

L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE AU CANADA
Un bilan positif – Un avenir incertain



Cette publication est également disponible en version électronique sur le site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage au www.ccl-cca.ca.

Pour obtenir des copies additionnelles de cette publication, veuillez communiquer avec :

Communications
Conseil canadien sur l'apprentissage
215–50 rue O'Connor, Ottawa ON K1P 6L2
Tél. : 613.782.2959
Télec. : 613.782.2956
Courriel : info@ccl-cca.ca

© 2006 Conseil canadien sur l'apprentissage

Tous droits réservés. Cette publication peut être reproduite en partie ou dans sa totalité avec la permission écrite du Conseil canadien sur l'apprentissage. Pour obtenir cette permission, veuillez communiquer avec : info@ccl-cca.ca. Ces documents ne doivent être employés qu'aux fins non-commerciales.

Veuillez citer cette publication selon le format suivant :

Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). Rapport sur l'apprentissage au Canada 2006, L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain. Ottawa, Canada. Page(s).

Date de publication décembre 2006.
Ottawa, Ontario

ISBN 0-9782220-1-6

Also available in English under the name *Report on Learning in Canada 2006, Canadian Post-secondary Education: A Positive Record – An Uncertain Future.*

Le Conseil canadien sur l'apprentissage est un organisme indépendant à but non lucratif financé en vertu d'une entente avec Ressources humaines et Développement social Canada. Il a pour mission de favoriser et de soutenir la prise de décisions fondées sur des éléments objectifs en ce qui concerne l'apprentissage à tous les stades de la vie, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge.

MOT DU PRÉSIDENT-DIRECTEUR GÉNÉRAL



Paul Cappon
Président-directeur
général

Le premier rapport annuel sur l'état de l'enseignement postsecondaire au Canada produit par le Conseil canadien sur l'apprentissage est également le premier rapport à examiner ce secteur particulier de l'éducation dans une perspective nationale. À lui seul, ce fait témoigne des défis que le Canada doit relever lorsqu'il s'agit d'assigner des objectifs nationaux à l'enseignement postsecondaire (EP).

Le présent rapport a pour sous-titre *Un Bilan positif – un avenir incertain*.

Le *bilan positif* met en évidence ce que le Canada a accompli pour permettre à d'importantes parties de sa population de faire des études postsecondaires, les compétences de ses éducateurs en matière d'enseignement et de recherche et l'apport de l'EP aux collectivités du pays. *L'avenir incertain* souligne l'absence de priorités et de stratégies nationales concernant l'EP au Canada.

Nous croyons que ce premier rapport annuel du CCA sur l'EP au Canada renferme des données et des analyses abondantes et utiles. Je crois également qu'il m'incombe de formuler clairement les conclusions que je tire de ces dernières. Ce n'est cependant que ma perspective personnelle, et j'invite les lecteurs à tirer leurs propres conclusions. Il en découlera un dialogue national éclairé sur un sujet fondamental pour nos avenir personnels et collectifs.

Faute de perspective pancanadienne, il n'existe à l'heure actuelle pour l'EP ni buts ni repères nationaux qui correspondent aux intérêts socio-économiques du pays ni, par conséquent, aucune mesure qui permette d'évaluer nos progrès à cet égard.

Faut-il s'en soucier? Après tout, les Canadiens ont plus de possibilités de poursuivre des études qu'auparavant, et les secteurs public et privé continuent d'investir des sommes importantes pour assurer un enseignement et une recherche de qualité. Face à ces progrès manifestes, pourquoi aurions-nous besoin d'une perspective nationale?

Pendant les deux générations qui ont suivi la Seconde Guerre Mondiale, les Canadiens se satisfaisaient de savoir que leur pays avait une bonne longueur d'avance sur la plupart des autres pays industrialisés qui font aujourd'hui partie de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). L'accès à l'éducation s'améliorait plus rapidement en Amérique du Nord qu'ailleurs et le Canada en vint à être reconnu comme un chef de file mondial pour le niveau élevé d'instruction de sa population.

Pendant la majeure partie du XXe siècle, l'éducation était essentiellement une question locale et la concurrence étrangère en EP, très limitée. Rares étaient les pays dotés de stratégies nationales cohérentes en matière de formation postsecondaire. Dans le territoire de l'actuelle Union européenne (UE), il y avait moins d'intégration qu'entre les provinces du Canada, que ce soit en éducation ou dans d'autres domaines.

Cependant, depuis 30 ans, la situation a progressivement évolué et continue de le faire à un rythme croissant. L'éducation – particulièrement au niveau postsecondaire – est maintenant une réalité mondiale où la concurrence est féroce. Presque tous les pays ont des stratégies nationales musclées visant à faire de leurs secteurs d'EP des outils pour la réalisation de leurs objectifs d'innovation, de productivité et de croissance économique. Depuis la création d'un Marché commun de six États aux formalités douanières jadis compliquées, l'UE s'est transformée en une entité de plus en plus intégrée, dotée d'une stratégie et de repères européens communs en matière d'EP et d'acquisition de compétences.

Pendant que s'opérait cette transformation, le Canada a omis de formuler des buts nationaux et les repères correspondants. Le statu quo si rassurant n'est plus adapté à la réalité du XXIe siècle.

Toute stratégie nationale en matière d'enseignement postsecondaire devrait présenter trois caractéristiques essentielles : comporter des objectifs clairs, tant permanents que provisoires; être dotée de mesures qui permettent d'évaluer la réalisation des objectifs; viser systématiquement la cohésion et la cohérence entre tous les volets du secteur, comme c'est le cas dans l'UE et d'autres régions développées du monde.

Si l'avenir de l'EP au Canada est incertain, c'est parce qu'aucune de ces trois caractéristiques essentielles n'est présente à l'heure actuelle. Ce rapport montre qu'en raison de l'évolution rapide qui s'annonce pour notre pays, il est peu probable que les apprenants sachent tirer tout le profit possible des avantages personnels et communautaires que peuvent leur procurer leurs études. Le Canada ne disposera pas non plus de la main-d'œuvre hautement qualifiée dont il aura besoin pour réaliser pleinement son potentiel économique et il lui sera impossible de protéger la teneur, les langues, la culture et, en fin de compte, l'identité canadiennes si des méthodes d'assurance de la qualité propres à notre pays ne sont pas mises au point.

Le présent rapport énonce quelques préférences provisoires qui pourraient constituer des objectifs nationaux pour l'EP. Bien qu'elles n'aient pas été clairement définies à l'échelle nationale, elles découlent logiquement des plans stratégiques de ministères provinciaux et territoriaux chargés de la formation et de l'enseignement supérieurs.

Un dialogue national sur ces priorités et préférences pancanadiennes doit s'engager si nous voulons que notre pays continue de se classer parmi les meilleurs en EP et que le secteur de l'enseignement et de la formation postsecondaires permet aux Canadiens d'atteindre les buts personnels et collectifs auxquels ils aspirent.

Nous espérons que ce rapport s'avérera une ressource utile pour les Canadiens, leurs gouvernements ainsi que pour toute personne et tout organisme engagé dans l'enseignement postsecondaire lorsqu'ils étudieront les questions essentielles à l'avenir de l'EP au Canada.

Président-directeur général

AVANT-PROPOS : UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

Une réussite typiquement canadienne

Les établissements d'enseignement postsecondaire canadiens ont contribué de façon importante aux progrès sociaux et au succès économique de notre pays pendant la dernière moitié du XXe siècle. En l'espace de quelques décennies, les études postsecondaires au Canada, qui étaient l'apanage d'une élite, ont produit l'une des populations les mieux instruites au monde. Au tournant du siècle, le Canada arrivait au deuxième rang des pays ayant le pourcentage le plus élevé de citoyens qui ont fait des études postsecondaires, avantage comparatif non négligeable dans l'économie mondiale du savoir. Le savoir étant désormais la monnaie d'échange de l'économie, les pays ont tout à gagner d'une meilleure diplomation postsecondaire : ils seront davantage en mesure de produire la main-d'œuvre qualifiée et de mener les recherches novatrices qui garantiront leur productivité et leur compétitivité.

On ne peut nier que la performance du Canada à ce jour a été extraordinaire, surtout lorsqu'on sait qu'au XIXe siècle, seulement 2 % des Canadiens âgés de 20 à 24 ans allaient à l'université, normalement pour devenir membre du clergé ou encore médecin ou avocat. Même au début des années 1940, cette proportion n'atteignait que 4 %. Ce n'est que pendant l'après-guerre que le nombre d'inscriptions a monté en flèche, lorsque le gouvernement fédéral a offert des possibilités intéressantes aux anciens combattants et a investi massivement dans l'EP pour répondre aux besoins des enfants du baby boom. On dénombre aujourd'hui sur le territoire canadien une centaine d'universités publiques et environ 200 collèges communautaires, établissements conférant des grades universitaires et autres maisons d'enseignement similaires, tous publics. À l'heure actuelle, 44 % de la population détient un diplôme d'études postsecondaires.

Une bonne part de la réussite du Canada est attribuable aux généreux investissements des gouvernements dans l'enseignement postsecondaire (EP). Ces dix dernières années, le Canada s'est classé troisième au monde pour ses investissements publics dans les établissements d'enseignement postsecondaire (EEP), les gouvernements provinciaux, territoriaux et fédéral y ayant investi ensemble environ 29 milliards de dollars en 2004. Certaines provinces ont récemment accru leurs dépenses dans ce domaine pour rendre les EEP plus aptes à répondre à la demande croissante. Par ailleurs, la mise sur pied d'organismes de recherche novateurs et l'injection de deniers fédéraux additionnels dans les conseils subventionnaires nationaux au cours de la dernière décennie ont permis aux universités et aux collèges du pays de se fixer d'ambitieux objectifs en matière de recherche, le cœur même de la vie universitaire.

QUELQUES LACUNES

En dépit de ces assises solides et du rendement impressionnant des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens,

nous ne pouvons nous satisfaire de l'état actuel des choses. Le secteur de l'EP a peine à maintenir le rythme de sa propre évolution alors que le monde accorde une importance capitale à l'enseignement supérieur. Les EEP ont du mal à répondre aux besoins économiques et aux attentes sociales de la population canadienne du fait que la demande de travailleurs détenant un diplôme d'EP n'a jamais été aussi élevée et que la main-d'œuvre du secteur vieillit pendant que les infrastructures se détériorent.

À l'heure actuelle, on dispose de peu de moyens pour évaluer dans quelle mesure nos EEP satisfont les besoins socio-économiques changeants du Canada ou pour comparer le secteur de l'enseignement postsecondaire canadien à celui de pays aux prises avec des difficultés semblables. Il n'existe pas non plus de données suffisantes pour déterminer si les Canadiens profitent pleinement des sommes qu'eux-mêmes et leurs gouvernements investissent dans l'enseignement postsecondaire.

Les recherches fiables sur l'état de l'EP au Canada font cruellement défaut. Aussi est-il difficile de déterminer si le secteur prépare effectivement la population à relever les défis et à profiter des possibilités que présente l'économie du savoir, s'il utilise efficacement ses ressources et s'il est à la hauteur des secteurs d'EP d'autres pays. De plus, en dépit de la conviction généralisée que l'EP contribue de façon essentielle à la croissance économique et à la cohésion sociale, le Canada ne possède pas d'ensemble harmonisé d'objectifs nationaux dans ce domaine, contrairement à la plupart des pays développés.

UNE CONCURRENCE FÉROCE

Dans l'ensemble, les principaux pays industrialisés ont adopté des objectifs et des repères nationaux pour l'EP, conscients qu'au sein d'une économie mondiale dynamique, leur compétitivité économique et le bien-être de leur population dépendent plus que jamais du rendement de leurs secteurs d'enseignement postsecondaire. La déclaration de l'Union européenne faite à Bologne en 1999 illustre clairement cette nouvelle philosophie.

Les pays de l'Union européenne signataires de la Déclaration de Bologne se sont engagés à harmoniser leurs systèmes d'enseignement supérieur tout en assurant le respect des principes fondamentaux d'autonomie et de diversité. Ils ont ainsi manifesté leur engagement à résoudre des problèmes communs d'EP selon une optique européenne commune. Il ne s'agit pas d'une simple déclaration politique, mais d'une convention par laquelle des membres de l'UE s'engagent à concevoir et à appliquer un cadre commun d'enseignement supérieur qui permettrait de supprimer les obstacles à la mobilité des étudiants, de rehausser la qualité des études postsecondaires et d'en accroître l'accessibilité.

AVANT-PROPOS : UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

L'UE n'est d'ailleurs pas la seule à agir ainsi. Beaucoup de pays dans d'autres régions du monde ont déjà élaboré et commencé à appliquer des stratégies nationales pour renforcer l'EP. Il ressort de ces initiatives que le financement ne peut pas à lui seul résoudre les difficultés croissantes de ce secteur : il faut aussi accroître l'efficacité et l'efficacités de l'EP si nous ne voulons pas nous laisser dépasser par l'évolution incessante du monde qui nous entoure.

Ce rapport analyse en profondeur la situation en Europe afin de mettre en valeur les réussites et les réalisations de ces États souverains aux traditions riches et aux systèmes d'EP bien établis, fruits d'une volonté politique favorisant la collaboration. En revanche, le Canada n'a pas encore su relever le défi qui consiste à fixer des buts et des objectifs communs et à adopter les stratégies homogènes les mieux à même de servir les intérêts du pays et de sa population.

Les États-Unis et l'Asie sont aussi des concurrents de taille pour le Canada, qui peut tirer des leçons importantes de ces derniers. Le Japon, la Corée du Sud et Singapour, par exemple, enregistrent déjà une forte croissance économique et d'excellents résultats dans le domaine de l'EP, et sont suivis de près par la Chine et l'Inde.

Les États-Unis se distinguent pour leur part par le nombre élevé d'établissements d'enseignement postsecondaire de qualité présents sur leur territoire. Ce pays montre la voie lorsqu'il s'agit de recherche et d'innovation et constitue toujours un pôle d'attraction pour les étudiants du monde. Dans les palmarès d'universités internationales, les établissements américains, tant publics que privés, dominent les 100 premiers rangs. Ce classement avantageux attire les étudiants, y compris des Canadiens, parce qu'il est un gage d'excellence en enseignement et en apprentissage. Il se traduit également par un financement élevé dans le domaine de la recherche, garant d'innovation et de productivité.

Les impératifs et les défis qui se présentent aux États-Unis dans le secteur de l'EP ressemblent beaucoup à ceux du Canada. Chez nos voisins du sud, où un système fédéral est aussi en vigueur, un examen approfondi de l'enseignement postsecondaire a été entrepris dernièrement. La commission chargée d'étudier l'avenir de l'enseignement supérieur a déposé en août 2006 un rapport préliminaire recommandant l'adoption d'une stratégie nationale ou d'un plan exhaustif qui devrait viser une meilleure intégration des politiques, du financement et de la reddition de comptes entre les programmes d'enseignement postsecondaire, d'éducation des adultes, de formation aux métiers et de perfectionnement de la main-d'œuvre¹.

Dans la mesure du possible, le présent rapport s'inspire de données sur les États-Unis pour comparer les positions respectives du secteur de l'EP dans ce pays et au Canada sur des questions fondamentales. Toutefois, compte tenu de la dimension pancanadienne du rapport du CCA, les nombreux progrès observables dans les divers États américains n'y sont pas abordés.

UN MONDE QUI ÉVOLUE

Pour demeurer un leader économique et social dans le monde, le Canada doit à tout prix rendre l'EP sur son territoire visiblement plus adaptable et plus cohérent.

L'époque où les études postsecondaires étaient réservées aux curés, aux dentistes ou aux juges est depuis longtemps révolue. Au cours des six dernières décennies, le Canada et la planète entière ont assisté à une transformation profonde de la production du savoir, transformation ayant une incidence sur tous les aspects de la société, particulièrement le milieu du travail, et qui ne fait que s'accroître depuis l'avènement de l'économie du savoir. L'enseignement postsecondaire revêt aujourd'hui une importance jusqu'ici inégalée. Dans un monde où règne la production juste-à-temps, les entreprises doivent pouvoir compter sur un savoir-faire analogue leur permettant de repousser sans cesse les frontières du savoir ainsi que de diffuser et de commercialiser leurs découvertes. Les études postsecondaires deviennent rapidement une condition préalable à l'emploi, comme en témoignent les exigences de près de 70 % des postes à pourvoir (nouveaux ou de substitution), proportion qui dépasse largement celle des membres de la population active du pays qui détiennent un diplôme d'études postsecondaires.

Les établissements d'enseignement postsecondaire doivent de plus en plus s'appliquer à former un nombre suffisant de travailleurs hautement qualifiés. La croissance de leurs effectifs scolaires entraîne une augmentation des besoins d'espace, de ressources et de personnel enseignant. Tout en s'efforçant de satisfaire à la demande du marché du travail, les EEP doivent en outre relever le défi colossal de maintenir un effectif enseignant adéquat, les professeurs de la génération du baby boom étant nombreux à prendre leur retraite.

Autre problème, l'accès de la population aux études postsecondaires est inégal, la fréquentation d'un établissement étant directement liée au lieu d'habitation et à la situation financière de chaque personne. De plus, les Autochtones se heurtent encore à des difficultés de taille lorsqu'il s'agit de poursuivre leurs études après le secondaire.

Pourtant, les Canadiens sont bien conscients de l'importance de mener des études postsecondaires. Ce n'est pas là que le bât blesse. Un sondage commandé par le Conseil canadien sur l'apprentissage en 2006 montre que 61 % de la population

estime qu'obtenir un diplôme collégial ou universitaire est beaucoup plus important aujourd'hui qu'il y a dix ans ou, pour 17 % des répondants, passablement plus important. De même, 59 % des Canadiens croient que beaucoup de gens n'ont pas la possibilité de fréquenter des établissements d'enseignement postsecondaire dans notre pays, même s'ils réunissent toutes les conditions voulues. L'abordabilité des études constitue, de l'avis des personnes sondées, la principale raison de cette exclusion : 76 % d'entre elles affirment que les personnes à faible revenu ont moins accès à des études postsecondaires que leurs concitoyens mieux nantis.

DES ENJEUX CONSIDÉRABLES

Si le secteur de l'EP n'arrive pas à suivre la cadence et à mettre l'EP à la portée de tous les candidats admissibles, les Canadiens ne pourront réaliser leur potentiel et le pays se verra privé de la main-d'œuvre compétente dont il a besoin pour se tailler une place dans une économie en rapide évolution.

Sur le plan **individuel**, des études plus poussées peuvent convertir des prestations d'assurance emploi en revenu d'emploi, et la pauvreté en prospérité. Seulement 6 % des nouveaux emplois disponibles sont ouverts aux personnes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, et bon nombre d'entre eux sont rémunérés au salaire minimum. En revanche, les personnes qui obtiennent un certificat d'une école de métiers, ou un diplôme ou un grade universitaire sont avantagées sur le plan financier. Le diplômé universitaire moyen touchera un revenu de 40 % supérieur à celui d'un travailleur moyen ayant uniquement un diplôme d'études secondaires, ce qui représente environ un million de dollars au cours de la vie. En outre, les personnes ayant fait des études postsecondaires jouissent d'une meilleure santé et vivent plus longtemps.

D'importants enjeux sont aussi en cause au niveau **communautaire**. Les collectivités du pays en effet bénéficient directement de la présence en leur sein de résidents ayant un niveau de scolarité élevé. Les avantages économiques de l'EP sont certes indéniables, mais des études plus poussées permettent aussi à la population de mieux comprendre le monde qui l'entoure et d'entrer en contact avec lui, d'assumer ses responsabilités civiques et d'accroître sa qualité de vie.

Des recherches montrent qu'il existe un lien étroit entre des études postsecondaires et un niveau élevé d'engagement bénévole et de dons de bienfaisance, ainsi qu'un faible taux de criminalité et un recours moins fréquent aux services de santé. Dans un pays aux facettes multiculturelles aussi variées que le Canada, une population instruite offre l'avantage supplémentaire d'être mieux en mesure de valoriser la diversité, ce qui favorise la cohésion sociale et l'inclusion. Les recherches montrent également que la formation avancée est très liée à l'exercice du droit de vote, ce qui met en relief sa contribution à la santé de notre démocratie.

C'est l'aspect **économique** de la question qui renferme les plus grands enjeux pour le Canada. Nos employeurs ont besoin de travailleurs instruits et productifs pouvant s'adapter aux changements éclairés qui s'opèrent dans l'économie mondiale, une économie propulsée par l'explosion du savoir et de l'information et par une innovation technologique accélérée. Parmi les dix métiers ou professions ayant enregistré les taux d'emploi les plus élevés entre 1990 et 2003, huit exigeaient des compétences de niveau postsecondaire, la majeure partie en sciences naturelles et appliquées. Bien que 44 % des membres de la population active canadienne détiennent un diplôme de niveau postsecondaire, un pourcentage presque aussi important (42 %) ne sait pas suffisamment lire, écrire et compter pour se débrouiller dans une société axée sur le savoir et dans une économie de l'information. L'accroissement de la productivité et du revenu de ces travailleurs, ainsi que de la compétitivité de leurs employeurs, passe nécessairement par le perfectionnement des compétences et la formation. Ces questions revêtent une importance particulière lorsqu'on sait qu'à l'heure actuelle, le fossé s'élargit entre la productivité du Canada et celle de ses principaux partenaires commerciaux.

La recherche et développement (R-D) contribue aussi de façon marquée à l'accroissement de la productivité. Les EEP jouent un rôle de premier plan dans ce domaine. L'innovation technologique, force motrice de la société de l'information, repose sur les travaux scientifiques. Si le Canada a montré la voie dans des secteurs en plein essor comme la biotechnologie, il accuse aujourd'hui un certain retard par rapport à ses principaux concurrents.

Le Canada est également à la remorque de beaucoup de ses partenaires commerciaux pour ce qui est du nombre de doctorats décernés sur son territoire, particulièrement en mathématiques et en sciences. La Suède, le Japon, les États-Unis, la Norvège, l'Australie et la France comptent proportionnellement plus de chercheurs et d'experts en R-D que lui, et en 2005, il se classait au 15^e rang parmi les 20 pays de l'OCDE pour les dépenses brutes effectuées en R-D. Par ailleurs, au Canada, le pourcentage de la R-D qui se fait dans des établissements d'enseignement postsecondaire est plus élevé que dans d'autres pays de l'OCDE, 35 % de la recherche étant effectuée dans les universités et collèges.

À ces problèmes vient s'ajouter l'émergence de géants économiques comme la Chine et l'Inde, qui en l'espace d'une génération sont passées d'une économie agraire à l'ère de l'information. Compte tenu de la taille colossale de ces marchés, de leurs faibles coûts de main-d'œuvre et du grand nombre de travailleurs très instruits qu'ils produisent, particulièrement en sciences et en génie, les pressions s'intensifieront pour que le Canada améliore sa productivité et sa compétitivité.

AVANT-PROPOS : UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

LES ATTENTES DES CANADIENS

Les Canadiens voient manifestement l'enseignement supérieur comme un facteur déterminant pour leur prospérité familiale et pour celle du pays. Cependant, ils ne disposent pas à l'heure actuelle de données suffisantes pour établir si l'EP au Canada satisfait à des normes qui permettent de réaliser ces objectifs.

Les Canadiens estiment qu'organismes et gouvernements doivent collaborer pour atteindre des objectifs d'ordre national en matière d'enseignement supérieur. Or, il existe peu de coordination ou de cohésion entre les plus de douze systèmes d'éducation qui existent au pays pour y arriver.

Les Canadiens veulent que leur pays continue de se classer parmi les premiers pays développés pour ce qui est de l'EP. Or, le Canada ne s'est pas fixé d'objectifs nationaux dans ce domaine, à part un repère dans le domaine de la R-D, et ne s'est pas non plus doté de moyens pour évaluer le rendement du secteur. En franchissant ces étapes préliminaires, il démontrerait son engagement à faire de l'EP une priorité nationale. **Le Canada ne dispose à l'heure actuelle d'aucun moyen pour établir les objectifs nationaux qu'il souhaiterait avoir. Il n'a même pas encore entamé la première étape—l'évaluation continue des progrès nationaux—qui témoignerait de notre détermination à faire de cette question un dossier pancanadien.**

Si le Canada souhaite vraiment améliorer le secteur de l'éducation de façon à stimuler sa croissance économique, accroître sa compétitivité sur la scène internationale et renforcer son tissu social, il doit mettre au point et utiliser dès maintenant les outils adéquats.

LA NÉCESSITÉ D'AGIR

Le Canada affiche actuellement des taux relativement élevés de participation aux études postsecondaires et de diplomation, mais, comme l'explique le présent rapport, l'avenir reste incertain. D'autres pays passent à l'action pour s'adapter à un contexte mondial en évolution rapide. S'il ne leur emboîte pas le pas, le Canada risque de prendre du retard.

Dans un monde où de nouveaux concurrents et de nouveaux défis ne cessent de se présenter, le Canada commence à perdre l'avantage qu'il possédait en matière d'éducation. C'est maintenant qu'il faut faire les bons choix pour veiller non seulement à ce que notre pays maintienne sa position, mais aussi à ce qu'il continue d'exceller au XXI^e siècle.

Pour arriver non pas juste à se tenir à la hauteur de ses concurrents, mais à les dépasser, le Canada doit fixer à l'enseignement postsecondaire des buts et des repères clairs et logiques, pour tout le pays, tout en respectant les pouvoirs des provinces et des territoires et en accroissant la cohésion, les capacités, l'adaptabilité et l'efficacité du secteur. C'est la seule façon de s'assurer que le secteur sera davantage en mesure d'outiller les Canadiens pour la réussite dans une économie du savoir et une société de l'information.

Les investissements des contribuables canadiens dans l'EP pourraient être beaucoup plus profitables si les partenaires du secteur de l'éducation—gouvernements, établissements d'enseignement postsecondaire, employeurs, éducateurs et apprenants—se concertaient pour réaliser des objectifs communs dans le domaine de l'apprentissage, la formation et la recherche au Canada.

S'il importe de décider quels objectifs adopter en tant que pays, il importe tout autant de savoir si nous les atteignons.

Certains se demanderont si l'enseignement et la formation postsecondaires méritent l'importance qu'on leur accorde parmi les autres priorités de la société ou diront qu'il est impossible pour les autorités concernées d'arriver à un consensus. Ils n'auront qu'à jeter un regard en arrière pour constater le chemin parcouru en seulement quelques décennies par le secteur de l'EP au Canada pour aider à démocratiser la société et à favoriser le progrès socio-économique du pays, et ils se convaincront que tout est possible. Comme le montre la fin d'une époque où l'enseignement postsecondaire était réservé à l'élite, il n'y a parfois qu'un pas entre l'inconcevable et l'inévitable.

TABLE DES MATIÈRES

MOT DU PRÉSIDENT-DIRECTEUR GÉNÉRAL.....	i
AVANT-PROPOS :	
Un bilan positif – Un avenir incertain.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	1
SOMMAIRE.....	3
CHAPITRE 1 Introduction.....	5
1.1 Historique.....	5
1.2 Ce que le présent rapport n'est pas.....	6
1.3 Ce que renferme le présent rapport.....	6
1.4 Limites et contraintes.....	7
1.5 L'opinion des Canadiens.....	8
1.6 Résultats et avantages de l'EP.....	9
CHAPITRE 2 Buts et objectifs – Un cadre pour l'EP au Canada.....	11
2.1 Historique.....	11
2.2 Exemples internationaux de buts et objectifs pour l'EP.....	12
2.3 Buts et objectifs en matière d'EP au Canada.....	13
CHAPITRE 3 Une main-d'œuvre compétente et polyvalente..	15
3.1 Introduction.....	15
3.2 Constat actuel.....	16
3.2.1 Correspondance entre l'offre et la demande sur le marché du travail.....	16
Inscriptions et réussite à des programmes d'apprentissage.....	17
3.2.3 Revenus.....	19
3.2.4 Emploi et chômage.....	21
3.2.5 Niveaux de littératie.....	22
3.2.6 Satisfaction des diplômés et des employeurs.....	22
3.2.7 Contribution à la productivité.....	23
3.3 Conclusions.....	26
3.3.1 Dans quelle mesure les objectifs sont-ils atteints?.....	26
3.3.2 Prochaines étapes pour la recherche sur une main-d'œuvre compétente et polyvalente.....	26
3.3.3 Un bilan positif – Un avenir incertain.....	27
CHAPITRE 4 Innovation, création du savoir et transfert des connaissances.....	29
4.1 Introduction.....	29
4.2 Constat actuel.....	31
4.2.1 Dépenses intérieures brutes de R-D (DIRD) exprimées en pourcentage du PIB.....	31
4.2.2 Dépenses intérieures de R-D dans le domaine de l'enseignement supérieur (DIRDES) exprimées en pourcentage du PIB.....	33
4.2.3 Inscriptions et diplômés de l'EP en mathématiques, en sciences physiques, en génie et en informatique.....	34
4.2.4 Chercheurs et personnel affectés à la R-D.....	36
4.2.5 Licences, brevets et entreprises naissantes.....	37
4.2.6 Contribution à la productivité.....	38
4.3 Conclusions.....	39
4.3.1 Dans quelle mesure les objectifs sont-ils atteints?.....	39
4.3.2 Prochaines étapes pour la recherche sur la R-D et le transfert des connaissances....	39
4.3.3 Un bilan positif – Un avenir incertain.....	40
CHAPITRE 5 Une citoyenneté active et en bonne santé.....	41
5.1 Introduction.....	41
5.2 Constat actuel.....	42
5.2.1 Un civisme actif—participation aux élections.....	42
5.2.2 Un civisme actif—bénévolat et don.....	43
5.2.3 Effets sur la santé.....	44
5.2.4 Attitudes plus tolérantes envers la diversité et plus forte cohésion sociale.....	45
5.3 Conclusions.....	46
5.3.1 Dans quelle mesure les objectifs sont-ils atteints?.....	46
5.3.2 Prochaines étapes pour la recherche sur les avantages sociaux de l'EP.....	46
5.3.3 Un bilan positif – Un avenir incertain.....	46
CHAPITRE 6 Un enseignement postsecondaire de qualité...	47
6.1 Introduction.....	47
6.2 Constat actuel.....	51
6.2.1 Financement par étudiant.....	51
6.2.2 Corps professoral.....	52
6.2.3 Taux d'obtention de diplôme et taux de décrochage.....	54
6.2.4 Évaluation par les étudiants de la qualité et taux de satisfaction.....	54
6.3 Conclusions.....	56
6.3.1 Dans quelle mesure les objectifs sont-ils atteints?.....	56
6.3.2 Prochaines étapes pour la recherche sur l'EP et la formation de qualité.....	56
6.3.3 Un bilan positif – Un avenir incertain.....	57

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 7	Possibilité d'accès pour les Canadiens	59	CHAPITRE 10	L'EP et la formation abordables et viables	91
7.1	Introduction	59	10.1	Introduction.....	91
7.2	Constat actuel	60	10.2	Constat actuel	92
7.2.1	Niveau de scolarité.....	60	10.2.1	Perceptions de la population sur l'abordabilité.....	92
7.2.2	Taux de participation	61	10.2.2	Le coût de l'EP pour les particuliers.....	93
7.2.3	Dépenses publiques au titre de l'éducation et de la formation postsecondaires.....	63	10.2.3	L'endettement et les sources de revenu des étudiants.....	96
7.2.4	Tendances démographiques et capacité des établissements	64	10.2.4	Dépenses privées et publiques au titre de l'EP	98
7.2.5	Diversification et assouplissement des modes de prestation.....	65	10.3	Conclusions	99
7.2.6	Transfert de crédits	65	10.3.1	Dans quelle mesure les objectifs sont-ils atteints?.....	99
7.2.7	Évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA).....	66	10.3.2	Prochaines étapes pour la recherche sur l'EP et la formation abordables et viables	99
7.2.8	Enquête d'opinion publique sur l'accès à l'EP	67	10.3.3	Un bilan positif – Un avenir incertain	99
7.3	Conclusions	68	CHAPITRE 11	L'expérience d'autres pays	101
7.3.1	Dans quelle mesure les objectifs sont-ils atteints?	68	CHAPITRE 12	Synthèse et orientations futures.....	107
7.3.2	Prochaines étapes pour la recherche sur l'accès à un EP de qualité	68	12.1.1	D'après les prévisions relatives au marché du travail, des pénuries sont à craindre, particulièrement dans les métiers spécialisés.....	108
7.3.3	Un bilan positif – Un avenir incertain.....	68	12.1.2	L'effort du Canada en R-D lui vaut le 15 ^e rang parmi les pays de l'OCDE; il se classerait beaucoup plus bas si ce n'était de la contribution des établissements postsecondaires à la R-D.....	108
CHAPITRE 8	Participation et succès des groupes sous-représentés	69	12.1.3	Les statistiques totales et moyennes sont positives, mais l'accès à l'EP et à ses avantages n'est pas réparti également parmi les Canadiens.....	109
8.1	Introduction.....	69	12.1.4	Neuf millions de Canadiens ne possèdent pas les capacités de littératie nécessaires dans une société moderne.....	109
8.2	Constat actuel	70	12.1.5	Un million et demi de Canadiens ne reçoivent pas la formation et l'éducation pour adultes liées à l'emploi dont ils ont besoin.....	109
8.2.1	Opinion publique	71	12.1.6	Les besoins des apprenants adultes, qui souhaitent des mécanismes d'accès à l'EP plus souples, abordables et adaptés, ne sont pas adéquatement satisfaits.....	110
8.2.2	Taux d'achèvement des études secondaires ..	72	12.1.7	Le Canada manque de mécanismes nationaux pour assurer la cohérence, la coordination et la comparabilité de l'EP – autant d'enjeux pris au sérieux dans la plupart des autres pays industrialisés	110
8.2.3	Taux de décrochage au secondaire	72	12.2	Que faire maintenant	113
8.2.4	Participation des groupes sous-représentés à l'EP	74	12.3	Les plans du CCA pour de futurs rapports sur l'EP ..	113
8.2.5	Note sur la participation hommes/femmes.....	76	ANNEXES		
8.2.6	Note sur les immigrants.....	77	ANNEXE 1	– Une analyse sélective de l'EP au Canada	115
8.3	Conclusions	78	ANNEXE 2	– Le recours aux données pour atteindre les objectifs nationaux.....	117
8.3.1	Dans quelle mesure les objectifs sont-ils atteints?	78	ANNEXE 3	– Comment les pays ont-ils harmonisé leur système d'études postsecondaires au Processus de Bologne?.....	125
8.3.2	Prochaines étapes pour la recherche sur les groupes sous-représentés	78	ANNEXE 4	– Liste d'acronymes	149
8.3.3	Un bilan positif – Un avenir incertain.....	78	ANNEXE 5	– Bibliographie	151
CHAPITRE 9	L'apprentissage tout au long de la vie	79			
9.1	Introduction	79			
9.2	Constat actuel	81			
9.2.1	Niveaux de littératie des adultes.....	81			
9.2.2	Participation des adultes à l'apprentissage et à la formation	83			
9.2.3	Les apprenants adultes et la formation liée à l'emploi	84			
9.2.4	Soutien des employeurs à la formation.....	85			
9.2.5	Besoins non satisfaits	86			
9.3	Conclusions	88			
9.3.1	Dans quelle mesure les objectifs sont-ils atteints?	88			
9.3.2	Prochaines étapes pour la recherche sur l'apprentissage tout au long de la vie	88			
9.3.3	Un bilan positif – Un avenir incertain.....	89			

SOMMAIRE

L'enseignement postsecondaire (EP) est intrinsèquement lié au niveau et à la qualité de vie des Canadiens. L'EP, d'une part, et l'état du marché du travail, la productivité, l'innovation et la compétitivité de l'économie canadienne ainsi que la cohésion et l'équité sociales du pays, d'autre part, s'influencent mutuellement.

Rares sont ceux qui doutent du rôle central que joue l'EP dans le monde moderne : que ce soit en assurant un capital humain compétent et adaptable ou en stimulant l'innovation et la productivité par la recherche-développement (R-D), l'EP est garant de compétitivité et de réussite dans une économie mondiale du savoir et une société de plus en plus complexe et diversifiée. De même, l'EP est généralement reconnu pour sa capacité de renforcer la cohésion et l'inclusion sociales, lesquelles revêtent une importance plus marquée que jamais dans le contexte changeant de notre pays.

Cependant, contrairement à la plupart des pays industrialisés, le Canada ne dispose pas d'objectifs nationaux et de cibles homogènes pour l'enseignement postsecondaire, malgré le rôle indispensable que joue celui-ci lorsqu'il s'agit de promouvoir les intérêts du pays.

Le présent rapport indiquera aux Canadiens dans quelle mesure l'enseignement postsecondaire du pays répond aux besoins et aux attentes socio-économiques et s'adapte à un environnement mondial en évolution rapide. Il montrera aussi comment l'orientation du Canada en matière d'EP se compare à celle d'autres grands pays industrialisés.

SYNTHÈSE DES CONSTATATIONS

Les constatations suivantes se dégagent de l'analyse des données et des études nationales et internationales existantes :

- On prévoit une pénurie de travailleurs dans les principaux métiers et professions (santé, métiers spécialisés, etc.) nécessitant des études postsecondaires. Le ralentissement de la croissance de la population active, d'une part, et le besoin croissant d'une main-d'œuvre instruite, adaptable et souple, d'autre part, nous obligent à nous pencher sur la capacité de l'EP à relever ces nouveaux défis.
- L'intensité globale de la R-D au Canada continue de classer notre pays au 15^e rang parmi les membres de l'OCDE, en dépit des investissements accrus consentis dans ce domaine ces 10 dernières années. Au Canada, les établissements d'EP jouent un rôle beaucoup plus important en matière de R-D que dans les autres pays.
- L'accès à l'EP et à ses avantages n'est pas réparti également parmi les Canadiens, ce qui coûte très cher à la population et à l'économie.
- Même si beaucoup ont atteint un niveau de scolarité élevé, deux adultes sur cinq, soit 9 millions de Canadiens, ont des niveaux de littératie inférieurs au seuil minimal exigé dans l'économie et la société d'aujourd'hui.
- Un grand nombre de besoins en matière de formation liée à l'emploi ne sont pas satisfaits au Canada.
- Le secteur de l'enseignement postsecondaire continue d'être axé dans l'ensemble sur les besoins d'apprenants

traditionnels et jeunes. Il faut répondre aux besoins des apprenants adultes, qui souhaitent des mécanismes d'accès à l'EP plus souples, abordables et adaptés.

- Le Canada manque de mécanismes nationaux pour assurer la cohérence, la coordination et l'efficacité dans des aspects essentiels comme la qualité, l'accès, la mobilité et l'adaptabilité. Par conséquent, il est peu probable que le Canada parvienne à optimiser les avantages pour les apprenants, à respecter des priorités socio-économiques pancanadiennes et à appuyer une culture et une identité typiquement canadiennes.

CONTRAINTES

La pénurie de données fiables a empêché le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) de broser un tableau complet de l'EP au Canada. À elle seule, cette lacune montre que la coordination et la cohésion essentielles à un enseignement postsecondaire efficace font défaut au Canada.

Les données nécessaires pour évaluer le rendement et les progrès du Canada au titre de l'EP sont incomplètes et actualisées selon des échéanciers différents, en plus de faire appel à des définitions distinctes. L'analyse exposée dans le présent document a permis de relever un certain nombre de lacunes importantes que l'on peut et que l'on doit régler en priorité, de l'avis du CCA. Comblé ces lacunes nous permettrait d'avoir une bien meilleure compréhension des défis que doit relever l'EP en ce XXI^e siècle et de mettre au point les outils opportuns.

SOMMAIRE

GRANDES PRIORITÉS

L'analyse du CCA a permis de dégager plusieurs enjeux qui méritent une attention nationale. Trois activités doivent être menées en priorité pour placer l'enseignement postsecondaire au Canada dans un cadre national.

1. Formuler un ensemble de **buts et d'objectifs explicites bien définis** pour l'éducation postsecondaire au niveau national; c'est-à-dire définir en termes clairs ce que l'EP doit accomplir pour optimiser le bien-être général du Canada et de sa population. Ces buts doivent comprendre des objectifs pancanadiens de cohésion et de cohérence comme fondement de tout système national d'EP.
2. Mettre au point un **ensemble clair d'indicateurs et de mesures** permettant l'évaluation continue du rendement et des avancées vers la réalisation de ces buts et objectifs au niveau national. Pour y arriver, il faudra définir et élaborer un ensemble de mesures et de données constantes, exhaustives, solides et comparables et en assurer la collecte et l'analyse de façon à pouvoir suivre l'évolution de la situation avec le temps et faire des comparaisons avec d'autres pays.
3. Élaborer des **mécanismes au niveau national** pour accomplir les tâches énoncées dans les deux premières priorités. De tels mécanismes sont aussi nécessaires pour accroître l'accès, la qualité, la mobilité et l'adaptabilité, dans le respect des responsabilités des provinces et de l'autonomie des établissements universitaires.

Pour réaliser ces priorités, le Canada doit obtenir et analyser des renseignements dans les domaines suivants :

- Améliorer les données relatives à l'éducation postsecondaire en vue d'assurer la cohérence et la comparabilité à l'échelle nationale et internationale.
- Faire porter l'attention sur les aspects stratégiques clés que sont les taux de participation, de persévérance et de réussite en EP et les modèles visant particulièrement à accroître ces taux chez les groupes sous-représentés.
- Analyser en profondeur, afin de mieux le comprendre, le paradoxe apparent entre le niveau élevé d'instruction postsecondaire et le faible niveau de littératie.
- Amener les employeurs et les établissements d'enseignement postsecondaire à soutenir des modèles efficaces d'éducation des adultes, compte tenu du caractère essentiel de l'apprentissage tout au long de la vie et du grand nombre de Canadiens ayant besoin d'une éducation et d'une formation liées à l'emploi.
- Définir les priorités des programmes en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes à la recherche de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie qui soient souples, adaptées et abordables.

- Améliorer notre compréhension par une analyse plus poussée du lien entre l'offre et la demande dans le marché du travail, en portant une attention particulière aux métiers spécialisés et aux autres professions où l'on prévoit une pénurie de personnel en raison de l'expansion économique et des tendances démographiques.
- Élaborer des indicateurs mesurant les bienfaits de l'EP pour la société et sa contribution au bien-être des Canadiens pour en montrer la rentabilité, en plus de toutes les considérations liées à la croissance économique.
- Collaborer avec les partenaires de l'EP pour concevoir des processus et des mécanismes concrets facilitant la mobilité des apprenants canadiens grâce à une approche nationale cohérente et coordonnée en matière d'agrément, de transfert de crédits, de reconnaissance des titres et compétences et d'évaluation des acquis.
- Mettre au point des mesures directes de la qualité et de l'efficacité de l'EP au Canada pour remplacer les indicateurs approximatifs et subjectifs utilisés actuellement.

PROCHAINES ÉTAPES POUR LE CCA

Ce rapport est le premier d'une série de rapports annuels sur l'enseignement postsecondaire.

Le deuxième rapport, qui sera publié à l'automne 2007, actualisera des données et des indicateurs essentiels. En outre, ce deuxième rapport et les suivants aborderont certaines des priorités clés mentionnées plus haut.

INTRODUCTION

1.1 HISTORIQUE

Bien que ce rapport ait pour sujet l'enseignement, il n'en demeure pas moins aussi un projet pédagogique. Il a pour objectif d'informer les Canadiens de la santé de l'enseignement postsecondaire dans le pays, et de leur décrire comment et dans quelle mesure l'enseignement postsecondaire contribue au bien-être général du Canada et de la population canadienne, et comment le Canada conçoit l'enseignement postsecondaire (EP) par comparaison avec d'autres pays industrialisés avancés et ce, en proposant un examen objectif fondé sur des résultats empiriques.

Au Canada, l'enseignement postsecondaire relève généralement des autorités provinciales ou territoriales. Il existe actuellement un ensemble disparate de plans stratégiques établis par les ministères provinciaux et territoriaux de l'enseignement supérieur et de la formation. La réflexion menée par le Conseil canadien sur l'apprentissage dans le présent rapport est différente en ce qu'elle examine l'EP d'un point de vue pancanadien, afin d'évaluer les progrès réalisés et le rendement obtenu relativement à des objectifs et à des buts convenus ou communs qui touchent les Canadiens de toutes les régions.

L'enseignement postsecondaire est étroitement lié au niveau de vie et à la qualité de vie à l'échelle nationale. Il se dégage un consensus solide sur le rôle central que joue l'EP dans notre monde moderne : il fournit un capital humain suffisant sous forme de main-d'œuvre compétente, flexible et mobile; il encourage l'innovation et la productivité par la recherche

et le développement et il est le moteur de l'équité et de la cohésion sociale. Toutes ces dimensions sont essentielles pour que le pays demeure compétitif et ait du succès dans une économie mondiale axée sur le savoir et l'information et dans une société de plus en plus complexe et diversifiée.

Dans le présent rapport, l'expression « enseignement postsecondaire » désigne généralement les cours et programmes de formation générale, technique ou professionnelle au-delà du palier secondaire, dispensés par les collèges, les cégeps, les collèges universitaires et les universités, publics pour la plupart bien que certains soient privés. Les finissants des programmes postsecondaires obtiennent des diplômes, des certificats ou des grades universitaires de premier cycle ou d'études supérieures.

On s'entend généralement pour dire que dans cet environnement en rapide évolution où les défis sont nombreux, l'éducation et la formation postsecondaires sont plus essentielles que jamais. Les cheminements professionnels et les nouveaux choix de carrière des Canadiens, conjugués à une augmentation de la richesse et des aspirations, font en sorte que l'éducation postsecondaire est devenue à la fois un besoin et une attente pour un nombre croissant d'étudiants et de familles.

Tout comme l'efficacité du système canadien de soins de santé est d'une importance capitale pour tous les Canadiens, le dynamisme de l'enseignement postsecondaire au Canada est une question d'intérêt national, dans la mesure où il se répercute directement sur la vie et le gagne-pain des Canadiens de tous les coins du pays. Et de la même façon que les données sur la santé de la population fournissent une perspective nationale sur les soins de santé, il est possible (et souhaitable) d'examiner l'état de l'EP au Canada en analysant des statistiques et indicateurs cumulatifs qui permettent de voir dans quelle mesure nous réussissons à atteindre les buts et objectifs de l'EP dans toutes les régions du pays.

1.2 CE QUE LE PRÉSENT RAPPORT N'EST PAS

Beaucoup de Canadiens savent que des publications « classent » les établissements postsecondaires canadiens selon une série de critères. Ce n'est pas l'objet de ce rapport. Il ne présente pas non plus des « tableaux de ligue » qui comparent les établissements d'enseignement postsecondaire.

Ce rapport n'a pas pour but de pointer du doigt ou de critiquer les praticiens de l'EP qui déploient des efforts héroïques pour répondre à des pressions sans précédent et qui parviennent à faire augmenter de façon importante les taux de participation et de réussite. Il ne compare pas non plus le rendement des provinces et des territoires en matière d'enseignement postsecondaire, bien qu'il contienne certaines statistiques ventilées par province ou territoire puisque c'est ainsi que l'EP est généralement structuré au Canada.

1.3 CE QUE RENFERME LE PRÉSENT RAPPORT

Comme un enseignement postsecondaire abordable, accessible, flexible et d'excellente qualité est essentiel pour que le pays puisse faire face aux défis économiques et sociaux du XXI^e siècle, **ce rapport examine dans quelle mesure l'enseignement postsecondaire réalise les buts et objectifs qu'ont en commun les provinces et les territoires tels qu'énoncés dans leurs plans stratégiques.** Malgré de sérieuses lacunes statistiques qui attestent de notre connaissance limitée de l'état de l'EP, ce rapport met en évidence les nombreux domaines où le secteur d'EP est assujéti à de multiples contraintes et où il requiert notre attention.

L'EP fait l'objet d'un intérêt croissant, non seulement au Canada mais partout dans le monde. Aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Australie et dans d'autres grands pays industrialisés, on se penche sur le rôle que l'EP peut et doit jouer pour renforcer les objectifs économiques et sociaux. Des organismes internationaux tels que l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'Union Européenne (UE) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sont tous actifs dans ce domaine.

Ces dernières années, de nombreux organismes ont collaboré à la publication d'analyses statistiques sur divers aspects de l'enseignement postsecondaire au Canada. Parmi ces groupes, citons le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC), Statistique Canada, des organismes nationaux représentant les collèges et universités du pays comme l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), l'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC), l'Association canadienne des professeures et des professeurs d'université (ACPPU), la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (FCBEM) ainsi que de nombreux organismes privés et publics, dont les Réseaux Canadiens de recherche en politiques publiques (RCRPP), le Conference Board du Canada, l'Institut C.D. Howe et d'autres. Cet examen se fonde nécessairement sur des données existantes. Il fait appel au travail et à la recherche d'un grand nombre d'intéressés, de ministères et d'organismes fédéraux et provinciaux, d'autres pays, de même que de l'OCDE et de l'UE, pour tenter de fournir aux Canadiens une perspective utile sur l'état de l'EP au Canada.

Un simple survol de certains chiffres clés donnant un aperçu de l'ampleur et de la portée de l'enseignement postsecondaire au Canada pourrait facilement faire, de lui-même, l'objet d'un rapport volumineux. D'ailleurs, la publication récente du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation (organisme mixte placé sous l'égide du CMEC et de Statistique Canada) fournit un précieux recueil de statistiques dans le domaine de l'éducation en général, y compris l'enseignement postsecondaire.

Le reste de ce rapport cherche à aller au-delà des tendances générales de participation et de rendement scolaire, pour présenter de façon plus exhaustive où se situe le Canada en matière d'éducation, surtout comparativement à d'autres pays industrialisés, et dégager les tendances et défis qui exigent une attention particulière.

Ce document est le premier d'une série de rapports annuels que publiera le CCA. Il propose une analyse sélective de l'EP au Canada dans le contexte plus large des tendances passées concernant les taux de participation, le rendement scolaire et les résultats. Dans la mesure du possible, ces données sont comparées à celles d'autres pays également.

1.4 LIMITES ET CONTRAINTES

Il existe un décalage important entre ce que nous souhaiterions pouvoir inclure dans ce rapport et ce que nous pouvons y inclure. Un rapport idéal sur l'EP au Canada commencerait par une liste de buts et objectifs explicites, clairement définis et mesurables, et analyserait dans quelle mesure ces buts et objectifs ont été atteints en se servant d'indicateurs spécifiques établis dans le but exprès d'évaluer les résultats. Il est impossible de procéder de cette façon dans ce rapport, pour trois raisons principales.

Premièrement, dans plusieurs domaines clés, il n'existe tout simplement pas de données nationales. Dans d'autres cas, certaines données sont disponibles, mais elles ne sont pas recueillies de façon uniforme ou n'ont pas été analysées alors que d'autres présentent des problèmes de définition ou de méthodologie qui diminuent de beaucoup leur utilité. Certaines encore sont recueillies d'une manière qui ne se prête pas à des comparaisons fructueuses sur une certaine période ou entre provinces ou territoires. L'absence d'éléments pertinents sur les collèges communautaires canadiens est une des plus graves lacunes du présent document; les données qu'ils nous ont fournies n'ont tout simplement pas encore été analysées. Les renseignements existants ont été utilisés dans toute la mesure du possible.

Deuxièmement, il n'existe aucune prise de position nationale sur les buts et objectifs explicites de l'enseignement postsecondaire au Canada. Bien que les provinces et territoires aient, ces dernières années, élaboré des cadres de responsabilisation qui nous offrent un aperçu de l'état de l'EP, ceux-ci sont axés, ce qui se conçoit sans peine, sur la situation particulière et sur les priorités de la province ou du territoire en cause et non placés dans une perspective pancanadienne. Par contre, beaucoup d'autres pays industrialisés ont non seulement défini de telles normes pour l'EP, mais mettent activement en œuvre des stratégies nationales pour renforcer leurs systèmes d'enseignement postsecondaire et améliorer leurs résultats nationaux.

La troisième contrainte est un problème de « théorie ». Il est possible de montrer que l'enseignement postsecondaire est associé ou lié à un certain nombre de variables de résultats importantes, tels que la création du savoir et la contribution au développement de la société. Cependant, il est beaucoup plus difficile de sauter de la « corrélation » à une théorie solide de « causalité ». Il n'est pas possible, à cause d'un manque de précisions, d'indiquer de façon détaillée et en toute confiance, exactement comment la dynamique complexe d'une multitude de facteurs mutuellement interdépendants fonctionne dans la réalité. Ces questions font actuellement l'objet de nombreux travaux et le CCA poursuit ses recherches, qui constituent un élément clé de son mandat de service. Cependant, la pénurie actuelle de données nécessaires met en évidence le fait que le Canada doit, pour combler ces lacunes, rassembler, recueillir et analyser les données à un échelon national.

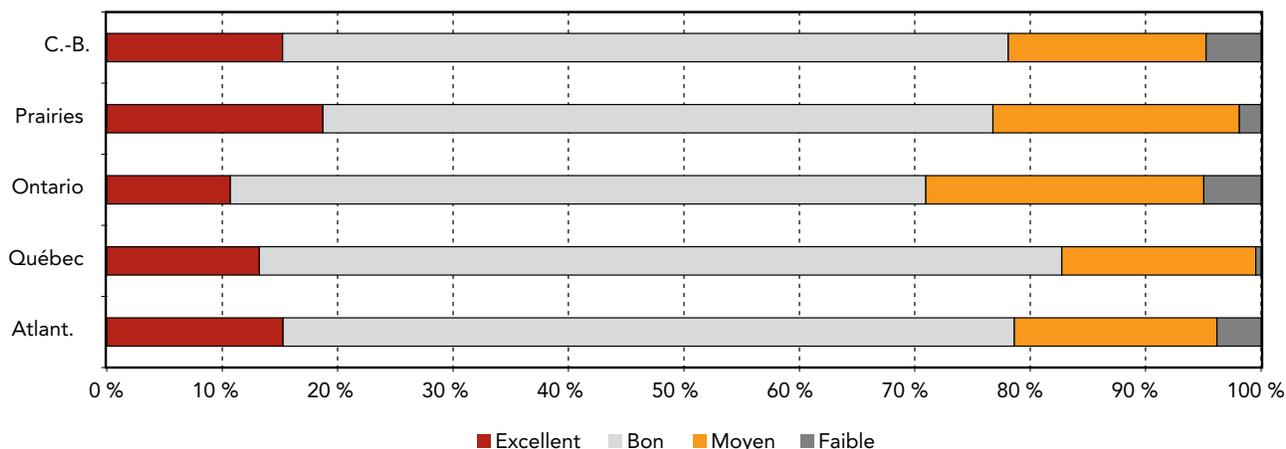
Compte tenu de ces limites, il faut absolument choisir une façon de procéder. **Le Canada ne peut pas se permettre de ne rien faire et d'attendre que les données soient parfaites, vu les exigences du XXI^e siècle en matière de compétences et de savoir.**

Le CCA présente donc cette analyse du rendement et des progrès du Canada en matière d'enseignement postsecondaire, tout en reconnaissant ouvertement les problèmes que soulèvent l'absence d'un ensemble de buts et objectifs nationaux approuvés et les limites des données et de la théorie. Cet exposé nous donne un aperçu de la situation actuelle et nous aide également à définir les étapes à suivre pour combler les lacunes que présentent les données nationales et résoudre les autres problèmes que pose l'EP.

INTRODUCTION

1.5 L'OPINION DES CANADIENS

Évaluations régionales du rendement des universités et collèges ATTITUDES DES CANADIENS À L'ÉGARD DE L'EP



Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

Afin d'évaluer le degré de sensibilisation et l'intérêt que portent les Canadiens à ces questions, le CCA a fait faire au printemps 2006 un sondage public exhaustif afin de recueillir des opinions sur une vaste gamme de questions liées à l'enseignement postsecondaire. Les résultats montrent que les Canadiens reconnaissent la valeur de l'EP et sont convaincus que l'enseignement postsecondaire est plus important qu'il ne l'était il y a seulement 10 ans.

D'après vous, est-il beaucoup plus important, un peu plus important, à peu près aussi important, un peu moins important ou beaucoup moins important de faire des études collégiales ou universitaires maintenant qu'il y a 10 ans?

Tableau 1.5.1 **Importance de l'EP aujourd'hui comparativement à il y a 10 ans**

	(%)
Beaucoup plus important	61
Un peu plus important	17
À peu près aussi important	15
Un peu moins important	5
Beaucoup moins important	1
Ne sait pas/aucune réponse	1

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

On a demandé aux 2 000 personnes interrogées d'évaluer plusieurs aspects du travail accompli par les collèges et les universités. En général, la cote accordée était élevée.

Tableau 1.5.2 **Évaluation du rendement des universités et collèges**

	Excellent	Bon	Moyen	Faible	Ne sait pas/ aucune réponse
Procurent un enseignement d'excellente qualité aux étudiants	15	60	19	2	4
S'assurent que les étudiants ont les compétences nécessaires pour obtenir un emploi	10	53	26	6	5
S'assurent que les étudiants qualifiés peuvent s'inscrire	8	44	33	10	6
Mènent des recherches de calibre mondial	11	46	24	4	16
Rendent des comptes au public et font preuve de transparence	5	42	30	12	11
S'assurent que des programmes d'éducation permanente sont offerts	11	52	27	5	5
Répondent aux besoins de la collectivité	7	47	33	7	8

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

1.6 RÉSULTATS ET AVANTAGES DE L'EP

L'évolution des taux de participation et de rendement scolaire et les dépenses engagées fournissent des données importantes sur l'EP, mais il est impossible de tirer des énoncés concluants sur la qualité ou sur les bienfaits de l'éducation en évaluant simplement les coûts. C'est pourquoi l'attention s'est plutôt portée ces dernières années sur les résultats et sur la valeur obtenus grâce aux dépenses publiques et privées engagées. Nous analysons plus loin les résultats de façon plus détaillée.

À l'échelle mondiale, les preuves sont claires : investir dans l'enseignement postsecondaire rapporte assurément des dividendes sur le plan du niveau de vie et de la qualité de vie, lesquels influent sur la croissance économique et la cohésion sociale et donne des avantages particuliers à ceux qui ont pu poursuivre des études postsecondaires.

Un résumé utile des bienfaits publics et individuels associés à l'EP, tant économiques que sociaux, figure dans un document publié en 1998 par l'*Institute for Higher Education Policy*.

Au Canada, les travaux de recherche montrent que l'enseignement postsecondaire contribue considérablement à la réduction des écarts économiques et sociaux entre régions. Les études en viennent à la conclusion « qu'environ 50 % des différences dans la croissance du revenu par habitant et plus de 80 % des niveaux de revenu relatifs s'expliquent du fait de la convergence des stocks de capital humain. »²

Une éducation postsecondaire produit aussi des dividendes économiques pour les diplômés. Les chercheurs ont calculé un « taux de rendement »³ pour les particuliers, ce qui nous aide à déterminer si l'argent dépensé pour poursuivre des études postsecondaires, compte tenu de la perte de revenus potentiels que cela suppose si la personne avait travaillé au lieu d'étudier, représente un « bon investissement ».

Tableau 1.6.1 **Avantages de l'enseignement postsecondaire pour les particuliers et la société**

	AVANTAGES PUBLICS	AVANTAGES INDIVIDUELS
Économiques	Augmentation des recettes fiscales	Salaires et avantages plus élevés
	Hausse de la productivité	Emploi
	Augmentation de la consommation	Niveaux d'épargne plus élevés
	Accroissement de la polyvalence de la main-d'œuvre	Meilleures conditions de travail
	Diminution de la dépendance financière à l'égard des gouvernements	Mobilité personnelle et professionnelle
Sociaux	Diminution des taux de criminalité	Amélioration de la santé/de l'espérance de vie
	Augmentation des dons de charité et du bénévolat	Meilleure qualité de vie pour les enfants
	Intensification de l'engagement communautaire	Meilleure situation personnelle
	Plus forte cohésion sociale/appréciation de la diversité	Augmentation des activités de loisir/passe-temps
	Amélioration de la capacité d'adaptation aux nouvelles technologies	Meilleure capacité de décision du consommateur
	Diminution de la dépendance envers le système de soins de santé	Meilleure capacité à surmonter le stress

Source: The Institute for Higher Education Policy. *Reaping the Benefits. Defining the Public and Private value of Going to College*. Washington (DC), 1998.

² Coulombe, S. et Tremblay, J. F. (2001). *Human Capital and Regional Convergence in Canada*. Journal of Economic Studies, vol. 28, no. 3, p. 154–180.

³ Junor, S. et Usher, A. (2004). *Le Prix du savoir 2004 : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Collection de recherche du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Canada.
« Normalement, le taux de rendement se mesure en déterminant le « taux de rendement interne » (TRI), associé à l'investissement d'un particulier dans l'éducation. Le TRI analyse le flux des coûts et avantages permanents de l'éducation pour arriver au « rendement » annuel de l'éducation, selon une méthode analogue à celle qui permet de comparer les investissements dans le capital humain avec d'autres types d'investissement. Deux types de taux de rendement font l'objet d'un examen : le « taux de rendement privé », qui bénéficie au particulier [...], et le « taux de rendement total », qui indique l'augmentation de la valeur du produit intérieur brut (en supposant que l'augmentation des revenus du travailleur reflète une augmentation de la valeur du produit marginal du travail) par rapport au coût des ressources en éducation. » p. 337.

INTRODUCTION

Tableau 1.6.2 **Taux de rendement privé chez les diplômés des niveaux collégial et universitaire dans les années 1990⁴**

	TAUX DE RENDEMENT
Collège	15-25 %
Homme	15-28 %
Femme	18-26 %
Université	12-20 %
Homme	12-17 %
Femme	16-20 %

Source : Boothby, D. et Rowe, G. *Taux de rendement de l'éducation*. Ressources Humaines et Développement social Canada. Ottawa, 2002.
Vaillancourt, F. et Bourdeau-Primeau, S. *The Returns to University Education in Canada: 1990 and 1995*, Centre de recherche et développement économique (CRDE), Université de Montréal, 2001.

Source du tableau : Junor, S. et Usher, A. *Le Prix du savoir 2004 : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Collection de recherche du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Canada, 2004.

Les diplômés universitaires comptent pour 16,1 % de la population, paient 33 % des impôts sur le revenu et absorbent 9,1 % des transferts gouvernementaux tels que l'assurance-emploi et l'aide sociale. Ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires représentent 19,2 % de la population, paient 8,8 % des impôts et absorbent 35,1 % des transferts gouvernementaux⁵.

L'EP est également associé à des « avantages sociaux » jugés positifs pour les intéressés et la société dans son ensemble, y compris de meilleurs résultats pour la santé, des taux plus élevés de bénévolat et de dons de bienfaisance, et un taux moins élevé de criminalité. L'Indice composite de l'apprentissage du CCA tient compte de plusieurs de ces facteurs. Une présentation plus détaillée de ce sujet figure au chapitre 5.

4 Ibid., p. 336, figure 6.X.1.

5 Ibid.

2.1 HISTORIQUE

Ces dernières années, les pressions exercées par l'économie et la société du savoir ont poussé de nombreux pays à établir des buts et des objectifs précis en matière d'enseignement postsecondaire. Dans la plupart des cas, ces exercices à l'échelle nationale sont accompagnés de l'élaboration d'indicateurs de rendement. Cette tendance fait souvent partie d'un mouvement plus général au sein du secteur public, qui vise à fixer des objectifs mesurables.

Par exemple, en 1999, les ministres européens de l'Éducation ont signé une déclaration conjointe, appelée la Déclaration de Bologne, mettant l'accent sur « la nécessité de créer une zone européenne de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent. » Ils se sont engagés à atteindre les objectifs fixés dans la déclaration et ont promis de travailler en partenariat afin de rendre leurs systèmes d'EP plus comparables et plus compatibles, d'accroître la mobilité des étudiants et, à la longue, celle des travailleurs et d'améliorer la compétitivité internationale du système européen d'enseignement supérieur.

Au Canada, à cause de la nature fédérale et décentralisée du régime gouvernemental, les buts et objectifs de l'enseignement postsecondaire sont généralement formulés au niveau provincial et territorial plutôt qu'au niveau pancanadien. Cependant, certains énoncés d'objectifs ont été rédigés dans une perspective plus pancanadienne. Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) a publié son rapport sur les Attentes du public relatives à l'enseignement postsecondaire au Canada en 1999⁷. Ce rapport décrit ce que la société peut escompter de l'EP dans six grands domaines : la qualité; l'accessibilité; la mobilité et la transférabilité; la pertinence et l'adaptabilité; la recherche et l'avancement des connaissances; et la reddition de comptes.

Les premiers ministres provinciaux et territoriaux, réunis en Conseil de la Fédération lors d'un sommet sur l'EP et la formation en février 2006, ont défini un certain nombre de thèmes sur la formation professionnelle et l'enseignement postsecondaire qui pouvaient faire l'objet de discussions avec les différents intéressés⁸. En outre, en 2001, les ministres fédéral, provinciaux et territoriaux responsables de la recherche, des sciences et de la technologie ont établi des principes d'action visant à faire passer le Canada du 15^e au 5^e rang parmi les pays de l'OCDE, au chapitre de la recherche. Toutefois, les efforts canadiens pour créer un cadre de rendement pancanadien en matière d'EP demeurent pour la plupart limités.

Dans une économie mondiale concurrentielle axée sur le savoir, il est légitime de se demander comment le Canada dans son ensemble soutient la comparaison avec d'autres pays à l'égard du rendement de diverses variables clés en matière d'EP. Ces variables comprennent des mesures d'intrants, comme les dépenses et le taux de participation des étudiants, et des mesures d'extrants/de résultats, comme le rendement scolaire et divers indicateurs sociaux et économiques tels que l'emploi et le revenu. Alors que d'autres pays font porter leur attention sur l'EP et y augmentent leurs investissements, il est impératif que les systèmes canadiens d'enseignement et d'acquisition des connaissances puissent leur faire concurrence.

Cette notion se trouve au cœur même de l'évaluation du secteur canadien de l'enseignement postsecondaire réalisée par le Conseil canadien sur l'apprentissage. **Le CCA s'est efforcé de tirer parti du travail effectué par les provinces et les territoires pour dégager une perspective nationale sur le rendement et les progrès de l'enseignement postsecondaire au Canada.**

LA ZONE EUROPÉENNE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE DE HAUT NIVEAU⁶

Les signataires de l'UE de la Déclaration de Bologne se sont entendus pour harmoniser, d'ici 2010 :

- la lisibilité et la comparabilité des diplômes universitaires européens au moyen d'un cadre commun de qualifications;
- l'uniformisation de l'assurance de la qualité et des mécanismes d'accréditation et de certification;
- la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche;
- les avantages de l'enseignement supérieur européen grâce à la diversité des programmes d'études;
- une collaboration accrue entre pays européens.

⁶ Renseignements adaptés de la section « Main Documents » du site Internet sur le processus de Bologne <http://www.bologna-bergen2005.no/> consulté en juillet 2006.

⁷ Conseil des ministres de l'Éducation Canada (1999). *A Report of Public Expectations of Post-Secondary Education in Canada*. Toronto.

⁸ Conseil de la Fédération (2006). *Guide d'entretien du sommet : l'avenir de l'éducation postsecondaire et de la formation professionnelle au Canada*. Rédigé pour le sommet : Préparer l'avenir : un sommet sur l'éducation postsecondaire et la formation professionnelle, Ottawa.

2.2 EXEMPLES INTERNATIONAUX DE BUTS ET OBJECTIFS POUR L'EP

L'approche générale adoptée par d'autres pays industrialisés, décrite au chapitre 11, a servi de modèle à l'établissement d'un cadre canadien d'évaluation de l'enseignement postsecondaire.

Plusieurs pays ont récemment procédé à des examens importants de leur système d'EP et la plupart ont mis au point un processus permettant de recueillir des données et de surveiller des indicateurs clés afin d'évaluer les progrès vers l'atteinte de leurs objectifs. De tous les processus examinés, celui de l'UE est le plus avancé sur le plan de l'établissement des objectifs et de leur mesure, l'Union européenne s'intéressant à cette question depuis 2000. Le système de l'UE comprend des objectifs concrets pour l'enseignement et la formation de même qu'un suivi exhaustif et constant de 33 indicateurs ainsi qu'une série de repères numériques (cibles) pour 2010⁹. L'enseignement et la formation sont régulièrement à l'ordre du jour des réunions ministérielles, et des comités d'experts surveillent les progrès réalisés, actualisent les indicateurs et préparent des rapports sur les dossiers critiques.

L'Australie dispose aussi d'un solide système national favorisant la réforme de l'enseignement supérieur, sa mise en œuvre et son suivi. L'*Australian Higher Education Quality Assurance Framework* a été créé afin d'améliorer la qualité des résultats et fournit des processus

d'assurance de la qualité aux universités et au gouvernement. Des données sur une vaste gamme de variables liées aux caractéristiques des établissements d'enseignement et à leur rendement sont recueillies et publiées. Des repères nationaux, qui consistent surtout en des moyennes nationales, ont été établis pour déterminer le rendement des établissements. L'*Australia Universities Quality Agency* (AUQA) procède à des vérifications de la qualité des établissements d'enseignement supérieur australiens autoaccrédités et fait connaître publiquement les résultats de ces vérifications.

Le Royaume-Uni a mis sur pied une série de processus institutionnels et d'organismes d'envergure nationale, dont la *Higher Education Academy* (HEA), créée en 2004 dans le but de travailler, en collaboration avec le milieu de l'enseignement supérieur du Royaume-Uni, à améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants. Ses fonctions comprennent entre autres la recherche et l'évaluation de même que l'accréditation de programmes et de particuliers. La *Higher Education Statistics Agency* (HESA) a été fondée en 1993 et fait office de centre de statistiques en matière d'enseignement supérieur. L'objectif de cet organisme est de recueillir et de publier des données normalisées.

LA DÉCLARATION DE BOLOGNE EST AXÉE SUR SIX CHAMPS D'ACTION, NOTAMMENT :

- un système de diplômes universitaires conçu pour améliorer la transparence à l'échelle internationale et faciliter la reconnaissance professionnelle des titres de compétence;
- un système fondé sur deux cycles : un premier axé sur le marché du travail, d'une durée d'au moins trois ans, et un second (maîtrise) nécessitant d'avoir achevé le premier;
- un système d'accumulation et de transfert de crédits;
- la mobilité des étudiants, des professeurs et des chercheurs;
- la collaboration en matière d'assurance de la qualité; et
- la dimension européenne de l'enseignement supérieur.¹⁰

⁹ Commission des communautés européennes (2004). *Progress Towards the Common Objectives in Education and Training*. Indicators and Benchmarks. Document de travail du personnel de la Commission, Bruxelles.

¹⁰ Renseignements tirés de la section « Main Documents » du site Internet sur le processus de Bologne <http://www.bologna-bergen2005.no/> consulté en juillet 2006.

2.3 BUTS ET OBJECTIFS EN MATIÈRE D'EP AU CANADA

En l'absence d'objectifs nationaux approuvés en matière d'EP, le CCA propose une liste de buts et d'objectifs à envisager. Ils peuvent être considérés comme des « préférences provisoires », en ce sens qu'ils n'ont pas été définis clairement à l'échelle nationale, mais qu'ils sont le résultat logique des déclarations faites par divers gouvernements provinciaux et territoriaux et organismes nationaux. Ces buts et objectifs sont aussi confirmés par des études de recherche exhaustives, tant au niveau national qu'international. Nous avons d'abord examiné les plans stratégiques des ministères provinciaux et territoriaux chargés de l'enseignement supérieur et de la formation afin de dégager les thèmes communs à toutes les régions du Canada. Nous avons ensuite étudié les buts et objectifs de pays étrangers. Pour cet exercice, ce sont ceux énoncés par les ministres de l'éducation de l'Union Européenne dans les « Objectifs de Lisbonne en matière d'éducation et de formation » qui se sont révélés les plus utiles.

Cette approche s'appuie sur le travail déjà accompli par les provinces et les territoires, mais va encore plus loin, dans la mesure où elle place l'EP au Canada dans un contexte international qui permet de le comparer à l'éducation postsecondaire de pays dont la situation est analogue.

La liste suivante représente huit buts potentiels de l'EP qui requièrent un examen et une évaluation à l'échelle du pays :

1. Une main-d'œuvre compétente et polyvalente capable de répondre aux besoins en ressources humaines du Canada;
2. Une capacité d'innovation, de création du savoir et de transfert des connaissances;
3. Une citoyenneté active et en bonne santé;
4. Un EP et une formation de qualité;
5. L'accès à l'EP pour tous les Canadiens;
6. La participation et le succès des groupes sous-représentés;
7. L'apprentissage tout au long de la vie;
8. Un EP et une formation abordables et viables.

En fixant ces objectifs provisoires, le CCA vise à faciliter un dialogue national sur la vocation de l'EP et sur les moyens d'évaluer ses résultats pancanadiens. Le CCA souhaite que le présent rapport devienne une ressource utile qui aide les Canadiens, leurs gouvernements, les particuliers et les organismes s'intéressant à l'EP à réfléchir aux enjeux déterminants soulevés par les discussions qui ont lieu actuellement sur l'avenir de l'EP au Canada.

Pour mener à bien cet examen, le présent document s'inspire des indicateurs et mesures de l'Union Européenne pour étudier le rendement et les progrès du Canada. Les indicateurs choisis servent de point de départ pour formuler l'état de chaque objectif au Canada et aussi dresser la liste des mesures devant faire l'objet d'un suivi continu afin de vérifier les progrès réalisés dans le domaine de l'EP par le Canada relativement à l'atteinte de ses objectifs économiques et sociaux. Dans certains cas, les données utilisées pour effectuer ce suivi continu existent déjà. Dans d'autres cas, elles devront être recueillies de façon plus systématique pour qu'elles puissent servir d'indicateurs. En outre, de nouvelles données devront être réunies pour certains indicateurs précis.

Le matériel regroupé dans le reste du présent rapport est structuré de la manière suivante. Pour chacun des huit domaines mentionnés plus haut, un chapitre distinct aborde les aspects suivants :

1. **Introduction** – survol des concepts liés à l'examen de l'objectif, y compris tout contexte utile.
2. **Constat actuel** – discussion du rendement du Canada, fondée sur des indicateurs statistiques choisis pour illustrer le rendement et les progrès réalisés au fil du temps. Dans la mesure du possible, des comparaisons avec des pays étrangers sont établies afin de situer le rendement du Canada dans un contexte international.
3. **Conclusions** :
 - **Dans quelle mesure les objectifs sont-ils atteints?** – synthèse des résultats de l'analyse des indicateurs statistiques.
 - **Prochaines étapes pour la recherche (sur le sujet du chapitre)** – examen des données manquantes et des questions à régler afin de mieux comprendre les liens entre l'EP et les objectifs économiques et sociaux du Canada.
 - **Un bilan positif** – évaluation sommaire du rendement et des succès actuels.
 - **Un avenir incertain** – pourquoi il importe d'aborder cette question; lacunes qui devront être comblées afin de mieux comprendre le rendement et les progrès accomplis.

3.1. Introduction

L'enseignement postsecondaire ne sert pas uniquement à former des gens à un emploi. Il ne fait pourtant aucun doute que les liens qui existent entre l'éducation et le marché du travail font partie des facteurs les plus importants dans toute évaluation du rendement de l'EP. Ce chapitre présente les progrès accomplis par le Canada dans la production d'une main-d'œuvre compétente et polyvalente, capable de répondre, au XXI^e siècle, aux besoins de notre pays en matière de ressources humaines.

LE SECTEUR POSTSECONDAIRE RÉAGIT TROP LENTEMENT AUX CHANGEMENTS DE NOTRE SOCIÉTÉ OU DE NOTRE ÉCONOMIE

Études poursuivies actuellement	D'accord %	Pas d'accord %
Étudiant du postsecondaire à temps plein	36	58
Étudiant du postsecondaire à temps partiel	66	24
Ne fréquente pas d'établissement postsecondaire	57	31
Moyenne pour tous les répondants	56	33

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

Comme on le constate pour toute une gamme de questions, on trouve la différence la plus marquée entre les étudiants du postsecondaire à temps plein et ceux à temps partiel. Les étudiants à temps plein sont beaucoup plus optimistes et donnent une cote positive au secteur postsecondaire alors que ceux qui étudient à temps partiel sont sceptiques et beaucoup moins enclins à donner une cote favorable à l'EP.

Un des objectifs de ce chapitre est de faire la lumière sur la correspondance entre l'offre et la demande de personnes ayant les compétences et les connaissances voulues pour occuper les postes actuels et futurs au sein de notre économie. Pour ce faire, il faut non seulement évaluer la situation actuelle du marché du travail mais aussi la demande escomptée,

exercice lourd des problèmes inhérents à toute tentative de prédiction de l'avenir. RHDSC publie une mise à jour annuelle des perspectives d'emploi au Canada, en se fondant sur un modèle de projections des emplois nouveaux et de substitution dans diverses catégories professionnelles. Ce ministère et les provinces publient également des prévisions à long terme dans leur Information sur le marché du travail (IMT).

La question de la « correspondance » entre l'offre et la demande porte sur des facteurs tels que l'expérience professionnelle et les revenus associés à divers niveaux d'études et de scolarisation. Ces indicateurs fournissent au moins une méthode indirecte d'évaluer la correspondance entre l'offre et la demande.

De plus, selon de nombreux économistes, le revenu est une variable substitutive de la productivité, question toujours préoccupante dans une économie comme celle du Canada, qui dépend beaucoup des échanges commerciaux. L'influence du capital humain sur le niveau et la croissance de la productivité fait l'objet de nombreuses recherches et la contribution de l'enseignement postsecondaire au développement du capital humain est de toute évidence un élément qui entre dans le cadre de cette équation.

Maintes discussions ont eu lieu au fil des ans sur l'importance relative de la « formation axée sur les compétences » et des « études supérieures ». La première notion est axée sur l'enseignement de compétences professionnelles liées à des emplois particuliers. La seconde est de nature plus générale et cherche plutôt à exposer l'étudiant à un large éventail de connaissances et d'apprentissage.

ATTITUDES DES CANADIENS À L'ÉGARD DE L'EP

Une très forte majorité (94 %) est entièrement d'accord (36 %) ou plutôt d'accord (58 %) pour dire que « le rythme du changement dans le monde d'aujourd'hui signifie qu'il est plus important que jamais de s'assurer que tout le monde a la possibilité de poursuivre des études ou d'obtenir une formation complémentaire à tous les stades de la vie ».

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

3.2 Constat actuel

À la lumière des renseignements dont nous disposons, les indicateurs suivants ont été choisis pour analyser la mesure dans laquelle l'enseignement postsecondaire comble les besoins du marché du travail canadien :

- Correspondance entre l'offre et la demande sur le marché du travail
- Nombre de personnes ayant commencé et terminé des programmes d'apprentissage

En outre, ce chapitre examine les effets directs du lien existant entre le nombre d'étudiants du postsecondaire et la demande du marché en analysant quelques indicateurs couramment cités d'une correspondance exemplaire entre l'offre et la demande :

- Les revenus
- L'emploi et le chômage
- Le niveau de satisfaction des diplômés et des employeurs
- La contribution à la productivité

3.2.1 CORRESPONDANCE ENTRE L'OFFRE ET LA DEMANDE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

- » Deux tiers des emplois nouveaux ou de substitution exigent une formation postsecondaire.
- » On prédit des pénuries de main-d'œuvre dans les secteurs exigeant une formation postsecondaire.

Le document *Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie, 2004–2013* est la projection la plus récente de l'offre et de la demande sur le marché du travail publiée par le gouvernement fédéral. Selon ce document, la croissance économique devrait augmenter la demande de 1,5 % par an en moyenne au cours des cinq premières années de la période étudiée, créant ainsi 1,26 million d'emplois entre 2004 et 2008. Une deuxième source importante de création d'emplois découle du fait que certains travailleurs quitteront leur emploi, particulièrement les *baby boomers* vieillissants qui prendront leur retraite. De 2003 à 2008, environ 1,48 million de personnes environ devraient ainsi prendre leur retraite, soit environ 2 % de la main-d'œuvre totale chaque année¹¹.

Le rapport *Perspectives du marché du travail* a été préparé en collaboration par des organismes fédéraux et provinciaux en se fondant sur des analyses locales et régionales plus détaillées, et porte sur l'offre et la demande potentielles dans quelque 140 catégories professionnelles. La disponibilité potentielle de main-d'œuvre est calculée d'après le nombre d'étudiants qui terminent leurs études chaque année, le nombre d'immigrants récents et celui des gens qui réintègrent le marché du travail après une période d'inactivité.

Sur la base de cette analyse des données tirées du Système de projections des professions au Canada (SPPC) et selon *Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie, 2004–2013*, il y aurait bientôt une asymétrie entre l'offre et la demande, particulièrement dans les catégories professionnelles exigeant au moins un diplôme collégial ou une formation d'apprenti de même que dans les postes de direction. Environ deux tiers (66 %) des emplois non-étudiants exigeront une formation postsecondaire ou seront dans la catégorie de direction. Cette proportion était de 58 % en 2003¹².

Par contre, selon *Perspectives du marché du travail*, il y aurait un excédent de postulants dans les catégories d'emploi où une formation postsecondaire n'est pas nécessaire, surtout dans ceux pour lesquels une formation en cours d'emploi suffit. Il existe d'importantes différences dans le tableau de l'offre et de la demande selon les régions du Canada. (Voir le tableau 3.2.1.1)

La crise démographique imminente exacerbera les pénuries de main-d'œuvre au Canada d'ici la deuxième décennie de ce siècle, lorsque la dénatalité fera chuter le nombre de nouveaux demandeurs d'emploi. Faute de participation accrue au marché du travail par des groupes actuellement sous-représentés, les immigrants deviendront bientôt la seule source de croissance de la main-d'œuvre.

Selon les statistiques publiées, les immigrants actuels ont généralement un niveau élevé de scolarité et un fort taux de participation au marché du travail¹³. La grande majorité (87 %) des principaux candidats à l'immigration dans la catégorie des travailleurs qualifiés possèdent un diplôme universitaire et, toutes catégories d'immigration confondues, plus des deux tiers (68 %) des immigrants en âge d'activité maximale arrivent au Canada avec un diplôme universitaire en main¹⁴.

Les groupes qui sont traditionnellement sous-représentés sur le marché du travail, comme les Canadiens d'origine autochtone, les personnes handicapées et les décrocheurs scolaires, deviendront aussi une source importante de main-d'œuvre à l'avenir. Il sera essentiel d'augmenter le niveau de compétence et d'aptitude à l'emploi de ces groupes afin d'éviter des pénuries de main-d'œuvre. Surtout, l'augmentation du taux de participation au marché du travail de ces Canadiens renforcera la cohésion et l'inclusion sociales.

11 Bergeron L.P., Dunn K., Lapointe M., Roth W., et Tremblay-Côté N. (2004). *Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie, 2004–2013*. Ressources humaines et développement social Canada. Direction de la recherche en politiques et coordination, Politique stratégique et planification, SP 615 10 04F, Ottawa.

12 Ibid.

13 Ces données n'évaluent ni la qualité ni l'utilité des titres de compétence.

14 Statistique Canada, *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada (2005)*. *Progrès et défis des nouveaux immigrants sur le marché du travail*. Division de la statistique sociale et autochtone. No. au catalogue 89-615-XIF. Ottawa.

Tableau 3.2.1.1 **Conjoncture actuelle et future du marché du travail selon la profession**

	EMPLOIS NON-ÉTUDIANTS 2003 (EN MILLIERS)	CONJONCTURE ACTUELLE DU MARCHÉ DU TRAVAIL	DEMANDE D'EXPANSION (1)	DÉPARTS À LA RETRAITE (2)	DEMANDE DE MAIN-D'ŒUVRE (3)= (1)+(2)	OFFRE DE MAIN-D'ŒUVRE (4)	PRESSIONS ÉVENTUELLES (3) VS (4)	CONJONCTURE FUTURE DU MARCHÉ DU TRAVAIL
Total	14 613,1	Satisfaisante	M	M	M	M	-	Satisfaisante
Genre de compétence								
Affaires, finance et administration	2 980,7	Satisfaisante	M	SM	M	M	-	Satisfaisante
Sciences naturelles et appliquées	1 064,4	Satisfaisante	SM	M	M	M	-	Satisfaisante
Santé	934,6	Favorable	SM	SM	SM	M	Hausse	Favorable
Sciences sociales, enseignement, services gouvernementaux et connexes	1 073,2	Satisfaisante	SM	SM	SM	SM	-	Satisfaisante
Art, culture, loisirs et sports	408,8	Satisfaisante	M	M	IM	SM	Baisse	Satisfaisante*
Ventes et services	3 952,9	Médiocre	M	M	M	SM	Baisse	Médiocre
Métiers, transport et machinerie	2 351,2	Satisfaisante	M	M	M	M	-	Satisfaisante
Secteur primaire	527,2	Médiocre	IM	M	M	SM	Baisse	Médiocre
Transformation, fabrication et services d'utilité publique	1 319,7	Médiocre	M	M	M	M	-	Médiocre
Niveau de compétence								
Direction	1 372,1	Favorable	M	SM	SM	IM	Hausse	Favorable
Diplôme universitaire	2 513,6	Satisfaisante	SM	SM	SM	M	Hausse	Satisfaisante*
Diplôme collégial ou formation d'apprenti	4 612,1	Satisfaisante	M	M	M	M	-	Satisfaisante
Diplôme d'études secondaires	4 653,4	Satisfaisante	M	M	M	M	-	Satisfaisante
Formation en cours d'emploi uniquement	1 461,5	Médiocre	IM	M	IM	IM	Baisse	Médiocre

SM=niveau supérieur à la moyenne; M=niveau moyen; IM=niveau inférieur à la moyenne; - =aucun changement; *=pressions insuffisantes pour modifier la conjoncture future
 Source : RHDSC-DRPC, *Prévisions et analyse du marché du travail et des compétences, Scénario de référence, 2004.*

3.2.2 INSCRIPTIONS ET RÉUSSITE À DES PROGRAMMES D'APPRENTISSAGE

» Le taux décroissant des réussites dans certains métiers hautement spécialisés est extrêmement inquiétant.

Ce sont les ouvriers spécialisés qui, littéralement, bâtissent les fondations de notre avenir. Toutefois, trop peu de gens se lancent de nos jours dans ces carrières au Canada. Il ne s'agit pas simplement d'attirer des gens vers ces métiers spécialisés, mais aussi de s'assurer que ceux qui s'inscrivent à ces programmes d'apprentissage les terminent. Le nombre de personnes réussissant à des programmes de formation d'apprentissage enregistré a très peu changé depuis des décennies, bien que le besoin en ouvriers spécialisés soit en croissance rapide.

Au Canada, il existe plus de 275 métiers et professions, y compris des douzaines de métiers pour lesquels il existe des programmes d'apprentissage. Les programmes d'apprentissage « Sceau rouge » ne s'appliquent qu'à 45 métiers. Il s'agit d'une désignation nationale permettant au titulaire d'exercer ce métier dans toutes les provinces. Les critères de formation

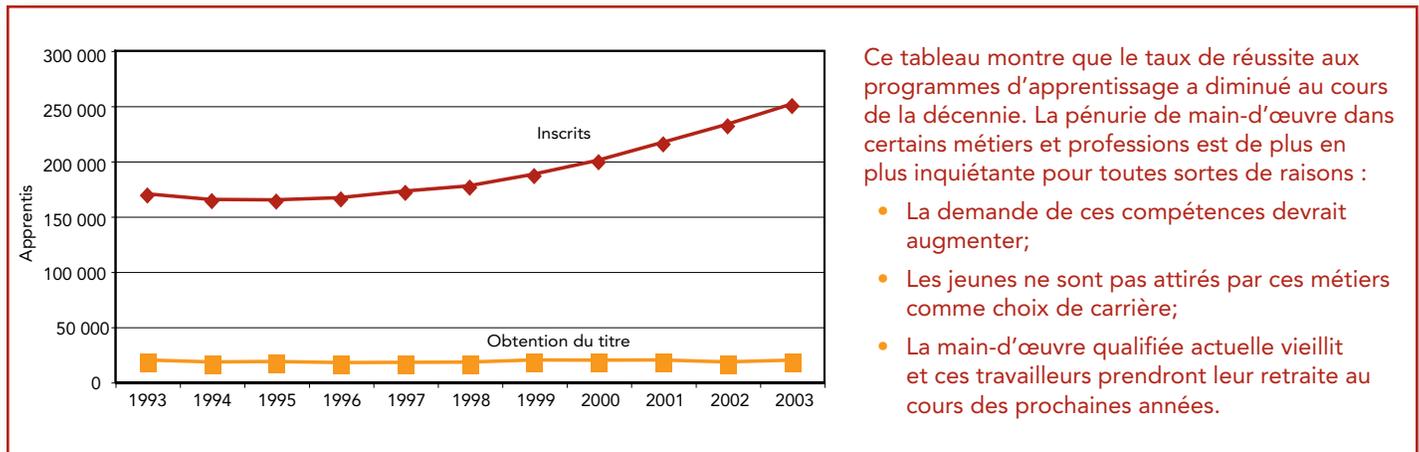
et les exigences permettant d'exercer les autres métiers et professions relèvent des provinces et varient énormément d'une province à l'autre. De nombreux métiers et professions de la « nouvelle économie » n'ont pas de désignation nationale, ce qui nuit à la mobilité de la main-d'œuvre et aggrave encore la disparité entre l'offre et la demande.

Les problèmes auxquels se heurtent, en particulier, les programmes d'apprentissage, sont très sérieux. En 2005, Statistique Canada a mené une étude sur les programmes d'apprentissage enregistrés pendant la période 1992–2002, en utilisant le Système d'information sur les apprentis enregistrés. Ce rapport fait état du nombre d'inscriptions et de réussites au début et à la fin de la période étudiée. Le tableau suivant montre que si les inscriptions sont en hausse, les réussites ne le sont pas.¹⁵

15 Prasil S. (2005). *Apprentis inscrits: la classe de 1992, une décennie plus tard*. Statistique Canada. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. Documents de recherche, no au catalogue 81-595-MIF2005035. Ottawa.

UNE MAIN-D'ŒUVRE COMPÉTENTE ET POLYVALENTE

Fig. 3.2.2.1 Distribution des apprentis par inscriptions et taux de réussite



Ce tableau montre que le taux de réussite aux programmes d'apprentissage a diminué au cours de la décennie. La pénurie de main-d'œuvre dans certains métiers et professions est de plus en plus inquiétante pour toutes sortes de raisons :

- La demande de ces compétences devrait augmenter;
- Les jeunes ne sont pas attirés par ces métiers comme choix de carrière;
- La main-d'œuvre qualifiée actuelle vieillit et ces travailleurs prendront leur retraite au cours des prochaines années.

Source : Statistique Canada, CANSIM, tableaux 4770051 et 4770052.

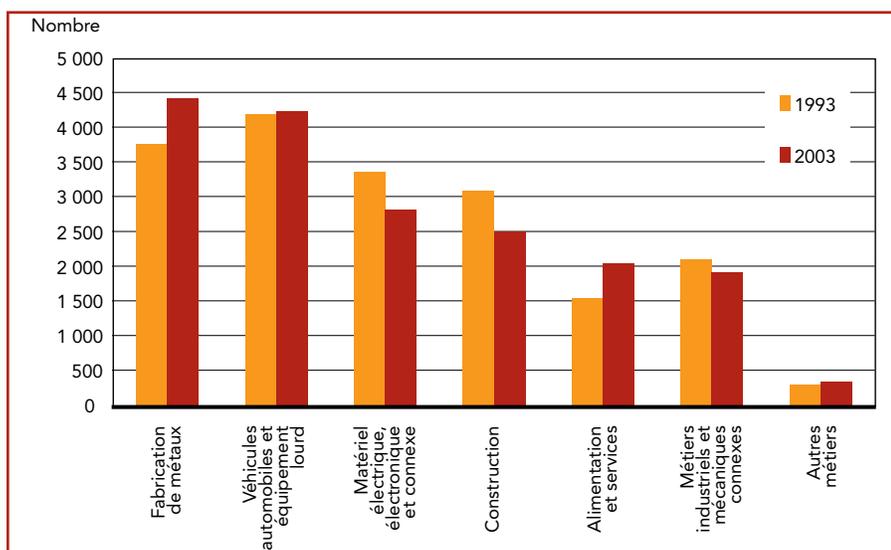
Ces pénuries se font sentir à des degrés divers selon les régions du pays. Elles sont les plus prononcées dans l'Ouest canadien qui connaît actuellement une période de prospérité dans les secteurs des ressources et du bâtiment, deux domaines largement tributaires des gens de métier et des apprentis.

Le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (PIPCE)¹⁶ établit une comparaison entre les taux de réussite dans divers programmes d'apprentissage et ceux d'il y a 10 ans. Selon ces données, le taux de réussite aux programmes d'apprentis dans le secteur du matériel électrique, électronique et connexe et dans les métiers du bâtiment diminue.

Le nombre insuffisant de jeunes qui reçoivent une formation dans les métiers en inquiète beaucoup depuis plusieurs années. Les gouvernements fédéral et provinciaux ont investi dans des initiatives visant à encourager les jeunes à envisager des programmes d'apprentissage et d'autres métiers comme choix de carrière.

Selon certains indices, ces dépenses commencent à porter fruit. Les inscriptions aux programmes d'apprentissage ont beaucoup augmenté notamment à la suite d'initiatives précises entreprises dans plusieurs provinces pour remédier à ces pénuries de main-d'œuvre. Une des contraintes auxquelles les gouvernements se heurtent est la capacité limitée des employeurs à offrir de la formation.

Fig. 3.2.2.2 Réussite des apprentis inscrits, par groupe de métiers, Canada, 1993 et 2003



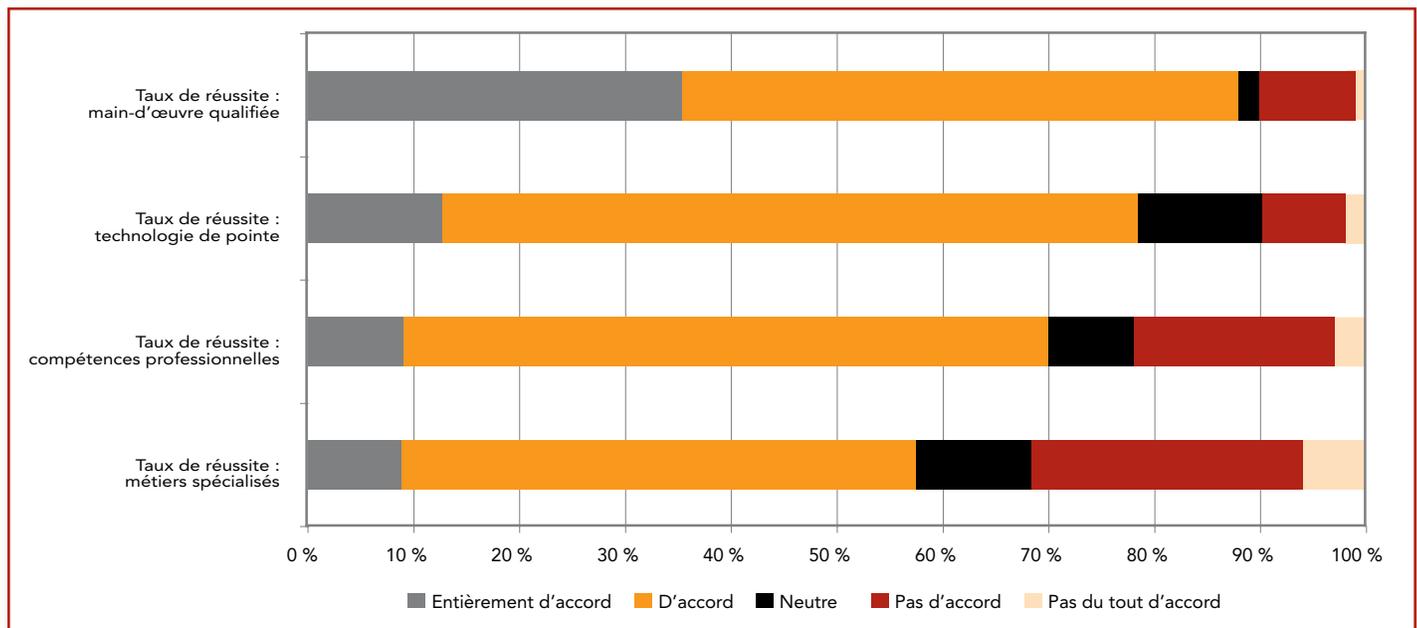
Selon le sondage mené par le CCA auprès du public, les Canadiens ont généralement l'impression que les établissements d'enseignement postsecondaire produisent des diplômés qui répondent aux besoins du marché du travail. Dans le tableau 3.2.2.3, on constate cependant que les répondants étaient le moins d'accord lorsque les questions posées portaient sur le succès des établissements à combler les besoins en métiers spécialisés.

Remarque : Métiers classés selon le nombre de réussites en 2003.

Source du tableau : Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006.

¹⁶ Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation. (2006). Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF. Ottawa.

Fig. 3.2.2.3 Une main-d'œuvre qualifiée : besoins et rendement



Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

3.2.3 REVENUS

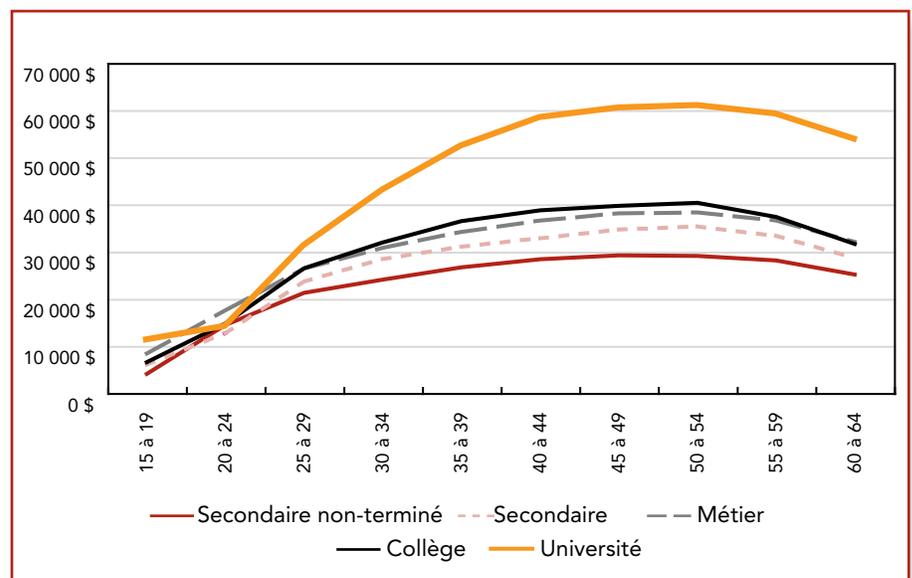
» Le diplômé universitaire moyen gagnera 40 % de plus au cours de sa vie que le diplômé d'études secondaires moyen, ce qui représente 1 million de dollars au total¹⁷.

Le revenu est un des indicateurs les plus fréquemment utilisés pour évaluer les avantages de l'EP. Un examen des données révèle que les revenus moyens augmentent généralement de façon proportionnelle au niveau de scolarité.

Selon une étude de Statistique Canada de septembre 2004 fondée sur les données du recensement, les diplômés universitaires gagnent environ 40 % de plus que les diplômés du secondaire¹⁸. Cette disparité de revenus, ou « prime d'éducation », existe non seulement au début de la carrière des diplômés universitaires, mais se maintient et croît avec le temps.

Selon le PIPCE, cette disparité atteint son plus haut niveau chez les 50–54 ans, les diplômés universitaires de cette tranche d'âge gagnant en moyenne plus du double de ce que gagnent leurs pairs qui n'ont pas terminé le secondaire.

Fig. 3.2.3.1 Revenu moyen d'emploi par groupe d'âge et par niveau d'études, tous travailleurs confondus, Canada, 2000



Source de la figure : Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006

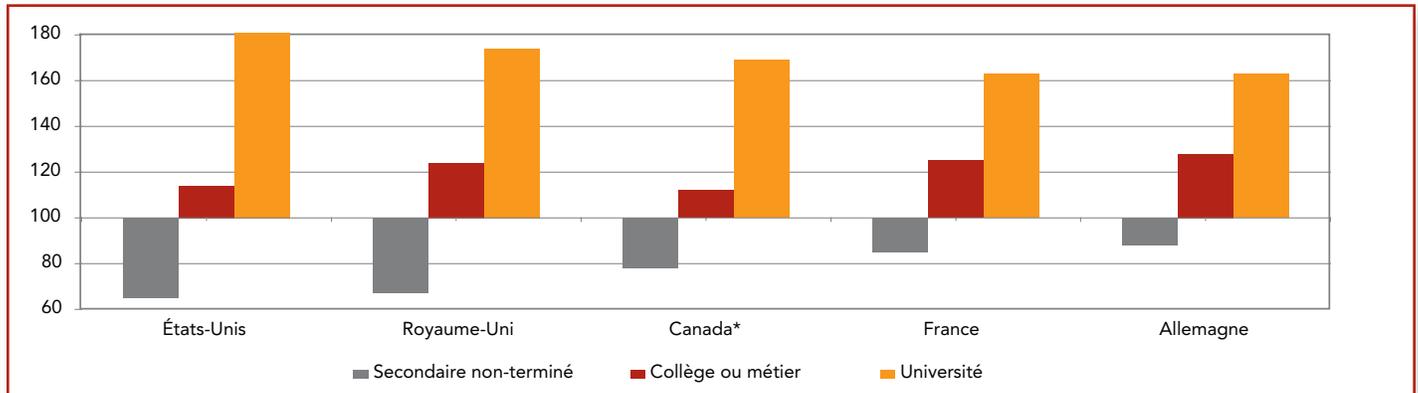
17 Document de discussion (2004). Étude de l'éducation postsecondaire de l'Ontario. p. 8.

18 Morissette R., Ostrovsky Y., et Picot G. (2004). Tendances des salaires relatifs des personnes très scolarisées dans une économie du savoir, Statistique Canada. Direction des études analytiques. Document de recherche no 232, no au catalogue 11F0019MIF2004232.

UNE MAIN-D'ŒUVRE COMPÉTENTE ET POLYVALENTE

Cette tendance, qui établit une forte corrélation positive entre la scolarisation et le revenu, a également été relevée dans d'autres pays de l'OCDE, tel qu'en fait état le tableau du PIPCE de 2005 qui compare les revenus au niveau de scolarité :

Fig. 3.2.3.2 **Gains relatifs de la population âgée de 25 à 64 ans touchant un revenu d'emploi (2004 ou le plus récent), selon le niveau de scolarité, dans certains pays de l'OCDE (diplôme d'études secondaires = 100)**



Remarque : Les pays sont classés par ordre décroissant selon les salaires relatifs de la population détenant un diplôme universitaire.

Source des données : OCDE, *Regards sur l'éducation*, OCDE, 2006.

Source de la figure : *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006.

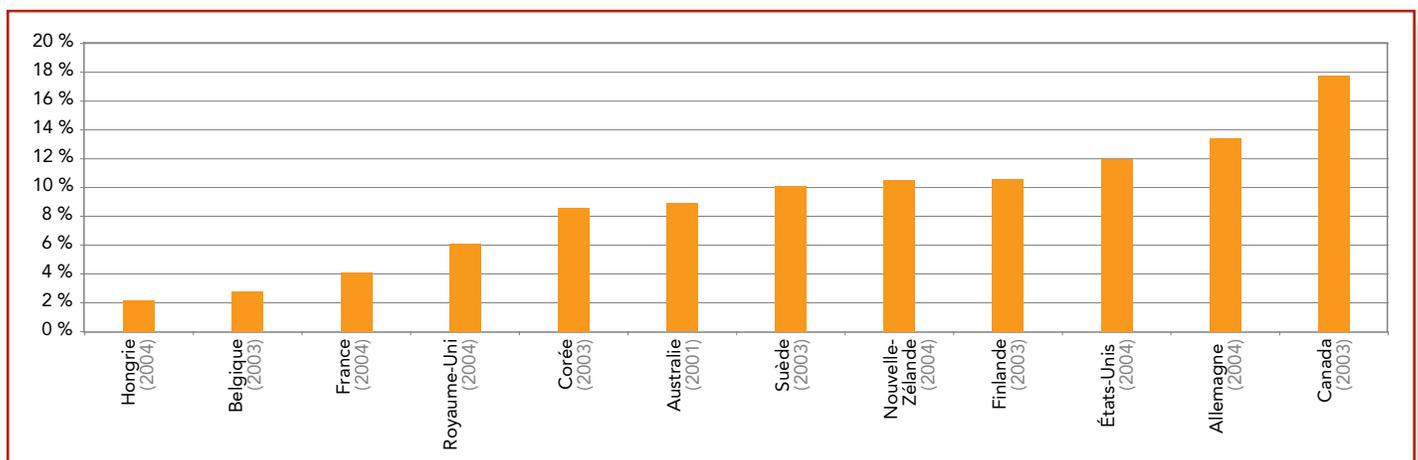
Les chiffres indiquent clairement qu'au Canada, les revenus pour chaque niveau de scolarité suivent les tendances internationales selon lesquelles la rémunération augmente avec le niveau de scolarité.

La prime de revenu n'est pas répartie également : 25 % des diplômés universitaires ont une prime négative, tandis que le quart des plus gros salariés détenant un diplôme universitaire bénéficient d'une prime supérieure à 80 %.

Une des anomalies de la prime du revenu est sa répartition inégale. Selon une étude menée par Hugh Mackenzie pour la Commission Rae en Ontario, « par rapport aux revenus moyens des diplômés du secondaire, la « prime » est en fait négative pour 25 % des diplômés [universitaires] et supérieure à 80 % pour 25 % d'entre eux¹⁹. » (Traduction)

Une comparaison internationale établie par Patrice de Broucker montre que l'écart de revenu est le plus prononcé au Canada, écart exprimé par le pourcentage de la population active détenant un diplôme universitaire qui gagne la moitié du revenu médian ou moins²⁰ :

Fig. 3.2.3.3 **Proportion de la population âgée de 25 à 64 ans détenant un diplôme universitaire et gagnant la moitié du revenu médian ou moins, 2003**



Remarque : Les pays sont classés par ordre ascendant selon la proportion des 25 à 64 ans détenant un diplôme universitaire et gagnant la moitié du revenu médian ou moins
Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, Tableau A9.4a., Paris, 2006.

¹⁹ Mackenzie H. (2004). *Funding Post-secondary Education in Ontario: Beyond the Path of Least Resistance*. A study commissioned by The Ontario Coalition for Post-secondary Education. p. 17.

²⁰ de Broucker, Patrice, tableau fourni au CCA, juin 2006.

3.2.4 EMPLOI ET CHÔMAGE

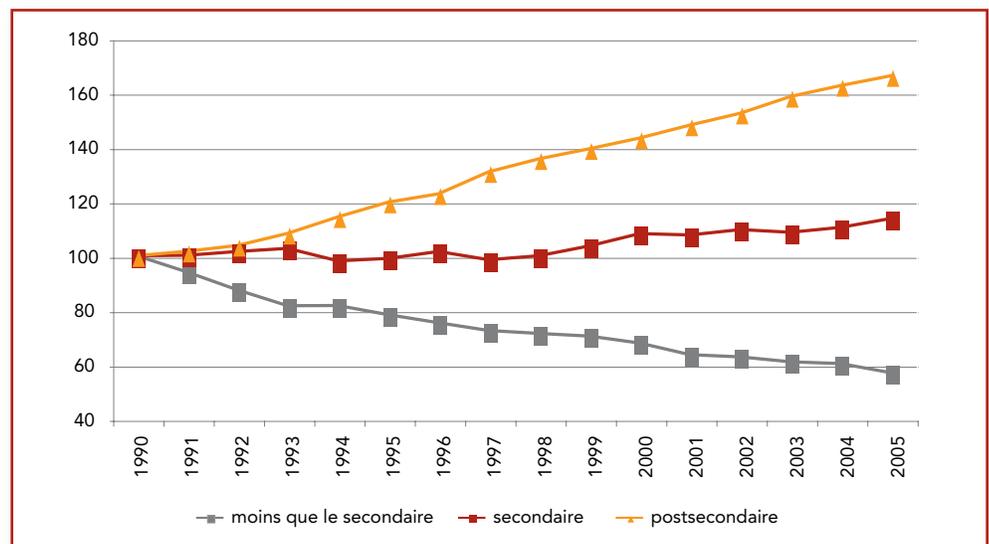
» Études supérieures et emploi vont de pair.

Les gens font des études postsecondaires pour de nombreuses raisons, mais l'une des plus importantes est de se préparer à un emploi lucratif. Environ 88 % des diplômés collégiaux et 84 % des diplômés universitaires ont un emploi deux ans après avoir terminé leurs études²¹.

Autrement dit, la croissance de l'emploi, exprimée sous forme de moyenne, a été ces dernières années étroitement liée au niveau de scolarité, comme l'indique la figure 3.2.4.1, établie à partir des données de Statistique Canada.

Plus le niveau de scolarité est élevé, plus le taux de chômage diminue, comme le montrent les données du PIPCE de 2005 sur le lien explicite établi entre le taux de chômage et le faible niveau de scolarité.

Fig. 3.2.4.1 Croissance de l'emploi selon le niveau de scolarisation (1990 = 100)



Source : Statistique Canada : Revue chronologique de la population active.

Tableau 3.2.4.1 Taux de chômage selon le niveau de scolarité, Canada, 2005

ANNÉE	TOUS NIVEAUX DE SCOLARITÉ	SECONDAIRE NON-TERMINÉ	DIPLOME D'ÉTUDES SECONDAIRES	CERTIFICAT OU DIPLOME POSTSECONDAIRE	DIPLOME UNIVERSITAIRE
1990	8,1 %	12,4 %	7,7 %	6,3 %	3,8 %
1991	10,3 %	15,4 %	10,3 %	8,2 %	4,9 %
1992	11,2 %	17,0 %	10,8 %	9,3 %	5,5 %
1993	11,4 %	17,0 %	11,5 %	9,6 %	5,8 %
1994	10,4 %	16,1 %	10,0 %	9,0 %	5,4 %
1995	9,5 %	15,1 %	9,5 %	7,9 %	5,0 %
1996	9,6 %	15,4 %	9,6 %	8,1 %	5,2 %
1997	9,1 %	15,7 %	8,7 %	7,4 %	4,8 %
1998	8,3 %	14,5 %	8,2 %	6,5 %	4,3 %
1999	7,6 %	13,5 %	7,4 %	5,9 %	4,2 %
2000	6,8 %	12,5 %	6,6 %	5,2 %	3,9 %
2001	7,2 %	13,1 %	6,9 %	5,8 %	4,6 %
2002	7,7 %	13,9 %	7,4 %	5,9 %	5,0 %
2003	7,6 %	13,8 %	7,3 %	5,8 %	5,4 %
2004	7,2 %	13,2 %	7,0 %	5,6 %	4,9 %
2005	6,8 %	12,6 %	6,7 %	5,3 %	4,6 %

Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active, 2005.

21 Junor, S. et Usher, A. (2004). *Le Prix du savoir: l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*. Collection de recherche du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Canada, 2004.

UNE MAIN-D'ŒUVRE COMPÉTENTE ET POLYVALENTE

3.2.5 NIVEAUX DE LITTÉRATIE

» La littératie est un facteur clé de la correspondance entre l'éducation et les besoins du marché du travail.

Certains analystes font valoir que la littératie est un meilleur indicateur de la correspondance entre l'éducation et les besoins du marché du travail que les indices habituels qui permettent de mesurer le niveau de scolarité. Comme nous le soulignons au chapitre 9, *L'apprentissage tout au long de la vie*, les études sur la littératie effectuées récemment dépassent le cadre traditionnel de la simple capacité de lire et s'intéressent à plusieurs capacités complémentaires : la lecture courante et la capacité de lecture de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes.

Ce point de vue est également exprimé par de nombreux employeurs, surtout ceux du secteur des cols blancs, qui disent vouloir trouver des gens ayant des *compétences relatives à l'employabilité* plutôt que des *compétences spécifiques liées à l'emploi en question*. Entre autres compétences relatives à l'employabilité, citons la pensée critique, l'aptitude à communiquer, l'esprit d'équipe et la résolution de problèmes, capacités dont beaucoup sont associées à cette définition plus vaste de la littératie.

L'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) aborde *l'employabilité* de la population d'âge actif et la définit comme étant « essentiellement la capacité d'un adulte d'obtenir et de conserver un emploi satisfaisant »²². Les compétences relatives à l'employabilité nécessaires à un emploi donné varient évidemment selon la nature du travail en question, mais selon cette enquête, « beaucoup de chercheurs ont entrepris de les cerner et de dresser la liste de celles qui, à divers degrés s'appliquent à tous les emplois », et « la plupart des listes comprennent avant tout la littératie, la numératie et la résolution de problèmes »²³.

Les études menées montrent que les Canadiens ayant de faibles niveaux de numératie, qui est de plus en plus perçue comme étant une compétence importante pour de nombreux emplois, sont deux fois plus susceptibles d'être chômeurs pendant au moins six mois qu'ils ne le sont d'avoir un travail toute l'année. La même constatation générale s'applique à tous les pays qui ont participé à cette enquête, sauf un.

3.2.6 SATISFACTION DES DIPLÔMÉS ET DES EMPLOYEURS

» Les diplômés et les employeurs sont très satisfaits de la pertinence des études et de la formation par rapport aux qualifications requises par les emplois.

Certaines provinces mènent régulièrement des sondages sur diverses questions auprès de diplômés récents. En Colombie-Britannique, on a demandé aux diplômés, dans le cadre d'une enquête sur les résultats de leurs études, dans quelle mesure ils étaient satisfaits de « l'utilité » des connaissances et des compétences acquises par rapport aux fonctions qu'ils exerçaient. Le tableau 3.2.6.1 fait état des résultats du plus récent rapport pour cette province :

Tableau. 3.2.6.1 **Satisfaction des diplômés à l'égard des connaissances et des compétences acquises par rapport aux fonctions exercées***

ANNÉE DE L'ENQUÊTE	COLLÈGES, COLLÈGES UNIVERSITAIRES ET INSTITUTS (%)	UNIVERSITÉS (%)
2002	77,2	88,0
2003	75,4	s/o**
2004	76,5	86,3

* À cause du nombre limité de données de 2002 et de 2003 pour les collèges, les collèges universitaires et les instituts, la marge d'erreur est trop importante pour qu'il soit possible de calculer une tendance significative.

** Les données des universités pour 2003 ne s'appliquent pas, car les réponses des diplômés ont été recueillies cinq ans, plutôt que deux ans, après la fin de leurs études.

Seule une poignée de provinces et territoires demande aux employeurs ce qu'ils pensent des compétences et des connaissances qu'apportent les diplômés de l'EP à leur milieu de travail. Là où de telles enquêtes sont menées, les questions sont normalement de nature très générale et ne portent pas sur des aspects spécifiques des compétences ou des connaissances des travailleurs ayant terminé des études postsecondaires.

Le ministère albertain responsable des études supérieures mesure la satisfaction des employeurs relativement au degré de préparation des diplômés récents comme indicateur de la qualité de l'éducation. Le rapport le plus récent, celui de 2004–2005, indique que 89 % des employeurs étaient satisfaits « des compétences et de la qualité du travail de tous les diplômés du système d'éducation en général » et que 90 % d'entre eux étaient satisfaits « des compétences et de la qualité du travail des diplômés de niveau postsecondaire. »

Les rapports du gouvernement de l'Ontario sur le niveau de satisfaction des employeurs à l'égard des diplômés de niveau collégial indiquent un taux soutenu de plus de 90 % depuis 1999–2000. Au Québec, les enquêtes auprès des employeurs montrent également qu'ils sont très satisfaits de la compétence des travailleurs recrutés détenant des diplômes techniques. Le niveau de satisfaction global est passé de 90 % en 1990 à un taux soutenu de 95 % dans les enquêtes menées ultérieurement en 1995, en 1997 et en 2002.

Pour que le degré de satisfaction des employeurs serve à établir la mesure dans laquelle le Canada dans son ensemble réussit à produire une main-d'œuvre compétente et polyvalente, une plus grande uniformité et une plus grande précision dans la collecte des données devraient être de rigueur dans tous les territoires et provinces. Ces données sont cruciales pour déterminer si ceux qui embauchent des diplômés estiment que l'EP répond aux besoins actuels du marché du travail.

SINGAPOUR MET L'ACCENT SUR L'ACQUISITION DE COMPÉTENCES

Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montrent que les élèves de Singapour se classent dans les tous premiers parmi les pays de l'OCDE, surtout en mathématiques et en sciences, compétences considérées essentielles dans une économie concurrentielle. Même auréolé de cet avantage concurrentiel, Singapour s'efforce continuellement d'améliorer le niveau de compétences de sa population.

Le *Singapore Workforce Development Agency* (WDA) (agence de développement de la main-d'œuvre de Singapour) a élaboré un système de compétences relatives à l'employabilité afin de promouvoir l'innovation et la créativité au sein du marché du travail. Les employeurs et les milieux d'affaires ont aidé cet organisme à élaborer le Système de compétences relatives à l'employabilité dans le but de promouvoir 10 compétences essentielles :

COMPÉTENCES ESSENTIELLES À L'EMPLOYABILITÉ

- Littératie et numératie en milieu de travail
- Technologies de communication et de l'information
- Résolution de problèmes et prise de décisions
- Esprit d'initiative et d'entreprise
- Gestion des communications et des relations avec la clientèle
- Acquisition continue du savoir
- Ouverture sur le monde
- Autogestion
- Aptitudes à la vie quotidienne en milieu de travail
- Santé et sécurité au travail

La WDA a créé des modules de formation pour chacune de ces compétences. Pour les personnes qui suivent cette formation, 90 % des frais de scolarité sont remboursés (jusqu'à concurrence de 16 \$ l'heure ou de la somme la moins élevée) par le *Skills Development Fund* (Fonds de développement des compétences) de Singapour. Les employeurs dont les employés s'absentent pour suivre ces cours de formation reçoivent du *Skills Redevelopment Programme* (programme de perfectionnement des compétences) jusqu'à 90 % de leur salaire horaire de base (jusqu'à concurrence de 6,80 \$ l'heure ou de la somme la moins élevée).

3.2.7 CONTRIBUTION À LA PRODUCTIVITÉ

- » À long terme, les sommes investies dans la littératie sont environ trois fois plus importantes que celles investies dans le capital physique.
- » Un pays dont le taux de littératie est de 1 % supérieur à la moyenne enregistre un taux de productivité de la main-d'œuvre de 2,5 % supérieur à la moyenne et un PIB par habitant de 1,5 % supérieur à la moyenne.

En général, pour augmenter le produit national brut d'un pays, il faut soit accroître le nombre de demandeurs d'emploi, soit relever le niveau de productivité. Compte tenu des pressions démographiques qui pèsent sur le Canada, qui compte une main-d'œuvre vieillissante et une faible cohorte de jeunes, le pays ne peut pas tabler sur la première de ces deux options. D'ici 2013, les trois-quarts des postes vacants le seront à cause de départs à la retraite. En conséquence, la seule option qui permettra de maintenir le niveau de vie et la qualité de vie des Canadiens au cours des décennies à venir sera d'accroître la productivité.

La croissance de la productivité est le résultat de nombreux facteurs, notamment les dépenses en immobilisations, les ressources, la taille et les compétences de la main-d'œuvre, la technologie et l'innovation.

Capital humain et productivité

La partie qui suit explique le rôle de ce que beaucoup d'économistes appellent « le capital humain » par rapport à la productivité de la main-d'œuvre ou au PIB par habitant ou par travailleur, compte tenu des liens qui existent entre l'EP et le développement du capital humain.

Ces dernières années, on s'est vivement intéressé à la productivité du Canada par rapport à celle des États-Unis, son principal partenaire commercial. Selon une donnée bien connue, la productivité du Canada serait de 18 % inférieure à celle des États-Unis²⁴. On cite souvent ce chiffre pour expliquer l'écart de niveau de vie enregistré entre ces deux pays, lequel est mesuré par le PIB par habitant (écart de 15,3 %) et par le revenu personnel par habitant (écart de 21,3 %) en 2001. Cela fait plus de vingt ans que les revenus réels au Canada diminuent par rapport à ceux des États-Unis. Selon cette même étude, le taux de croissance du PIB réel par habitant au Canada se classe parmi les rangs les plus bas des pays de l'OCDE pour la période 1950-2000.²⁵

Ce problème de productivité explique pourquoi on multiplie les efforts, tant au Canada qu'à l'étranger, pour mieux comprendre le rapport entre l'enseignement postsecondaire et la productivité. L'OCDE a publié des études pour tenter d'inventorier les facteurs en jeu. Nous reproduisons ci-dessous les tableaux et le texte de l'OCDE publiés dans *Regards sur l'éducation 2005* et *2006*, concernant la contribution du capital humain à la croissance économique et à la productivité.

²⁴ Sharpe A. (2002). *Raising Canadian Living Standards: A Framework for Discussion*. Centre d'étude des niveaux de vie, no 5. Ottawa.

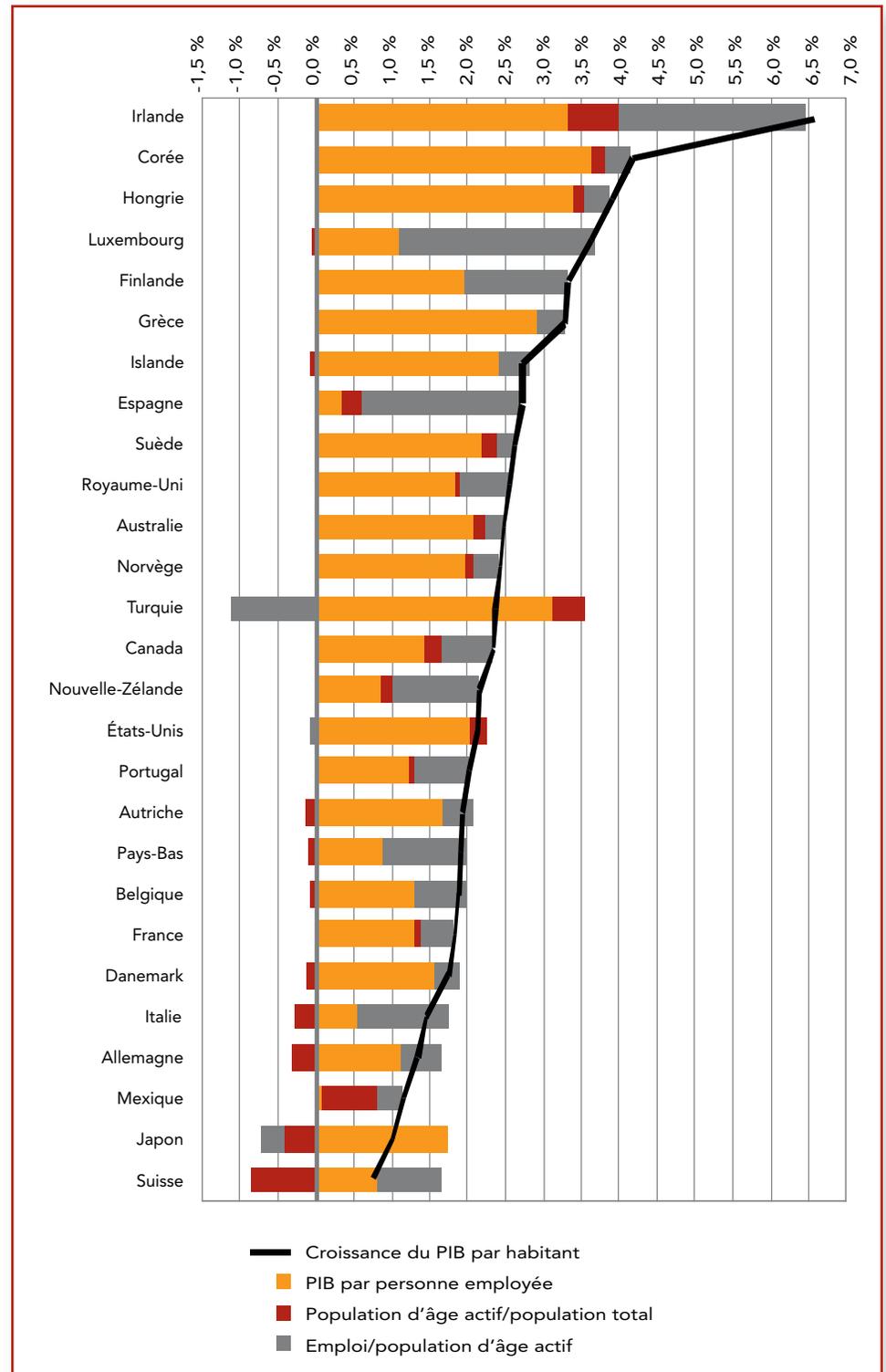
²⁵ Ibid.

UNE MAIN-D'ŒUVRE COMPÉTENTE ET POLYVALENTE

La figure 3.2.7.1 présente un aperçu comparatif de la croissance du PIB par habitant, une approximation communément utilisée pour calculer la productivité, et met à jour certains facteurs qui influent sur les tendances de l'emploi et de la productivité.

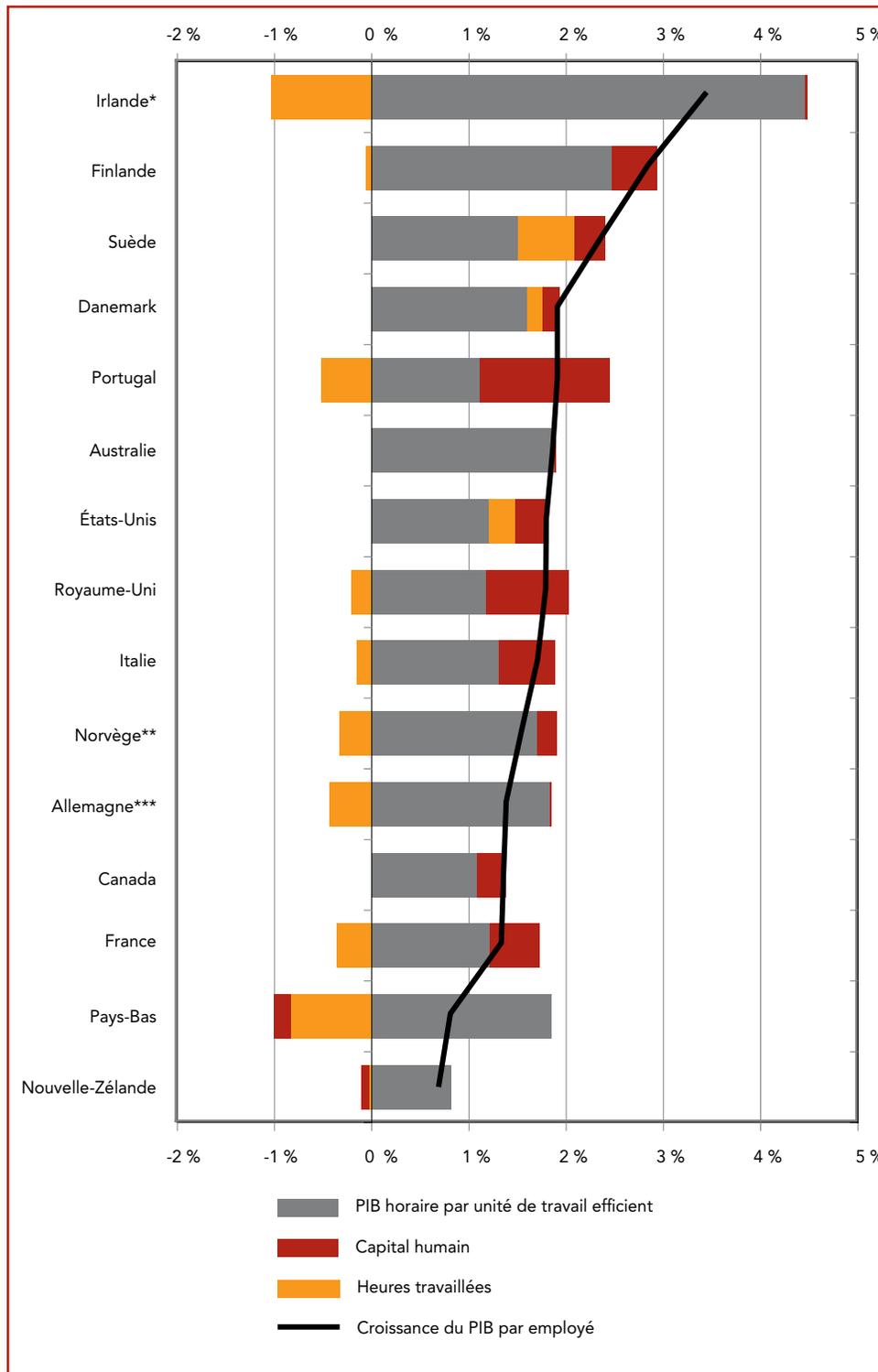
La figure 3.2.7.2 cherche à déterminer les facteurs qui sous-tendent le volet « productivité » en estimant la contribution du capital humain à la croissance du PIB par habitant.

Fig. 3.2.7.1 **Les moteurs de la croissance du PIB par habitant (1990–2000); Grandes tendances, changement annuel moyen en pourcentage**



Remarque : Les pays sont classés par ordre décroissant selon la croissance du PIB par habitant.
Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, Paris, 2006.

Fig. 3.2.7.2 Mise en relief du capital humain contribuant à la croissance de la productivité de la main-d'œuvre (1990–2000)



La figure 3.2.7.2 indique que le développement du capital humain au Canada a moins contribué à la croissance du PIB que dans plusieurs autres pays, mais il semble plus ou moins comparable à la contribution enregistrée aux États-Unis.

Une étude par des universitaires canadiens a examiné des données provenant de 14 pays de l'OCDE au cours de la période 1960–1995. Cette étude, fondée sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), publiée en 2004, a conclu que : « la principale incidence de cette constatation sur la politique économique est que contrairement à la plupart des constatations antérieures, l'accumulation du capital humain compte dans le bien-être à long terme des pays développés »²⁶. On y note aussi que : « ... les effets à long terme de l'investissement de capital humain dans la littératie sont beaucoup plus importants – environ trois fois – que l'investissement dans le capital physique. Un pays qui obtient des résultats en littératie supérieurs de 1 % à la moyenne atteint un équilibre stable en affichant une productivité de travail et un PIB par habitant respectivement supérieurs de 2,5 % et de 1,5 % en moyenne, à ceux d'autres pays »²⁷.

Fondé sur la ventilation suivante : croissance du PIB par personne employée = (changements du PIB horaire par unité de travail productive) + (changements du nombre moyen d'heures travaillées) + (changements du capital humain).

* Années de référence 1990–1999

** Partie continentale seulement

*** Années de référence 1991–2000

Les pays sont classés par ordre décroissant selon la croissance à long terme du PIB par employé

Source : *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris, 2005.

26 Coulombe, S., Tremblay, J.F., et Marchand, S., *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Statistique Canada, no au catalogue : 89-552-MIF, 2004, p. 7.

27 Ibid., p. 31.

3.3 Conclusion

3.3.1 DANS QUELLE MESURE LES OBJECTIFS SONT-ILS ATTEINTS?

1. En 2013, jusqu'à 70 % des emplois nouveaux et de substitution exigeront un diplôme postsecondaire. Étant donné que 44 % seulement des Canadiens ont fait des études postsecondaires, il y aura un énorme écart entre le nombre de diplômés et la demande sur le marché du travail.
2. Le Canada fait face actuellement à des pénuries de main-d'œuvre dans certains métiers hautement spécialisés, comme le bâtiment et les métiers mécaniques, et certaines autres pénuries pointent dans tous les métiers de façon générale, à cause du vieillissement de la population et du manque de nouveaux apprentis. Les taux de réussite décroissants dans les métiers à programmes d'apprentissage sont une source d'inquiétude non seulement pour le marché du travail actuel, mais également en ce qui concerne la demande à venir pour ces métiers. Les taux d'inscription, et surtout les taux de réussite dans de nombreux métiers à programmes d'apprentissage, ne suffisent pas à répondre à la demande.
3. L'immigration à elle seule ne peut pas répondre aux besoins à court et à moyen terme du marché du travail au Canada. Nous devons également maximiser le potentiel humain déjà présent au Canada, tant chez les Canadiens de naissance que chez les néo-Canadiens.

3.3.2 PROCHAINES ÉTAPES POUR LA RECHERCHE SUR UNE MAIN-D'ŒUVRE COMPÉTENTE ET POLYVALENTE

1. Il faudrait améliorer notre façon de prédire la demande et l'offre sur le marché du travail, à l'échelon local, régional et national. Dans un premier temps, mesurer les prévisions faites antérieurement en utilisant le Système de projection des professions au Canada (SPPC) par rapport au rendement réel (faire une « analyse rétrospective » plutôt qu'une « prévision ») nous aiderait à perfectionner les méthodes employées pour obtenir à l'avenir des renseignements sur le marché du travail.
2. Nous devrions recueillir des données nationales sur les réussites en EP par domaine d'études pour tout le secteur de l'EP afin de mieux comprendre le volet « offre » de l'équation. Un tableau national de l'offre et de la demande permettrait d'établir de meilleurs liens entre l'EP et les marchés du travail, et aiderait les Canadiens à décider des études à faire et des carrières à choisir. Il faut aussi s'efforcer d'améliorer de beaucoup le taux d'achèvement des programmes d'apprentissage.
3. Un plus grand soutien et des analyses approfondies des expériences de récents immigrants sur le marché du travail sont nécessaires pour mieux comprendre le principe de l'offre et la demande de travailleurs au Canada. Ces travaux pourront également orienter la mise sur pied de programmes plus flexibles pour faciliter l'intégration des nouveaux immigrants et permettre de mieux profiter des habiletés qu'ils amènent avec eux²⁸.
4. L'Enquête sur le milieu de travail et les employés effectuée par Statistique Canada doit être améliorée afin de pouvoir recueillir des données détaillées qui permettront d'exécuter un examen approfondi sur le type de compétences requises dans les secteurs clés, et pour déterminer dans quelle mesure l'EP réussit à faire acquérir ces compétences aux diplômés.
5. Nous savons qu'une augmentation de 1 % du taux de littératie se traduit par une hausse de 2,5 % de la productivité de la main-d'œuvre et de 1,5 % du PIB par habitant, mais nous ne connaissons pas suffisamment les facteurs qui influent sur le capital humain et la productivité. Il faudrait recueillir des données tangibles sur l'impact direct de l'EP sur la productivité et les analyser.

3.3.3 UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

Un bilan positif

L'EP joue un rôle essentiel dans la formation du capital humain. Qui plus est, le capital humain est indispensable à la croissance de la productivité. Le bilan du Canada en matière d'éducation et de formation au niveau postsecondaire est très positif.

Un avenir incertain

Les tendances démographiques et l'évolution du marché du travail exigent que l'on se penche de toute urgence sur l'importance, la distribution et la qualité du développement du capital humain.

D'ici 2013, jusqu'à 70 % des nouveaux emplois pour non-étudiants exigeront une formation postsecondaire ou feront partie de la catégorie gestion. Toutefois, seuls 44 % des Canadiens détiennent actuellement un diplôme postsecondaire. Comme une forte proportion d'entre eux sont des enfants du baby boom, ils quitteront la vie active en grand nombre d'ici quelques années. Par conséquent, l'écart déjà important qui existe au Canada entre le nombre de diplômés postsecondaires et la demande sur le marché du travail ne fera que s'agrandir considérablement au cours de la prochaine décennie.

Les employeurs font état d'une pénurie de main-d'œuvre dans de nombreux domaines, y compris dans ceux de l'ingénierie, des professions de la santé et de la technologie de pointe, mais d'abord et avant tout dans les métiers hautement spécialisés. Des pénuries aiguës sont prévues dans les métiers en général, résultat à la fois du vieillissement de la population et de l'absence de nouveaux apprentis. Faute d'une augmentation importante des taux de réussite aux programmes d'apprentissage de métiers, l'offre insuffisante de travailleurs qualifiés risque de compromettre, et dans certains cas compromet déjà, la croissance économique à bien des endroits du pays.

Bien que les immigrants aient toujours joué un rôle essentiel dans la main-d'œuvre canadienne, et continueront de le faire de plus en plus, leur nombre est nettement insuffisant pour combler les besoins du marché du travail canadien à court et à moyen terme. Afin d'assurer une provision constante de travailleurs qualifiés, nous devons impérativement perfectionner et utiliser à bon escient l'apport de tous les travailleurs potentiels, quel que soit leur situation professionnelle ou niveau de scolarisation actuel. Et le secteur postsecondaire devra nécessairement y apporter son concours afin d'améliorer les compétences et le niveau de scolarisation des Canadiens.

Fait également préoccupant, les compétences et les talents de 25 % des Canadiens ayant terminé des études postsecondaires sont mal utilisés dans des emplois peu spécialisés. Alors que le pays fait face à une pénurie de main-d'œuvre dans de nombreux secteurs, la contribution potentielle de ces personnes n'est pas pleinement exploitée. Cette situation est particulièrement répandue chez les néo-Canadiens.

Le Canada a besoin de données plus complètes sur l'offre et la demande du marché du travail et sur le rôle que peut jouer l'EP dans la promotion de l'intérêt national. Il faudra aussi veiller à ce que le secteur de l'EP puisse répondre aux impératifs futurs.

4.1 Introduction

La création et la diffusion du savoir sont des moteurs essentiels de la réussite économique et du progrès social. Des recherches pionnières produisent de nouvelles connaissances, accélérant ainsi les découvertes qui font avancer la société et dont le monde bénéficie lorsqu'elles sont commercialisées.

La recherche est une mission centrale pour bien des universités. La recherche appliquée est également une activité de plus en plus importante dans les collèges. La recherche qui est suscitée par la curiosité et celle qu'on appelle souvent la recherche fondamentale contribuent à élargir le champ des connaissances humaines, un des objectifs fondamentaux de l'enseignement postsecondaire.

La recherche mène aussi à l'innovation. Les résultats des recherches en sciences naturelles, en sciences de la vie, en sciences sociales et en sciences humaines contribuent tous à améliorer la qualité de vie et le bien-être. Le développement et l'application de la recherche grâce à la technologie et à l'innovation ou la recherche et développement (R-D), est un facteur central qui influe sur la croissance et augmente la productivité dans une économie du savoir.

La création et l'application de nouvelles connaissances sont essentielles à la compétitivité du secteur privé. Elles sont également d'une importance capitale pour les gouvernements, qui ont besoin d'une solide base de connaissances pour protéger l'intérêt public et pour adopter

une réglementation bien conçue ainsi que des politiques publiques qui répondent aux attentes de la population. Pour les Canadiens, l'innovation produit un meilleur niveau de vie, des revenus plus élevés et un plus vaste choix d'emplois plus satisfaisants.

En 2001, des inquiétudes concernant la performance du Canada par rapport à celle de ses principaux partenaires commerciaux ont incité les gouvernements fédéral et provinciaux à concerter leurs efforts afin que l'intensité de la recherche menée au Canada le fasse passer du 15^e rang aux cinq premiers rangs des pays de l'OCDE.

Le Canada a donc entrepris un ambitieux plan de R-D en adoptant de nombreuses initiatives stratégiques et de programmes. Cependant, selon certains indices, ces mesures ne suffisent pas à maintenir la position du Canada aux tout premiers rangs d'une économie mondiale très concurrentielle. Bien qu'il ait réalisé certains gains, le Canada accuse un retard par rapport à la plupart des autres pays développés en matière de R-D.

Compte tenu des importantes contributions des établissements d'EP à l'innovation, le présent chapitre s'attache à décrire la relation entre

la recherche et la productivité. On y examinera les apports, tels que les dépenses en R-D, et les produits et résultats qui reflètent la contribution de la R-D à la productivité.

ATTITUDES DES CANADIENS À L'ÉGARD DE L'EP

Une très forte majorité des répondants au sondage (87 %) était entièrement d'accord (26 %) ou plutôt d'accord (61 %) avec l'observation suivante : « L'avenir économique du Canada dépend de plus en plus de la recherche et de l'innovation issues de nos collègues et universités. » Les Canadiens sont également d'accord pour dire que les universités et collèges font un excellent travail (11 %) ou un bon travail (46 %) dans ce domaine.

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

LIENS ENTRE LES ÉTUDES SUPÉRIEURES ET LA R-D : L'EXPÉRIENCE INTERNATIONALE³⁰

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Royaume-Uni</p>	<p>En 2002, des organismes publics du Royaume-Uni (y compris des ministères, des conseils de recherche, des <i>Higher Education Funding Councils</i> et des <i>Higher Education Institutes</i> [HEI]) ont investi 5 454 millions £ en R-D. De ce montant, 3 093 millions £ ont été dépensées par les HEI (57 %). Des organismes privés (dont des entreprises, des entreprises privées à but non lucratif et des établissements étrangers) ont investi 14 107 millions £ en 2002; de ce montant, 1 319 millions £ ont été dépensées en R-D par des HEI (9,3 %). En 2002, la R-D faite par les HEI (DIRDES) représentait 22,6 % des dépenses totales de R-D (DIRD), toutes sources confondues. Ces chiffres sont extraits des résultats du sondage sur la R-D effectué par l'<i>Office of National Statistics</i>.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Allemagne</p>	<p>La recherche en Allemagne est menée par des établissements d'enseignement supérieur, des instituts de recherche non-universitaires et les milieux d'affaires. Les universités et collèges publics sont financés par les États du secteur respectif où ils sont situés; leurs budgets couvrant le coût du personnel, de l'équipement, du matériel et des investissements. Lorsque de gros investissements sont nécessaires, le gouvernement fédéral y contribue. Puisque la recherche et l'éducation en Allemagne sont financées publiquement selon un régime uniforme, la recherche (et son encadrement) effectuée dans les universités et les collèges publics est en substance financée par le gouvernement fédéral et les administrations des États. Environ un tiers du montant total des crédits octroyés est consacré à la R-D. De nombreuses activités de recherche dépendent aussi des ressources octroyées par des tiers, dont 77,2 % proviennent de l'État. En 2002, 9 milliards € en tout ont servi à financer les activités de R-D dans les universités et collèges. La part des États représentait 85,6 % de cette somme.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">France</p>	<p>En France, des rapports très étroits lient l'enseignement supérieur et la recherche. Plus particulièrement, la maîtrise, quelle qu'en soit la vocation (professionnelle ou de recherche), n'est « agréée » que si elle est administrée par des équipes d'enseignants évalués selon la qualité des résultats scientifiques de leurs membres, qui font eux-mêmes partie d'équipes de recherche ou de laboratoires reconnus. Les programmes de doctorat sont conçus dans les universités et sont liés aux laboratoires, aux enseignants-chercheurs et aux chercheurs qui dispensent un enseignement aux étudiants de doctorat et qui participent activement à la discipline en question.</p> <p>En France, 60 % de la recherche publique est menée dans les universités. Les universités et les instituts de recherche forment en général des unités conjointes de recherche.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Norvège</p>	<p>Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle de premier plan dans le système de recherche norvégien.</p> <p>Neuf chercheurs sur 10 qui sont titulaires d'un doctorat sont formés dans ce secteur. Celui-ci alimente la base de connaissances de la recherche en Norvège et collabore abondamment avec les chercheurs d'autres secteurs (instituts de recherche, industrie).</p> <p>Dans l'enseignement supérieur, la recherche menée est principalement de la recherche fondamentale, quoique ces établissements aient également pour mandat précis d'effectuer de la recherche appliquée en collaboration avec l'industrie, tandis que les collèges universitaires s'intéressent plutôt au développement régional. La plupart de la R-D dans les sciences humaines et sociales est menée dans ce secteur. La majorité des professeurs dans les établissements d'enseignement supérieur doivent à la fois enseigner et mener des recherches, mais la répartition de ces deux tâches varie selon l'établissement et selon les professeurs eux-mêmes.</p> <p>En 2001, 56 % de l'investissement public en R-D a été consacré au secteur de l'enseignement supérieur, 35 % aux instituts de recherche publics et privés, qui mènent principalement des projets de recherche appliquée, et 9 % à l'industrie. Il existe deux sources principales de financement de la R-D dans le secteur de l'enseignement supérieur : les fonds généraux pour les universités et le financement provenant de sources externes. Les fonds généraux comptent pour environ 80 % du financement de la R-D dans ce secteur. Le Conseil de recherche de Norvège est le principal bailleur de fonds externe de la R-D.</p>

4.2 Constat actuel

L'OCDE suit près de 90 indicateurs dans les domaines de la R-D et de la science et technologie (S-T). Moins de 20 de ces indices portent sur les produits et les effets de la S-T, tels que les brevets, la balance des paiements et les échanges commerciaux des entreprises de technologie de pointe.

Dans ce premier rapport, nous examinerons les indicateurs qui classent le Canada dans le monde, en ce qui concerne les apports à la R-D selon les dépenses et selon les résultats et la production économiques. Les incidences économiques de la R-D sont importantes compte tenu de la part d'innovation essentielle que la R-D apporte et qui est considérée comme un aspect vital de la future prospérité économique du pays³¹. Nous avons choisi d'examiner les indicateurs suivants :

LA R-D AU CANADA

L'histoire de la R-D au Canada est présentée dans une publication préparée par l'AUCC. En plein essor raconte la croissance de la R-D canadienne à partir de la fin des années 1930 et présente les résultats de la recherche qui touchent de nombreux aspects de la vie canadienne. Une enquête menée récemment par l'ACCC jetait la lumière sur la participation des collèges et des instituts à la recherche appliquée.

Apports

- Dépenses de R-D
- Dépenses intérieures brutes de R-D (DIRD) exprimées en pourcentage du PIB.
- Dépenses intérieures de R-D dans le domaine de l'enseignement supérieur (DIRDES) exprimées en pourcentage du PIB.

Produits et résultats

- Inscriptions et diplômés d'EP en mathématiques, sciences physiques, génie et informatique
- Chercheurs et personnel affectés à la R-D
- Licences, brevets et entreprises naissantes
- Contribution à la productivité

4.2.1 DÉPENSES INTÉRIEURES BRUTES DE R-D (DIRD) EXPRIMÉES EN POURCENTAGE DU PIB

- » Les dépenses en R-D au Canada, exprimées en pourcentage du PIB, demeurent inférieures à la moyenne des pays de l'OCDE.
- » De nombreux autres investissements devront provenir de toutes les sources, y compris du secteur privé, pour que le Canada puisse grimper du 15^e au 5^e rang du classement international pour l'intensité de la R-D.

À l'instar des autres pays de l'OCDE, la R-D au Canada est menée dans divers secteurs : les milieux d'affaires, les gouvernements fédéral et provinciaux, les établissements d'enseignement postsecondaire et le secteur privé à but non lucratif. Les dépenses totales combinées en R-D de tous les secteurs sont appelées les dépenses intérieures brutes en recherche et développement (DIRD). Les DIRD et les DIRDES (dépenses intérieures de R-D dans le domaine de l'enseignement

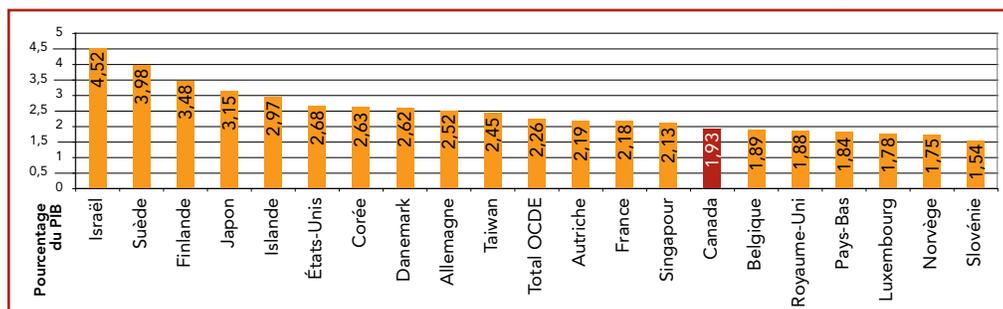
supérieur) exprimées en pourcentage du PIB sont reconnues dans le monde comme étant des mesures comparables et approximatives de l'activité et de l'intensité de la R-D.

Les dépenses en R-D engagées par les milieux d'affaires représentent habituellement les deux tiers du total. Au Canada, les dépenses en R-D par les milieux d'affaires constituent la plus grande partie des

DIRD, bien que l'importance relative des dépenses de R-D provenant de l'EP soit plus élevée au Canada que dans d'autres pays.

Les DIRD du Canada exprimées en pourcentage du PIB classaient notre pays au 15^e rang des pays de l'OCDE en 2005. La figure 4.2.1.1 a été reproduite dans une communication publiée en mars 2006 par le Centre d'étude des niveaux de vie³².

Fig. 4.2.1.1 Intensité de R-D comme proportion du PIB dans les 20 premiers pays, 2003



Source de la figure : A. Sharpe, "Challenges Facing Canada in the areas of Productivity, Innovation and Investment", présentation faite à la *Conference on Canada's Competitiveness and Prosperity*, conférence organisée par l'Institute for Competitiveness and Prosperity, Ottawa, mars 2006, p. 10.

³¹ Cela ne signifie pas pour autant que d'autres aspects de la recherche ne sont pas importants. Une autre mesure de la qualité et de l'influence de la recherche serait la fréquence des mentions parues dans les revues spécialisées. Comme l'a dit Arthur Carty, conseiller des sciences auprès du premier ministre, « le Canada arrive au sixième rang mondial pour sa part du premier centile de publications les plus citées. Le Canada ne cède le premier rang qu'au Royaume-Uni au chapitre des mentions par chercheur, des mentions par unité du PIB et du nombre de publications par chercheur. »

³² Sharpe, A., *Challenges Facing Canada in the areas of Productivity, Innovation and Investment*, présentation faite à la *Conference on Canada's Competitiveness and Prosperity*, conférence organisée par l'Institute for Competitiveness and Prosperity, Ottawa, 2006, p. 10.

INNOVATION, CRÉATION DU SAVOIR ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Ce classement n'a pas changé ces dernières années, bien que le Canada soit le seul pays du G7 à avoir augmenté ses dépenses de R-D par rapport au PIB dans les années 1990. Le Canada continue de se classer à peu près au même rang que le Royaume-Uni, derrière tous les autres pays du G7, sauf l'Italie. Il se laisse aussi distancer par des pays qui ne sont pas membres du G7, tels que la Suède, la Finlande et la République de Corée, pays concurrents qui ont misé sur la R-D comme moteur clé de leur croissance économique au cours des 10 dernières années environ.

Au Canada, la concentration d'activités de R-D au Québec et en Ontario est frappante, comme le montre la figure 4.2.1.2³³.

Les dépenses de R-D par rapport au PIB étaient plus élevées au Québec et en Ontario que dans les autres provinces, ce qui reflète la structure industrielle de l'économie canadienne. À 2,70 %, le rapport R-D/PIB du Québec se situait au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. La plupart des autres provinces canadiennes consacraient environ 1 % de leur PIB aux activités de R-D. La part du PIB consacrée à la R-D était plus élevée en 2000 qu'au début des années 1990 dans la plupart des provinces.

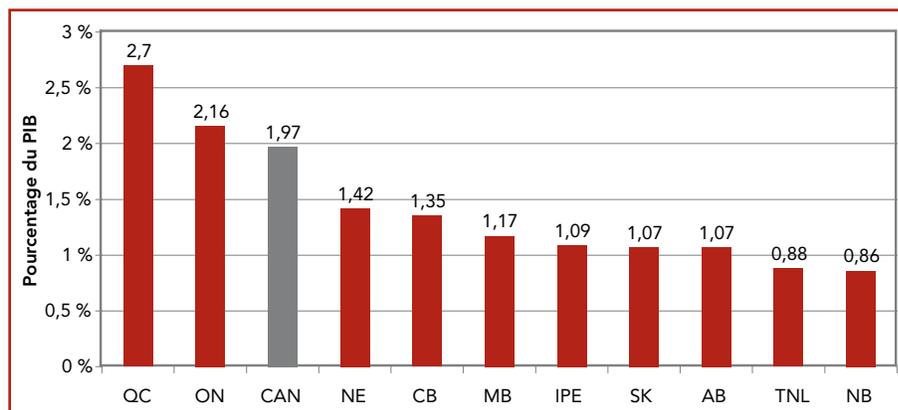
Le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (PIPCE) de 2005 présente un tableau faisant état des variations des dépenses de R-D et de la combinaison de ces dépenses.

Environ 34 % des DIRD provenaient du secteur de l'enseignement postsecondaire au Canada en 2003 alors que ce chiffre était d'environ 27 % en Australie (2002), de 21,5 % au Royaume-Uni, de 14 % aux États-Unis, de 17 % en Allemagne et de 14 % environ au Japon³⁴.

Malgré les dépenses accrues en R-D, le Canada est retombé au 15e rang pendant cette période car d'autres pays avaient entrepris pendant ce temps des initiatives similaires. De nombreux autres pays industrialisés se sont fixés des cibles nationales de R-D. Les chiffres de l'OCDE sur ces cibles ont été regroupés dans le tableau 4.2.1.2 qui figure dans le rapport *En plein essor* de l'AUCC, reproduit ci-dessous³⁵.

Bien que le Canada n'ait pas fixé de cibles spécifiques de ce genre, le rapport global DIRD/PIB du Canada est passé de 1,68 % en 1997 à 2,08 % en 2001³⁷. À l'époque, la moyenne de l'OCDE était de 2,28 %. Le rapport DIRD/PIB canadien est tombé à 1,93 % en 2004 à cause d'un « déclin dans l'investissement de R-D au sein du secteur privé canadien et chez les investisseurs étrangers »³⁸.

Fig. 4.2.1.2 Intensité de R-D par province, 2003, en pourcentage du PIB



Remarque 1 : Les données pour le Québec et l'Ontario excluent les villes de la Région de la capitale nationale.
Remarque 2 : Comprend tous les secteurs de financement et tous les secteurs de rendement, ainsi que les sciences naturelles, le génie, les sciences sociales et les sciences humaines.

Source : A. Sharpe, "Challenges Facing Canada in the areas of Productivity, Innovation and Investment", présentation faite à la *Conference on Canada's Competitiveness and Prosperity*, conférence organisée par l'Institute for Competitiveness and Prosperity, Ottawa, mars 2006, p. 10.

Tableau 4.2.1.1 Dépenses de R-D, par secteur (en millions de dollars constants de 2001, hormis les chiffres de 2005*) et par variation en pourcentage, Canada et provinces, 1994, 2000 et 2004

Palier de gouvernement et secteur contribuant à la R-D	1994 (\$)	2000 (\$)	2004 (\$)	2005 (dollars courants)	Variation* en % 1994-2004
CANADA, total	15 229	21 164	23 607	26 268	55
Gouvernement	2 298	2 395	2 443	2 505	6
Gouvernement fédéral	2 001	2 133	2 109	2 138	5
Gouvernements provinciaux	297	262	334	367	12
Entreprises commerciales	8 638	12 769	12 738	13 848	47
Universités	4 195	5 942	8 360	9 841	99
Secteur privé à but non lucratif	98	58	65	74	-34

Source : Statistique Canada, *Statistique des sciences*, no au catalogue : 88-001-XIF, 2005.
* Calculs du Conseil canadien sur l'apprentissage

Tableau 4.2.1.2 Cibles nationales de R-D (rapport DIRD/PIB)

Pays/région	Cible	Rapport DIRD/PIB actuel
Autriche	2,5 % d'ici 2006	2,26 % en 2004
Canada	aucune cible	1,93 % en 2004
France	3 % d'ici 2010	2,16 % en 2004
Allemagne	3 % d'ici 2010	2,49 % en 2004
Corée	Doubler les dépenses de R-D de 2003 à 2007	2,63 % en 2003
Royaume-Uni	2,5 % d'ici 2014	1,88 % en 2003
Union Européenne	3 % d'ici 2010	1,91 % en 2003 ³⁶

33 Ibid, p. 11.

34 Statistiques scientifiques de l'OCDE, *Principaux indicateurs de la science et de la technologie*, vol. 2006, no 1.

35 Association des universités et collèges du Canada, *En plein essor : Édition 2005 du rapport sur la recherche universitaire et la transmission du savoir*, Ottawa, p. 11.

36 Révision du CCA fondée sur les *Principaux indicateurs de la science et de la technologie* de l'OCDE, 2005.

37 Ibid.

38 Association des universités et collèges du Canada, *En plein essor : Édition 2005 du rapport sur la recherche universitaire et la transmission du savoir*, Ottawa, p. 33.

POURQUOI L'EP EST-IL IMPORTANT POUR LES CANADIENS?

4.2.2 DÉPENSES INTÉRIEURES DE R-D DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (DIRDES) EXPRIMÉES EN POURCENTAGE DU PIB

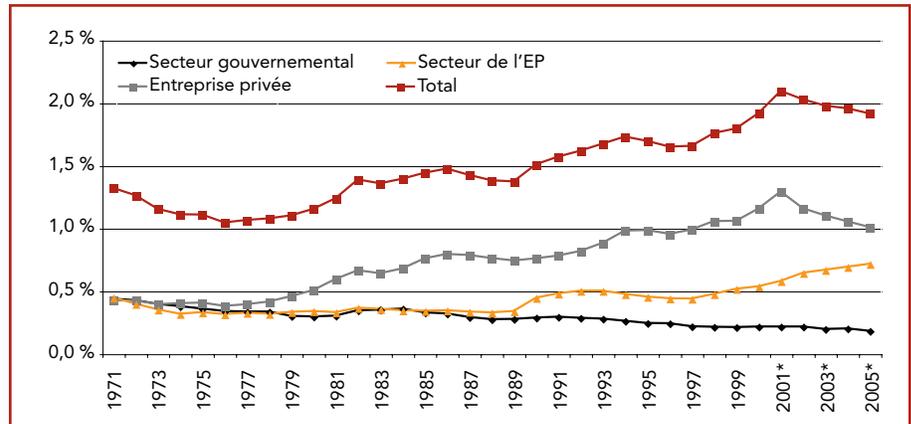
» Les DIRDES jouent un rôle plus important dans la R-D au Canada que dans d'autres pays et constituent la principale source de R-D d'envergure dans beaucoup de provinces.

La R-D est généralement classée selon la source de la dépense. Les investissements par les établissements d'enseignement postsecondaire (EEP) sont les dépenses intérieures de R-D dans le domaine de l'enseignement supérieur, ou DIRDES, un sous-ensemble des DIRD.

Les EEP du Canada jouent un rôle beaucoup plus important dans la R-D que dans la plupart des autres pays industrialisés. Le milieu universitaire est la seconde source de financement de R-D après l'entreprise privée. Dans la plupart des provinces, les universités ont pour mandat bien précis de faire de la recherche en tant que partie fondamentale de leurs activités. Dans de nombreuses provinces, les collèges et les instituts font également de la recherche; il s'agit surtout de recherche « appliquée » et non « fondamentale »³⁹.

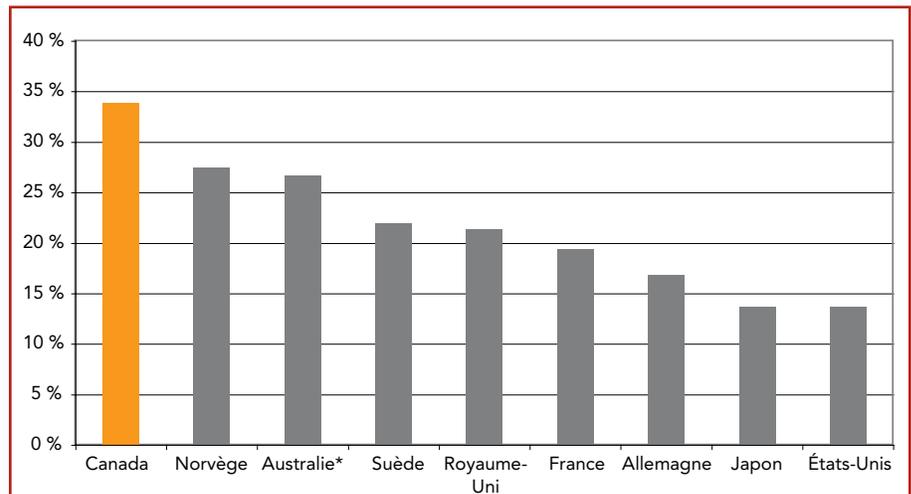
Le Canada se classe à un rang beaucoup plus élevé dans toute comparaison internationale des DIRD parce qu'au Canada, les activités de R-D dépendent beaucoup plus de ses établissements d'enseignement postsecondaire que ce n'est le cas des autres pays membres de l'OCDE. À l'inverse, les dépenses canadiennes de R-D engagées par les milieux d'affaires se situent bien derrière celles des autres pays qui ont un niveau comparable de développement économique.

Fig. 4.2.2.1 Dépenses de R-D du Canada par source de financement (1971-2005) exprimées en pourcentage du PIB



Source : Statistique Canada, *Statistique des sciences*, no au catalogue : 88-001-XIF, 2005.
 * Les calculs du CCA sont fondés sur les données de Statistique Canada, sans date. Produit intérieur brut en termes de dépenses (tableau), *Statistiques canadiennes*, version mise à jour le 31 mai 2006, http://www40.statcan.ca/101/cst01/econ04_f.htm, consulté le 11 juillet 2006.

Fig. 4.2.2.2 Pourcentage des DIRD engagées par le secteur de l'enseignement supérieur pour certains pays de l'OCDE, 2003



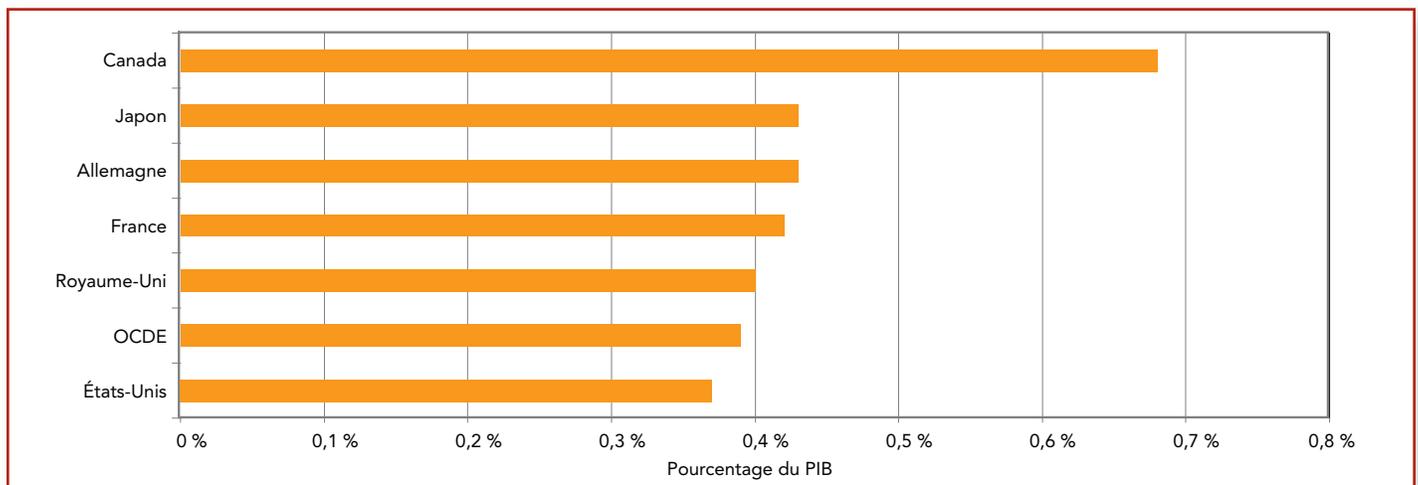
* Données de 2001.
 Source : Statistiques scientifiques de l'OCDE, *Principaux indicateurs de la science et de la technologie*, vol. 2006, no 1

³⁹ Selon le rapport préliminaire de l'ACCC sur la recherche appliquée dans les collèges et les instituts canadiens, établi en mai 2006, « le rôle des collèges et des instituts dans la recherche appliquée résulte de leur mandat qui est de contribuer au développement communautaire et régional. Ainsi, la recherche est engagée et menée pour répondre aux besoins des partenaires industriels et communautaires... La recherche dans les collèges et les instituts est dictée par les besoins, ou par la demande, des utilisateurs de la technologie ou du savoir qui cherchent à améliorer, à perfectionner ou à adapter la technologie ainsi qu'à modifier leurs procédures, politiques ou tactiques pour répondre aux besoins des clients. Par conséquent, la recherche menée dans les collèges et les instituts se situe au niveau du développement, de la commercialisation et du transfert des connaissances. » (Traduction), p. viii.

INNOVATION, CRÉATION DU SAVOIR ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

M. Arthur Carty, conseiller des sciences auprès du premier ministre, a utilisé la figure 4.2.2.3 lors d'une présentation à New York en décembre 2005. La figure illustre l'apport du Canada à la R-D universitaire.

Fig. 4.2.2.3 **Dépenses totales des établissements d'enseignement supérieur en R-D, exprimées en pourcentage du PIB (2003)**



Source : Statistiques scientifiques de l'OCDE, *Principaux indicateurs de la science et de la technologie*, vol. 2006, no 1.

4.2.3 INSCRIPTIONS ET DIPLÔMÉS DE L'EP EN MATHÉMATIQUES, EN SCIENCES PHYSIQUES, EN GÉNIE ET EN INFORMATIQUE

» Au cours des 10 dernières années, le Canada a enregistré une hausse du nombre de titulaires de diplômes d'études supérieures.

Les investissements directs en R-D ne représentent qu'une dimension du phénomène global de l'innovation. Il faut aussi assurer une source constante et suffisante de personnes hautement qualifiées qui possèdent les compétences et le savoir voulus pour créer de nouveaux produits et services.

Le Conseil qui gouverne l'Union européenne estime qu'« un nombre suffisant de scientifiques est essentiel dans une économie du savoir »⁴⁰. Au regard de ce fait, le Conseil a établi deux objectifs repères spécifiques portant sur le nombre de diplômés en mathématiques et en sciences et technologie : « assurer une augmentation d'au moins 15 % du nombre de diplômés des sections scientifiques d'ici à 2010 et corriger simultanément le déséquilibre entre les femmes et les hommes »⁴¹. Le Canada n'a pas établi de buts ou d'objectifs comparables, bien qu'il dépende de la même façon de travailleurs créatifs et de citoyens engagés.

L'UE et d'autres pays mettent souvent l'accent sur les sciences naturelles, les mathématiques, le génie et la technologie car ces disciplines sont étroitement liées à l'innovation. Il est clair cependant que la recherche en sciences sociales et humaines

contribue de manière non négligeable à mieux comprendre la dynamique du comportement humain. De nombreux décideurs et bailleurs de fonds estiment que ces disciplines sont aussi d'une importance capitale pour l'innovation et la productivité. Les inscriptions aux études de premier cycle dans ces disciplines sont importantes car elles alimentent les programmes d'études supérieures⁴². L'accent accru mis sur les diplômes d'études supérieures (maîtrises et doctorats) s'explique parce que c'est à ce niveau d'apprentissage qu'est effectuée la recherche intensive et poussée qui mène à la création, au transfert et à l'application des connaissances formant la base de toute économie innovatrice.

Entre 1993 et 2003, le Canada a enregistré une hausse spectaculaire du nombre de diplômes d'études supérieures octroyés au Canada. Au cours de cette période, 235 000 maîtrises et 38 000 doctorats ont été décernés, soit une augmentation, en 10 ans, de près de 38 % pour ce qui est des maîtrises et de 50 % pour les doctorats. À titre de comparaison, 1,29 million de baccalauréats ont été décernés pendant cette même période, soit une hausse de 21 % en 10 ans.

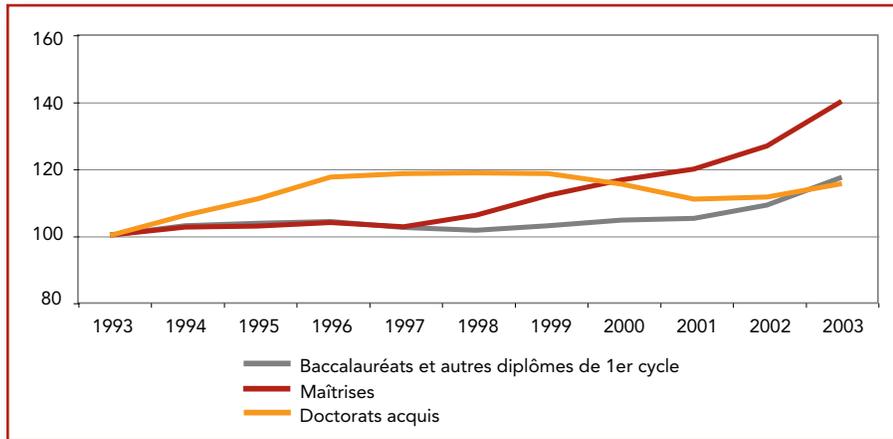
40 Commission des Communautés européennes, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – 2005 Report*, document de travail du personnel de la Commission, 2005, p. 5.

41 Ibid. p. 5.

42 Il est important de remonter encore plus loin dans le « groupe de relèvement » potentiel afin de déceler les tendances chez les étudiants du secondaire qui suivent des cours avancés en mathématiques et en sciences, cours préalables souvent exigés pour être admis aux programmes postsecondaires dans ces disciplines. Une série d'articles dans la *Revue trimestrielle de l'éducation de Statistique Canada* (voir <http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-003-XIF/0040281-003-XIF.pdf>) tente de suivre les groupes de relèvement à divers niveaux scolaires, rassemblant diverses bases de données afin de dresser un tableau de la situation.

POURQUOI L'EP EST-IL IMPORTANT POUR LES CANADIENS?

Fig. 4.2.3.1 Variation en pourcentage du nombre de diplômes décernés au Canada entre 1993 et 2003 (1993 = 100)



Source : Système d'information amélioré sur les étudiants, Statistique Canada

Dans leur document de travail de 2006, les premiers ministres provinciaux ont noté que le Canada se situait bien en dessous de la moyenne de l'OCDE pour ce qui est du nombre de doctorats décernés, ce qui représente « un obstacle important à la capacité future d'innovation et de compétitivité du pays. Accroître le recrutement et la réussite au niveau du doctorat favorisent la préparation de la prochaine génération de professeurs, de chercheurs et d'innovateurs. »⁴⁴

À l'égard des sciences naturelles et du génie (SNG) exclusivement, les statistiques du CRSNG indiquent que les inscriptions à temps plein aux programmes de maîtrise et de doctorat au Canada ont augmenté entre 1992–1993 et 2001–2002⁴³.

- Les inscriptions de premier cycle en SNG sont passées d'un cinquième à près d'un quart de toutes les inscriptions à temps plein.
- Au niveau de la maîtrise, les inscriptions en SNG sont passées de 31,6 % à 33,1 % du total.
- Au niveau du doctorat toutefois, bien que le nombre absolu d'inscriptions ait légèrement augmenté, la proportion d'inscriptions en SNG par rapport au total des inscriptions au doctorat est tombé d'un peu moins de la moitié du total (48,2 %) à un peu plus des deux cinquièmes (42,9 %).

Dans le domaine des SNG en général, ce sont le génie et les sciences informatiques ainsi que les sciences de la vie qui ont le plus profité de la croissance au niveau de la maîtrise, soit une hausse annuelle de 2,9 %. En mathématiques et en sciences physiques, les inscriptions à la maîtrise ont augmenté de 0,7 % par an seulement. Pour ce qui est des diplômes d'études supérieures décernés, les sciences naturelles et le génie représentaient environ 23 % de toutes les maîtrises octroyées en 2001, proportion qui demeure inchangée par rapport à 1991.

- Le Canada accuse un retard dans le nombre de diplômés de doctorat dans des disciplines scientifiques et techniques déterminantes.

Bien que la tendance générale soit à la hausse, le Canada se laisse distancer par d'autres pays dans le nombre de doctorats décernés. Les inscriptions à ce niveau sont même à la baisse en mathématiques, en génie, en sciences physiques et en informatique. Le nombre total de doctorats décernés dans ces disciplines, qui représentait 52 % du nombre total de doctorats octroyés en 1991, a été ramené à 47 % du total en 2001.

Tableau 4.2.3.1 Pourcentage de titulaires de doctorat parmi la population ayant l'âge d'obtention d'un diplôme⁴⁵

	DOCTORAT
Allemagne	2
Australie	1.3
Canada***	0.9
États-Unis*	1.3
Finlande**	1.9
France**	1.4
Royaume-Uni	1.6
Suède	2.8
Moyenne de l'OCDE (17 pays)	1.2

* Données de 2000

** Données de 2001

*** Données de 2003

Source : Conseil de la fédération, février 2006.

http://www.competingfortomorrow.ca/fr/_pdf/CFT_DiscussionGuide_v6F.pdf consulté le 11 juillet 2006.

- Les femmes demeurent sous-représentées dans les programmes de deuxième cycle de nombreuses disciplines scientifiques et de génie ainsi que dans les programmes de doctorat.

L'inscription des femmes aux études de deuxième et de troisième cycle a considérablement augmenté dans toutes les disciplines associées aux sciences naturelles et au génie. Cette croissance est cependant intervenue dans un contexte où les hommes dominaient, sauf dans les programmes de deuxième cycle en sciences de la vie. Dans l'ensemble, au deuxième cycle, les hommes étaient majoritaires à 60 %, et au doctorat à plus de 50 %.

Lorsqu'on analyse ces chiffres sous l'angle des diplômes décernés dans ces disciplines – réussites par opposition au nombre d'inscriptions – la ventilation par sexe demeure essentiellement la même.

43 CRSNG - Tableaux détaillés 2004–2005, Tableau 43.

44 Document de travail du Conseil de la fédération, février 2006. Tiré du tableau 44, p. 86. Tableaux détaillés 2004–2005 du CRSNG.

45 OCDE, *Regards sur l'éducation 2005 : L'âge d'obtention d'un diplôme* est l'âge atteint à la fin de la dernière année scolaire ou académique qui se termine par la délivrance d'un diplôme; l'âge qui correspond généralement à l'obtention du diplôme. (Il y a lieu de souligner qu'à certains niveaux d'enseignement, l'expression « âge d'obtention d'un diplôme », utilisée dans cette publication par convention, ne doit pas être interprétée stricto sensu.); p. 1 du glossaire.

INNOVATION, CRÉATION DU SAVOIR ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Tableau 4.2.3.2 **Nombre de diplômes de maîtrise et de doctorat décernés en génie et informatique ainsi qu'en mathématiques et sciences physiques, 1993 et 2003**

	GÉNIE ET INFORMATIQUE*			MATHÉMATIQUES ET SCIENCES PHYSIQUES**		
	Nombre de dip. décernés	% du total de diplômes décernés	% d'hommes	Nombre de dip. décernés	% du total de diplômes décernés	% d'hommes
Maîtrises						
1993	2 315	11,1	84,2	910	4,4	70,9
2003	3 930	13,5	74,8	1 110	3,8	61,3
Doctorats						
1993	585	17,4	91,5	550	16,4	83,6
2003	620	16,1	83,9	470	12,2	78,7

Source des données : *Système d'information amélioré sur les étudiants*, Statistique Canada.

* Informatique : informatique et sciences de l'information et services connexes

** Mathématiques : mathématiques et statistiques

4.2.4 CHERCHEURS ET PERSONNEL AFFECTÉS À LA R-D

» Le Canada se situe au milieu lorsque le nombre de chercheurs et d'employés affectés à la R-D est calculé par rapport au total des emplois.

Une méthode d'évaluer le potentiel d'innovation d'une économie consiste à calculer le nombre d'employés sur mille qui sont affectés à des activités de recherche. Lorsqu'on a comparé le Canada à d'autres pays de l'OCDE en 2002, il se situait derrière la Suède, le Japon, les États-Unis, la Norvège, l'Australie et la France, et juste devant l'Allemagne, le Royaume-Uni et l'Italie⁴⁶.

Lorsqu'on examine la situation en tenant compte du *personnel affecté à la R-D* et non des *chercheurs*, en pourcentage du nombre total d'employés, le Canada se classe encore une fois devant l'Italie,

mais est à peu près ex aequo avec l'Australie, et se laisse distancer par la Suède, la France, le Japon, l'Allemagne et la Norvège (aucune donnée n'a été rapportée pour les États-Unis)⁴⁷.

Une étude de Statistique Canada publiée au milieu de 2005⁴⁸ examine dans quelle mesure le nombre d'employés affectés aux activités de R-D a varié entre 1993 et 2002. L'étude a relevé que ce nombre n'a augmenté que dans le secteur privé, est demeuré stagnant dans le secteur de l'enseignement postsecondaire et a chuté au sein des gouvernements fédéral et provinciaux.

Tableau 4.2.4.1 **Personnel affecté à la R-D, par secteur d'exécution, 1993 à 2002**

	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Variation en % (1993-2002)
Gouvernement*	20 950	20 180	18 780	17 720	16 920	16 580	16 860	17 830	16 920	17 250	-11,3 %
Entreprise privée	61 530	78 880	82 010	79 340	82 690	85 990	90 890	104 030	115 050	111 800	81,7 %
Enseignement** postsecondaire	43 670	43 460	43 020	45 430	44 920	44 320	44 590	45 150	46 300	47 340	8,4 %
Secteur privé à but non lucratif	1 090	1 110	1 160	1 230	1 210	1 040	860	850	710	730	-33,0 %
Total	127 240	143 630	144 970	143 720	145 740	147 930	153 200	167 860	178 980	177 120	39,2 %

Source : Statistique Canada, *Personnel affecté à la recherche et au développement au Canada (R-D), 1993-2002*, Bulletin de service Statistique des sciences, vol. 29, no 2, Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique, no au catalogue : 88-001-XIF, Ottawa, 2005.

* Comprend les gouvernements fédéral et provinciaux.

** Le secteur de l'EP a subi des compressions budgétaires entre 1994 et 1999, ce qui a eu une incidence sur le nombre d'employés affectés à l'enseignement et à la recherche.

46 Tableaux détaillés du CRSNG 2004-2005, tableau 90, p. 45.

47 Ibid, tableau 91, p. 46.

48 Statistique Canada, *Personnel affecté à la recherche et au développement au Canada (R-D), 1993-2002*, Bulletin de service Statistique des sciences, vol. 29, no 2, Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique, no au catalogue : 88-001-XIF, Ottawa, 2005.

Le Canada reconnaît la nécessité d'investir dans la recherche de pointe afin de créer une économie très performante et une société dynamique. Afin d'améliorer le rendement du Canada au chapitre de la R-D dans l'EP, le gouvernement fédéral a lancé, à la fin des années 1990, une série d'initiatives visant à faire de notre secteur universitaire de recherche et d'innovation l'un des meilleurs au monde. Parmi ces initiatives, citons le Réseau de centres d'excellence, la Fondation canadienne pour l'innovation (FCI), le Programme des chaires de recherche du Canada, le programme des bourses pour les cycles supérieurs, une augmentation des crédits accordés aux conseils subventionnaires fédéraux ainsi qu'un appui par le gouvernement fédéral au financement des coûts indirects de la recherche. Les initiatives de plusieurs provinces et universités visant à augmenter les crédits octroyés attestent aussi de l'engagement du Canada envers la R-D.

Un bon nombre de ces initiatives ont pour but d'augmenter la quantité de personnes hautement qualifiées dans des secteurs clés. D'après les premières évaluations de plusieurs de ces initiatives,

le nombre de diplômés a augmenté, comme le montre le tableau 4.2.3.2⁴⁹. Des évaluations à plus long terme sont nécessaires pour dresser un meilleur portrait de l'impact de ces programmes, compte tenu du temps écoulé entre l'introduction de ces soutiens et la concrétisation des contributions des nouveaux chercheurs.

Ces dernières années, certains se sont inquiétés de l'exode des cerveaux de Canadiens très instruits qui émigrent au lieu de demeurer au Canada. En 2005⁵⁰, Statistique Canada a publié les résultats de son Enquête auprès des titulaires d'un doctorat acquis. On a découvert que 80 % de ceux qui avaient obtenu un doctorat entre le 1er juillet 2003 et le 30 juin 2004 avaient l'intention de demeurer au Canada l'année suivant l'obtention de leur diplôme. Seuls 8 % environ des diplômés de 3e cycle qui avaient l'intention de quitter le Canada disaient ne pas penser y revenir. Presque la moitié cependant ont indiqué qu'ils avaient l'intention de revenir alors qu'un tiers ne savait pas s'ils reviendraient ou non. Chez les étudiants étrangers admis dans des universités canadiennes, un peu plus de 60 % ont déclaré s'attendre de rester au Canada⁵¹.

4.2.5 LICENCES, BREVETS ET ENTREPRISES NAISSANTES

» Depuis quelques années, l'accent est mis sur la commercialisation de la R-D effectuée dans les établissements d'enseignement postsecondaire.

Comme la technologie, l'innovation et la productivité sont étroitement liées, il est utile d'examiner les résultats de la recherche en fonction de son application industrielle ou de sa « commercialisation ».

Les données de PIPCE montrent que :

« Les universités canadiennes ont mis sur pied un total de 454 entreprises formées par essaimage (en 1999, seulement 26 de celles-ci ne fonctionnaient plus). Ces entreprises offrent des avantages économiques tant aux universités (par l'entremise de leur participation) qu'à la société dans son ensemble (par la création d'emplois et de revenus imposables). Il faut noter que ces 454 entreprises formées par essaimage ne comprennent que celles qui ont été lancées avec des ententes formelles avec les universités. Elles ne comprennent pas celles qui ont pu être lancées de façon indépendante par des professeurs ou des étudiants⁵². »

D'après les études menées récemment par l'ACCC auprès d'un échantillon de collèges et d'instituts, la recherche appliquée menée dans ces établissements commence à porter fruit sur le plan des applications commercialisées telles que les brevets et les entreprises dérivées⁵³.

Le PIPCE fait aussi état des différentes approches adoptées par les provinces :

« La méthode de commercialisation des inventions varie selon la région. Les universités du Québec semblent tendre à octroyer une licence pour leurs inventions plutôt qu'à créer de nouvelles entreprises, car elles comptent pour 22 % des licences en vigueur octroyées par les universités au Canada, mais pour seulement 9 % de toutes les entreprises formées par essaimage à la suite de la R-D universitaire. La même remarque s'applique aux universités des Prairies. Par contre, on y semble être plus porté à la création d'une entreprise formée par essaimage qu'à l'octroi d'une licence en Colombie-Britannique, en Ontario et dans les provinces de l'Atlantique. La préférence apparente de la Colombie-Britannique pour la création d'entreprises formées par essaimage pourrait être due en partie aux types de technologie qui y sont développés »⁵⁴.

49 La FCI signale, par exemple, que depuis 2000, près de 7 200 chercheurs ont cité l'infrastructure de recherche comme étant un facteur important dans leur décision de demeurer au Canada ou d'immigrer au Canada; presque 1 470 d'entre eux viennent des États-Unis et 1 230 d'autres pays. Selon une évaluation faite par le Réseau des centres d'excellence (RCE), près de 12 000 chercheurs et autres membres du personnel hautement qualifiés comme des attachés de recherche, des techniciens, des boursiers de recherches postdoctorales et des étudiants diplômés participent à des projets du RCE.

50 Gluszynski, T., et Peters, V., *Enquête auprès des titulaires d'un doctorat acquis : profil des diplômés récents*, Statistique Canada, no au catalogue : 81-595-MIF, 2005.

51 Ibid.

52 *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2003, p. 135.

53 ACCC, *La recherche appliquée dans les collèges et instituts canadiens*, mai 2006, p. 39.

54 Association des universités et collèges du Canada. *Orientations : le milieu universitaire*. Graphique 5.11, Ottawa, 2002, p. 84.

INNOVATION, CRÉATION DU SAVOIR ET TRANSFERT DES CONNAISSANCES

Le document *Orientations* de l'AUCC⁵⁵ s'inspire de la recherche faite par Bruce Clayman, laquelle est présentée dans le tableau 4.2.5.1.

Tableau 4.2.5.1 **Comparaison des résultats de la commercialisation au Canada et aux États-Unis**

	15 DES PLUS GRANDS ÉTABLISSEMENTS DE RECHERCHE AU CANADA	15 DES PLUS GRANDS ÉTABLISSEMENTS DE RECHERCHE AUX ÉTATS-UNIS (RAJUSTÉ POUR TENIR COMPTE DES COÛTS INDIRECTS)
Divulgations d'inventions (par million de dollars)	0,69	0,64
Licences et options exercées (par million de dollars)	0,22	0,23
Retombées créées (par million de dollars)	0,05	0,02
Revenus de licence (par million de dollars)	18 864 \$	36 810 \$

Source : Association des universités et collèges du Canada. *Orientations : le milieu universitaire*, graphique 5.11, p. 84. 2002

M. Arthur Carty, conseiller des sciences auprès du premier ministre, a cité l'engagement pris par l'AUCC de tripler les activités de commercialisation d'ici 2010 et a présenté ces améliorations récentes :

Tableau 4.2.5.2 **Les universités augmentent leur capacité de commercialisation**

INDICE	1999	2003	% D'AUGMENTATION
Dépenses de fonctionnement pour la gestion de la PI	22 millions \$	36,4 millions \$	65
Divulgations	893	1133	27
Demandes de nouveau brevet	656	1252	91
Entreprises dérivées	681	850	25
Nouvelles licences	232	422	82
Valeur des contrats de recherche industrielle	153,8 millions \$	283 millions \$	84

Source : Association des universités et collèges du Canada, *En plein essor : Édition 2005 du rapport sur la recherche universitaire et la transmission du savoir*, Ottawa, 2005

4.2.6 CONTRIBUTION À LA PRODUCTIVITÉ

» Le décalage entre l'intensité de la R-D au Canada et aux États-Unis est clair, mais son impact sur celui de la productivité globale n'est pas aussi évident.

Le chapitre précédent examinait la contribution du capital humain à la productivité. Un autre facteur clé est la technologie et l'innovation découlant de la R-D. La science et la technologie favorisent la croissance de la productivité, qui est « le principal déterminant de la prospérité et de la hausse du niveau de vie à long terme »⁵⁶.

Comme pour le capital humain, des efforts ont été déployés pour aller au-delà des corrélations globales afin de mieux cerner la contribution précise de l'application des connaissances nouvellement acquises à la productivité. Une étude de Statistique Canada menée en 2004 a mesuré l'innovation dans les entreprises manufacturières canadiennes entre 1988 et 1997, et a conclu que « l'investissement en recherche et en développement (R-D), les compétences et les activités d'innovation antérieures sont les trois principaux facteurs qui influent sur les résultats en matière d'innovation... »⁵⁷.

Une étude de 2001 effectuée pour Finances Canada⁵⁸ cherchait à déterminer si l'écart de productivité entre le Canada et les États-Unis pouvait s'expliquer par un sous-investissement en capital physique et humain et en R-D.

Pour ce qui est de la R-D, les données indiquent qu'il est « clair... que le Canada accuse un retard considérable par rapport aux États-Unis. Le nombre de chercheurs relativement à la taille de la main-d'œuvre est beaucoup plus important aux États-Unis (74 pour 10 000 alors que ce chiffre est de 54 pour 10 000 au Canada) de même que les dépenses internes en R-D qui s'élèvent à 2,8 % du PIB chez nos voisins par rapport à 1,6 % au Canada⁵⁹. » [Traduction]. Les auteurs en viennent toutefois à la conclusion que cette différence est peu susceptible d'expliquer totalement l'écart de productivité.

Reste à savoir si la R-D fait office de moteur de la croissance économique et industrielle, ou si c'est l'inverse.

Au Canada, la concentration dans les provinces centrales de la R-D effectuée par les entreprises est surtout dictée par la structure industrielle de l'économie canadienne. En outre, il est plus difficile pour les petites et moyennes entreprises (PME) de financer la recherche et le développement. C'est dans les secteurs émergents de la technologie que la R-D semble le plus susceptible d'alimenter de nouvelles activités économiques à la faveur d'entreprises dérivées et d'autres applications commercialisées de la recherche menée dans les établissements d'enseignement postsecondaire.

55 AUCC, *Orientations: le milieu universitaire*, graphique 5.11, Ottawa, 2002, p. 84.

56 Statistique Canada, *Bulletin de l'analyse en innovation*, vol. 6 no 3, Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique, no au catalogue : 88-003-XIF, Ottawa, 2004.

57 Ibid.

58 Rodriguez, E. R., et Sargent, T. C., *Does Under-Investment Contribute to the Canada-U.S. Productivity Gap?*, ministère des Finances, document de travail 2001, p. 11.

59 Ibid., p. 18.

4.3 Conclusions

4.3.1 DANS QUELLE MESURE LES OBJECTIFS SONT-ILS ATTEINTS?

1. Malgré le vigoureux programme de R-D mené au Canada au cours des 10 dernières années, les dépenses de R-D exprimées en pourcentage du PIB stagnent, le Canada se classant toujours au 15^e rang des pays de l'OCDE et en dessous de la moyenne de l'OCDE.
2. Compte tenu de la concentration de la R-D effectuée par le secteur privé dans le Canada central, les DIRDES constituent souvent la seule option dans de nombreuses provinces.
3. Le nombre insuffisant de nouveaux doctorats est un obstacle majeur à l'innovation future pour deux raisons : le Canada ne disposera pas d'un bassin adéquat de personnes hautement qualifiées requises par l'industrie pour stimuler l'innovation, et il n'y aura pas suffisamment de titulaires de doctorats pour remplacer dans nos établissements postsecondaires les professeurs et chercheurs qui partent à la retraite.

4.3.2 PROCHAINES ÉTAPES POUR LA RECHERCHE SUR LA R-D ET LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES

1. Nous devons établir des indicateurs pancanadiens sur les résultats et les effets de la R-D à l'échelle des politiques. Cet exercice est essentiel pour assurer le suivi, la référencement et l'évaluation des politiques et des programmes ainsi que pour comparer le rendement du Canada en matière d'innovation à celui de nos concurrents mondiaux.
2. Nous devons créer des mécanismes permettant de mesurer les effets des gros investissements publics en R-D (p. ex., FCI, Programme des Chaires de recherche du Canada, bourses pour études supérieures, etc.). Il faut aussi bien comprendre les effets à long terme de ces initiatives au chapitre du rendement et des progrès réalisés et savoir si ces dépenses de l'État sont rentables.
3. Les bienfaits et effets du transfert des connaissances de l'EP à l'industrie doivent être évalués. Il est actuellement impossible de déterminer si les nouvelles connaissances acquises dans les laboratoires universitaires et collégiaux sont appliquées dans le secteur privé à la faveur de brevets et de licences, indicateurs de l'innovation et de la commercialisation. La chaîne d'événements allant du laboratoire à la découverte et à l'application industrielle ainsi que le rôle des établissements postsecondaires dans ce processus doivent être documentés et analysés régulièrement.

4.3.3 UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

4.3.3 Un bilan positif

Les gouvernements fédéral et provinciaux ont reconnu qu'il fallait améliorer le rendement du Canada en matière de R-D lorsqu'en 2001, ils se sont entendus pour travailler ensemble afin de faire passer le Canada du 15^e au 5^e rang des pays de l'OCDE au chapitre de l'intensité de la recherche. Bien que le Canada occupe toujours le même rang des pays de l'OCDE, les gouvernements fédéral et provinciaux ont augmenté leur contribution à la R-D de 2 298 millions \$ en 1993 à 2 505 millions \$ en 2005. Il y eut également une augmentation générale du nombre de diplômés d'études supérieures décernés au Canada.

Un avenir incertain

L'investissement du Canada en R-D ne sera pleinement rentable que lorsque les établissements d'enseignement postsecondaire produiront suffisamment de diplômés hautement qualifiés pour répondre aux besoins de l'industrie, du gouvernement et du milieu universitaire. Afin de demeurer concurrentiel sur le plan de la création et du transfert de connaissances ainsi que de l'innovation, le Canada doit établir et atteindre des objectifs repères, semblables à ceux de l'UE, et augmenter le nombre de diplômés en mathématiques, en sciences et en technologie.

À la lumière des comparaisons mondiales établies, nous constatons que les dépenses relativement faibles en R-D engagées par le secteur privé nous relèguent à un rang moyen pour ce qui est de l'intensité de R-D, et nous courons l'énorme risque de nous laisser encore davantage distancer dans un marché mondial très compétitif. Le Canada doit établir et atteindre des cibles de DIRD en pourcentage du PIB, comme le font les pays européens. Par exemple, en 2003, la part du PIB consacrée au financement total de la recherche en Finlande était de 3,5 %. L'UE s'est fixé une cible de 3 % d'ici 2010. Si le Canada visait un objectif aussi ambitieux, il pourrait progresser au même rythme que ses concurrents mondiaux. Pour atteindre cette cible, il sera essentiel d'améliorer considérablement le rendement de la R-D effectuée par le secteur privé, de même que celui des établissements d'enseignement postsecondaire.

Le Canada dépend davantage du secteur postsecondaire pour la R-D que la plupart des autres pays industrialisés. Il dépend aussi de la production de diplômés de la maîtrise et du doctorat, ressources importantes au service de l'État et du secteur privé. Puisque certaines provinces dépendent presque entièrement des DIRDES, le maintien d'un appui non-négligeable au financement des activités de R-D dans les établissements d'enseignement postsecondaire revêt une importance capitale pour que le Canada demeure innovateur et concurrentiel au XXI^e siècle.

5.1 Introduction

Les chapitres précédents ont analysé les avantages économiques de l'enseignement postsecondaire pour le pays et chacun de ses résidents. Les études menées commencent tout juste à analyser – en s'appuyant sur des faits probants – les avantages sociaux associés à l'EP, sujet du présent chapitre. Bien qu'il y ait peu d'indicateurs directs à l'heure actuelle, les données existantes montrent un lien entre la poursuite d'études supérieures et une série de caractéristiques ou de facteurs qui influent sur la qualité de vie des particuliers et des collectivités (du taux d'emploi au taux de criminalité, en passant par les grossesses chez les adolescentes, le civisme, le renforcement de la cohésion sociale et l'appréciation de la diversité ainsi qu'un mode de vie plus sain).

Les établissements d'enseignement postsecondaire ont longtemps été considérés comme des ressources communautaires précieuses à cause du prestige et des emplois bien rémunérés qu'ils procurent. Cependant, on se rend de mieux en mieux compte que le niveau d'instruction de la population locale a une large incidence sur la prospérité sociale et la stabilité des collectivités. Une éducation de niveau supérieur peut également contribuer à établir les conditions propices à la création de communautés d'apprentissage qui détermineront la réussite économique au XXI^e siècle.

L'expression *communauté d'apprentissage* est adoptée dans de nombreux cercles pour désigner l'évolution de notre société et de nos collectivités découlant des exigences de la mondialisation et des conséquences des progrès technologiques. Un certain nombre de plans d'entreprise ou de services de ministères provinciaux chargés de l'enseignement postsecondaire comprennent des énoncés de mission qui citent des buts liés à des objectifs sociaux et individuels, notamment la possibilité de s'épanouir personnellement, de créer une société productive et prospère et de former une population instruite. Malheureusement, les indicateurs servant à mesurer les progrès réalisés vers l'atteinte de ces objectifs demeurent limités.

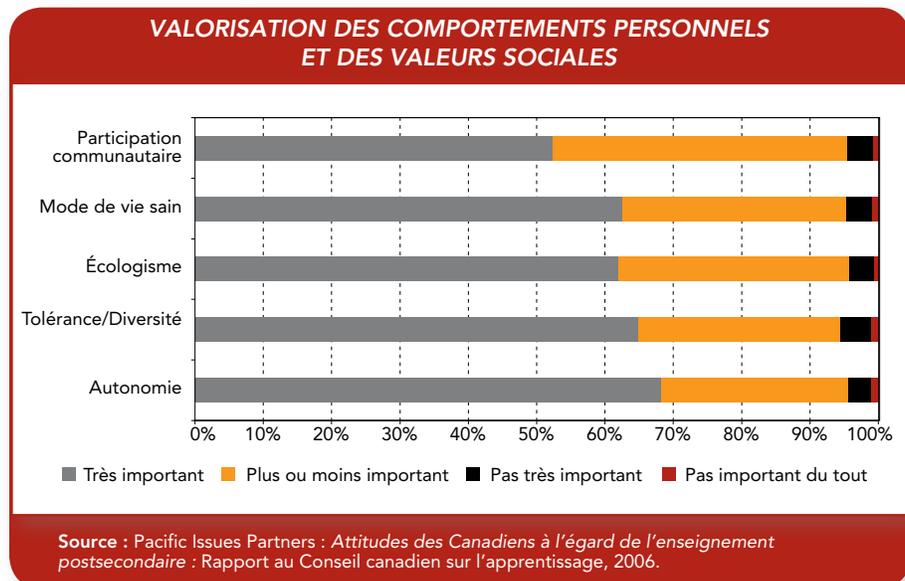
Il est difficile d'obtenir des données fiables et pertinentes. Bien que les statistiques à ce sujet soient rares, tous les pays reconnaissent qu'il faut effectuer des analyses plus poussées dans ce domaine.

ATTITUDES DES CANADIENS À L'ÉGARD DE L'EP
COMPARAISON DES RÉACTIONS À DEUX POINTS DE VUE SUR LES ÉTUDES

	L'acquisition de compétences générales (travailler en équipe, régler des problèmes, communiquer) est jugée plus importante (%)	Les études universitaires sont bonnes en soi, qu'elles mènent à un emploi ou non (%)
Entièrement d'accord	16	28
Plutôt d'accord	49	60
Neutre	7	2
Plus ou moins d'accord	26	9
Pas du tout d'accord	3	1

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

Dans le présent chapitre, la citoyenneté et les indicateurs de santé sont assimilés aux avantages sociaux, soit au *capital social*. Selon les données citées, un corps citoyen bien informé a tendance à participer activement à la création et au fonctionnement des collectivités.



5.2 Constat actuel

Le débat se poursuit sur le lien de dépendance par opposition au lien de causalité de l'EP sur les facteurs sociaux. Une éducation postsecondaire de haut niveau est-elle associée à des effets sociaux positifs *en raison des caractéristiques sous-jacentes et inhérentes des membres de la collectivité ou a-t-elle pour résultat des avantages collectifs plus importants*? Selon les études menées récemment, des études supérieures plus poussées donnent lieu à une gamme variée d'avantages et d'effets sociaux⁶⁰.

Les avantages sociaux ont de solides effets intergénérationnels. Par exemple, l'incidence de l'éducation des parents sur leurs enfants est forte, tant sur le plan des avantages économiques que des avantages sociaux. Les avantages économiques liés au niveau de vie sont bien compris, mais les effets sociaux sur certains facteurs comme les grossesses chez les adolescentes, les mauvais traitements et la négligence dont sont victimes des enfants, le rendement scolaire et la performance du marché du travail, les contacts avec le système judiciaire et les programmes d'intervention sont également prononcés. Ces effets familiaux bénéfiques se traduisent de toute évidence par des résultats positifs pour les collectivités et la société.

Ce rapport utilise des indicateurs qui montrent le lien qui existe entre les études postsecondaires et certaines activités civiques

des résidents et des collectivités, tout en reconnaissant que certaines mesures ne font pas justice aux complexités de la citoyenneté et des communautés d'apprentissage.

Ces indicateurs ont été choisis pour diverses raisons. Tout d'abord, le civisme actif, comme le bénévolat, contribue pour beaucoup à définir un groupe et à donner aux résidents un sentiment de bien-être collectif. Les données concernant les effets sur la santé sont un indicateur utile de la qualité de vie. Ces indicateurs ont aussi été choisis pour la simple raison qu'ils existaient. L'accent mis sur les questions de santé ces dernières années a permis, par exemple, de recueillir d'autres données sur la santé.

Les indicateurs suivants ont été choisis pour illustrer les bienfaits individuels et communautaires d'une éducation postsecondaire :

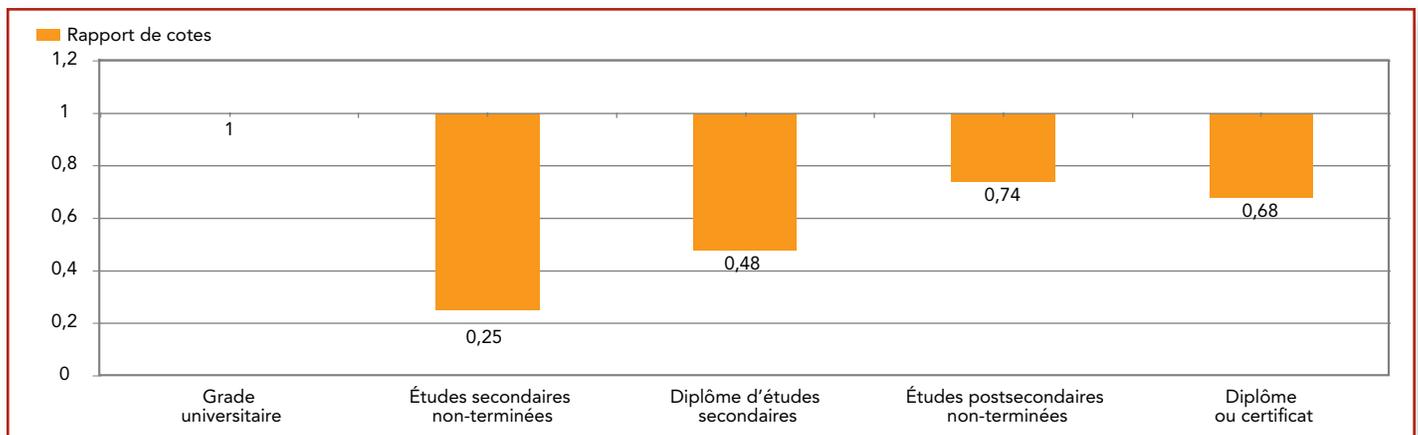
- Un civisme actif mis en évidence par la participation aux scrutins électoraux;
- Un civisme actif mis en évidence par le bénévolat et le don;
- Les effets sur la santé;
- Des attitudes plus tolérantes envers la diversité et une plus forte cohésion sociale.

5.2.1 UN CIVISME ACTIF — PARTICIPATION AUX ÉLECTIONS

» Le comportement électoral et le niveau d'instruction sont étroitement liés.

Les jeunes de 20 à 29 ans les plus susceptibles de voter aux élections fédérales de 2000 sont ceux qui ont fait certaines études postsecondaires ou qui détiennent un diplôme ou un certificat d'EP.

Fig. 5.2.1.1 Jeunes de 22 à 29 ans susceptibles d'avoir voté aux dernière élections avant 2003



Source des données : A. Milan, « Volonté de participer : l'engagement politique chez les jeunes adultes », *Tendances sociales canadiennes*, hiver 2005, Statistique Canada, no au catalogue : 11-008.

60 Riddell C., *The Impact of Education on Economic and Social Outcomes: An Overview of Recent Advances in Economics*, rapport de recherche des RCRPP dans la série *Les compétences et les connaissances nécessaires dans le Canada de demain : Sept perspectives – Vers une stratégie intégrée de développement du capital humain*, 2006.

61 Ibid.

Une analyse de la participation électorale au Canada montre que les Canadiens qui n'ont pas fait d'études universitaires sont beaucoup plus susceptibles de ne pas voter⁶². « Selon Blais et al., la participation des diplômés universitaires nés après 1970 aux élections de 2000 était près de 50 % supérieure à celle des jeunes du même groupe d'âge qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires⁶³ ».

D'autres facteurs semblent influencer sur le comportement électoral. Selon une étude internationale effectuée par Milligan,

Moretti et Orepoulos (2003)⁶⁴, la probabilité de voter augmente selon le niveau d'instruction. Toutefois, il en ressort que le fait de détenir un diplôme d'études secondaires augmente cette probabilité de 30 % aux États-Unis et de 9 % seulement au Canada. Il est aussi plus fréquent de lire les journaux, de discuter de l'actualité et de participer à des réunions et à des manifestations politiques lorsque le niveau de scolarité atteint est plus élevé.

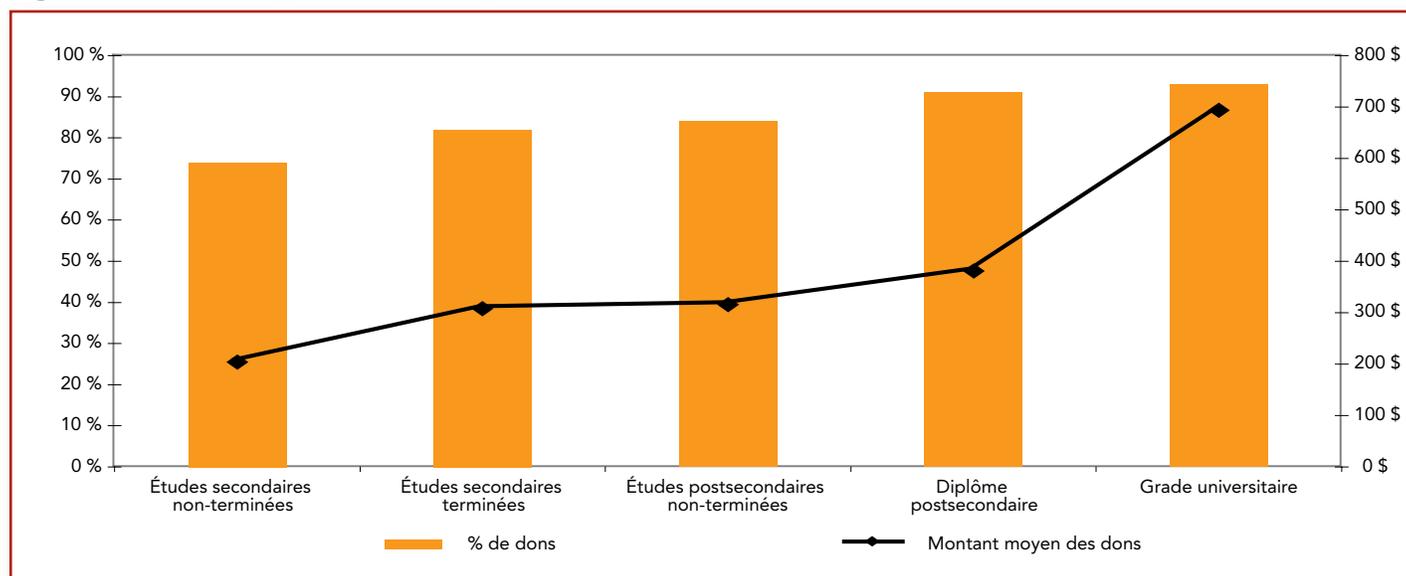
5.2.2 UN CIVISME ACTIF—BÉNÉVOLAT ET DON

» Le bénévolat, le don et la participation à la société civile augmentent selon le niveau de scolarité.

Selon les enquêtes faites par Statistique Canada sur le taux des dons et sur la somme moyenne donnée selon le niveau de scolarité, ce taux est inférieur à 75 % chez ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires alors que plus de 80 % de ceux qui ont un diplôme d'études secondaires ou postsecondaires font des dons à des organismes caritatifs. La somme donnée est considérablement plus élevée chez ceux qui possèdent un grade universitaire.

Ce constat peut tout simplement dénoter la capacité de donner et non une propension au don, étant donné que les niveaux de revenu sont étroitement associés au niveau d'instruction. Cependant, ces données montrent également que ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ont moins tendance à faire du bénévolat et à participer à la société civile, contrairement à ceux qui détiennent un certificat d'EP ou un grade universitaire, pourcentage qui est presque le double.

Fig. 5.2.2.1 Pourcentage et montant moyen des dons, 2004



Source : Statistique Canada, *Canadiens dévoués, Canadiens engagés : Points saillants de l'Enquête canadienne de 2004 sur le don, le bénévolat et la participation*, no au catalogue : 71-542-XPf, 2006.

62 O'Neil B., *Human Capital, Civic Engagement and Political Participation*, rapport de recherche des RCRPP dans la série *Les compétences et les connaissances nécessaires dans le Canada de demain : Sept perspectives – Vers une stratégie intégrée de développement du capital humain*, 2006.

63 Ibid., p. 11.

64 Milligan K., Moretti P. et Orepoulos P., *Does Education Improve Citizenship? Evidence From The U.S. and the U.K.*, document de travail 9584, National Bureau of Economic Research, Massachusetts, 2003.

UNE CITOYENNETÉ ACTIVE ET EN BONNE SANTÉ

5.2.3 EFFETS SUR LA SANTÉ

» Les indicateurs de santé sont plus élevés chez ceux qui ont un niveau d'instruction supérieur.

Les gens plus instruits disent avoir une bonne santé. Fait intéressant, le nombre de ceux qui estiment être « en excellente ou en très bonne santé » a quelque peu diminué entre 2001 et 2003. Il est évident que le rapport entre la santé et le niveau d'instruction risque de ne pas être aussi simple que les données ci-dessous l'indiquent.

Tableau 5.2.3.1 **Autoévaluation de la santé selon le niveau de scolarité, Canada, 2001, 2003 et 2005**

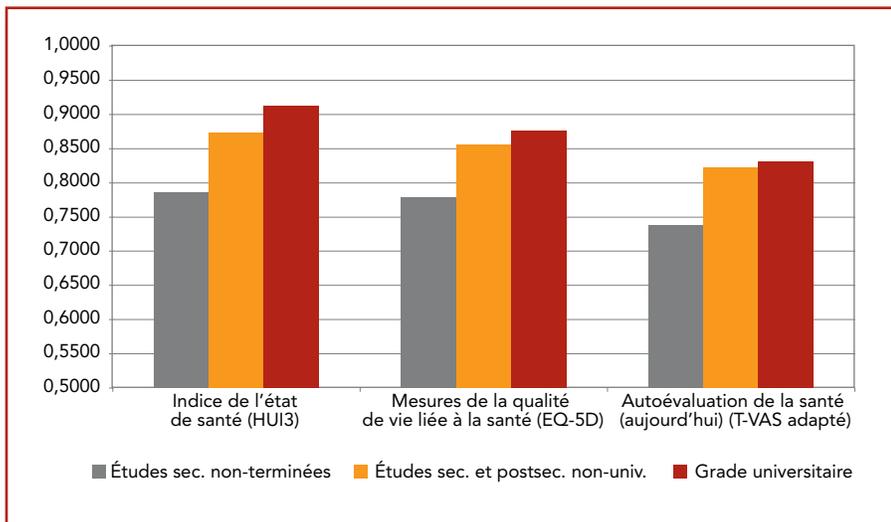
ÉTUDES	AUTOÉVALUATION DE LA SANTÉ								
	2001			2003			2005		
	EXCELLENTE/ TRÈS BONNE	BONNE	PASSABLE/ FAIBLE	EXCELLENTE/ TRÈS BONNE	BONNE	PASSABLE/ FAIBLE	EXCELLENTE/ TRÈS BONNE	BONNE	PASSABLE/ FAIBLE
Études secondaires non-terminées	44.7 %	33.1 %	22.2 %	43.3 %	35.6 %	21.0 %	42.9 %	35.2 %	21.8 %
Études secondaires terminées	63.4 %	26.9 %	9.6 %	57.7 %	32.2 %	10.1 %	59.4 %	30.1 %	10.5 %
Études postsecondaires non-terminées	62.2 %	27.7 %	10.9 %	59.9 %	29.9 %	10.1 %	59.4 %	30.2 %	10.3 %
Études postsecondaires terminées	70.5 %	23.11 %	6.9 %	65.7 %	27.2 %	7.1 %	66.9 %	25.8 %	7.3 %

Source : Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes - Cycles 2.1 et 3.1 (2003 et 2005 respectivement)

Les pourcentages ne totalisent pas 100 % car ils ne comprennent pas les réponses « Ne sait pas » et les refus de répondre aux questions.

D'autres indicateurs de santé montrent une tendance semblable. La qualité de vie liée à la santé et l'indice de l'état de santé augmentent chez ceux qui ont un niveau d'instruction supérieur.

Fig. 5.2.3.1 **Résultat médian pour la santé selon le niveau de scolarité, 2000**



Source : Belanger, A., Berthelot, J.M., Guimond, E., Houle, C. A Head to Head Comparison of Two Generic Health Status Measures in the Household Population: McMaster Health Utilities Index (Mark 3) and the EQ-5D. Statistique Canada, article non publié, 2000.

Ces résultats étayent les études américaines qui concluent qu'un niveau d'instruction élevé est non seulement associé à l'état de santé mais qu'il peut aussi en être la cause. Outre qu'elle procure un avantage personnel appréciable, une bonne santé a vraisemblablement pour bénéfice social de diminuer la dépendance envers le système de santé publique⁶⁵.

Selon l'Agence de santé publique du Canada (ASPC), le niveau d'instruction et de littératie est un des principaux déterminants ayant un effet sur la santé; cette agence publie dans son site Web des documents d'appui tirés du *Deuxième rapport sur la santé de la population canadienne* et du document *Investir dans la santé des Canadiens*⁶⁶. Les éléments probants comprennent le revenu, le taux de chômage, l'état de santé, l'espérance de vie, les habitudes en matière de tabagisme, l'activité physique et l'absentéisme.

65 Riddell C. (2006). *The Impact of Education on Economic and Social Outcomes: An Overview of Recent Advances in Economics*. rapport de recherche des RCRPP dans la série *Les compétences et les connaissances nécessaires dans le Canada de demain : Sept perspectives - Vers une stratégie intégrée de développement du capital humain*, 2006.

66 http://www.phac-aspc.gc.ca/new_e.html

Une communication présentée en 2002 dans le cadre de la Conférence sur les déterminants sociaux de la santé tout au long de la vie appelle l'attention sur l'incidence de faibles niveaux de scolarisation sur la santé : « Les individus qui ont un faible niveau de scolarité ont une moins bonne santé. Comparativement aux non-diplômés, les diplômés de l'école secondaire :

- utilisent des services médicaux préventifs 11 % plus souvent;
- font 2 % moins de visites multiples chez le médecin;
- ont une connaissance des comportements liés à la santé, qui est de 23 % supérieure;
- ont une santé générale qui est de 13 % supérieure;

- ont une dynamique familiale qui est de 26 % supérieure (Comité consultatif fédéral provincial territorial sur la santé de la population, 1999)⁶⁷. »

L'*Institute of Health Promotion Research* de l'Université de la Colombie-Britannique a préparé un document de synthèse sur la conceptualisation et l'évaluation des capacités communautaires (2003) qui offre un cadre de référence à trois échelons : individuel, organisationnel et communautaire. Ce cadre de référence, qui cite 83 caractéristiques spécifiques des capacités communautaires, constitue un point de départ utile pour effectuer d'autres travaux nécessaires dans ce domaine.

5.2.4 ATTITUDES PLUS TOLÉRANTES ENVERS LA DIVERSITÉ ET PLUS FORTE COHÉSION SOCIALE

» Une plus grande ouverture d'esprit et une tolérance envers la diversité sont associées à un niveau d'instruction élevé.

Les Canadiens sont très attachés aux grandes valeurs que sont l'égalité, l'ouverture d'esprit et l'inclusion et en tirent une grande fierté. L'apport de l'instruction à la promotion de ces caractéristiques est reconnu depuis longtemps, même s'il est difficile de le quantifier. L'économiste Craig Riddell estime que les avantages que présente un niveau d'instruction élevé pour le bien-être individuel et le renforcement des capacités communautaires « peuvent être comparés en ordre de grandeur aux avantages privés associés aux gains plus élevés accumulés au cours de la vie, qui sont d'environ 7 à 10 % »⁶⁸. [Traduction]

L'instruction semble bien aller de pair avec une diminution de l'aliénation et des inégalités sociales. Les effets sont intergénérationnels. Selon David Bloom et Henry Rosovsky : « En exposant les étudiants à une vaste gamme de points de vue différents et en les encourageant à établir des liens entre disciplines et cultures, il faut espérer que la formation éclairée qui leur est donnée accroît la tolérance et la sensibilisation à autrui »⁶⁹. [Traduction]

Lors d'une allocution prononcée en 2004 à la réunion de Dublin des ministres de l'éducation de l'OCDE, M. Robert Putnam, discutant de la manière dont l'éducation influe sur le capital social et la cohésion sociale, a déclaré que « pour tout gouvernement

cherchant à accroître le capital social et la cohésion sociale, le processus éducatif est l'élément décisif le plus important et le plus efficace »⁷⁰. [Traduction] Il a conclu en affirmant que ce sont de longues années d'études qui constituent le meilleur indicateur prévisionnel d'un capital social élevé.

En l'absence de repères, une façon de mesurer la contribution de l'EP à la cohésion sociale est de sonder le public. Le sondage mené récemment par le CCA sur les attitudes de la population à l'égard de l'EP a montré que les Canadiens sont conscients du rôle que les établissements d'enseignement postsecondaire du pays jouent dans la promotion des valeurs communautaires et sociétales. Plus de la moitié des personnes interrogées ont donné une cote positive à ce secteur.

En réponse à la question : « Globalement, trouvez-vous que les collèges ou universités de votre région font un travail excellent, bon, passable ou insuffisant pour promouvoir ces valeurs (participation à la vie communautaire; tolérance et ouverture à la diversité; promotion de mode de vie sain; autonomie et indépendance; sensibilisation à l'environnement)? », 56 % des Canadiens estimaient que les collèges ou universités de leur région faisaient un excellent ou un bon travail alors que 33 % d'entre eux pensaient qu'ils faisaient un travail passable ou insuffisant.

⁶⁷ Ungerleider C. et Keating D., *L'éducation comme facteur déterminant de la santé*, communication présentée à la conférence sur les déterminants sociaux de la santé tout au long de la vie, Toronto, 2002.

⁶⁸ Riddell C., *The Impact of Education on Economic and Social Outcomes: An Overview of Recent Advances in Economics*, rapport de recherche des RCRPP dans la série *Les compétences et les connaissances nécessaires dans le Canada de demain : Sept perspectives – Vers une stratégie intégrée de développement du capital humain*, 2006.

⁶⁹ Bloom D. et Rosovsky H., *Why Developing Countries Should Not Neglect Liberal Education*, *Liberal Education*, vol. 89, no 1, hiver 2003, p. 16 à 23.

⁷⁰ R. Putnam, *Education, Diversity, Social Cohesion and Social Capital*, note de discussion pour la réunion des ministres de l'Éducation de l'OCDE *Raising the Quality for All*, Dublin, 18 et 19 mars 2004.

5.3 Conclusions

5.3.1 DANS QUELLE MESURE LES OBJECTIFS SONT-ILS ATTEINTS?

1. Les effets sociaux de l'EP sont de plus en plus reconnus. Or, le Canada ne s'est pas doté d'objectifs définis pour renforcer son capital social au moyen de l'EP, ce qui permettrait d'évaluer convenablement son rendement.
2. Un niveau d'instruction élevé contribue au bien-être individuel et au renforcement des capacités communautaires. Il existe de fortes corrélations entre le niveau d'instruction et la santé, et entre le niveau d'instruction et les indicateurs d'un civisme actif comme le bénévolat, la participation communautaire et la participation aux élections.

5.3.2 PROCHAINES ÉTAPES POUR LA RECHERCHE SUR LES AVANTAGES SOCIAUX DE L'EP

1. Le Canada profitera de la deuxième phase du projet CERI-Réseau B de l'OCDE sur les résultats sociaux de l'apprentissage, dont le but est de dégager des indicateurs des sources de données existantes et d'en proposer de nouvelles. Ce projet se concentrera sur les données que le Programme international pour l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC) devrait pouvoir recueillir dans ce domaine. Il faut concevoir des indicateurs permettant d'évaluer la mesure dans laquelle l'EP renforce le capital social, ainsi que le succès du Canada dans ce domaine.
2. Il faut évaluer l'impact des avantages sociaux associés à l'EP.

5.3.3 UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

Un bilan positif

L'existence, bien que limitée, d'indicateurs sur les avantages sociaux de l'EP montre que les études postsecondaires contribuent pour beaucoup au bien-être individuel et collectif. Des citoyens productifs, actifs et en bonne santé qui vivent dans des collectivités socialement stables où le taux de criminalité est peu élevé représentent un avantage concurrentiel tout aussi important que toute autre variable présente dans des économies et sociétés dynamiques. Les entreprises se fondent souvent sur ces facteurs pour choisir des endroits où s'installer. De même, les travailleurs étrangers qualifiés et mobiles se tournent vers des pays et des collectivités qui sont sûrs et dynamiques sur le plan culturel et qui accueillent la diversité.

À mesure que s'intensifie la dépendance du Canada à l'égard d'immigrants hautement qualifiés pour pouvoir répondre aux demandes du marché du travail et aux besoins de croissance de sa population, une plus grande tolérance envers la diversité est un trait social qui deviendra non seulement de plus en plus souhaitable mais aussi essentiel à la cohésion sociale.

La santé physique des citoyens—élément important compte tenu du vieillissement de la population canadienne et des pressions croissantes qu'il exerce sur son système de santé—et la vigueur de la démocratie canadienne sont également étroitement liées au niveau d'instruction postsecondaire atteint.

Un avenir incertain

L'écart entre les *nantis* et les *non-nantis* ne cesse de croître. Ceux qui ont peu de compétences en lecture et en écriture, peu d'instruction et de qualifications professionnelles voulues sont laissés pour compte. La réussite économique du Canada ne peut pas être dissociée de sa réussite sociale.

6.1 Introduction

Le présent rapport sur l'enseignement postsecondaire au Canada a pour but de montrer clairement les retombées de l'EP tant pour la société et pour l'économie en général que pour l'étudiant lui-même, c'est-à-dire l'apprenant. La qualité de ces retombées est pour l'apprenant un important sujet de préoccupation.

Offrir un enseignement postsecondaire de *qualité* est une des priorités énumérées dans les plans stratégiques des établissements postsecondaires et des ministères provinciaux responsables de l'enseignement supérieur. La question de la définition et de l'évaluation de la qualité est étroitement liée à l'obligation de rendre compte, à l'optimisation des ressources ainsi qu'à l'utilité et à la valeur des programmes enseignés.

Des travaux considérables ont été effectués ces dernières années en vue de définir plus rigoureusement la *qualité* et de mieux comprendre sa signification, notion qui se révèle insaisissable et complexe lorsqu'il s'agit de dégager des normes objectives, comparables et mesurables.

Au Canada, c'est la crédibilité ou le degré d'acceptation des titres de compétence décernés aux diplômés qui constituent

l'indicateur général traditionnel de la qualité des établissements d'EP. Chaque établissement possède ses propres processus internes et externes d'examen et d'évaluation de la qualité et d'approbation du contenu des cours et des programmes offerts.

Le Canada n'a pas adopté de processus intégré d'examen de la qualité au niveau national et n'a pas non plus mis en place de système régional d'accréditation des établissements comme celui des États-Unis. En conséquence, les établissements canadiens, qui désirent vivement attirer et conserver des étudiants—surtout de l'étranger—risquent de se tourner vers les organismes d'accréditation américains. Cela pourrait mener tout naturellement à l'américanisation des priorités, des perspectives, du contenu et de la langue de l'EP canadien et se répercuter négativement sur l'intégrité de l'enseignement supérieur du Canada et sur le sentiment d'identité distincte des Canadiens.

Il n'existe aucun organisme pancanadien ayant pour mandat d'établir des critères de qualité ou d'accréditer les établissements d'enseignement postsecondaires (EEP). À l'heure actuelle, la reconnaissance des diplômes décernés par une université

LA MANIÈRE D'AUTRES PAYS D'ABORDER LA QUESTION DE QUALITÉ

Le Réseau européen pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur a été créé en 2000 pour promouvoir la collaboration européenne dans le domaine de l'assurance de la qualité. En novembre 2004, ce réseau est devenu, sous l'impulsion de l'Assemblée générale, l'Association européenne pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA). Son but est de diffuser l'information, les expériences et les pratiques exemplaires dans le domaine de l'assurance de la qualité (AQ) dans l'enseignement supérieur aux organismes européens d'AQ, aux autorités publiques et aux établissements postsecondaires.

L'idée de créer cette association remonte à un projet pilote européen d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (1994–1995), qui avait mis en évidence la nécessité d'échanger des données et d'acquérir de l'expérience dans le domaine de l'AQ. Plus tard, cette idée a gagné du terrain à la suite d'une recommandation du Conseil sur la coopération européenne au sujet de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur et de la Déclaration de Bologne de 1999.

Dans la Déclaration de Bologne (1999), les ministres européens de l'éducation se sont engagés à former la zone européenne de l'enseignement supérieur avant 2010. En 2001, ces mêmes ministres, réunis à Prague, ont invité l'ENQA à collaborer à l'élaboration d'un cadre de référence commun pour l'assurance de la qualité, qui permettrait du même coup de travailler à établir le cadre européen d'assurance de la qualité d'ici 2010. Deux ans plus tard, à Berlin, les ministres ont recommandé que l'ENQA contribue de façon encore plus directe au processus européen d'assurance de la qualité. Dans le communiqué de Berlin, l'ENQA a reçu des ministres le double mandat d'examiner les moyens d'assurer la mise sur pied d'un système adéquat de contrôle par les pairs pour les organismes d'assurance de la qualité et de définir une série convenue de normes, de procédures et de lignes directrices sur l'assurance de la qualité.

Lors de la conférence de Bergen en mai 2005, les ministres européens de l'éducation ont adopté les « Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area » élaborés par l'ENQA. Ils se sont engagés à introduire dans leurs pays respectifs le modèle projeté de contrôle par les pairs pour les organismes d'assurance de la qualité. Ils ont également accueilli favorablement le principe d'un registre européen de ces organismes, fondé sur une étude nationale, et ont demandé à l'ENQA de mieux définir les modalités de mise en œuvre de ce registre, en collaboration avec la European University Association; EURASHE, l'association européenne des établissements d'enseignement supérieur; et l'ESIB, les syndicats nationaux des étudiants d'Europe. Ils ont aussi demandé qu'un rapport leur soit remis à l'occasion de la réunion du groupe de suivi de Bologne. À Bergen, l'ENQA est devenue membre consultatif du groupe de suivi de Bologne.

canadienne dépend surtout de l'affiliation de cet établissement à l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC). Chaque université canadienne décide de ses propres programmes d'études ainsi que de ses propres politiques et procédures d'assurance de la qualité. L'AUCC a cependant créé un processus d'évaluation permettant de s'assurer que chaque établissement répond à certains critères, reconnus à l'échelle nationale et internationale, de qualité des ressources et des méthodes d'apprentissage. Les établissements membres de l'AUCC ont adopté des énoncés de mission et des objectifs sur lesquels sont fondées l'élaboration et l'évaluation de leurs programmes d'enseignement. Chaque université a également mis en place une politique officielle qui l'oblige à assurer la qualité de ses programmes d'études et à les perfectionner constamment. L'Association des collèges communautaires du Canada (ACCC) a reçu la certification ISO 9002 et plusieurs des collèges membres de cette association l'ont également reçue, ce qui témoigne de leur engagement à l'égard de la qualité.

Les lois provinciales autorisent les EEP à décerner des diplômes et autres titres de compétence. Ces dernières années, plusieurs provinces ont créé des organismes d'assurance de la qualité dotés de mandats dont la portée diffère, mais qui concernent généralement l'assurance de la qualité. Dans le cas de certains métiers et professions, il existe des organismes provinciaux ou nationaux, tels que le programme Sceau rouge pour les apprentis, dont les critères doivent être respectés pour qu'une personne puisse être certifiée ou accréditée dans sa province et obtienne également le droit d'exercer ce métier ou cette profession n'importe où au Canada. Ces accréditations s'appliquent autant aux nombreux métiers d'apprentissage qu'à des professions comme la médecine, le droit ou le génie.

Bien que toutes ces formes d'accréditation soient des indicateurs appropriés et utiles de la qualité, le présent rapport cherche à comprendre de façon plus rigoureuse la notion de qualité dans une perspective pancanadienne, en posant la question générale suivante : quel est le rendement de l'EP au Canada par rapport aux grands buts et objectifs formulés dans les plans stratégiques de chacune des provinces?

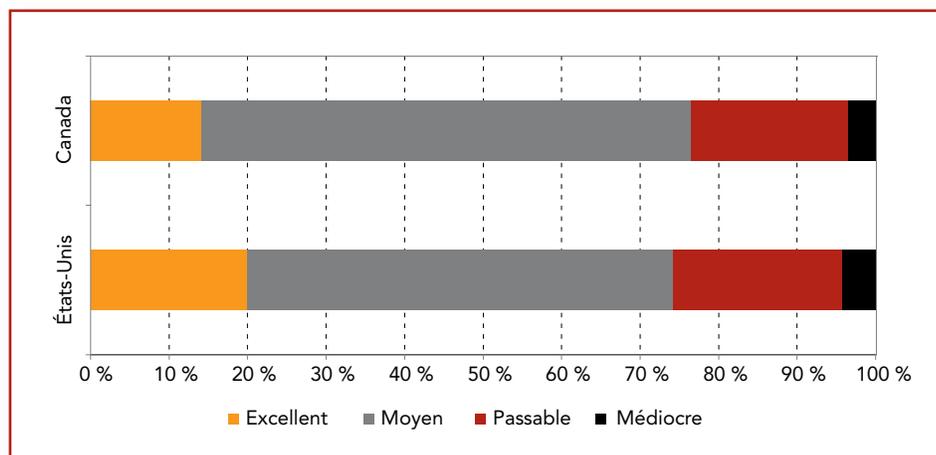
La qualité, un but prioritaire

Les questions de qualité et d'efficacité sont soulevées maintes fois dans les documents publiés par le Conseil de la fédération et dans les « attentes » rendues publiques par les ministres provinciaux et territoriaux de l'éducation réunis au CMEC.

Selon le Conseil de la fédération, « la qualité de l'éducation est essentielle à la réalisation du potentiel de prospérité du Canada. Les établissements postsecondaires et les milieux de travail canadiens doivent être en mesure de concurrencer les meilleurs établissements au monde dans leurs domaines respectifs. Afin d'y parvenir, les Canadiens ont besoin de programmes d'éducation postsecondaire de premier ordre ayant un meilleur rapport étudiants-professeur, de plus de professeurs qualifiés, d'équipement et de logiciels à jour dans les collèges et les universités ainsi que dans leur milieu de travail. Par ailleurs, pour attirer les étudiants les plus doués et produire des diplômés dotés de connaissances et de compétences de pointe, les programmes et les établissements d'éducation postsecondaire doivent se comparer favorablement à ceux de nos concurrents internationaux »⁷¹.

Le sondage sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire mené pour le CCA au printemps 2006 demandait aux répondants s'ils croyaient que les collèges et universités de leur province faisaient un excellent travail, un bon travail, un travail passable ou un travail médiocre. Les Canadiens estiment que leurs propres EEP, et en réponse à une deuxième question, les EEP canadiens en général, font un bon travail. La figure 6.1.1 compare ces réponses à celles données à des questions semblables par les Américains et montre qu'elles sont plutôt identiques, bien que les Américains soient beaucoup plus susceptibles de choisir les mentions « excellent » ou « médiocre » que les Canadiens.

Figure 6.1.1 **Comparaison États-Unis/Canada des systèmes d'enseignement postsecondaire des États ou des provinces**



Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

Une démarche systémique de gestion de la qualité

Une façon de définir la qualité, et d'établir des liens entre l'enseignement postsecondaire et les objectifs sociaux et individuels plus vastes qui lui sont souvent associés, consiste à cerner un certain nombre de dimensions particulièrement circonscrites de ce concept, notamment la qualité des *apports* à l'EP, le *processus* de l'EP comme tel ainsi que les *produits* et *résultats* à plus long terme reliés à l'EP.

Un système de qualité exige des *apports* d'excellente qualité, pour reprendre un terme utilisé dans la théorie des systèmes. Une hausse des ressources financières mises à la disposition des établissements leur permet de se doter d'installations de meilleure qualité, d'un corps professoral et d'un personnel universitaire plus qualifiés, plus expérimentés et plus compétents, d'une technologie plus moderne ainsi que de bibliothèques et d'autres ressources pédagogiques plus complètes. Des infrastructures désuètes ou mal entretenues peuvent avoir des effets négatifs sur les milieux d'apprentissage et le soutien à l'enseignement.

En outre, si les apprenants admis dans les EEP sont sélectionnés de façon à favoriser ceux qui sont mieux préparés et qui ont de meilleures connaissances et aptitudes, il ne faut pas s'étonner si ces établissements sont plus susceptibles d'avoir la réputation de produire des diplômés du plus haut calibre, constituant pour ainsi dire un « cercle vertueux ». Toutefois, cette perspective fait abstraction d'une autre dimension de l'enseignement postsecondaire de qualité, qui est de favoriser l'accès et d'offrir l'aide nécessaire aux apprenants qui n'ont pas ces avantages au départ et qui doivent surmonter des obstacles pour s'inscrire dans des établissements d'enseignement postsecondaire et obtenir un diplôme. L'aide offerte à ces apprenants contribue beaucoup à l'équité sociale et économique.

Le *processus* d'enseignement supérieur fourni par les établissements va bien au-delà des investissements financiers. D'autres facteurs influent sur une expérience pédagogique de calibre élevé, notamment le dévouement et l'intérêt du corps professoral et du

personnel, la motivation des apprenants et le soutien mis à leur disposition, ainsi que la culture et l'atmosphère de l'établissement lui-même. L'utilité et la valeur des programmes d'études représentent une autre dimension de la qualité. On peut aussi mesurer la qualité de l'expérience d'EP en examinant les taux d'obtention de diplômes et le temps mis par les étudiants à terminer leurs études.

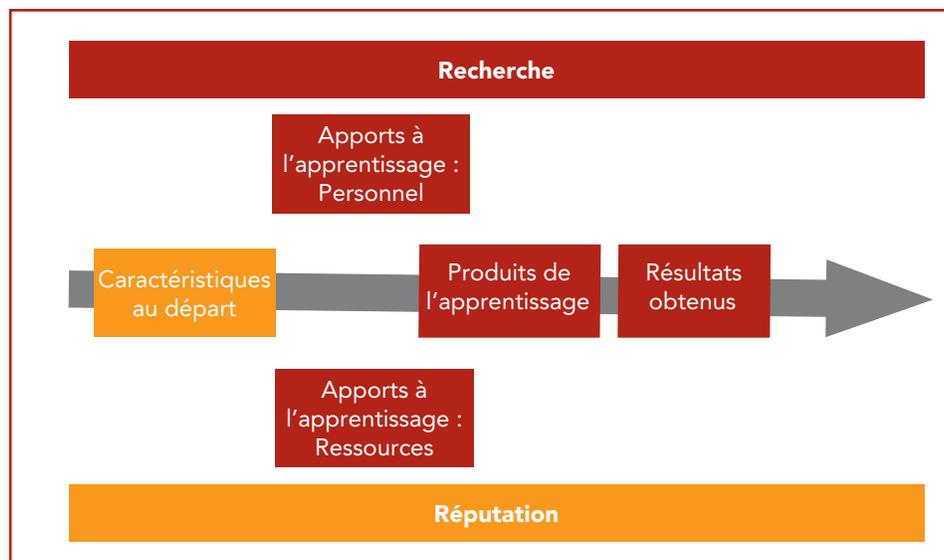
La qualité se mesure aussi aux *résultats* obtenus, c'est-à-dire ce que les étudiants ont réellement appris, la recherche et la diffusion du savoir par le corps professoral ainsi que les retombées sociales et économiques dont bénéficient les étudiants, les collectivités dans lesquelles ils vivent ainsi que la société et l'économie dans son ensemble.

On peut donc se poser la question suivante : l'EP peut-il être examiné sous l'angle d'une analyse *coûts-avantages*, que ce soit pour les personnes qui poursuivent des études postsecondaires ou pour la société en général? Ce n'est pas là une question futile puisque le Canada consacre chaque année plus de 29 milliards de dollars à l'EP sous forme de fonds publics et les Canadiens, sept ou huit autres milliards de dollars.

On porte de plus en plus attention aux divers aspects et dimensions de la qualité et aux liens qui unissent ces dimensions, dans le but de comprendre de façon plus complète et rigoureuse la signification globale de la notion de qualité de l'enseignement postsecondaire.

Un article publié par Usher et Savino en janvier 2006 dresse un tableau conceptuel (illustré ci-dessous) qui examine les divers liens et dimensions associés au thème général de la « qualité »⁷².

On peut aussi se demander si les liens entre l'EP et un grand nombre d'indicateurs de résultats sont de simples corrélations ou le reflet d'une relation de cause à effet. De nombreuses études cherchent à approfondir notre compréhension de l'interaction mutuelle entre tous ces facteurs complexes. Presque tous ceux qui travaillent dans ce domaine avouent sans hésiter que notre compréhension de ces facteurs n'est pas claire et qu'il reste énormément de recherche à faire.



72 Usher, A., et Savino, M., *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*, Canadian Education Report Series, Educational Policy Institute, 2006, p. 15.

SYSTÈMES INTERNATIONAUX D'ASSURANCE DE LA QUALITÉ⁷³

Royaume-Uni	<p>Ce sont les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes qui établissent et maintiennent des normes d'enseignement, en recourant à une vaste gamme très complexe d'approches et de structures communes d'assurance de la qualité. Les normes et la qualité dans les établissements sont fondées sur le recours universel aux examinateurs externes, sur la publication d'un ensemble uniformisé d'indicateurs et d'autres rapports, ainsi que sur les activités de la Quality Assurance Agency (QAA). Les établissements répondent ainsi aux attentes nationales décrites dans l'<i>Academic Infrastructure for Quality</i>, qui comprend le <i>Framework for Higher Education Qualifications</i> (FHEQ), des repères s'appliquant aux diverses disciplines et le <i>Code of Practice</i>, qui sont liés à un système de caractéristiques des programmes.</p>
Suède	<p>Le conseil national de l'enseignement supérieur est chargé de l'évaluation constante de la qualité de l'enseignement supérieur. Ses évaluations couvrent toutes les études supérieures, y compris les études doctorales. Le conseil examine soigneusement les activités d'assurance de la qualité entreprises par les établissements eux-mêmes ainsi que les demandes présentées pour avoir le droit de décerner des diplômes.</p> <p>La Suède est membre du Réseau européen pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) par l'entremise du conseil national de l'enseignement supérieur. Il existe également un réseau nordique des organismes d'assurance de la qualité (NOQA) qui collabore de plus en plus avec les intéressés, les établissements et les étudiants en matière d'assurance de la qualité.</p>
Allemagne	<p>En 1998, le gouvernement fédéral et les États ont créé le Projet Q à la Conférence des recteurs des universités allemandes. Entre autres, ce projet a pour but d'élaborer diverses procédures d'assurance de la qualité et de coordonner la position allemande au sein du cadre européen. Le gouvernement fédéral allemand fournira plus de 500 000 € annuellement jusqu'en 2006 afin que le Projet Q puisse se poursuivre.</p> <p>L'agrément a pour but de déterminer si les universités respectent les normes minimales lorsqu'elles conçoivent leurs programmes d'études et si elles répondent aux exigences en matière de structure des cours. L'agrément donne ainsi aux étudiants et aux employeurs des points de repère fiables sur la qualité des programmes d'études et des établissements d'enseignement supérieur. Un conseil national d'agrément est responsable de la mise en œuvre de normes de qualité comparables. Le conseil accrédite et surveille les organismes responsables de l'agrément des cours.</p> <p>L'agrément de nouveaux programmes d'études accuse actuellement un retard, car les établissements d'enseignement supérieur manquent de ressources pour déposer leurs demandes, tandis que les organismes d'agrément n'en ont pas assez non plus pour traiter ces demandes, ce qui fait que seuls 24,5 % des nouveaux programmes d'études ont été agréés.</p>
France	<p>La France établit les distinctions suivantes en matière d'assurance de la qualité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'évaluation des établissements; • l'évaluation du curriculum et des diplômes ainsi que des programmes de recherche; • l'évaluation des personnes. <p>Les établissements d'enseignement sont évalués par le Comité national d'évaluation, un organisme indépendant qui met à la disposition du public des rapports sur les établissements, fondés sur l'analyse de la stratégie et des résultats de chaque établissement. Cette évaluation est prise en considération, en même temps que les évaluations faites par les organismes de réglementation, au moment de la rédaction du contrat quadriennal qui doit être approuvé par l'État et par l'établissement d'enseignement supérieur.</p> <p>L'évaluation des programmes de recherche mis en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur est assurée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • soit par des organismes de recherche (CNRS, INSERM, INRA) lorsque le programme est placé sous l'égide d'une unité de recherche conjointe (qui comprend un établissement d'enseignement supérieur et un établissement de recherche); • soit par la Mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP), créée à l'échelle nationale en 2002, lorsque l'unité de recherche relève uniquement de la direction d'un établissement d'enseignement supérieur. <p>L'évaluation des enseignants-chercheurs et des chercheurs est essentielle pour améliorer la qualité de tout programme d'enseignement supérieur et de recherche. En France, les évaluations des professeurs d'université sont effectuées par un organisme indépendant, le Conseil national des universités, tandis que celles des chercheurs sont faites par les comités d'évaluation des établissements de recherche.</p> <p>Dans le cadre du processus de Bologne, la France cherche à limiter les inconvénients de la division traditionnelle de son enseignement supérieur en trois parties : universités, « grandes écoles » et établissements de recherche, pour que le système français corresponde mieux aux principales normes internationales. L'assurance de la qualité est considérée comme un puissant « levier » car aucun établissement d'enseignement ne peut se permettre de se désintéresser d'un programme dont la qualité est évaluée par des organismes légitimes et externes à l'établissement lui-même.</p>

6.2 Constat actuel

Dans l'hypothèse la plus optimiste, des données et indicateurs indirects attestent de la qualité de l'enseignement dans les établissements postsecondaires. Le problème est complexe car il est difficile de quantifier l'acquisition de compétences découlant de l'enseignement postsecondaire. Il n'existe aucun mécanisme permettant de mesurer et de comparer les compétences des étudiants avant leur inscription dans un EEP à celles qu'ils possèdent après avoir terminé leurs études postsecondaires. Par conséquent, l'indicateur le plus fréquemment utilisé reste l'autoévaluation des compétences acquises par les étudiants eux-mêmes.

De nombreuses provinces tentent de mesurer les résultats d'apprentissage dans les écoles publiques en faisant passer aux élèves des tests standardisés. Or, ce type de test n'est pas offert aux étudiants d'EP, et seuls les paramètres utilisés par les professeurs et enseignants évaluent le rendement des étudiants. L'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes⁷⁴ souligne que « ...sans enquête longitudinale, on ne peut savoir avec certitude que les compétences des diplômés de niveau postsecondaire ne sont les mêmes qu'avant le début de leurs études postsecondaires. »

Le présent rapport met l'accent sur les enseignements qui peuvent être tirés des données et des indicateurs existants, et propose des suggestions pour combler les données manquantes.

Voici les paramètres dont on dispose, entre autres :

Les apports	Les résultats
<ul style="list-style-type: none"> Financement par étudiant Corps professoral 	<ul style="list-style-type: none"> Taux de diplomation et de décrochage Évaluation par les étudiants de la qualité de leurs études supérieures et de leur degré de satisfaction à cet égard.

Tableau 6.2.1 Attitudes des Canadiens à l'égard de l'EP

LES GOUVERNEMENTS NE FINANCENT PAS SUFFISAMMENT L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE (%)	
Entièrement d'accord	28
D'accord	47
Neutre/ne sait pas/aucune réponse	9
Pas d'accord	15
Pas du tout d'accord	2

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

6.2.1 FINANCEMENT PAR ÉTUDIANT

» Au Canada, le financement de l'EP par étudiant est supérieur à la moyenne de l'OCDE.

Le rapport de 2006 du PIPCE fournit les données comparables les plus récentes sur les dépenses par étudiant, y compris le financement public et privé pour les collèges et les universités :

Tableau 6.2.1.1 Dépenses publiques et privées combinées pour les établissements d'enseignement, par étudiant

Dépenses publiques et privées combinées pour les établissements d'enseignement, par étudiant (fondé sur les équivalents à temps plein), en dollars US équivalents, convertis en utilisant les PPA, aux niveaux collégial et universitaire, pays du G7 et moyenne de l'OCDE, 2000.	CANADA	14 983
	France	8 373
	Allemagne	10 898
	Italie *	8 063
	Japon	10 914
	Royaume-Uni	9 657
	États-Unis **	20 358
	Pays de l'OCDE (moyenne)	11 109

Quant à la question plus précise du financement public des universités, le document Orientations de l'AUCCE fait remarquer que « les universités canadiennes disposent maintenant d'environ 2 000 \$ de moins d'aide par étudiant qu'au début des années 1980 », lorsqu'on tient compte de l'effet combiné d'une augmentation des droits de scolarité et de l'aide offerte aux étudiants par les établissements, et des niveaux relativement réduits du soutien gouvernemental⁷⁵. Selon l'analyse de l'AUCCE, le financement public par étudiant universitaire au Canada est passé de près de 13 000 \$ par étudiant en 1985 à son taux le plus bas, soit 11 000 \$ en 1996. Ce montant est ensuite remonté à un peu moins de 12 000 \$ en 2001⁷⁶.

* Établissements publics seulement.

** Établissements publics et établissements privés indépendants seulement.

Source des données : OCDE, Regards sur l'éducation, 2003, Tableau B1.1. Source du tableau : Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006.

74 Statistique Canada et OCDE, Apprentissage et réussite : premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes, Ottawa et Paris, 2005, p. 66.

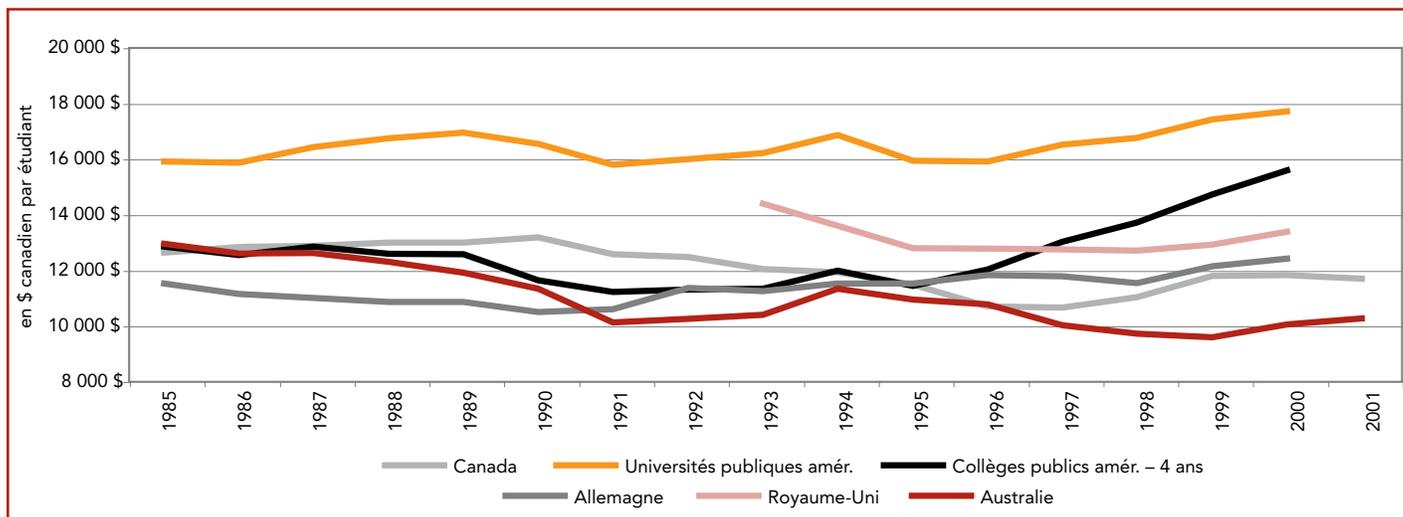
75 Association des universités et collèges du Canada, Orientations : le milieu universitaire, Ottawa, 2002.

76 Ibid.

UN ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE DE QUALITÉ

Le financement par étudiant est plus élevé aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Allemagne :

Fig. 6.2.1.1 **Le financement gouvernemental des universités aux États-Unis croît plus rapidement que dans d'autres pays**



Source : AUCC, *Orientations : le milieu universitaire*, 2002; selon des estimations de l'AUCC et des rapports de certains pays.

6.2.2 CORPS PROFESSORAL

» Les rapports étudiants-professeurs ont augmenté au cours de la dernière décennie, ainsi que la dépendance envers les professeurs à temps partiel et les chargés de cours.

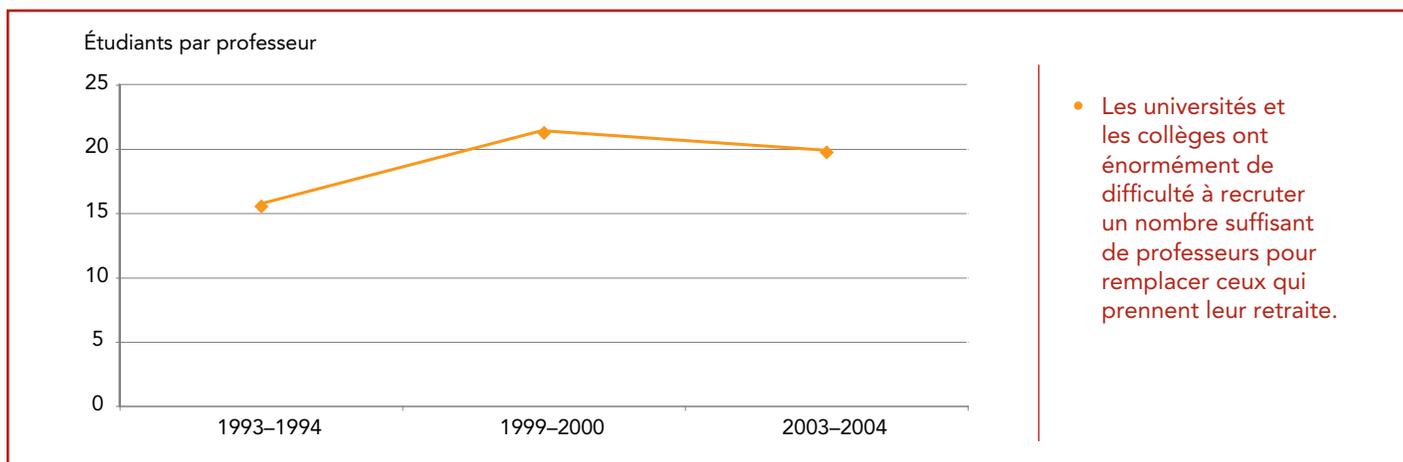
Le nombre de professeurs à temps plein n'augmente pas au même rythme que les inscriptions. Par conséquent, dans bien des cas, les établissements d'enseignement postsecondaire s'adressent à des professeurs à temps partiel ou à des chargés de cours pour enseigner. L'importance accrue de la recherche, et les structures de rémunération propres à de nombreuses universités centrées sur la recherche, renforcent souvent ces tendances.

Tableau 6.2.2.1 **Étudiants à temps plein par professeur à temps plein**

ÉTUDIANTS À TEMPS PLEIN PAR PROFESSEUR À TEMPS PLEIN					
Étudiants		Professeurs		Étudiants par professeur	
1993-1994	2003-2004	1993-1994	2003-2004	1993-1994	2003-2004
574 320	735 600	36 912	37 203	15,6	19,8

Source : Statistique Canada, *Système d'information amélioré sur les étudiants* et PIPCE 2006, Tableau D3.1.

Fig. 6.2.2.1 **Étudiants à temps plein par professeur à temps plein**



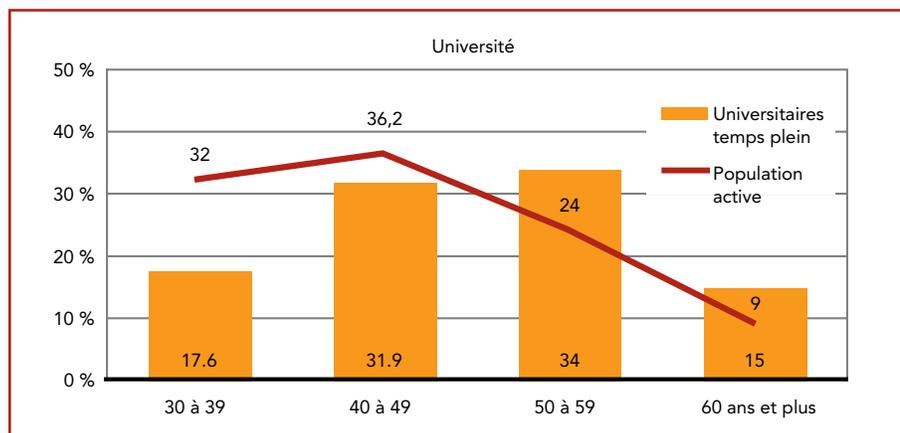
- Les universités et les collèges ont énormément de difficulté à recruter un nombre suffisant de professeurs pour remplacer ceux qui prennent leur retraite.

Source : Statistique Canada, *Système d'information amélioré sur les étudiants* et PIPCE 2006, Tableau D3.1.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

Le vieillissement du corps professoral donnera lieu à de graves problèmes de relève au cours des 10 prochaines années. La répartition par âge des professeurs d'université est présentée ci-dessous :

Fig. 6.2.2.2 Répartition par âge des professeurs d'université à temps plein par rapport à celle de la population active, Canada, 2003-2004



Remarque : La répartition par âge des professeurs et de la population active est calculée en pourcentage des populations de professeurs et de membres de la population active âgés de 30 ans et plus.
Sources des données : Enquête sur la population active, Statistique Canada, Tableau D3.2.
Source du tableau : Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006.

Le problème de la relève du corps professoral est exacerbé par le fait que le Canada ne produit pas suffisamment de remplaçants, compte tenu du nombre assez peu élevé de doctorats décernés par les EEP. En outre, la concurrence internationale est féroce, à cause des tendances démographiques très semblables chez les professeurs d'université aux États-Unis et dans d'autres pays de l'OCDE. La demande croissante de titulaires de doctorat par les gouvernements et l'industrie aggrave également cette pénurie.

Tableau 6.2.2.2 Pénurie de remplaçants de professeurs à temps plein titulaires d'un doctorat, Canada, 2002-2003

ÂGE	PROFESSEURS À TEMPS PLEIN (Hommes et femmes)	PROFESSEURS TITULAIRES D'UN DOCTORAT (Hommes et femmes)	% DU CORPS PROFESSORAL TITULAIRE D'UN DOCTORAT (Hommes et femmes)
Moins de 40 ans	6 660	5 220	78,4
40 à 54 ans	17 610	13 650	77,5
55 ans et plus	11 740	9 350	79,6

Source : Statistique Canada, Système d'information sur le personnel d'enseignement dans les universités et les collèges, 2002-2003.
Statistique Canada, L'emploi et le revenu en perspective, no au catalogue : 75-001-XIF, 2002.

Pour avoir un tableau plus complet du problème existant, il faudrait recueillir et analyser des données semblables, à l'échelle nationale, sur le corps professoral des collèges ainsi que sur les professeurs à temps partiel et sur les chargés de cours plutôt que sur les professeurs à temps plein seulement.

UN ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE DE QUALITÉ

6.2.3 TAUX D'OBTENTION DE DIPLÔME ET TAUX DE DÉCROCHAGE

» Les taux d'obtention de diplômes universitaires ont augmenté au cours des 10 dernières années pour les femmes inscrites au baccalauréat et aux programmes de premier grade professionnel, tandis qu'ils ont chuté pour les hommes. Les taux d'obtention de maîtrises ont augmenté tant pour les femmes que pour les hommes.

Au cours des cinq dernières années, le pourcentage de la population ayant obtenu un diplôme quelconque, à l'âge « typique » d'obtention d'un diplôme, a relativement peu augmenté.

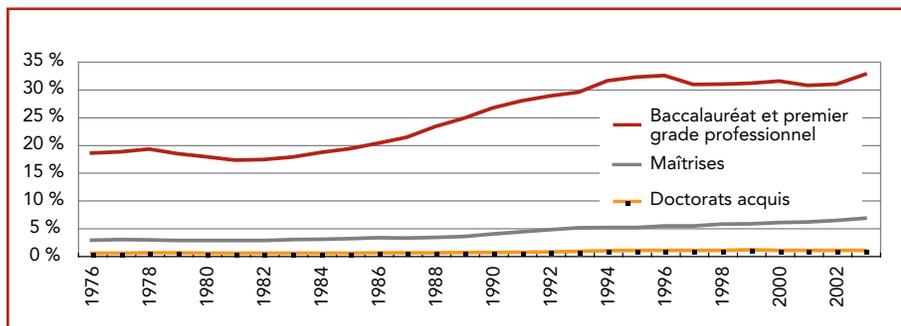
Dans les établissements d'enseignement postsecondaire, les taux de décrochage ou d'abandon sont une considération importante. Bien que peu de données soient disponibles, certaines études montrent qu'au Canada comme aux États-Unis, environ 20 à 25 % des étudiants de première année ne font pas de deuxième année et que 20 à 39 % décrochent plus tard au cours de leurs études. Bien sûr, ceux qui partent reviennent parfois plus tard, mais nous ne disposons d'aucune donnée sur

ce groupe au Canada. Dans l'ensemble, les taux d'abandon dans l'enseignement postsecondaire sont relativement stables à long terme⁷⁷.

Au Canada, les études sur les facteurs qui influent sur la diminution des effectifs étudiants en EP sont rares, mais selon l'étude Grayson⁷⁸, toute généralisation sur les abandons et les raisons de ces abandons peut être trompeuse, car les circonstances peuvent varier du tout au tout. Les études menées semblent toutefois indiquer que le désir par l'étudiant de poursuivre ses études, plutôt que les caractéristiques de l'étudiant au début de ses études (résultats scolaires, sexe, milieu familial) est un des facteurs

qui, à l'évidence, a un effet sur le maintien en établissement postsecondaire.

Fig. 6.2.3.1 Taux de diplomation universitaire, Canada, 1976 à 2003



Remarque : Taux de diplomation : nombre total de diplômés divisé par la population à l'âge typique d'obtention d'un diplôme.

Source du tableau : Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue de : 81-582-X1F, Ottawa, 2006.

Pour que les données sur les taux de décrochage soient utiles, il faudrait ventiler les statistiques par sexe, par revenu familial et par sous-population. Bien que les études effectuées montrent que certains groupes ont plus de mal que d'autres à avoir accès à l'EP, il est difficile de savoir quelle est leur expérience une fois qu'ils ont commencé leurs études postsecondaires. Là encore, des données plus systématiques et plus exhaustives nous aideraient à mieux comprendre les facteurs liés à l'efficacité et à l'efficience. Il conviendrait de noter que l'ACCC a mené une enquête l'an dernier qui contribuera à faire la lumière sur la situation dans les collèges et les instituts.

6.2.4 ÉVALUATION PAR LES ÉTUDIANTS DE LA QUALITÉ ET TAUX DE SATISFACTION

» Les étudiants et les diplômés se disent très satisfaits de leur expérience d'EP mais on manque de données objectives comparables sur les connaissances et les compétences acquises en cours d'études.

Quelques EEP canadiens font des sondages sur les résultats scolaires des étudiants, en leur demandant, entre autres, s'ils sont satisfaits de leurs études, s'ils peuvent évaluer l'acquisition de leurs compétences et connaissances particulières et comment, et si leur diplôme les a aidés à trouver un emploi dans leur domaine⁷⁹.

L'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique mènent toutes des sondages sur la satisfaction des étudiants et des diplômés, sous une forme ou sous une autre. Ces sondages font partie de leurs indicateurs de rendement clés et servent de mécanisme de reddition de comptes. Les résultats indiquent sur plusieurs années des taux de satisfaction généralement élevés.

En Ontario, par exemple, les taux de satisfaction des étudiants au niveau collégial sont en hausse (passant de 68,4 % en 1999–2000 à 77,8 % en 2005–2006) et celui des diplômés demeure stable (environ 80 % pendant la même période).

En Colombie-Britannique, la satisfaction à l'égard de la formation reçue dans les collèges, les collèges universitaires et les instituts est demeurée très stable (aux alentours de 85 % entre 2000 et 2004) tandis que celle des diplômés universitaires se situait à environ 95 %⁸⁰.

L'Alberta sonde les étudiants, employeurs et autres intervenants pour connaître leur degré de satisfaction. On interroge

⁷⁷ Grayson, J. P. et Grayson, K., *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*, Collection de recherches du millénaire : L'argent est-il important? No 6, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Ottawa, 2003.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Le chapitre suivant traite de la question connexe de la « satisfaction des employeurs ».

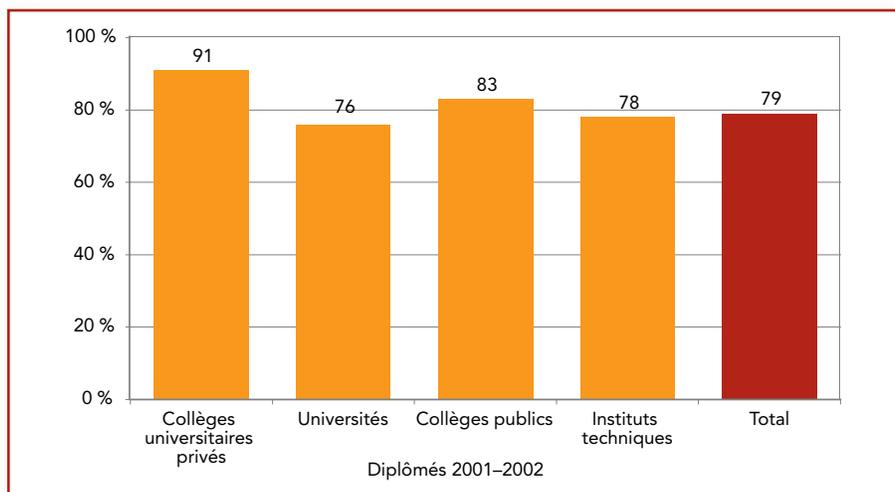
⁸⁰ British Columbia Ministry of Advanced Education, *Annual Service Plan Report 2004–2005*.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

les diplômés sur leur degré de satisfaction à l'égard de la qualité générale de l'enseignement qu'ils ont reçu, ou, dans le cas des apprentis, sur leur degré de satisfaction à l'égard de la formation technique et en cours d'emploi qu'ils ont reçue.

D'autres provinces commencent à mener des sondages semblables. Le rapport de 2004–2005⁸¹ du gouvernement de l'Alberta présente la figure 6.2.4.1 :

Fig. 6.2.4.1 **Degré de satisfaction des diplômés postsecondaires récents à l'égard de la qualité générale de la formation reçue (nouvelle méthodologie)**



Source : Alberta Advanced Education, *Annual Report 2004–2005*.

- Remarques :
- Comprend les diplômés des « programmes parchemin » (c.-à-d., programmes menant à un certificat, à un diplôme ou à un grade).
 - Le dernier sondage a été mené par R.A. Malatest and Associates en 2003–2004 auprès de la promotion de 2001–2002.

En Colombie-Britannique, le ministère sonde les diplômés pour savoir ce qu'ils pensent des compétences qu'ils ont acquises au cours de leurs études postsecondaires, et rend compte des résultats dans ses rapports annuels de plan de services. Les résultats les plus récents figurent au tableau 6.2.4.1⁸².

Ces sondages fournissent des données utiles sur le degré de satisfaction des étudiants et des diplômés. Ils sont toutefois subjectifs, ne sont pas menés uniformément dans tout le pays et ne sont pas nécessairement comparables. Cela limite considérablement leur utilité pour dépendre la situation à l'échelle nationale.

Tableau 6.2.4.1 **Données historiques***

TYPE DE COMPÉTENCE	COLLÈGES, COLLÈGES UNIVERSITAIRES ET INSTITUTS—ANNÉE DU SONDAJE				UNIVERSITÉS—ANNÉE DU SONDAJE	
	2001	2002	2003	2004	2002	2004
Communication écrite	74,10 %	72,50 %	73,30 %	74,40 %	83,10 %	84,00 %
Communication orale	72,80 %	71,40 %	71,80 %	73,70 %	81,10 %	80,8 %**
Collaboration de groupe	81,30 %	82,60 %	83,30 %	83,70 %	77,30 %	77,30 %
Résolution de problèmes	n/a	n/a	73,90 %	75,80 %	73,50 %	75,40 %
Analyse critique	n/a	n/a	83,00 %	83,60 %	89,80 %	90,30 %
Lecture et compréhension	81,30 %	82,20 %	81,90 %	82,20 %	86,40 %	86,80 %
Autodidactisme	80,30 %	79,70 %	81,80 %	81,30 %	89,60 %	89,70 %
Moyenne	77,90 %	77,70 %	78,40 %	79,20 %	83,00 %	83,50 %

* La marge d'erreur de toutes les données est de plus ou moins 1 point de pourcentage.

** La réduction observée n'est pas statistiquement significative

ATTITUDES DES CANADIENS À L'ÉGARD DE L'EP

Les dépenses gouvernementales en matière d'enseignement postsecondaire au Canada sont utilisées au maximum

Entièrement d'accord	8
D'accord	48
Neutre/ne sait pas/aucune réponse	13
Pas d'accord	26
Pas du tout d'accord	5

Source : Pacific Issues Partners : *Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire* : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

81 Alberta Advanced Education, *Annual Report 2004–2005*, System-Wide Planning Branch.

82 British Columbia Ministry of Advanced Education, *Annual Service Plan Report 2004–2005*.

6.3 Conclusions

6.3.1 DANS QUELLE MESURE LES OBJECTIFS SONT-ILS ATTEINTS?

1. Les sondages menés auprès des étudiants, des diplômés et des employeurs indiquent qu'ils sont très satisfaits de la qualité de l'EP. Toutefois, cette évaluation subjective et approximative de la qualité ne permet pas d'évaluer de façon catégorique la qualité de l'EP au Canada. Le Canada a besoin d'indicateurs de qualité plus objectifs et plus directs.
2. Plusieurs indicateurs recensent des pressions qui peuvent nuire à la qualité :
 - a. Le nombre de professeurs d'université au Canada n'a pas progressé au même rythme que les inscriptions. C'est pourquoi de nombreux EEP augmentent les effectifs des classes et font appel à des professeurs à temps partiel ou à des chargés de cours plutôt qu'à des professeurs à temps plein.
 - b. Le vieillissement du corps professoral présente à l'échelle internationale un sérieux problème de relève au cours des 10 prochaines années.
 - c. L'importance accrue accordée à la recherche limite les heures que les professeurs permanents à temps plein consacrent à l'enseignement, surtout au premier cycle.

6.3.2 PROCHAINES ÉTAPES POUR LA RECHERCHE SUR UN ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE DE QUALITÉ

1. Il faut s'efforcer de mieux comprendre la dynamique de l'abandon et de l'achèvement des études postsecondaires. Quels sont les étudiants qui décrochent? Pourquoi décrochent-ils? Où vont-ils? Retournent-ils aux études ou les terminent-ils plus tard ou ailleurs? Certaines provinces ont pris des mesures pour améliorer le suivi des apprenants en attribuant à chaque étudiant un numéro d'identification unique. Une formule de ce genre devrait être adoptée à l'échelle nationale.
2. Il faut élaborer des mesures directes de la qualité et de l'efficacité de l'EP. L'introduction de la version adaptée du *National Survey of Student Engagement*, élaborés par les États-Unis, est une étape très positive pour mieux comprendre la qualité de l'EP. Ces nouveaux éléments doivent être surveillés attentivement.
3. Il faut songer à mettre en œuvre certains outils comme le *Collegiate Learning Assessment*, initiative lancée récemment par les États-Unis, pour évaluer, de façon plus directe et objective, si l'EP est d'une qualité suffisante pour favoriser l'apprentissage.
4. Il faut actualiser et analyser les données sur les sujets suivants : sommes dépensées; nombre exact d'étudiants par secteur de l'EP sur une période donnée; nombre d'inscriptions par professeur à temps plein; qualifications du corps professoral; taux détaillés de diplomation et de décrochage, ventilés par sexe et par catégorie socio-économique. Il faut aussi définir pour l'ensemble du territoire une méthode uniforme qui permettra de mesurer l'évaluation que font les étudiants de la qualité de leurs études et leur satisfaction à cet égard.

6.3.3 UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

Un bilan positif

Une population bien instruite est l'un des meilleurs avantages concurrentiels que puisse avoir un pays dans l'économie du savoir du XXI^e siècle. Le Canada possède actuellement une des mains-d'œuvre les plus instruites au monde. Toutefois, compte tenu de l'accroissement rapide des exigences en matière d'instruction, de l'évolution des tendances démographiques et de la pénurie imminente de travailleurs qualifiés au cours des 10 prochaines années, l'EP au Canada doit être de la meilleure qualité possible pour que notre pays puisse maintenir sa position concurrentielle.

Un avenir incertain

Comme il n'existe que des indicateurs indirects, approximatifs et subjectifs, il est impossible, à l'heure actuelle, de tirer des conclusions objectives et rigoureuses à propos de la qualité de l'EP au Canada. La même situation prévaut dans la plupart des autres pays, un grand nombre d'entre eux s'efforçant de mieux saisir en quoi consiste la qualité.

Il faudrait mener régulièrement des sondages nationaux, semblables au NSSE et au CLA, afin d'évaluer l'efficacité et la « valeur ajoutée » des possibilités d'apprentissage offertes par nos établissements d'enseignement postsecondaire et de mesurer si les ressources sont utilisées de la meilleure façon possible pour les étudiants et les contribuables canadiens.

L'absence au pays de processus nationaux d'agrément des EEP, comme ceux des États-Unis, est inquiétante à plusieurs égards : elle risque de restreindre la capacité des apprenants canadiens à juger avec impartialité la qualité des établissements; elle nuit au marketing international de nos EEP; et les établissements canadiens pourraient se tourner de plus en plus vers les organismes d'agrément régionaux américains, ce qui risque de mener à l'effritement du contenu canadien, de notre langue, de notre culture, et, en fin de compte, de notre identité.

LE NATIONAL SURVEY OF STUDENT ENGAGEMENT (NSSE)

Le National Survey of Student Engagement (NSSE) a isolé cinq critères qui s'appliquent au processus d'apprentissage :

1. Niveau de la mission d'apprentissage—fixer des attentes élevées en matière de rendement scolaire.
2. Apprentissage actif et collaboratif—en offrant un apprentissage varié.
3. Interaction étudiants-professeurs—tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la salle de classe.
4. Enrichissement des expériences d'apprentissage—par exemple, stages, service communautaire, exercices permettant aux étudiants de synthétiser, d'intégrer et d'appliquer leurs connaissances.
5. Environnement favorable du campus—s'efforcer de cultiver des relations de travail et des relations sociales positives entre les groupes présents sur le campus.

Le NSSE demande aux étudiants d'évaluer leur expérience à l'égard de ces diverses activités, ce qui permet de mieux mesurer la « qualité » de l'expérience d'apprentissage. Le NSSE est utilisé dans un nombre croissant d'établissements postsecondaires aux États-Unis et, plus récemment, au Canada. Il est très intéressant de noter que plusieurs des 19 universités ontariennes publiques ont commencé à s'en servir en 2006.

LE COMMUNITY COLLEGE SURVEY ON STUDENT ENGAGEMENT (CCSSE)

Aux États-Unis, le Community College Survey on Student Engagement (CCSSE) sert également à évaluer la mission unique et les diverses populations des collèges communautaires. Le Community College Student Report (rapport sur les étudiants des collèges communautaires) qui en découle interroge les étudiants sur les comportements liés à l'apprentissage et évalue aussi les pratiques des établissements. Ce sondage sert à établir des critères et est aussi utilisé comme outil de diagnostic et instrument de surveillance.

Au Canada, l'ACCC a lancé l'Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux, étude exhaustive semblable au CCSSE, qui pose cinq questions :

1. Quelles sont les caractéristiques des étudiants qui fréquentent les collèges et instituts techniques canadiens?
2. Quel est le type d'apprentissage possible au collège la première année?
3. Quels sont les facteurs clés qui déterminent le succès et la persistance des étudiants?
4. Quels programmes, services, politiques et pratiques les collèges et instituts ont-ils mis au point pour promouvoir le succès scolaire?
5. Quels programmes, services politiques et pratiques des établissements ont des effets positifs significatifs sur le succès et la persistance des étudiants de première année?

LE COLLEGIATE LEARNING ASSESSMENT (CLA)

Le Collegiate Learning Assessment (CLA), initiative lancée récemment aux États-Unis, offrira peut-être d'autres moyens de comprendre de façon objective la vraie valeur ajoutée de l'apprentissage en milieu postsecondaire. Le CLA s'emploie de plus en plus dans les EEP pour mesurer l'efficacité des méthodes d'apprentissage de ces établissements et pour isoler les facteurs qui cachent l'influence de certaines conditions préexistantes sur « l'apprentissage » alors que ce sont l'enseignement et l'apprentissage dispensés pendant l'expérience collégiale qui devraient influencer sur les résultats.

POSSIBILITÉ D'ACCÈS POUR LES CANADIENS

7.1 Introduction

Pour la plupart des Canadiens, l'accès à la formation postsecondaire s'articule autour des questions de l'abordabilité et de la capacité des groupes marginalisés de poursuivre des études à ce niveau. Bien qu'il s'agisse de priorités publiques et d'enjeux importants, ces sujets ne sont pas traités dans le présent chapitre, mais sont explorés en détail plus loin dans le rapport.

Le présent chapitre examine plutôt les taux de participation globaux à l'EP et les dépenses publiques à ce titre afin d'évaluer dans quelle mesure le Canada atteint son objectif d'accroître sensiblement l'accès aux études postsecondaires. Il explore aussi les tendances susceptibles de rehausser l'accessibilité grâce à l'introduction de modes de prestation souples et différents, comme l'apprentissage virtuel. Le cas échéant, la capacité des établissements et la demande étudiante seront aussi évoquées.

Sur la scène mondiale, la plupart des pays se sont donné pour mission d'appuyer et de favoriser l'égalité des chances d'accès à l'EP pour leurs populations. Habituellement, ces objectifs sont directement liés à la volonté de permettre à tous leurs citoyens de réaliser leur potentiel, indépendamment de leurs antécédents. Ces pays surveillent de multiples indicateurs allant des taux de participation aux investissements consentis.

Au Canada, comme dans d'autres pays, les taux de participation à l'EP ont augmenté de façon constante depuis la Deuxième Guerre Mondiale. Cette tendance découle de nombreux facteurs. D'une part, la demande de main-d'œuvre hautement scolarisée et spécialisée a grimpé en flèche. D'autre part, les gouvernements fédéral et provinciaux ont institué des politiques visant à favoriser un meilleur accès pour tous les Canadiens, notamment en offrant une aide financière aux étudiants (à la fois générale et ciblée vers des groupes spécifiques); en bâtissant des établissements d'enseignement à l'extérieur des grands centres urbains; en augmentant la capacité des établissements existants; et en offrant des programmes de littératie et de transition afin de mieux préparer les étudiants à la formation postsecondaire. Les nouvelles technologies offrent aussi aux Canadiens une vaste gamme de modes de prestation d'EP différents et améliorés, quel que soit leur lieu de résidence.

La possibilité d'accéder à l'EP revêt beaucoup d'importance pour les Canadiens, comme en témoigne le sondage effectué sur le sujet par le Conseil canadien sur l'apprentissage. Interrogés sur l'accès des étudiants qualifiés, 59 % des participants ont répondu qu'un grand nombre n'ont pas la possibilité de faire des études postsecondaires. La majorité des répondants (52 %) ont mentionné comme priorité un meilleur accès à l'éducation postsecondaire.

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

LES ATTITUDES DES CANADIENS À L'ÉGARD DE L'EP

À la question de savoir s'il devient plus difficile d'acquérir une formation postsecondaire, une mince majorité de répondants (53 %) se sont dit d'accord (35 %) ou entièrement d'accord (18 %) avec l'énoncé selon lequel « il est plus difficile aujourd'hui qu'il y a 10 ans d'acquérir une formation collégiale ou universitaire ».

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

POSSIBILITÉ D'ACCÈS POUR LES CANADIENS

7.2 Constat actuel

Fondamentalement, l'accès renvoie au nombre de personnes qui font des études postsecondaires. La composition démographique de cette population a aussi son importance et il en sera question dans le prochain chapitre.

Les taux de participation et le niveau de scolarité permettent d'évaluer dans quelle mesure les Canadiens tirent parti des possibilités qui s'offrent à eux de faire des études formelles. Bien qu'elles ne soient pas une mesure directe de l'accès, les dépenses publiques sont cruciales pour assurer la stabilité et la croissance de l'EP. Cette variable a l'avantage d'être un critère de mesure standard que l'on retrouve dans la plupart des pays.

Il serait utile d'avoir une mesure statistique de la capacité dans le secteur de l'EP pour comparer la demande étudiante actuelle et celle que l'on prévoit car on pourrait ainsi déterminer si des problèmes de capacité constituent un obstacle à l'accès. En ce moment, de telles données ne sont ni recueillies ni examinées.

Les tendances relatives à l'apprentissage virtuel et l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA) sont étudiées afin de déterminer dans quelle mesure les établissements d'enseignement recourent à la diversification de leurs modes de prestation et à l'assouplissement des critères d'admission pour favoriser l'accès. On commence à peine à recueillir des données sur ces questions et le manque d'uniformité dans les définitions ainsi que l'irrégularité de la collecte des données nuisent à l'identification de tendances pertinentes.

Des indicateurs portant sur le transfert de crédits et l'articulation des programmes, de même que le recours aux instruments d'ÉRA, seraient précieux pour évaluer la mobilité de la population étudiante et améliorer l'accès. C'est un autre domaine où les données sont rares au Canada, même si la mobilité est reconnue comme un bien social et économique dans de nombreux pays du monde.⁸³

En l'absence d'instruments d'analyse comparative adéquats, les indicateurs suivants ont été retenus pour évaluer l'accès à l'éducation postsecondaire au Canada :

- Niveau de scolarité
- Taux de participation
- Dépenses publiques au titre de l'éducation et de la formation
- Tendances démographiques et capacité des établissements
- Diversification et assouplissement des modes de prestation
- Transfert de crédits
- Évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA)
- Sondage d'opinion publique sur l'EP

7.2.1 NIVEAU DE SCOLARITÉ

» Le Canada affiche l'un des taux les plus élevés d'accession à l'EP dans le monde.

La population canadienne a toujours affiché un taux d'accession aux études supérieures élevé. À l'échelle internationale, le Canada vient au second rang pour l'accession à l'EP (45 %) et aux programmes de niveau collégial/professionnel et au

cinquième rang pour le nombre de diplômés universitaires. En 2003, environ 22 % des Canadiens en âge de travailler avaient fait des études universitaires et 22 % avaient suivi une formation collégiale ou professionnelle.

Tableau 7.2.1.1 Population en âge de travailler ayant une formation postsecondaire

PAYS	FORMATION POSTSECONDAIRE (TOUS TYPES)	PAYS	PROGRAMMES DE FORMATION GÉNÉRALE, UNIVERSITAIRES, DE RECHERCHE	PAYS	PROGRAMMES DE NIVEAU COLLÉGIAL/ PROFESSIONNEL
Fédération de Russie*	55 %	États-Unis	30 %	Fédération de Russie*	34 %
Israël	45 %	Norvège	29 %	Canada	22 %
Canada	45 %	Israël	29 %	Japon*	17 %
États-Unis	39 %	Danemark	25 %	Finlande	17 %
Japon*	38 %	Canada	22 %	Israël	16 %
Suède	35 %	Australie	22 %	Suède	15 %
Finlande	34 %	Fédération de Russie*	21 %	États-Unis	9 %
Danemark	32 %	Japon*	21 %	Australie	9 %
Norvège	32 %	Suède	19 %	Danemark	7 %
Australie	31 %	Finlande	17 %	Norvège	2 %

Source : Indice composite de l'apprentissage du CCA fondé sur *Regards sur l'éducation*, OCDE, 2005.
* Année de référence 2003.

83 Commission des communautés européennes, *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – 2005 Report*, document de travail du personnel de la Commission, 2005.

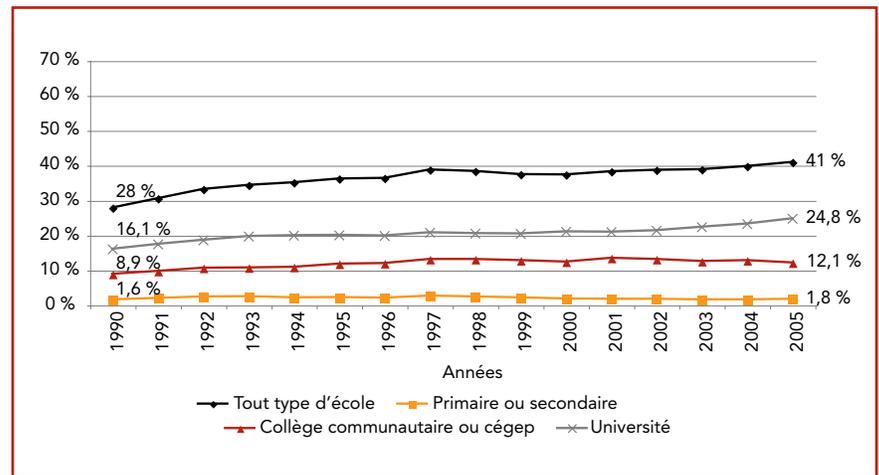
COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

7.2.2 TAUX DE PARTICIPATION

» Une proportion croissante de jeunes Canadiens font des études postsecondaires.

D'après l'Indice composite de l'apprentissage, le taux de participation des jeunes âgés de 20 à 24 ans est passé de 28 % en 1990 à 41 % en 2005. Selon des données existantes, plus de la moitié des 18 à 20 ans reçoivent une formation structurée.

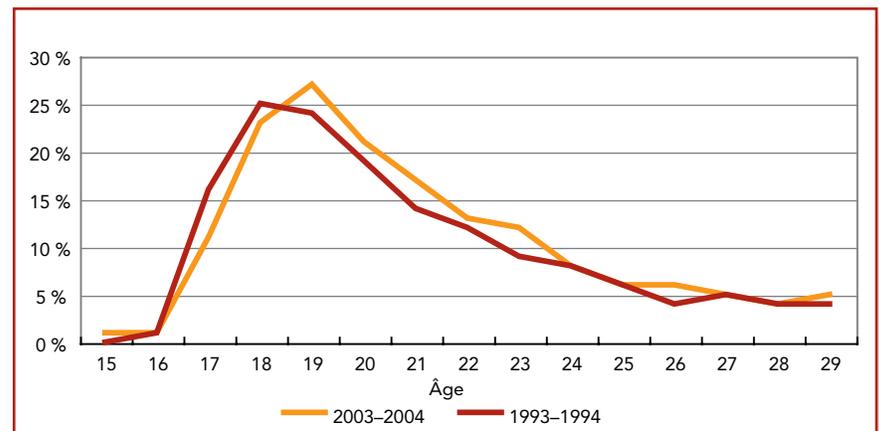
Fig. 7.2.2.1 Taux de fréquentation des 20 à 24 ans, 1990-2005



Source : Conseil canadien sur l'apprentissage, *Indice composite de l'apprentissage*, 2006.
Source des données : *Enquête sur la population active*, Statistique Canada, 2005.

Affichées dans les figures suivantes, les données pour les collèges et les universités montrent à la fois la hausse des taux de participation survenue depuis 10 ans et la répartition des jeunes, selon leur âge. Bien qu'il y ait eu des avancées tant au niveau universitaire que collégial, c'est la proportion de jeunes ayant fait des études au collège ou au cégep qui a enregistré le plus grand bond au cours de la dernière décennie.

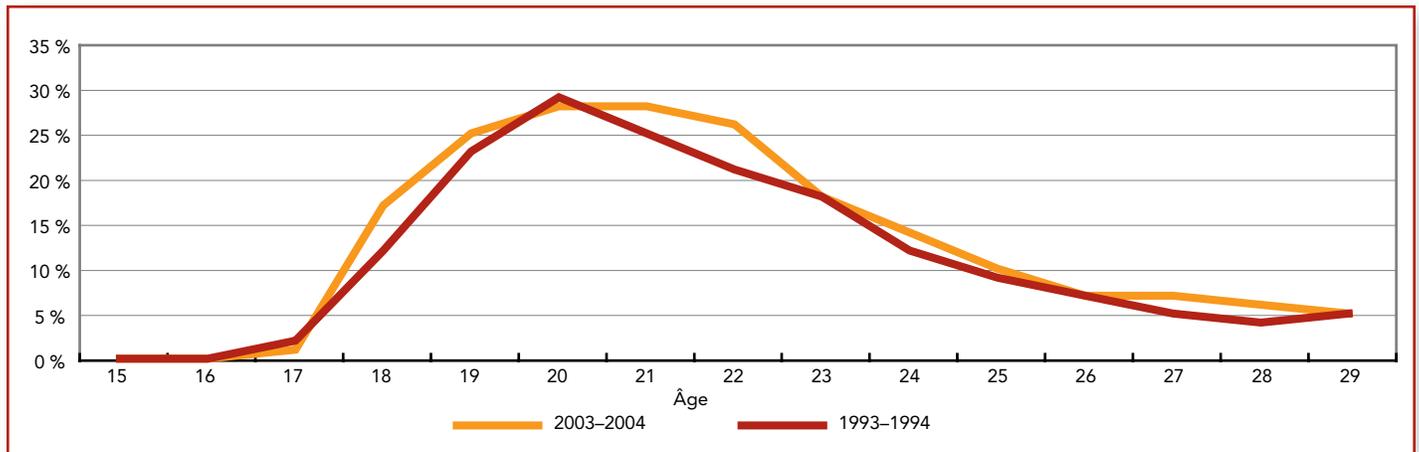
Fig. 7.2.2.2 Taux de participation aux études collégiales, Canada, 1993-1994 et 2003-2004



Source de la figure : *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006.

POSSIBILITÉ D'ACCÈS POUR LES CANADIENS

Fig. 7.2.2.3 Taux de participation aux études universitaires, Canada, 1993–1994 et 2003–2004



Source de la figure : Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006.

- Le nombre de jeunes Canadiens âgés de 20 à 24 ans qui fréquentent un établissement d'enseignement est parmi les plus élevés au monde.

Il est difficile de comparer les taux de participation des jeunes d'un pays à l'autre parce que les structures et pratiques éducatives y sont très différentes. Les jeunes Canadiens commencent et terminent souvent leurs études postsecondaires plus tôt que leurs homologues des pays européens. Des données internationales sont disponibles pour les 20 à 24 ans (un groupe plus restreint que celui examiné dans les figures ci-dessus), mais de nombreux jeunes Canadiens ont déjà terminé leurs études au début de la vingtaine. Si l'on ajoute les taux de participation des 20 à 24 ans à ceux des 20 à 24 ans qui ne fréquentent plus d'établissement d'enseignement, mais qui ont au moins fait certaines études postsecondaires, les données reflètent mieux la participation—mais pas nécessairement le taux de réussite—des jeunes Canadiens à l'EP.

Le tableau 7.2.2.1 indique que le Canada se situe approximativement au point milieu de l'échelle des pays de l'OCDE pour ce qui est du nombre de 20 à 24 ans qui fréquentent des établissements postsecondaires.

Tableau 7.2.2.1 Répartition des jeunes de 20 à 24 ans, selon la situation d'éducation (2002)

PAYS DE L'OCDE	HORS SITUATION D'ÉDUCATION, MAIS AYANT FAIT DES ÉTUDES SUPÉRIEURES	EN SITUATION D'ÉDUCATION	TOTAL (%)
Pays-Bas	4,1	55,6	59,7
Danemark	2,9	48,4	51,3
Finlande	4,3	48	52,3
Islande	1,8	46,1	47,9
Norvège*	6,5	45,7	52,2
Pologne	2,1	44,1	46,2
France	11,4	43,5	55
Espagne	13,7	43,4	57,1
Luxembourg	3,7	42,8	46,4
Suède	3,5	39,9	43,4
Belgique	15,5	39,8	55,3
Canada	16,5	39,3	55,8
Italie	1	38,2	39,2
Suisse	4,6	38,2	42,8
Allemagne	2,9	38,1	41
Australie	15,3	37,2	52,5
Moyenne par pays	9,6	37,1	46,6
Hongrie	4,3	35,9	40,1
Grèce	5,4	35,3	40,7
Autriche	4,4	35	39,4
États-Unis**	12,4	33,9	46,4
Portugal	4,6	31,7	36,3
Irlande	15,4	30,4	45,7
Royaume-Uni	14,8	29,5	44,3
République tchèque	2,4	27,3	29,7
République slovaque	2,7	23,5	26,2

*Année de référence 2003.

**Année de référence 2001.

Source : OCDE, INES-Réseau B, collecte spéciale de données (YALLE).

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

7.2.3 DÉPENSES PUBLIQUES AU TITRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION POSTSECONDAIRES

» Au Canada, l'EP a maintenu sa part relative de dépenses publiques au titre des programmes.

En dépit du ralentissement économique des années 1990 et des sévères compressions imposées dans le secteur public dans le but de juguler les déficits et l'endettement, l'éducation—y compris l'éducation postsecondaire—a maintenu sa part des dépenses publiques globales. En fait, depuis quatre ans, le pourcentage des dépenses de programme consacrées à l'EP

a enregistré une hausse et, dans l'ensemble, la proportion des dépenses consacrées à l'enseignement postsecondaire est passée de 5,3 % en 1990 à 6 % environ en 2004. Les données suivantes illustrent les fluctuations dans les dépenses publiques au cours des 10 dernières années.

Tableau 7.2.3.1 **Dépenses publiques* au titre de l'éducation, de la santé, des services sociaux et des programmes autres que sociaux, Canada, 1990 à 2004 (en dollars constants de 2001)**

	Dépenses en millions de dollars constants de 2001			Distribution en pourcentage des dépenses selon le programme			
	ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE	AUTRES DÉPENSES LIÉES À L'ÉDUCATION	DÉPENSES TOTALES AU TITRE DE L'ÉDUCATION	ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE	AUTRES DÉPENSES LIÉES À L'ÉDUCATION	DÉPENSES TOTALES AU TITRE DE L'ÉDUCATION	
1990	31 707	2 402	54 071	8,4	5,3	0,6	14,4
1991	33 471	2 496	56 860	8,6	5,3	0,6	14,6
1992	36 502	2 815	61 472	8,8	5,3	0,7	14,8
1993	37 998	3 360	64 246	9,1	5,5	0,8	15,3
1994	37 941	3 278	64 126	9,0	5,4	0,8	15,2
1995	38 158	3 773	64 573	9,1	5,4	0,9	15,5
1996	36 967	3 519	63 213	8,8	5,4	0,8	15,1
1997	36 217	2 829	60 610	9,0	5,3	0,7	15,0
1998	35 941	3 112	61 091	9,0	5,5	0,8	15,3
1999	35 551	3 808	62 754	8,7	5,7	0,9	15,4
2000 r	36 664	4 311	65 145	8,4	5,6	1,0	15,0
2001 r	36 635	4 231	66 218	8,4	5,8	1,0	15,1
2002 r	36 410	4 139	64 518	8,3	5,4	0,9	14,7
2003 r	36 759	4 236	66 773	8,5	6,0	1,0	15,5
2004 r	37 407	4 494	67 900	8,5	5,9	1,0	15,4

r : révisé

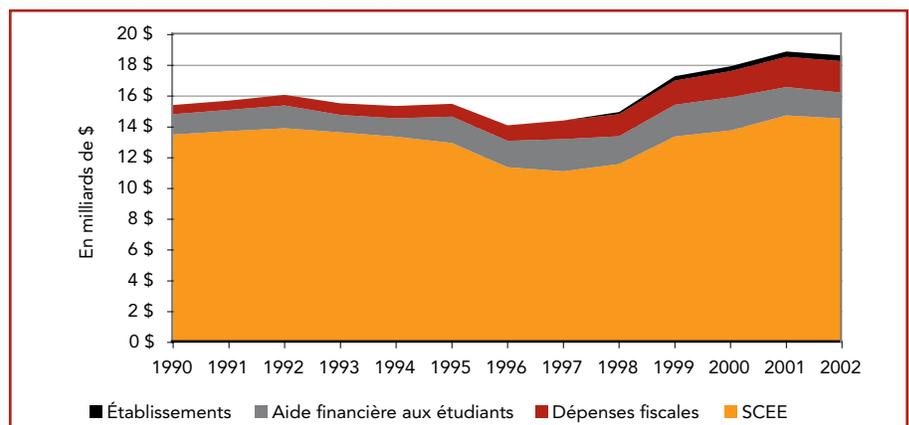
Note : Les données de ce tableau permettent de comparer les dépenses des divers programmes publics mais ne sont pas directement comparables à celles des autres tableaux. * Inclut les dépenses des gouvernements fédéral, provinciaux, territoriaux et locaux.

Source des données : Division des institutions publiques, Statistique Canada.

Source du tableau : Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-X1F, Ottawa, 2006.

Outre les investissements directs dans les établissements d'enseignement, tant les gouvernements fédéral que provinciaux au Canada se servent des dépenses fiscales pour appuyer l'enseignement postsecondaire—tendance qui a pris de l'ampleur au cours de la dernière décennie. Depuis 1996, les dépenses fiscales totales du gouvernement fédéral sont passées d'un peu moins de 600 millions de dollars à 1,7 milliard de dollars en 2004. Ces fonds englobent divers crédits d'impôt pour études, des exemptions d'intérêts pour les prêts étudiants et des initiatives sur le modèle du Régime enregistré d'épargne-études. La figure 7.2.3.1 est utile du fait qu'elle montre les dépenses directes au titre des établissements, les dépenses fiscales et l'aide financière aux étudiants.

Fig. 7.2.3.1 **Transferts gouvernementaux totaux au titre de l'enseignement postsecondaire, par type (en dollars de 2003)**



Source : Bureaux d'aide aux étudiants provinciaux/territoriaux, données du ministère des Finances du gouvernement du Canada et des ministères des Finances provinciaux, Banque de données CANSIM II (487-004, 487-005 et 487-007), Association canadienne du personnel administratif universitaire 2001 et 2002, Budget des dépenses, partie III, du gouvernement du Canada, rapports annuels de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et Programme de la subvention canadienne pour l'épargne-études.

POSSIBILITÉ D'ACCÈS POUR LES CANADIENS

L'investissement public du Canada au titre des établissements postsecondaires, en pourcentage du PIB, est parmi les plus élevés des pays de l'OCDE.

Le Canada a toujours été en tête de peloton parmi les pays de l'OCDE pour ce qui est de l'investissement au titre de l'éducation et de la formation, en pourcentage du PIB. La plupart des pays utilisent cet indicateur comme instrument indirect pour mesurer l'accès. Il est utile de surveiller le classement international du Canada pour pouvoir faire des comparaisons avec les tendances dans les autres pays.

Pour la période de 1995 à 2001, le Canada s'est classé parmi les trois premiers pays pour ce qui est de l'investissement public au titre des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB.

En 2000 (année la plus récente des données disponibles pour le Canada), le Canada s'est classé au deuxième rang parmi les pays du G7 (mais au quatrième rang parmi les pays de l'OCDE) pour ce qui est des dépenses par étudiant aux niveaux collégial et universitaire, avec un investissement de 14 983 \$US par étudiant. En comparaison, les États-Unis ont investi 20 358 \$US par étudiant.

Tableau 7.2.3.2 **Dépenses publiques et privées en éducation au titre des établissements d'enseignement, en pourcentage du PIB – pays choisis (G7, plus l'Australie et la Corée du Sud). Le rang des trois premiers pays au classement figure entre parenthèses**

	1995	1998	1999	2000	2001
Canada	2,0 (3)	1,85 (3)	2,5 (1)	2,6 (3)	2,5 (2)
É.-U.	2,6 (1)	2,29 (2)	2,3 (3)	2,7 (1)	2,7 (1)
R.-U.	1,2	1,11	1,1	1,0	1,1
France	1,1	1,13	1,1	1,1	1,1
Allemagne	1,1	1,04	1,1	1,0	1,0
Japon	M	1,02	1,0	1,1	1,1
Italie	0,8	0,84	0,8	0,9	0,9
Australie	1,7	1,59	1,5	1,6	1,5
Corée	2,5 (2)	2,51 (1)	2,4 (2)	2,6 (2)	2,7 (1)

Remarques : L'année 2001 est la plus récente pour laquelle des données sur le Canada sont disponibles.

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation*, Paris, 2005.

7.2.4 TENDANCES DÉMOGRAPHIQUES ET CAPACITÉ DES ÉTABLISSEMENTS

» La population d'âge scolaire continuera de croître au Canada jusqu'en 2012, mais on prévoit un déclin par la suite.

Au Canada, les changements démographiques ont toujours eu une forte incidence sur l'éducation. Forte de ses 10 millions d'enfants nés entre 1947 et 1966, la génération du baby-boom a créé une demande de services éducatifs énorme. Entre 1967 et 1979, la génération issue de l'effondrement de la natalité a provoqué une baisse de la demande. En ce moment, l'impact de la génération Écho, constituée des enfants, plus nombreux, nés entre 1980 et 1995, se fait maintenant sentir dans le secteur de l'éducation partout dans le pays⁸⁴.

D'après les projections démographiques, le secteur de l'EP au Canada fera face à d'intenses pressions au cours de la prochaine décennie. À l'instar des États-Unis, du Royaume-Uni, de l'Allemagne, de la Nouvelle-Zélande et de la Turquie, le Canada prévoit des augmentations dans la cohorte des 20 à 29 ans jusqu'en 2012, « ce qui ne manquera pas de poser un défi aux systèmes d'éducation tertiaire de ces pays »⁸⁵, et ce qui contraste avec les projections de plusieurs autres pays de l'OCDE, qui s'attendent à une baisse du pourcentage de leur population dans la cohorte des 20 à 29 ans.

L'économiste et démographe de l'Université de Toronto, David Foot, conclut ce qui suit :

« Au cours de la prochaine décennie, les établissements d'enseignement postsecondaire du Canada peuvent s'attendre à connaître une augmentation du nombre d'inscriptions. Par la

suite, cette hausse s'effondrera lorsque la baisse de la natalité des années 1990 fera graduellement sentir ses effets sur les inscriptions. Une majoration des taux de participation peut modifier ces tendances démographiques, mais après 2016, les collèges et universités du Canada dépendront de plus en plus de la hausse des niveaux d'immigration, de l'augmentation des taux de participation et des élèves adultes pour assurer la croissance de leurs effectifs »⁸⁶. [Traduction]

À court terme, on prévoit que la demande de la population étudiante dépassera la capacité des établissements dans bien des cas, ce qui risque de faire obstacle à l'accès. Pour ce qui est du seul secteur universitaire, l'AUCC a examiné, dans son document intitulé *Orientations*, trois catégories susceptibles d'entraîner une demande d'immobilisations : l'expansion exigée par l'augmentation attendue des inscriptions; l'entretien courant des installations et le rattrapage relatif aux coûts d'entretien accumulés, parce que les travaux ont été mis de côté ou retardés ces dernières années à cause du manque de ressources. En raison de la combinaison de ces facteurs, l'AUCC estime que « les universités devront vraisemblablement engager des dépenses additionnelles allant de 1,4 milliards de dollars à 1,9 milliards de dollars par année au cours des 10 prochaines années pour répondre à la croissance prévue. »⁸⁷.

7.2.5 DIVERSIFICATION ET ASSOULISSEMENT DES

84 Foot, D., *Canadian education; demographic change and future challenges*, Éducation Canada, vol. 41, no 1, printemps 2001, p. 24.

85 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Regards sur l'éducation – Indicateurs de l'OCDE : Profil canadien*, 2004.

86 Foot, D. (Spring 2006). *The Baby Boomer's Lingering Echo*. *Academic Matters*. p. 6-9.

87 Association of Universities and Colleges of Canada (2002). *Trends in Higher Education*. Ottawa. p. 105.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

MODES DE PRESTATION

» Le Canada a pris les devants pour ce qui est de planifier la diversification et l'assouplissement des modes de prestation, mais la mise en œuvre n'a pas suivi, le manque de coordination et d'investissements ayant nui à l'avancée de l'apprentissage virtuel.

Depuis quelques années, les percées technologiques ont incité le secteur post-secondaire à investir dans l'apprentissage virtuel, lequel englobe une vaste gamme de technologies et d'approches disponibles. On considère que l'apprentissage virtuel a le potentiel voulu pour fournir une formation postsecondaire de qualité à tous les Canadiens, indépendamment de leur lieu de résidence ou du moment auquel ils souhaiteraient avoir accès à des occasions d'apprentissage.

En raison de sa réalité géographique, le Canada a été un pionnier de l'enseignement à distance et de nombreux établissements offrent maintenant des cours en ligne. Plus de 5 000 cours sont disponibles en ligne au pays (selon les chiffres de 2001).

Le tableau 7.2.5.1, adapté de *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : État des lieux*, fournit un survol de la position de divers pays en ce qui a trait à l'apprentissage virtuel. L'information résume les réponses à la question suivante : « Quel pourcentage (%) approximatif des programmes/cours présentement offerts par votre établissement ont les divers types de composants en ligne suivants? »

Le Canada était un chef de file dans ce domaine en plein essor. Dès 2000, le Comité consultatif pour l'apprentissage en ligne, parrainé par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Industrie Canada et présidé par David Johnston, recteur de l'Université de Waterloo, a rédigé un rapport exhaustif sur les moyens de tirer parti des atouts du Canada dans le secteur postsecondaire. Ce rapport, intitulé *L'évolution de l'apprentissage en ligne dans les collèges et les universités – Un défi pancanadien*, élaborait un plan d'action visant à élargir sensiblement l'apprentissage en ligne dans les établissements postsecondaires du Canada afin de répondre aux besoins

Tableau 7.2.5.1 **Quel pourcentage (%) approximatif des programmes/cours présentement offerts par votre établissement ont les divers types de composants en ligne suivants?**

2004	AUCUN OU INSIGNIFIANT (%)	MODESTE (%)	IMPORTANT (%)	DÉPENDANT DU WEB (%)	INTÉGRALEMENT EN LIGNE (%)
R.-U.	41	34,8	15,5	5,8	2,8
Canada	43,4	32	14,5	3,7	6,4
Australie	36,5	29	18,4	11,7	4,5
Afrique du Sud	52,5	32,5	7,4	4,7	2,9
Asie-Pacifique	33,4	31,8	21,8	9,5	3,5

Note : Un cours dépendant du Web se définit comme un cours où les étudiants sont tenus de se servir de l'Internet pour des éléments actifs clés du programme – discussion en ligne, évaluation, etc.
Source : Adapté du document de l'OCDE *La cyberformation dans l'enseignement supérieur : État des lieux*, tableau 1.2, 2005

individuels d'apprentissage des Canadiens, de hausser la compétitivité économique du Canada et de garantir le bien-être de la société civile canadienne en cette époque axée sur le savoir. Parmi les éléments figurant dans ce plan d'action, citons des initiatives visant à encourager l'innovation dans l'enseignement postsecondaire et à placer les apprenants au centre de leur propre formation; des mesures destinées à rehausser la qualité de l'expérience d'apprentissage postsecondaire au moyen de nouvelles stratégies institutionnelles; un soutien à la création de matériel d'apprentissage en ligne de meilleure qualité et des investissements dans la recherche sur l'apprentissage et la mise au point de produits logiciels didactiques ainsi que la création d'une masse critique pour tirer parti des synergies pancanadiennes d'un océan à l'autre.

La réponse à ce rapport semble avoir été pour le moins discrète. Le Canada et la communauté de l'EP auraient intérêt à revisiter les éléments du plan d'action proposé et à prendre des mesures susceptibles de redonner au pays son rôle de chef de file dans le domaine de l'apprentissage virtuel. Un certain nombre de pays, dont les États-Unis, l'Australie et le Royaume-Uni, mettent déjà en œuvre des stratégies agressives dans ce secteur.

7.2.6 TRANSFERT DE CRÉDITS

» L'absence d'un système pancanadien de transfert de crédits risque d'entraver la mobilité étudiante.

Un système reconnu de transfert de crédits entre les établissements postsecondaires, tant à l'intérieur d'une même province qu'entre différentes provinces, est un moyen de faciliter l'accès des étudiants à l'EP. Si l'on garantissait aux étudiants une reconnaissance appropriée des études qu'ils ont faites dans une université reconnue, quelle qu'elle soit, cela favoriserait une mobilité étudiante accrue et de meilleures efficacités.

Le CMEC a rendu publique en 2002 une déclaration ministérielle sur la transférabilité des crédits, qui résumait les avantages d'un système de transfert de crédits : « Pour avoir un système d'enseignement postsecondaire qui fait de l'apprentissage à vie une réalité, il faut que les apprenantes et les apprenants puissent facilement se faire admettre dans le système, s'y déplacer et en sortir à tout âge ou à tout moment de leur carrière. »⁸⁸

88 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Déclaration ministérielle sur la transférabilité des crédits au Canada*, Winnipeg, 2002; <http://www.cmec.ca/publications/winnipegstatement.fr.asp>, consultée en juillet 2006.

POSSIBILITÉ D'ACCÈS POUR LES CANADIENS

À l'heure actuelle, il n'existe pas d'approche uniforme en matière de reconnaissance ou de transfert des crédits d'un établissement postsecondaire à un autre. Les provinces et les territoires ont des arrangements individuels concernant les transferts de crédits et ont recours à une variété de modèles. Certaines provinces ont chargé un organisme spécifique de faciliter les ententes d'admission, d'articulation des programmes et de transfert de crédits alors que d'autres se fient à la collaboration

entre les établissements postsecondaires et à l'intérieur de ceux-ci pour conclure des ententes de transfert de crédits. Le Canada ne dispose pas d'organisme ou de mécanisme pour coordonner le transfert de crédits à l'échelle du pays. Il n'existe pas de données qui nous apprendraient dans quelle mesure les étudiants réussissent à transférer des crédits lorsqu'ils passent d'un établissement à un autre et d'une province à une autre.

RECONNAISSANCE DES ACQUIS EN EUROPE⁸⁹

Suède	Depuis l'automne 2003, tous les établissements d'enseignement supérieur sont tenus d'évaluer les acquis scolaires et expérientiels des candidats qui en font la demande parce qu'ils ne possèdent pas les qualifications formelles requises (ou la documentation attestant les qualifications en question).
Allemagne	L'introduction du Système européen de transfert de crédits (ECTS) et de cours par modules a sensiblement amélioré la souplesse et la transparence des programmes d'étude. L'ECTS est une mesure strictement quantitative de la charge de travail de l'étudiant découlant des modules d'étude et des examens exigés pour réussir son programme d'études.
France	La reconnaissance des compétences professionnelles préalables a été instituée par voie législative en 1992. Cette loi venait s'ajouter à d'autres dispositions concernant spécifiquement l'éducation supérieure prises par décret en 1985. La <i>Loi sur la modernisation sociale</i> 2002 et le décret 2002 visaient à conférer le droit de demander la reconnaissance de ses compétences professionnelles préalables, à élargir ce principe à tous les certificats et diplômes et à instituer des arrangements relativement à certains aspects de la procédure. Ces instruments rendent possible une diplomation intégralement fondée sur la reconnaissance des acquis. Cette reconnaissance est autorisée par un jury spécifique pour chaque diplôme, à partir de l'analyse d'un dossier soumis par le candidat et après une entrevue subséquente.

7.2.7 ÉVALUATION ET RECONNAISSANCE DES ACQUIS (ÉRA)

» Toutes les provinces ont pris des dispositions pour reconnaître les connaissances préalables, mais la normalisation et la coordination font défaut à l'échelle du pays.

La reconnaissance des acquis repose sur la prémisse voulant que l'apprentissage puisse survenir dans divers cadres—à l'école, en milieu de travail, dans un autre pays ou grâce à l'expérience de vie. Elle implique l'identification, la documentation, l'évaluation et la reconnaissance de connaissances acquises au préalable. Dans les cas où le savoir et la formation ne sont pas établis clairement par des attestations d'études formelles, l'évaluation des acquis à l'aide de divers outils peut aider les apprenants à être admis dans un établissement, à éviter la répétition de cours et à faire la transition vers des examens menant à l'obtention de titres de compétences professionnelles.

La plupart des collèges au Canada ont adopté des pratiques d'ÉRA. En 2001, les collèges ont embrassé un protocole pancanadien sur la mobilité et la transférabilité en vue de maximiser la reconnaissance et le transfert des connaissances acquises par l'éducation structurée, la formation en milieu de travail et l'expérience de vie.

Un certain nombre de provinces se sont dotées de politiques visant à encourager la pratique consistant « à examiner, évaluer et reconnaître l'information, les compétences et les aperçus que les apprenants adultes ont acquis par l'apprentissage expérientiel, informel ou non formel, plutôt que par l'enseignement structuré. »⁹⁰ (Définition tirée de *L'État de la situation : évaluation et reconnaissance des acquis* (ÉRA), p. ii.)

⁸⁹ Le Processus de Bologne – Rapports nationaux (2005) <http://www.bologna-bergen2005.no/> consulté en juillet 2006.

⁹⁰ Wihak, C., *État de la situation : évaluation et reconnaissance des acquis*, présenté au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006. <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/82FA8EC5-A187-471B-8205-EC1990F28289/0/PLARfinalreportBILMarch26.pdf>

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

Québec	Première province à mettre en œuvre à l'échelle provinciale l'ÉRA au niveau collégial; a adopté des politiques d'ÉRA pour les apprenants adultes dans les écoles secondaires; examine l'ÉRA dans le contexte d'une politique globale sur l'apprentissage des adultes et envisage l'élaboration d'un cadre de réglementation
C.-B.	Initiatives d'ÉRA, notamment la création du <i>Centre for Curriculum, Transfer and Technology</i> et adoption de politiques d'ÉRA pour les apprenants adultes dans les écoles secondaires
Ontario	Initiatives d'ÉRA et adoption de politiques d'ÉRA pour les apprenants adultes dans les écoles secondaires
N.-B.	Initiatives d'ÉRA
N.-É.	Initiatives d'ÉRA
T.-N.-L.	Initiatives d'ÉRA
MB	Politique sur l'ÉRA
SK	A adopté un cadre pour l'ÉRA
Î.-P.-É.	Soutien en principe
AB	A encouragé l'ÉRA dans les écoles secondaires; a publié une enquête sur les pratiques exemplaires en matière d'ÉRA
T.N.-O.	Collabore avec l'Université d'Athabasca sur un projet d'ÉRA
Nunavut	Collabore avec l'Université d'Athabasca sur un projet d'ÉRA

Le CMEC a constitué un répertoire des politiques, pratiques et programmes existants relatif à l'ÉRA dans les établissements postsecondaires du Canada. Il s'agit là du point de départ d'une enquête plus poussée. Une compilation intéressante de recherches concernant les initiatives actuelles et les pratiques exemplaires est en voie de se constituer, mais on recense peu d'initiatives visant à coordonner les efforts déployés un peu partout au pays et à élaborer un cadre commun à l'usage de l'ensemble des provinces et territoires. Il n'existe pas non plus de mécanismes pouvant leur servir à mesurer le progrès accompli.

7.2.8 **SONDAGE D'OPINION PUBLIQUE SUR L'ACCÈS À L'EP**

» Les Canadiens s'inquiètent de l'accessibilité à l'EP pour les étudiants qualifiés.

Une majorité de Canadiens croient qu'à l'heure actuelle, l'accès à l'EP est inéquitable. Selon les résultats du sondage d'opinion publique menée par le CCA en avril 2006, 59 % des répondants estiment qu'un grand nombre de Canadiens qui sont qualifiés

n'ont pas la possibilité de fréquenter un établissement postsecondaire au Canada. Les 37 % restants sont d'avis que la grande majorité a la possibilité de le faire.

7.3 Conclusions

7.3.1 DANS QUELLE MESURE LES OBJECTIFS SONT-ILS ATTEINTS?

1. Le fait que le Canada se classe constamment aux trois premiers rangs parmi les pays de l'OCDE pour ce qui est du taux de participation, du niveau de scolarisation et de l'investissement en tant que pourcentage du PIB montre que l'EP est relativement accessible au Canada.
2. De nombreux Canadiens s'inquiètent au sujet de l'abordabilité et de la souplesse de l'EP, de même que de sa capacité à répondre à leurs besoins.
3. L'apprentissage virtuel peut améliorer à la fois l'accès à l'EP et l'expérience éducative. Le Canada était un pionnier de l'apprentissage en ligne, mais il n'a pas consenti les investissements nécessaires pour en assurer la coordination et la progression à l'échelle du pays.
4. Certains établissements postsecondaires—les universités spécialement—tardent à adopter des normes d'admission souples qui reconnaissent à la fois l'apprentissage informel et expérientiel.
5. Le Canada n'a pas de système uniforme de transfert de crédits. Cette lacune, qui constitue un obstacle de taille à la mobilité étudiante, peut engendrer des coûts inutiles et des inefficiences à la fois pour les apprenants et pour l'EP en général.

7.3.2 PROCHAINES ÉTAPES POUR LA RECHERCHE SUR L'ACCÈS À UN EP DE QUALITÉ

1. Une analyse régulière et constante des données est essentielle. Le manque de données collégiales (recueillies depuis 2000 mais non compilées) nuit énormément à une compréhension globale de l'EP au Canada.
2. Le Canada doit participer pleinement à des exercices de comparaison internationale, comme ceux menés par l'OCDE. Pour ce faire, il doit fournir des données récentes concernant tous les établissements d'enseignement postsecondaire. Sans ces données, les comparaisons internationales sont dépassées et peu utiles.
3. Pour surveiller la mobilité, le Canada devrait mettre en œuvre un système national d'identificateurs des étudiants.
4. Il convient d'appliquer à l'échelle du pays des pratiques uniformes pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis.
5. Des mesures nationales de la capacité des établissements sont nécessaires pour appuyer une planification efficiente et efficace des besoins futurs. Une analyse de la demande étudiante prévue au regard de cette capacité aiderait à déterminer s'il existe des obstacles ou des inadéquations.

7.3.3 UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

Un bilan positif

Depuis 50 ans, l'accès à l'EP pour les apprenants qualifiés a été l'objectif convenu de tous les ordres de gouvernement. Au cours de cette période, on a augmenté le nombre de places disponibles dans les établissements d'enseignement postsecondaire, créé de nouveaux instituts, collèges et universités et institué ou bonifié des crédits d'impôt, des prêts-étudiants et des incitatifs à l'épargne pour rendre l'EP relativement plus abordable. Les investissements globaux au titre de l'EP sont demeurés stables, des augmentations ont été consenties au cours des quatre dernières années, et le pays est récompensé par des taux de participation et de scolarisation assez élevés.

Un avenir incertain

Au XXI^e siècle, l'EP est plus nécessaire qu'elle ne l'a jamais été au cours de l'histoire. On exige davantage de travailleurs qualifiés titulaires de diplômes postsecondaires pour combler les postes à niveau élevé de compétences qui représentent maintenant la majorité des emplois sur le marché du travail. Pour remplacer sa main-d'œuvre vieillissante, le Canada devra de plus en plus compter sur la contribution de travailleurs non traditionnels et, partant, d'apprenants non traditionnels—particulièrement les adultes en âge de travailler, les membres de groupes sous-représentés et les habitants de régions rurales et éloignées.

Si l'on ne favorise pas avec vigueur l'accès à l'EP, il se creusera un écart énorme entre les emplois qui exigent des études postsecondaires (70 %) et le pourcentage de Canadiens (présentement 44 %) qui remplissent cette condition. Il sera vital d'assurer un accès équitable aux possibilités d'apprentissage et de se doter de la souplesse nécessaire pour accueillir tous les apprenants afin de remédier à la pénurie croissante de main-d'œuvre et de compétences du Canada.

À court terme, les établissements d'enseignement postsecondaire auront de la difficulté à répondre à ces besoins et à ces attentes. L'avance qu'avait prise le Canada dans le domaine de l'apprentissage en ligne a été perdue parce qu'il n'y avait pas la volonté politique nécessaire pour coordonner les efforts dans ce domaine. Le Canada doit intensifier et coordonner à l'échelle nationale les activités et les initiatives visant à élargir l'accès à l'EP et élaborer de solides instruments de mesure pour évaluer les progrès.

Le présent chapitre met en lumière un thème récurrent dans notre rapport : l'absence de coordination pancanadienne limite les possibilités pour les apprenants individuels et entrave l'acquisition et la reconnaissance des habiletés et des compétences requises pour réussir dans l'économie et la société canadiennes. Comme dans le Chapitre 6, qui dénonçait la pénurie de mécanismes d'accréditation dans les établissements postsecondaires canadiens, le Chapitre 7 montre comment l'absence de coordination de l'EP à l'échelle nationale risque aussi de miner la compétitivité internationale du Canada, le caractère canadien distinctif de son secteur de l'éducation et, ultimement, de sa société.

8.1 Introduction

Les avantages personnels évidents de l'EP font qu'il est souhaitable que tous les Canadiens aient la possibilité d'y accéder, indépendamment de leurs antécédents socio-économiques. Du point de vue de l'économie, la croissance démographique du Canada étant ce qu'elle est, il sera impossible de répondre à la demande de main-d'œuvre qualifiée à moins de faire davantage appel à des travailleurs issus de groupes non-traditionnels.

Étant donné l'importance que revêt l'EP pour répondre aux objectifs à la fois économiques et sociaux du pays, il est essentiel de comprendre non seulement les taux de participation généraux à l'EP (discutés au Chapitre 7), mais aussi le profil de la population ayant accès à la formation postsecondaire au Canada. Il faut absolument que les responsables des orientations politiques et des programmes puissent identifier quels groupes ont, ou n'ont pas, accès à l'EP, pour comprendre de quelle manière aider les membres des groupes sous-représentés à négocier une transition réussie vers ce niveau.

À l'occasion de son sommet en février 2006, le Conseil de la fédération a reconnu l'importance d'encourager les groupes présentement sous-représentés au sein de la population active : « La pleine intégration au marché du travail sera nécessaire pour doter le Canada d'une main-d'œuvre qualifiée et de citoyens instruits, éléments essentiels à la compétitivité sur la scène mondiale. »⁹¹. En outre, le CMEC a désigné l'éducation des Autochtones comme l'une de ses trois grandes priorités en 2004.

Pour comprendre l'accessibilité, il est impératif de cerner les obstacles à l'accès, tant pour l'ensemble de la population que pour des groupes spécifiques.

ATTITUDES DES CANADIENS À L'ÉGARD DE L'EP

Les Canadiens s'entendent dans une grande proportion (80 %) pour dire que la dette étudiante est trop onéreuse. Les répondants âgés de 55 ans et plus, les femmes et les résidents du Canada atlantique estiment généralement que le niveau d'endettement est trop élevé. Par contre, les personnes issues de familles dont le revenu dépasse 80 000 \$ sont beaucoup moins enclines à penser que le fardeau de la dette est trop lourd.

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

Dans son étude, Dianne Looker s'est penchée sur les facteurs influant sur la décision des jeunes Canadiens de ne pas faire d'études postsecondaires⁹². Voici les facteurs et les données démographiques plus pertinents :

- Faible revenu familial
- Faible niveau de scolarisation des parents
- Étudiants de sexe masculin
- Francophones
- Jeunes ruraux
- Jeunes Autochtones
- Autres minorités
- Handicaps physiques
- Difficultés d'apprentissage
- Familles monoparentales
- Autre cheminement que la formation générale
- Faibles résultats scolaires
- Attitude négative face à l'apprentissage structuré

Nous nous sommes servis de cette liste de facteurs pour délimiter la discussion du présent chapitre.

⁹¹ Conseil de la Fédération, *Guide d'entretien du sommet : l'avenir de l'éducation postsecondaire et de la formation professionnelle au Canada*, rédigé pour Préparer l'avenir : un sommet sur l'éducation postsecondaire et la formation professionnelle, Ottawa, p. 14.

⁹² Looker, D., *Pourquoi ne continuent-ils pas? : les facteurs qui influencent les jeunes Canadiens à ne pas poursuivre leurs études au niveau postsecondaire*, Collection de recherches du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Canada, 2001.

8.2 Constat actuel

Plusieurs études canadiennes effectuées récemment, celles de Statistique Canada et de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire en particulier, ont examiné l'accès à l'EP pour tenter de dégager les facteurs influant sur les étudiants, surtout pour les groupes sous-représentés.

Malgré tous les résultats de ces études, évaluer en profondeur l'accès pour ces groupes demeure un défi. Les données présentent de sérieuses lacunes, des problèmes de définition compliquent leur examen et souvent, les séries chronologiques qui permettraient d'évaluer les progrès à terme ne sont pas accessibles.

À cela, s'ajoute un autre défi : les caractéristiques de chacun des groupes sous-représentés sont très différentes. Même si certains obstacles sont communs à tous les groupes, des facteurs uniques et distincts influent sur l'accès de chaque groupe particulier à l'EP.

Nous avons retenu les indicateurs suivants pour évaluer le rendement et les progrès réalisés en vue d'augmenter la participation à l'EP ainsi que le succès des groupes sous-représentés. Sont aussi inclus les résultats d'une enquête pour illustrer toute l'importance que la population attache à l'accès pour ces groupes :

- Résultats d'un sondage d'opinion publique
- Taux d'achèvement des études secondaires
- Taux de décrochage au niveau secondaire
- Participation des groupes sous-représentés
 - jeunes de familles à faible revenu
 - jeunes Autochtones
 - jeunes de régions rurales et éloignées
- Participation des hommes/des femmes à l'EP
- Immigrants

Les taux de décrochage, de participation et d'achèvement des études sont des indices révélateurs de la situation de groupes particuliers. Les étudiants issus de familles à faible revenu, les groupes autochtones et les jeunes ruraux ont été choisis pour être le sujet de l'examen. Les données concernant les minorités visibles et les personnes handicapées sont tellement fragmentaires qu'elles ne permettent pas une analyse rigoureuse, particulièrement à terme. Les données existantes décrivent pour la plupart les caractéristiques des groupes en question, mais elles ne sont pas utiles pour déterminer si leur accès à l'EP a progressé.

Une analyse comparative entre les sexes est incluse car les tendances récentes montrent que le fossé s'est beaucoup élargi entre les filles et les garçons depuis 1990, date à laquelle leurs taux de fréquentation scolaire étaient pratiquement identiques.

Étant donné que la majorité des immigrants qui viennent au Canada se destinent au marché du travail, la discussion principale sur les défis et les problèmes auxquels ils se heurtent figure dans le Chapitre 3. Le présent chapitre renferme certains éléments d'information de base concernant le niveau de scolarisation des immigrants et leurs efforts pour accéder à une formation structurée au cours des premières années suivant leur arrivée au pays.

Un grand nombre des pays dont le bilan a été étudié aux fins du présent rapport se sont dotés d'objectifs et/ou de points de repère nationaux en ce qui concerne l'accès des groupes sous-représentés à l'EP :

- L'Union européenne considère qu'il est essentiel que tous les groupes de la société puissent tirer parti des avantages de l'éducation et de la formation pour bâtir le genre de société que souhaitent les Européens, et elle encourage les pays à consigner les antécédents socio-économiques des étudiants. L'Union européenne souhaite atteindre les objectifs suivants d'ici 2010 : un taux de décrochage maximal de 10 % et l'achèvement du cycle supérieur de l'enseignement secondaire dans une proportion de 85 % pour le groupe des 22 ans.
- En Australie, la déclaration suivante fait partie intégrante des objectifs nationaux : « il faut qu'il y ait égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur afin de permettre à tous les citoyens de réaliser leur potentiel, indépendamment de leur situation et de leurs antécédents personnels ». *L'Australian Institutional Assessment Framework* renferme une gamme d'indicateurs qui permettent de suivre le rendement de chaque établissement.
- La Nouvelle-Zélande a fait de l'augmentation du taux de participation de ses groupes autochtones une priorité.
- Le Royaume-Uni a identifié comme objectif « une participation élargie des groupes sous-représentés » et a conçu des indicateurs permettant d'en suivre l'évolution.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

8.2.1 OPINION PUBLIQUE

» Les Canadiens pensent que des obstacles entravent l'accès de nombreuses personnes qualifiées à l'EP.

On a posé la question suivante aux participants au sondage mené par le CCA en avril 2006 :

Pensez-vous qu'à l'heure actuelle, dans votre province, la grande majorité des personnes qualifiées pour fréquenter le collège ou l'université ont la possibilité de le faire, ou qu'un grand nombre de personnes sont qualifiées mais n'ont pas cette possibilité?

Une majorité de répondants (59 %) ont déclaré qu'un grand nombre de personnes qualifiées n'ont pas la possibilité de fréquenter ces établissements.

Tableau 8.2.1.1 Accessibilité des étudiants qualifiés aux établissements d'enseignement postsecondaire

	%
La grande majorité ont la possibilité de les fréquenter	37
Un grand nombre d'étudiants qualifiés n'ont pas la possibilité de les fréquenter	59

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

Le tableau 8.2.1.2 montre la relation entre les opinions sur l'accès et les évaluations globales du secteur de l'enseignement postsecondaire. On constate que les mauvaises notes attribuées au secteur sont fortement associées à la conviction qu'ont les Canadiens que l'accès à l'EP est limité pour les étudiants qualifiés.

Tableau 8.2.1.2 L'incidence des opinions relatives à l'accès des étudiants qualifiés sur l'évaluation du système d'enseignement postsecondaire

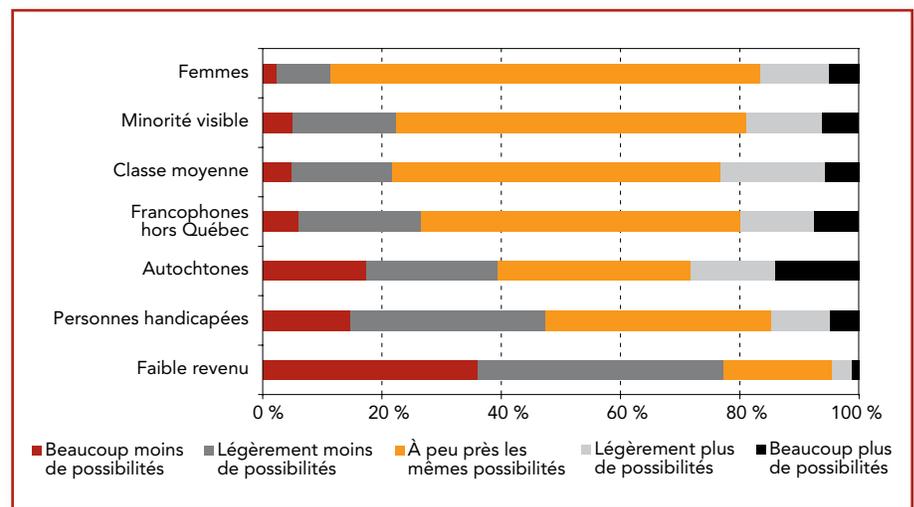
ÉVALUATION GLOBALE DU SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE	LA GRANDE MAJORITÉ DES ÉTUDIANTS QUALIFIÉS ONT LA POSSIBILITÉ DE POURSUIVRE LEURS ÉTUDES	UN GRAND NOMBRE D'ÉTUDIANTS QUALIFIÉS N'ONT PAS LA POSSIBILITÉ DE POURSUIVRE LEURS ÉTUDES
Excellent	47	49
Bon	40	57
Moyen	33	64
Mauvais	21	77
Moyenne pour tous les répondants	37	59

Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

La figure 8.2.1.1 illustre la perception des Canadiens quant aux chances d'accès des étudiants qualifiés, selon leurs différents groupes sociaux :

« Pensez-vous que des étudiants 'qualifiés' [du groupe spécifique] ont beaucoup moins de possibilités, légèrement moins de possibilités, à peu près les mêmes possibilités, légèrement plus de possibilités ou beaucoup plus de possibilités que d'autres d'acquérir une formation collégiale ou universitaire? »

Fig. 8.2.1.1 Possibilités d'accès des étudiants qualifiés de différents groupes



Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006..

Dans une proportion écrasante, les répondants ont identifié les « étudiants qualifiés de familles à faible revenu » comme ayant moins de possibilités que d'autres d'acquérir une formation collégiale ou universitaire. Plus des trois quarts des répondants (76 %) croient que ces étudiants ont beaucoup moins (35 %) ou légèrement moins (41 %) de possibilités que d'autres.

En ce qui concerne les étudiants autochtones, les opinions diffèrent. Selon 38 % des répondants, les Autochtones ont moins de possibilités, mais selon 24 % d'entre eux, ils en ont davantage. Moins du tiers des répondants pensent que les étudiants autochtones ont les mêmes possibilités que les autres.

Interrogés au sujet des priorités auxquelles doivent s'attaquer les collèges et les universités pour s'améliorer dans les années à venir, les répondants ont mentionné comme premier choix « faciliter l'accès pour qu'un plus grand nombre de personnes qui souhaitent poursuivre leurs études puissent le faire ». Une autre proportion de 20 % ont fait de cet énoncé leur deuxième choix, ce qui montre bien à quel point il est important d'apporter des améliorations dans ce domaine.

PARTICIPATION ET SUCCÈS DES GROUPES SOUS-REPRÉSENTÉS

8.2.2 TAUX D'ACHÈVEMENT DES ÉTUDES SECONDAIRES

» Les taux d'achèvement des études secondaires au Canada sont inférieurs à la moyenne des pays de l'OCDE.

Dans les écoles secondaires canadiennes, le taux de diplomation est inférieur au taux moyen des pays de l'OCDE, ce qui signifie qu'un grand nombre de Canadiens n'ayant pas terminé leurs études secondaires se heurteront à des problèmes de transition s'ils décident plus tard de poursuivre leur formation.

Tableau 8.2.2.1 **Taux d'obtention d'un diplôme de cycle supérieur du secondaire, Canada et pays du G7, 2001**

Rapport entre les diplômés du cycle supérieur du secondaire et l'ensemble de la population à l'âge d'obtention du diplôme (multiplié par 100) dans les établissements publics et privés.

	TAUX D'OBTENTION (%)		
	HOMMES	FEMMES	LES DEUX SEXES
Canada	71	80	75
France	82	87	85
Allemagne	89	94	92
Italie	76	83	79
Japon	91	95	93
Royaume-Uni
États-Unis	70	73	72
Moyenne des pays de l'OCDE	78	85	82

.. les pourcentages ne sont pas disponibles pour une période de référence particulière

Source : Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation Canada, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006. Tableau C5.1

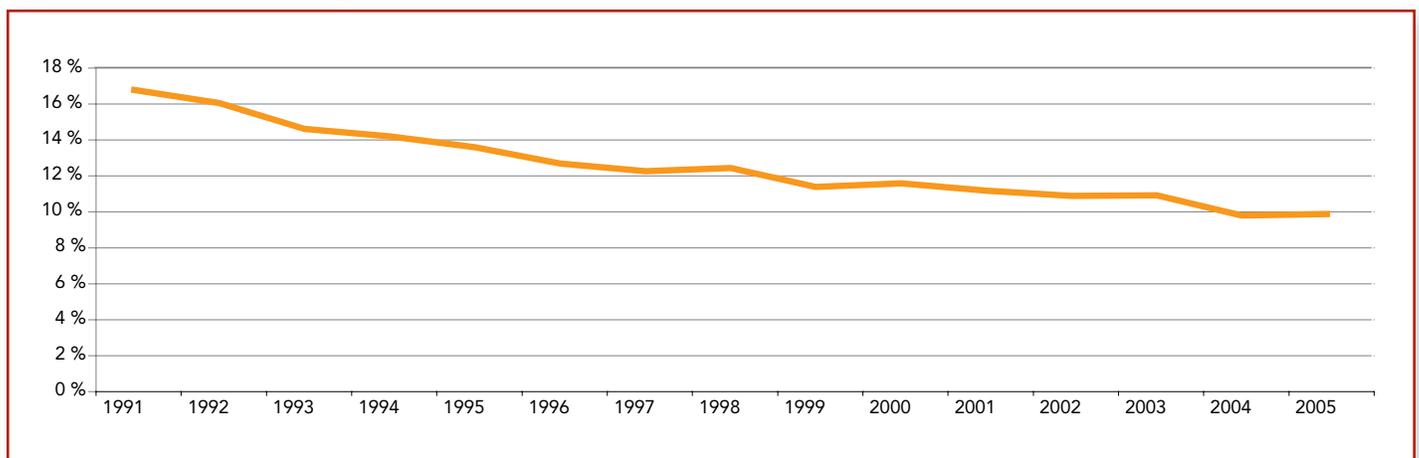
8.2.3 TAUX DE DÉCROCHAGE AU SECONDAIRE

» Au Canada, les taux de décrochage au niveau secondaire ont décliné au cours de la dernière décennie mais ils sont supérieurs à ceux de la population totale pour les jeunes ruraux, les jeunes Autochtones et les jeunes issus de familles à faible revenu.

La transition de l'école secondaire à l'EP ou au marché du travail est l'une des plus importantes dans la vie d'un jeune. Les taux de décrochage au niveau secondaire, mesurés selon le pourcentage de Canadiens âgés de 20 à 24 ans qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, déclinent depuis plusieurs années. Dans le Carnet du savoir du CCA sur le décrochage

au niveau secondaire au Canada⁹³, on peut lire qu'entre 1991 et 2004, les taux d'abandon pour ce groupe ont chuté de 17 à 10 %. Cette mesure du décrochage diffère du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires parce qu'il englobe une plus large population (les 20–24 ans) plutôt que seuls les jeunes en âge de fréquenter l'école secondaire.

Fig. 8.2.3.1 **Taux de décrochage, 1991–2005**



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la population active*, 2005.

93 Conseil canadien sur l'apprentissage, « Bonnes nouvelles : les taux de décrochage scolaire diminuent au Canada », *Carnet du savoir*, décembre 2005. <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LiL-16Dec2005.htm?Language=FR>

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

L'information concernant les taux de décrochage pour les groupes sous-représentés est limitée. Certaines données sont disponibles pour deux groupes—les jeunes ruraux et les jeunes Autochtones. Les taux de décrochage demeurent élevés dans les petites villes et les régions rurales du Canada où ils s'établissaient en 2004–2005 à 16 %, soit environ le double du taux constaté dans les régions métropolitaines⁹⁴.

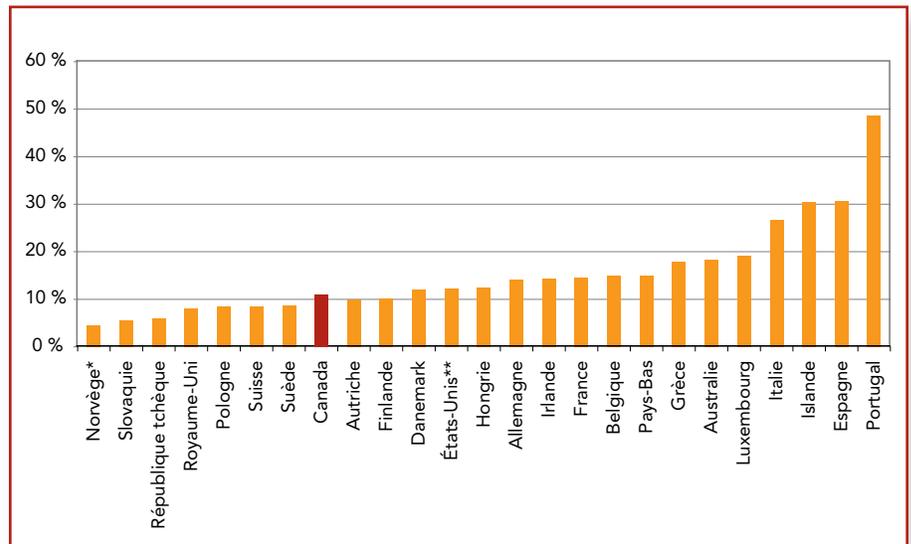
D'après les données tirées du Recensement et de l'Enquête auprès des peuples autochtones, le taux de décrochage chez les jeunes Autochtones a diminué entre 1981 et 2001 dans les 11 régions métropolitaines à l'étude. Cependant, l'information recueillie atteste que les jeunes Autochtones sont moins susceptibles de terminer leurs études secondaires que les non-Autochtones⁹⁵.

Bien qu'aucune information sur le taux de décrochage selon les groupes socio-économiques (revenu) ne soit recueillie, dans son étude⁹⁶, Patrice de Broucker se sert du niveau de scolarisation des parents pour estimer approximativement le milieu socio-économique familial. Il ressort que, dans tous les pays de l'OCDE, la proportion des jeunes de 20 à 24 ans qui ont abandonné leurs études et qui vivent chez leurs parents est en étroite corrélation avec le niveau de scolarisation peu élevé de leurs parents.

- Au Canada, le taux de décrochage au secondaire est plus élevé que dans de nombreux pays de l'OCDE.

En dépit d'une baisse généralisée du taux de décrochage au secondaire depuis 30 ans, au Canada, ce pourcentage demeure encore relativement élevé comparativement à celui d'autres pays. Si l'on utilise comme étalon de mesure, le pourcentage des 20 à 24 ans qui ne fréquentent pas d'établissement d'enseignement et qui n'ont pas terminé le cycle supérieur du secondaire, le Canada affiche un taux d'environ 9,8 %. Sept autres pays ont des taux inférieurs, notamment la Norvège, le Royaume-Uni, la Suisse et l'Autriche. Aux États-Unis, ce taux s'établit à environ 12 %.

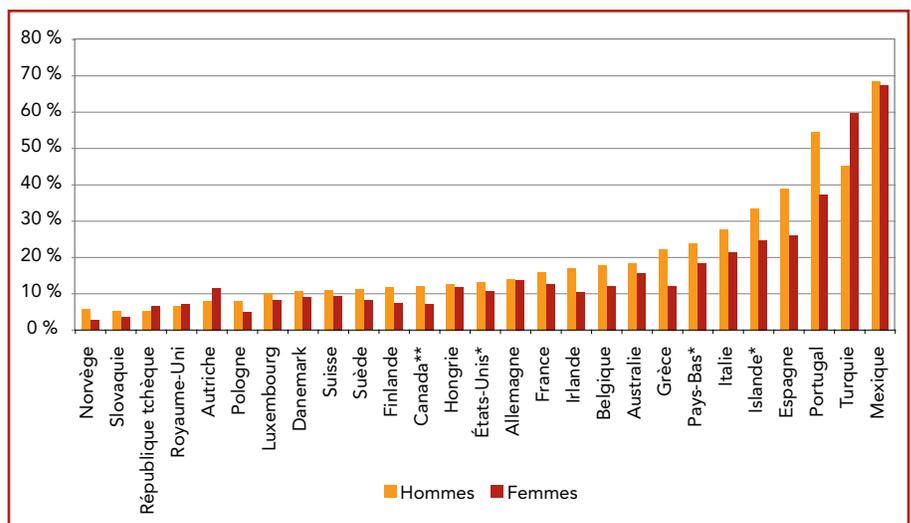
Fig. 8.2.3.2. **Pourcentage des 20 à 24 ans qui ne fréquentent pas d'établissement d'enseignement et qui n'ont pas terminé le cycle supérieur du secondaire (2002)**



* Données de 2003.
 ** Données de 2001.
 Source : OCDE INES-Réseau B, collecte de données spéciales (YALLE).
 Source de figure : P. De Broucker, *Without a Paddle, What to Do about Canada's Young Drop-Outs?*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, 2005.

Selon les statistiques, les adolescents risquent beaucoup plus d'abandonner leurs études que les adolescentes. L'information recueillie montre que, de façon générale, les adolescents acceptent moins bien la structure de l'école, manquent de motivation et sont plus facilement séduits par le marché du travail avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Ce taux d'abandon supérieur chez les garçons est une tendance que l'on retrouve dans tous les pays de l'OCDE.

Fig. 8.2.3.3 **Pourcentage des 20 à 24 ans qui ne fréquentent pas d'établissement d'enseignement et qui n'ont pas terminé le cycle supérieur du secondaire, par sexe (2003)**



* Données de 2002.
 ** Données de 2005.
 Source de la figure : P. de Broucker, *Without a Paddle, What to Do about Canada's Young Drop-Outs?*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, 2005.
 Source des données : Statistique Canada, Enquête sur la population active, 2005.

94 Ibid.
 95 Ibid.
 96 de Broucker, P., *Without a Paddle, What to Do about Canada's Young Drop-Outs?*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, 2005.

PARTICIPATION ET SUCCÈS DES GROUPES SOUS-REPRÉSENTÉS

8.2.4 PARTICIPATION DES GROUPES SOUS-REPRÉSENTÉS À L'EP

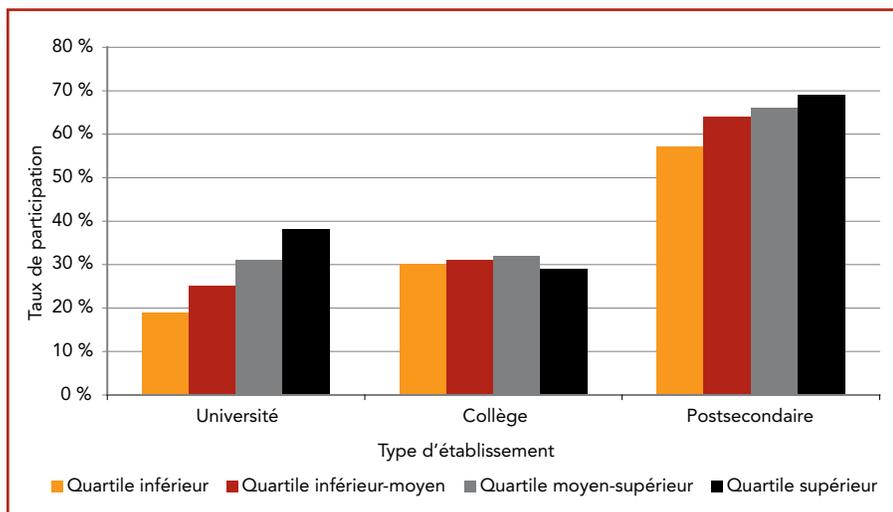
» Les jeunes issus de familles à faible revenu ont un taux de participation à l'EP plus faible.

Au cours des dernières années, on a porté beaucoup d'attention à l'incidence du milieu familial sur la décision d'un jeune de faire des études postsecondaires. Les statistiques révèlent que les jeunes issus de familles à faible revenu affichent des taux de participation inférieurs.

- Le revenu familial ne semble pas influencer sur la fréquentation d'établissements de niveau collégial mais parmi les jeunes issus de familles à faible revenu, la moitié seulement fréquenteront l'université.

Les jeunes de tous les quartiles de revenu ont la même propension à faire des études collégiales. Toutefois, la moitié seulement de ceux qui viennent de familles à faible revenu sont aussi susceptibles de fréquenter l'université que les jeunes de quartiles de revenu élevé. Pour ce qui est de la participation à l'éducation postsecondaire, l'écart vient du taux beaucoup plus bas de fréquentation de l'université par les étudiants moins nantis. En moyenne, 29 % des jeunes prennent le chemin de l'université, avec une ventilation allant de 19 % pour les jeunes du quartile de revenu inférieur à 38 % pour ceux du quartile de revenu supérieur. L'augmentation des taux de participation aux études universitaires par quartile a été constante. Cette augmentation est allée de pair avec celle des quartiles de revenu.

Fig. 8.2.4.1 Taux de participation aux études postsecondaires, universitaires et collégiales des jeunes de 18 à 21 ans selon le quartile de revenu familial



Source : A. Rahman, J. Situ et V. Jimmo, *Participation aux études postsecondaires : Données tirées de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, Statistique Canada, no au catalogue : 81-595-MIF – no 036, 2005.

Fondée sur l'analyse des données de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR), l'étude menée par Statistique Canada⁹⁷ sur les taux de participation en octobre 2005 s'est attachée à la relation entre le milieu socio-économique et l'accès aux études postsecondaires. On pouvait y lire ceci : « Il importe tout particulièrement de comprendre l'incidence du revenu familial sur la participation aux études postsecondaires, indépendamment d'autres facteurs tels que le niveau de scolarité des parents, la composition de la famille, la taille de la collectivité ou la situation géographique. » Selon cette étude, il est crucial de bien connaître les variables qui jouent le plus grand rôle dans la décision d'acquiescer une formation postsecondaire, en raison de l'interaction complexe des facteurs.

- Le déficit de participation des étudiants issus de familles à faible revenu ne semble pas en voie de se résorber.

Plusieurs chercheurs ont voulu savoir si l'écart entre la participation des étudiants de familles à faible revenu et celle des étudiants de familles aisées tendait à rétrécir. Leurs constatations ne sont pas concluantes.

L'Étude sur les finances des consommateurs, analysée par Corak, Lipps et Zhao⁹⁸, montre que, concernant la participation des jeunes aux études universitaires selon le revenu familial, l'écart a diminué entre 1979 et 1997, d'où la conclusion qu'au cours de cette période, les étudiants moins nantis ont fréquenté en plus grand nombre les établissements postsecondaires. L'écart entre le groupe à faible revenu (revenu parental de moins de 25 000 \$) et le groupe à revenu élevé (revenu parental de plus de 100 000 \$) s'établissait à 30 points de pourcentage environ au début des années 1980. Ce différentiel était tombé à moins de 20 % en 1997. Cela dit, il faut signaler qu'il y a énormément de fluctuations dans les lignes de tendance et que ce rapprochement semble en partie attribuable au déclin des taux de participation aux études universitaires des étudiants à revenu élevé à la fin des années 1990.

D'autres études concluent que le fossé séparant les étudiants nantis et non-nantis n'a guère changé pendant les années 1990. Une étude par les chercheurs Ross Finnie, Christine Laporte et Eric Lascelles⁹⁹ s'est fondée sur les données tirées de l'Enquête auprès des sortants et de l'Enquête auprès des jeunes en transition pour montrer que les taux de participation des étudiants moins nantis n'avaient pas augmenté aussi rapidement que ceux des étudiants nantis.

97 Rahman, A., Situ, J., et Jimmo, V., *Participation aux études postsecondaires : Données tirées de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu*, Statistique Canada, no au catalogue : 81-595-MIF – no 036, 2005.

98 Corak, M., Lipps, G., et Zhao, J., *Revenu familial et participation aux études postsecondaires*, Statistique Canada, Division des études de la famille et du travail, no au catalogue : 11F0019MIF, Ottawa, 2003.

99 Finnie, R., Laporte, C., et Lascelles, E., *Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : Que s'est-il passé pendant les années 1990?*, Statistique Canada, Direction des études analytiques – Documents de recherche, no au catalogue : 11F0019MIF, 2004.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

Compte tenu de l'importance de l'accès à l'EP pour la réalisation des objectifs sociaux et économiques du Canada, il est évident qu'il faut mettre au point une méthode cohérente et fiable pour suivre l'évolution des taux de participation par groupe socio-économique. Cette information serait utile pour déterminer si les nombreux programmes et politiques mis de l'avant depuis les 10 dernières années dans le but de combler ce déficit de participation donnent les résultats escomptés.

- Chez les peuples autochtones, l'accèsion à l'EP s'est améliorée tout en demeurant sensiblement inférieure à celle de l'ensemble de la population.

Pour ce qui est de la participation à l'EP, l'une des tendances frappantes est la hausse marquée du nombre d'Autochtones qui fréquentent des établissements d'enseignement postsecondaire et obtiennent un diplôme. Une enquête récente sur les Premières nations vivant dans les réserves¹⁰⁰ évalue les obstacles à l'EP pour les peuples autochtones. Elle montre qu'en dépit des grandes avancées des Autochtones en termes d'accèsion à l'EP depuis 50 ans, le niveau de scolarisation du groupe d'âge des 25 à 64 ans de la population autochtone demeure bien en deçà de celui de la population totale. Cette situation est presque exclusivement attribuable à la faible participation des Canadiens d'origine autochtone aux études universitaires. Les collègues ont beaucoup mieux réussi à attirer la clientèle autochtone et la proportion des Canadiens d'origine autochtone titulaires d'un certificat professionnel ou d'un diplôme collégial se rapproche maintenant de celle de l'ensemble de la population¹⁰¹. Cependant, l'écart global demeure encore très large : 8 % au niveau collégial et 23 % au niveau universitaire.

Une étude de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire¹⁰² décrit les barrières auxquelles sont confrontés les jeunes des peuples autochtones, barrières qui ont une incidence sur leurs taux de participation à l'EP : manque d'argent, piètre préparation scolaire, la perception de ne pas être bien accueillis sur le campus, la notion que les études supérieures ne sont pas nécessaires. Les profils des étudiants autochtones inscrits dans les collèges et les universités montrent qu'ils sont généralement plus âgés, mariés, avec enfants.

Une autre étude de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire sur les peuples autochtones et l'enseignement postsecondaire¹⁰³ a repris des données tirées du document d'Affaires indiennes et du Nord Canada intitulé *Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des autochtones*. Elles révèlent une hausse prononcée du pourcentage des Indiens inscrits et d'autres Autochtones qui ont fait ou terminé des études postsecondaires entre 1986 et 1996.

Le tableau 8.2.4.1 figurant dans cette étude a été actualisé avec les données du Recensement de 2001. L'écart entre les groupes autochtones et la population totale a diminué en 1991 et en 1996, mais il a augmenté légèrement en 2001—surtout à cause de la baisse, à partir de 1996, du pourcentage des « autres personnes autochtones » âgées de 15 à 24 ans faisant ou ayant terminé des études postsecondaires.

Tableau 8.2.4.1 Proportion des Canadiens faisant ou ayant terminé des études postsecondaires

ANNÉE DE RECENSEMENT	ÂGE	INDIENS INSCRITS	AUTRES PERSONNES AUTOCHTONES	AUTRES CANADIENS
1986	15-24	15 %	24 %	38 %
	25-44	35 %	48 %	56 %
	45-64	15 %	28 %	37 %
	65+	4 %	14 %	23 %
	Total	23 %	36 %	43 %
1991	15-24	19 %	28 %	40 %
	25-44	44 %	55 %	60 %
	45-64	26 %	40 %	43 %
	65+	8 %	18 %	26 %
	Total	31 %	43 %	48 %
1996	15-24	20 %	29 %	41 %
	25-44	49 %	58 %	64 %
	45-64	37 %	47 %	50 %
	65+	10 %	20 %	20 %
	Total	37 %	47 %	51 %
2001	15-24	20 %	26 %	43 %
	25-44	53 %	58 %	69 %
	45-64	45 %	48 %	56 %
	65+	14 %	21 %	32 %
	Total	40 %	45 %	55 %

Source : Direction de la recherche et de l'analyse, Affaires indiennes et du Nord Canada, 1996 et 2005.

Études postsecondaires et situation à l'égard de l'activité des Autochtones, 1996 et 2004.

Statistique Canada, Recensement de 2001.

Les taux de participation et de diplomation du groupe Autochtone ne peuvent être subdivisés étant donné qu'une seule catégorie—« faisant ou ayant terminé des études postsecondaires »—est disponible. Une ventilation de ces données serait très utile.

- Les taux de participation des jeunes de régions rurales et reculées sont inférieurs à ceux des jeunes des centres urbains.

Dans son étude¹⁰⁴, Marc Frenette affirme que le revenu familial et la distance par rapport à une université ont un effet substantiel sur les taux de participation. Il constate que les étudiants ruraux fréquentent généralement l'université en moins grand nombre, mais par une marge infime. Il fait aussi un autre constat : les étudiants issus de familles à revenu élevé qui habitent trop loin pour faire la navette quotidienne entre leur domicile et l'université se retrouvent presque six fois plus nombreux sur les bancs de l'université au cours de la période à l'étude, soit entre 1995 et 1999.

¹⁰⁰ Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, *Pour changer le cours des choses : l'amélioration de l'accès aux études postsecondaires des peuples Autochtones du Canada*, Note de recherche du millénaire no 2.

¹⁰¹ Holmes, D., *Faire place aux différences : l'éducation postsecondaire parmi les autochtones, les personnes handicapées et les personnes ayant des enfants*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, no 18, 2005.

¹⁰² Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, *Pour changer le cours des choses : l'amélioration de l'accès aux études postsecondaires des peuples Autochtones du Canada*, Note de recherche du millénaire no 2.

¹⁰³ Malatest & Associates Ltd., *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*, Collection de recherches du millénaire, no 8, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.

¹⁰⁴ Frenette, M., *Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université*, Statistique Canada, Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail, document de recherche no 191, no au catalogue : 11F0019MIF, 2002.

PARTICIPATION ET SUCCÈS DES GROUPES SOUS-REPRÉSENTÉS

Après avoir examiné l'incidence de la distance par rapport à une université, l'auteur conclut que seulement 58 % des étudiants habitant à plus de 80 km d'une université faisaient des études universitaires, comparativement aux étudiants habitant dans un rayon de 40 km. Selon Frenette, la distance joue un rôle, ce qui n'est pas le cas de la classification zone urbaine-zone rurale étant donné que de nombreux centres urbains n'ont pas d'université, contrairement à certaines régions rurales¹⁰⁵.

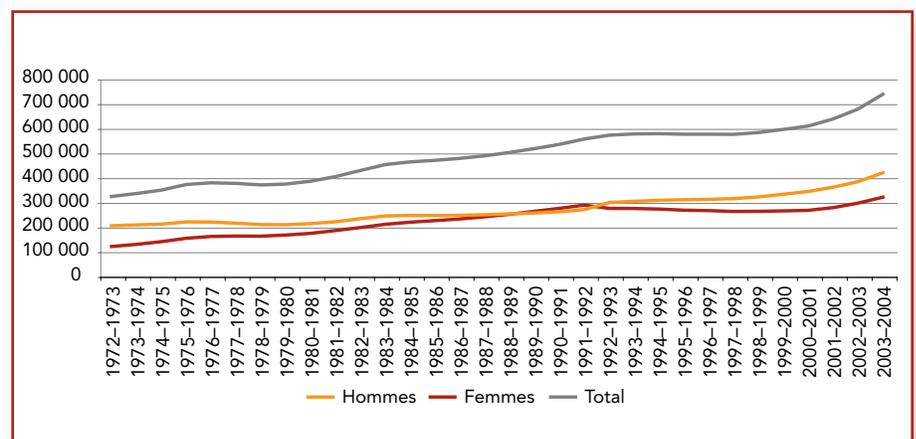
D'après l'EDTR, les jeunes des régions rurales affichaient un taux de fréquentation de l'université plus faible que les jeunes des centres urbains, mais la différence était minime (30 % pour les étudiants urbains et 24 % pour les étudiants ruraux). Au niveau collégial, les taux étaient similaires (31 % et 29 %), ce qui reflète sans doute la répartition de nombreux collèges dans les régions rurales.

8.2.5 NOTE SUR LA PARTICIPATION HOMMES/FEMMES

» Les femmes sont maintenant majoritaires à la fois dans les collèges et les universités.

Les années 1980 et 1990 ont vu un changement radical dans la représentation des étudiants par sexe au niveau universitaire. Au cours de cette période, les femmes ont contribué pour 75 % environ à la croissance des inscriptions à temps plein¹⁰⁶. Les femmes sont maintenant majoritaires dans les universités de la plupart des provinces. Le taux de participation féminin a doublé depuis 1980 alors que le taux de participation masculin a connu une croissance plus modérée¹⁰⁷. Cependant, les hommes demeurent majoritaires en sciences physiques et en études techniques.

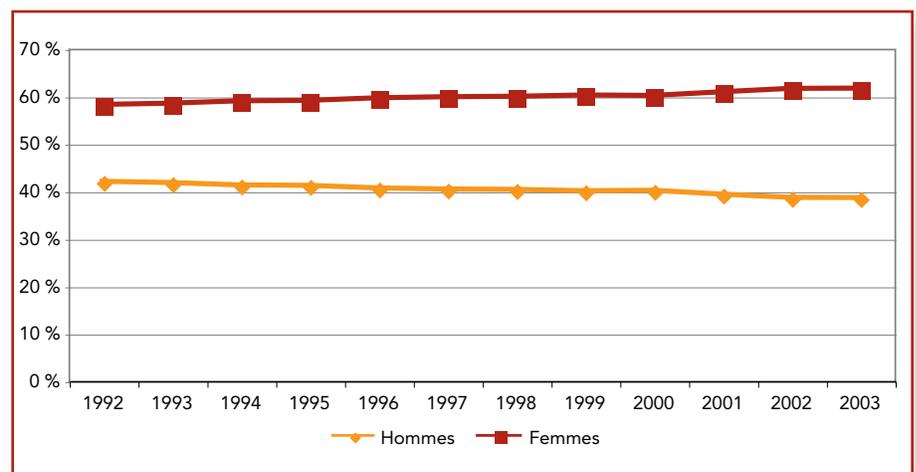
Fig. 8.2.5.1 Inscriptions pour le Canada par sexe*, de 1972-1973 à 2003-2004



* Les chiffres sont arrondis au multiple de cinq (5) le plus près. Tout chiffre inférieur à cinq (5) est confidentiel. Source de données : Statistique Canada, Système d'information amélioré sur les étudiants.

Les figures suivantes montrent que le taux de diplomation des femmes s'est accru de façon soutenue ces 10 dernières années, pour atteindre environ 62 % en 2003.

Fig. 8.2.5.2 Taux de diplomation, études de premier cycle, par sexe, Canada, 1992 à 2003



Source de la figure : Statistique Canada, Système d'information amélioré sur les étudiants.

105 Frenette, M., *Accès au collège et à l'université : Est-ce que la distance importe?*, Statistique Canada, Direction des études analytiques, document de recherche no 201, no au catalogue : 11F0019MIF.

106 Junor, S. et Usher, A., *Le prix du savoir 2004 - L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Collection de recherches du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.

107 Association des universités et collèges du Canada, *Orientations : le milieu universitaire*, Ottawa, 2002.

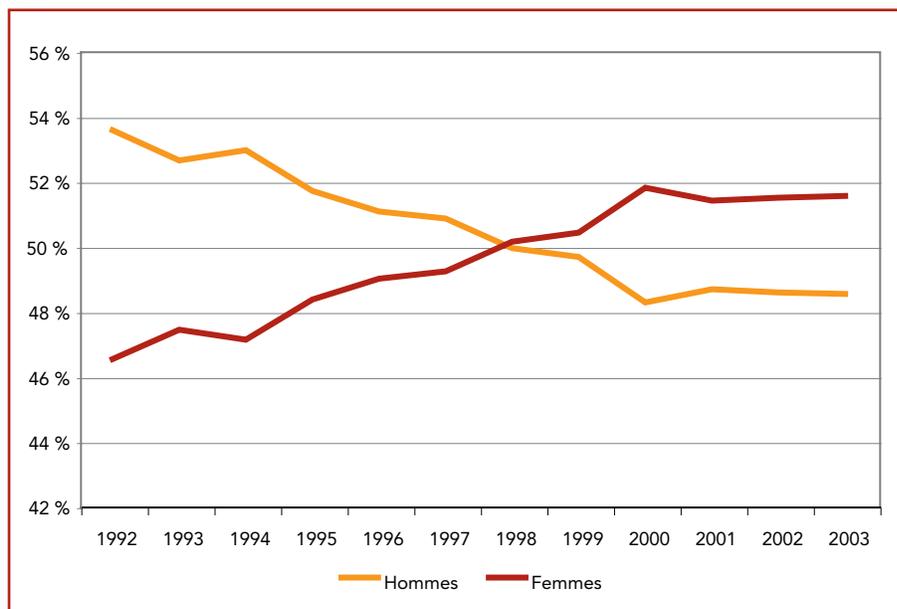
COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

Les diplômées de la maîtrise et du doctorat sont également plus nombreuses que leurs collègues masculins.

Dans les collèges, les étudiantes à temps plein dépassent en nombre les étudiants à temps plein même si les hommes continuent d'être majoritaires dans les programmes professionnels et de métiers. En 1999-2000, dernière année pour laquelle des données collégiales sont disponibles, les étudiantes à temps plein représentaient 55 % des effectifs totaux des collèges, un pourcentage qui demeure stable depuis 1990¹⁰⁸.

Il est nécessaire d'acquérir une meilleure compréhension de l'écart émergent entre les sexes dans l'enseignement postsecondaire, ainsi que des effets sociologiques découlant de l'évolution rapide de la répartition entre les sexes.

Fig. 8.2.5.3 Taux de diplomation, études de deuxième et troisième cycles, par sexe, Canada, 1992 à 2003



Source de la figure : Statistique Canada, Système d'information amélioré sur les étudiants.

8.2.6 NOTE SUR LES IMMIGRANTS

» Plus de 45 % des immigrants au Canada ont terminé des études universitaires et 15 % ont un certificat professionnel ou un diplôme non-universitaire; mais la majorité d'entre eux jugent important pour leur avenir d'acquérir une éducation et une formation au Canada.

En 2004, le Canada a accueilli au total 235 824 immigrants qui souhaitaient s'établir de façon permanente au pays. En outre, 225 000 personnes ont été acceptées en tant que résidents temporaires, notamment des travailleurs et des gens d'affaires, des étudiants (30 600) et des touristes.

Tableau 8.2.6.1 Résidents permanents de 15 ans ou plus, Canada, selon le niveau de scolarisation

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Certificat professionnel	9.2 %	9.7 %	9.5 %	9.1 %	7.6 %	5.5 %	4.8 %	4.3 %	4.5 %	5.0 %
Diplôme non-universitaire	7.4 %	7.9 %	8.3 %	9.5 %	9.1 %	8.6 %	9.4 %	9.2 %	9.9 %	10.7 %
Baccalauréat	19.0 %	21.7 %	24.7 %	26.6 %	29.8 %	32.3 %	34.2 %	34.1 %	33.6 %	32.3 %
Maîtrise	4.6 %	5.7 %	7.0 %	7.0 %	8.9 %	9.8 %	9.6 %	10.1 %	9.5 %	11.3 %
Doctorat	1.3 %	1.5 %	1.7 %	1.8 %	2.0 %	1.8 %	1.8 %	1.8 %	1.6 %	2.0 %

Source : Citoyenneté et Immigration Canada, Faits et chiffres, 2004.

Le niveau de scolarité des néo-Canadiens est élevé. En effet, plus de 45 % de tous les immigrants qui prévoient s'établir de façon permanente au Canada ont terminé des études universitaires et 15,7 % ont un certificat professionnel ou un diplôme non-universitaire.

En dépit de ces niveaux élevés d'instruction, l'Enquête longitudinale sur les immigrants au Canada¹⁰⁹, menée par Statistique Canada, a révélé que près de 90 % des immigrants jugeaient très important ou important pour leur avenir au Canada de suivre des cours. Il ressort également que les titulaires d'un diplôme avancé sont plus susceptibles de vouloir parfaire

leur formation. Six mois après leur arrivée, les immigrants recevant une formation étaient surtout inscrits à des cours de langue (67 %); 23 % d'entre eux suivaient des cours menant à l'acquisition d'un titre de compétences ou d'un diplôme et 8 %, une formation liée à l'emploi.

Quatre immigrants sur 10 qui ont tenté d'acquérir une éducation ou une formation ont rapporté avoir rencontré des difficultés, la barrière de la langue et les problèmes financiers étant les plus fréquemment cités. L'information disponible est très fragmentaire en ce qui concerne les tendances à long terme relatives aux immigrants accédant à l'éducation et à la formation au Canada.

108 Junor, S. et Usher, A., *Le prix du savoir 2004 - L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Collection de recherches du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.

109 Statistique Canada, *Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada : Progrès et défis des nouveaux immigrants sur le marché du travail*, Division de la statistique sociale et autochtone, no au catalogue : 89-615-XIF, Ottawa, 2005.

8.3 Conclusions

8.3.1 DANS QUELLE MESURE LES OBJECTIFS SONT-ILS ATTEINTS?

1. Le Canada a enregistré des progrès substantiels pour ce qui est d'accroître les taux de participation des groupes sous-représentés, particulièrement chez les jeunes issus de familles à faible revenu et les jeunes Autochtones.
2. En dépit de ce progrès, le Canada n'a pas encore atteint l'égalité dans les taux de participation à l'EP et la réalisation de cet objectif exigera d'autres interventions au niveau des politiques et des programmes.
3. La dynamique des faibles taux de participation à l'EP débute à l'école secondaire, là où le taux de décrochage des jeunes ruraux, des jeunes Autochtones et des jeunes de familles à faible revenu sont supérieurs aux taux de l'ensemble de la population. À l'heure actuelle, les taux de décrochage au Canada sont encore relativement élevés en comparaison de ceux d'autres pays.
4. Les efforts du Canada pour rehausser la participation des femmes à l'EP ont été couronnés de succès, celles-ci étant maintenant majoritaires dans les secteurs collégial et universitaire.

8.3.2 PROCHAINES ÉTAPES POUR LA RECHERCHE SUR LES GROUPES SOUS-REPRÉSENTÉS

1. Il faudra élaborer, recueillir et analyser des données de séries chronologiques pour suivre l'évolution des tendances en ce qui concerne la participation des groupes sous-représentés à l'EP.
2. Une information exhaustive sur l'évolution des taux de décrochage et les caractéristiques des groupes sous-représentés est cruciale.
3. Compte tenu du changement radical survenu depuis 20 ans dans la répartition entre les sexes au niveau de l'EP, il faudra acquérir une meilleure compréhension de la dynamique de la participation des jeunes hommes aux études postsecondaires.
4. Il faudra aussi s'attacher à accroître le taux de participation des jeunes issus de familles à faible revenu.

8.3.3 UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

Un bilan positif

On note de grands progrès dans la participation à l'EP de certains groupes sous-représentés. L'amélioration la plus remarquable concerne évidemment les taux de participation féminins, les femmes constituant maintenant la majorité des effectifs sur les campus canadiens. Les taux de participation et de réussite des Autochtones sont aussi à la hausse, même si la représentation de ce groupe demeure en deçà des niveaux pour l'ensemble de la population.

Un avenir incertain

Selon les projections démographiques, la demande de travailleurs qualifiés dépassera l'offre. Si l'on n'augmente pas le niveau de scolarisation des membres des groupes sous-représentés, de nombreux emplois exigeant des travailleurs qualifiés demeureront vacants. Il est crucial que ces groupes puissent acquérir une formation postsecondaire si l'on veut que le Canada réalise son objectif de se doter d'une main-d'œuvre compétente et adaptable. Garantir un meilleur accès à l'EP pour ces groupes et s'assurer qu'ils bénéficient équitablement des avantages sociaux et économiques liés à une formation poussée leur permettra de participer pleinement à toutes les facettes de la société.

Le Canada doit élaborer tout un train de politiques et de programmes qui auront pour effet de favoriser l'accès pour les apprenants des groupes sous-représentés.

9.1 Introduction

L'éducation et la formation des adultes n'ont pas toujours été au cœur de l'enseignement postsecondaire, à l'exception peut-être des écoles professionnelles. Encore aujourd'hui, la majorité des étudiants de niveau postsecondaire se compose de jeunes qui passent directement de l'école secondaire ou du cégep au collège communautaire ou à l'université.

Cela dit, l'ancien modèle de cheminement rigide « école, travail, retraite » est inadéquat compte tenu du rythme incessant du changement qui caractérise l'économie et la société du XXI^e siècle. Étant donné que près de 70 % des nouveaux emplois exigent des qualifications de niveau postsecondaire et que près de 9 millions de Canadiens en âge de travailler ont besoin d'accroître leur niveau de littératie ou de perfectionner leurs compétences professionnelles, les établissements d'enseignement postsecondaire seront de plus en plus appelés à répondre aux besoins tout au long de la vie des apprenants non-traditionnels.

Les premiers ministres du Canada ont souligné au cours de leur discussion sur l'avenir de l'enseignement postsecondaire et l'acquisition de compétences¹¹⁰, ce qui suit :

« L'apprentissage tout au long de la vie constitue un enjeu important pour l'ensemble des Canadiens. La disponibilité d'un nombre suffisant de personnes dotées d'un éventail de compétences adaptables et souples est importante pour le maintien de notre compétitivité et de notre prospérité économiques. La complexité du monde du travail s'est accrue tant pour les travailleurs déplacés que pour les personnes en emploi qui doivent continuellement se requalifier. »

Le CCA a confié à deux de ses cinq centres du savoir la mission d'examiner des éléments spécifiques du vaste phénomène de l'apprentissage tout au long de la vie : le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes, dans les provinces atlantiques; et le Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail, en Ontario. L'Indice composite de l'apprentissage (ICA) présente aussi des indicateurs et des données portant sur les enjeux de l'acquisition continue du savoir.

¹¹⁰ Conseil de la fédération, *Guide d'entretien du sommet : l'avenir de l'éducation postsecondaire et de la formation professionnelle au Canada*, rédigé pour Préparer l'avenir : un sommet sur l'éducation postsecondaire et la formation professionnelle, Ottawa, 2006, p. 17.

APPROCHES INTERNATIONALES EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE¹¹¹

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Royaume-Uni</p>	<p>Le gouvernement du Royaume-Uni s'est engagé à encourager l'apprentissage tout au long de la vie afin qu'un plus grand nombre de personnes puissent réaliser leur plein potentiel et fonctionner efficacement dans un marché du travail en constante évolution et ce, tout au long de leur vie active. Des politiques favorisant l'éducation supérieure soutiennent une participation et une scolarisation maximales par l'apprentissage.</p> <p>En 2001, le gouvernement a lancé les <i>Foundation Degrees</i>, c.-à-d. des diplômes qui offrent une passerelle entre le secteur professionnel et l'enseignement supérieur. Ils permettent aux étudiants qui réussissent à se qualifier de progresser jusqu'au baccalauréat spécialisé, et même au-delà. Des cours de maîtrise abrégés sont aussi un moyen ingénieux d'offrir et de valider le perfectionnement professionnel continu.</p> <p>Le gouvernement appuie les études à temps partiel en offrant aux étudiants une aide financière sous la double forme d'une subvention aux études liée aux moyens et d'une subvention au titre des droits de scolarité obligatoires. Les Conseils de compétences sectorielles élaborent présentement des ententes sectorielles sur les compétences. Ils tentent plus précisément de déterminer de quelle façon l'enseignement supérieur peut aider à répondre à leurs besoins de main-d'œuvre hautement qualifiée, ce qui pourrait comprendre l'établissement de voies souples vers l'enseignement supérieur, à partir de l'âge de 14 ans, et le soutien du perfectionnement professionnel continu pour la main-d'œuvre existante.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Suède</p>	<p>Les établissements d'enseignement supérieur suédois offrent depuis longtemps leurs cours et leurs programmes à des étudiants qui possèdent des antécédents divers, qui travaillent à temps plein ou à temps partiel, etc. Le fait que le système d'enseignement supérieur repose sur une accumulation de modules et de crédits multiplie aussi les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie et permet d'entrer dans le système et d'en sortir tout au long de la vie.</p> <p>En 2001, le gouvernement a lancé une initiative : l'Université virtuelle de Suède, qui coordonne et commercialise les cours à distance déjà offerts par les établissements d'enseignement.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Allemagne</p>	<p>Le gouvernement fédéral et les États ont approuvé une stratégie commune d'apprentissage tout au long de la vie dans la République fédérale d'Allemagne à l'occasion de la réunion de la Commission de la Fédération pour la planification de l'éducation et la promotion de la recherche, le 5 juillet 2004.</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">France</p>	<p>L'attitude de la France vis-à-vis de l'apprentissage tout au long de la vie s'inscrit déjà dans le principe de la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études. La réforme de la reconnaissance des acquis, en 2002, a facilité encore davantage les choses. Elle avait pour but de généraliser les cours de formation avancée et de reconnaître les acquis des étudiants, qu'il s'agisse d'études effectuées à l'étranger dans un établissement ou un organisme d'enseignement public ou privé, ou d'un apprentissage tiré d'une expérience professionnelle en France ou à l'étranger. Cette initiative ne confère pas un droit automatique à un diplôme, mais elle reconnaît à chacun le droit d'obtenir que ses apprentissages et ses expériences de vie antérieurs soient validés pour l'obtention d'un diplôme.</p>

9.2 Constat actuel

Il existe un certain nombre d'études et de sources de données importantes sur l'apprentissage tout au long de la vie. *L'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes de 2003*, publié en 2004, renferme des renseignements sur les taux de participation à divers genres de formation parmi la population active, pour 1993, 1997 et 2002. Il englobe également des statistiques similaires en ce qui concerne la participation à des activités de formation en milieu de travail appuyées par l'employeur.

À l'échelle internationale, les documents de l'OCDE intitulés *Regards sur l'éducation* rapportent les taux de participation (TP) à l'éducation et à la formation continues des 25 à 64 ans, par sexe et type de formation; la participation à des activités de formation en milieu de travail parmi toutes les activités de formation et le taux de participation par niveau de scolarité atteint. Par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et des Ressources humaines et Développement social Canada, l'OCDE a aussi effectué un examen de l'éducation des adultes au Canada en 2003, la jugeant fortement insatisfaisante. Plus particulièrement, l'OCDE a souligné dans son rapport que le manque de coordination et de cohérence des politiques entre les gouvernements fédéral et provinciaux du Canada entravait l'accès des adultes à l'information et aux possibilités relatives à l'apprentissage. **En situation de décentralisation, on risque de perdre de vue les objectifs d'équité, et le contrôle de la qualité est menacé.**¹¹²

En 2003, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA)¹¹³ a permis de recueillir des données auprès de sept pays ou régions, données qui sont venues enrichir les études préalables consacrées à la littératie des adultes, menées entre 1994 et 1998. À bien des égards, l'ELCA est allée plus loin que les enquêtes précédentes, en ce sens qu'elle a élargi la définition des compétences pour englober non seulement la capacité de lecture de textes suivis et schématiques, mais

aussi la numératie (habiletés mathématiques) et la résolution de problèmes.

En mars 2006, Statistique Canada a publié une étude fondée sur l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR), qui portait sur la participation à l'éducation des adultes et son incidence sur la rémunération au Canada.

Une étude effectuée par Myers et de Broucker s'est penchée sur l'éducation et la formation des adultes au Canada, et en particulier sur leur capacité de répondre aux besoins des adultes peu scolarisés¹¹⁴.

Les mesures suivantes, examinées dans le présent chapitre, éclairent plusieurs dimensions de l'éducation des adultes au Canada :

- Les niveaux de littératie des adultes—choisis parce qu'un corpus croissant de recherches conclut que la littératie est un indicateur d'une importance cruciale;
- La participation à l'éducation et à la formation des adultes—une mesure de la capacité des adultes d'accéder à l'éducation et à la formation;
- Les apprenants adultes en situation de formation en milieu de travail—un éclairage plus spécifique sur la formation liée à l'emploi, qui prend une importance croissante compte tenu de la rapidité des changements touchant les exigences d'emploi dans une économie moderne axée sur le savoir;
- Soutien de l'employeur à la formation—une focalisation encore plus précise, compte tenu de la relation entre de nombreuses variantes d'éducation pour adultes, et un apprentissage étroitement lié aux besoins du marché du travail et de l'économie;
- Besoins non-satisfaits—un indicateur qui aide à comprendre l'écart entre l'offre et la demande et les enjeux liés à l'accès.

9.2.1 NIVEAUX DE LITTÉRATIE DES ADULTES

» De 40 à 60 % des Canadiens âgés de 16 à 65 ans ont des niveaux de compétence en littératie, en numératie et en résolution de problèmes équivalents ou supérieurs aux niveaux minimums pour pouvoir fonctionner adéquatement dans une société moderne.

Certains estiment que les mesures concernant la littératie reflètent les lacunes du système d'éducation de niveau élémentaire ou secondaire : que les étudiants qui obtiennent un diplôme d'études secondaires sont censés être alphabétisés. Cette hypothèse est contredite par les résultats d'enquêtes effectuées en 1994 et 2003, qui révèlent que plus de deux Canadiens en âge de travailler sur cinq ont des niveaux de littératie inférieurs au seuil considéré par les experts comme « le niveau minimal permettant de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans des textes et des tâches de

difficulté grandissante qui caractérisent la société du savoir émergente et l'économie de l'information »¹¹⁵.

Il est maintenant acquis que la littératie englobe beaucoup plus que la simple capacité de lire : il s'y ajoute les concepts de numératie et de résolution de problèmes. Les niveaux de littératie sont mesurés et comparés selon des échelles allant du niveau le plus faible (niveau 1) au niveau le plus élevé (niveaux 4 et 5). On considère généralement que la littératie aux niveaux 1 et 2 est en deçà du minimum nécessaire pour fonctionner efficacement. L'encadré rouge intitulé Niveaux de littératie est tiré d'un rapport du *Conference Board* du Canada de janvier 2006¹¹⁶.

112 OCDE, *Au-delà du discours : Politiques et pratiques de formation des adultes*, Paris, 2003, p. 89.

113 Statistique Canada et OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005.

114 Myers, K., et de Broucker, P., *Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System*, Rapport de recherche W34 des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2006.

115 Statistique Canada et OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005, p. 35.

116 Campbell, A., et Gagnon, N., *Literacy, Life and Employment: An Analysis of Canadian International Adult Literacy Survey (IALS) Microdata*, Conference Board du Canada, 2006, p. 1.

NIVEAUX DE LITTÉRATIE

Niveaux de littératie

L'Enquête internationale sur la littératie et les compétences des adultes (EILCA) mesure la littératie sur une échelle de cinq niveaux, le niveau 1 étant le plus bas et le niveau 5 le plus haut. Les descriptions des compétences typiques et le pourcentage des Canadiens (âgés de 16 à 65 ans) à chaque niveau sur l'échelle de textes suivis illustrent les différences entre les cinq niveaux.*

Niveaux de lecture de textes suivis EILCA

Niveau 1 : 16,6 % des Canadiens

À ce niveau, les répondants affichent des capacités de lecture de textes suivis très faibles. La personne peut, par exemple, avoir de la difficulté à déterminer, à partir des renseignements indiqués sur l'emballage, quelle dose exacte de médicament il faut donner à un enfant.

Niveau 2 : 25,6 % des Canadiens

À ce niveau, les répondants peuvent seulement traiter l'information de textes simples, présentés clairement. Une note de niveau 2 reflète un faible niveau de compétence, mais moins évident que le niveau 1. Elle identifie des personnes qui peuvent lire mais qui obtiennent de piètres résultats au test. Celles-ci ont peut être appris à se débrouiller dans la vie de tous les jours avec le peu de capacités de lecture qu'elles possèdent mais elles auraient de la difficulté à acquérir de nouvelles compétences professionnelles exigeant un niveau supérieur de capacités.

Niveau 3 : 35,1 % des Canadiens

À ce niveau, les répondants possèdent ce que l'on considère comme le minimum pour fonctionner dans la vie de tous les jours et travailler dans une société avancée et complexe. Le niveau 3 se rapproche des compétences nécessaires pour terminer avec succès des études secondaires et être admis au niveau collégial. À l'instar des niveaux plus élevés, il exige la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes.

Niveaux 4 et 5 : 22,7 % des Canadiens

À ces niveaux, les répondants font preuve d'une grande maîtrise des compétences permettant un traitement poussé de l'information.

* Organisation pour la coopération et le développement économiques et Statistique Canada, La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, Paris et Ottawa, 2000, p. xi, 136. [Traduction]

Des études internationales menées en 1994, 1998 et 2003 ont comparé les niveaux de littératie dans tous ces domaines. À l'issue de l'enquête de 2003, qui visait des adultes canadiens, américains, suisses, norvégiens, italiens, mexicains et bermudiens, les Canadiens occupaient le milieu du peloton. En général, les Norvégiens et les Suisses affichaient de meilleurs résultats que les Canadiens, et les Américains, les Italiens, les Mexicains et les Bermudiens de moins bons résultats.

Depuis 10 ans, soit de 1994 à 2003, cette série d'études n'a décelé que des changements mineurs dans les taux de littératie au Canada. Par exemple, les Canadiens ayant un bas niveau de littératie ont quelque peu amélioré leur capacité de lecture de documents schématiques au fil des diverses enquêtes; ceux qui affichaient des niveaux de compétence élevés ont vu leurs résultats baisser quelque peu. **Dans l'ensemble, les changements notés dans les résultats canadiens n'ont pas été considérés significatifs sur le plan statistique¹¹⁷.**

INDICATEURS D'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE EN EUROPE¹¹⁸

Qualifications, compétences et attitudes

- **Aptitude à la lecture et à l'écriture** : pourcentage d'élèves par pays ayant des compétences égales ou inférieures au niveau 1 sur l'échelle de compréhension de l'écrit de PISA [Programme international pour le suivi des acquis des élèves]
- **Aptitude au calcul** : pourcentage d'élèves par pays en dessous de la note de 380 points sur l'échelle de la culture mathématique de PISA
- **Nouvelles compétences pour la société de la connaissance** : pourcentage d'élèves par pays ayant moins de 400 points sur l'échelle de la culture scientifique de PISA
- **Capacité d'apprendre à apprendre** : pourcentage d'élèves par pays qui se situent dans le quartile (25 %) inférieur des indices des « stratégies d'élaboration » de PISA
- **Citoyenneté active, aptitudes culturelles et sociales** : indicateur qualitatif sur les connaissances civiques, l'engagement civique et les attitudes civiques dans les pays provenant de l'étude de l'IAE [Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire]

- D'après les enquêtes internationales sur la littératie, les compétences se perdent avec le temps.

Les compétences en littératie sont étroitement liées à l'âge : plus la cohorte est âgée, plus le niveau de compétence est bas. Fait intéressant, l'une des conclusions d'enquêtes internationales sur la littératie des adultes contredit la notion voulant qu'une fois leur alphabétisation acquise grâce à une éducation structurée dans leur jeunesse, les gens conservent leurs compétences pour le reste de leur vie.

117 Statistique Canada et OCDE, Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes, Ottawa et Paris, 2005, p. 39-40.

118 Commission européenne (2002). Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'apprentissage continu. Quinze indicateurs de qualité. Direction générale de l'éducation et de la culture. Rapport fondé sur le travail du groupe d'étude sur les indicateurs de qualité. Bruxelles.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

Après avoir étudié un échantillonnage de populations de divers pays pendant plus de 10 ans, les enquêtes EILCA et ELCA révèlent toutes deux que « la perte de compétences représente un sérieux problème pour les particuliers, les institutions sociales et les gouvernements parce qu'elle érode le rendement socio-économique des investissements éducatifs et nuit à la productivité et à la croissance économiques. »¹¹⁹

- Deux Canadiens actifs sur quatre—soit près de 9 millions d'adultes en âge de travailler—ont de bas niveaux de littératie.

Le Comité consultatif canadien sur la littératie et les compétences essentielles a conclu qu'« en raison de la croissance démographique, le nombre de Canadiens en âge de travailler et qui sont faiblement alphabétisés est passé de 8 à 9 millions. »¹²⁰.

Dans son rapport, le comité a noté que plus de 2,6 millions de Canadiens ayant des niveaux de littératie 1 ou 2—les niveaux les plus bas—étaient soit au chômage, soit titulaires d'emplois peu rémunérateurs. En outre, un autre groupe de 2,2 millions d'adultes canadiens ne faisant pas partie de la population

active sont confrontés à des défis encore plus sérieux étant donné qu'ils ne peuvent accéder à des programmes d'alphabétisation en milieu de travail. D'après les conclusions du rapport, cela signifie que « les programmes communautaires d'alphabétisation et les établissements publics doivent être efficaces pour atteindre ces personnes »¹²¹.

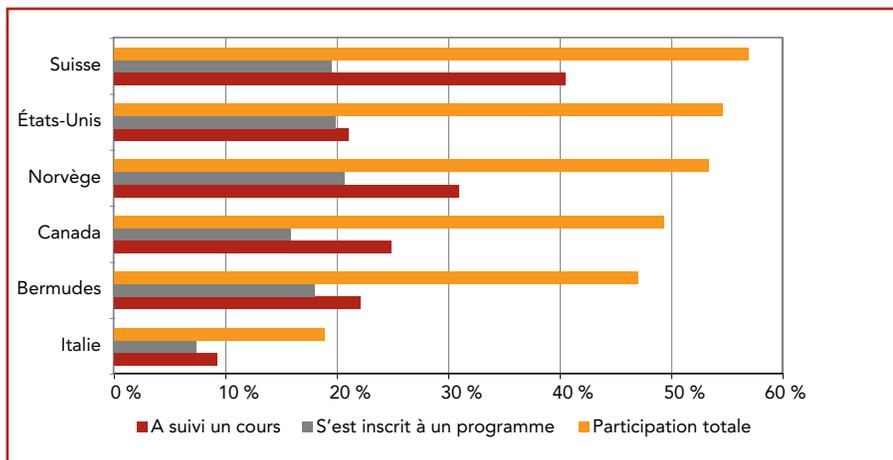
Le comité a constaté que les immigrants qui arrivent au Canada sans parler ni l'anglais ni le français obtenaient des résultats moyens inférieurs à ceux dont la langue maternelle était l'une des deux langues officielles. « Parmi les 9 millions de Canadiens peu alphabétisés, 2,6 millions sont des immigrants. Deux millions d'entre eux font partie de la population active, bien que 240 000 soient au chômage. Et 650 000 ne font pas partie de la population active »¹²².

Comme le font remarquer Myers et de Broucker, près de 1,5 million des 25 à 64 ans n'ayant pas terminé leurs études secondaires et 3,6 millions ayant seulement un diplôme d'études secondaires travaillent, ce qui représente 38 % de l'emploi total dans ce groupe d'âge. En outre, 38 % de l'emploi total des 16 à 65 ans qui travaillent—5,9 millions de Canadiens—sont faiblement alphabétisés¹²³.

9.2.2 PARTICIPATION DES ADULTES À L'APPRENTISSAGE ET À LA FORMATION

» 50 % des adultes canadiens ont suivi des cours ou une formation quelconque pour adultes en 2003, une hausse par rapport aux 35 % d'il y a 10 ans.

Fig. 9.2.2.1 Taux de participation du groupe d'âge des 16 à 65 ans à l'éducation et à la formation des adultes durant l'année précédant l'enquête, par type de participation, 2003



Remarques : Les pays sont classés selon le taux de participation totale

Source : Statistique Canada et OCDE : *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2003.

Les gens se tournent vers l'éducation pour adultes pour diverses raisons : pour terminer des études interrompues pour une raison ou une autre à une étape antérieure de leur vie; pour acquérir de nouvelles compétences ou de nouveaux titres afin d'accroître leurs options de carrière; ou pour enrichir ou approfondir l'éventail de leurs connaissances en vue de leur épanouissement personnel.

L'ELCA a permis de constater que la moitié des Canadiens âgés de 16 à 65 ans ont suivi des cours ou une formation pour adultes durant l'année précédant l'enquête. Le pourcentage total du Canada était légèrement plus bas que celui de la Suisse, des États-Unis et de la Norvège, légèrement plus élevé que celui des Bermudes, et plus du double de celui de l'Italie. Il ressort également de l'ELCA que la participation à toutes les formes d'éducation et de formation a augmenté dans tous les pays visés par l'enquête entre 1994–1998 et 2003. Le taux de participation du Canada a accusé une hausse, passant de 35 %, en 1994, à 50 %, en 2003.

119 Statistique Canada et OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005.

120 Comité consultatif sur la littératie et les compétences essentielles, *Vers un Canada pleinement alphabétisé – Atteindre les objectifs nationaux au moyen d'une stratégie pancanadienne d'alphabétisation*, Rapport soumis à la ministre d'État au Développement des ressources humaines, Ottawa, 2005, p. 3.

121 Ibid., p.17.

122 Ibid., p.18.

123 Myers, K., et de Broucker, P., *Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System*, Rapport de recherche W34 des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2006.

L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

- Les gens qui ont atteint un niveau de scolarité élevé participent davantage à la formation et à l'éducation pour adultes que ceux qui ont un niveau de scolarité et de littératie plus faibles.

Les Canadiens qui ont le plus grand besoin de perfectionner leurs compétences sont ceux qui ont le moins de possibilités de le faire. D'après le corpus de recherches, les personnes qui ont déjà un niveau de compétences élevé, étroitement associé au niveau de scolarité atteint, sont beaucoup plus nombreuses à participer à des cours ou à des programmes d'éducation et de formation pour adultes.

À cet égard, des changements ont été observés avec le temps. Ceux qui ont un bas niveau de compétences—la plupart des gens qui ont un faible niveau de scolarité—ont fait des gains plus marqués en termes de participation pendant la décennie se terminant en 2003. La recherche au Canada indique qu'il y a dans ce groupe des gens qui n'ont pas terminé l'école secondaire ou qui n'ont pas eu accès à l'éducation postsecondaire durant leur jeunesse et qui ont grandement bénéficié de l'éducation pour adultes.¹²⁴

9.2.3 LES APPRENANTS ADULTES ET LA FORMATION LIÉE À L'EMPLOI

» Un travailleur canadien sur trois a participé en 2002 à un programme officiel de formation liée à l'emploi.

La plupart du temps, les gens se tournent vers l'apprentissage pour adultes pour acquérir ou renforcer des compétences particulières liées à l'emploi. D'après le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, en 2002, 4,8 millions de travailleurs adultes ont participé à des programmes officiels de formation liée à l'emploi au Canada. Autrement dit, environ un travailleur canadien sur trois âgé de 25 à 64 ans a reçu de la formation.

L'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes¹²⁵ relève une majoration du taux de participation à la formation liée à l'emploi, qui est passé de 28,5 % en 1998 à 34,7 % en 2002. On constate des augmentations semblables quand on examine les données selon le sexe, le niveau d'éducation, le groupe d'âge et la province.

Comme dans le cas de l'apprentissage pour adultes considéré de façon générale, il subsiste un écart considérable dans le taux de participation à la formation liée à l'emploi entre les personnes titulaires d'un diplôme universitaire (participation de 51,7 %) et celles qui n'ont pas terminé leurs études secondaires (17,9 %). Les travailleurs âgés, ou ceux qui ont un niveau de scolarité plus faible, participent moins que ceux qui sont plus jeunes ou qui ont des diplômes universitaires¹²⁶.

Tableau 9.2.3.1 Taux de participation à des programmes officiels de formation liée à l'emploi pour la population active adulte* en 1997 et en 2002

	1997 (%)	2002 (%)
Total	28,5	34,7
Sexe		
Hommes	26,7	32,5
Femmes	30,5	37,2
Âge		
De 25 à 34 ans	32,6	41,5
De 35 à 44 ans	29,5	34,6
De 45 à 54 ans	27,8	33,8
De 55 à 64 ans	14,9	22,9
Niveau de scolarité		
Études secondaires ou moins	15,7	17,9
Études postsecondaires non-terminées	30,9	38,3
Certificat ou diplôme d'études postsecondaires	32,3	38,1
Diplôme universitaire	42,8	51,7
Provinces		
Terre-Neuve-et-Labrador	22,9	29,5
Île-du-Prince-Édouard	23,2	30,8
Nouvelle-Écosse	35	38,1
Nouveau-Brunswick	25,1	34,7
Québec	20,2	31,7
Ontario	31,1	34,8
Manitoba	29,3	38,8
Saskatchewan	31,5	37,7
Alberta	32,1	34,7
Colombie-Britannique	32	38,8
Cours	22,4	29,4
Programmes	7,9	8,5

*La population active adulte comprend toutes les personnes de 25 à 64 ans qui ont occupé un emploi à un moment donné durant l'année de référence.

Source : V. Peters, *Travail et formation : Premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*, Statistique Canada, Éducation, compétences et apprentissage, Documents de recherche, no au catalogue : 81-595-MIF2004015, 2004.

124 Myers, K., et de Broucker, P., *Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System*, Rapport de recherche W34 des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2006

125 Peters, V., *Travail et formation : Premiers résultats de l'enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*, Statistique Canada, Éducation, compétences et apprentissage, Documents de recherche, no au catalogue : 81-595-MIF2004015, 2004.

126 Ibid.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

9.2.4 SOUTIEN DES EMPLOYEURS À LA FORMATION

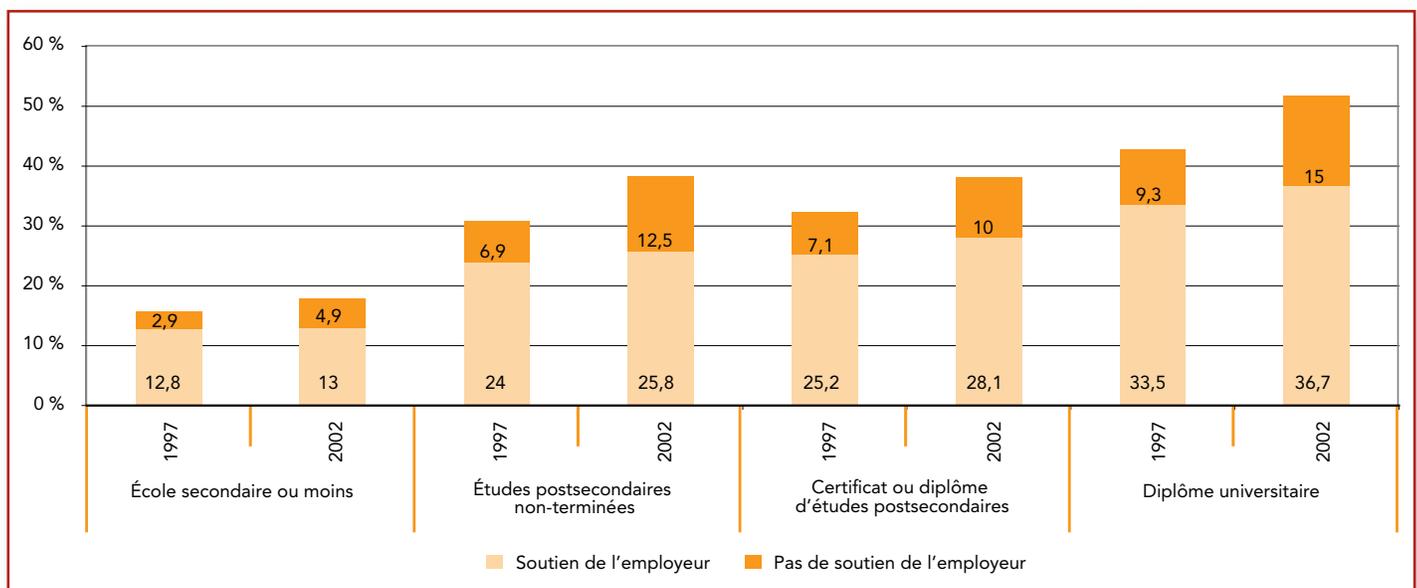
- » La formation liée à l'emploi est appuyée par l'employeur dans la proportion des trois quarts.
- » Les hommes, les titulaires d'emplois de cols blancs et les personnes ayant déjà fait des études postsecondaires sont les plus nombreux à recevoir un tel soutien.

La grande majorité des programmes de formation liée à l'emploi au Canada bénéficient du soutien de l'employeur. De l'ensemble de la formation dispensée, près du quart des programmes et des cours suivis en 2002 mettaient l'accent sur les affaires, la gestion, l'administration publique et autres disciplines connexes. Le taux est passé de 22,4 % en 1997 à 25 % en 2002. En 2002, comme durant les années précédentes,

ceux qui occupaient des emplois de « cols blancs » avaient beaucoup plus de chances de recevoir de la formation (35,1 % en 2002) que ceux qui occupaient des emplois de « cols bleus » (15,7 %)¹²⁷.

Dans le *Carnet du savoir* du CCA¹²⁸, on présente des données sur la répartition de la formation appuyée par les employeurs au Canada.

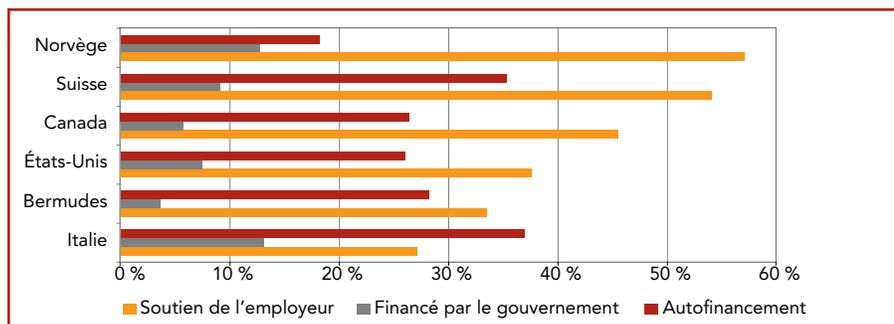
Fig. 9.2.4.1 Participation à la formation liée à l'emploi par niveau de scolarité et soutien de l'employeur, 1997 et 2002



Source : Conseil canadien sur l'apprentissage, *Carnet du savoir*, 17 février 2006.
 Source des données : V. Peters, *Travail et formation : Premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*, Statistique Canada, Éducation, compétences et apprentissage, Documents de recherche, no au catalogue : 81-595-MIF2004015, 2004..

Fig. 9.2.4.2 Sources du soutien financier pour l'éducation et la formation des adultes

A. Pourcentage des hommes participant à des cours d'éducation et de formation pour adultes qui ont reçu un soutien financier de diverses sources, groupe d'âge de 16 à 65 ans, en 2003



A. Les pays sont classés selon le pourcentage d'hommes qui ont reçu un soutien de leur employeur
 Source : Statistique Canada et OCDE, *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2003.

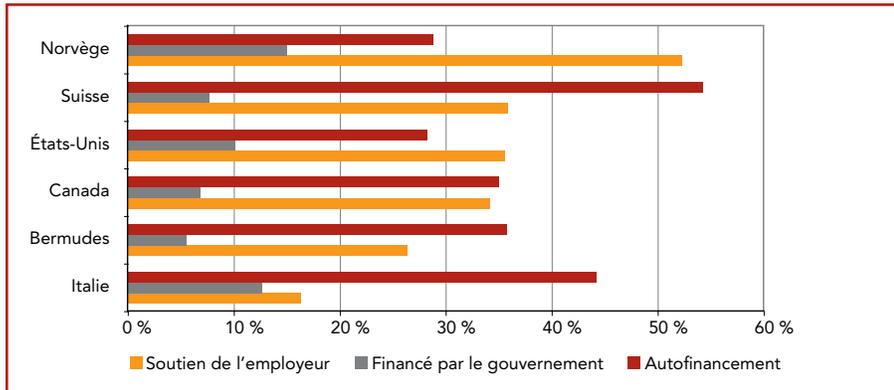
La comparaison internationale dont il est question dans le rapport de l'ELCA fournit des chiffres selon le sexe¹²⁹. Dans tous les pays faisant l'objet de l'enquête, les hommes avaient plus de chances que les femmes de bénéficier du soutien de l'employeur pour la formation, tandis que les femmes étaient plus nombreuses que les hommes à financer elles-mêmes leur éducation et formation pour adultes.

Au Canada, le soutien des employeurs à l'endroit des employés masculins est plus élevé, en pourcentage, qu'aux États-Unis. Par contre, une proportion plus élevée d'employées ont bénéficié du soutien de leurs employeurs aux États-Unis qu'au Canada.

127 Ibid.
 128 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Carnet du savoir*, 17 février 2006, <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/Lil-17Feb2006.htm>, consulté le 3 juillet 2006.
 129 Statistique Canada et OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005, tableau 4.9. Le tableau 4.11, à la p. 103, donne également des données comparatives internationales sur l'éducation et la formation ayant le soutien de l'employeur en fonction de « l'engagement de littératie au travail », expression censée signifier le niveau de compétence en matière de littératie et de numératie exigé des travailleurs. Là encore, il est évident que les employeurs sont davantage enclins à parrainer la formation des cols blancs. Les employeurs au Canada et aux États-Unis étaient également portés à appuyer les travailleurs ayant le plus bas niveau de compétence, mais le soutien des employeurs pour tous les autres niveaux était beaucoup plus élevé au Canada qu'aux États-Unis.

L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

B. Pourcentage des femmes participant à des cours d'éducation et de formation pour adultes qui ont reçu un soutien financier de diverses sources, groupe d'âge de 16 à 65 ans, en 2003



B. Les pays sont classés selon le pourcentage de femmes qui ont reçu un soutien de leur employeur. Source : Statistique Canada et OCDE, *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2003.

- Le soutien des employeurs au titre de l'éducation et de la formation des adultes est moins élevé au Canada que dans les autres pays de l'OCDE—à la fois en termes de dépenses par employé et en proportion de la masse salariale.

Une autre dimension de l'évaluation de la quantité de formation est mise en lumière dans le guide de discussion publié en février 2006 par le Conseil de la fédération¹³⁰. On y cite des données comparables à l'échelle internationale de l'*American Society for Training and Development* indiquant qu'en 2002, « les employeurs au Canada ont dépensé 560 \$US par employé pour la formation en milieu de travail. Cette somme est

considérablement moins élevée que celle dépensée dans les autres pays membres de l'OCDE, y compris les États-Unis, le Japon et les pays de l'Europe. »¹³¹

Le Conseil attirait également l'attention sur les conclusions du Conference Board du Canada montrant que « les employeurs canadiens consacrent une part moins importante de leur masse salariale à la formation (1,55 % en 2003) que les employeurs aux États-Unis (2,34 % en 2003) »¹³².

Sur le site Web du CCA, on trouve l'observation suivante :

« Une récente étude de l'OCDE signale que les entreprises canadiennes investissent moins en formation dans le milieu de travail que leurs homologues du Royaume-Uni, des États-Unis et des pays nordiques. Nous risquons de perdre cet avantage. Le rapport cite l'absence d'une grande tradition de formation en milieu de travail et le nombre important de petites entreprises au Canada comme raisons possibles de sa performance plutôt médiocre dans ce domaine. »¹³³

De plus, les données de l'EEFA appuyant l'Indice composite de l'apprentissage du CCA montrent que toute augmentation récente de la formation en milieu de travail au Canada a été payée par les travailleurs eux-mêmes, et non pas par les employeurs.

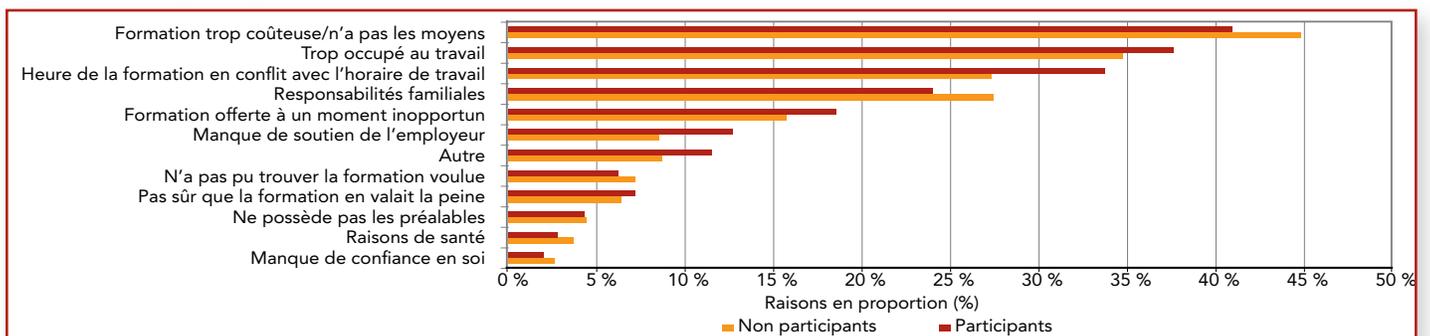
9.2.5 BESOINS NON-SATISFAITS

» 1,5 million de Canadiens signalent des besoins non-satisfaits d'éducation et de formation pour adultes liée au travail.

D'après le Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation pour 2003, en 1997, 1,5 million de personnes (soit 7 % des Canadiens âgés de 17 ans et plus, en excluant les étudiants à plein temps) ont signalé qu'ils n'avaient pas suivi

la formation liée à l'emploi dont ils avaient pourtant besoin¹³⁴. Les raisons les plus fréquemment citées étaient le fait d'être trop occupé au travail et le coût.

Fig. 9.2.5.1 Raisons pour lesquelles les besoins ou les désirs en matière de formation ne sont pas satisfaits, participants et non-participants, Canada, 2002



Source de la figure : Statistique Canada, *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006

¹³⁰ Conseil de la fédération, *Guide d'entretien du sommet : l'avenir de l'éducation postsecondaire et de la formation professionnelle au Canada*, rédigé pour Préparer l'avenir : un sommet sur l'éducation postsecondaire et la formation professionnelle, Ottawa, 2006.

¹³¹ Ibid., p. 9.

¹³² Ibid., p. 9.

¹³³ Site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage : <http://www.ccl-cca.ca>.

¹³⁴ Sussman, D., *Obstacles à la formation liée à l'emploi, L'emploi et le revenu en perspective*, vol. 3, no 3, Statistique Canada, no au catalogue : 75-001-XIF, Ottawa.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

- Une proportion relativement faible de l'éducation et de la formation des adultes a lieu dans les établissements d'enseignement postsecondaire.

Au Canada, la récente étude des RCRPP¹³⁵ indiquait des taux relativement faibles de participation à l'enseignement postsecondaire parmi les adultes.

L'étude fait ressortir le rôle important du secteur public postsecondaire pour la prestation de cours d'éducation pour adultes à ceux qui le désirent¹³⁶.

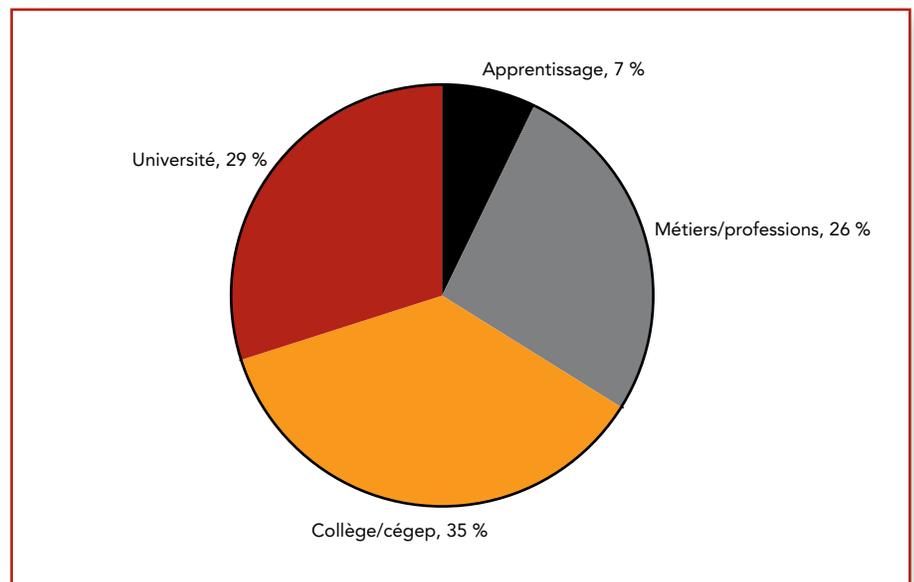
Il ressort du sondage effectué par le CCA en avril 2006 un certain mécontentement à l'égard du manque de souplesse des établissements postsecondaires pour ce qui est de répondre aux besoins des apprenants tout au long de la vie. Les répondants qui avaient de l'expérience en tant qu'étudiants poursuivant des études postsecondaires à temps partiel avaient les perceptions les plus négatives au sujet de la souplesse des établissements.

Tableau 9.2.5.1 **Participation à l'éducation postsecondaire par province (de 25 à 54 ans, 2002)**

	AB	C.-B.	N.-É.	ON	OC	TOTAL
Apprenants	83 290	124 285	16 591	341 881	168 302	816 015
Adultes sans diplôme universitaire	1 146 772	1 458 946	330 545	4 100 153	2 687 659	10 970 026
Apprenants en % de la population cible	7,3	8,5	5,0	8,3	6,3	7,4

Source : K. Myers et P. de Broucker, *Too Many Left Behind*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, 2006. Calculs des auteurs.

Fig. 9.2.5.2 **Participation à l'éducation postsecondaire en 2002 par type d'établissement (de 25 à 54 ans)**



Source : K. Myers et P. de Broucker, *Too Many Left Behind*, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa, 2006. Calculs des auteurs.

Tableau 9.2.5.2 **Comparaison des collèges et des universités pour ce qui est de faire preuve de la souplesse exigée par l'apprentissage tout au long de la vie**

	LES UNIVERSITÉS FONT PREUVE DE SOUPLESSE POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉTUDIANTS PLUS ÂGÉS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL (%)	LES COLLÈGES FONT PREUVE DE SOUPLESSE POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉTUDIANTS PLUS ÂGÉS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL (%)
Tout à fait d'accord	9	9
Assez d'accord	58	60
Neutre	12	12
Assez en désaccord	19	17
Tout à fait en désaccord	3	3

Source : Pacific Issues Partners : *Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire* : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

135 K. Myers et P. de Broucker, *Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System*, Rapport de recherche W34 des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2006.

136 Ibid.

9.3 Conclusions

9.3.1 DANS QUELLE MESURE LES OBJECTIFS SONT-ILS ATTEINTS?

Les concepts de l'apprentissage *tout au long de la vie* et *dans tous les aspects de la vie* sont maintenant reconnus comme les nouveaux incontournables dans le monde complexe d'aujourd'hui, axé sur les avancées technologiques. Les Canadiens actifs auront un besoin récurrent d'occasions d'éducation et de formation tout au long de leur vie adulte. De plus en plus, on s'attendra à ce que les établissements d'enseignement postsecondaire fassent leur part pour répondre aux besoins d'apprentissage des adultes en âge de travailler, ce qui exigera des liens plus étroits entre le monde universitaire et le milieu de travail.

1. De 40 à 60 % seulement des Canadiens âgés de 16 à 65 ans ont des niveaux de compétence en littératie, en numératie et en résolution de problèmes équivalents ou supérieurs au niveau minimum pour fonctionner adéquatement.
2. 1,5 million de Canadiens ont des besoins non-satisfaits au titre de l'éducation et de la formation pour adultes liées à l'emploi.
3. Les employeurs canadiens ont besoin de travailleurs hautement qualifiés et adaptables pour maintenir la productivité et la compétitivité de leurs entreprises. Cependant, le soutien qu'offrent les entreprises à l'éducation et à la formation des adultes est plus faible au Canada que dans d'autres pays de l'OCDE—tant en termes de dépenses par employé pour la formation qu'en termes de proportion de la masse salariale.
4. La formation en milieu de travail est beaucoup plus aisément accessible dans les grandes sociétés qui bénéficient d'économies d'échelle, ce qui n'est pas le cas des petites et moyennes entreprises (PME) qui sont aujourd'hui le moteur d'une grande partie de l'économie canadienne.
5. La coordination des programmes d'apprentissage pour adultes fait gravement défaut au Canada. Le fait qu'il n'existe pas d'instance nationale vouée à l'éducation des adultes est un obstacle de taille à l'élaboration d'initiatives cohérentes, uniformes, efficaces et pancanadiennes dans le domaine. L'OCDE a souligné la nécessité d'une coordination pancanadienne ainsi que de politiques et de pratiques cohérentes à ce sujet. Les centres du savoir du CCA qui se consacrent à l'éducation des adultes et à l'apprentissage en milieu de travail ont en partie pour mission de combler certaines de ces lacunes.

9.3.2 PROCHAINES ÉTAPES POUR LA RECHERCHE SUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

1. Il est essentiel de recueillir de façon constante des séries de données chronologiques plus pertinentes sur l'éducation des adultes et ses résultats au Canada.
2. Il convient d'acquérir une meilleure compréhension des modèles d'apprentissage qui fonctionnent le mieux pour les différents groupes d'apprenants adultes.
3. Il faut travailler de concert avec les employeurs, les employés et les syndicats afin de comprendre quels incitatifs sont susceptibles de multiplier les occasions d'éducation et de formation en milieu de travail.

9.3.3 UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

Un bilan positif

L'apprentissage tout au long de la vie est essentiel dans une économie du savoir en évolution rapide comme celle d'aujourd'hui pour remédier à la perte de compétences qui va de pair avec le vieillissement. À l'instar des habitants d'autres pays de l'OCDE, depuis 10 ans, les Canadiens sont de plus en plus conscients de la nécessité d'une acquisition continue des connaissances, un fait que reflète la participation accrue aux programmes d'éducation pour adultes. En 2003, 50 % des Canadiens adultes suivaient des cours pour adultes, comparativement à 35 % 10 ans auparavant.

Les établissements postsecondaires pourraient et devraient jouer un plus grand rôle dans la prestation de cours aux adultes. La nécessité grandissante de perfectionnement des compétences et de formation en milieu de travail et le déclin imminent des inscriptions traditionnelles des jeunes à mesure que la génération écho accédera à l'âge adulte au cours de la prochaine décennie, constituent une confluence parfaite des conditions voulues pour mener à bien cette mission. Il faut que les établissements postsecondaires explorent des façons de collaborer avec les PME pour offrir aux adultes la formation dont ont besoin leurs entreprises ainsi que des millions de Canadiens qui cherchent à améliorer leurs compétences et leurs perspectives d'emplois intéressants.

Un avenir incertain

L'apprentissage tout au long de la vie semble être l'une des principales faiblesses de l'enseignement postsecondaire au Canada.

1. Il existe une inadéquation entre les besoins d'apprentissage et d'acquisition de compétences de millions de Canadiens et la disponibilité de cours pour adultes et de possibilités de formation.
2. L'OCDE a constaté que l'incohérence et le manque de coopération entre les paliers fédéral et provinciaux nuisent à l'information et aux possibilités d'éducation pour les adultes au Canada.
3. La confirmation de l'érosion des compétences en littératie chez les adultes est un enjeu névralgique étant donné le vieillissement de la population canadienne et les besoins changeants de l'économie et du monde du travail. Il faut élaborer un plus grand nombre d'options d'apprentissage pour les adultes, à la fois en milieu de travail et dans les établissements postsecondaires, y compris une orientation et des conseils pour établir un lien entre l'apprentissage et les possibilités d'emploi. Les besoins d'apprentissage des gens qui ont un bas niveau d'alphabétisation et qui ne font pas partie de la population active et ceux des immigrants récents—qui sont nombreux à ne pas avoir accès à la formation en milieu de travail—sont particulièrement prononcés. Il faut aussi que la formation soit davantage accessible à ceux qui ont le plus grand besoin, étant donné qu'aujourd'hui, ce sont surtout les gens qui ont le niveau de scolarité le plus élevé qui reçoivent une éducation pour adultes.
4. D'autres pays ont eu plus de succès que le Canada pour ce qui est d'encourager la formation appuyée par l'employeur et l'apprentissage tout au long de la vie. Le Canada doit agir vite, au risque de voir son retard s'accroître.

10.1 Introduction

L'abordabilité est essentielle si l'on veut que la situation financière des apprenants ne devienne pas un obstacle à l'accès à l'enseignement postsecondaire. Les problèmes d'abordabilité ne se limitent pas aux apprenants. La capacité de soutenir l'EP et d'assurer un financement prévisible et stable pour appuyer les activités actuelles et permettre une planification future est également un sujet de préoccupation pour les divers ordres de gouvernement au pays.

Depuis 20 ans, les politiques et les programmes gouvernementaux appliqués au Canada se sont attachés à différents aspects de l'abordabilité de l'EP. À la fin des années 1990, la question de la réduction de la dette étudiante a reçu beaucoup d'attention compte tenu du niveau d'endettement croissant des diplômés. Plus récemment, cette attention s'est reportée sur l'incidence des hausses des droits de scolarité sur l'accès à l'EP. Ce débat s'est déclenché à la suite du relèvement des droits de scolarité dans certaines provinces alors que d'autres ont opté pour le gel ou des augmentations graduelles. Récemment, de nombreuses études ont scruté la participation de groupes à faible revenu pour déterminer de quelle façon les coûts de l'EP influent sur la décision de poursuivre ou non des études plus poussées.

D'autres pays ont aussi exploré diverses options pour s'assurer que leur aide financière contribue de façon efficace et efficiente à soutenir les étudiants qui font des études postsecondaires. Des sujets connexes se sont greffés au débat principal : le niveau de la dette étudiante, les conditions de remboursement, les taux d'intérêt des prêts et la question de savoir si ces prêts devraient être remboursés en fonction du revenu après l'obtention du diplôme. L'*Educational Policy Institute* a publié une Comparaison internationale du fardeau de la dette et des conditions de remboursement des étudiants qui offre un aperçu des programmes d'aide financière aux étudiants de huit pays.

Au Canada, la discussion au sujet de l'abordabilité de l'EP amène habituellement sur le tapis la question de la viabilité du financement des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux. Les plans stratégiques de nombreux ministères responsables de l'éducation supérieure partout au pays visent à bâtir et à soutenir un enseignement supérieur de qualité de façon à pouvoir répondre à la demande individuelle et sociétale dans le contexte difficile de la concurrence entre les orientations stratégiques et fiscales.

10.2 Constat actuel

Les indicateurs de l'abordabilité et de la viabilité se mêlent à des valeurs qui diffèrent d'une personne à l'autre et d'un groupe de pression à un autre. De plus, compte tenu des importantes variations entre les politiques relatives aux droits de scolarité à l'échelle du pays, il est difficile de résumer la situation pour l'ensemble du Canada.

L'*Educational Policy Institute* a établi un classement mondial de l'enseignement supérieur afin d'évaluer l'abordabilité et l'accessibilité des études de haut niveau dans un certain nombre de pays. S'agissant de l'abordabilité, le classement découle d'une évaluation pondérée de six instruments de mesure, dont les coûts d'éducation et autres frais en tant que pourcentage de la capacité de payer. Dans cette étude, le Canada se classe au 11^e rang sur 16 pays, devant l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni. Le classement du Canada semble avoir été fortement influencé par le niveau comparativement élevé des revenus nationaux dont on se sert pour déterminer la capacité de payer.

Les indicateurs suivants ont été choisis pour dresser le portrait de l'abordabilité et de la viabilité de l'EP au Canada :

- La perception publique de l'abordabilité
- Le coût de l'EP pour les particuliers
- La dette étudiante et les sources de revenu
- Les dépenses publiques et privées au titre de l'EP

Il existe un bagage intéressant d'information pancanadienne dans ce domaine. L'Enquête nationale auprès des diplômés, que

mène Statistique Canada depuis 1984, suit les diplômés deux et cinq ans après la fin de leurs études. Ces enquêtes sont une mine de renseignements sur les caractéristiques liées à l'emploi des étudiants, ainsi que de statistiques sur la dette étudiante. D'ailleurs, la dette étudiante est une mesure suivie de près en tant qu'indicateur de l'abordabilité bien qu'il n'existe pas de paramètres convenus pour établir un niveau d'endettement acceptable.

Les droits de scolarité, l'une des principales composantes des coûts pour les étudiants, sont un autre indicateur de l'abordabilité de l'EP. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire a effectué plusieurs études fondées sur des enquêtes spéciales concernant les pressions financières que subissent les étudiants. Toutefois, regrouper ces statistiques en une évaluation de l'abordabilité n'est pas sans poser de difficultés.

Établir les indicateurs liés à la question de la *viabilité* d'un secteur de l'éducation postsecondaire de qualité n'est pas une tâche simple non plus. Les chiffres sur la part des budgets de programme consacrée à l'EP sont examinés pour faire la lumière sur cette question. Cet indicateur n'est pas idéal, mais il est généralisé.

L'information sur les perceptions de la population au sujet de l'abordabilité reflète les préoccupations des Canadiens à ce sujet, lesquelles ont fait l'objet de plusieurs sondages.

10.2.1 PERCEPTIONS DE LA POPULATION SUR L'ABORDABILITÉ

» Les Canadiens pensent que la situation financière et la non-abordabilité sont des obstacles à l'accès.

D'après diverses recherches, les étudiants craignent que le coût de l'enseignement postsecondaire nuise à leur participation. D'après l'*Enquête auprès des jeunes en transition* menée en 2000 par Statistique Canada, plus de 70 % des diplômés de niveau secondaire âgés de 18 à 20 ans ont déclaré que les obstacles financiers constituaient une barrière à leur participation aux études postsecondaires, tandis que 46 % ont désigné le coût comme un obstacle les empêchant d'aller aussi loin qu'ils le voudraient dans leurs études. Les problèmes financiers étaient ceux les plus fréquemment cités par les décrocheurs au niveau postsecondaire (71,4 %) ¹³⁷.

Les études récentes font également ressortir que les gens, surtout dans les tranches de revenu les plus basses, ont tendance à surestimer le coût de l'enseignement postsecondaire tout en sous-estimant le rendement sur l'investissement dans l'EP en termes d'avantages économiques et sociaux ¹³⁸.

Le document de la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire *Le Prix du savoir* ¹³⁹ porte sur les perceptions des Canadiens concernant les coûts et avantages des études universitaires et a permis de relever ces idées fausses :

Tableau 10.2.1.1 **Perceptions qu'ont les Canadiens des coûts et des avantages des études universitaires, 2003**

	VALEUR MOYENNE RAPPORTÉE	VALEUR MÉDIANE RAPPORTÉE	VALEUR « RÉELLE »
Droits de scolarité	7 774 \$	4 989 \$	3 737 \$
Revenu annuel moyen des diplômés	42 389 \$	39 967 \$	61 823 \$

Source : S. Junor et A. Usher, *Le prix du savoir 2004 – L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Collection de recherches du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.

¹³⁷ Bowlby, J. W., et McMullen, K., *À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, no au catalogue : RH64-12/2002F-IN.

¹³⁸ Usher, A., *A Little Knowledge is A Dangerous Thing: How Perceptions of Costs and Benefits Affect Access to Education*, Educational Policy Institute, Toronto, 2005.

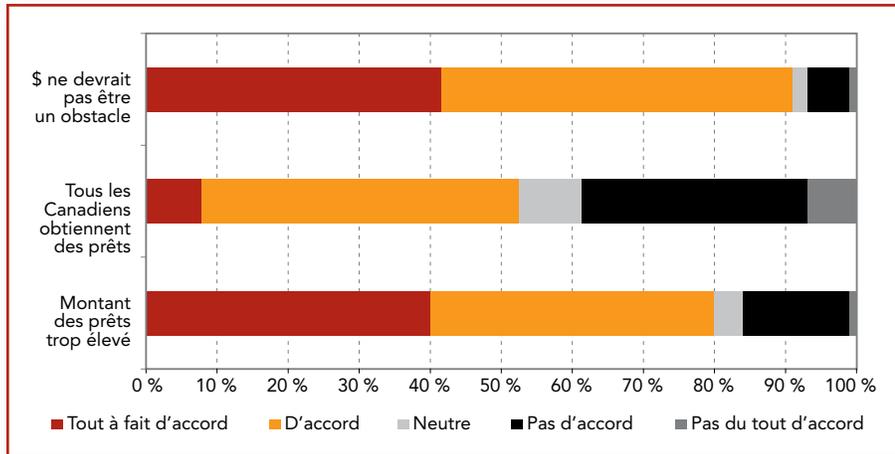
¹³⁹ Junor, S., et Usher, A., *Le prix du savoir 2004 – L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Collection de recherches du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

Le sondage effectué au printemps 2006 par le CCA sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire a donné des résultats intéressants pour ce qui est des valeurs et des perceptions selon lesquelles les finances sont considérées comme un obstacle. Une majorité écrasante (92 %) a dit être d'accord avec le fait qu'il ne faudrait pas laisser

le coût des études collégiales ou universitaires empêcher des étudiants qualifiés et motivés de s'y inscrire. Près de 80 % des répondants étaient d'avis que les étudiants sont obligés d'emprunter trop d'argent pour payer leur éducation collégiale ou universitaire, ce qui montre que, d'après l'opinion publique, l'endettement étudiant est trop élevé.

Fig. 10.2.1.1 **Les obstacles financiers et le fardeau des étudiants**



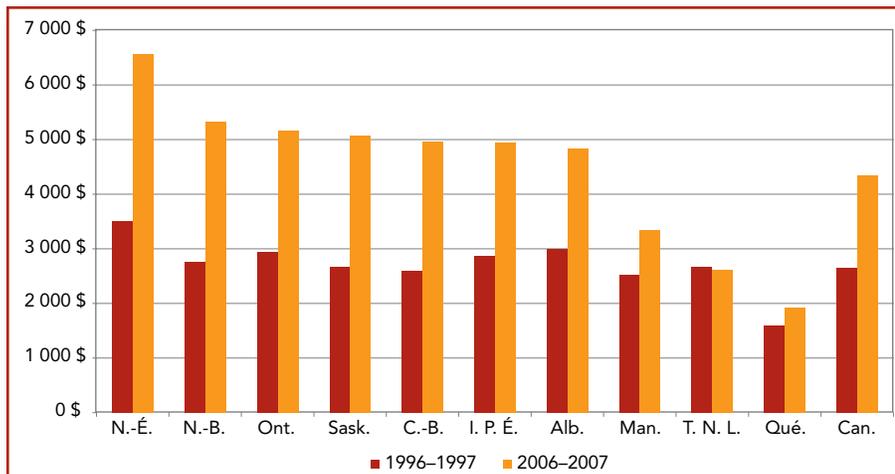
Source : Pacific Issues Partners : Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire : Rapport au Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006

Selon les résultats du sondage, les Canadiens considèrent que l'accès à l'EP pour les étudiants qualifiés est un problème important. À leur avis, les contraintes financières ne devraient pas empêcher les étudiants de poursuivre leurs études postsecondaires. Par contre, l'opinion est partagée sur la question de savoir si les étudiants peuvent avoir accès à des prêts ou à une aide financière pour payer leurs études. Cependant, 80 % des répondants estiment que l'endettement étudiant est trop élevé, ce qui implique que même si l'accès à l'EP est possible grâce à des prêts, ceux-ci représentent un fardeau très lourd.

10.2.2 LE COÛT DE L'EP POUR LES PARTICULIERS

» Les frais de scolarité et d'autres coûts de l'EP ont subi des hausses considérables durant la dernière décennie.

Fig. 10.2.2.1 **Moyenne des frais de scolarité des étudiants universitaires de premier cycle, Canada et provinces, 1996-1997 et 2006-2007**



Remarque : Les provinces sont classées dans l'ordre des frais de scolarité de 2006-2007.
 Source : Les chiffres pour 1996-1997 ont été adaptés du PIPCE (1999), tableau 3.27, à l'aide de calculs du CCA pour la valeur actuelle du dollar.
 Chiffres pour 2006-2007 : Le Quotidien de Statistique Canada, 1^{er} septembre 2006.

Les frais de scolarité sont loin d'être le seul facteur à prendre en compte pour calculer le coût total de l'éducation postsecondaire, mais ils ne sont pas négligeables. La figure 10.2.2.1, qui fait état d'augmentations importantes dans la plupart des provinces et territoires, montre le coût des frais de scolarité au niveau universitaire, par province, durant la dernière décennie.

TRAVAILLER POUR APPRENDRE : RÉGLER LA FACTURE DES FRAIS UNIVERSITAIRES ET COLLÉGIAUX

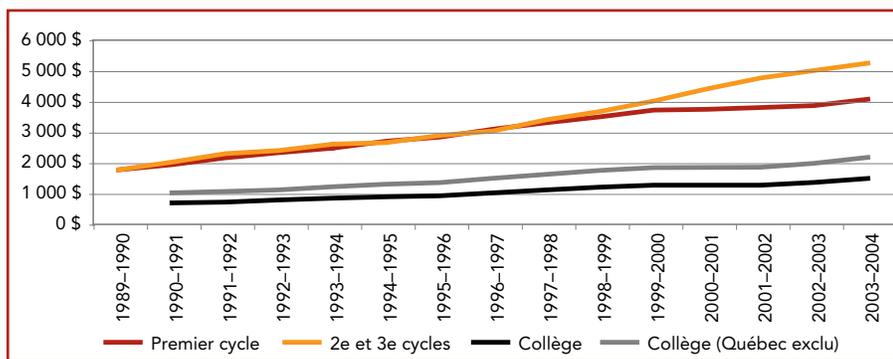
Il semble que la période d'augmentation rapide des frais de scolarité a pris fin et que les étudiants peuvent commencer à espérer des augmentations plus modérées. Les frais de scolarité universitaires ont augmenté en moyenne de 13,5 % par an entre 1990–1991 et 2000–2001, mais la hausse annuelle moyenne entre 2000–2001 et 2005–2006 n'a été que de 2,2 %. En outre, cinq provinces (Alberta, Manitoba, Saskatchewan, Québec et Terre-Neuve-et-Labrador) ont gelé les frais et trois autres (Colombie-Britannique, Ontario, Nouvelle-Écosse) en limitent l'augmentation. Cependant, les étudiants d'aujourd'hui doivent acquitter des frais de scolarité beaucoup plus élevés que leurs prédécesseurs d'il y a 15 ans.

Conseil canadien sur l'apprentissage, Carnet du savoir, juin 2006

<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/Student-employment.htm>, consulté en juillet 2006.

D'après les données disponibles pour les collèges, le taux d'augmentation des frais de scolarité a été beaucoup plus faible que pour les universités. Au cours des 15 dernières années, les frais de scolarité des collèges ont à peu près doublé, tandis que ceux des universités ont presque triplé.

Fig. 10.2.2.2 Frais de scolarité au Canada de 1989 à 2004 (en dollars réels)



Source : Fondation des bourses d'études du millénaire, données provenant de l'Enquête annuelle sur les frais de scolarité et autres frais de Statistique Canada et du Conseil de l'éducation postsecondaire du Manitoba.

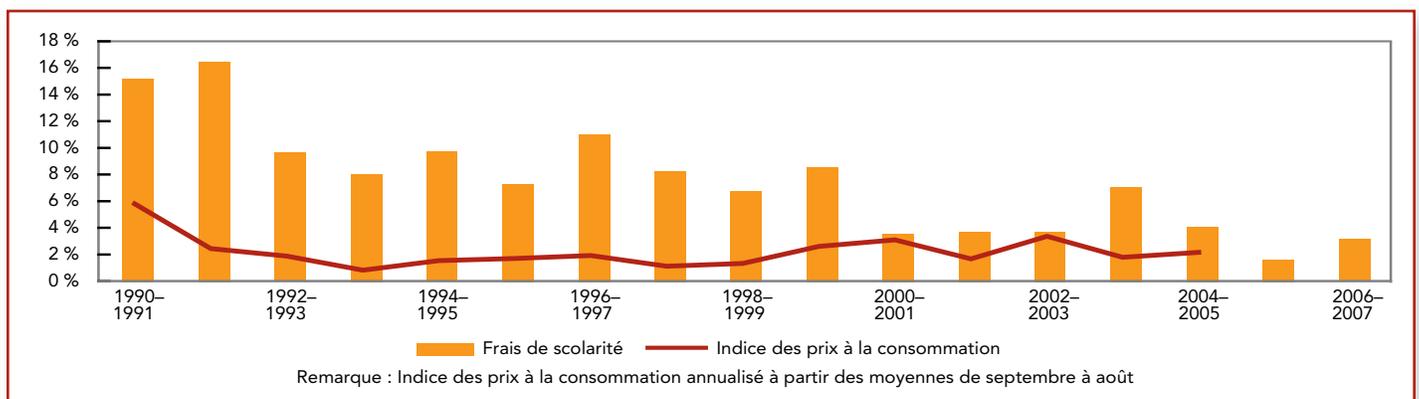
Ces dernières années, la hausse des frais de scolarité a quelque peu ralenti. Par exemple, les frais de scolarité pour les programmes universitaires de premier cycle ont augmenté au taux annuel moyen de 7 % depuis 1990–1991 (15,2 % pour 1990–1991 et 16,5 % pour 1991–1992). Depuis 2000, l'augmentation a été plus modérée, avec un taux annuel moyen de 3,9 %, reflétant ainsi les décisions du gouvernement de réglementer les montants des droits.

Tableau 10.2.2.1 Coûts médians de l'éducation par type d'établissement

	CÉGEP	COLLÈGE	UNIVERSITÉ	TOUT TYPE D'ÉTABLISSEMENT
Coût médian de l'éducation	751 \$	3,200 \$	5,210 \$	4,080 \$

Source : Statistique Canada, Enquête sur la participation aux études postsecondaires, 2002

Fig. 10.2.2.3 Taux d'augmentation des frais de scolarité des étudiants universitaires de premier cycle par rapport à l'inflation au Canada, de 1990–1991 à 2006–2007



Source : Statistique Canada, Enquête sur les frais de scolarité et de subsistance des étudiants à plein temps dans les universités et collèges du Canada qui confèrent des grades (FSSUC).

L'ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES EN ALLEMAGNE

En Allemagne, l'égalité d'accès aux études supérieures est garantie par la loi. L'aide financière directe aux étudiants est régie par une loi fédérale sur l'aide à la formation; elle est établie en fonction du revenu des parents. L'aide financière est constituée pour moitié de bourses et de prêts. Après la réforme des bourses d'études en 2001, le nombre d'étudiants recevant une aide financière est passé à 25,6 %.¹⁴⁰

Source : Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche de l'Allemagne, <http://www.bmbf.de/en/>, site consulté en juillet 2006.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

Outre l'augmentation générale des droits de scolarité, on note une hausse particulièrement prononcée des frais relatifs à bon nombre de programmes professionnels, hausse particulièrement évidente en art dentaire, en médecine et en droit.

Tableau 10.2.2.2 **Moyenne des frais de scolarité universitaire par faculté au Canada, 1994–1995, 2005–2006 et 2006–2007**

	1994–1995	2005–2006	2006–2007
	(\$ ACTUELS)		
Agriculture	3 255	3 643	3 712
Architecture	3 111	3 610	3 805
Arts	2 630	3 982	4 104
Commerce	2 424	3 806	3 989
Art dentaire	2 666	13 033	13 463
Éducation	2 577	3 277	3 334
Génie	2 456	4 740	4 887
Sciences ménagères	2 531	3 914	4 037
Droit	2 447	6 904	7 221
Médecine	2 546	10 318	10 553
Musique	2 641	3 936	4 092
Sciences	2 327	4 219	4 353
Premier cycle	2 535	4 211	4 347
Deuxième et troisième cycles	2 490	6 134	6 479

Source des données : Statistique Canada, *Enquête sur les frais de scolarité et le coût du logement pour les étudiants à plein temps*, 2006.

Source du tableau : Statistique Canada, *Frais de scolarité et de subsistance des étudiants à plein temps dans les universités et collèges du Canada qui confèrent des grades (FSSUC)*, 1^{er} septembre 2006.

Une étude EKOS¹⁴¹ s'est penchée sur les autres frais que doivent engager les étudiants. Elle a révélé que les dépenses mensuelles moyennes des étudiants, en incluant le coût de l'éducation, sont d'environ 1 200 \$. Voici la ventilation des dépenses :

- 24 % pour les études
- 15 % pour le logement
- 12 % pour le transport
- 11 % pour la nourriture
- 8 % pour le paiement de la dette
- 30 % pour le reste

Aucune donnée n'est disponible pour les changements survenus au fil des ans, mais il est évident que le coût de la vie a augmenté. Les étudiants qui font leurs études dans des régions où le marché de l'immobilier est en plein essor sont soumis depuis cinq ans à des pressions additionnelles.

LA HIGHER EDUCATION ACT AU ROYAUME-UNI

Au Royaume-Uni, la loi intitulée Higher Education Act 2004 a introduit en Angleterre des frais reportés variables pour les étudiants du premier cycle à plein temps qui commencent leurs études en 2006–2007. Les établissements d'enseignement supérieur peuvent faire varier leurs frais entre 0 £ et 3 000 £ par année pour chaque cours. L'obligation de payer les frais de scolarité intégralement dès le début pour les étudiants du premier cycle à plein temps sera abolie à partir de 2006–2007. Au lieu de cela, les étudiants pourront contracter un prêt pour payer leurs frais de scolarité, lequel sera remboursable seulement lorsqu'ils gagneront plus que 15 000 £, le remboursement étant calculé en fonction de leur revenu et sans aucun intérêt réel. Le gouvernement du Pays de Galles s'est également engagé à instaurer des arrangements de report des frais à partir de 2006–2007 pour les étudiants domiciliés au Pays de Galles, selon le modèle adopté en Angleterre. Les ministres de l'Irlande du Nord se concertent actuellement en vue de légiférer pour mettre en place un arrangement semblable à celui qui a été mis en place en Angleterre.

¹⁴¹ Associés de recherche EKOS, *Joindre les deux bouts : Enquête sur la situation financière des étudiants en 2000–2001*, Collection de recherches du millénaire : *L'argent est-il important?*, no 5, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2003, p. 117.

¹⁴² Le processus de Bologne-Rapport national sur le Royaume-Uni (2005) http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-England-Wales-N-Ireland_050113.pdf, site consulté en juillet 2006.

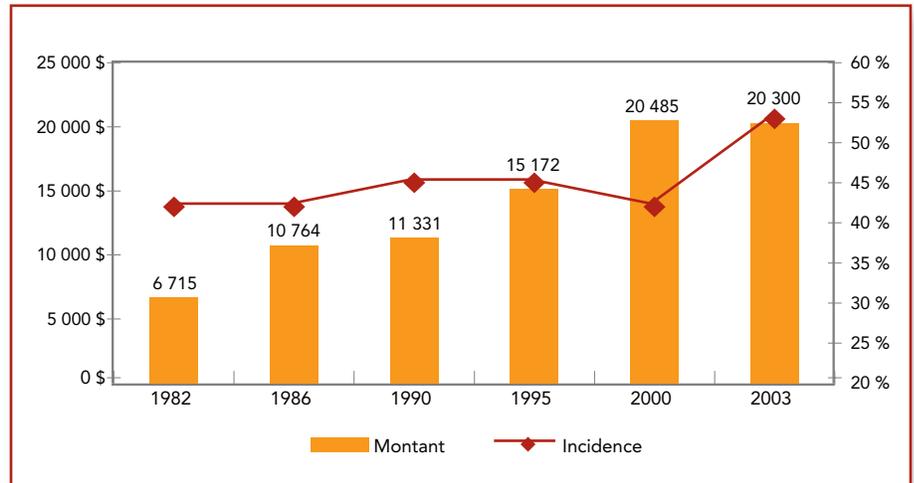
10.2.3 L'ENDETTEMENT ET LES SOURCES DE REVENU DES ÉTUDIANTS

» La dette moyenne des étudiants a doublé depuis 1986 et le pourcentage d'étudiants qui contractent des prêts a augmenté.

Environ la moitié des étudiants qui obtiennent un diplôme d'études postsecondaires contractent des dettes. Tout indique que le niveau d'endettement est en hausse depuis 10 ans, bien que l'endettement ait plafonné entre 2000 et 2003. Même si cette dette peut être considérée comme un investissement, étant donné les taux plus élevés d'emploi et de revenu que peuvent escompter ceux qui ont fait des études postsecondaires, beaucoup s'inquiètent et trouvent que le niveau d'endettement est devenu trop élevé. Les gouvernements se sont attaqués à ce problème au moyen d'un régime complexe de prêts, de prêts à remboursement conditionnel, de bourses et d'autres mesures d'aide financière, dans une tentative pour que la dette étudiante demeure à un niveau acceptable, même s'il n'existe pas de mesure précise permettant d'établir un tel niveau. On craint également que certains étudiants se découragent et renoncent même complètement à faire des études postsecondaires parce qu'ils hésitent à s'endetter de la sorte.

Les graphiques suivants montrent le pourcentage de diplômés qui empruntent, selon le niveau de scolarité, ainsi que la dette moyenne des étudiants au moment de l'obtention de leur diplôme.

Fig. 10.2.3.1 **Montant et incidence de la dette étudiante chez les titulaires d'un baccalauréat entre 1982 et 2003 (en dollars réels de 2003)**

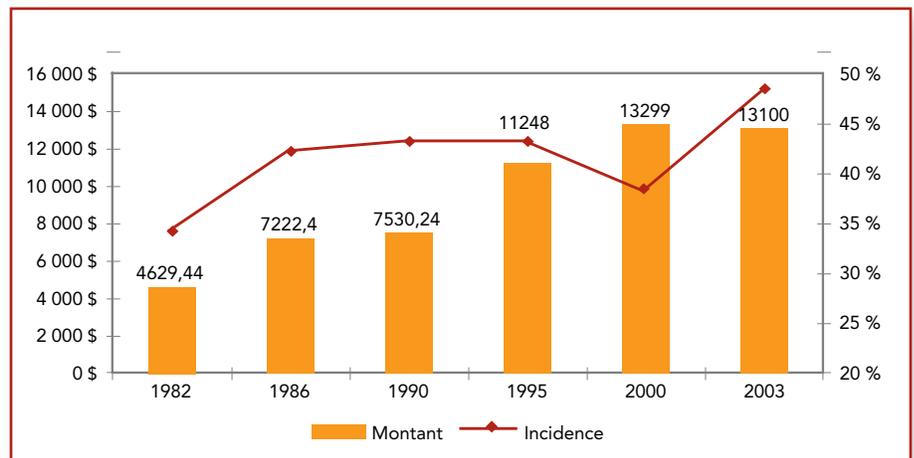


Source : Fondation des bourses d'études du millénaire, d'après les Enquêtes nationales de Statistique Canada auprès des diplômés de 1982, 1986, 1990 et 1995 (d'après l'ouvrage de Finnie sur l'endettement étudiant), Enquête nationale sur les diplômés de Statistique Canada de 2000 (totalisations personnalisées) et Lang Research, Méta-analyse des enquêtes sur les diplômés d'études secondaires en 2004.

Ces figures illustrent plusieurs tendances :

- Plus de la moitié des étudiants universitaires obtiennent de l'aide financière en s'adressant au programme de prêts aux étudiants du gouvernement. Un peu moins de la moitié en font autant dans les collèges.
- Il y a eu une forte augmentation de cette incidence depuis 2000 autant pour les étudiants collégiaux qu'universitaires, un pourcentage plus élevé d'étudiants ayant recours aux prêts.
- Entre 2000 et 2003, la dette étudiante moyenne a légèrement diminué, celle des étudiants universitaires étant à peu près 50 % plus élevée que celle des étudiants collégiaux.

Fig. 10.2.3.2 **Montant et incidence de la dette étudiante chez les diplômés collégiaux de 1982 à 2003 (en dollars réels de 2003)**



Source : Fondation des bourses d'études du millénaire, d'après les Enquêtes nationales de Statistique Canada auprès des diplômés de 1982, 1986, 1990 et 1995 (d'après l'ouvrage de Finnie sur l'endettement étudiant), Enquête nationale sur les diplômés de Statistique Canada de 2000 (totalisations personnalisées) et Lang Research, Méta-analyse des enquêtes sur les diplômés d'études secondaires en 2004.

COMMENT L'EP AU CANADA SE COMPARE-T-IL?

On a également constaté une tendance à l'utilisation d'autres moyens que les prêts aux étudiants, certains ayant recours à l'endettement privé, par exemple en empruntant à des membres de leur famille, en contractant des prêts personnels à la banque ou bien en utilisant des cartes de crédit. Trois étudiants sur quatre s'endettent ainsi d'une manière ou d'une autre, la dette privée s'élevant en moyenne à un peu plus de 8 000 \$¹⁴³.

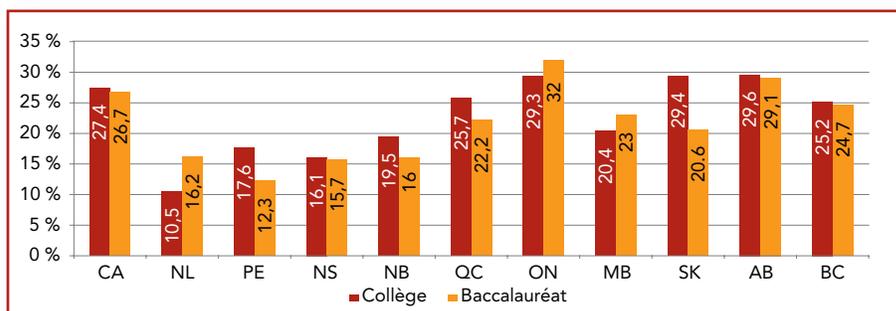
Pour ce qui est des **sources de revenu permettant de payer les études post-secondaires**, selon l'étude d'EKOS, aucune source de revenu n'est suffisante à elle seule pour assumer la totalité des coûts :¹⁴⁴

- Emploi (40 %)
- Cadeaux de la famille (17 %)
- Prêts gouvernementaux (15 %)
- Prêts de sources privées/ de la famille (9 %)
- Bourses (5 %)
- Autres (14 %)

Des chiffres sur le remboursement de la dette étudiante sont disponibles, mais incomplets car ils sont compilés pour de courtes périodes seulement.

Pour donner une idée des tendances, les chiffres sur le remboursement de la dette deux ans après l'obtention du diplôme (pour la promotion de 2000) sont inclus. Ces chiffres moyens, qui montrent que de 27 à 33 % de la totalité de la dette est remboursée en l'espace de deux ans, masquent vraisemblablement la situation de certaines personnes.

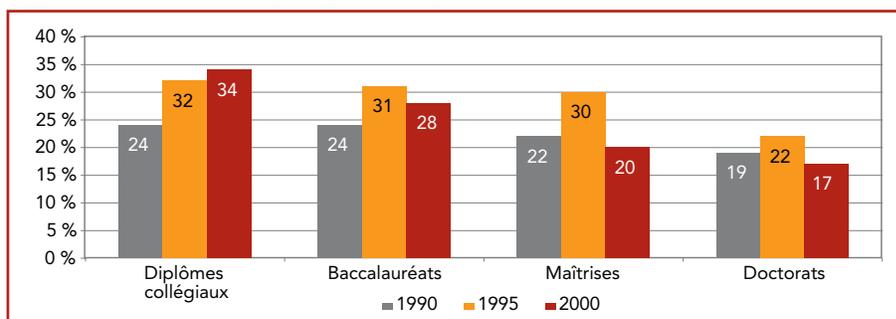
Fig. 10.2.3.3 **Proportion moyenne de remboursement d'une dette étudiante gouvernementale dans les deux ans qui suivent l'obtention du diplôme, par niveau d'études et province, promotion de 2000**



Source : S. Junor et A. Usher, *Le prix du savoir 2004 – L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Collection de recherches du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004, figure 6.V.4.

D'après les statistiques tirées de l'étude effectuée par Allan et Vaillancourt¹⁴⁵ sur la promotion de 2000, 34 % des diplômés collégiaux et 28 % des diplômés d'un programme de baccalauréat universitaire disent avoir des difficultés à rembourser leur prêt d'études.

Fig. 10.2.3.4 **Pourcentage de diplômés disant avoir des difficultés à rembourser leur dette, par type de diplôme**



Source : S. Junor et A. Usher, *Le prix du savoir 2004 – L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Collection de recherches du millénaire, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004, figure 6.V.6.

TRAVAILLER POUR APPRENDRE : RÉGLER LA FACTURE DES FRAIS UNIVERSITAIRES ET COLLÉGIUX

La proportion des étudiants postsecondaires qui travaillent pendant leurs études a augmenté considérablement depuis la fin des années 1970. En 1979, moins de 30 % des étudiants à l'université et moins de 40 % des étudiants au collège travaillaient à temps plein ou à temps partiel. En 2001, plus de 40 % des étudiants à l'université et plus de 50 % des étudiants collégiaux travaillaient. Ces tendances générales sont à la hausse, mais on constate des variations importantes d'une année sur l'autre, largement dues à la situation du marché du travail.

En 1976–1977, la même proportion d'hommes et de femmes détenait des emplois pendant l'année scolaire. En 2004–2005, la moitié des étudiantes à temps plein âgées de 18 à 24 ans travaillaient pendant l'année scolaire, par comparaison à 41 % de leurs homologues de sexe masculin.

Pendant l'été 1989, 61,4 % des étudiants prévoyant reprendre leurs études à l'automne étaient employés, contre 51,7 % pendant l'été 2005. Les étudiantes à plein temps ont à présent beaucoup plus de chances que leurs homologues de sexe masculin d'être employées pendant les mois d'été. Par comparaison à l'été 1998, les taux d'emploi pour les étudiantes ont augmenté de 7,1 %, parvenant à 55,2 % à l'été 2005, par comparaison à une augmentation de 2,2 % seulement pour les étudiants de sexe masculin pendant cette période, dont le taux d'emploi a augmenté jusqu'à 47,9 % en 2005.

Conseil canadien sur l'apprentissage, *Carnet du savoir*, juin 2006.

Source : <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/Student-employment.htm>, consulté en juillet 2006.

143 Associés de recherche EKOS, *Joindre les deux bouts : Enquête sur la situation financière des étudiants en 2000–2001*, Collection de recherches du millénaire : *L'argent est-il important?*, no 5, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2003, p. 116.

144 Ibid.

145 Allen, M., et Vaillancourt, C., *Promotion de 2000 : profil des diplômés du postsecondaire et endettement des étudiants*, Statistique Canada, Éducation, compétences et apprentissage, Document de recherche no 16, no au catalogue : 81-595-MIF, 2004.

L'EP ET LA FORMATION ABORDABLES ET VIABLES

10.2.4 DÉPENSES PRIVÉES ET PUBLIQUES AU TITRE DE L'EP

» Les dépenses publiques au titre de l'EP sont demeurées relativement constantes au cours de la dernière décennie.

La part des dépenses publiques consacrée à l'éducation, y compris l'EP, est discutée en détail au Chapitre 7 sur l'accès. Les chiffres sur les dépenses publiques au Canada, en dollars constants et en tant que proportion des dépenses de programme, s'y trouvent. Il convient de noter que les dépenses publiques au titre de l'EP ont enregistré une tendance à la hausse ces dernières années. Le pourcentage des dépenses de programme consacrées à l'EP a augmenté, passant de 5,3 % en 1990 à 6 % en 2004.

- Le fardeau relatif du financement de l'EP a évolué, une plus grande part étant assumée par les particuliers et une moindre part par les gouvernements.

Pour suivre l'évolution survenue ces dernières années, des données sur la part des dépenses privées au regard des dépenses totales, par niveau d'enseignement, se trouvent dans des tableaux du PIPCE de 2005. La composante privée est à son plus bas aux paliers élémentaire-secondaire et à son plus haut au niveau universitaire. Pour ce qui est du secteur de l'EP, les données montrent que l'évolution relative vers les dépenses privées et l'augmentation de ces dépenses sont davantage prononcées au niveau universitaire qu'au niveau collégial. À noter : les dépenses aussi bien privées que publiques au titre de la formation professionnelle et des métiers ont décliné au cours de cette période.

Tableau 10.2.4.1 **Indices de variation des dépenses privées au titre de l'éducation, par ordre d'enseignement, Canada, de 1997-1998 à 2001-2002 (1997-1998 = 100)**

EN \$ CONSTANTS DE 2001						
	SCOLAIRE PRIMAIRE, SECONDAIRE	FORMATION PROFESSIONNELLE AU NIVEAU DES MÉTIERS*	COLLÉGIAL*	UNIVERSITAIRE	TOTAL DES ÉTUDES POSTSECONDAIRES	TOUS LES NIVEAUX COMBINÉS
Canada						
1997-1998	100	100	100	100	100	100
1998-1999	103	110	98	104	104	103
1999-2000	103	94	111	114	112	109
2000-2001	108	95	111	125	120	116
2001-2002	108	95	111	131	124	119

*Ne comprend pas les dépenses consacrées aux collèges commerciaux privés.

**Comme la série relative au Nunavut commence en 1999-2000, le calcul des dépenses des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut vise uniquement la période de 1999-2000 à 2001-2002 (1999-2000 = 100).

Source de tableau : *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006.

Tableau 10.2.4.2 **Indices de variation des dépenses publiques au titre de l'éducation, par ordre d'enseignement, de 1997-1998 à 2001-2002 (1997-1998 = 100)**

EN \$ CONSTANTS DE 2001						
	SCOLAIRE PRIMAIRE, SECONDAIRE	FORMATION PROFESSIONNELLE AU NIVEAU DES MÉTIERS	COLLÉGIAL	UNIVERSITAIRE	TOTAL DES ÉTUDES POST-SECONDAIRES	TOUS LES NIVEAUX COMBINÉS
Canada						
1997-1998	100	100	100	100	100	100
1998-1999	103	112	101	104	106	104
1999-2000	102	100	114	117	111	105
2000-2001	102	92	108	123	110	105
2001-2002*	103	89	109	123	110	105

*Comme les séries relatives au Nunavut commencent en 1999-2000, le calcul des dépenses des Territoires du Nord-Ouest et du Nunavut vise uniquement la période entre 1999-2000 et 2001-2002 (1999-2000 = 100).

Source de tableau : *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) : Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue : 81-582-XIF, Ottawa, 2006.

10.3 Conclusions

10.3.1 DANS QUELLE MESURE LES OBJECTIFS SONT-ILS ATTEINTS?

1. Le Canada affiche l'un des plus hauts niveaux d'investissement public par étudiant parmi les pays de l'OCDE. Le fait que la part des dépenses gouvernementales de programme consacrée à l'EP soit demeurée constante au cours de la première moitié de la décennie et ait ensuite augmenté ces dernières années est éloquent.
2. Du point de vue de l'étudiant, l'abordabilité représente de plus en plus un obstacle à l'accès à l'EP.
3. L'augmentation des droits de scolarité depuis 10 ans, alliée à une majoration des coûts de subsistance et des autres dépenses liées à l'éducation, a eu pour effet de doubler l'endettement étudiant. En dépit des réformes apportées à l'aide financière pour les étudiants, les niveaux d'endettement demeurent une entrave considérable à l'accession à l'EP, particulièrement pour les familles à faible revenu et d'autres groupes sous-représentés qui ne sont pas disposés à s'endetter.

10.3.2 PROCHAINES ÉTAPES POUR LA RECHERCHE SUR L'EP ET LA FORMATION ABORDABLES ET VIABLES

1. Il faut examiner sérieusement dans quelle mesure la non-abordabilité est un obstacle à l'accès.
2. Dans tous les sondages et enquêtes d'opinion publique, les préoccupations concernant l'abordabilité de l'EP reviennent constamment. Il faut continuer à sonder régulièrement l'opinion pour savoir si ces perceptions et ces préoccupations persistent.
3. Il faut constamment actualiser les statistiques de l'Enquête nationale auprès des diplômés au sujet de l'endettement des étudiants.
4. La perspective d'accumuler des dettes semble avoir une incidence particulièrement négative sur la décision des étudiants issus de familles à faible revenu et d'autres groupes sous-représentés de faire des études postsecondaires. C'est un domaine qui exige une analyse plus poussée.
5. Les dépenses du Canada au titre de l'enseignement supérieur en tant que pourcentage du PIB lui ont valu le deuxième rang parmi les pays membres de l'OCDE en 2001. Certes, ces niveaux d'investissement ont bien servi le Canada dans le passé, mais il est impératif de surveiller de près les tendances internationales et le classement du Canada étant donné que d'autres pays consacrent des sommes considérables à l'EP.

10.3.3 UN BILAN POSITIF – UN AVENIR INCERTAIN

Un bilan positif

Les dépenses publiques au titre de l'EP sont demeurées relativement constantes au cours de la dernière décennie. Cependant, nous n'avons pas de réponse claire à la question de savoir si l'EP au Canada est structuré de façon à offrir aux Canadiens des possibilités abordables et viables de faire des études postsecondaires. Le travail du Conseil de la fédération, qui s'attache à préciser les rôles et les responsabilités ainsi que les arrangements de financement pour l'EP, ainsi que les mesures introduites par le gouvernement fédéral dans son budget de 2006, attestent d'une prise de conscience de la nécessité de régler le problème de la viabilité dans ce secteur.

Un avenir incertain

Les taux d'endettement étudiant ont doublé depuis 20 ans, et environ un diplômé universitaire sur trois rapporte avoir des difficultés à rembourser ses prêts d'études. Il ressort constamment des sondages d'opinion publique que la situation financière est perçue comme l'un des plus grands obstacles à la poursuite d'études postsecondaires. À elle seule, cette perception pourrait constituer une barrière à l'EP.

L'abordabilité de l'EP est un enjeu d'intérêt national. La possibilité pour les étudiants individuels d'accéder à des études de haut niveau et de les financer et la capacité des établissements d'enseignement postsecondaire d'offrir une éducation et une formation de qualité aux Canadiens sont fondamentales si l'on veut que le Canada puisse innover et demeurer concurrentiel dans un marché mondial dynamique.

L'EXPÉRIENCE D'AUTRES PAYS

11.1 Introduction

Créer des sociétés de l'apprentissage et du savoir est devenu un enjeu dans la plupart des pays industrialisés au XXI^e siècle. Les travailleurs du savoir sont le moteur de l'innovation, assise du développement économique et social moderne. Encourager et attirer le talent est maintenant un prérequis pour aller chercher les investissements qui soutiendront et stimuleront la prospérité. Conséquemment, les systèmes d'enseignement supérieur n'ont jamais joué un rôle aussi grand dans la création d'économies vigoureuses et durables et de sociétés progressistes.

La question n'est pas de savoir si le Canada est bien servi par ses établissements d'enseignement postsecondaire. Ces derniers sont reconnus comme des chefs de file mondiaux dans de nombreux domaines. Toutefois, un bon classement international dépend autant de l'organisation et de la cohérence du secteur que des comparaisons entre établissements ou de la concurrence.

Plusieurs pays ont accordé une plus grande attention à l'enseignement supérieur ces dernières années. Bon nombre d'entre eux ont entrepris des examens pour déterminer où se situent leurs systèmes par rapport à ceux d'autres pays. Ils veulent savoir s'ils atteignent les objectifs nationaux et, dans le cas de l'Union européenne, les normes communes pour l'Europe. Dans la foulée de ces examens, plusieurs ont lancé des réformes en profondeur pour s'assurer que leurs systèmes

répondent à la fois aux besoins nationaux et aux réalités mondiales. Dans tous les pays, on décèle une poussée évidente en faveur de l'introduction de mesures du rendement et de la responsabilisation. L'exercice ne consiste pas uniquement à évaluer la reddition de comptes des établissements—c'est aussi une évaluation de la performance de l'EP des divers pays et, partant, de leur leadership national.

Les systèmes fédéraux diffèrent les uns des autres sur le plan du partage des pouvoirs et de la répartition des compétences et des ressources. En général, l'éducation, y compris l'éducation postsecondaire, est confiée essentiellement, mais non exclusivement, au niveau *sous-national*. Ces dernières années, on a vu de nombreux exemples de collaboration des divers ordres de gouvernement dans des dossiers liés à l'EP ou à l'enjeu plus vaste du capital humain.

Il convient de se demander si les idées, les politiques et les établissements que l'on retrouve à l'étranger pourraient aider le Canada à améliorer l'innovation, la productivité et le développement du capital humain découlant de l'EP. Le présent chapitre résume de quelle façon les autres pays s'organisent pour assurer la gestion et la planification de l'EP. On y explique comment ils se fixent des buts et objectifs nationaux et on donne un aperçu des structures de planification et de mise en œuvre dont ils se servent pour surveiller les progrès vers l'atteinte de leurs cibles nationales.

L'EXPÉRIENCE D'AUTRES PAYS

Australie

L'expérience de l'Australie en ce qui concerne l'évolution des rôles et des responsabilités en matière d'enseignement supérieur est très différente de celle du Canada, même si ses arrangements constitutionnels sont similaires. Depuis une trentaine d'années, une forte centralisation s'est développée sous l'égide du gouvernement du Commonwealth d'Australie et d'un ministère fédéral de la Science, de l'Éducation et de la Formation chargé d'élaborer une politique de l'enseignement supérieur au niveau national. Ce ministère distribue le financement directement aux établissements d'enseignement. Un conseil ministériel sur l'éducation, l'emploi, la formation et la jeunesse et un conseil de planification mixte fédéral/État composé de hauts fonctionnaires assure le maintien d'un dialogue permanent et la planification de l'enseignement supérieur au niveau des divers ordres de gouvernement.

Suite à la centralisation des arrangements fiscaux, on a élaboré à l'échelon national des processus qui relient ensemble les établissements d'enseignement postsecondaire du pays. L'Australie a effectué un examen en profondeur de son système d'enseignement postsecondaire au tournant du XXI^e siècle. Cet examen, intitulé « L'enseignement supérieur à la croisée des chemins », a débouché sur une réforme d'envergure (« À l'appui de l'avenir de l'Australie »), englobant une vision pour les 10 prochaines années, un réalignement du financement pour appuyer les mesures de la réforme et un échéancier de mise en application pour les quatre premières années de la réforme.

La réforme comprend ce qui suit :

- Initiatives de financement;
- Gouvernance et relations avec le milieu du travail;
- Initiatives liées aux priorités nationales;
- Aide financière aux étudiants et bourses;
- Initiatives de promotion de l'équité;
- Initiatives relatives à l'enseignement;
- Recherche;
- Collaboration.

Ces dernières années, l'Australie s'est attachée à l'assurance de la qualité. Avant même l'annonce de la réforme du système tout entier, l'Agence de contrôle de la qualité des universités de l'Australie (AUQA) avait établi un cycle de vérification de la qualité et de rapports publics pour tous les établissements postsecondaires du secteur public. L'AUQA est un organisme national indépendant sans but lucratif mis sur pied par le Conseil ministériel sur l'éducation, la formation et la jeunesse en mars 2000. Dirigé par un conseil d'administration, il relève des ministres de l'Enseignement supérieur du Commonwealth, des États et des Territoires, qui en assurent le financement.

Parmi ses responsabilités, citons les suivantes :

- Effectuer des vérifications de la qualité des établissements d'enseignement supérieur australiens dispensateurs d'accréditations;
- Préparer des rapports publics sur les résultats de ses vérifications;
- Se prononcer sur les critères relatifs à la reconnaissance de nouvelles universités et à diverses bourses;

- Rendre compte des normes et du classement international relatifs du système australien.

On a institué un cycle de vérification quinquennal dont la première édition doit prendre fin en 2007. Un groupe d'experts australiens et étrangers effectue les vérifications.

Pour ce qui est des arrangements précis de financement entre le gouvernement du Commonwealth et les établissements, l'*Institutional Assessment Framework* (IAF) a été créé en 2004; il s'agit d'un mécanisme de responsabilisation standard pour les établissements d'enseignement supérieur publics. L'IAF évalue chaque établissement d'après quatre grands éléments :

- La viabilité de l'organisation;
- Les réalisations (nombre de places, accès, aide aux étudiants, activités de recherche);
- Les résultats en termes de qualité;
- L'observation des règles.

Allemagne

En Allemagne, les arrangements administratifs et constitutionnels favorisent la coopération entre le gouvernement fédéral et celui des Länders (États), et même en dépendent. Tout au long de son histoire récente, les deux ordres de gouvernement ont collaboré étroitement aux dossiers de l'éducation. Les Länders ont appuyé dans les années 1960 des amendements constitutionnels reflétant la nécessité d'une approche nationale en matière de planification de l'éducation. On s'est aussi entendu sur la Loi cadre sur l'enseignement supérieur en 1976. Cette mesure législative, appuyée par la réglementation tant du gouvernement fédéral que des Länders, dote le pays d'un cadre national pour l'établissement de normes et de pratiques cohérentes dans le domaine de l'enseignement supérieur en Allemagne.

Ce cadre énonce des principes et des objectifs généraux, y compris des définitions des termes enseignement supérieur, études, enseignement et recherche, admission, affiliation, participation et dotation en personnel. La réglementation connexe contribue pour beaucoup à la normalisation de l'éducation à l'échelle du pays et chaque Länders est libre d'ajouter plus de détails aux grandes lignes du cadre.

Afin d'instituer une norme comparable pour la formation universitaire et scientifique ainsi que pour l'octroi de diplômes, la Conférence permanente des ministres de l'Éducation et des Affaires culturelles et l'Association des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur ont établi en 2002 un système d'agrément reposant sur un processus objectif officiel visant à garantir qu'un programme d'études respecte des normes minimales. La Conférence a aussi élaboré un plan d'assurance de la qualité pour l'enseignement supérieur dans tous les Länders et tous les établissements d'enseignement supérieur. Le projet Assurance de la qualité (Projet Q) est une initiative qui a pour but de communiquer aux intervenants l'information concernant le développement et l'assurance de la qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur en Allemagne.

Nouvelle-Zélande

En Nouvelle-Zélande, les arrangements actuels en matière d'EP résultent des réformes socio-économiques radicales conçues dans les années 1980 en vue de moderniser les établissements et les processus du pays. Les rôles des divers partenaires du système d'enseignement supérieur ont été définis avec précision, le gouvernement appliquant à l'échelle du système un cadre regroupant les buts, les normes et les mécanismes de reddition de comptes. Un régime d'accréditation rigoureux est en place et un cadre de responsabilisation est associé au financement.

Le ministre de l'Éducation supervise la dimension stratégique de la politique, de l'analyse et de la surveillance de l'enseignement supérieur en Nouvelle-Zélande. Compte tenu de l'évolution du rôle du gouvernement et de l'importance accordée à la reddition de comptes et au rendement, plusieurs organismes ayant pour mission d'assurer la qualité, le respect des normes et la responsabilisation dans le secteur de l'enseignement supérieur ont vu le jour :

- L'**Office des qualifications de la Nouvelle-Zélande** est chargé d'appliquer un cadre général de qualifications pour l'enseignement supérieur. L'Office établit et maintient pour la Nouvelle-Zélande un registre d'assurance de la qualité des qualifications, administre les évaluations des secteurs scolaire, professionnel et des métiers et évalue les qualifications obtenues à l'étranger par les candidats à l'immigration et à l'emploi.
- La **Commission consultative sur l'enseignement supérieur** a été mise sur pied en 2000 pour fournir des conseils sur l'avenir du système d'enseignement supérieur au pays. La Commission a élaboré à cet égard une stratégie pour 2002–2007 qui énonce les objectifs nationaux du système et les changements clés qu'il est impératif d'y apporter pour les réaliser. Outre l'élaboration de stratégies dans ce contexte, le ministre de l'Éducation prononce une Déclaration sur les priorités de l'enseignement supérieur au maximum à trois ans d'intervalle pour établir les priorités immédiates du gouvernement.
- Un organisme permanent créé en 2003, la **Commission de l'enseignement supérieur (TEC)**, a le statut de société de la Couronne. Composé de six à neuf personnes nommées par des ministres, il lui incombe de mettre en œuvre la Déclaration sur les priorités de l'enseignement supérieur, d'allouer des fonds, de conseiller le gouvernement, de mener à bien des recherches et d'assurer la surveillance.

La Nouvelle-Zélande peut compter sur un vaste éventail d'organismes d'assurance de la qualité : les Instituts de la qualité en technologie et en polytechnique (ITP); le Comité des vice-chanceliers de la Nouvelle-Zélande et le Comité d'accréditation des collèges d'enseignement. Le Comité des programmes de cours universitaires établit les critères qui servent à valider et à surveiller les qualifications universitaires et coordonne les avis sur la norme commune d'admission à l'université.

Suisse

Le gouvernement fédéral et les cantons se partagent le champ de compétence de l'enseignement supérieur en Suisse, et la loi fédérale dans le domaine de l'éducation postsecondaire est administrée par les cantons. Il existe un Office fédéral pour l'éducation et la science.

Le système d'enseignement supérieur de la Suisse est très décentralisé. Les cantons jouissent d'une grande autonomie et, dans bien des cas, les établissements d'enseignement aussi. Cette situation a amené la création d'un grand nombre d'organismes consultatifs et de coordination dont la plupart ont vu le jour dans les établissements mêmes. Dans le secteur de l'enseignement supérieur, les universités, les universités suisses de sciences appliquées, les instituts de formation des enseignants et les académies scientifiques suisses ont toutes une conférence ou un conseil.

Il existe une Conférence des ministres de l'Éducation des cantons qui a pour mandat de voir à la coopération, à la coordination et à des questions comme l'accréditation et l'assurance de la qualité, mais la coordination dans l'ensemble du système semble limitée. Il est difficile de savoir quelle est l'ampleur de la planification et de la coordination à l'échelle du système.

Le fédéralisme coopératif est à l'honneur à l'article 44 de la nouvelle Constitution adoptée en 2000. *L'article sur le partenariat* de la Constitution fédérale stipule que « la Confédération et les cantons s'entraident dans l'accomplissement de leurs tâches et collaborent entre eux. »¹⁴⁶

L'Union européenne

Dans l'Union européenne (UE), la responsabilité de l'éducation et de l'enseignement supérieur demeure entre les mains des divers pays membres, et il n'y a pas de politique commune dans ces domaines. Toutefois, tous les pays reconnaissent que l'éducation et la formation sont des éléments essentiels à la réalisation de leurs objectifs sociaux et économiques communs.

À ce jour, 45 pays européens ont signé la Déclaration de Bologne afin de créer d'ici 2010 une zone européenne de l'enseignement supérieur au sein de laquelle les différents systèmes nationaux utiliseraient un cadre commun pour l'enseignement supérieur. La Déclaration prévoit des initiatives dans six domaines :

1. L'adoption d'un système de diplômes universitaires facilement lisibles et comparables;
2. La normalisation des qualifications pour le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat;
3. La mise en place d'un système d'accumulation et de transfert de crédits;
4. La mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs;
5. La coopération en matière d'évaluation de la qualité;
6. La promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche.

¹⁴⁶ Constitution fédérale de la Confédération Suisse du 18 avril 1999, p. 9.

En 2000, le Conseil européen de Lisbonne s'est donné pour objectif de devenir d'ici 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». À la suite de la déclaration de Lisbonne en 2000 et à l'invitation du Conseil européen « d'entreprendre une réflexion générale sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement, axée sur les préoccupations et les priorités communes tout en respectant les diversités nationales », le Conseil européen chargé de l'éducation s'est réuni à plusieurs reprises et, en 2002, a adopté des objectifs communs pour l'éducation et la formation en Europe. Sensible à l'importance de faire des progrès vers l'atteinte de ces objectifs, le Conseil ministériel publie un rapport annuel faisant état des avancées. Ce rapport renferme des indicateurs, des repères et des statistiques qui illustrent les progrès accomplis et le rendement au titre de l'éducation et de la formation.

Il existe au sein de l'Union européenne une Direction générale de l'éducation et de la culture dont la mission consiste, entre autres, à bâtir une Europe du savoir, à instaurer un espace culturel européen et à susciter la participation des citoyens à l'intégration des pays européens. La Direction générale de l'éducation et de la culture met en œuvre une myriade de programmes tout en s'attachant particulièrement à des projets portant sur la mobilité et la coopération transnationale.

Le Royaume-Uni

Le Royaume-Uni (R.-U.) est un État unitaire sur le plan constitutionnel, mais il a toujours fonctionné comme un régime quasi fédéral dans lequel il existe des entités distinctes responsables de l'enseignement supérieur en Angleterre, en Écosse, au Pays de Galles et en Irlande du Nord.

L'histoire de l'enseignement postsecondaire au Royaume-Uni est caractérisée par une tradition bien ancrée d'autonomie des établissements d'enseignement. Toutefois, on a pu voir ces dernières années de nombreuses tentatives (commissions spéciales, livres blancs et autres initiatives stratégiques) visant à réorienter et à réformer divers aspects de l'EP. Bon nombre d'entre elles ont été introduites par nécessité, pour suivre le rythme de l'évolution de l'enseignement supérieur sur la scène mondiale. Comme dans la plupart des autres pays de l'OCDE, un plus grand souci de responsabilisation, de qualité et d'accès équitable s'est traduit par des mesures visant à établir ou à renforcer les organismes d'assurance de la qualité et d'analyse statistique.

En janvier 2003, le gouvernement a publié un document intitulé *The Future of Higher Education* (L'avenir de l'enseignement supérieur), qui a servi de point de départ à une réforme majeure du système. Le plan était fondé sur la prémisse suivante : même si le Royaume-Uni avait bâti un système d'enseignement supérieur de réputation mondiale, il fallait agir pour relever les défis pointant à l'horizon. En juillet 2004, la *Higher Education Act* a été adoptée pour paver la voie aux réformes et instaurer un nouveau barème de droits de scolarité.

Au nombre des réformes, citons :

- Modifier le financement;
- Augmenter les fonds consacrés à la recherche et au transfert des connaissances afin de favoriser une excellence de niveau mondial et renforcer le rôle des universités dans le développement régional;
- Améliorer et récompenser l'excellence pédagogique;
- Élargir l'accès;
- Appuyer la participation d'apprenants issus de milieux défavorisés.

Voici certains mécanismes créés à l'appui de ces changements :

- **L'Office pour l'égalité d'accès (OFFA)** – organisme indépendant dont le mandat est de promouvoir la participation aux études universitaires d'apprenants non-traditionnels;
- **Le Forum de la recherche** – établi en 2003 pour intensifier le dialogue sur la recherche entre les ministres du gouvernement et les représentants du secteur de l'enseignement supérieur;
- **L'Académie de l'enseignement supérieur (HEA)** – créée en 2004 en vue de collaborer avec la communauté de l'enseignement supérieur du Royaume-Uni afin d'enrichir l'expérience étudiante; sa fonction englobe la recherche et l'évaluation, l'accréditation de programmes et de particuliers, ainsi qu'un réseau par matière pour appuyer l'apprentissage et l'enseignement;
- **La Fondation du leadership pour l'enseignement supérieur** – créée en mars 2004 en vue de déterminer et de combler les besoins clés en matière de gestion/ leadership, et de promouvoir le perfectionnement professionnel et les pratiques exemplaires;
- **Le Bureau de l'adjudicateur indépendant (OIA)** – qui sert d'ombudsman des étudiants depuis janvier 2005;
- **Le Bureau d'inspection de l'éducation des adultes (ALI)** – créé en 2000 en vertu de la *Learning and Skills Act*. Cet organisme s'attache à l'acquisition de compétences, au perfectionnement de la main-d'œuvre et à la préparation à l'emploi. Œuvrant de concert avec les employeurs et les dispensateurs de formation dans les secteurs public et privé, le bureau s'inscrit dans les efforts déployés par le gouvernement pour accroître les compétences et la productivité et aider les adultes et les jeunes à réaliser leur plein potentiel.

En outre, deux mécanismes découlant d'initiatives antérieures continuent de jouer un rôle important dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni :

- **L'Agence d'assurance de la qualité pour l'enseignement supérieur**, créée en 1997 afin de coordonner et d'intégrer l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Le rôle de cet organisme indépendant est d'encourager le perfectionnement continu et l'élaboration de normes efficaces pour l'EP. L'Agence collabore avec les établissements d'enseignement supérieur en vue de définir les normes et la qualité. Elle effectue aussi des examens en fonction de normes précises et en publie les résultats.

- L'Agence statistique de l'enseignement supérieur a été créée en 1993 en tant que source principale des statistiques concernant l'enseignement supérieur, à la suite des recommandations figurant dans le livre blanc du gouvernement sur l'enseignement supérieur intitulé *A New Framework* (un nouveau cadre). Son rôle est de recueillir et de publier des données normalisées.

L'initiative la plus récente au titre de l'enseignement supérieur est le mandat confié à Lord Leitch de définir le mélange parfait des compétences du Royaume-Uni pour 2020 « en vue d'optimiser la croissance économique, la productivité et la justice sociale ». Lord Leitch a présenté en décembre 2005 un rapport de mi-parcours invitant le Royaume-Uni à régler de façon urgente toute une panoplie de problèmes s'il souhaite se doter d'un bassin de compétences de qualité mondiale d'ici 2020. Ce rapport provisoire mettait en évidence trois problèmes : le grand nombre d'adultes peu spécialisés dépourvus de qualifications et affichant un faible niveau de littératie et de numératie; le besoin d'investir dans des compétences intermédiaires; et la nécessité d'augmenter le pourcentage d'adultes titulaires d'un diplôme.

Les États-Unis

Aux États-Unis (É.-U.), l'éducation est la responsabilité des États. Tout comme au Canada, le rôle du gouvernement fédéral a surtout consisté à financer la recherche et l'aide financière aux étudiants. Pourtant, il existe aux États-Unis—contrairement au Canada—un bureau fédéral de l'éducation dirigé par le Secrétaire de l'éducation, dont le mandat est de coordonner les diverses activités fédérales ayant un lien direct et indirect avec les questions d'éducation. L'existence d'un tel organisme est périodiquement contestée, mais il est en place maintenant depuis plusieurs décennies.

De temps à autre, le gouvernement fédéral américain a tenté de formuler une vision nationale assortie d'objectifs nationaux pour l'EP. Des processus et des mécanismes restreints s'appliquent aussi à l'échelle du système, mais le rôle fédéral est centré sur les questions d'accès, l'aide aux étudiants et la promotion de l'égalité. L'Association nationale des gouverneurs et le Conseil des gouvernements d'État se penchent souvent sur les questions d'éducation, un peu à la manière de ce que font au Canada le Conseil de la fédération et le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Un certain nombre de mécanismes régionaux inter-États s'occupent de la planification et de l'accréditation des établissements d'enseignement.

La décentralisation du système américain a donné lieu à un réseau complexe d'établissements de haut savoir. Certains font valoir que ce manque relatif de coordination entrave la capacité du pays d'élargir son économie axée sur les connaissances. D'autres font remarquer que la croissance de la productivité aux États-Unis est bien supérieure à la moyenne des pays de l'OCDE et que ce système a bien servi le pays.

En 2005, le Secrétaire américain de l'éducation a créé une commission sur l'avenir de l'enseignement supérieur ayant pour mandat d'élaborer une stratégie nationale pour l'EP en vue de répondre aux besoins du pays en matière d'éducation. Des audiences publiques ont été organisées partout aux États-Unis pour susciter un dialogue national sur des questions comme celles-ci : « De quelles compétences les étudiants ont-ils besoin pour affronter le XXI^e siècle? Comment faire en sorte que l'Amérique demeure le chef de file mondial dans le domaine de la recherche universitaire? Comment s'assurer que tous les étudiants ont la possibilité de faire des études de qualité et de postuler aux meilleurs emplois? ».

La Commission, qui n'a pas été épargnée par la controverse—notamment des divergences d'opinion parmi ses membres— a rendu public un rapport en septembre 2006 pour faire avancer le dialogue national. Elle y préconise des changements en vue d'accroître l'accessibilité, l'abordabilité, la qualité et l'innovation ainsi que la reddition de comptes au sein du système. La Commission se montre très critique au sujet de l'état actuel de l'enseignement supérieur aux États-Unis et propose une longue liste de recommandations couvrant de nombreux sujets allant de la réforme du système d'aide financière aux étudiants fondée sur les besoins à une meilleure préparation des étudiants au passage à l'enseignement supérieur. Le rapport souligne la nécessité de recueillir de meilleures données nationales à l'échelle du système et recommande aussi le recours à un outil d'évaluation des connaissances au niveau universitaire pour mesurer les compétences acquises par les étudiants faisant des études de haut niveau, et ce, pour accroître la responsabilisation des collèges et universités à l'égard du rendement des étudiants.

Observations sur les tendances internationales

Le tableau 11.1.1 tente de résumer certaines des principales caractéristiques des processus de planification et des structures systémiques qui existent dans le monde. Concernant son interprétation, la prudence s'impose, car dans l'ensemble, il escamote la complexité de la situation dans la plupart des pays, les systèmes et les processus institutionnels de ces derniers ayant évolué avec le temps. Cependant, il est utile de relever certaines des similarités et des différences entre le Canada et ses concurrents/partenaires internationaux.

L'EXPÉRIENCE D'AUTRES PAYS

Tableau 11.1.1 Processus de planification et structures systémiques d'autres pays

	EXAMEN APPROFONDI AU COURS DES 5 DERNIÈRES ANNÉES	BUTS ET OBJECTIFS SYSTÉMIQUES	FINANCEMENT ALIGNÉ SUR LES PRIORITÉS NATIONALES	AGENCE D'ASSURANCE DE LA QUALITÉ	MÉCANISME PERMANENT DE PLANIFICATION – FÉDÉRAL/ÉTAT	MINISTÈRE FÉDÉRAL DE L'ÉDUCATION
Australie	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
UE	Oui	Oui	S/O	En cours d'élaboration	Oui	S/O
Allemagne	Lié à l'unification	Oui	Arrangement de partage fiscal	Processus en cours d'élaboration	Oui	Oui
É.-U.	Oui	En cours d'examen	Contribution fédérale limitée, ciblée	Sise dans les établissements	Non	Oui
Suisse	*	*	*	Oui	Oui	Bureau fédéral de l'éducation
R.-U.	Oui	Oui	Oui	Oui	S/O	S/O
Nouvelle-Zélande	Non	Oui	Oui	Oui	S/O	S/O
Canada	Non	Non	Non	Non	Non – Les provinces/territoires se réunissent sous l'égide du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et les ministres du marché du travail se réunissent en forum régulièrement pour partager l'information	Non – Le ministère fédéral des Ressources humaines finance des programmes relatifs au marché du travail, à la recherche, à la littératie et à d'autres initiatives liées à l'EP

* Les renseignements disponibles ne sont pas assez détaillés pour permettre de tirer des conclusions à l'heure actuelle.

Pour le Canada, les comparaisons qui s'imposent concernent les autres régimes de type « fédéral » au sein desquels les provinces/États, dont c'est le champ de compétence, accordent énormément d'importance à l'éducation postsecondaire. D'autres exemples de régimes non fédéraux sont cités car ce sont des pays qui intéressent énormément le Canada parce qu'ils ont élaboré des réformes et des approches dynamiques pour s'assurer que leurs systèmes d'EP atteignent leurs objectifs nationaux.

Leçons apprises

- De plus en plus, presque tous les systèmes d'EP—et les établissements qui les composent—font converger leurs efforts sur la responsabilisation et la nécessité de bénéficier d'une analyse documentée du rendement, de la qualité, des progrès et des résultats.
- Bon nombre de régimes fédéraux se sont dotés de processus explicites et transparents afin d'énoncer des buts et objectifs nationaux spécifiques, tout en reconnaissant la complexité de l'EP et les rôles individuels des diverses composantes de ces systèmes.
- La plupart des pays ont mis sur pied des organismes ou des agences d'assurance de la qualité qui sont chargés d'élaborer des normes de qualité et d'effectuer en permanence des vérifications indépendantes du rendement.
- L'établissement et la surveillance de buts et d'objectifs nationaux impliquent souvent l'élaboration de mesures et/ou d'indicateurs ainsi que la présentation de rapports réguliers sur le rendement et les progrès vers leur réalisation.
- La responsabilisation et l'analyse comparative ne se limitent pas aux établissements d'enseignement supérieur; elles s'inscrivent dans une évaluation globale de la capacité du secteur EP d'un pays, dans son intégralité, d'atteindre les objectifs nationaux.

12.1 Synthèse des constatations

Le présent rapport est une compilation de données et de renseignements existants qui jette un éclairage sur le rendement de l'enseignement postsecondaire au Canada—au niveau pancanadien. On y examine huit grands buts et objectifs qui ont été définis à partir de thèmes communs extraits des objectifs avoués des provinces et des territoires en matière d'EP.

Le Canada occupe un rang élevé par rapport à d'autres pays de l'OCDE pour ce qui est de l'investissement au titre de l'EP et du niveau de scolarité de la population. Le sondage effectué par le Conseil canadien sur l'apprentissage montre que la plupart des Canadiens considèrent que les établissements d'enseignement postsecondaire font du bon travail et offrent une éducation de qualité aux apprenants. Des sondages menés auprès des étudiants, des diplômés et des employeurs, par province et par établissement postsecondaire, révèlent aussi constamment des taux élevés de satisfaction à l'égard du secteur canadien de l'enseignement supérieur.

Au Canada, l'accès à l'EP est rendu possible grâce aux efforts combinés des établissements postsecondaires, des gouvernements et des contribuables canadiens. Ici, l'EP est dispensé majoritairement par l'entremise d'établissements

postsecondaires financés par l'État. Le deuxième rang au monde obtenu par le Canada pour le niveau d'instruction supérieure en dit long sur les avantages des dépenses publiques au titre de l'éducation. Qui plus est, comme le Canada vient en cinquième place mondialement pour le nombre de diplômes universitaires décernés, la deuxième place obtenue pour toutes les réalisations

postsecondaires reflète l'impact des réseaux d'enseignement collégial créés dans de nombreuses provinces depuis 40 ans. Ces dernières années, plusieurs provinces ont institué des cadres législatifs et réglementaires autorisant les établissements d'enseignement supérieur privés à offrir des programmes d'études plus vastes que par le passé—allant jusqu'à l'octroi de grades—en sus des diplômes et certificats professionnels et techniques traditionnels.

Cependant, le Canada a récemment perdu du terrain au classement au profit d'autres pays qui ont augmenté leurs investissements au titre de l'EP et dont les populations ont atteint des taux plus élevés d'acquisition d'une formation postsecondaire. L'examen présenté dans ce rapport révèle des tendances—décrites dans les pages suivantes—qui exigent une attention immédiate.

Le Canada se classe aux premières places au chapitre de l'accès aux études postsecondaires et de l'investissement qui s'y rattachent.

En ce sens, il affiche un bilan positif. Toutefois, en raison de l'émergence d'une économie axée sur le savoir, alliée aux tendances démographiques nationales et aux mesures prises par ses concurrents étrangers pour relever les défis de l'EP, l'enseignement supérieur canadien exige un soutien systématique, ciblé et stratégique.

Comme le Canada ne possède pas véritablement de stratégie nationale, ce sera pour lui un défi de taille de réaliser le genre d'objectifs nationaux qu'embrassent d'autres économies et sociétés avancées.

SYNTHÈSE ET ORIENTATIONS FUTURES

12.1.1 D'APRÈS LES PRÉVISIONS RELATIVES AU MARCHÉ DU TRAVAIL, DES PÉNURIES SONT À CRAINDRE, PARTICULIÈREMENT DANS LES MÉTIERS SPÉCIALISÉS

Près des deux tiers des nouveaux emplois exigent maintenant une formation postsecondaire. Les prévisions laissent entrevoir une inadéquation entre l'offre et la demande pour les emplois qui exigent au minimum un diplôme collégial ou une formation d'apprenti et pour les postes de gestion de niveau universitaire. À moins de changements dans les taux de participation, le nombre de titulaires d'un diplôme d'EP sera insuffisant pour combler les vacances attribuables à la croissance et aux départs à la retraite, et ce, dans un avenir très rapproché.

À l'heure actuelle, le système canadien de formation des apprentis est incapable de répondre à la demande. Malgré les investissements considérables et créatifs consentis par plusieurs provinces et l'aide apportée par le gouvernement fédéral sous forme d'incitatifs fiscaux et d'autres appuis financiers à l'intention des apprentis, les obstacles à un équilibre entre l'offre et la demande demeurent et le fossé se creuse.

- Les départs à la retraite de travailleurs plus âgés dans le groupe des gens de métier actifs créeront une pénurie de main-d'œuvre qualifiée d'ici les prochaines années.
- Il faut beaucoup de temps pour former des gens de métier qualifiés.
- Les employeurs ne sont pas toujours en mesure d'offrir des postes de formation aux apprentis.
- Les jeunes ne perçoivent pas toujours les métiers spécialisés comme un choix de carrière attrayant ou viable.

À moins de grandes améliorations, de graves pénuries de travailleurs spécialisés dans de nombreux métiers se feront sentir au cours de la prochaine décennie.

12.1.2 L'EFFORT DU CANADA EN R-D LUI VAUT LE 15^E RANG PARMIS LES PAYS DE L'OCDE; IL SE CLASSERAIT BEAUCOUP PLUS BAS SI CE N'ÉTAIT DE LA CONTRIBUTION DES ÉTABLISSEMENTS POSTSECONDAIRES À LA R-D

La R-D—et sa commercialisation—est le moteur de la croissance économique dans les économies modernes. La R-D ouvre la voie à l'innovation dans les processus et les produits, contribuant ainsi à la diversification de l'économie et à l'augmentation de la productivité essentielles au maintien et à la hausse du niveau et de la qualité de vie.

Dans les pays de l'OCDE—le Canada compris—l'investissement des entreprises privées est le plus important contributeur à la R-D. Cela dit, l'investissement des sociétés canadiennes au titre de la R-D, en proportion de la R-D dans son ensemble, est bien en deçà de celui de nombreux autres pays de l'OCDE. De plus, la structure de l'industrie canadienne étant ce qu'elle est, cet investissement est fortement concentré dans le Canada central.

La recherche est l'un des très rares domaines qui bénéficient d'une convergence et d'une perspective nationales, grâce au rôle de premier plan des conseils subventionnaires.

Pour ce qui est de la R-D, le Canada dépend beaucoup plus des établissements postsecondaires que d'autres pays de l'OCDE, ce qui explique qu'il obtient un rang élevé pour ses investissements dans le financement de la recherche universitaire. En outre, la concentration de la R-D dans les entreprises de l'Ontario et du Québec signifie que les autres provinces sont encore plus tributaires de leurs établissements postsecondaires à cet égard.

Certes, le nombre de nouveaux docteurs a augmenté au Canada, mais il demeure faible en comparaison du besoin de ces effectifs hautement qualifiés pour amorcer des recherches novatrices, ainsi que pour remplacer les professeurs qui prendront sous peu leur retraite dans les collèges et les universités. La concentration d'étudiants de premier cycle et des cycles supérieurs dans les disciplines scientifiques et techniques de pointe laisse aussi à désirer par rapport à la demande prévue de chercheurs possédant ces qualifications et à la contribution qu'on attend d'eux.

12.1.3 LES STATISTIQUES TOTALES ET MOYENNES SONT POSITIVES, MAIS L'ACCÈS À L'EP ET À SES AVANTAGES N'EST PAS RÉPARTI ÉGALEMENT PARMIS LES CANADIENS

Les Canadiens ont accès à l'éducation postsecondaire et en tirent parti de façon variable. Les personnes issues de familles à faible revenu ne participent pas aux études universitaires au même rythme—loin de là—que celles issues de familles à revenu élevé. Les collèges représentent un véhicule important d'accès à la formation postsecondaire pour les Canadiens. Les taux de fréquentation des collèges ne varient pas selon les quartiles de revenu.

L'écart persistant entre les taux d'accès à l'EP des nantis et des moins nantis est un sujet de préoccupation pour la plupart des Canadiens. De même, les taux de participation et de diplomation des Canadiens autochtones sont bien en deçà de ceux de l'ensemble de la population globale, même si on note certains progrès depuis quelques années.

En ce qui concerne l'éducation postsecondaire au Canada, la question de l'accessibilité est un thème récurrent depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale et l'arrivée de la génération

des baby-boomers. Le sondage d'opinion publique mené récemment par le CCA indique que l'accès demeure une grande préoccupation des Canadiens qui comprennent que l'acquisition d'une formation supérieure est cruciale pour pouvoir participer efficacement à l'économie et à la société moderne. Les Canadiens perçoivent l'accès à l'EP comme un problème pour un grand nombre de leurs concitoyens, plus particulièrement ceux qui ont un revenu peu élevé.

Cinq répondants sur six au sondage du CCA ont signalé la présence d'une université ou d'un collège dans leur communauté. Cela correspond aux conclusions d'autres études voulant que plus de 90 % des Canadiens vivent à une heure de voiture d'une université ou d'un collège, et plus de 75 % à une demi-heure de voiture. L'accès ne dépend pas tellement de la présence physique d'un établissement d'enseignement supérieur. Il s'articule plutôt autour d'un nombre suffisant de places, de l'abordabilité et de la souplesse et de la disponibilité des programmes d'études recherchés par les apprenants.

12.1.4 NEUF MILLIONS DE CANADIENS NE POSSÈDENT PAS LES CAPACITÉS DE LITTÉRATIE NÉCESSAIRES DANS UNE SOCIÉTÉ MODERNE

Deux adultes canadiens sur cinq n'ont pas atteint ou n'ont pas conservé un niveau de littératie jugé minimal pour fonctionner efficacement dans le contexte d'une économie axée sur le savoir. Cela pose un problème grave non seulement pour ces

personnes, mais aussi pour le Canada en général compte tenu de l'importance accrue des compétences et des connaissances pour maintenir et relever le niveau et la qualité de vie.

12.1.5 UN MILLION ET DEMI DE CANADIENS NE REÇOIVENT PAS LA FORMATION ET L'ÉDUCATION POUR ADULTES LIÉES À L'EMPLOI DONT ILS ONT BESOIN

Les taux d'apprentissage des adultes augmentent au Canada, mais prennent du retard par rapport aux taux de formation pour adultes liée à l'emploi qu'enregistrent les États-Unis. Compte tenu des exigences toujours croissantes de perfectionnement des compétences résultant du progrès technologique et de la perte de compétences confirmée allant de pair avec le vieillissement de la population, un système d'apprentissage pour les adultes est essentiel si le Canada souhaite conserver sa productivité et sa compétitivité. Présentement, aucun système national de ce genre n'est en place ou planifié. C'est pour cette raison que l'analyse de l'éducation pour adultes au Canada faite par l'OCDE a été généralement négative.

Il semblerait que le secteur de l'EP ne soit pas suffisamment souple pour répondre aux besoins des apprenants adultes. Les statistiques font également ressortir le faible soutien de l'employeur à l'éducation et à la formation des adultes au Canada, en comparaison de ce que font leurs homologues étrangers. De plus, le soutien fourni va généralement à des personnes ayant déjà un niveau d'instruction supérieur et aux cols blancs.

SYNTHÈSE ET ORIENTATIONS FUTURES

12.1.6 LES BESOINS DES APPRENANTS ADULTES, QUI SOUHAITENT DES MÉCANISMES D'ACCÈS À L'EP PLUS SOUPLES, ABORDABLES ET ADAPTÉS, NE SONT PAS ADÉQUATEMENT SATISFAITS

Le Canada n'a pas su tirer avantage de la longueur d'avance qu'il détenait dans le domaine de l'apprentissage virtuel. La diversification des modes de prestation de l'EP, y compris l'apprentissage virtuel, devient monnaie courante, mais la mise en œuvre de ces nouveaux modes a été plus lente, plus coûteuse et plus complexe que ne l'avaient prévu bon nombre

d'observateurs. L'absence de modes de prestation souples, adaptés aux besoins des apprenants matures dont le temps est davantage sollicité, a déçu. C'est un défi que les établissements postsecondaires devront relever s'ils veulent répondre aux besoins des apprenants adultes et compenser pour la baisse des inscriptions liée aux tendances démographiques.

12.1.7 LE CANADA MANQUE DE MÉCANISMES NATIONAUX POUR ASSURER LA COHÉRENCE, LA COORDINATION ET LA COMPARABILITÉ DE L'EP – AUTANT D'ENJEUX PRIS AU SÉRIEUX DANS LA PLUPART DES AUTRES PAYS INDUSTRIALISÉS

La presque totalité des systèmes d'éducation et de formation dans le monde—et les établissements postsecondaires qui les composent—font de plus en plus converger leurs efforts vers les questions de responsabilisation et la nécessité de fournir une analyse documentée du rendement, de la qualité, des progrès et des résultats. De nombreux pays ont des mécanismes explicites et transparents qui formulent des buts et objectifs spécifiques nationaux tout en reconnaissant la complexité et les rôles individuels et légitimes des diverses composantes des systèmes d'EP. La formulation et le suivi des buts et objectifs nationaux impliquent souvent l'élaboration de mesures et/ou d'indicateurs ainsi que des rapports réguliers sur le rendement et les progrès vers leur réalisation. On retrouve aussi dans la

plupart des pays des organismes ou agences d'assurance de la qualité chargés d'instaurer des normes de qualité et d'effectuer de façon continue des vérifications indépendantes.

Le Canada n'a rien fait pour mettre en place de tels processus ou mécanismes au niveau pancanadien et il demeure dépourvu de processus permettant un dialogue sérieux entre les gouvernements fédéral et ceux des provinces et territoires au sujet de la planification de l'enseignement postsecondaire et d'autres questions. En conséquence, les grandes priorités que sont la qualité, l'accès et la mobilité des crédits sont abordées de façon fragmentaire et les initiatives actuelles n'ont pas de perspective nationale.

12.2 QUE FAIRE MAINTENANT

De l'avis du CCA, trois priorités ressortant de l'analyse et de la synthèse du présent rapport exigent une attention urgente dans une optique nationale ou pancanadienne.

1. Le Canada doit formuler un ensemble de **buts et d'objectifs explicites bien définis** pour l'éducation postsecondaire au niveau national; c'est-à-dire définir en termes clairs ce que l'EP doit accomplir pour optimiser le bien-être général du Canada et des Canadiens.

Les huit buts et objectifs qui ont servi de cadre d'analyse dans le présent rapport proviennent d'un certain nombre de sources, et principalement des déclarations officielles des ministres provinciaux responsables de l'enseignement postsecondaire au pays. La contribution du CMEC à l'élaboration de la déclaration sur les attentes, en 1999, et l'effort plus récent du Conseil de la fédération pour déterminer des thèmes clés, au début de 2006, font ressortir le besoin et les avantages d'énoncer des buts et objectifs nationaux. Un tel exercice s'apparenterait à ce qui se fait dans bien des endroits dans le monde, notamment en Australie et dans l'Union européenne.

continue du rendement et des avancées vers la réalisation de ces buts et objectifs au niveau national. Pour y arriver, il faudra définir et élaborer un ensemble de mesures et de données constantes, exhaustives, solides et comparables et en assurer la collecte et l'analyse de façon à pouvoir suivre l'évolution de la situation avec le temps et faire des comparaisons avec d'autres pays.

De nombreux exemples d'indicateurs et de mesures permettent d'évaluer le rendement et les progrès accomplis dans l'atteinte des objectifs. Une longue liste d'indicateurs de ce genre existe dans les établissements et les provinces. Les ministères et organismes fédéraux, comme les conseils subventionnaires, se sont également dotés de cadres complexes d'évaluation du rendement en regard d'objectifs de programme explicites. Toutefois, ces indicateurs et ces mesures ne sont pas déterminés de façon coordonnée.

Le manque de comparabilité nuit aux tentatives d'obtenir une perspective pancanadienne sur le bilan du Canada relativement aux buts et objectifs largement communs à toutes les régions du pays. L'Union européenne peut fournir un modèle sur la façon de concevoir une telle démarche tout en gardant clairement à l'esprit les responsabilités et les situations particulières de chaque pays.

2. Le Canada doit mettre au point un **ensemble clair d'indicateurs et de mesures** permettant l'évaluation

Le présent rapport a défini une série d'indicateurs pour chacun des huit objectifs, mais ce travail ne représente que les premières étapes pour démarrer le processus. Il faudra procéder à un examen beaucoup plus poussé en vue d'explorer toute la gamme des indicateurs et en déterminer l'utilité.

3. Le Canada doit élaborer des **mécanismes au niveau national** pour accomplir les tâches énoncées dans les deux premières priorités. De tels mécanismes sont aussi nécessaires pour accroître l'accès et la mobilité ainsi que pour uniformiser et harmoniser les niveaux de qualité pour améliorer les résultats, dans le respect des responsabilités des provinces et de l'autonomie des établissements universitaires.

Tous les autres pays auxquels le Canada peut se comparer s'intéressent de plus en plus aux questions de responsabilisation et entreprennent une analyse documentée du rendement, de la qualité, des progrès et des résultats. Certains systèmes, même des systèmes fédéraux assez semblables à celui du Canada, ont des mécanismes transparents et plus formels qui énoncent des buts et objectifs spécifiques pour l'ensemble du pays, tout en reconnaissant les rôles légitimes, ainsi que la responsabilité individuelle et comptable des divers acteurs. Ces autres systèmes disposent aussi d'outils pour suivre les progrès accomplis vers la réalisation de tels objectifs afin de régler les problèmes et de multiplier les chances de succès.

Au Canada, les provinces et territoires ont aussi adopté des initiatives en matière de responsabilisation, mais celles-ci—et c'est compréhensible—sont centrées sur les circonstances, les conditions et les intérêts des champs de compétences spécifiques dont ils sont responsables. Bien que cette approche ait eu un succès indéniable au cours des décennies précédentes, l'écart croissant entre les besoins des apprenants et la capacité des établissements d'enseignement postsecondaire à les combler montre qu'il y a des enseignements à tirer des efforts menés ailleurs pour régler des problèmes similaires.

Le défi pour les établissements postsecondaires du Canada n'est pas seulement de répondre à la demande en augmentant le nombre de places ou en recrutant de nouveaux professeurs. Il leur faut aussi adapter les programmes et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage pour satisfaire une population étudiante de plus en plus diversifiée, tout en continuant d'évoluer au rythme des changements rapides de l'économie et de la société dans son ensemble. Ces établissements devront à la fois obtenir un soutien et coordonner leurs efforts.

Il est dans l'intérêt national d'accroître le rendement et les progrès dans le secteur de l'éducation postsecondaire au Canada.

Compte tenu des difficultés présentes et croissantes auxquelles se heurte l'EP dans sa tentative de répondre aux priorités économiques et sociales des Canadiens, le statu quo n'est pas une option. Il faut renforcer les efforts actuels de chaque province et territoire. Pour y arriver, le Canada doit adopter une approche plus ciblée et mieux coordonnée dans trois volets : élaborer des énoncés de buts et d'objectifs; définir, recueillir et analyser des données et des indicateurs comparables; et

assurer une convergence pancanadienne à l'égard de dossiers comme l'agrément et l'assurance de la qualité. Ces activités fortifieraient le secteur de l'EP au Canada, qui serait alors mieux outillé pour continuer de répondre aux attentes économiques et sociales des Canadiens.

Mû par la volonté de contribuer des idées constructives au débat, le CCA propose de développer les paramètres fondamentaux suivants pour l'EP au Canada. Ces paramètres ont un lien avec l'« indice composite de l'apprentissage » rendu public par le CCA en mai 2006, mais ils vont plus loin en ce sens qu'ils englobent d'autres dimensions essentielles à une évaluation plus exhaustive et détaillée de l'EP. Ils seraient axés sur les résultats et viendraient compléter d'autres mesures permanentes centrées sur les intrants, comme les dépenses au titre de l'EP et de la R-D.

- Taux de participation, par domaine d'étude, par titre de compétence, par cohorte d'âge, par sexe, par niveau de scolarité atteint, par statut socio-économique, par sous-population;
- Taux d'obtention du diplôme et niveau de scolarité atteint, selon les variables ci-dessus;
- Études longitudinales sur le revenu, les gains et l'emploi et sur les mesures des avantages sociaux de l'EP, selon les variables ci-dessus;
- Coûts, emprunts contractés et niveaux d'endettement des apprenants, selon les variables ci-dessus;
- Participation à l'apprentissage des adultes, tant pour les Canadiens peu scolarisés et de faible niveau de littératie qui souhaitent une seconde chance que pour les travailleurs qui souhaitent perfectionner leurs compétences ou obtenir une formation liée à l'emploi et dont les besoins ne sont pas satisfaits;
- Soutien du secteur privé à la formation.

Les données nécessaires pour évaluer le rendement et les progrès du Canada au titre de l'EP sont difficilement accessibles, dispersées dans une myriade de sources et actualisées selon des échéanciers différents. De plus, elles font appel à des définitions différentes. L'analyse exposée dans le présent document a permis de relever un certain nombre de lacunes importantes que l'on peut et que l'on doit régler en priorité, de l'avis du CCA. Comblé ces lacunes nous permettrait d'avoir une bien meilleure compréhension de l'EP.

La collecte de données pancanadiennes dans les domaines suivants permettrait de suivre les progrès de l'EP à l'échelle nationale et d'en rendre compte intégralement aux Canadiens :

- Améliorer les données relatives à l'éducation postsecondaire en vue d'assurer la cohérence et la comparabilité à l'échelle nationale et internationale;
- Faire porter l'attention sur les aspects stratégiques clés que sont les taux de participation, de persévérance et de réussite en EP et les modèles visant particulièrement à accroître ces taux chez les groupes sous-représentés.

Ces données et cette analyse nécessiteront une collecte exhaustive, cohérente, comparable et opportune de chiffres sur les taux d'inscription et de diplomation de tous les établissements publics d'enseignement postsecondaire, selon des variables clés comme le domaine d'étude, le sexe, le programme, le niveau, le temps plein ou partiel, le type de financement et le statut des étudiants étrangers par pays d'origine, et en mettant l'accent sur les tendances présentées par les groupes sous-représentés.

Il serait possible de remédier en partie aux lacunes des façons suivantes :

- Appuyer l'adoption d'une carte d'identité nationale des étudiants par l'entremise du SIAE (Système d'information amélioré sur les étudiants) et l'étendre aux établissements privés.
 - Appuyer l'analyse des données actuelles du SIAE sur les universités par Statistique Canada. Fournir des ressources et continuer de régler les problèmes entourant l'analyse des données collégiales.
 - Mettre au point des sondages sur l'entrée en EP analogues à l'étude effectuée par les États-Unis sur les étudiants qui commencent leurs études postsecondaires (*Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study*).
 - Appuyer la mise en œuvre d'une enquête unifiée qui réunirait l'Enquête sur les approches en matière de planification des études et l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires.
 - Appuyer l'analyse du module de formation de l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada.
 - Mieux comprendre la question de l'abordabilité en recueillant davantage de données et en effectuant d'autres analyses sur la question de savoir qui acquitte les frais de scolarité, sur le montant d'endettement des étudiants, le coût total des études et les autres sources de financement.
- Analyser en profondeur, afin de mieux le comprendre, le paradoxe apparent entre le niveau élevé d'instruction postsecondaire et le faible niveau de littératie.

Il serait possible de remédier en partie aux lacunes en appuyant l'analyse de l'Enquête internationale sur les compétences en matière de lecture¹⁴⁷ et en favorisant l'évaluation directe des compétences en littératie dans l'Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada.

- Amener les employeurs et les établissements d'enseignement postsecondaire à soutenir des modèles efficaces d'éducation des adultes, compte tenu du caractère essentiel de l'acquisition continue du savoir et du grand nombre de Canadiens ayant besoin d'une éducation et d'une formation liées à l'emploi.

Il serait possible de remédier en partie aux lacunes en appuyant l'augmentation des cycles et l'analyse de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes, de l'Enquête sur le milieu de travail et les employés, du volet formation de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu, ainsi qu'en appuyant l'élaboration d'une mesure pancanadienne de la satisfaction des employeurs envers les nouveaux étudiants diplômés dans l'Enquête sur le milieu de travail et les employés.

- Définir les priorités des programmes en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes à la recherche de possibilités d'apprentissage continu qui soient souples, adaptées et abordables.

Il serait possible de remédier en partie aux lacunes en appuyant la collecte et l'analyse régulières de données sur l'éducation des adultes, au moyen de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes et du volet formation de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu.

- Améliorer notre compréhension par une analyse plus poussée du lien entre l'offre et la demande dans le marché du travail, en portant une attention particulière aux métiers spécialisés et aux autres professions où l'on prévoit une pénurie de personnel en raison de l'expansion économique et des tendances démographiques.

Il serait possible de remédier en partie aux lacunes en appuyant la mise en œuvre et l'expansion de la nouvelle Enquête nationale auprès des apprentis ainsi qu'une analyse approfondie et l'expansion du Système d'information sur les apprentis enregistrés. Les méthodes prévisionnelles du marché du travail doivent être améliorées, aux niveaux local, régional et national.

- Élaborer des indicateurs mesurant les avantages sociaux de l'EP au bien-être des Canadiens pour en montrer la rentabilité, en plus de toutes les considérations liées à la croissance économique.

Il serait possible de remédier en partie aux lacunes en appuyant l'élaboration d'une série d'indicateurs sur les avantages socio-économiques et sur ceux qui concernent la santé, le capital social et le civisme.

¹⁴⁷ L'Enquête internationale sur les compétences en matière de lecture vise à fournir des données sur les caractéristiques sociales et les compétences linguistiques des personnes ayant obtenu des résultats de niveaux 1 et 2 à l'Enquête internationale sur la littératie et les compétences des adultes (EILCA - 2003). L'étude consistait en des tests de lecture destinés à détecter les forces ou les faiblesses particulières des répondants en lecture, et fera ressortir les liens qui existent entre cinq éléments de la compétence en lecture. Grâce au relevé et à la description des problèmes de lecture et de compréhension de ceux qui ont les plus faibles niveaux de littératie, l'enquête, combinée aux données de l'EILCA, permettra aux gouvernements, aux établissements d'enseignement, aux ONG, aux entreprises et aux syndicats de déterminer les priorités en matière de financement, de concevoir des programmes d'études appropriés et de cibler des techniques d'instruction.

- Collaborer avec les partenaires de l'EP pour concevoir des processus et des mécanismes concrets facilitant la mobilité des apprenants canadiens grâce à une approche nationale cohérente et coordonnée en matière d'accréditation, de transfert de crédits, de reconnaissance des titres et compétences et d'évaluation des acquis.
- Mettre au point des mesures directes de la qualité et de l'efficacité de l'EP au Canada pour remplacer les indicateurs approximatifs et subjectifs utilisés

actuellement. L'introduction de versions canadiennes de la *Study of College Students* et de la *National Survey of Student Engagement*, lancées aux États-Unis, constitue des étapes très positives pour mieux comprendre la qualité de l'EP. Il faudra surveiller attentivement leurs résultats.

Il serait possible de remédier en partie aux lacunes en utilisant des outils comme la récente initiative sur l'évaluation de l'apprentissage dans les universités aux États-Unis (*Collegiate Learning Assessment Initiative*).

12.3 LES PLANS DU CCA POUR DE FUTURS RAPPORTS SUR L'EP

Le Rapport national du Conseil canadien sur l'apprentissage *L'enseignement postsecondaire au Canada Un bilan positif – Un avenir incertain* est le premier d'une série de rapports annuels sur l'EP au Canada.

Le deuxième rapport, qui sera publié à l'automne 2007, actualisera des données essentielles et l'analyse sur la participation, le niveau de scolarité, l'accès, la qualité et les résultats et avantages afin de constituer un bassin d'informations de base pour suivre l'évolution de la situation avec le temps. En outre, ce deuxième rapport et les suivants aborderont certaines des priorités clés mentionnées plus haut.

UNE ANALYSE SÉLECTIVE DE L'EP AU CANADA

L'enseignement postsecondaire au Canada est une combinaison très complexe d'établissements et de procédés différents présentée dans les 13 provinces et territoires.

- Il existe au Canada près de 100 universités publiques et environ 200 collèges communautaires publics et institutions de diplomation ou autres.
- En 2004–2005, au Canada, 785 000 étudiants étaient inscrits à l'université à temps plein et 270 000 inscrits à temps partiel¹. Par ailleurs, selon l'ACCC, les collèges et les établissements associés accueillent en 2001–2002, 900 000 étudiants à temps plein et 1,5 million à temps partiel².
- Les universités canadiennes ont remis environ 135 000 baccalauréats, 26 000 maîtrises et 4 000 doctorats en 2004–2005.

Chaque province s'y est prise différemment pour structurer et organiser l'établissement des institutions publiques d'EP. Règle générale, les universités sont responsables de l'enseignement et de la recherche menant aux diplômes de premier cycle, de 2e et 3e cycles et aux grades professionnels. Les collèges et les instituts ont tendance à se concentrer davantage sur les cours et les programmes généraux, techniques et professionnels. Les provinces sont également responsables de réglementer la prestation de l'enseignement et la formation postsecondaires dans les établissements privés dont le nombre varie d'un bout à l'autre du pays, ceux-ci offrant d'ailleurs une formation professionnelle plus spécifique. Au cours des dernières années, certaines provinces ont institué des cadres législatifs et réglementaires autorisant quelques institutions privées à décerner des diplômes d'abord qu'elles répondaient à des critères de qualité spécifiques. La majeure partie de l'enseignement postsecondaire au Canada est offerte par l'ensemble des universités, des collèges et autres institutions associées, financées par les deniers publics.

Reconnaissant que l'éducation est principalement un domaine de compétence provinciale et territoriale, le gouvernement fédéral

y fait néanmoins preuve de présence depuis plus de cinquante ans. Le gouvernement fédéral s'en tient principalement à financer la recherche, à fournir de l'aide financière aux étudiants, et à effectuer les paiements de transfert aux provinces. Le financement est aussi disponible pour la formation des chômeurs admissibles par le biais du Programme d'assurance-emploi ainsi que pour les Canadiens autochtones.

En général, le Canada s'est toujours classé parmi les premiers pays au monde à l'égard de ses nombreuses ressources vouées à l'enseignement postsecondaire. Les dépenses publiques et privées en EP s'approchent de 28 milliards de dollars en 2002–2003. Les dépenses pour les établissements postsecondaires équivalaient à 2,5 % du PIB en 2001—le plaçant au deuxième rang des pays du G-7 et de l'OCDE.

En outre, le Canada a joui de taux de participation et de scolarisation parmi les plus hauts des pays de l'OCDE. Bien au-delà de 50 % de sa population en âge de travailler (de 25 à 64 ans) a fait des études postsecondaires et près de 44 % détient un titre quelconque d'EP. Le Canada est le cinquième des pays de l'OCDE en terme de diplomation universitaire et le premier si l'on inclut la formation et les études collégiales ou d'institutions associées. En effet, la position envieuse du Canada en terme de dépense, participation et rendement scolaire a récemment été menacée. Plusieurs observateurs ont indiqué que les pays de l'OCDE reconnaissent de plus en plus l'importance du système de l'EP et consacrent beaucoup d'efforts et de ressources pour le développer.

Cependant, un coup d'oeil global sur la scolarisation postsecondaire au Canada peut brouiller bien des questions. Les expériences de diverses sous-populations quant à l'accès à l'EP n'en sont qu'un seul exemple. Par ailleurs, malgré les hauts niveaux de scolarisation, la réalité demeure qu'un grand nombre d'adultes canadiens n'ont toujours pas les niveaux de littératie acceptables, la performance étant inférieure au niveau de littératie requis pour deux adultes canadiens sur cinq afin qu'ils aient les compétences nécessaires pour faire face aux exigences croissantes de la nouvelle économie du savoir et de l'information³.

1 Conseil de la Fédération, *Guide d'entretien du sommet : l'avenir de l'éducation postsecondaire et de la formation professionnelle au Canada*, rédigé pour Préparer l'avenir : un sommet sur l'éducation postsecondaire et la formation professionnelle, Ottawa, 2006.

2 Aperçu du CICDI sur l'éducation au Canada, <http://www.cicic.ca>, consulté en juillet 2006.

3 Statistique Canada et ODCE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005.

Les gouvernements des différents pays se sont toujours intéressés à savoir si leurs sociétés avaient accès à un niveau approprié de services publics défrayés entièrement ou en partie. Bien des pays européens ainsi qu'ailleurs, entament le procédé pour mesurer la réussite du secteur de l'enseignement supérieur, à titre de secteur alimenté par les fonds publics en établissant un nombre d'objectifs nationaux et en identifiant les mesures et les indicateurs clés du rendement afin de disposer de moyens pour en suivre les progrès.

Les sections suivantes de l'annexe décrivent comment certains pays utilisent les données et les indicateurs afin de tenter également d'en mesurer le succès.

Australie

Dans le rapport intitulé *Higher Education Report 2003-2005 Triennium*, le gouvernement de l'Australie déclare que les objectifs déterminants de sa politique en matière d'enseignement supérieur sont de :

- accroître les possibilités;
- assurer la qualité;
- améliorer la réceptivité des universités face aux divers besoins des étudiants et des exigences du secteur;
- augmenter la base de connaissances et les contributions universitaires à l'innovation nationale;
- assurer la redevabilité publique quant à l'utilisation efficiente des ressources publiques.

L'examen de l'enseignement supérieur a été lancé en mars 2002 et le processus de consultation publique d'envergure y étant associé prit fin en octobre 2002. Plus de 730 soumissions ont été reçues. Au total, 49 forums de consultations furent tenus auxquels participèrent environ 800 personnes. Un groupe de référence composé de quelques personnalités australiennes éminentes représentant le secteur des affaires, l'industrie, les étudiants, la collectivité indigène ainsi que le secteur de l'enseignement supérieur et celui de l'instruction et la formation professionnelles, y ont accordé leur soutien et fourni des conseils durant les mois de consultations et de délibérations.

Comme résultat clé de l'examen, on conclut que le cadre actuel du financement et des politiques est devenu trop compliqué, complexe et inéquitable. Quatre principes clés soutiennent l'ensemble des réformes définies dans le présent énoncé.

1- Viabilité

Toutes les institutions d'enseignement supérieur auto-accréditives publiques qui existent présentement doivent réaliser la viabilité à long terme. Le coût lié à la prestation de cours d'enseignement supérieur a augmenté considérablement, souvent en raison de facteurs hors du contrôle des universités, comme la concurrence accrue à l'échelle mondiale pour les

universitaires dans les domaines clés ainsi que la fluctuation dans la valeur du dollar australien. Les universités doivent se libérer des contraintes non nécessaires et être en mesure de répondre avec souplesse aux besoins de leurs clientèles, y compris les étudiants potentiels et existants, le personnel, les employeurs, l'industrie, les communautés locales, régionales et nationales. Conformément à la redevabilité publique et la responsabilité sociale, les institutions doivent profiter des meilleures opportunités de :

- développer des mesures innovatrices en réponse à l'évolution rapide qui s'opère dans l'enseignement et l'apprentissage;
- d'orienter et de commercialiser la recherche;
- de tisser des liens avec les secteurs de l'industrie, des établissements de recherche et des autres pourvoyeurs de services éducatifs.

2- Qualité

Les universités australiennes ont la réputation d'offrir des expériences éducatives de haute qualité; il est conséquemment crucial que cela se maintienne et s'améliore. Un nouvel accent sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage, particulièrement au niveau des études de premier cycle, permettra d'assurer que les étudiants acquièrent les connaissances et les compétences qui sont pertinentes à leurs propres besoins et à ceux des employeurs, des associations professionnelles, des marchés du travail et de la société.

3- Équité

Il faut se pencher sur les obstacles systémiques à la participation des groupes historiquement défavorisés, particulièrement les Australiens indigènes. Les gens devraient être en mesure d'atteindre leur plein potentiel peu importe leur situation et leurs antécédents personnels. La mise en place d'interventions ciblées et de nouvelles approches à l'aide financière disponible aux étudiants tentera de favoriser la participation et la rétention des groupes sous-représentés.

LE RECOURS AUX DONNÉES POUR ATTEINDRE À LES OBJECTIFS NATIONAUX

4- Diversité

L'Australie a besoin d'un secteur de l'enseignement supérieur de haute qualité disposant d'un éventail d'établissements pour servir des communautés différentes et des exigences variées. Il n'est pas nécessaire ni souhaitable que toutes les universités soient identiques. Un système mieux diversifié sera réalisé par les établissements qui créent des missions distinctes au sein du système global et par une plus grande collaboration entre les universités individuelles et les autres pourvoyeurs de services éducatifs, l'industrie, le secteur des affaires ainsi que les régions et les communautés.

SYSTÈME DE SUIVI DE L'AUSTRALIE

L'Australie publie deux rapports par lesquels le gouvernement tente de mesurer la réussite en fonction des objectifs établis. Le premier s'intitule *Higher Education Report for 2003 to 2005 Triennium* et le second *Review of Higher Education Outcome Performance Indicators*.

1. Le *Higher Education Report for 2003 to 2005 Triennium* examine :

- Les développements majeurs de l'année en cours et de l'année précédente :
 - Examen de l'enseignement supérieur;
 - Examen national de l'enseignement des sciences infirmières;
 - Examen des services vétérinaires en régions rurales;
 - Examen de l'enseignement et de la formation des enseignants;
 - Rapports du comité de l'infrastructure de l'information et du comité de la largeur de bande;
 - Assurance de la qualité;
 - Mécanisme de prêts pour l'enseignement universitaire supérieur;
 - Aide supplémentaire pour les étudiants handicapés qui font face à des coûts élevés;
 - Programme de réformes du milieu de travail;
 - Croissance dans les endroits financés par le Commonwealth;
 - Domaines de recherche prioritaires du conseil de recherche australien;
 - Sondage national sur la commercialisation de la recherche;
 - Priorités de la recherche nationale.
- Résultats en matière d'équité pour les étudiants :
 - Inscriptions, participation des groupes d'équité, accès régional et destinations des diplômés avec salaires de base et satisfaction;
 - Qualité : dans un contexte d'assurance de la qualité;
 - Internationalisation : participation des étudiants étrangers, dépenses des étudiants étrangers, compétitivité australienne et reconnaissance des qualifications.
- Répartitions de l'enseignement et de l'apprentissage :
 - Places d'étudiants financées et subventions d'exploitation de base;

- Frais, contributions et prêts étudiants : mécanisme de contribution à l'enseignement supérieur, étudiants domestiques des premier, deuxième et troisième cycles qui payent des frais, mécanisme de prêts pour l'enseignement supérieur universitaire, mécanisme de paiement différé pour l'éducation ouverte;
 - Soutien aux objectifs d'équité : stratégies d'enseignement ciblant les Indigènes;
 - Autres ressources opérationnelles : programme de réforme du milieu de travail, pension de retraite.
- Répartitions de la recherche et de la formation en recherche :
 - Cadre de la recherche en enseignement supérieur et de la formation en recherche;
 - Financement de base pour la formation en recherche;
 - Autre soutien à la recherche tel que le conseil de recherche australien.

2. Examen des indicateurs du rendement des résultats en enseignement supérieur

INDICATEUR DU RENDEMENT	DÉFINITION	SOURCE DE DONNÉES
Taux de progrès	Nombre de cours réussi comme proportion de la charge de cours totale chaque année	Données fournies par les établissements d'enseignement supérieur au DEST (DEST étant le ministère de l'éducation, la science et la formation)
Taux d'attrition et de rétention	Proportion des étudiants durant une année particulière qui n'ont ni obtenu leur diplôme ni poursuivi leurs études dans un cours crédité à la même institution lors de l'année suivante	Données fournies par les établissements d'enseignement supérieur au DEST
Emploi à temps plein chez les diplômés	Proportion des diplômés détenant un emploi à temps plein ou de ceux qui sont disponibles à travailler à temps plein	Sondage sur la destination des diplômés du GCCA (<i>Graduate Careers Council of Australia</i>)
Études à temps plein chez les diplômés	Proportion des diplômés aux études à temps plein	Sondage sur la destination des diplômés du GCCA
Salaire des diplômés	Salaires des diplômés à l'embauche	Sondage sur la destination des diplômés du GCCA
Satisfaction générale exprimée dans le CEQ	Satisfaction générale des diplômés quant à la qualité de leur cours	Questionnaire sur l'expérience de cours (CEQ) du GCCA
Qualité de l'enseignement exprimée dans le CEQ	Satisfaction des diplômés de leur cours en terme de rétroaction, d'aide et d'intérêt exhibés par le personnel enseignant	Questionnaire sur l'expérience de cours (CEQ) du GCCA
Habiletés génériques exprimées dans le CEQ	Satisfaction des diplômés de leur cours en terme d'acquisition de compétences analytiques, de communication, résolution de problème, travail d'équipe, etc.	Questionnaire sur l'expérience de cours (CEQ) du GCCA

Suède

LES OBJECTIFS EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DES SUÉDOIS

Dans son projet de loi budgétaire de 2001, le gouvernement proposait comme but de sa politique sur l'éducation que la Suède se distingue comme nation du savoir caractérisée par une éducation de haute qualité et l'apprentissage tout au long de la vie pour réaliser la croissance et l'égalité.

Le but de la politique sur l'éducation des adultes du gouvernement vise à ce que tous les adultes aient la chance d'augmenter leurs connaissances et leurs qualifications afin de favoriser le développement personnel, la démocratie, l'égalité des sexes, la croissance économique et l'emploi ainsi que la distribution équitable des ressources.

L'aide financière disponible aux étudiants fait partie de la politique sur l'éducation et devrait contribuer à la réalisation du but dans ce domaine. Ces activités devraient aider les gens à poursuivre leurs études sans subir de contraintes en raison de leur situation financière ou d'un handicap.

Dans son projet de loi budgétaire, le gouvernement proposait que le but de la politique en matière de recherche soit de faire de la Suède un chef de file en recherche, où cette recherche est de haute qualité scientifique. Ce but fut approuvé par le parlement suédois qui compte garder tel quel le but de sa politique de recherche.

SYSTÈME DE SUIVI DE LA SUÈDE

Chaque année, Statistique Suède publie des données sur les thèmes suivants reliés à l'enseignement supérieur :

ANALYSES, TENDANCES ET PRÉVISIONS EN MATIÈRE D'ÉDUCATION ET DU MARCHÉ DU TRAVAIL
<ul style="list-style-type: none"> • Offre et besoin de recruter des travailleurs
ÉDUCATION DE LA POPULATION
<ul style="list-style-type: none"> • Annuaire des statistiques éducatives • Sondage sur les tendances du marché du travail • Apprentissage chez les adultes • Éducation des adultes au niveau municipal • Dépenses éducatives • Plans d'enseignement supérieur pour les élèves des niveaux supérieurs du secondaire • Entrée sur le marché du travail • Registre longitudinal de l'éducation et des statistiques sur le marché du travail • Registre de la participation en éducation • Niveau de scolarisation de la population • Statistiques sur la formation du personnel • Groupe d'étudiants en vue d'études longitudinales
AIDE FINANCIÈRE
<ul style="list-style-type: none"> • Remboursement des prêts étudiants • Autorisation d'aide financière pour les étudiants
RECHERCHE
<ul style="list-style-type: none"> • Affectations ou dépenses budgétaires du gouvernement pour la recherche et le développement • Innovation dans les secteurs de la fabrication et des services • Recherche et développement dans le secteur privé sans but lucratif • Recherche et développement dans le secteur de l'enseignement supérieur • Recherche et développement dans le secteur gouvernemental • Recherche et développement dans le secteur de l'entreprise privée • Recherche et développement en Suède—aperçu, comparaisons internationales, etc.
SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
<ul style="list-style-type: none"> • Personnel de l'enseignement supérieur • Rapport annuel des universités et collèges universitaires

LE RECOURS AUX DONNÉES POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS NATIONAUX

LE NOUVEAU VISAGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La Suède a également publié un document de politique intitulé *The Changing Face of Higher Education*, dans lequel le gouvernement donne les détails sur l'état du secteur de l'enseignement supérieur suite à l'instauration des diverses réformes du secteur de l'enseignement supérieur. Cette publication vise à mesurer le rendement du secteur de l'enseignement supérieur contre les différents objectifs que s'est fixé la Suède en matière d'éducation postsecondaire.

1. Tendances et direction

- Une proportion élevée du PIB de la Suède consacrée à l'enseignement supérieur
- La Suède en tête de la liste des statistiques de l'OCDE en R-D
- Les universités considérées comme centres du savoir
- Internationalisation est un but reconnu
- Enseignement et formation flexibles grâce aux technologies de l'information
- Troisième priorité—établir des contacts et collaborer avec les affaires et l'industrie, les activités du secteur public, la culture et l'éducation des adultes
- Accent mis sur la recherche et la formation au niveau supérieur

2. Évolution de l'enseignement supérieur en Suède

- Expansion des institutions d'enseignement supérieur
- Nombre accru d'étudiants aux études supérieures
- Description de l'état actuel du secteur de l'enseignement supérieur
- Les réformes de 1977 et de 1993

3. Normes élevées en éducation

- Le *National Agency for Higher Education*

4. Organisation et postes d'enseignement

- Structures organisationnelles dans les institutions d'enseignement supérieur
- Postes d'enseignement

5. Enseignement de premier cycle

- Cours, programmes et crédits
- Grades
- Financement des études de premier cycle
- Admissions aux études de premier cycle
- Test d'aptitudes scolaires suédois
- Financement pour les étudiants
- Femmes et hommes également
- Diversité sociale et ethnique
- Apprentissage tout au long de la vie
- Apprentissage à distance
- Technologie de l'information

6. Éducation sans frontière

- Un marché de l'éducation mondial
- Formation à contrat ou enseignement sur commande
- Reconnaissance des grades et diplômes étrangers
- Mobilité accrue entre la Suède et les autres pays

- Programmes d'échange
- Programme Socrates-Erasmus
- Programme d'échange Linnæus-Palme
- Programme Visby
- Programme Nordplus

7. Recherche au plus haut niveau international

- Financement de la recherche et la formation au niveau supérieur
- Ressources externes
- Nouvelle structure organisationnelle pour le financement de la recherche
- Formation de 2e et 3e cycles
- Admission aux études de 2e et 3e cycles
- Formation et grades de 2e et 3e cycles
- Étude du financement de la formation de 2e et 3e cycles
- Renseignements sur la recherche sur Internet

RAPPORT ANNUEL DES UNIVERSITÉS ET DES COLLÈGES UNIVERSITAIRES DE LA SUÈDE

Le rapport annuel des universités et collèges universitaires de la Suède donne un aperçu des activités qui se déroulent en enseignement supérieur au pays. Le rapport résume les développements qui se sont opérés jusqu'à l'année financière de 2004 inclusivement, et couvre les universités et les collèges universitaires à la fois d'état ou privés. Le rapport présente également quelques indicateurs en matière d'enseignement supérieur en Suède dans une perspective internationale. Par ailleurs, il comporte une description élémentaire de la structure universitaire en Suède et du cadre réglementaire concernant le secteur de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui. La section suivante présente des données clés sur chaque université et collège universitaire à l'égard des étudiants, du personnel et des finances. L'analyse contenue dans le rapport annuel est fondée sur l'information obtenue auprès de diverses sources, y compris les rapports annuels publiés par les universités et collèges universitaires suédois et les statistiques produites par Statistique Suède.

Le rapport examine les éléments suivants :

- Programmes de premier cycle
- Programmes de 2e et 3e cycles
- Recherche
- Finances
- Personnel
- Marché du travail
- Résultat des évaluations
- Comparaisons internationales en terme de :
 - Dépenses en enseignement supérieur
 - Expansion de l'enseignement supérieur
 - Nombre d'années menant à l'achèvement du grade
 - Proportion d'étudiants en médecine et sciences infirmières
 - Croissance dans le domaine des sciences naturelles et de la technologie en Suède
 - Nombre de diplômés d'études supérieures
 - Proportion du niveau d'études supérieures atteint
 - Mobilité des étudiants
 - Étudiants étrangers

Finlande

La Finlande mesure la réalisation d'études postsecondaires en fonction des objectifs suivants :

- Assurer le droit fondamental à l'éducation pour tous les citoyens
- Améliorer la qualité et l'impact de l'éducation
- Améliorer l'efficacité du système d'éducation
- Améliorer le taux de rétention
- Créer des liens plus étroits avec la vie professionnelle
- Aider les enfants et les jeunes
- Promouvoir l'éducation des adultes
- Renforcer les activités de recherche
- Développer des milieux d'enseignement et d'apprentissage
- Faire progresser la coopération internationale
- Promouvoir l'égalité et empêcher l'exclusion
- Promouvoir l'éducation et la formation des immigrants.

De plus, l'accent en enseignement universitaire et en recherche sera mis sur :

- Le renouvellement de la structure des grades et le développement pédagogique
- La sélection des étudiants
- L'impact régional
- L'amélioration de la qualité de l'enseignement et les systèmes de qualité appropriés
- L'internationalisation en éducation et en recherche
- L'enseignement supérieur
- L'amélioration de la qualité en recherche et l'analyse de l'impact.

Analyse sélective en chiffres

- Nombre d'universités selon le type
- Nombre d'étudiants selon l'âge et le niveau de scolarité achevé
- Nombre de diplômés selon le niveau
- Nombre de membres du personnel : enseignants, chercheurs et étudiants de deuxième et troisième cycles
- Financement : budget, investissements, financement supplémentaire, financement budgétaire comme pourcentage du PIB
- Espace alloué aux établissements d'enseignement supérieur
- Nombres d'étudiants en enseignement universitaire ouvert
- Nombre d'étudiants en éducation permanente
- Nouveaux étudiants par enseignant
- Étudiants du premier cycle par enseignant
- Maîtrises par enseignant
- Doctorats par professeur
- Indicateurs de l'impact social, p. ex. emploi et placement en enseignement supérieur pour les personnes qui détiennent des maîtrises et des doctorats
- Décrocheurs universitaires :

- Nombre de décrocheurs inscrits dans des programmes spécifiques menant au baccalauréat ou à la maîtrise;
- Nombre de décrocheurs inscrits à un programme menant au baccalauréat ou à la maîtrise, qui quittent l'université comme telle et qui ne poursuivent aucune autre étude dans un autre secteur.

LE RAPPORT ANNUEL DES UNIVERSITÉS

Le rapport contient de l'information sur les sujets suivants :

Élèves

- Sélection d'étudiants selon le domaine d'études
- Étudiants et entrants à l'université immatriculés (le progrès au fil du temps)
- Nombre d'étudiants (un aperçu au fil du temps)
- Baccalauréats et maîtrises
- Enseignement en ligne (aucune donnée jusqu'à présent)

Enseignement supérieur

- Pourcentage des licences et des doctorats
- Pourcentage des étudiants au doctorat selon le domaine d'études
- Pourcentage des femmes parmi les nouveaux étudiants, maîtrises et doctorats
- Décisions de l'académie finlandaise sur le financement de la recherche selon le domaine de recherche
- Personnel de recherche
- Financement de l'académie finlandaise pour la recherche dans les universités
- Financement en R-D selon le secteur administratif

Éducation universitaire ouverte et permanente

- Nombre d'étudiants inscrits en éducation des adultes

Direction et développement structural

- Dépenses opérationnelles des universités selon les données annuelles sur les comptes
- Recherche en éducation et affectations culturelles dans le budget d'État et les budgets supplémentaires et leurs allocations selon le secteur
- Financement global des universités
- Répartition du financement externe selon la source

Coopération internationale et européenne

- Nombre d'échanges étudiants
- Nombre d'étudiants qui entrent en Finlande et la quittent en vertu des programmes d'échange

Fonction sociale

- Transfert des connaissances
- Impact régional
- Emploi

LE RECOURS AUX DONNÉES POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS NATIONAUX

Danemark

En juin 2002, le gouvernement danois a publié un rapport dans lequel il donnait les détails sur sa vision de l'éducation postsecondaire au pays, « Meilleure éducation. Plan d'action ».

Selon le rapport, un système d'éducation de haute qualité qui fonctionne bien est un préalable fondamental pour assurer la croissance et le bien-être à la fois des particuliers et de la société danoise en général.

Le gouvernement danois a une vision d'un système d'éducation flexible qui offre l'enseignement et les cours de formation à un niveau élevé de maîtrise et de compétence. Les cours et la formation doivent être pertinents et répondre aux besoins du secteur des affaires et aux qualifications requises dans le secteur public.

Le Danemark vise à ce que l'éducation et la formation au pays soient équivalentes au meilleur offert ailleurs dans le monde. Cela s'applique à la fois aux cours généraux et à la formation professionnelle. Le préalable nécessaire pour atteindre cette cible est d'étayer de façon significative les efforts dans cinq domaines :

- qualifications et compétences,
- flexibilité,
- innovation,
- liberté de choix,
- gestion des extrants.

Le but est de permettre à tout le monde d'acquérir quelques compétences individuelles ainsi que d'être prêt à participer à la société et de connaître ses valeurs de base.

Le système d'éducation doit développer les étudiants pour qu'ils deviennent des personnes autonomes en favorisant des qualités telles que l'initiative, le courage, l'enthousiasme et le désir d'apprendre quelque chose de nouveau. Au rythme de la création de nouvelles connaissances, il est d'une importance décisive que tout le monde acquière une base de compétences générales, personnelles et sociales, y compris la volonté et la capacité de poursuivre des études supérieures.

L'éducation devrait faciliter la tâche aux personnes qui doivent devenir autonomes, développer leur potentiel et contribuer dans la société civile.

Dans l'économie mondiale, l'acquisition et l'utilisation de nouvelles connaissances constituent la clé d'une plus grande croissance, de l'emploi accru et d'un meilleur bien-être. La croissance de l'économie danoise dépendra de l'expansion de la main-d'œuvre et de la rétention sur le marché du travail des candidats potentiels à la retraite anticipée.

La maîtrise et les compétences accrues ainsi que la qualité mesurée par des normes internationales exigent un renforcement de la dimension internationale de l'éducation. Des approches internationales doivent être intégrées dans l'enseignement de tous les cours et toutes les matières.

Pour atteindre sa cible qui vise à rendre le système d'éducation danois équivalent à ce qu'il y a de meilleur au monde, le Danemark doit participer activement au développement de la qualité, à

l'évaluation et à la référenciation à l'échelle internationale et utiliser les résultats dans un plus grand contexte.

La reconnaissance des résultats et des crédits acquis dans les établissements d'enseignement à l'étranger doit contribuer davantage à la mobilité internationale des élèves, des enseignants et des travailleurs. Parallèlement, il faut que l'expérience et les acquis obtenus au Danemark soient reconnus à l'étranger.

Dans le domaine des études supérieures, le Danemark participe activement au processus de Bologne lequel vise entre autres à assurer un système européen de transfert de crédits, des grades comparables et une meilleure qualité. Dans le domaine de l'enseignement et la formation professionnels, une collaboration semblable est prévue.

Qualifications et compétences

Il est nécessaire d'assurer une norme élevée et pertinente en matière de qualifications et de compétences à tous les niveaux du système d'éducation, d'une part en ce qui a trait aux contenus des programmes, et d'autre part en matière de cours offerts et de structure éducative.

Flexibilité

Le système d'éducation doit être capable de répondre aux attentes des récipiendaires en ce qui a trait aux employés munis des qualifications et des compétences pertinentes. Tant la structure du système d'éducation que l'organisation des cours individuels offerts comporte la plus grande flexibilité – aussi bien en ce qui a trait à la possibilité des étudiants de choisir un cours éducatif. Il faut se concentrer sur l'apprentissage tout au long de la vie, les cours modulaires et l'apprentissage virtuel.

Culture d'innovation et d'entrepreneuriat

La flexibilité doit aussi appuyer un changement d'attitude favorisant une culture qui inspire l'innovation et l'entrepreneuriat. Il faut redonner aux étudiants le désir de travailler et, de façon générale, il faut préparer les jeunes en vue d'une vie au sein du marché du travail de demain, où il est à la fois motivant et attrayant d'entreprendre quelque chose de nouveau et d'être indépendant.

Liberté de choix

Pour le gouvernement, la liberté de choix des citoyens est très précieuse. Il faut qu'existe la liberté de choisir l'institution d'enseignement et qu'ici, il est très important pour le gouvernement, qu'une offre pertinente d'enseignement et de formation soit assurée partout au pays au moyen d'une structure institutionnelle équilibrée selon les régions.

Gestion des résultats

Les institutions doivent disposer d'un plus grand degré de liberté et d'un meilleur cadre selon lequel développer la qualité. Les institutions éducatives doivent être suffisamment libre de répondre aux nouvelles exigences de qualité, de maîtrise et de compétences accrues. Une autogestion plus poussée exige des institutions éducatives régionales qui fonctionnent bien et qui sont durables.

Le Royaume-Uni

Depuis 1999, les quatre bailleurs de fonds britanniques, les *Higher Education Funding Council*, *Higher Education Council for Wales*, *Scottish Higher Education Funding Council* et *Department for Employment and Learning*, ont publié chaque année des indicateurs du rendement pour que les institutions d'enseignement supérieur puissent disposer d'information de gestion solide et utile. Ces indicateurs visent à servir de mesure objective du rendement d'une institution d'enseignement supérieur. Ceux-ci couvrent présentement :

- Les indicateurs de la participation élargie;
- Taux d'abandon;
- Taux d'achèvement de module;
- Résultat de recherche;
- Emploi chez les diplômés.

INDICATEURS DE LA PARTICIPATION ÉLARGIE

Les tableaux appartenant à cet indicateur examinent le pourcentage des étudiants des écoles ou collèges publics, les classes socio-économiques particulières et les quartiers à faible participation, tels :

- Jeunes entrants inscrits à un premier grade à temps plein en 2004–2005;
- Jeunes entrants inscrits au premier cycle à temps plein en 2004–2005;
- Autres jeunes entrants inscrits au premier cycle à temps plein en 2004–2005;
- Entrants adultes inscrits au premier cycle à temps plein en 2004–2005;
- Entrants inscrits au premier cycle à temps partiel en 2004–2005;
- Autres entrants adultes inscrits au premier cycle à temps plein en 2004–2005.

Les données supplémentaires suivantes donnent des renseignements généraux et le contexte des chiffres utilisés pour l'obtention des indices de référence :

- Le pourcentage des jeunes entrants inscrits au grade de premier cycle à temps plein venant des groupes sous-représentés, selon la région du bureau gouvernemental, 2004–2005;
- Les jeunes entrants inscrits à des cours de premier cycle à temps plein selon le sujet et les exigences préalables, 2004–2005;
- Les entrants adultes inscrits à des cours de premier cycle à temps plein selon le sujet et les exigences préalables, 2004–2005;
- Le pourcentage des jeunes entrants inscrits à des cours de premier cycle à temps plein dans les écoles publiques selon le sujet et les exigences préalables, 2004–2005;
- Le pourcentage des jeunes entrants inscrits à des cours de premier cycle à temps plein appartenant aux NS-SEC 4, 5, 6 et 7 selon le sujet et les exigences préalables, 2004–2005;
- Le pourcentage des jeunes entrants inscrits à un premier grade à temps plein venant de quartiers à faible

participation selon le sujet et les exigences préalables, 2004–2005;

- Le pourcentage d'entrants adultes inscrits à des cours de premier cycle à temps plein venant de quartiers à faible participation selon le sujet et les exigences préalables, 2004–2005.

La participation élargie des étudiants qui touchent une allocation pour étudiants handicapés

Cet indicateur est le pourcentage des étudiants qui touchent une allocation pour étudiants handicapés. Le tableau est divisé en trois sections :

- Couvrant les étudiants inscrits à des cours de premier cycle à temps plein;
- Couvrant les étudiants du premier cycle inscrits à temps plein (du premier grade, diplôme et autres cours de premier cycle ne menant pas à un diplôme);
- Couvrant les étudiants du premier cycle inscrits à temps partiel aux études au moins 50 % du temps.

Pour chaque section, on donne le nombre d'étudiants dans la catégorie, le pourcentage de ceux qui touchent des allocations pour étudiants handicapés (l'indicateur) et le repère. Ce dernier est établi selon les exigences préalables des étudiants et leur domaine d'études.

Les tableaux de données comprennent :

- Tous les étudiants du premier cycle, 2004–2005;
- Tous les étudiants de premier grade à temps plein qui touchent une allocation pour étudiants handicapés selon le sujet et les exigences préalables, 2004–2005.

TAUX D'ABANDON

Ces tableaux examinent les taux d'abandon des étudiants dans une institution. Ces taux sont présentés de deux façons : le premier considère les étudiants qui commencent dans une année en particulier et vérifie s'ils sont toujours inscrits aux études supérieures un an plus tard. La seconde méthode examine les résultats prévus sur une période plus longue. Chacun des tableaux présente l'information suivante :

- Entrants à un premier grade inscrits à temps plein, 2003–2004;
- Jeunes entrants à un premier grade inscrits à temps plein, 2003–2004;
- Entrants adultes à un premier grade inscrits à temps plein 2003–2004;
- Autres entrants du premier cycle inscrits à temps plein 2003–2004;
- Entrants à un premier grade inscrits à temps plein 2002–2003;
- Autres entrants à un premier grade inscrits à temps plein 2002–2003;
- Étudiants à temps plein qui commencent des cours en vue d'un premier grade 2003–2004.

LE RECOURS AUX DONNÉES POUR ATTEINDRE LES OBJECTIFS NATIONAUX

Les tableaux supplémentaires ci-dessous sont reliés à l'abandon après l'année d'entrée et les résultats prévus :

- Jeunes entrants inscrits aux cours de premier grade à temps plein : abandon suivant l'année d'étude 2003–2004;
- Entrants adultes inscrits aux cours de premier grade à temps plein : abandon suivant l'année d'étude 2003–2004;
- Tous les entrants inscrits à temps plein à d'autres cours de premier cycle : abandon suivant l'année d'étude 2003–2004;
- Matrice de transition pour toutes les institutions de secteur 2003–2004;
- Débutants inscrits à temps plein dans les programmes de premier grade dès la première année du programme 2003–2004.

TAUX D'ACHÈVEMENT DE MODULES

Les taux de progression des étudiants à temps partiel ne sont pas aussi simples à définir que ceux des étudiants à temps plein. Bien que nous soyons en mesure de savoir quand un étudiant à temps partiel a terminé un cours s'il obtient ses crédits, il est difficile de savoir quand un de ces étudiants n'a pas terminé un cours et qu'il n'entend pas le terminer. Le tableau examine les taux d'achèvement des étudiants à temps partiel en considérant le nombre de modules qui ont été réussis.

Le tableau de données comprend :

- Étudiants de premier cycle à temps partiel, 2004–2005.

RÉSULTATS DE RECHERCHE

Ici, les indicateurs examinent le nombre de doctorats décernés et le montant des subventions de recherche et des contrats obtenus en terme de coûts du personnel enseignant d'un établissement et relatif à l'allocation du conseil de financement, des fonds de recherche sur la qualité versés à l'établissement en question. Chaque indicateur est exprimé comme étant la proportion des résultats relativement au reste du secteur par la proportion des intrants relativement au reste du secteur. Afin de tenir compte des différents modèles d'intrants et des résultats dans les différents centres de coûts, les rapports sont obtenus pour chacun des centres de coûts et ensuite combinés pour ne céder qu'un seul indicateur.

Les quatre indicateurs sont :

- Proportion des doctorats remis en fonction de la proportion des coûts du personnel universitaire;
- Proportion des doctorats remis en fonction de l'allocation de fonds pour la recherche sur la qualité par le conseil de financement;
- Proportion des subventions de recherche et des contrats obtenus selon la proportion des coûts du personnel universitaire;
- Proportion des subventions et contrats de recherche obtenus selon la proportion de l'allocation de fonds pour la recherche sur la qualité par le conseil de financement.

Le tableau de données comprend :

- Proportion des résultats de recherche selon la proportion des intrants en recherche, 2004–2005.

EMPLOI CHEZ LES DIPLÔMÉS

L'indicateur sur l'emploi exprime le nombre de diplômés qui déclarent être au travail ou aux études (ou l'un et l'autre) comme un pourcentage de tous ceux et celles qui travaillent ou étudient, ou cherchent du travail. Toutes les autres catégories sont exclues de cet indicateur.

Le tableau de données comprend :

- Les sortants qui obtiennent leur premier diplôme après avoir suivi des cours à temps plein, 2004–2005.

Les tableaux supplémentaires comprennent :

- Taux d'emploi selon le sujet d'étude 2004–2005;
- Emploi selon les exigences préalables 2004–2005;
- Emploi selon l'âge au début de l'enseignement supérieur 2004–2005;
- Emploi selon le sexe 2004–2005;
- Emploi selon le groupe ethnique 2004–2005.

Bologne pour les non-initiés

En 1999, les ministères de 29 pays européens ont signé la Déclaration de Bologne qui vise à bâtir une zone européenne de l'enseignement supérieur d'ici l'an 2010. L'intention est de faciliter la mobilité des gens, augmenter la transparence et la reconnaissance des acquis, améliorer la qualité de l'enseignement supérieur en Europe et rendre les institutions européennes plus attrayantes pour les étudiants des pays tiers. Jusqu'à présent, 16 autres pays se sont joints au Processus de Bologne, amenant à 45 le total des pays participants.

En 1999, les ministres se sont entendus sur six initiatives associées à l'enseignement supérieur en Europe :

- Un système de grades universitaires facilement lisibles et comparables, incluant la mise en œuvre du supplément au diplôme (un document qui vise à améliorer la "transparence" internationale et à faciliter la reconnaissance des compétences académiques et professionnelles);
- Un système essentiellement fondé sur deux cycles : un premier cycle utile pour le marché du travail d'une durée d'au moins 3 ans et un deuxième cycle (maîtrise) exigeant l'achèvement du premier cycle;
- Un système d'accumulation et de transfert de crédits (du type de l'*European Credit Transfer System* déjà utilisé avec succès dans le cadre du programme Socrates-Erasmus);
- La mobilité des étudiants, des enseignants, et des chercheurs;
- La coopération en matière d'assurance de la qualité;
- La dimension européenne de l'enseignement supérieur.

Des réunions ultérieures pour évaluer le progrès du Processus de Bologne ont donné lieu à d'autres mesures et recommandations :

PRAGUE, 2001

Apprentissage tout au long de la vie

L'apprentissage tout au long de la vie est adopté comme élément essentiel de la zone européenne de l'enseignement supérieur.

Les stratégies d'apprentissage tout au long de la vie sont nécessaires pour faire face aux défis que représentent la compétitivité et l'utilisation des nouvelles technologies. Elles sont également importantes pour améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de vie.

Les établissements d'enseignement supérieur et les étudiants

Les établissements d'enseignement supérieur et les étudiants sont des partenaires compétents, actifs et constructifs dans l'instauration et la mise en forme de la zone européenne de l'enseignement supérieur.

La promotion de la zone européenne de l'enseignement supérieur comme solution intéressante

Les ministres se sont entendus sur l'importance des éléments suivants :

- Un cadre commun de qualifications pour favoriser la lisibilité et la comparabilité des diplômes de l'enseignement supérieur européen;
- Des mécanismes d'assurance de la qualité et d'accréditation et certification cohérents;
- La qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche;
- Les avantages de la zone européenne de l'enseignement supérieur grâce à la diversité des programmes;
- La collaboration accrue entre et parmi les pays européens.

BERLIN, 2003

Zone européenne de l'enseignement supérieur et zone européenne de recherche—deux piliers de la société du savoir

- Il est nécessaire d'aller plus loin que la cible actuelle des deux principaux cycles d'enseignement supérieur pour inclure le doctorat comme troisième cycle du Processus de Bologne.
- Augmenter le rôle et la pertinence de la recherche pour l'évolution technologique, sociale et culturelle et pour les besoins de la société.
- Un plus grand soutien—y compris financier—et des décisions appropriées de la part des gouvernements nationaux et des organismes européens pour aller au-delà des obstacles qui nuisent à l'atteinte des buts du Processus de Bologne.

Prise d'inventaire

Le groupe du suivi a la tâche de préparer des rapports détaillés sur les progrès et la mise en œuvre des priorités intermédiaires :

- Assurance de la qualité;
- Système de deux cycles;
- Reconnaissance des diplômes et des périodes d'études.

BERGEN, 2005

Constataion des progrès pour 2007

Le groupe du suivi examinera les progrès accomplis dans :

- La mise en œuvre des normes et des lignes directrices de l'assurance de la qualité telles que proposées dans le rapport de l'Association européenne pour l'assurance de la qualité (ENQA);
- La mise en œuvre de cadres nationaux pour évaluer les qualifications;
- Le décernement et la reconnaissance de diplômes conjoints, y compris au niveau du doctorat;
- La possibilité de cheminements d'apprentissage flexibles dans l'enseignement supérieur, y compris des procédures de reconnaissance des acquis.

Un examen et une analyse exhaustifs de neuf pays—le Royaume-Uni, la Suède, la Finlande, l'Allemagne, la France, la Croatie, les Pays-Bas, la Norvège et l'Australie—donnent une bonne idée de la façon que certains pays européens s'y prennent pour harmoniser leur système d'éducation postsecondaire avec le Processus de Bologne.

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

Royaume-Uni

FRAIS REPORTÉS VARIABLES

La plus importante réforme législative en Grande-Bretagne fut la *Higher Education Act 2004*. Cette loi incorpore les propositions du gouvernement pour l'instauration en Angleterre de frais reportés variables pour les étudiants du premier cycle à temps plein qui commencent leurs cours en 2006–2007. Les établissements d'enseignement supérieur pourront varier leurs frais de 0 £ et 3000 £ par année pour chaque cours. Le paiement à l'avance des frais de scolarité pour les étudiants du premier cycle inscrits à temps plein en 2006–2007 sera aboli. Les étudiants pourront au lieu emprunter le montant des frais, remboursable seulement lorsqu'ils gagneront plus de 15 000 £ et ce, en fonction de leur revenu et sans taux d'intérêt comme tel. L'Assemblée galloise s'est engagée à ne pas introduire de frais variables avant 2007–2008 au plus tôt, mais elle s'est aussi engagée à appliquer des mesures de frais reportés à partir de 2006–2007 pour les étudiants résidents du Pays de Galles, selon le même principe qu'en Angleterre. Les ministres de l'Irlande du Nord sont présentement en consultation au sujet d'une législation pour introduire des dispositions semblables à celles qui sont mises sur pied en Angleterre.

QUALIFICATIONS

En Grande-Bretagne, la structure de base des grades se conforme déjà au modèle de Bologne, soit les trois principaux cycles : le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat. Le *foundation degree* ou diplôme de base, conçu pour créer des grades intermédiaires orientés principalement vers des possibilités d'emploi particulières, a été mis en place en 2001 et est maintenant offert en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord. Plus de 24 000 étudiants ont fait des études menant à l'obtention de ce grade en 2003–2004, comparativement à 12 400 l'année précédente—ce qui illustre leur popularité croissante. En ce qui concerne le Processus de Bologne, ces grades sont des compétences intermédiaires du premier cycle.

FOUNDATION DEGREES OU DIPLÔMES DE BASE (SECTION DU MARCHÉ DU TRAVAIL ET DE LA MAIN-D'OEUVRE QUALIFIÉE)

Le diplôme de base fut instauré par le Département de l'Éducation et des Compétences (DfES) en 2001, pour permettre aux diplômés très recherchés d'accéder au marché du travail afin de palier à des pénuries de main-d'œuvre particulières. Ces diplômes de base visent également à augmenter la participation et l'apprentissage tout au long de la vie chez les apprenants qui n'auraient pas considéré auparavant de faire des études supérieures.

Le diplôme de base est considéré le niveau intermédiaire dans le cadre des compétences en enseignement supérieur en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord, et il est généralement reconnu comme un grade équivalent à un niveau 5 (de 8) du *National Qualification Framework* (version de septembre 2004).

Repère des compétences du diplôme de base

- Un repère des compétences décrit les caractéristiques spécifiques des compétences à un niveau particulier du FHEQ. Il décrit la compétence en terme du but spécifique, de caractéristiques générales et de résultats génériques, sans toutefois inclure de détails concernant le niveau de la matière. Le code établit les lignes directrices à l'égard de la pratique exemplaire associée à la gestion des normes et de la qualité de l'enseignement. Ce repère du diplôme de base se veut un point de repère.

Que sont les diplômes de base?

- Les diplômes de base constituent l'intégration de l'apprentissage théorique et de la formation liée à l'emploi grâce à une étroite collaboration entre les employeurs et les pourvoyeurs du programme. Ils poursuivent la longue tradition de conception et de prestation de cours professionnels de l'enseignement supérieur et visent à développer chez les apprenants les compétences et les connaissances pertinentes pour leur emploi, satisfaisant ainsi aux besoins à la fois des employés et des employeurs.
- Les diplômes de base sont conçus de façon à intéresser les apprenants qui désirent se lancer dans une profession, ainsi que ceux qui sont continuellement en quête de perfectionnement professionnel. Ces diplômes peuvent aussi présenter des voies d'apprentissage tout au long de la vie et donner la possibilité d'acquérir d'autres compétences; celles-ci pouvant être offertes par des modes d'apprentissage plus flexibles qui permettent aux apprenants de toucher un revenu tout en apprenant et qui peuvent accommoder les besoins d'apprentissage des autres types d'étudiants.
- La conception et la présentation des diplômes de base seront probablement fondées sur des cadres de diplôme de base (*Foundation Degree Framework*) définis par les conseils de compétences sectoriels (*Sector Skills Council*) appropriés. Bien que plusieurs programmes menant au diplôme de base sont conçus pour répondre aux besoins du marché de l'emploi local, certains de ces programmes ciblent les besoins de l'emploi aux niveaux national et international.
- Les diplômes de base donnent des qualifications autonomes d'importance particulière, mais devraient aussi fournir des possibilités d'études (permanentes) avancées qui peuvent se présenter sous plusieurs formes différentes (p. ex., qualifications d'un corps professionnel, des NVQ de plus haut niveau, etc.). Par ailleurs, les diplômes de base se relient normalement à au moins un programme menant au baccalauréat avec distinction.

Participation de l'employeur

- Les diplômés de base visent à transmettre aux étudiants les connaissances, la compréhension et les compétences dont les employeurs ont besoin. Pour ce faire, il est important que les employeurs soient entièrement impliqués dans la conception et la révision régulière des programmes menant au diplôme de base. Il est également avantageux que les employeurs participent lorsque possible, à la prestation et l'évaluation du programme ainsi qu'au suivi des étudiants—surtout dans le milieu de travail.

Accessibilité

- Les diplômés de base visent à augmenter l'accès et élargir la participation à l'enseignement supérieur grâce à des programmes d'études conçus de façon à ce que l'apprentissage lié à l'emploi soit une composante intégrale. Par ailleurs, les collèges peuvent jouer un rôle important dans le recrutement d'étudiants et la prestation des programmes menant au diplôme de base.

Contrôle et examen

- Les employeurs participent à un examen régulier des programmes menant au diplôme de base envers lesquels ils se sont engagés. Le processus d'examen assure que l'évaluation de la prestation de tout l'apprentissage en milieu de travail soit entreprise dans le cadre de l'examen et invite la rétroaction de tous les pourvoyeurs d'apprentissage lié au travail. Les apprenants ont également la possibilité de commenter leurs expériences d'apprentissage lié à l'emploi; leurs commentaires étant considérés durant les processus de contrôle annuels. La section du Code sur l'apprentissage en stage offre des directives additionnelles.

FINANCEMENT DES INSTITUTIONS

En Angleterre, le Département de l'Éducation et des Compétences est le principal département gouvernemental chargé de l'éducation. Le financement de l'enseignement supérieur et de la recherche est délivré par le *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) au moyen de subvention globale. Une grande partie du financement de l'enseignement et de la recherche, y compris celui visant les immobilisations, est distribué aux institutions d'enseignement supérieur selon une formule, bien que le HEFCE retienne une partie des fonds pour les programmes à l'étendue du secteur.

SYSTÈMES NATIONAUX D'ASSURANCE DE LA QUALITÉ

Les normes académiques sont établies et maintenues par les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, grâce à un éventail considérable et sophistiqué d'approches et de structures partagées d'assurance de la qualité. Les normes et la qualité dans ces établissements sont soutenues par le recours général à des examinateurs externes, la publication d'un ensemble standard d'indicateurs et d'autres rapports ainsi que par les activités de la *Quality Assurance Agency* (QAA). Ces mesures assurent que les institutions répondent à des attentes

nationales décrites dans l'infrastructure scolaire pour la qualité qui comprend le cadre des qualifications pour l'enseignement supérieur (FHEQ), des énoncés sur les indices de références du sujet et le Code de pratique, lesquels sont reliés à un système de spécifications pour les programmes.

LIEN ENTRE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE ET LA RECHERCHE

- Durant l'année civile 2002, des sources publiques au Royaume-Uni (y compris les ministères, les conseils de recherche, les conseils de financement de l'enseignement supérieur et les instituts d'enseignement supérieur) ont investi 5 454 £ millions en recherche et développement (R-D). De cette somme, un total de 3 093 £ millions de R-D a été exécuté par des instituts d'enseignement supérieur du Royaume-Uni (57 %).
- Des sources privées (y compris les compagnies, les entreprises privées sans but lucratif et les sources d'outremer) ont investi 14 107 £ millions en 2002, montant duquel 1 319 £ millions en R-D fut exécutée par les instituts d'enseignement supérieur (9,3 %).
- En 2002, la R-D exécutée par les instituts d'enseignement supérieur (HERD) représentait 22,6 % du total des dépenses brutes en R-D (DBRD) venant de toutes les sources. Les chiffres sont fondés sur les résultats du sondage en R-D de l'*Office of National Statistics*.

MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS

L'initiative du premier ministre (PMI), qui cherche à augmenter le nombre d'inscriptions d'étudiants étrangers dans les institutions d'un bout à l'autre du Royaume-Uni, est en cours depuis 1999. Cette initiative est coordonnée par le DfES et cofinancée par le DfES, l'*UK Trade and Investment*, le ministère de la Défense, les administrations écossaise, galloise, irlandaise ainsi que par le *British Council*. Ce dernier a également développé le site Web « *Education UK* » pour offrir des conseils clairs et pratiques aux usagers potentiels et permettre au Royaume-Uni de rejoindre le plus possible d'étudiants.

MOBILITÉ DU PERSONNEL

Le programme des enseignants formés à l'étranger offre à ces enseignants la possibilité d'acquérir le statut d'enseignant qualifié pendant qu'il ou elle enseigne. Dès qu'il ou elle occupe un poste d'enseignant dans une école, le stagiaire subit un programme de formation personnalisée et une évaluation qui mène au statut d'enseignant qualifié.

LA DIMENSION SOCIALE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

Depuis septembre 2006, les universités britanniques ont la liberté de varier leurs frais de scolarité. Le gouvernement est déterminé à assurer un plus large accès à l'enseignement supérieur au lieu de le laisser diminuer. Les institutions demeureront responsables de leurs propres politiques d'admission, mais la *Higher Education Act 2004* exige qu'un plan d'accès soit

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

élaboré par les institutions qui désirent augmenter leurs frais de scolarité au-delà des frais habituels. Ce plan doit être approuvé par le directeur de l'accès équitable à l'enseignement supérieur (*Director of Fair Access to Higher Education*).

Les institutions en Irlande du Nord qui souhaitent augmenter les frais de scolarité au-delà des frais standard de 2006–2007, doivent avoir mis sur pied une entente concernant l'accès, laquelle démontre comment la participation sera accrue et qui aura été approuvée par le Département de l'emploi et de l'apprentissage (plutôt que par le responsable de l'accès comme en Angleterre).

APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Favoriser les voies de l'apprentissage tout au long de la vie

Le gouvernement du Royaume-Uni s'est engagé à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie pour que plus de gens puissent atteindre leur potentiel et bien fonctionner sur un marché du travail en évolution, durant toute leur vie professionnelle. Les politiques de l'enseignement supérieur appuient les efforts pour maximiser la participation et la scolarisation par l'apprentissage. Grâce à l'introduction des diplômes de base par le gouvernement—un diplôme d'études supérieures à vocation professionnelle—les étudiants qui réussissent à obtenir le diplôme ont la possibilité de poursuivre des études spécialisées. Des cours de courte durée au niveau de la maîtrise sont un autre moyen important de fournir et de certifier le développement professionnel continu.

Le gouvernement appuie les études à temps partiel en prenant des dispositions financières pour aider les étudiants sous forme de subvention de cours fondée sur des critères de revenus et d'une subvention aux frais prévue par la loi. Les conseils de compétences sectoriels ont entrepris le développement d'accords de compétences sectoriels et identifient plus particulièrement comment l'enseignement supérieur peut répondre aux besoins de compétences de plus haut niveau. Cela inclut le développement de voies d'avancement flexibles menant à l'enseignement supérieur pour les élèves âgés de 14 ans et plus, et de soutenir le perfectionnement professionnel continu pour leur main-d'œuvre actuelle.

Reconnaissance des acquis

Les lignes directrices sur l'accréditation des connaissances acquises ont été développées par le QAA à la demande des particuliers et des groupes au sein de la collectivité de l'enseignement supérieur, pour assurer que cette activité importante est menée avec un haut degré de sécurité et à la lumière des pratiques exemplaires courantes.

Dans le livre blanc de 2003 intitulé *"The Future of Higher Education"*, il est indiqué que le gouvernement désire encourager des moyens flexibles d'apprendre pour répondre aux différents besoins des apprenants. Le secteur de l'enseignement supérieur considère un éventail de possibilités favorisant la flexibilité, telles que la capacité de varier le rythme des études; de commencer et de cesser les études supérieures à différents moments de la vie des étudiants; profiter de l'expérience de travail et de l'apprentissage expérientiel préalables; et mélanger l'apprentissage lié à l'emploi avec les études structurées. Quel que soit le modèle d'apprentissage, il est très important de maintenir les hautes normes académiques actuelles de l'enseignement supérieur de la Grande-Bretagne—ainsi que sa réputation internationale.

CONTRIBUTION À LA DIMENSION EUROPÉENNE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (ZONE EUROPÉENNE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR)

Diplômes conjoints ou doubles

Les diplômes conjoints ou les diplômes doubles existent en Grande-Bretagne depuis longtemps, soit depuis la période où les programmes d'études conjoints qui ont précédé l'établissement du programme Erasmus en 1987. De tels diplômes sont normalement bilatéraux et comportent la reconnaissance mutuelle des crédits. Il existe des diplômes doubles et des diplômes conjoints au premier cycle (prédiplôme) et au second cycle (maîtrise) dans bon nombre d'établissements. Les programmes sont organisés entre les différents établissements selon leur propre initiative. Les modèles d'organisation des programmes de diplôme conjoint sont nombreux et les rôles et responsabilités en terme d'inscriptions et d'évaluation de l'apprentissage des étudiants, sont négociés par les organisations partenaires.

Collaboration transnationale

Puisque les établissements d'enseignement sont des organismes autonomes, la collaboration transnationale n'est pas assurée par le gouvernement. Au niveau institutionnel, un éventail d'activités contribuent à la dimension européenne de l'enseignement supérieur. Le programme Erasmus fait une contribution majeure à la dimension européenne de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne, autant par les étudiants sortants et leurs expériences, qui sont transmises à leurs homologues étudiants et au personnel enseignant dès leur retour, que par les étudiants arrivants qui interagissent aussi à grande échelle avec le personnel et les étudiants.

Suède

DÉVELOPPEMENTS IMPORTANTS

En avril 2002, un groupe de travail a été nommé au ministère de l'Éducation et des Sciences de la Suède afin d'examiner certaines questions associées aux diplômes décernés par les établissements d'enseignement supérieur—examen dont le titre fut très à propos : révision des diplômes. Cet examen fut principalement une conséquence de développements à l'échelle nationale dans le domaine de l'enseignement supérieur depuis les 10 dernières années, ainsi que des développements s'étant opérés dans le Processus de Bologne.

L'examen porta principalement sur la structure des diplômes (et plus particulièrement, le niveau et l'état de la maîtrise), la formulation de la portée et des objectifs des différents grades, et de la traduction en anglais des titres des grades. Il fallait aussi étudier la question d'adapter le « point-crédit » et les systèmes d'attribution de notes suédois au système européen de transfert de crédits (ECTS). Durant ce procédé, de nombreuses consultations auprès d'intervenants pertinents ont eu lieu.

Les points de départ de la révision des diplômes étaient de :

- Favoriser la mobilité nationale et internationale des étudiants, pendant et après leurs études;
- Accroître la clarté et la transparence de la structure d'enseignement supérieur suédoise;
- Renforcer la confiance à l'égard de la qualité de l'enseignement supérieur en Suède;
- Augmenter les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie;
- Sauvegarder la liberté et la flexibilité tant des étudiants que des établissements d'enseignement supérieur.

La législation et la réglementation qui ont découlé des propositions entreront en vigueur le 1er juillet 2007.

En décembre 2002, le gouvernement suédois désigna une commission d'enquête indépendante pour examiner et enquêter sur l'enseignement au niveau du doctorat et durant la période postdoctorale en Suède.

SYSTÈMES NATIONAUX D'ASSURANCE DE LA QUALITÉ

L'Agence nationale pour l'enseignement supérieur mène une évaluation de la qualité continue de tout enseignement supérieur, y compris les études doctorales. Elle effectue un examen minutieux des activités d'assurance de qualité entreprises par les établissements mêmes et considère les demandes concernant le droit de décerner les grades.

La Suède est membre de l'Association européenne pour l'assurance de la qualité en enseignement supérieur (ENQA) par le biais de son agence nationale pour l'enseignement supérieur. Il existe aussi un réseau nordique des agences d'assurance de la qualité qui, à un degré croissant, collabore avec les intervenants, les institutions et les étudiants en matière de questions de la qualité.

QUALIFICATIONS

Le groupe chargé de l'examen des diplômes propose que les grades et degrés en enseignement supérieur soient divisés formellement en trois cycles ou niveaux : premier cycle, deuxième cycle et doctorat. Conséquemment, les établissements d'enseignement supérieur doivent organiser et identifier leurs programmes et leurs cours selon ces trois niveaux. Le groupe d'examineurs des diplômes propose aussi deux maîtrises possibles : l'une après avoir terminé une seule année d'études du deuxième cycle et une autre après en avoir terminé deux.

L'Agence nationale pour l'enseignement supérieur évalue les qualifications accordées aux diplômés des programmes d'études supérieures à l'extérieur de la Suède. Cette évaluation détermine la correspondance des programmes suédois aux programmes étrangers.

Selon la *Loi sur l'enseignement supérieur*, pour obtenir un doctorat, les étudiants doivent réussir des examens qui font partie du programme au doctorat et doivent aussi faire approuver leur dissertation (thèse de doctorat). Chaque thèse doit être défendue en public à haute voix devant un jury.

L'équilibre entre les cours enseignés et les travaux de la thèse varie d'un sujet à un autre, mais souvent les cours comprennent environ 60 crédits de l'ECTS. Pour être admissible au doctorat, un particulier doit posséder les qualifications de base valant au moins 180 crédits de l'ECTS ainsi que toutes qualifications spéciales exigées par le conseil de la Faculté.

LIENS ENTRE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE

En vertu de la *Loi sur l'enseignement supérieur*, l'État est l'entité responsable de verser aux établissements d'enseignement supérieur les fonds nécessaires à la recherche. Ces établissements offrent un enseignement supérieur en art ou en sciences et ont fait leur preuve, ils sont aussi axés sur la recherche et le développement artistique.

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

L'État est responsable de la recherche de base et l'enseignement de deuxième cycle. La Suède contribue près de 4 % de son produit intérieur brut (PIB) à la recherche et au développement. La plupart de la recherche financée par l'État est exécutée dans les établissements d'enseignement supérieur. Depuis 1997, l'état a réparti des ressources permanentes pour la recherche dans toutes les universités et les collèges universitaires.

MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS ET DU PERSONNEL

Tout l'enseignement supérieur est gratuit. Les étudiants étrangers ont les mêmes droits à l'enseignement supérieur gratuit que les étudiants suédois. Il est aussi possible que les étudiants étrangers obtiennent des bourses d'études auprès de différents types d'aide suédois.

La Suède participe à tous les programmes d'enseignement et de formation de l'UE, tels que Socrates et Leonardo, Tempus, Alfa et Asia-Link. Le Conseil des ministres nordiques a d'ailleurs développé bien des initiatives de collaboration nordique.

Le Bureau du programme international pour l'éducation et la formation (IPK) a reçu le mandat d'augmenter la mobilité des étudiants dans les programmes d'enseignement et de formation de l'Union européenne. L'IPK a formé un groupe de représentants des établissements d'enseignement supérieur dans les endroits où les niveaux de participation au programme Erasmus ont baissé. Ce groupe est chargé d'identifier les problèmes et de trouver des solutions pour accroître la participation des étudiants suédois au programme Erasmus.

Tel que mentionné précédemment, plusieurs initiatives nationales sont en place pour favoriser la mobilité des étudiants, des enseignants et du personnel. Entre autres, la Fondation suédoise pour la collaboration internationale en recherche et en enseignement supérieur (STINT) et l'Agence suédoise de collaboration au développement international (SIDA) offre des bourses tant aux universitaires et aux étudiants arrivants que sortants.

LA DIMENSION SOCIALE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

Les politiques du gouvernement sont fondées sur le droit commun des particuliers au savoir et au développement personnel; la société du savoir doit être ouverte à tous. Ceci sera une tâche majeure concernant les politiques sociales à venir. Les universités et les collèges universitaires sont considérés une force en faveur du changement social. Tous les étudiants ont un accès égal à l'enseignement supérieur peu importe leurs antécédents, leur lieu de résidence, leur sexe, leur origine ethnique ou leur invalidité. Il est prévu que la proportion de jeunes qui entreprennent des études supérieures augmente. Le gouvernement cible des études universitaires pour 50 % des étudiants nés dans une année donnée dès qu'ils atteignent 25 ans. La Suède atteint presque cet objectif; en 2003, 42 % des jeunes s'étaient inscrits à des études supérieures.

DÉVELOPPEMENTS EN APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Favoriser les voies de l'apprentissage tout au long de la vie

En 2001, le gouvernement a lancé la *Swedish Net University*, qui coordonne et commercialise l'éducation à distance offerte par les institutions.

Les établissements d'enseignement supérieur suédois ont une longue tradition d'offrir des cours et des programmes aux étudiants ayant des antécédents différents, aux étudiants qui travaillent à temps partiel ou plein, etc. Le fait que le système de l'enseignement supérieur est fondé sur une accumulation de modules et de points crédités améliore aussi les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie et d'entrée ou de sortie du système d'éducation.

Reconnaissance des acquis

Commençant à l'automne 2003, tous les établissements d'enseignement supérieur sont obligés d'évaluer les connaissances acquises et l'apprentissage expérientiel des personnes qui font la demande d'une telle évaluation et qui n'ont pas les qualifications formelles (ou la documentation de telles qualifications).

En 2001, le gouvernement a introduit un nouveau diplôme de maîtrise à vocation professionnelle en plus du grade orienté sur la recherche conventionnelle. On le justifie (entre autres) par les possibilités accrues pour les établissements d'enseignement supérieur d'offrir des cours postsecondaires pour le perfectionnement des compétences des personnes occupant un emploi. Voici un élément important qui favorise l'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur.

Les mesures suivantes ont été prises récemment par le gouvernement pour faciliter l'apprentissage tout au long de la vie et pour augmenter l'accès à l'enseignement supérieur :

- Des études préparatoires visant les candidats qui n'ont pas les qualifications spécifiques pour un programme particulier;
- Un pont reliant l'éducation des adultes et l'éducation secondaire supérieure et l'enseignement supérieur;
- Des nouveaux cours;
- Plus grand nombre de programmes de formation professionnelle de plus courte durée;
- L'incitation des universités d'offrir des programmes attrayants de formation à contrat aux établissements et aux secteurs publics et privés pour qualifier le personnel;
- Une formation de perfectionnement pour répondre à la demande d'un marché du travail et d'une économie davantage axés sur le savoir.

CONTRIBUTION À LA DIMENSION EUROPÉENNE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Diplômes conjoints ou doubles

Selon l'expérience suédoise, le terme diplôme conjoint a plus d'une définition. La Suède la définit selon les paramètres suivants :

- Un diplôme conjoint est de préférence décerné en un seul document émis par les établissements participants, conformément aux règlements nationaux;
- Une distinction claire est faite entre les programmes menant au diplôme conjoint ou au diplôme double, en terme d'objectifs de programme et de modèles organisationnels, en vue de protéger les apprenants et les utilisateurs;
- Deux établissements ou plus dans deux pays ou plus doivent participer;
- Les programmes et les curriculums intégrés sont développés ou autorisés conjointement par deux établissements ou plus dans une entente écrite bilatérale ou multilatérale;
- Les résultats d'apprentissage et les compétences, ainsi que la charge de travail des étudiants décrite dans les crédits de l'ECTS, sont des éléments cruciaux à considérer;
- Les diplômes conjoints et les programmes d'études conjoints exigent la mobilité de l'étudiant, du personnel et de l'enseignant;

- Les périodes d'études des étudiants dans les établissements participants sont d'une durée comparable;
- Les principes et les normes générales de l'assurance de la qualité et de l'accréditation sont élaborés sur une base de confiance mutuelle et d'acceptation générale des systèmes d'assurance nationaux;
- Les périodes d'études et les examens réussis dans les établissements partenaires sont entièrement et automatiquement reconnus;
- Un usage complet est fait du supplément au diplôme et de l'ECTS.

Collaboration transnationale

Les universités suédoises et les collèges universitaires participent activement aux programmes communautaires européens dans le domaine de l'éducation et de la formation. Par ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur intègrent de plus en plus les dimensions européennes dans leurs processus éducatifs. La participation active au Processus de Bologne, les programmes internationaux, la collaboration internationale et les projets conjoints de développement du curriculum favorisent les perspectives concernant la dimension européenne.

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

Finlande

INTRODUCTION

Au début, les universités finlandaises avaient une perspective assez négative de la Déclaration de Bologne, mais la situation a présentement changé et les universités participent activement à la création d'une zone européenne de l'enseignement supérieur. Il est notable que les écoles polytechniques aient pris un point de vue positif du processus dès le départ.

Pour renforcer la position des universités finlandaises dans la zone européenne de l'enseignement supérieur, la Finlande entreprend une réforme de la structure de ses grades et élabore une stratégie internationale pour son système d'enseignement supérieur—en effet, les universités finlandaises ont adopté le nouveau système de degré de deux cycles en août 2005. Une autre initiative importante est de renforcer l'assurance de la qualité dans les universités et les écoles polytechniques. Le ministère de l'Éducation ne considère pas nécessaire de créer un système de degrés de deux cycles dans les polytechniques qui conservent le système actuel. L'état des degrés de deuxième cycle des écoles polytechniques au sein du système d'enseignement supérieur dans son ensemble sera déterminé explicitement et l'envergure des degrés des écoles polytechniques finlandaises sera déterminée sur la base de l'ECTS, au même moment que l'évaluation des degrés universitaires.

En Finlande, les universités et les écoles polytechniques ont adopté le supplément au diplôme—un document conçu conjointement par l'UE, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO pour fournir des renseignements sur les études faites par les étudiants, l'état des degrés et les qualifications que confèrent les degrés particuliers à l'enseignement supérieur et à l'emploi. Les universités et les collèges universitaires finlandais sont obligés par la loi d'émettre un supplément au diplôme à n'importe quel étudiant qui en fait la demande.

Les établissements d'enseignement supérieur finlandais utilisent le système de l'ECTS dans leurs projets de mobilité des étudiants étrangers. Présentement, les structures des diplômes évoluent en fonction de la Déclaration de Bologne, et la structure baccalauréat—maîtrise devient le modèle le plus fréquemment utilisé. Toutefois, l'ampleur et la durée de la période menant aux diplômes en Europe varient—les structures les plus communes étant 3 + 2 ans et 4 + 1 ans, respectivement.

Au cours des dernières années, le Processus de Bologne a ciblé le développement et la reconnaissance des systèmes de l'assurance de la qualité. La plupart des pays ont adopté une forme quelconque de système d'accréditation qui s'est avérée utile lorsque la vague de changements s'est abattue sur les systèmes d'enseignement supérieur. Le Conseil d'évaluation de l'enseignement supérieur finlandais s'est grandement affairé au mouvement collaboratif en matière d'assurance de la qualité

en médecine et en dentisterie. Dans le cadre de la nouvelle loi, les universités peuvent émettre des diplômes officiels et titres de degré en anglais.

Un décret du gouvernement sur les écoles polytechniques, spécifiant la *Loi sur les écoles polytechniques*, a été modifié en 2004. Il décrète l'application de systèmes de crédits équivalant à l'ECTS dans les écoles polytechniques et est entré en vigueur le 1er janvier 2005.

SYSTÈMES NATIONAUX D'ASSURANCE DE LA QUALITÉ

Le système national d'assurance de la qualité en enseignement supérieur consiste en trois éléments : une politique nationale de l'enseignement supérieur, des évaluations nationales et la mise en oeuvre de l'assurance de la qualité au niveau des établissements d'enseignement supérieur individuels.

Le rendement des universités et des écoles polytechniques est suivi par le biais de négociations annuelles du rendement avec le ministère de l'Éducation. Ainsi, le Ministère effectue lui-même les évaluations quantitatives des établissements d'enseignement supérieur. Dans le cadre d'un système national renouvelé de l'assurance de la qualité, le ministère de l'Éducation développe des méthodes et des critères concernant les décisions de lancer des nouveaux programmes, de terminer les programmes et d'évaluer les programmes existants dans certains cas spéciaux. Le Conseil finlandais d'évaluation de l'enseignement supérieur (FINHEEC) est responsable d'évaluer la qualité de l'enseignement et des autres activités dans les établissements d'enseignement supérieur. En réponse aux objectifs établis dans le Communiqué de Berlin, le FINHEEC vérifie les systèmes d'assurance de la qualité des universités et des écoles polytechniques. L'Académie de la Finlande est responsable des examens du système national de la recherche, des évaluations des disciplines, des évaluations par les pairs des propositions de projet présentées ainsi que des évaluations de l'impact des programmes de recherche.

Les établissements d'enseignement supérieur ont la principale responsabilité d'assurer la qualité de leurs activités. Les universités et les écoles polytechniques sont présentement en train de développer des systèmes d'assurance de la qualité qui couvrent toutes les activités de l'établissement, y compris l'enseignement, la recherche et les services sociétaux.

QUALIFICATIONS

En Finlande, l'accent est mis sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement et des diplômes. Le ministère de l'Éducation a alloué des fonds supplémentaires pour défrayer l'adoption du nouveau système.

Les maîtrises (second cycle) accordent une admissibilité formelle aux études de doctorat et les universités sont responsables des admissions aux études de troisième cycle, soit le doctorat qui exige typiquement au moins quatre années d'études à temps plein, incluant une thèse de doctorat à défendre en public. Les universités finlandaises peuvent encore accorder des licences qui sont des diplômes optionnels préalables au doctorat exigeant deux années d'études après une maîtrise.

132 DÉVELOPPEMENTS IMPORTANTS

La *Loi sur les universités* a été amendée le 30 juillet 2004. Cette modification a mis en vigueur une structure de diplôme de deux volets compatibles au Processus de Bologne, avec un diplôme obligatoire au niveau du baccalauréat (premier cycle) avant le niveau de la maîtrise (second cycle) dans tous les domaines sauf

LIEN ENTRE L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE ET LA RECHERCHE

Approximativement 59 % de la recherche financée par les deniers publics se fait dans les établissements d'enseignement supérieur (2003). Environ 19,5 % du total de la recherche financée se fait dans les établissements d'enseignement supérieur (2003). La proportion du PIB pour le financement de la recherche était 1 % en 2004. La proportion du PIB pour le total de la recherche financée était 3,5 % (2003).

MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS ET DU PERSONNEL

Le Centre de la mobilité internationale (CIMO), lequel fonctionne comme une agence d'État pour le ministère de l'Éducation, est responsable en grande partie de la promotion de la mobilité internationale selon des lignes directrices de politiques établies. Le CIMO reçoit des fonds supplémentaires réservés à la promotion de l'enseignement supérieur finlandais à l'étranger, et reçoit également un financement national pour appuyer les programmes de mobilité de l'UE.

Le gouvernement fixe des objectifs concrets pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur de la Finlande. Le ministère de l'Éducation récompense financièrement les établissements d'enseignement supérieur qui participent le plus à la collaboration internationale, surtout en matière de mobilité. Un financement complémentaire national est aussi versé aux établissements afin d'augmenter la prestation de cours de langue en finlandais et en suédois aux étrangers.

Différents sondages et projets de recherche concernant l'internationalisation en général et la mobilité des étudiants en particulier, sont continuellement menés. Le ministère de l'Éducation dirige un financement stratégique vers ces projets.

FINANCEMENT

Les établissements d'enseignement supérieur acceptent librement le financement externe, mais ils ne recueillent pas de frais de scolarité, puisque tout l'enseignement supérieur menant à l'obtention d'un diplôme est gratuit pour tous les étudiants. Un mécanisme de financement public établi selon une formule est utilisé, mais la formule est différente pour les universités et les écoles polytechniques.

LA DIMENSION SOCIALE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

Un réseau régional d'établissements d'enseignement supérieur a été créé pour assurer l'accès dans tous les secteurs géographiques du pays. Un projet public d'aide financière aux étudiants a été mis sur pied pour assurer un accès égal à l'enseignement supérieur peu importe les antécédents sociaux ou financiers de l'étudiant. Le logement abordable est offert aux étudiants par des fondations indépendantes. Tout enseignement supérieur menant à l'obtention d'un diplôme est gratuit pour les étudiants. Les besoins particuliers des minorités linguistiques nationales sont pris en considération lors de la sélection des étudiants et du choix de cours.

L'accès à l'enseignement supérieur est très large et vient de voies non traditionnelles : l'enseignement secondaire professionnel donne accès à l'enseignement supérieur.

DÉVELOPPEMENTS DANS LE SECTEUR DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Favoriser les voies de l'apprentissage tout au long de la vie

Le plan de développement national du gouvernement pour 2003–2008 se penche particulièrement sur la création de possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. On élabore présentement les *Open University* et *Open Polytechnic* et on en améliore la disponibilité régionale. La précision de la structure des diplômes facilite également l'éducation des adultes et l'enseignement complémentaire—par exemple, les diplômes de second cycle dans les écoles polytechniques, après l'expérience. Un financement supplémentaire du ministère rend possible la création de milieux d'apprentissage virtuel et d'apprentissage ouvert. Un récent changement à la législation permet dorénavant aux autorités du secteur de l'emploi de financer l'enseignement supérieur pour les personnes sans emploi.

Reconnaissance des acquis

La législation concernant les universités et les écoles polytechniques permet aux établissements d'enseignement supérieur d'accepter des étudiants qui n'ont pas de qualifications formelles, d'abord que leurs habiletés soient vérifiées par un autre moyen. Le ministère de l'Éducation a désigné un groupe de travail pour préparer des lignes directrices communes pour la reconnaissance des acquis.

CONTRIBUTION À LA DIMENSION EUROPÉENNE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (ZONE EUROPÉENNE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR)

Diplômes conjoints ou doubles

Il n'existe pas de données entièrement fiables, mais à partir de l'information obtenue du ministère de l'Éducation, du Centre pour la mobilité internationale (CIMO) et des ENIC/NARIC finlandais, on peut déterminer que presque tous les établissements d'enseignement supérieur ont élaboré des programmes de remise de diplômes conjoints ou double, ou planifié de le faire. Les établissements d'enseignement supérieur finlandais ont aussi réussi à appliquer le programme *Erasmus Mundus*.

Collaboration transnationale

Le Centre pour la mobilité internationale (CIMO) est responsable de divers projets transnationaux de l'enseignement supérieur. Un projet universitaire transfrontalier finlandais-russe (CBU) a été lancé par le ministère de l'Éducation, et un nombre d'établissements d'enseignement supérieur russes et finlandais y participent pour établir et augmenter les programmes conjoints au niveau de la maîtrise. Les partenaires finlandais se sont impliqués dans trois projets de marketing dans le cadre de l'*Erasmus Mundus*. Tous les établissements d'enseignement supérieur sont, évidemment, impliqués dans divers réseaux internationaux.

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

Allemagne

INTRODUCTION

Le résultat le plus remarquable de la réforme de Bologne est l'adaptation des cours au niveau du baccalauréat de deuxième cycle et de la maîtrise. Grâce à la 5^e modification à la *Framework Act for Higher Education* en 2002, l'Allemagne avait déjà répondu aux exigences du communiqué de Berlin de 2003, notamment d'entreprendre l'introduction du système d'études de deux cycles dès 2005 et d'instaurer des cours au niveau du baccalauréat et de la maîtrise comme cours standard menant à un diplôme dans ses universités. Les États allemands ont mis sur pied cette exigence législative fédérale en incorporant les cours du baccalauréat et de la maîtrise dans leur législation respective sur l'enseignement supérieur. En 2003, les ministres de la Science des différents États ont approuvé une décision fondamentale sur les politiques d'enseignement concernant l'introduction du système de deux cycles à l'échelle nationale dès 2010.

BACCALAURÉAT ET MAÎTRISE

Le système du baccalauréat et de la maîtrise offre aux étudiants de nouvelles possibilités de combiner des qualifications intéressantes et un mélange souple d'apprentissage, d'activités professionnelles et de planification intégrale de carrière. L'introduction du système du baccalauréat marque l'établissement d'un programme de diplôme selon lequel les diplômés sont qualifiés dans une profession après trois ou quatre années d'études, leur permettant d'entamer une carrière plus tôt que jamais. D'abord et avant tout, ce système d'études est compatible à l'échelle internationale et constitue la base d'une mobilité accrue à l'échelle mondiale pendant les études.

Néanmoins, l'introduction du système d'études en deux cycles ne représente pas un éloignement de l'enseignement traditionnel. La haute qualité de la formation universitaire en Allemagne est maintenue dans le cadre de la structure des deux cycles pour les études et du diplôme. Il n'est toutefois pas suffisant de simplement renommer les cours existants, il faut réformer les programmes ainsi que consolider et mieux structurer les curriculums. Ainsi, les périodes d'études en Allemagne—longues comparativement à la norme internationale—peuvent être raccourcies et l'âge moyen des diplômés réduit tout comme le taux élevé d'étudiants qui abandonnent leurs études.

Les 2 934 cours au baccalauréat et à la maîtrise présentement offerts (semestre de l'été 2005) représentent près de 27 % de l'éventail général des cours disponibles en Allemagne. Selon les enquêtes de BMBF (ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche), plus de la moitié des cours au niveau du baccalauréat et de la maîtrise en Allemagne ont été nouvellement refondus; les autres sont le résultat d'une réforme du contenu et de la structure des cours existants. Les nouveaux cours sont offerts en modules; plus de 70 % d'entre eux comprennent un système de crédits et des examens s'y rattachant.

La conférence des recteurs de l'Allemagne a établi un centre des compétences à Bologne pour appuyer les universités dans l'introduction du nouveau système d'études. Dans le cadre du projet, des experts sont disponibles pour aider les établissements d'enseignement supérieur à concrètement mettre en œuvre les objectifs de Bologne, d'une perspective tant organisationnelle que conceptuelle. Au cours des deux prochaines années et demie, le BMBF fournira plus de 4,4 € millions à ce projet.

AMÉLIORATION DU PROCESSUS DE RECONNAISSANCE DES QUALIFICATIONS

L'instauration du système européen de transfert des crédits (ECTS) a significativement amélioré la souplesse et la transparence des cours. L'ECTS est une mesure strictement quantitative de l'ensemble de la charge de travail d'un étudiant que représentent les modules d'étude et les examens pour qu'il réussisse ses cours. Entre 2001 et 2004, le gouvernement fédéral a débloqué au total 3 824 € millions dans le cadre d'un programme pilote d'état fédératif pour aider les établissements d'enseignement supérieur à instaurer l'ECTS.

Depuis 2005, tous les étudiants reçoivent gratuitement un supplément au diplôme et ce, sans en faire expressément la demande. Ce supplément au diplôme contient des informations standard, soit la description des grades universitaires et les qualifications liées à chacun des grades. Le supplément au diplôme est ajouté aux documents officiels qui décrivent les qualifications universitaires.

ASSURANCE DE LA QUALITÉ : ÉVALUATION ET ACCRÉDITATION

Dans la *Federal Framework Act for Higher Education* de 1998, l'évaluation a été incorporée comme une tâche générale des établissements d'enseignement supérieur et est depuis incluse dans toutes les lois d'État sur l'enseignement supérieur. Les évaluations soulignent les forces et les faiblesses d'une institution et de ses programmes d'études. Les évaluations systématiques et régulières contribuent à l'amélioration à la fois de la qualité de l'enseignement et de la recherche dans les établissements d'enseignement supérieur, ainsi que des conditions de travail et d'études.

Entre-temps, quelques organismes d'évaluation régionaux et réseaux interrégionaux ont été établis en Allemagne pour évaluer l'enseignement en fonction de normes internationales.

En 1998, le gouvernement fédéral, avec la collaboration des états, a donné naissance au projet Q lors de la Conférence des recteurs de l'Allemagne. Ce projet assure entre autres l'élaboration approfondie de procédures différentes de l'assurance de la qualité et coordonne la position allemande

au sein du cadre européen. Jusqu'en 2006, le gouvernement fédéral libère chaque année plus d'un demi million d'euros pour que le projet Q se poursuive.

L'accréditation vérifie que les universités ont respecté les normes minimales et rempli les exigences concernant la structure des cours à leur conception. Cela donne aux étudiants et aux employeurs des points de repère fiables pour évaluer la qualité des programmes d'études et des établissements d'enseignement supérieur. À la suite d'une décision du comité permanent des ministres d'État de l'Éducation et des Affaires culturelles, un conseil d'accréditation national fut mis sur pied pour appliquer des normes de qualité comparables. Le conseil d'accréditation agréé et supervise les organismes qui font l'auto-accréditation de leurs cours.

On accuse actuellement un retard considérable dans l'accréditation de nouveaux cours puisque les établissements d'enseignement supérieur n'ont pas la capacité de déposer des demandes et les organismes d'accréditation n'ont pas les ressources pour les traiter. Par conséquent, jusqu'ici, seulement 24,5 % des nouveaux cours ont été accrédités. Vu que c'est la responsabilité des États de financer les universités, le gouvernement ne peut qu'aider dans ce domaine.

CADRE DE QUALIFICATIONS NATIONAL

Un groupe de travail constitué de représentants de la Conférence des recteurs de l'Allemagne, des États et du BMBF ont développé un cadre de qualifications national pour la zone de l'enseignement supérieur, qui tient compte des interfaces entre la formation professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie. Ce groupe tente de définir les qualifications en termes de charge de travail, de normes, de résultats d'apprentissage, de compétences et de profils. À part de favoriser la transparence et la comparabilité des cours de formation, le cadre établit des repères et des cibles visant la conception, l'évaluation et l'accréditation des cours, appuyant ainsi l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur. En dressant l'ébauche du cadre de qualifications national, le groupe de travail accorde une valeur particulière pour en assurer la compatibilité au cadre de qualifications obligatoire défini pour la zone européenne de l'enseignement supérieur approuvé à la conférence de Bergen, lequel offre essentiellement une structure de trois cycles : le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat.

MOBILITÉ

Grâce à la *Training Assistance Reform Act*, le gouvernement fédéral a pu améliorer les possibilités d'étudier à l'étranger ainsi qu'étendre davantage la portabilité de l'aide à la formation demandée dans le Communiqué de Berlin, et d'ainsi favoriser la mobilité des étudiants et des chercheurs en Europe. Cela signifie entre autres, qu'après une phase d'orientation de deux semestres en Allemagne, les étudiants peuvent poursuivre—ou

même terminer—leurs études dans un autre pays de l'Union européenne en même temps qu'ils reçoivent l'aide à la formation du fédéral. Depuis l'entrée en vigueur de la réforme, il y a eu une augmentation exceptionnelle du nombre de stagiaires et d'étudiants à l'étranger. En 2003, 15 832 stagiaires et étudiants ont reçu de l'aide à la formation et aux études à l'étranger. Cela représente une augmentation de 16 % depuis 2002, et de 69,1 % depuis 2000. Près de 14 % des étudiants allemands font actuellement une partie de leurs études à l'étranger. Le but est d'augmenter ce taux à 20 %.

DOCTORAT

En septembre 2003, les ministres de l'Éducation européens ont introduit le doctorat comme étant le soi-disant troisième cycle du Processus de Bologne. L'objectif de cette décision était d'inter-relier la zone européenne de l'enseignement supérieur et la zone de recherche européenne. Puisque seules les universités ont le droit de conférer des doctorats, le BMBF (ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche) accorde une importance particulière à la participation des établissements d'enseignement supérieur et à leurs observations. Le groupe de suivi au Processus de Bologne est du même avis. Il a donc demandé à l'association des universités européennes et à d'autres intéressés de rédiger un rapport sous la direction du groupe de suivi, sur le développement approfondi d'autres principes de base pour les programmes de doctorat. En même temps, il a souligné l'importance d'éviter de surréglementer la formation au doctorat.

En février 2005, le BMBF accompagné du ministère autrichien de l'Éducation, la Science et la Culture et l'association des universités européennes ont organisé une conférence internationale à Salzbourg portant sur la formation au doctorat.

APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Le gouvernement fédéral et les États ont approuvé une stratégie conjointe d'apprentissage tout au long de la vie dans la République fédérale d'Allemagne lors de l'assemblée de la Commission de la Fédération pour la planification de l'éducation et la promotion de la recherche, le 5 juillet 2004. Ce consensus à l'égard de l'apprentissage tout au long de la vie prouve la volonté et la capacité de l'Allemagne de préparer son système d'éducation pour l'avenir et d'apporter sa contribution pour faire de l'Europe l'une des sociétés du savoir les plus concurrentielles au monde.

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

France

DÉVELOPPEMENTS IMPORTANTS

Les trois quarts des établissements sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) ont adopté le modèle de la licence, de la maîtrise et du doctorat et toutes les universités devront l'appliquer dès l'année scolaire 2006 ou avant 2007 au plus tard.

La France a commencé les travaux pour évaluer trois principales priorités :

- La réorganisation des études de doctorat en réponse au décret du 6 janvier 2005 qui a modifié la co-supervision internationale des thèses;
- La redéfinition des méthodes pour évaluer ou accréditer la qualité des établissements et des programmes d'études et de recherche, des enseignants-chercheurs et des chercheurs, en tenant compte à la fois du rôle historique de l'État à l'égard des développements en France et en Europe;
- L'éclaircissement du système d'enseignement supérieur de la France en renforçant les liens entre les universités, les *grandes écoles* et les établissements de recherche pour assurer et faciliter l'évaluation internationale du système national français.

SYSTÈMES D'ASSURANCE DE LA QUALITÉ NATIONALE

On peut distinguer trois différents aspects en matière d'assurance de la qualité :

- L'évaluation des établissements;
- L'évaluation du curriculum, des grades et des programmes de recherche; et
- L'évaluation des chercheurs et des enseignants-chercheurs.

L'évaluation des établissements est essentiellement exécutée par le Comité national d'évaluation, un organisme indépendant qui met à la disposition du public des rapports sur les établissements, fondés sur l'analyse de la stratégie et des résultats de chaque établissement.

L'évaluation des programmes de recherche mis en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur est assurée :

- soit par des organismes de recherche (CNRS, INSERM, INRA) lorsque le programme est placé sous l'égide d'une unité de recherche conjointe (qui comprend un établissement d'enseignement supérieur et un établissement de recherche);
- soit par la Mission scientifique, technique et pédagogique (MSTP), créée à l'échelle nationale en 2002, lorsque l'unité de recherche relève uniquement de la direction d'un établissement d'enseignement supérieur.

L'évaluation des enseignants-chercheurs et des chercheurs est essentielle pour améliorer la qualité de tout programme d'enseignement supérieur et de recherche. En France, les évaluations des professeurs d'université sont effectuées par un organisme indépendant, le Conseil national des universités, tandis que celles des chercheurs sont faites par les comités d'évaluation des établissements de recherche.

Le système d'enseignement supérieur et de recherche français compte plusieurs organismes d'assurance de la qualité qui reflètent la diversité de l'envergure des évaluations, des types d'établissement, des domaines d'éducation et de recherche. Durant les délibérations actuelles dont il faut tenir compte pour l'élaboration d'une loi sur la recherche, il faut améliorer l'organisation générale du projet pour que ce soit plus facile et adaptable à un contexte international.

Dans le cadre du Processus de Bologne, la France cherche par ses efforts, à limiter les inconvénients de la division traditionnelle de son enseignement supérieur en trois parties, universités, « grandes écoles » et établissements de recherche, pour que le système français corresponde mieux aux principales normes internationales. L'assurance de la qualité est considérée comme un puissant « levier » car aucun établissement d'enseignement ne peut se permettre de se désintéresser d'un programme dont la qualité est évaluée par des organismes légitimes et externes à l'établissement lui-même.

QUALIFICATIONS

La conception du doctorat français est fondée sur les normes internationales et reconnaît la réussite d'une formation par le biais de la recherche durant en moyenne trois ou quatre ans, qui se termine par la défense d'une thèse. Les doctorats sont décernés par les universités ainsi que dans certaines « grandes écoles » où les activités de recherche sont d'envergure. Les études au doctorat sont régies par le décret du 25 avril 2002 qui a modernisé le système et qui l'intègre pleinement dans le modèle de la licence, la maîtrise et le doctorat associé au processus de convergence européenne.

Un décret émis le 6 janvier 2005 a adapté le système de la co-supervision internationale de la thèse, permettant à une université française de conclure une entente avec une université étrangère pour former un étudiant au doctorat. Cela a de grandes répercussions en ce sens que cela permet aux universités françaises de s'éloigner de la réglementation française lorsque les règlements applicables dans les deux pays ne sont pas compatibles. Il fait donc entièrement confiance aux règles du pays partenaire pour garantir la qualité de l'éducation.

LIENS ENTRE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE

Il existe en France un lien très étroit entre l'enseignement supérieur et la recherche. Plus particulièrement, la maîtrise, qu'elle fasse l'objet d'une profession ou soit axée sur la recherche, n'est accréditée que si elle est gérée par des équipes pédagogiques évaluées selon les résultats scientifiques de leurs membres—qui eux-mêmes font partie d'équipes ou de laboratoires de recherche reconnus.

Les programmes de doctorat sont conçus au sein des universités et sont liés aux laboratoires, aux enseignants—chercheurs et aux chercheurs qui participent à la prestation d'enseignement aux étudiants de doctorat et qui oeuvrent actuellement dans le domaine faisant l'objet du doctorat.

En France, 60 % de la recherche publique est exécutée par les universités, puisque le lien entre les universités et les établissements de recherche se solidifie grâce à la généralisation des unités conjointes de recherche. La recherche et l'enseignement supérieur sont également clairement reliés par la participation des titulaires de doctorat ou les étudiants au doctorat, selon des contrats particuliers d'enseignement au niveau de la licence et de la maîtrise.

MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS ET DU PERSONNEL

Le plan du premier ministre pour que la France soit en mesure d'attirer davantage les étudiants, a fondé un conseil national pour le développement de la mobilité des étudiants étrangers. Le processus a vite sensibilisé à la difficulté de la tâche qui a culminé en l'adoption de mesures incitatives visant à éliminer les obstacles à la mobilité.

La France dispose de plusieurs programmes incitatifs pour encourager la mobilité. Ceux-ci sont financés par des subventions et des fonds publics : notamment les subventions supplémentaires dans le cadre d'Erasmus ou les subventions de mobilité du MENESR—disponibles aux étudiants selon des critères sociaux—ou des subventions offertes par les autorités locales.

LA DIMENSION SOCIALE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

En France, tout titulaire d'un baccalauréat a le droit d'accéder à l'enseignement supérieur à raison de frais de scolarité peu élevés et est admis automatiquement à l'université. (Le baccalauréat est un grade national décerné après les études secondaires). Cependant, à cause de la durée de l'enseignement supérieur, il est difficile pour les jeunes des milieux modestes d'y accéder sans aide financière.

Les subventions sont accordées selon des critères sociaux—l'aide financière est décernée en fonction du revenu familial. Les étudiants à qui l'on verse ces subventions sont exempts des frais de scolarité et des frais de sécurité sociale. En France, les subventions d'aide sociale sont accordées pour les cours de formation publique et privée ainsi que pour la formation dispensée dans les pays du Conseil européen, d'abord que les cours de formation soient dispensés par un ministère responsable de l'enseignement supérieur ou en vertu de son autorité et qu'ils soient couronnés par l'obtention d'un grade officiel. Les étudiants étrangers peuvent en profiter sous certaines conditions spécifiques. En 2002, près de 95 % des subventions publiques étaient des subventions d'aide sociale décernées à 30 % des étudiants français, chacune valant entre 1 296 € et 3 501 €.

Depuis l'année scolaire 2001, les étudiants qui ont reçu des subventions d'aide sociale, ont aussi bénéficié de subventions à la mobilité, lesquelles améliorent leur accès à la formation dans les pays d'Europe et ailleurs. En 2003–2004, 5 000 subventions d'une valeur de 389 € par mois ont été versées.

Pour répondre aux besoins des étudiants qui dans le présent cadre ne sont pas admissibles aux subventions, la France a conçu un système d'allocations pour les études qui tient compte de facteurs tels que la fragmentation de la famille, l'autonomie familiale réelle, les cas de retour aux études après avoir atteint 26 ans. Les subventions sont aussi accordées selon les réalisations universitaires de l'étudiant. Ces critères associés aux subventions préoccupent cependant les étudiants qui sont aux études supérieures, plus précisément ceux qui sont à la maîtrise. En 2002, 12 600 étudiants ont bénéficié de ces subventions de montants variant de 3 456 € et 4 077 € par année. De généreuses subventions axées sur le mérite permettent aux étudiants brillants inscrits au baccalauréat—ceux qui reçoivent une mention « très bon »—ayant des antécédents modestes de poursuivre des études supérieures. La France a versé 600 subventions, chacune de 6 102 € en 2002.

Les étudiants français qui ne sont pas admissibles aux subventions accordées selon des critères sociaux, peuvent recevoir des prêts sans intérêt qu'ils peuvent rembourser jusqu'à 10 ans après la fin de leurs études supérieures. En 2002, près de 2 700 étudiants ont bénéficié de tels prêts.

En outre, un fonds de solidarité universitaire (FSU) permet aux étudiants les plus désavantagés de se tirer d'affaires en cas d'urgence. En 2002, plus de 1,3 milliards € ont été versés sous forme de subventions en vue d'études supérieures, 27 % de plus qu'en 1997.

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

DÉVELOPPEMENTS DANS LE SECTEUR DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Favoriser les voies de l'apprentissage tout au long de la vie

Dans le cadre de sa stratégie pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie, la France reconnaît qu'il faut tenir compte des diplômes et des périodes d'études antérieurs des étudiants alors que ceux-ci oeuvrent en vue d'obtenir de nouveaux diplômes. Une réforme en 2002 a formalisé cette tradition en tenant compte des études accomplies à l'étranger dans les institutions ou les organisations de formation publiques ou privées—ou l'apprentissage par l'expérience professionnelle en France ou à l'étranger—lorsque les étudiants s'inscrivent à des cours d'études supérieures.

Cette stratégie ne donne pas automatiquement aux étudiants le droit de recevoir un grade, mais elle reconnaît le droit de la personne à utiliser l'expérience et les connaissances acquises tout au long de sa vie en vue d'obtenir un grade. De plus en plus, les voies de l'apprentissage mises au point par diverses institutions européennes font une nécessité du concept d'un système plus facile et flexible pour la reconnaissance des acquis.

Le programme des licence, maîtrise, doctorat (LMD) est conçu de façon à offrir aux étudiants une formation intégrée, qui développe des voies d'apprentissage modulaire (ECTS). Les LMD accueillent aussi les jeunes étudiants et les adultes dans un système de formation continue au sein duquel ils travaillent dans le but d'obtenir des diplômes d'études supérieures.

Grâce à ce modèle, il est possible d'intégrer deux méthodes d'apprentissage : l'apprentissage sur place, lorsque les étudiants sont physiquement présents en classe; et l'apprentissage à distance, qui dépend des technologies de l'information et des communications pour transmettre les connaissances aux étudiants. Ainsi, les voies de l'apprentissage sont optimisées de deux façons :

- selon les objectifs de la qualification que désirent les adultes;
- en termes de gestion du temps, en tenant compte et en reconnaissant les acquis.

RECONNAISSANCE DES ACQUIS

La reconnaissance des compétences professionnelles antérieures a été garantie dans une série de décrets faits en 1985 et dans une loi de 1992 qui prenait des dispositions supplémentaires spécifiques à l'enseignement supérieur. Une loi de 2002 pour la modernisation sociale et un décret la même année ont garanti le droit des étudiants de faire deux choses : la première de demander la reconnaissance de leurs compétences professionnelles acquises préalablement et d'élargir ce principe pour inclure tous les certificats et les grades; et de prendre des dispositions concernant quelques aspects de la procédure. C'est-à-dire que la loi de 2002 permette à une institution de décerner un diplôme authentique reconnaissant les acquis.

La reconnaissance des acquis est faite par des jurés spécialistes, qui fondent leurs constats sur l'information fournie par le candidat et sur une entrevue avec lui.

CONTRIBUTION À LA DIMENSION EUROPÉENNE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Diplômes conjoints ou doubles

Depuis le décret de 2005, il est maintenant beaucoup plus facile pour les institutions d'accorder des doctorats conjoints. Tous les obstacles ont été éliminés.

Un dialogue vient d'être entamé en France pour que cette approche englobe d'autres niveaux : la licence (L) et la maîtrise (M). Le principe relève du fait qu'une institution française qui est habilitée à décerner un diplôme a le droit de former un partenariat avec une institution étrangère qualifiée pour remettre le même diplôme au même niveau, dans le même domaine. De cette manière, les institutions pourraient monter des programmes d'études conjoints et remettre des diplômes conjoints sans licence d'État préalable ou supplémentaire.

Collaboration transnationale

L'idée principale vise à favoriser la création de cours intégrés dans lesquels les étudiants passent une proportion importante de temps à apprendre dans une institution partenaire—en s'entendant bien sur le fait que chacune des deux institutions reconnaissent le diplôme.

Croatie

INTRODUCTION

Les universités croates ont commencé des préparatifs pour harmoniser leurs normes d'enseignement postsecondaire aux exigences du Processus de Bologne; les facultés individuelles ont déjà modifié leurs programmes d'études de façon importante.

Par le biais de discussions, les membres de la communauté universitaire peuvent échanger sur les expériences, signaler les progrès concernant la mise en œuvre du Processus de Bologne et aborder les questions dont il faut discuter davantage. Le gouvernement est conscient de l'importance de collaborer avec les membres de la Conférence des recteurs des universités croates, qui peuvent contribuer au succès des délibérations et qui peuvent suggérer une discussion approfondie sur les questions actuelles. Le gouvernement a invité les représentants du syndicat indépendant des employés en recherche et en enseignement supérieur de la Croatie à s'y joindre et à participer aux discussions. Les organisateurs prévoient qu'au moins un vice-recteur de chacune des universités croates se joigne et participe à chaque rencontre et que les doyens ou les vice-doyens des établissements d'enseignement supérieur s'y joignent aussi et participent activement aux discussions qui sont non seulement associées à leur champ d'activité mais à toutes les discussions.

PROGRAMME TEMPUS : ALLER DE L'AVANT AVEC L'ÉTABLISSEMENT DU PROCESSUS DE BOLOGNE EN CROATIE

Les principales caractéristiques du programme Tempus sont les suivantes :

- Élaborer des plans d'action institutionnels pour la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne et la gestion du processus associé dans tous les établissements de la Croatie.
- Créer un programme complet de développement de compétences à l'intention du personnel administratif dans les bureaux de relations internationales.
- Instaurer un programme d'envergure pour diffuser l'information, grâce à la production de matériel et de dépliants favorisant la sensibilisation, le développement d'un site Web, l'organisation de réunions d'information générales de toutes les universités croates participantes et l'établissement d'un réseau d'universitaires relevant de toutes les facultés et les départements pour faciliter l'échange d'information et les pratiques exemplaires.
- Apprendre les pratiques exemplaires de ses partenaires de l'Union européenne pour tous les aspects de la mise en œuvre et la gestion du Processus de Bologne.
- Former et perfectionner les universitaires et le personnel administratif de tous les niveaux.
- Disséminer le savoir et les pratiques exemplaires par le biais de feuillets d'information et de sites Web.
- Aider les universités croates à s'intégrer dans la zone européenne de l'enseignement supérieur.

Les résultats attendus du projet sont les suivants :

- Des plans d'action institutionnels stratégiques pour mettre en œuvre et gérer le Processus de Bologne;
- Un personnel administratif et universitaire compétent, qui soit bien informé sur tous les aspects du Processus de Bologne et en mesure de gérer ce processus au niveau des universités;
- La dissémination à grande échelle de l'information, des résultats et des pratiques exemplaires;
- Le contrôle de la qualité et le suivi;
- La gestion du projet.

DÉVELOPPEMENTS IMPORTANTS

En juillet 2003, le parlement croate a adopté une loi sur l'activité scientifique et l'enseignement supérieur (*The Act on Scientific Activity and Higher Education*), à laquelle quelques modifications furent ajoutées en juillet et en novembre 2004. La loi et les modifications qui sont actuellement en vigueur, constituent le cadre législatif et les conditions préalables aux changements suivants qui sont prévus dans le système d'enseignement supérieur en Croatie :

- La loi qui favorise les normes européennes est aussi compatible à la Déclaration de Bologne.
- La loi est suivie d'une législation secondaire visant à faciliter la mise en œuvre du Processus de Bologne dans les établissements d'enseignement supérieur au pays.
- La loi garantit l'autonomie des universités.
- Un nouveau système de financement de l'enseignement supérieur entre en vigueur dès le 1^{er} janvier 2006, lequel permettra aux universités de fonctionner comme établissements intégrés.

SYSTÈMES NATIONAUX D'ASSURANCE DE LA QUALITÉ

L'agence pour favoriser les sciences et l'enseignement supérieur (*Agency for Science and Higher Education*) est une institution spécialisée fondée par le gouvernement de la Croatie. Elle dispense des services professionnels associés à l'évaluation de l'activité scientifique dans le domaine de l'enseignement supérieur en plus de la reconnaissance des diplômes et des qualifications.

L'agence dispense des services professionnels pour l'évaluation des :

- Établissements d'enseignement supérieur;
- Programmes d'études dans les établissements d'enseignement supérieur;
- Systèmes d'assurance de la qualité et de contrôle dans les établissements d'enseignement supérieur et certification des programmes d'études;
- Données relatives à l'activité scientifique dans l'enseignement supérieur au niveau national.

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

L'agence est responsable d'établir :

- Le Réseau national d'assurance de la qualité en matière d'enseignement supérieur qui fait partie du Réseau européen de l'assurance de la qualité;
- Le Centre d'information national et le réseau national des bureaux pour la reconnaissance des diplômes et des qualifications étrangers qui fait partie du Réseau des centres d'information d'Europe (ENIC).

L'agence a recours aux services de spécialistes au pays et à l'étranger dans certains domaines spécifiques d'activité scientifique et d'enseignement supérieur. L'agence rend compte régulièrement au Conseil national d'enseignement supérieur sur ses activités et ses résultats.

En vertu de la Loi, le ministère de la Science, de l'Éducation et des Sports, le Conseil national pour l'enseignement supérieur, l'agence pour favoriser les sciences et l'enseignement supérieur, la Conférence des recteurs des universités croates et les associations étudiantes sont les organismes responsables de l'accréditation et des processus d'assurance de la qualité pour les établissements d'enseignement supérieur en Croatie.

QUALIFICATIONS

Conformément à la Loi, les programmes d'études de deux cycles et de trois cycles seront introduits pendant l'année scolaire 2005–2006. Par conséquent, il est prévu que tous les établissements d'enseignement supérieur en Croatie adaptent leurs programmes d'études au nouveau système. Dans le cadre de ce nouveau système, les programmes de cours du premier cycle dureront de trois à quatre ans et les programmes de 2e et 3e cycles d'un à deux ans. L'introduction du système de deux cycles est obligatoire pour tous les établissements d'enseignement supérieur de la Croatie, à l'exception de certains cours pour lesquels les deux cycles formeront un tout.

La loi sur la reconnaissance des qualifications universitaires étrangères, soit la *Act on Recognition of Foreign Education Qualifications*, est entrée en vigueur le 1er juillet 2004. Les procédures de la reconnaissance font partie des responsabilités

de l'agence pour favoriser les sciences et l'enseignement supérieur.

En vertu de cette nouvelle loi, deux types d'études supérieures existent dorénavant :

- Les études de doctorat, dont le programme dure trois ans et qui mène, dès l'accomplissement des cours et de la recherche associés, à la dissertation de 3e cycle et à la remise du Ph.D.;
- Les études spécialisées qui durent une année ou deux, qui mènent à une *spécialisation* dans un domaine d'études particulier.

À ce stade de la mise en oeuvre du Processus de Bologne, seuls les deux premiers cycles ont été entièrement définis. Par conséquent, aucune condition d'accès ou aucun équilibre entre les cours n'a été déterminé.

LIENS ENTRE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE

La recherche est une activité à laquelle s'adonnent toutes les universités; 71 % de l'ensemble des fonds publics pour la recherche en Croatie sont répartis entre les établissements d'enseignement supérieur.

L'accréditation des programmes d'études supérieures n'est accordée que si l'établissement a des installations de recherche adéquates et, surtout, si sa faculté comprend des chercheurs qualifiés qui peuvent prendre un rôle de mentors pour les thèses de doctorat.

Les universités croates sont à la fois des établissements d'enseignement et de recherche. La loi comprend une disposition stipulant que les universités peuvent organiser des programmes de deuxième et troisième cycles en collaboration avec les instituts de recherche. La Croatie compte plus de 20 instituts de recherche semblables, le principal possédant 25 % de la capacité de recherche nationale, principalement dans les domaines des sciences naturelles et biomédicales.

MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS

La Croatie ne s'est pas encore jointe aux programmes européens pour la mobilité des étudiants. La mobilité des étudiants et des enseignants est actuellement fondée sur des ententes bilatérales de coopération intergouvernementale et interuniversitaire. Les bureaux de coopération internationale dans les universités croates préparent des programmes pour favoriser la mobilité des étudiants européens.

LA DIMENSION SOCIALE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

L'accès à l'enseignement supérieur est garanti à tous les citoyens, d'abord qu'ils répondent aux exigences d'admissibilité. Il existe trois catégories d'étudiants en Croatie : les étudiants à temps plein exempts de payer des frais de scolarité (qui ont réussi l'examen d'admission), les étudiants à temps plein qui payent des frais de scolarité et les étudiants à temps partiel.

La procédure d'admission universitaire commence par un concours public annoncé par l'université, l'école polytechnique ou le collège d'enseignement supérieur, selon lequel l'établissement spécifie les conditions d'admission, le nombre de places, la procédure, l'information concernant les documents à produire et la date limite pour les demandes.

Les universités, les écoles polytechniques et les collèges d'études supérieures adoptent de telles procédures d'admission pour assurer l'équité dans la sélection de tous les candidats sans égard à la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'affiliation politique ou autre, l'origine ethnique ou sociale, les biens, la naissance, la situation sociale, l'invalidité, l'orientation sexuelle et l'âge. Les établissements d'enseignement supérieur déterminent les critères d'admission et la concession des places (diplômes antérieurs, type d'école secondaire, note sur le test d'entrée ou d'admission, connaissances, compétence ou habileté spéciales, etc.).

DÉVELOPPEMENTS DANS LE SECTEUR DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Encourager les voies de l'apprentissage tout au long de la vie

La loi fournit le cadre juridique pour introduire l'apprentissage tout au long de la vie dans les établissements d'enseignement supérieur de la Croatie. Les établissements peuvent organiser des cours de formation s'alignant sur le concept de l'éducation continue, l'apprentissage et la formation professionnelle. La Croatie a conçu un programme national d'apprentissage tout au long de la vie, toutefois, elle n'a fourni aucun financement spécial au niveau national pour favoriser l'approfondissement de l'apprentissage tout au long de la vie dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Reconnaissance des acquis

La Loi stipule qu'après une période réussie de formation supérieure dans les programmes d'apprentissage tout au long de la vie, les étudiants obtiennent des certificats spéciaux et des crédits de l'ECTS.

CONTRIBUTION À LA DIMENSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Diplômes conjoints ou doubles

Les études menant à un diplôme conjoint ne sont pas encore une tradition dans l'enseignement supérieur en Croatie. Cependant, on a récemment lancé un certain nombre de nouveaux programmes d'études menant à des diplômes conjoints et d'autres sont en préparation.

Collaboration transnationale

Initiatives :

- Programme conjoint en neurosciences cognitives (études au doctorat);
- Activité conjointe en études supérieures dans le domaine du droit de l'intégration en Europe.

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

Pays-Bas

DÉVELOPPEMENTS IMPORTANTS

L'introduction en 2002–2003 de la structure de deux cycles (baccalauréat et maîtrise) comportant 60 crédits de l'ECTS par année est suivie régulièrement et l'on en ajuste les détails au besoin. Depuis l'année scolaire de 2002–2003, plus de 80 % des programmes d'enseignement supérieur sont offerts en fonction d'une structure de deux cycles (à part du troisième cycle ou doctorat).

Dès la fin de 2004, un article supplémentaire était inclus dans la loi obligeant les établissements d'enseignement supérieur à remettre à tous les étudiants un supplément au diplôme (automatiquement et sans frais) rédigé en hollandais ou en anglais.

Dès la fin de 2004, une décision a été prise d'examiner l'utilité de réintroduire le cycle court en enseignement supérieur.

Un nouveau programme de financement de l'enseignement supérieur (tant pour les établissements que les étudiants) devait être introduit en 2006, tenant compte des programmes et des diplômes conjoints ainsi que de la mobilité des étudiants.

Récemment, des travaux ont été entrepris sur une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur, qui sera introduite en 2007. Cette législation considère les possibilités d'offrir des programmes et des diplômes conjoints.

L'Organisation internationale d'accréditation (NAO) est devenue la NVAO, une organisation supranationale néerlandaise/flamande. En collaboration avec d'autres organismes d'accréditation d'Europe, la NVAO forme le consortium européen des agences d'accréditation (ECA). L'ECA vise la reconnaissance mutuelle des décisions d'accréditation d'ici la fin de 2007.

SYSTÈMES NATIONAUX D'ASSURANCE DE LA QUALITÉ

Pour garantir l'assurance de la qualité des programmes de baccalauréat et de maîtrise, l'organisation d'accréditation néerlandaise (NAO) évalue les cours des collèges et des universités. Un traité entre les Pays-Bas et la communauté flamande de la Belgique a fondé la NAO à titre d'organisation supranationale en 2003. Dès la fin de 2004, le traité fut ratifié et depuis, l'organisation est connue sous le nom *Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie in oprichting* (NVAO, ou l'organisation d'accréditation néerlandaise-flamande).

En même temps, la tâche de surveiller l'évaluation externe des programmes d'études a été transférée de l'Inspectorat (responsable du système d'éducation en général) à la NVAO nouvellement créée en 2003. Les membres de son conseil d'administration sont désignés par les gouvernements partagés des Pays-Bas et de la communauté flamande de la Belgique. La NVAO approuve l'accréditation des programmes si une évaluation externe et indépendante en a été faite conformément au protocole défini et que celle-ci soit positive.

Les universités et les institutions d'enseignement professionnel supérieur jouissent d'une grande liberté lorsqu'il s'agit d'organiser leurs propres systèmes d'assurance de la qualité. Toutes les universités sont impliquées dans l'assurance de la qualité (consistant en des évaluations externes et internes) de leur propre enseignement et de leurs recherches.

Il est obligatoire que les étudiants soient membres des comités de l'éducation pour chaque programme. Leur participation à l'évaluation interne est à la discrétion de l'établissement.

La *Quality Assurance Netherlands Universities* et la *Netherlands Quality Agency* sont, au même titre que l'Inspectorat et la NVAO, membres de l'*European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA).

QUALIFICATIONS

L'enseignement supérieur comprend les études professionnelles supérieures (HBO) et l'enseignement universitaire (WO), qui sont régis par la *Higher Education and Research Act* depuis 1993. Cette loi fut cependant modifiée en 2002, 2003 et 2004.

La structure du baccalauréat et de la maîtrise est entrée en vigueur suite à une modification de la *Higher Education Act* en 2002, laquelle a mené à un système de collation de diplômes comprenant trois cycles principaux. Les universités ont converti la plupart de leurs cours traditionnels de cycle unique en cours de baccalauréat et de maîtrise durant l'année scolaire 2002–2003 et le restant en 2003–2004. Certains cours existent toujours dans l'ancien format, mais ils seront progressivement éliminés. D'ailleurs, les programmes en médecine, en pharmacie et en sciences vétérinaires sont encore organisés selon un cycle long. Les cours dans les établissements d'enseignement professionnel ont été convertis en programmes de baccalauréat en 2002. Le ministère de l'Éducation peut autoriser ces établissements à offrir des cours au niveau de la maîtrise lorsque le besoin se fait sentir et l'a déjà fait dans le domaine des soins de la santé.

On peut accéder aux programmes de doctorat après que le diplôme à la maîtrise ou un titre équivalent ait été terminé. Les étudiants au doctorat (Ph.D.), font des recherches universitaires ou scientifiques, menant généralement à la thèse ou la dissertation. Le programme de doctorat dure au moins quatre ans. Ce type de qualification peut être obtenu d'une université régulière ainsi qu'auprès de l'*Open University* britannique. Les écoles de recherche sont des centres nationaux et internationaux de recherche de haute qualité dans un domaine particulier ou dans un contexte multidisciplinaire. Elles offrent des postes de recherche aux adjoints à la recherche talentueux et assurent un niveau garanti de supervision ainsi que les frais de scolarité des études de doctorat. Il est prévu que les candidats obtiennent le doctorat à la fin de leur formation.

L'amendement de 2002 à la *Higher Education Act* a introduit un système de crédits néerlandais semblable à l'ECTS (avec 60 crédits par année), qui remplace l'ancien système de 42 crédits. Ce système de crédits obligatoire de l'ECTS visant l'accumulation et le transfert des crédits, a été mis en œuvre depuis l'année scolaire 2002–2003. L'amendement de 2002 a

défini légalement les 60 crédits comme étant une charge de travail de 1 680 heures. L'utilisation du supplément au diplôme est obligatoire depuis mars 2005. Plusieurs établissements ont déjà ou introduisent présentement le supplément au diplôme, dont l'usage est largement encouragé par les organisations étudiantes, le gouvernement et le NUFFIC (tel que l'ENIC/NARIC néerlandais). Avant mars 2005, le supplément au diplôme était émis sur demande, sans frais, en néerlandais ou en anglais. Depuis, il a été émis automatiquement à tous les étudiants.

LIENS ENTRE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE

Les professeurs dans les universités de recherche ont des doubles tâches : mener la recherche et enseigner. La participation de professeurs de recherche reconnus dans l'enseignement au premier cycle ainsi qu'aux second et troisième cycles varie selon les stratégies de l'établissement.

En 2004, un type particulier de programmes accrédités de recherche au niveau de la maîtrise (120 crédits de l'ECTS) ont fait leur début dans les universités de recherche. Ces programmes sont plus particulièrement axés sur une phase de doctorat au troisième cycle et à une carrière en recherche.

Dans les universités d'enseignement professionnel, à part le personnel enseignant régulier, un nombre restreint de *chargés de cours* sont embauchés—des professeurs qui ont la tâche spécifique de combiner l'enseignement et la recherche appliquée pour collaborer aux activités industrielles dans la région.

Quarante-et-un pour cent de l'argent disponible pour la R-D est dépensé dans le secteur de l'enseignement supérieur et la recherche (des chiffres clés pour la période de 1999–2003, selon le bureau central des statistiques, CBS). Selon les données de l'OCDE, les dépenses en R-D financées par l'industrie dans le secteur semi-public sont de 12,1 %.

Les statistiques nationales indiquent que le revenu externe des universités en 2001 se situait à 593 € millions, dont 26 % étaient commandités par le gouvernement, 26 % par l'industrie, 12 % financés à l'échelle internationale et 35 % par des organismes sans but lucratif.

MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS

En 2004, pour la mobilité à la fois entrante et sortante, on a préparé la restructuration des programmes de mobilité nationale, visant à augmenter la transparence du processus d'accès et les possibilités de réduire les procédures administratives. Les changements de la restructuration ont été appliqués depuis 2005.

Des mesures spéciales pour améliorer la mobilité apparaissent ci-dessous :

- Durant la présidence de l'UE, le ministère a étudié la portabilité des prêts et des subventions en Europe, ce qui a donné lieu à l'établissement d'un comité de l'UE pour étudier la portabilité des subventions et des prêts étudiants au niveau de l'UE.

Aucune donnée de recherche récente n'est disponible sur la mobilité des enseignants et du personnel. Il semble que la mobilité soit gênée par les mécanismes de pension, le marché du travail et au problème de l'emploi rémunéré lié à la mobilité du partenaire du membre du personnel touché par la mobilité.

LA DIMENSION SOCIALE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

L'égalité d'accès est garantie par :

- L'accès fondé sur la réussite des études secondaires;
- Une programme de financement des études (fonds étudiants) pour tous les étudiants inscrits à des programmes accrédités.

Le programme de financement des études consiste en une subvention de base pour chaque étudiant inscrit dans un programme accrédité. La subvention de base est alors complétée par un financement supplémentaire, si le revenu familial de l'étudiant est inférieur à un certain niveau. Par ailleurs, tous les étudiants peuvent obtenir un prêt de l'État offert au même faible taux d'intérêt que les prêts hypothécaires. Les subventions doivent être remboursées si l'étudiant abandonne ses études.

Un nouveau programme de financement pour les institutions d'enseignement supérieur financées par les deniers publics fut proposé pour 2006. L'un des éléments clés est l'introduction des soi-disant droits d'apprentissage des étudiants. Les étudiants inscrits dans les programmes accrédités reçoivent des droits d'apprentissage, selon lesquels les universités auraient droit de recevoir des fonds gouvernementaux pendant plusieurs années. Durant cette période, les étudiants payent des frais de scolarité fixes. Si les étudiants ont utilisé tous leurs droits d'apprentissage avant d'obtenir leur diplôme, les établissements peuvent alors demander à l'étudiant de verser des frais de scolarité plus élevés. On prévoit que ce nouveau principe pour financer les établissements défraye les efforts d'enseignement réels (par exemple, dans le cas des étudiants mobiles qui ne terminent pas une période d'études complète dans un même établissement ou pour les étudiants dont les acquis sont évalués et reconnus). On prévoit également que cela encourage les étudiants à terminer leurs études en temps opportun.

Pour maintenir l'accessibilité de l'enseignement supérieur, les étudiants peuvent obtenir des prêts d'État pour compenser leurs frais de scolarité. Les prêts d'État (ou la subvention reçue en cas d'abandon scolaire) doivent habituellement être remboursés; advenant que le revenu du diplômé ou de l'ancien étudiant soit inférieur à un certain niveau, un remboursement n'est pas exigé. L'étudiant a l'obligation de rembourser le prêt deux ans après avoir terminé ses études (qu'il ait obtenu son diplôme ou non) et dispose d'un maximum de 15 ans pour effectuer le remboursement.

Une attention particulière a été donnée à l'évaluation des acquis et les domaines comme le transfert des études professionnelles postsecondaires à l'enseignement professionnel supérieur, seront améliorés.

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

DÉVELOPPEMENTS DANS LE SECTEUR DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Encourager les voies de l'apprentissage tout au long de la vie

Un financement spécial facilite la collaboration entre l'Open University et les établissements d'enseignement supérieurs habituels pour stimuler l'apprentissage à distance et virtuel.

Les expériences commencent par la réintroduction de l'enseignement supérieur de cycle court qui, semble-t-il, devrait attirer les employés et les employeurs des petites et moyennes entreprises.

La nouvelle approche du financement universitaire fondée sur les droits d'apprentissage devrait transformer le système d'enseignement supérieur en un système mené par la demande plutôt que par l'offre.

Reconnaissance des acquis

De 2001 à 2004, le ministère a financé un centre du savoir national sur l'évaluation des acquis. La tâche du centre était d'augmenter et de partager ce qu'on savait sur l'évaluation des acquis dans les secteurs professionnels, l'éducation du secondaire et l'enseignement supérieur. Ce centre du savoir fonctionne toujours en 2005, ayant les tâches de :

- Se pencher sur certains secteurs du marché du travail où l'évaluation des acquis n'est pas encore connue;
- Développer des procédures d'assurance de la qualité et de contrôle de l'évaluation;
- Souligner les restrictions de la législation actuelle (le cas échéant).

Le ministère considère importante l'assurance de la qualité en matière de l'évaluation des acquis. La nouvelle législation propose d'assigner aux Conseils d'examen la tâche légale de surveiller les procédures d'évaluation, y compris les acquis. Par ailleurs, on envisage que les établissements d'enseignement supérieur aient besoin d'aide pour développer ces procédures.

CONTRIBUTION À LA DIMENSION EUROPÉENNE EN MATIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Diplômes conjoints ou doubles

Il existe plusieurs exemples de programmes conjoints qui mènent à des diplômes doubles.

- Plusieurs programmes conjoints sont conçus dans le contexte des programmes *Erasmus-Socrates* et *Erasmus Mundus*.
- Les coopératives sont établies selon des ententes bilatérales.

Collaboration transnationale

Le gouvernement favorise et facilite la coopération transnationale, comme il est devenu évident par :

- Un traité entre les Pays-Bas et les Flandres, qui ont fait de l'organisation d'accréditation un organisme transnational.
- La collaboration transfrontalière en matière d'enseignement supérieur et de recherche facilitée entre l'Allemagne, les Flandres et la France.
- Une initiative conjointe sur la qualité—un réseau informel d'agences pour l'assurance de la qualité semblable à celles des Pays-Bas et des Flandres—qui facilite la coopération entre un éventail élargi de pays pour internationaliser davantage l'assurance de la qualité, que ce soit en accréditation ou dans un autre domaine.

Norvège

DÉVELOPPEMENTS IMPORTANTS

Tel qu'indiqué dans le rapport de 2003 de la Norvège, la plupart des éléments du Processus de Bologne jusqu'au Communiqué de Berlin ont été mis en oeuvre par le biais de la Réforme de la qualité.

La Réforme de la qualité a été appliquée dans tous les établissements d'enseignement supérieur en Norvège à l'automne de 2003. Au cœur de cette réforme se trouve une nouvelle structure de diplôme, soit le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat qui suivent :

- Le modèle de trois ans (baccalauréat), deux ans (maîtrise), et trois ans (doctorat);
- L'établissement d'une agence de l'assurance de la qualité;
- L'utilisation obligatoire du supplément au diplôme;
- L'introduction de crédits fondés sur le modèle de l'ECTS;
- Un service de counselling plus étroit pour les étudiants;
- Le changement d'un système orienté sur l'examen final vers un système axé sur l'enseignement et l'apprentissage;
- L'autonomie accrue de l'institution;
- Des nouveaux mécanismes d'évaluation;
- L'internationalisation accrue.

SYSTÈMES NATIONAUX D'ASSURANCE DE LA QUALITÉ

Les établissements d'enseignement supérieur sont eux-mêmes les principaux responsables de l'assurance de la qualité. L'Agence norvégienne pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement, NOKUT, est un organisme gouvernemental indépendant fondé pour superviser et développer la qualité dans l'enseignement supérieur en Norvège par le biais de l'évaluation, l'accréditation et la reconnaissance des systèmes d'assurance de la qualité, des institutions et des programmes d'études. Cette division des responsabilités est définie dans la loi sur les universités et les collèges universitaires, et se poursuit dans le nouveau projet de loi présenté à la législature norvégienne. NOKUT a les responsabilités suivantes :

- Évaluer les systèmes d'assurance de la qualité des établissements d'enseignement supérieur en fonction des exigences établies par la réglementation du ministère de l'Éducation qui régit la NOKUT, et des critères additionnels stipulés par la NOKUT elle-même. NOKUT, grâce à des vérifications de la qualité faites en cycles réguliers, évalue et juge tous les systèmes d'assurance de la qualité internes de tous les établissements accrédités. En plus de servir de mécanisme de contrôle, les vérifications sont faites de façon à avantager le développement de la qualité.
- Accréditer les institutions privées.

- Accréditer les institutions d'État qui demandent un changement de statut.
- Accréditer les nouveaux programmes d'études dans les établissements qui ont besoin d'autorisation. (Ces décisions ne peuvent être modifiées par aucune autre autorité.)
- Réviser les accréditations déjà autorisées. Il est possible de révoquer ou suspendre les accréditations de n'importe quelle institution—pour l'ensemble de l'institution ou des programmes individuels—suite à une mauvaise évaluation. Les évaluations sont faites par des spécialistes désignés par la NOKUT.
- Pour exécuter d'autres types d'évaluations sur lesquelles enquêter, évaluer et développer la qualité de l'enseignement supérieur en Norvège. Le ministère peut exiger que la NOKUT entreprenne de telles évaluations.
- Reconnaître l'enseignement et les diplômes de l'étranger.

QUALIFICATIONS

Le système norvégien offre deux chemins parallèles menant au doctorat (Ph.D.) :

- Par des programmes de troisième cycle : des études de doctorat exigent une maîtrise ou l'équivalent. Les études s'appuient sur une norme de trois ans.
- Par la recherche : le Ph.D. est décerné selon un bilan de recherche et de publication relativement long. Ces soi-disant diplômes *individuels* représentaient 12 % des doctorats en 2003.

LIENS ENTRE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE

Les établissements d'enseignement supérieur ont un mandat tripartite. D'abord, ils offrent l'enseignement supérieur selon qu'il s'agit d'une recherche scientifique avant tout, le développement artistique et la connaissance empirique. Ensuite, ils font la recherche et le développement académique ou artistique, et troisièmement, ils disséminent la connaissance et les résultats de recherche dans la société en général. Ainsi, le secteur de l'enseignement supérieur joue un rôle central dans le système de recherche en Norvège.

Neuf sur 10 chercheurs qui obtiennent un Ph.D. sont formés au sein du secteur de l'enseignement supérieur. Ce secteur maintient la base du savoir pour la recherche en Norvège et collabore beaucoup avec les chercheurs des autres secteurs (p. ex., les instituts de recherche et l'industrie). La recherche dans le secteur de l'enseignement supérieur est dirigée principalement vers la recherche de base, bien que les établissements d'enseignement supérieur aient également le mandat absolu d'exécuter de la recherche appliquée en collaboration avec l'industrie, et les collèges universitaires ont

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

un mandat à l'égard du développement régional. La plupart de la R-D en sciences humaines et sociales est faite dans ce secteur. La majorité du personnel universitaire dans les établissements d'enseignement supérieur sont obligés de faire de la recherche et de l'enseignement, mais l'équilibre entre ces deux tâches varient entre les institutions ainsi qu'entre les membres du personnel individuels dans la même institution.

En 2001, 56 % de l'investissement public en R-D a été distribué au secteur de l'enseignement supérieur : 35 % fut alloué aux instituts de recherche publics ou privés—lesquels font surtout des recherches appliquées—tandis que 9 % a été dirigé vers le secteur industriel. Il existe deux principales sources de financement pour la R-D dans le secteur de l'enseignement supérieur : les fonds universitaires généraux et les sources externes. Les fonds généraux représentent environ 80 % du financement de la R-D dans ce secteur. Le Conseil de recherches de la Norvège est la source externe la plus importante de financement pour la R-D.

MOBILITÉ DES ÉTUDIANTS ET DU PERSONNEL

En vertu de la loi, tous les étudiants norvégiens ont le droit de recevoir de l'aide financière du Fonds national de prêts pour l'éducation et ce, sans que le revenu de leur famille n'y soit pour quelque chose. Ils peuvent recevoir une aide financière d'environ 9 800 € par année, dont 40 % peut représenter une bourse d'études assujettie cependant à la réussite des examens. Les étudiants ont le droit de profiter de ce montant même à l'étranger peu importe les programmes d'études—tant les programmes d'échange et les programmes menant à l'obtention d'un diplôme complet à la fois aux niveaux du premier cycle et des 2e et 3e cycles. Par ailleurs, les étudiants peuvent obtenir de l'aide pour les déplacements et les frais de scolarité s'ils font des études à l'étranger.

Les programmes d'échange comme Erasmus, Leonardo et Nordplus (nordique) sont des outils essentiels pour favoriser et influencer la mobilité des étudiants à la fois entrants et sortants. Le Centre norvégien de coopération internationale dans l'enseignement supérieur (SIU) joue un rôle important en Norvège pour la promotion de la coopération internationale en matière d'enseignement et de recherche.

La mobilité des étudiants est l'un des critères touchant le financement national des établissements d'enseignement supérieur grâce au nouveau système financier. La nouvelle formule de financement des établissements d'enseignement supérieur comprend des mesures conçues pour favoriser l'internationalisation de l'enseignement supérieur de la Norvège. Les établissements touchent environ 640 € par étudiant entrant ou sortant qui participe au programme d'échange. Le but est de favoriser l'équilibre entre la mobilité et l'échange.

Le personnel universitaire a droit à des mandats de recherche fondés sur des critères spécifiques. Il arrive souvent qu'un mandat de recherche soit dépensé à l'étranger. Le programme Erasmus a également eu un certain impact sur la mobilité du personnel. Le personnel universitaire qui participe aux cours plus courts dans un des centres d'études norvégiens à l'extérieur du pays (à Kiel, York et Caen) a le droit de recevoir de l'aide financière du Fonds national de prêts pour l'éducation durant leur séjour.

LA DIMENSION SOCIALE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

L'exigence habituelle donnant accès à l'enseignement supérieur est la réussite d'un programme d'études d'une durée de trois ans dans des matières théoriques au niveau des études secondaires supérieures ou dans certaines matières techniques ou professionnelles.

Depuis 2001, les universités et les collèges universitaires ont le droit d'accepter des étudiants qui n'ont pas les qualifications minimales exigées selon leur âge (25 ans ou plus) ajouté à une combinaison d'apprentissage structuré, non structuré et non formel. L'établissement décide lui-même si le candidat se qualifie pour le programme d'études en question. L'admission aux études supérieures est fondée sur un système de points obtenus des évaluations des études secondaires supérieures, des examens dans d'autres disciplines à l'université ou dans un collège universitaire, et des points supplémentaires accordés pour l'âge et le service militaire accompli. Pour certains groupes, l'évaluation en vue de l'admission est maintenant possible par d'autres moyens que celui du système de points. C'est le cas pour l'admission des candidats qui sont handicapés, mais les mêmes qualifications mentionnées ci-dessus sont exigées.

La loi sur les universités et les collèges universitaires souligne l'amélioration du milieu d'apprentissage des étudiants et, plus particulièrement, les perspectives de réussite des étudiants qui ont un handicap.

Pour favoriser l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur, les organismes de bien-être pour les étudiants offrent du logement, la nourriture par le biais des cantines, les centres de gardiennage, les soins médicaux, etc. En grande partie, ces services sont financés à l'aide de fonds gouvernementaux.

Le Fonds national de prêts pour l'éducation a été établi en 1947 pour augmenter le recrutement social en enseignement supérieur. Tous les étudiants inscrits dans un programme d'études dans un établissement d'enseignement supérieur ont droit à l'aide financière.

Un système amélioré d'aide financière aux étudiants a été introduit parallèlement à la Réforme de la qualité. Les établissements d'enseignement supérieur d'État ne perçoivent pas de frais de scolarité, mais offrent des prêts pour défrayer les frais de scolarité en entier ou en partie perçus par les établissements d'enseignement supérieur privés.

DÉVELOPPEMENTS DANS LE SECTEUR DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Favoriser les voies de l'apprentissage tout au long de la vie

Les Universités Ouvertes de Norvège (UON) est une initiative de politique nationale en matière d'apprentissage tout au long de la vie, qui se veut permanente et flexible, fondée sur les technologies de l'information et de la communication, en enseignement supérieur. Les principales tâches des UON sont :

- Favoriser le développement de la formation sur mesure et permanente dans l'enseignement supérieur en Norvège;
- Créer et partager les connaissances;
- Conseiller le ministère en matière de politiques dans ce domaine.

La réforme des compétences de 1999 a été conçue comme collaboration tripartite avec un solide engagement de la part des partenaires sociaux, des autorités et d'un grand éventail de fournisseurs d'enseignement aux adultes. L'objectif prépondérant est de répondre aux besoins de compétences nouvelles et à jour qui est ressenti dans la société, dans les milieux de travail et par les particuliers. Il s'agit d'une réforme tant éducative que de vie professionnelle qui cible tous les adultes sur le marché du travail ou non. Tous les paliers du système d'éducation, y compris celui de l'enseignement supérieur, ont participé à cette réforme et les établissements d'enseignement supérieur ont participé dans divers projets par le biais du programme de développement des compétences.

Reconnaissance des acquis

Les droits qui assurent des possibilités éducatives :

- Les adultes ayant le droit de terminer leur éducation au niveau secondaire peuvent faire évaluer leur apprentissage non formel et non structuré. Cette évaluation peut donner accès aux écoles secondaires et peut, dans certains cas, permettre au candidat de raccourcir sa période d'études.

- Les candidats âgés de 23 ans ou plus et qui ont au moins cinq années d'expérience de travail pertinent et qui possèdent des compétences dans six matières principales, peuvent obtenir un accès général aux études au niveau tertiaire (compétences générales d'études).
- Les adultes âgés de 25 ans ou plus peuvent faire évaluer leur apprentissage non formel et non structuré afin de pouvoir étudier une matière particulière (par opposition aux compétences générales d'études ci-dessus). Dans certains cas, les candidats peuvent condenser leurs périodes d'études. Cette évaluation est faite par l'établissement auquel les candidats veulent s'inscrire.

En 2001 et 2002, entre 7 % et 8 % de tous les candidats aux études supérieures étaient inscrits au processus pour faire reconnaître leur apprentissage non formel et non structuré. L'évaluation indique que ces étudiants réussissent aussi bien que les étudiants qui sont admis par les processus réguliers, et qu'en raison de l'expérience de travail, ils contribuent également de façon positive aux milieux d'apprentissage dans les établissements.

CONTRIBUTION À LA DIMENSION EUROPÉENNE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Diplômes conjoints ou doubles

Depuis septembre 2004, 10 établissements d'enseignement supérieur de la Norvège participaient à 19 programmes d'études intégrées qui menaient à des diplômes conjoints.

Collaboration transnationale

La coopération entre les établissements d'enseignement supérieur norvégiens et les autres établissements d'enseignement supérieur d'Europe est fortement encouragée. Le ministère encourage les établissements d'enseignement supérieur norvégiens de participer aux programmes d'enseignement et de recherche européens et aux autres programmes internationaux (tels que les programmes de l'UE). De plus, les institutions norvégiennes participent à un plus haut degré dans divers réseaux de collaboration entre les établissements de divers pays européens. Des initiatives spéciales comprennent le Programme de coopération avec l'Europe du Sud-Est—recherche et enseignement supérieur, et le programme de coopération de la Norvège avec la Russie.

COMMENT LES PAYS ONT-ILS HARMONISÉ LEUR SYSTÈME D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU PROCESSUS DE BOLOGNE?

Australie

Bien que l'Australie ne soit pas membre de l'Union européenne, plusieurs tentatives sont faites dans son gouvernement pour mieux s'aligner sur l'initiative du Processus de Bologne de l'UE, puisque les nombreux avantages économiques et sociaux qui résultent de cette collaboration sont évidents.

Le département de l'Éducation, des Sciences et de la Formation a préparé un document de travail avec le secteur de l'enseignement supérieur afin de :

- Donner un aperçu de l'état actuel des réformes de l'enseignement supérieur en Europe;
- Obtenir les commentaires du secteur et discuter de la façon que les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur australiens pourraient mieux répondre aux réformes européennes. L'Australie vise à travailler avec le secteur de l'enseignement supérieur pour identifier à la fois les problèmes et les opportunités que présente pour l'Australie le Processus de Bologne.

L'enseignement supérieur en Australie gagnerait beaucoup, tant sur la scène domestique que dans ses objectifs d'enseignement internationaux, à adopter des mesures parallèles au Processus de Bologne. La compatibilité au Processus de Bologne alignerait étroitement des particularités clés du système d'enseignement supérieur de l'Australie avec les systèmes universitaires de 45 pays européens, faciliterait le mouvement des étudiants entre les universités et permettrait d'autres formes d'engagement entre les établissements australiens et européens.

LES AVANTAGES DE LA COMPATIBILITÉ AU PROCESSUS DE BOLOGNE

Facilitation d'interaction et de reconnaissance

Les établissements australiens ont déjà établi un éventail de relations avec les universités européennes, y compris les programmes conjoints. Bien que les étudiants et les universitaires se déplacent entre les universités australiennes et européennes, et que les qualifications australiennes soient reconnues en Europe, les obstacles résultant des différences dans les systèmes et les structures de base existent encore. La compatibilité au Processus de Bologne alignerait étroitement des particularités clés du système de l'enseignement supérieur australien avec les systèmes universitaires de 45 pays européens et permettrait une collaboration élargie, faciliterait le mouvement des étudiants entre les établissements d'enseignement supérieur australiens et européens, et aiderait à faire reconnaître les programmes de l'Australie.

Avantages pour les étudiants et les employeurs australiens

Le supplément au diplôme : le supplément au diplôme est un court document joint à une qualification d'études supérieures visant à améliorer la transparence internationale et à faciliter la reconnaissance des qualifications académiques et professionnelles. Il est aussi avantageux pour les étudiants et les

employeurs. Plus l'accréditation du supplément est générale, plus elle est utile aux deux parties—non seulement pour la réception des personnes ayant des qualifications australiennes sur le marché du travail européen.

Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) : l'ECTS se base sur le principe que 60 crédits mesurent la charge de travail d'un étudiant à temps plein durant une année universitaire. Les crédits du système de l'ECTS peuvent être obtenus seulement après avoir terminé avec succès le travail requis et l'évaluation appropriée des résultats d'apprentissage atteints. L'Australie utilise le système d'EFTSU qui, tout en fournissant une mesure commune de la charge de travail de l'étudiant dans toutes les universités australiennes, ne spécifie pas la charge de travail en terme de résultats d'apprentissage et de compétences. Le manque d'un système de crédits national et uniforme qui soit reconnu, est un obstacle important à la mobilité. Les différentes dispositions des universités signifient souvent que des jugements individuels doivent être portés pour chaque étudiant qui demande un crédit pour une étude complétée.

Structures et processus australiens qui correspondent au cadre de Bologne :

- L'Australie a une structure de diplômes de trois cycles (baccalauréat, maîtrise, doctorat). Il y a des domaines dans lesquels il faut faire des efforts pour devenir compatible au Processus de Bologne. Par exemple, tout repositionnement désiré des diplômes spécialisés, des diplômes et baccalauréats de quatre ans et débutant du 2^e cycle, et les cours à la maîtrise d'un an de l'Australie—assure l'alignement aux structures de Bologne et aux tendances émergentes.
- Le supplément au diplôme fait l'objet d'essais en Australie, mais les établissements devront prendre la décision concernant son adoption.
- Le système australien d'assurance de la qualité correspond généralement aux grandes lignes directrices établies par le Processus de Bologne, mais une vérification documentée de sa compatibilité pourrait être utile comme outil de marketing et pour aborder les questions de reconnaissance future en Europe. La question se pose à savoir si l'AUQA devrait demander de se joindre au répertoire européen des agences de l'assurance de la qualité qui est proposé mais qui n'a pas encore été mis sur pied, advenant que ses lignes directrices soient développées de façon à inclure les pays de l'extérieur.
- L'Australie utilise le système d'EFTSU qui fournit une mesure commune de la charge de travail de l'étudiant à toutes les universités australiennes. Il est peut-être possible d'adapter ce système pour qu'il aille plus facilement rejoindre l'ECTS.

LISTE D'ACRONYMES

ACCC :	Association des collèges communautaires du Canada	ECA :	Consortium européen des agences d'accréditation
ACPPU :	Association canadienne des professeures et des professeurs d'université	ECTS :	Système européen de transfert de crédits
ALI :	Bureau d'inspection de l'éducation des adultes (Royaume-Uni)	EDTR :	Enquête sur la dynamique du travail et du revenu
AQ :	Assurance de qualité	EEFA :	Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (Canada)
ASPC :	Agence de santé publique du Canada	EEP :	Établissements d'enseignement postsecondaires
AUCC :	Association des universités et collèges du Canada	EFTSU :	Système australien de transfert de crédits
AUQA :	Agence de contrôle de la qualité des universités de l'Australie	EILCA :	Enquête internationale sur la littératie et les compétences des adultes
BMBF :	<i>Bundesministerium für Bildung und Forschung</i> ministère fédéral de l'Éducation et de la recherche (Allemagne)	ELCA :	Enquête sur la littératie et les compétences des adultes
CBS :	Bureau central des statistiques (Pays-Bas)	ENIC :	Réseau européen pour l'échange d'information
CBU :	Projet universitaire transfrontalier finlandais-russe	ENQA :	Association européenne pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur
CCA :	Conseil canadien sur l'apprentissage	EP :	Enseignement postsecondaire
CCSSE :	Community College Survey on Student Engagement (É.-U. et Canada)	ÉRA :	Évaluation et reconnaissance des acquis
CEGEPs :	Collège d'enseignement général et professionnel (Québec, Canada)	ESIB :	Syndicats nationaux des étudiants d'Europe
CERI :	Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE)	EURASHE :	Association européenne des établissements d'enseignement supérieur
CIMO :	Centre de la mobilité internationale (Finlande)	FCBEM :	Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire
CLA :	Collegiate Learning Assessment (États-Unis)	FCI :	Fondation canadienne pour l'innovation
CMEC :	Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)	FHEQ :	Framework for Higher Education Qualifications (Royaume-Uni)
CNRS :	Centre national de la recherche scientifique (France)	FINHEEC :	Conseil finlandais d'évaluation de l'enseignement supérieur
CRSNG :	Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada	FSU :	Fonds de solidarité universitaire (France)
CSCE :	Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation	GCCA :	Graduate Careers Council of Australia
DEST :	Ministère de l'Éducation, la science et la formation (Australie)	HBO :	Études professionnelles supérieures (Pays-Bas)
DfES :	Département de l'Éducation et des compétences (Royaume-Uni)	HEA :	Académie de l'enseignement supérieur (Royaume-Uni)
DIRD :	Dépenses totales au titre de la recherche et du développement	HEFCE :	Higher Education Funding Council for England
DIRDES :	Dépenses totales des établissements d'enseignement supérieur en recherche et développement	HEI :	Higher Education Institute
DRPC :	Direction de la recherche en politiques et coordination (Canada)	IAE :	Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (Europe)
		IAF :	Institutional Assessment Framework (Australie)

LISTE D'ACRONYMES

ICA :	Indice composite de l'apprentissage (Canada)	OIA :	Bureau de l'adjudicateur indépendant (Royaume-Uni)
INES :	Projet des Indicateurs des systèmes d'enseignement internationaux (OCDE)	PIAAC :	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes
INRA :	Institut national de la recherche agronomique (France)	PIB :	Produit intérieur brut
INSERM :	Institut national de la santé et de la recherche médicale (France)	PIPCE :	Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation
IPK :	Bureau du programme international pour l'éducation et la formation (Suède)	PISA :	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
ISO :	Organisation internationale de normalisation	PME :	Petites et moyennes entreprises
ITP :	Instituts de la qualité en technologie et en polytechnique (Nouvelle-Zélande)	PMI :	Initiative du premier ministre (Royaume-Uni)
LMD :	Programme des licence, maîtrise, doctorat	QAA :	Quality Assurance Agency
LMI :	Information sur le marché du travail	R.-U. :	Royaume- Uni
MENESR :	Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France)	RCRPP :	Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques
MOD :	Département de la défense (Royaume-Uni)	R-D :	Recherche et développement
MSTP :	Mission scientifique, technique et pédagogique	RHDCC :	Ressources humaines et Développement des compétences Canada
NAO :	Organisme international d'accréditation	RSE :	Regards sur l'éducation (OCDE)
NARIC :	Centre d'information sur la reconnaissance académique et la reconnaissance professionnelle des diplômés (Pays-Bas)	SIAE :	Système d'information amélioré sur les étudiants (Canada)
NCE :	Network of Centres of Excellence	SIDA :	Agence suédoise de collaboration au développement international
NOKUT :	Agence norvégienne pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement	SIU :	Centre norvégien de coopération internationale dans l'enseignement supérieur Centre for International Cooperation in Higher Education
NOQA :	Réseau nordique des organismes d'assurance de la qualité	SNG :	Sciences naturelles et du génie
NOU :	Universités ouvertes de Norvège	SPPC :	Système de projection professionnelle canadien
NSSE :	National Survey of Student Engagement (É.-U. et Canada)	S-T :	Système et technologie
NUFFIC :	Organisation néerlandaise de coopération internationale dans l'enseignement supérieur (Pays-Bas)	STINT :	Fondation suédoise pour la collaboration internationale en recherche et en enseignement supérieur
NVAO :	Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie in oprichting, organisation supranational d'accréditation néerlandaise/flamande (Pays-Bas)	TEC :	Commission de l'enseignement supérieur (Nouvelle-Zélande)
OCDE :	Organisation de coopération et de développement économiques	TP :	Taux de participation
OFFA :	Office pour l'égalité d'accès (Royaume-Uni)	UE :	Union européenne
		UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
		WDA :	Agence pour le développement de la main-d'oeuvre (Singapore)
		WO :	Enseignement universitaire (Pays-Bas)

BIBLIOGRAPHIE

- Alberta Advanced Education. Alberta Advanced Education Annual Report 2004–2005. Alberta Advanced Education System-Wide Planning Branch.
- Allen, M. et Vaillancourt, C. (2004). Promotion de 2000 : profil des diplômés du postsecondaire et endettement des étudiants. Statistique Canada. Éducation, compétences et apprentissage, Document de recherche no 16, no au catalogue 81-595-MIF.
- Apprentissage et réussite: Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes. (2005). Statistique Canada et OCDE. Ottawa et Paris.
- Association des collèges communautaires du Canada (2006). La recherche appliquée dans les collèges et instituts canadiens.
- Association des universités et collèges du Canada (2002). Orientations : le milieu universitaire. Ottawa.
- Association des universités et collèges du Canada (2005). En plein essor : Édition 2005 du rapport sur la recherche universitaire et la transmission du savoir. Ottawa.
- Associés de recherche EKOS (2003). Joindre les deux bouts : Enquête sur la situation financière des étudiants en 2000–2001. Collection de recherches du millénaire : L'argent est-il important?, no 5. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Montréal.
- Belanger A., Berthelot J.M., Guimond E., Houle, C. (2002). A Head to Head Comparison of Two Generic Health Status Measures in the Household Population : McMaster Health Utilities Index (Mark 3) and the EQ-5D. Statistique Canada. Article non publié.
- Bergeron L. P., Dunn K., Lapointe M., Roth W., & Tremblay-Côté N. (2004). Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie, 2004–2013. Ressources humaines et développement social Canada. Direction de la recherche en politiques et coordination. Politique stratégique et planification. SP 615 10 04F. Ottawa.
- Bloom D. et Rosovsky H. (Winter 2003). Why Developing Countries Should Not Neglect Liberal Education. Liberal Education, vol. 89, no 1. p. 16 à 23.
- Boothby, D. et Rowe, G. (2002). Taux de rendement de l'éducation. Ressources Humaines et Développement social Canada. Ottawa.
- Bowlby, J. W. et McMullen, K. (2002). À la croisée des chemins : Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition. Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, no au catalogue RH64-12/2002F-IN. Ottawa.
- British Columbia Ministry of Advanced Education, Annual Service Plan Report 2004–2005.
- Campbell, A. et Gagnon, N. (2006). Literacy, Life and Employment: An Analysis of Canadian International Adult Literacy Survey (IALS) Microdata. Conference Board du Canada. Ottawa.
- Comité consultatif sur la littératie et les compétences essentielles. (2005). Vers un Canada pleinement alphabétisé — Atteindre les objectifs nationaux au moyen d'une stratégie pancanadienne d'alphabétisation. Rapport soumis à la ministre d'État au Développement des ressources humaines, Ottawa.
- Commission européenne (2002). Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'apprentissage continu. Quinze indicateurs de qualité. Direction générale de l'éducation et de la culture. Rapport fondé sur le travail du groupe d'étude sur les indicateurs de qualité. Bruxelles.
- Commission des communautés européennes (2004). Progress Towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks. Document de travail du personnel de la Commission. Bruxelles.
- Commission des communautés européennes (2005). Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training – 2005 Report. Document de travail du personnel de la Commission. Bruxelles.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (décembre 2005). Bonnes nouvelles : les taux de décrochage scolaire diminuent au Canada. Carnet du savoir.
<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LiL-16Dec2005.htm?Language=FR>
- Conseil canadien sur l'apprentissage (février 2006). Comprendre la nécessité de stratégies ciblées en matière d'apprentissage en milieu de travail. Carnet du savoir.
<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LiL-17Feb2006.htm>

BIBLIOGRAPHIE

Conseil canadien sur l'apprentissage (juin 2006). Travailler pour apprendre : Régler la facture des frais universitaires et collégiaux. Carnet du savoir.

<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/Student-employment.htm>

Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire. Ottawa. Sondage d'opinion public.

Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). Indice composite de l'apprentissage.

<http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/CompositeLearningIndex2>

Conseil de la Fédération (2006). Guide d'entretien du sommet : l'avenir de l'éducation postsecondaire et de la formation professionnelle au Canada. Rédigé pour le sommet Préparer l'avenir : un sommet sur l'éducation postsecondaire et la formation professionnelle. Ottawa.

Conseil des ministres de l'Éducation Canada (1999). A Report of Public Expectations of Post-Secondary Education in Canada. Toronto.

Conseil des ministres de l'Éducation Canada (2004). Regards sur l'éducation – Indicateurs de l'OCDE : Profil canadien. Toronto.

Constitution fédérale de la Confédération Suisse du 18 avril 1999.

Corak, M., Lipps, G. et Zhao, J. (2003). Revenu familial et participation aux études postsecondaires. Statistique Canada. Division des études de la famille et du travail, no au catalogue 11F0019MIF. Ottawa.

<http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=11F0019M2003210>

Coulombe, S. et Tremblay, J. F. (2001). Human Capital and Regional Convergence in Canada *Journal of Economic Studies*, vol. 28, no. 3, p. 154–180.

Coulombe, S., Tremblay, J.F., et Marchand, S. (2004). Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE. Statistique Canada et Ressources humaines et Développement social Canada, no au catalogue 89-552-MIF.

Document de discussion (2004). Étude de l'éducation postsecondaire de l'Ontario. Septembre 2004.

Enquête longitudinale auprès des immigrants du Canada (2005). Progrès et défis des nouveaux immigrants sur le marché du travail. Statistique Canada. Division de la statistique sociale et autochtone, no au catalogue 89-615-XIE. Ottawa.

Finnie, R., Laporte, C. et Lascelles, E. (2004). Antécédents familiaux et accès aux études postsecondaires : Que s'est-il passé pendant les années 1990?. Statistique Canada, Direction des études analytiques – Documents de recherche, no au catalogue 11F0019MIF. Ottawa.

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. (2005). Pour changer le cours des choses : l'amélioration de l'accès aux études postsecondaires des peuples Autochtones du Canada. Note de recherche du millénaire no 2. Canada.

Foot, D. (2001). Canadian education; demographic change and future challenges. *Éducation Canada*, vol. 41, no 1. p. 24.

Foot, D. (printemps 2006). The Baby Boomer's Lingering Echo. *Academic Matters*. p. 6–9.

Frenette, M. (2002). Trop loin pour continuer? Distance par rapport à l'établissement et inscription à l'université. Statistique Canada. Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail, document de recherche no 191, no au catalogue 11F0019MIF. Ottawa.

Frenette, M. (2003). Accès au collège et à l'université : Est-ce que la distance importe?. Statistique Canada. Direction des études analytiques, document de recherche no 201, no au catalogue 11F0019MIF.

German Federal Ministry of Education and Research. <http://bmbf.de/en/index.php> consulté en juillet 2006

Gluszynski T. et Peters V. (2005). Enquête auprès des titulaires d'un doctorat acquis : profil des diplômés récents. Statistique Canada, no au catalogue 81-595-MIF. Ottawa.

Grayson, J. P. et Grayson, K. (2003). Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants. Collection de recherches du millénaire : L'argent est-il important? No 6. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Ottawa.

152 CRSNG - Tableaux détaillés 2004–2005.

de Broucker, P. (2005). Without a Paddle, What to Do about Canada's Young Drop-Outs?. Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, Ottawa.

Holmes, D. (2005). Faire place aux différences : l'éducation postsecondaire parmi les autochtones, les personnes handicapées et les personnes ayant des enfants. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, no 18. Canada.

Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation. (2003). Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation Canada. Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue 81-582-XIF. Ottawa.

Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation. (2006). Statistique Canada et Conseil des ministres de l'Éducation Canada. Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, no au catalogue 81-582-XIF. Ottawa.

Junor, S. et Usher, A. (2004). Le Prix du savoir : l'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada. Collection de recherche du millénaire. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Canada.

Kwan, B., Frankish, J., Quantz, D., et Flores, J. (2003). A Synthesis Paper on the Conceptualization and Measurement of Community Capacity. Institute of Health Promotion Research at the University of British Columbia. Canada.

Looker, D. (2001). Pourquoi ne continuent-ils pas? : Les facteurs qui influencent les jeunes Canadiens à ne pas poursuivre leurs études au niveau postsecondaire. Collection de recherches du millénaire. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Canada.

Mackenzie H. (2004). Funding Post-Secondary Education in Ontario: Beyond the Path of Least Resistance. A study commissioned by The Ontario Coalition for Post-Secondary Education.

Malatest & Associates Ltd. (2004). La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris. Collection de recherches du millénaire, no 8. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Canada.

Milan, A. (Hiver 2005). Volonté de participer : l'engagement politique chez les jeunes adultes. Tendances sociales canadiennes, no 70. Statistique Canada, no au catalogue 11-008.

Milligan K., Moretti P. et Orepoulos P. (2003). Does Education Improve Citizenship? Evidence from the U.S. and the U.K. National Bureau of Economic Research. Document de travail 9584. Massachusetts.

Morissette R., Ostrovsky Y., et Picot G. (2004). Tendances des salaires relatifs des personnes très scolarisées dans une économie du savoir, Statistique Canada. Direction des études analytiques. Document de recherche no 232, no au catalogue 11F0019MIF2004232. Ottawa.

Myers, K. et de Broucker, P. (2006). Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System. Rapport de recherche W34 des Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

OCDE. (2003). Au-delà du discours : Politiques et pratiques de formation des adultes. Paris.

OCDE (2005). La cyberformation dans l'enseignement supérieur : État des lieux. Centre for Educational Research and Innovation. Paris.

OCDE. (2005). Regards sur l'éducation. Paris.

OCDE. (2006). Regards sur l'éducation. Paris.

O'Neil B. (2006). Human Capital, Civic Engagement and Political Participation. Rapport de recherche des RCRPP dans la série Les compétences et les connaissances nécessaires dans le Canada de demain : Sept perspectives – Vers une stratégie intégrée de développement du capital humain.

Peters, V. (2004). Travail et formation : Premiers résultats de l'enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003. Statistique Canada. Éducation, compétences et apprentissage, Documents de recherche, no au catalogue 81-595-MIF2004015. Ottawa.

Prasil S. (2005). Apprentis inscrits : la classe de 1992, une décennie plus tard. Statistique Canada. Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. Documents de recherche, no au catalogue 81 595 MIF2005035. Ottawa.

Processus de Bologne – Rapports nationaux (2005) <http://www.bologna-bergen2005.no/> consulté en juillet 2006.

Putnam R. (2004). Education, Diversity, Social Cohesion and Social Capital. Note de discussion pour la réunion des ministres de l'Éducation de l'OCDE, Raising the Quality of Learning for All. Dublin.

BIBLIOGRAPHIE

Rahman, A., Situ, J. et Jimmo, V. (2005). Participation aux études postsecondaires : Données tirées de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu. Statistique Canada, no au catalogue 81-595-MIF – no 036.

Rapport soumis par le Comité consultatif sur l'alphabétisation et les compétences essentielles vers un Canada pleinement alphabétisé, Atteindre les objectifs nationaux au moyen d'une stratégie pancanadienne globale d'alphabétisation. (2005). Ottawa.

RHDC-DRPC. (2004). Prévisions et analyse du marché du travail et des compétences, Scénario de référence.

Riddell C. (2006). The Impact of Education on Economic and Social Outcomes: An Overview of Recent Advances in Economics. Projet des RCRPP, Rapport de recherche des RCRPP dans la série Les compétences et les connaissances nécessaires dans le Canada de demain : Sept perspectives - Vers une stratégie intégrée de développement du capital humain.

Rodriguez E. R. et Sargent T. C. (2001). Does Under-Investment Contribute to the Canada-U.S. Productivity Gap?. Ministère des Finances. Document de travail 2001-11. Gouvernement du Canada.

Sharpe A. (2002). Raising Canadian Living Standards: A Framework for Discussion. Centre d'étude des niveaux de vie, no 5. Ottawa.

Sharpe, A. (2006). Challenges Facing Canada in the areas of Productivity, Innovation and Investment. Présentation faite à la Conférence on Canada's Competitiveness and Prosperity. Conférence organisée par l'Institute for Competitiveness and Prosperity. Ottawa.

Statistique Canada (2004). Bulletin de l'analyse en innovation, vol. 6 no 3. Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique, no au catalogue 88-003-XIF. Ottawa.

Statistique Canada (2005). Personnel affecté à la recherche et au développement au Canada (R-D), 1993-2002. Bulletin de service Statistique des sciences, vol. 29, no 2. Division des sciences, de l'innovation et de l'information électronique, no au catalogue 88-001-XIF. Ottawa.

Statistique Canada (2006). Canadiens dévoués, Canadiens engagés : Points saillants de l'Enquête canadienne de 2004 sur le don, le bénévolat et la participation. No au catalogue 71-542-XPF.

Statistiques scientifiques de l'OCDE (2006). Principaux indicateurs de la science et de la technologie, vol. 2006, no 1.

Sussman, D. (2002). Obstacles à la formation liée à l'emploi. L'emploi et le revenu en perspective, vol. 3, no 3. Statistique Canada, no au catalogue 75-001-XIF. Ottawa.

The Bologna Process U.K. National Report (2005)
http://www.bologna-bergen2005.no/EN/national_impl/00_Nat-rep-05/National_Reports-England-Wales-N-Ireland_050113.pdf

The Institute for Higher Education Policy. (1998). Reaping the Benefits. Defining the Public and Private Value of Going to College. Washington (DC).

Ungerleider C. et Keating D. (2002). L'éducation comme facteur déterminant de la santé, communication présentée à la conférence sur les déterminants sociaux de la santé tout au long de la vie. Toronto.

Usher, A. (2005). A Little Knowledge is A Dangerous Thing: How Perceptions of Costs and Benefits Affect Access to Education. Educational Policy Institute. Toronto.

Usher, A. et Savino, M. (2006). A World of Difference: A Global Survey of University League Tables. Canadian Education Report Series, Educational Policy Institute.

Vaillancourt F. et Bourdeau-Primeau, S. (2001). The Returns to Education in Canada: 1990 and 1995, Centre de recherche et développement économique (CRDE), Université de Montréal.

Wihak, C. (2006). État de la situation : évaluation et reconnaissance des acquis. Présenté au Conseil canadien sur l'apprentissage.

<http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/82FA8EC5-A187-471B-8205-EC1990F28289/0/PLARfinalreportBILMarch26.pdf>

Statistique Canada. (2006) Frais de scolarité universitaires. Frais de scolarité et de subsistance des étudiants à plein temps dans les universités et collèges du Canada qui confèrent des grades (FSSUC). Le Quotidien.



www.ccl-cca.ca

Bureau d'Ottawa
215-50 rue O'Connor
Ottawa ON Canada
K1P 6L2

Tél. : 613.782.2959
Télec. : 613.782.2956

Bureau de Vancouver
1805-701 rue Georgia Ouest
C.P. 10132
Vancouver BC Canada V7Y 1C6

Tél. : 604.662.3101
Télec. : 604.662.3168