



Association canadienne d'éducation
engager . écouter . échanger . enrichir depuis 1891

Tour d'horizon de la recherche en éducation Synthèse de fin d'année de l'ACE

Introduction

Depuis 2003, [Actualité](#) est une section très consultée du site Web de l'ACE, rassemblant et présentant de façon utile et accessible des nouvelles, des sommaires de recherche, ainsi que des détails d'initiatives et d'événements au Canada et dans le monde entier. Les éléments de cette rubrique sont à la base de notre [Bulletin](#) mensuel, lancé en 1957 et publié sous forme électronique depuis 2004.

Ce premier Tour d'horizon de la recherche en éducation présente une synthèse de fin d'année de la recherche en éducation dont ont traité le site Web et le *Bulletin* de l'ACE. On y résume, par thème, les rapports, mémoires et études, en faisant ressortir les tendances et en dégagant les aspects donnant lieu à un consensus, au désaccord et à la divergence. Nous espérons que vous le trouverez utile dans votre travail et nous vous incitons à le partager avec vos collègues.



(Prière de prendre note que bien qu'une version française de ce document soit offerte, la recherche qui y est citée est en anglais. Pour les éditions à venir, plus de ressources et de temps seront consacrés afin de mieux représenter la recherche en éducation effectuée et publiée en français.)

TABLE DES MATIÈRES

ÉDUCATION AUTOCHTONE	2
RESPONSABILITÉ.....	4
ENGAGEMENT CIVIQUE ET CITOYENNETÉ.....	6
L'ÉDUCATION ET LA GARDE DES JEUNES ENFANTS (EGJE)	8
INTÉGRATION ET ÉQUITÉ	10
TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS.....	12
LITTÉRATIE.....	14
ÉTUDES POSTSECONDAIRES ET TRANSITIONS DES JEUNES	15
SÉCURITÉ À L'ÉCOLE	17
INCIDENCES SOCIALES ET RÉSULTATS DE L'ÉDUCATION	19

ÉDUCATION AUTOCHTONE

Comme l'a indiqué le [Conseil national du bien-être social](#) (2007) dans [Agissons maintenant pour les enfants et les jeunes métis, inuits et des premières nations](#) (PDF), la situation des jeunes gens autochtones s'est peu améliorée au cours de la dernière décennie, malgré les dizaines de rapports publiés pour documenter « les conditions de vie effroyables des enfants et des jeunes autochtones du pays ». Cette conclusion a été appuyée en 2008 par une [recherche de l'Institut de recherche en politiques publiques](#) (PDF), dans laquelle il est constaté que les enfants autochtones sont les moins soutenus au Canada sur le plan de l'accès aux éléments fondamentaux de la qualité de vie; de même, un [rapport de Michael Mendelson du Caledon Institute of Social Policy](#) (PDF) souligne que l'écart d'achèvement des études secondaires des jeunes Autochtones de 20 à 24 ans vivant dans les réserves a augmenté de cinq points depuis dix ans, d'après les données du recensement. Mais comme le souligne le Conseil national du bien-être social :

« il y a des programmes et des politiques qui donnent des résultats, et plusieurs autres qui pourraient fonctionner si seulement le reste de la population canadienne et les divers ordres de gouvernement au Canada acceptaient d'intervenir en les appuyant et en y contribuant financièrement. »

Dans un document récent de l'[Institut C.D. Howe](#) intitulé [Closing the Aboriginal/Non-Aboriginal Education Gaps](#) (PDF), l'auteur John Richards considère que l'entente conclue entre le gouvernement fédéral, le gouvernement de la Colombie-Britannique et le [BC First Nations Education Steering Committee](#) (FNEESC) constitue un précédent prometteur pour professionnaliser l'administration scolaire dans les réserves. Ses propositions s'assimilent à celles de Michael Mendelson (voir ci-dessus), qui préconise un nouveau cadre légal procurant aux Premières nations l'équivalent du mouvement de consolidation scolaire des régions rurales canadiennes au début du 20^e siècle. Mendelson décrit une nouvelle loi fédérale qui permettrait aux réserves de se regrouper pour former des autorités scolaires des Premières nations et établir dans les Premières nations des équivalents régionaux des ministères de l'Éducation, tout en énonçant les responsabilités mutuelles en éducation des Premières nations et du gouvernement fédéral.

Faisant suite au travail novateur effectué par le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones du [Conseil canadien sur l'apprentissage](#) (CCA) pour [redéfinir le mode d'évaluation de la réussite de l'apprentissage chez les Premières nations, les Inuits et les Métis](#), le président et chef de la direction du CCA, Paul Cappon, a traité dans le numéro de mai 2008 d'[Options politiques](#), de la faisabilité d'instaurer un cadre national d'évaluation des progrès de l'apprentissage chez les Autochtones canadiens. En se fondant sur les modèles existants d'apprentissage tout au long de la

vie tenant compte des perspectives des Premières nations, des Inuits et des Métis à propos de l'apprentissage, l'objectif ultime de ces travaux consiste à engendrer un indice composite d'apprentissage autochtone pour mesurer le progrès au fil du temps.

Responsabilité

Ainsi que l'indique Lorna Earl dans [Assessment and Accountability in Education: Improvement or Surveillance](#) (PDF), les évaluations et les examens externes ont toujours existé dans les écoles, quoique leur rôle se soit étendu et ait considérablement changé au cours des 40 dernières années. En outre, la plupart des provinces et territoires du Canada ont leurs propres évaluations normalisées et participent maintenant au [Programme pancanadien d'évaluation](#) (PPCE, antérieurement le Programme d'indicateurs du rendement scolaire) et au [Programme international pour le suivi des acquis des élèves](#) (PISA). Certaines participent également aux études [Trends in International Mathematics and Science Study](#) (TIMSS) et [Progress in International Reading Literacy Study](#) (PIRLS).



Un fait nouveau est survenu dans le domaine de la responsabilité en éducation, soit l'utilisation accrue de données « à valeur ajoutée », qui mesurent les progrès réalisés par les élèves en fonction d'une moyenne établie à partir d'élèves avec des résultats antérieurs semblables, afin de représenter la « valeur ajoutée » comparative du vécu éducatif de l'enfant. Allant encore plus loin, des mesures « contextualisées de valeur ajoutée » (CVA) combinent les données de résultats antérieurs aux données relatives à la situation socioéconomique, au sexe et ainsi de suite des élèves, pour refléter plus exactement les incidences de l'éducation sur l'apprentissage. Malgré leur adoption récente au Royaume-Uni, un [rapport de l'Office for Standards in Education, Children's Services and Skills](#) (Ofsted) prévient que les mesures CVA comportent d'importantes limites. Bien qu'elles puissent jeter plus de lumière, l'auteur du rapport, David Jesson, déconseille d'accorder une signification à une valeur CVA absolue ou de s'en servir pour établir un palmarès des écoles. Il déclare également qu'une mauvaise utilisation des données pour prédire des résultats futurs pourrait réduire les attentes de groupes d'écoliers qui ont moins bien fait au cours des années précédentes.

Malgré ces mises en garde et l'opposition généralisée des fédérations d'enseignants, l'[Institut Fraser](#) continue de publier les palmarès des écoles, soutenant qu'ils procurent des renseignements utiles aux parents et au grand public. Dans le but de présenter un outil plus équitable d'évaluation et de classement des écoles, le professeur David Johnson de l'Université Wilfrid Laurier combine des données contextuelles sur les élèves aux résultats d'évaluation de la [Colombie-Britannique](#) (PDF) et de l'[Ontario](#) dans des rapports pour l'Institut C.D. Howe.

Bien que l'emploi de ces évaluations augmente au Canada, elles sont beaucoup plus généralisées – quoique pas toujours moins controversées – aux États-Unis, où certains États, tels que la Louisiane et le Tennessee, mettent en œuvre ou permettent

l'utilisation de données à valeur ajoutée pour l'évaluation ou la formation des enseignants, alors que quelques autres prévoient l'instauration future de tels systèmes.

L'ère de responsabilité à gros enjeux amorcée par la loi fédérale américaine [*No Child Left Behind*](#) (NCLB) a beaucoup de tenants et d'opposants qui s'expriment haut et fort et les chercheurs dans le domaine ont rendu des critiques contradictoires. Dans [*Avoidable Losses: High-Stakes Accountability and the Dropout Crisis*](#), publié dans la revue [*Education Policy Analysis Archives*](#), des données longitudinales et une analyse ethnographique ont servi à démontrer que le système de responsabilité du Texas, un modèle pour la loi NCLB, contribue directement au taux élevé de décrochage des jeunes afro-américains et latino-américains dans cet État. Une [étude menée par l'Institute of Education Sciences du ministère de l'Éducation des États-Unis](#) constate par ailleurs que le [programme Reading First](#) de la NCLB n'améliorait pas la compréhension en lecture de la 1^{re} à la 3^e année, révélant également que les endroits où ce programme était utilisé depuis plus longtemps connaissaient généralement des incidences négatives sur la compréhension en lecture de leurs élèves.

Certains des critiques de la loi NCLB aux États-Unis manifestent des préoccupations courantes de l'évaluation des résultats fondée sur des normes : des recherches de la [Rand Corporation](#) ([*Standards-Based Accountability Under No Child Left Behind*](#)), du [Center on Education Policy](#) ([*Instructional Time in Elementary Schools: A Closer Look at Changes for Specific Subjects*](#)) et de l'[Education Policy Research Unit](#) ([*'Restoring Value' to the High School Diploma*](#)) (PDF) soutiennent toutes que certains aspects de la NCLB contribuent peut-être à un rétrécissement modéré ou important des programmes d'enseignement, tout en causant une baisse de moral chez le personnel.

Engagement civique et citoyenneté

Quoique les chiffres de l'élection fédérale canadienne de 2008 n'aient pas encore été publiés, l'expérience récente laisse supposer que la participation des jeunes de 18 à 21 ans au scrutin a été inférieure au taux repère de 59,1 %. Bien que la participation électorale de ce groupe ait augmenté, passant de 25 % en 2000 à 38 % en 2004, puis à 44 % en 2006, le désengagement politique des jeunes soulève des inquiétudes. Cette préoccupation n'est pas injustifiée : le rapport d'[Élections Canada](#) intitulé [Pourquoi la participation décline aux élections fédérales canadiennes : un nouveau sondage des non-votants](#) constate que les non-votants de 18 à 20 ans sont le groupe le plus susceptible, à part le groupe des 25 à 29 ans, de citer le manque d'intérêt comme raison de ne pas voter.

Un vif débat entoure les raisons de ce phénomène. À la suite d'un rapport publié en 1993 selon lequel les collégiens estimaient que la politique n'avait pas d'importance dans leur vie et ne voyaient pas l'importance d'une participation active à la vie politique, l'organisme américain [Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement](#) (CIRCLE) indiquait dans [Millennials Talk Politics: A Study of College Student Civic Engagement](#) que les étudiants américains sont avides d'une conversation politique authentique, riche en opinions différentes et libre de manipulation intéressée.



La recherche du CIRCLE appuie la conclusion du rapport de synthèse de 2007, [Lost in Translation: \(Mis\)Understanding Youth Engagement Synthesis Report](#), des [Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques](#) (RCRPP) : « [...] les jeunes d'aujourd'hui ne sont pas désengagés à l'égard de la vie associationnelle et de la vie politique avec

un petit "p", mais ils sont de plus en plus désabusés face aux institutions et aux pratiques de la vie politique formelle. » Les jeunes ont moins de connaissances politiques formelles, sont moins susceptibles de voter et ne saisissent pas comment les gouvernements fonctionnent, même s'ils ont une meilleure scolarité formelle que celle de leurs aînés. Ils sont « rebutés par les partis politiques et la politique partisane, ils ont de l'aversion pour les approches hiérarchiques en matière d'organisation et de mobilisation, et ils ne pensent pas que la politique formelle soit une voie efficace pour susciter le changement. »

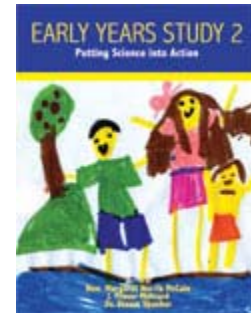
Tiré d'*Education Canada*
 Dans son article [What Kind of Citizen? Democratic Dialogues in Education](#) (PDF), Joel Westheimer examine si les réformes actuelles en éducation limitent les façons dont les enseignants peuvent développer les types d'attitudes, de compétences, de savoirs et d'habitudes requis pour préparer les élèves à devenir des citoyens actifs et engagés.

Par contre, les jeunes sont plus susceptibles de participer à des manifestations politiques et de faire du bénévolat. Ils modifient fréquemment leurs habitudes d'achat pour refléter leurs choix éthiques et sont plus enclins à faire partie d'un groupe ou d'un organisme. Un sondage Ipsos mené en 2008 a constaté que les jeunes de 14 à 18 ans consacrent en moyenne 5 pour cent de leur revenu à des dons internationaux — proportionnellement, c'est plus que le [0,33 % du produit intérieur brut qu'accordent les gouvernements canadiens à l'aide publique au développement \(APD\)](#).

Ainsi que l'indique l'étude précitée des RCRPP, la recherche brosse un tableau où les jeunes ne sont pas déconnectés par rapport à la vie politique; ce sont les institutions, la culture et les pratiques politiques qui sont déconnectées des jeunes.

L'éducation et la garde des jeunes enfants (EGJE)

Les preuves démontrant les avantages individuels et sociaux des programmes d'éducation et de garde des jeunes enfants s'accumulent. Il est d'ailleurs peu étonnant que l'éducation et la garde des enfants en bas âge demeurent un enjeu majeur pour les groupes d'intérêts et les chercheurs au Canada et dans le monde entier. Mais comme l'affirment Margaret McCain, Fraser Mustard et Stuart Shanker, Ph.D., dans le [deuxième rapport de l'étude sur la petite enfance](#) :



[traduction] Nous sommes encore loin [...] des types de programmes universels de qualité qui sont nécessaires. Il est évidemment important de poursuivre nos enquêtes scientifiques, mais le défi le plus important que nous devons relever aujourd'hui consiste à susciter la volonté politique et l'effort requis pour traduire en action ce que nous savons déjà au sujet du développement précoce du cerveau.

Afin d'effectuer cette traduction et de persuader les personnes qui prennent les décisions, les défenseurs de cette recommandation et les chercheurs utilisent de plus en plus des études sur le « rendement social de l'investissement », qui visent à caractériser la valeur de l'EGJE dans des termes économiques familiers. À l'aide de modèles économiques simulant les incidences du soutien continu à grande échelle de programmes éprouvés pour les enfants, les auteurs de [deux études américaines](#) ont constaté que ces mesures accroîtraient la croissance des emplois et des revenus, tout en stimulant le PIB et les recettes gouvernementales à venir.

Par ailleurs, un [mémoire de recherche et de politiques](#) (PDF) du [National Institute for Early Education Research](#) (NIEER) a fait l'inventaire de la recherche portant sur les incidences à court et à long terme de l'éducation préscolaire sur les apprentissages et le développement des enfants, pour conclure que les programmes bien conçus d'éducation préscolaire produisent des améliorations à long terme de la réussite scolaire, dont des résultats plus élevés aux épreuves normalisées, des taux moindres de redoublement scolaire et d'éducation spécialisée, ainsi qu'une scolarisation accrue. Bien que cela ne soit pas étonnant, le mémoire prévient aussi que l'accroissement des subventions pour la garde des enfants en vertu des politiques en vigueur du gouvernement fédéral et des états est particulièrement peu susceptible de générer des améliorations notables des apprentissages et du développement des enfants. Compte tenu de la médiocrité de beaucoup de services de garde, de modestes conséquences négatives pourraient même en découler.

Ce constat fait écho aux conclusions de certaines recherches qui dégagent un lien entre la participation à des services de garde et d'éducation pour les jeunes enfants et un accroissement des comportements difficiles. Toutefois, [un autre mémoire du NIEER](#) soutient que ces comportements découlent de programmes de piètre qualité et que la participation à une éducation préscolaire de qualité qui met notamment l'emphase sur le développement social des enfants peut réduire le pourcentage de ces comportements difficiles et servir de facteur de protection à long terme pour les enfants à risque de les développer.

Comme le démontrent des travaux récents de l'[Institut de recherche en politiques publiques](#) (IRPP), le potentiel de résultats négatifs découlant de programmes de qualité moindre d'éducation et de garde de jeunes enfants devrait sonner l'alarme pour les Canadiens. L'étude [New Evidence about Child Care in Canada: Use, Patterns, Affordability, and Quality](#) (PDF) indique que bien qu'une vaste majorité des mères qui travaillent ont recours à des services de garde, une grande partie des services de garde actuels au Canada ne procurent pas une stimulation suffisante. Ailleurs qu'au Québec, les frais annuels moyens de garde d'enfant s'échelonnent de 4 500 \$ à 6 900 \$ (pour les mères travaillant à temps partiel et à temps plein, respectivement), mais les services de garde réglementés de qualité peuvent coûter 9 000 \$ ou plus.

Nombre de recherches se penchent sur les éléments d'un service de garde de qualité. Ainsi, l'[Examen thématique de la politique d'éducation et d'accueil des jeunes enfants 1998-2006](#) réalisé par l'[Organisation de coopération et de développement économiques](#) (OCDE) portait sur 20 pays, dont le Canada, et dégageait un certain nombre de principes pour réussir l'EGJE :

- un partenariat à la fois solide et égal avec le système d'éducation
- une approche d'accès universel
- un cadre stable et un programme à long terme de recherche et d'évaluation
- un investissement, une réglementation et une supervision solides de la part du gouvernement, faute de quoi les services aux enfants tendent à demeurer désorganisés et de mauvaise qualité.

Pourtant, depuis la publication de la [note de présentation portant sur l'examen de la politique canadienne](#), « les progrès réalisés en vue d'atteindre le type d'EGJE universel et intégré de qualité que recommande l'OCDE a été », pour citer Martha Friendly de la [Childcare Resource and Research Unit](#), « mince ». Plutôt que le minimum de 1 pour cent du PIB suggéré par l'OCDE pour consacrer à l'EGJE, le Canada dépense actuellement 0,3 pour cent. Comme le soutient l'[auteure Gillian Doherty de l'IRPP](#) (PDF), de qui provient cette statistique, les 10 milliards de dollars canadiens nécessaires à l'établissement d'un système d'EGJE de qualité pour les enfants de moins de six ans ne devraient pas être considérés comme un coût, mais bien comme un investissement à rendement social élevé que le Canada ne peut se permettre de laisser passer.

Intégration et équité

Plusieurs études ont porté cette année sur l'égalité d'accès à l'éducation des immigrants canadiens. De façon générale, lorsqu'on établit des comparaisons avec d'autres pays, le Canada fait bonne figure en matière d'égalité d'accès à l'éducation des immigrants et des Canadiens natifs du pays.

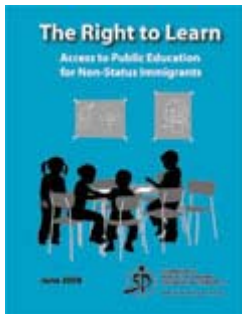
Les recherches examinant les désavantages éducatifs des immigrants dans différents pays se penchent généralement sur les écarts moyens entre les résultats éducatifs des immigrants et ceux des personnes nées dans un pays, masquant ainsi la grande hétérogénéité des immigrants. L'objectif de l'étude [Inequality of Learning amongst Immigrant Children in Industrialised Countries](#) (PDF) de l'[Institute for the Study of Labor](#), en Allemagne, consiste à examiner les inégalités éducatives *au sein* des groupes d'immigrants dans huit pays où le taux d'immigration est élevé : l'Australie, le Canada, l'Allemagne, la Nouvelle-Zélande, la Suède, la Suisse, le Royaume-Uni et les États-Unis. D'après les résultats, dans presque tous les pays, il existe parmi les immigrants un écart plus marqué entre les personnes qui réussissent très bien et très mal, que chez les natifs. En général, les jeunes immigrants canadiens de première et de deuxième génération réussissent mieux aux évaluations internationales que les jeunes immigrants d'autres pays, et l'écart entre ceux qui réussissent très bien et ceux qui réussissent mal est moins grand.

Mythili Rajiva soutient, dans [Explorer les différences entre les parents immigrants et leurs enfants nés au Canada](#) (PDF), que les écarts générationnels constituent des facteurs clés de différenciation pour ce qui est des expériences d'intégration des minorités visibles à la société canadienne. Illustrant l'hétérogénéité des expériences des immigrants dans les systèmes d'éducation au Canada, l'étude [Taux d'obtention d'un diplôme universitaire chez les enfants d'immigrants](#) fait état de taux d'obtention de diplômes universitaires s'échelonnant de plus de 65 pour cent dans les cas d'enfants d'immigrants de la Chine et de l'Inde, à 24 pour cent chez la seconde génération descendant d'immigrants de l'Allemagne et des Amériques centrale et du Sud. En comparaison, 28 pour cent des enfants de Canadiens nés au Canada ont terminé un programme universitaire lorsqu'ils ont atteint de 25 à 34 ans.

Tiré d'*Education Canada*
Gordon Porter, dans [Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action](#) (PDF), soutient qu'il nous faut une vision pour l'éducation publique qui inclut l'intégration de façons significantes et pratiques, afin d'en faire une réalité pour chaque collectivité.

Les systèmes scolaires progressent vers l'adaptation à leurs réalités démographiques changeantes, comme le démontre l'[attribution du prix 2008 Carl Bertelsmann au Conseil scolaire du district de Toronto](#) (TDSB), afin de souligner son travail exemplaire

visant à favoriser l'intégration et la promotion de possibilités égales en éducation. Mais, malgré l'adoption récente par le TDSB et par le Conseil scolaire catholique de



Toronto de politiques destinées à faciliter l'accès à l'éducation d'élèves qui n'ont pas le statut d'immigrant, un [rapport du Community Social Planning Council of Toronto](#) (PDF) indique qu'il reste encore beaucoup à faire. L'étude a constaté dans les écoles torontoises des lacunes en matière de méthodes d'inscription et d'autres protocoles, découvrant que certains élèves font encore face, effectivement, à des entraves à l'éducation en raison de leur statut d'immigrant.

Les élèves ayant des incapacités constituent un autre point de mire des recherches sur l'intégration et l'équité. Des données de sondage indiquent qu'environ 36 600 enfants qui ont des incapacités (près du quart de tous les élèves ayant des incapacités qui fréquentent l'école) ne reçoivent pas une éducation jugée suffisante par leurs parents. En outre, les données de l'[Enquête sur la participation et les limitations d'activités de Statistique Canada](#) examinaient l'expérience scolaire des enfants ayant une incapacité, établissant que la prévalence des incapacités a augmenté chez les enfants au cours des cinq dernières années. En 2006, environ 4,6 pour cent des enfants canadiens âgés de 5 à 14 ans avaient une ou plusieurs incapacités, comparativement à 4,0 pour cent en 2001.

En vue de rehausser l'accessibilité aux examens pour tous les élèves, et non seulement ceux qui ont une incapacité d'apprentissage étiquetée, des chercheurs de l'Université Vanderbilt, aux États-Unis, ont mis au point et fait l'essai sur le terrain d'un ensemble de lignes directrices visant à accroître l'accessibilité des examens sans compromettre leur validité. Ces directrices, baptisées [Test Accessibility and Modification Inventory](#) (PDF), sont destinées à aider les rédacteurs d'examens à préparer des questions qui n'introduisent pas involontairement des renseignements superflus ou une charge cognitive, tout en étant plus inclusives pour les élèves qui apprennent l'anglais et ceux qui ont des incapacités. Ces lignes directrices témoignent des tendances analysées dans [Reforming Education: Is Inclusion in Standardization Possible?](#) (PDF), où l'on examine l'instauration en Amérique du Nord de deux grands courants de réforme en éducation au cours des dernières années : l'intégration et les évaluations à grande échelle. L'auteure Rosalyn Adamowycz analyse comment le mouvement vers les évaluations à grande échelle a incorporé des pratiques d'intégration et présente des exemples où l'on tente de favoriser les processus intégrateurs dans le cadre des pratiques d'évaluation à grande échelle.

Technologies de l'information et des communications

Qu'on les appelle « écho-boomers » ou « natifs numériques », les jeunes de la génération qui fréquente maintenant l'école de la maternelle à la 12^e année vivent dans un monde où les technologies de l'information et des communications sont omniprésentes. Et quoiqu'il existe une masse grandissante de recherches portant sur l'utilisation des technologies pour favoriser un apprentissage en profondeur et l'engagement des élèves, les systèmes éducatifs n'ont pas adopté les technologies au même rythme auquel les jeunes les ont intégrées dans leur vie sociale et leurs propres apprentissages.

Les [données d'enquête publiées cette année par Statistique Canada](#) confirment la perception généralisée que les jeunes sont des internautes prolifiques : 97 pour cent des jeunes de 16 et 17 ans ont utilisé Internet, contre 73 pour cent de l'ensemble de la population, et 70 pour cent de ces jeunes y naviguent depuis plus de cinq ans, alors que 94 pour cent s'en servent pour leurs travaux scolaires. Pourtant, cette image d'adolescents internautes aguerris serait trompeuse, d'après des recherches canadiennes et britanniques qui indiquent que le pourcentage élevé d'utilisation d'Internet serait principalement consacré à des activités de bas niveau. Le rapport [Information Behaviour of the Researcher of the Future](#), publié par l'University College London, prétend que l'idée d'une « génération Google » pourrait être mythique, constatant que bien que les jeunes fassent preuve d'aisance et de familiarisation avec les ordinateurs, ils utilisent les outils de recherche les plus simples et ne détiennent pas les compétences critiques et analytiques requises pour évaluer les renseignements qu'ils trouvent sur Internet. De même, les constatations d'une étude Ipsos Reid intitulée [Inter@ctive Teens: The Impact of the Internet on Canada's Next Generation](#) mettent aussi en doute ce stéréotype, manifestant que les adolescents sont moins à l'aise que les adultes avec certaines technologies et que le temps passé en ligne est consacré à un mince éventail d'activités et de sites Web.

La prolifération des nouvelles technologies de communications est source de possibilités et de risques. Ainsi, la [British Educational Communications and Technology Agency](#) (Becta) a publié une série de [rapports de recherche portant sur l'utilisation et les avantages des technologies Web 2.0](#) mettant l'accent sur les jeunes de 11 à 16 ans selon lesquels, même si les jeunes sont des utilisateurs effrénés des technologies Web 2.0 pendant leurs loisirs, ils s'en servent assez pour leurs études structurées. Néanmoins, les avantages que rapportent les écoles et les enseignants qui les ont adoptées tôt comprennent ce qui suit :

- plus de possibilités d'expression pour les élèves au moyen de nouveaux médias (p. ex. la vidéo)
- plus de discussions en ligne à l'extérieur de l'école entre les élèves

- le sentiment accru d'appropriation et de réalisation pour le travail publié en ligne peut mener à l'amélioration de la qualité du travail

Parallèlement, les sites de réseautage social qui caractérisent le Web 2.0 procurent de nouvelles avenues d'intimidation, comme en a témoigné cette année un incident où une jeune fille de 13 ans du Missouri s'est suicidée après avoir reçu des messages injurieux transmis via MySpace. D'après un [sondage national commandé par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants](#) (FCE), 34 pour cent des Canadiens interrogés connaissaient des élèves qui avaient été victimes de cyberintimidation. Pour faire face à cette question, la FCE a publié un [principe directeur sur la cyberconduite et cyberintimidation](#) (PDF), un [ensemble de conseils à l'intention des enseignants](#) et un [mémoire présenté au ministère de la Justice du Canada](#) (PDF).

Tiré d'*Education Canada*

L'article [Bullying Gets Digital Shot-in-the-Arm](#) (PDF), par Bernie Froese-Germain, explique pourquoi l'utilisation par des élèves des sites Web de réseautage social pour faire de la cyberintimidation constitue une forme grandissante et très réelle de violence

Littératie

Bien que les jeunes du Canada se classent très bien, en tant que pays, dans les évaluations internationales de la littératie, ce niveau élevé de réussite n'est pas également distribué au pays ou dans les groupes socioéconomiques. Pourtant, le rapport [*L'acquisition de compétences en littératie : comparaison entre les résultats provinciaux et internationaux aux épreuves du PISA et de l'EIACA*](#) (PDF) indique que lorsque les résultats aux tests internationaux de littératie sont ajustés en fonction de la situation socioéconomique des élèves, les écarts provinciaux rétrécissent considérablement. L'étude révèle aussi que même si « les différences provinciales sont plus prononcées au niveau des milieux scolaires (taille de l'école, critères d'admission, nombre et types d'évaluations des élèves, etc.) que [les] caractéristiques de la population scolaire [...], les caractéristiques sociodémographiques et le rendement scolaire de l'élève demeurent tout de même de meilleurs déterminants de la compétence en littératie que les facteurs liés à l'école. » [voir le point présenté ci-dessus]

De nos jours, la littératie est un prérequis essentiel de la participation pleine et entière à la vie civique et au marché du travail. Et, comme le conclut le document [*Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation - Rapport d'étape du Canada, 2004-2006*](#) du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) et de l'UNESCO, bien que le Canada ait « tout lieu d'être fier de la qualité et du nombre de programmes de littératie et d'alphabétisation offerts dans l'ensemble de son territoire [...], il faut toujours veiller à tenir compte du pourcentage élevé de la population qui doit encore améliorer ses capacités de lecture et d'écriture pour mieux vivre au quotidien. »

Ce message est repris dans [*Lire l'avenir Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie*](#) du CCA, qui a fait suite à son rapport [*État de l'apprentissage au Canada*](#), où il était souligné que 42 pour cent de la population active adulte du Canada ont de faibles compétences en littératie. Dans le rapport plus récent, les auteurs prévoient que le taux de littératie canadien progressera peu, ou pas du tout, dans un avenir prochain. Le rapport indique que d'ici 2031, les taux de littératie de 47 pour cent des adultes de 16 ans et plus – soit plus de 15 millions de personnes – demeureront sous le niveau 3 de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, soit le niveau reconnu à l'échelle internationale comme le seuil minimal pour faire face aux exigences de la société d'aujourd'hui. Cette conclusion peut sembler contredire le rendement généralement élevé des élèves canadiens aux évaluations internationales de la littératie, ainsi que la quantité et la qualité croissantes des études postsecondaires au Canada. En dépit de ces facteurs, l'étude démontre comment la combinaison des changements démographiques, des taux d'immigration et des pertes de compétences avec l'âge produira l'effet prévu.



Études postsecondaires et transitions des jeunes

Dans un contexte international, les Canadiens se classent bien sur le plan de la participation à l'éducation postsecondaire (EPS). Quoique le taux de participation à l'EPS des jeunes de 20 à 24 ans plane juste en dessous de la moyenne de 41 pour cent de l'OCDE, le rapport [Regards sur l'éducation 2007](#) place le Canada deuxième dans sa comparaison sur le plan de l'atteinte de l'EPS dans les pays membres. Pourtant, malgré notre excellent résultat au chapitre de la participation, la recherche manifeste des préoccupations à propos de l'absence de données détaillées sur l'EPS au Canada et des relations fragmentées entre les systèmes provinciaux et territoriaux d'EPS.

Dans [L'enseignement postsecondaire au Canada : Des stratégies pour réussir](#), le Conseil canadien sur l'apprentissage a clairement indiqué qu'il était nécessaire de formuler une stratégie nationale sur les données d'EPS et des repères de progrès – une proposition qui a reçu l'appui des présidents des universités et des collèges et d'autres dirigeants au pays. De plus, une [mise à jour du groupe de travail sur la transférabilité des crédits](#) du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) a été publiée, examinant les progrès réalisés pour établir un système pancanadien de transférabilité des crédits en vue d'accroître la mobilité entre les secteurs postsecondaires et de clarifier les parcours des étudiants. Pourtant, selon un [rapport commandé par le CCA](#) (PDF), [traduction] « les conditions d'un progrès important sur le plan de la transférabilité accrue des crédits ne semblent pas actuellement réunies au Canada. Il ne semble pas exister une volonté claire chez certaines des plus importantes parties prenantes en éducation – les universités, les groupes d'étudiants et les gouvernements provinciaux – d'établir un système national de transférabilité des crédits au Canada. »

Outre les questions de mobilité des étudiants et de transférabilité des crédits, de nombreuses recherches ont porté en 2008 sur les transitions et les parcours des jeunes. Comme les jeunes de la majorité des pays postindustriels, les jeunes du Canada empruntent vers le marché du travail, les études tertiaires et la vie adulte des parcours qui diffèrent considérablement de ceux qu'ont pris leurs parents et leurs grands-parents, ils « zigzaguent » [entre l'école et le marché du travail](#) afin de rechercher les voies qu'ils préfèrent. Les jeunes obtiennent leur diplôme d'études secondaires et poursuivent l'EPS en plus grands nombres, ils vivent plus longtemps chez leurs parents et ils retardent le mariage et les enfants. Les emplois qui leur sont offerts sont généralement moins stables et moins bien payés.

Toutefois, en dépit des parcours nombreux et tortueux vers l'obtention de diplômes collégiaux et universitaires, une [recherche menée par le projet Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiants](#) (MEAFE, une initiative de la [Fondation canadienne des](#)

[bourses d'études du millénaire](#)) a calmé les inquiétudes au sujet des faibles taux de rétention de l'EPS, indiquant que bien que seulement la moitié de tous les étudiants sont diplômés de leur programme initial dans les cinq ans suivant le début de l'EPS, les taux globaux de persévérance après cinq ans sont de 82 pour cent au niveau collégial et de près de 90 pour cent au palier universitaire. En fait, bien que les parcours éducatifs des jeunes soient diversifiés, ils ne sont pas aléatoires : des facteurs contextuels jouent un important rôle quant au parcours choisi et aux résultats obtenus. En effet, le rapport [Faire une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires : déterminants et premiers résultats sur le marché du travail](#) de Statistique Canada constate qu'avoir de bonnes notes à l'école secondaire ou des parents très instruits est étroitement associé à un parcours menant directement à l'EPS, sans pause. Et bien qu'un arrêt des études entre l'école secondaire et le niveau collégial n'ait pas tendance à affecter les revenus futurs, la recherche a conclu que les diplômés universitaires qui n'avaient pas retardé le début de leurs études gagnaient beaucoup plus par semaine que les diplômés universitaires qui avaient fait un arrêt.

Devant les changements constatés dans les transitions chez les jeunes, les chercheurs tournent leur attention aux politiques et aux programmes destinés à tenir compte de cette nouvelle réalité et à aider les jeunes au cours de ces années. Publié par le CCA, [Passerelles vers l'avenir](#) (PDF) fait état des « pratiques, programmes et politiques canadiens novateurs, efficaces ou prometteurs en matière de transition école-travail », mettant particulièrement l'accent sur les catégories suivantes de jeunes : ceux qui ont quitté l'école secondaire sans obtenir de diplôme ou qui sont à risque de ce faire, ceux qui sont arrivés sur le marché du travail après l'école secondaire, ceux qui ont changé de programme et de niveau d'EPS et ceux qui ont quitté l'EPS après avoir obtenu un diplôme ou avoir décroché.

Sécurité à l'école

La sécurité à l'école devient une préoccupation croissante par suite de certains incidents graves et très médiatisés survenus dans les écoles canadiennes et du nombre grandissant de cas de cyberintimidation.

[Le taxage au Canada - L'effet de l'intimidation sur l'apprentissage](#), publié par le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), présente une revue et une synthèse de la recherche, illustrant que l'intimidation mine la sécurité des environnements d'apprentissage et est liée à nombre de « phénomènes indésirables, tels que la délinquance, la toxicomanie et l'alcoolisme, ainsi qu'à certaines affections psychosociales (faible estime de soi, retrait social, angoisse, insécurité, réactions agressives), lesquels sont tous lourds à porter pour les collectivités, sur les plans économique et social. » Dans une comparaison internationale de 35 pays, le Canada arrive au 9^e rang au chapitre de l'intimidation. La recherche du CCA révèle que 38 pour cent des hommes et 30 pour cent des femmes affirment avoir été occasionnellement ou fréquemment victimes d'intimidation à l'école.

Dans une [étude du Centre de toxicomanie et de santé mentale \(CTSM\) à Toronto portant sur le harcèlement sexuel et la violence](#) dans les écoles du Sud-Ouest de l'Ontario, 16 pour cent des filles et 32 pour cent des garçons ont signalé avoir subi des agressions (sur le terrain de l'école ou ailleurs), alors que 10 pour cent des filles et 25 pour cent des garçons ont admis avoir commis des actes violents. Et depuis l'utilisation répandue de l'Internet et des sites de réseautage social, 12 pour cent des garçons et 14 pour cent des filles ont déclaré avoir été victimes de harcèlement par l'intermédiaire de l'Internet.

En 2008, le Conseil scolaire du district de Toronto (TDSB) a publié le rapport définitif sur la sécurité à l'école (le « rapport Falconer ») rédigé par le groupe consultatif sur la sécurité de la communauté scolaire (School Community Safety Advisory Panel), mis sur pied à la suite du décès d'un élève de 15 ans d'une école secondaire. Le rapport contient plus de 100 recommandations visant à rehausser la sécurité et la culture du TDSB. Bien que les médias se soient beaucoup attardés à certaines mesures controversées, notamment l'obligation de porter une carte d'étudiant et les fouilles aléatoires des casiers, le rapport conclut que la restauration de la sécurité dans les écoles du TDSB ne doit pas être un exercice dominé par des détecteurs de métal et d'autres mesures de sécurité qui consomment des ressources déjà maigres et qui font peu pour entourer et réengager nos jeunes marginalisés, ainsi que leur enseigner.

La question de la violence chez les jeunes a aussi été le point de mire de l'[Examen des causes de la violence chez les jeunes](#), un groupe de travail établi en 2007 pour cerner et analyser les causes sous-jacentes de la violence chez les jeunes et pour présenter

des recommandations à mettre en œuvre en Ontario. L'honorable R. Roy McMurtry, c.r., et Alvin Curling, Ph.D., ont été nommés pour présider l'examen, qui a dégagé cinq facteurs de risque qui mettent les jeunes sur la voie de la violence grave. Ainsi, ils :

1. ressentent un sentiment profond d'aliénation et une faible estime de soi
2. n'ont pas d'empathie pour les autres et sont impulsifs
3. croient être opprimés, pris au piège, injustement traités, ne pas appartenir ou participer à la société
4. pensent n'avoir aucun autre moyen de se faire entendre
5. sont désespérés.



Outre ces facteurs de risque, l'examen dégage aussi certaines causes de violence donnant lieu aux facteurs de risque, dont la pauvreté, le racisme, l'aménagement urbain et des problèmes dans le système éducatif.

Incidences sociales et résultats de l'éducation

Depuis longtemps, l'éducation est reconnue comme un déterminant social de la santé, de l'intégration, de la citoyenneté, de la sécurité alimentaire, du logement et d'autres biens sociaux. Plus particulièrement, le rapport entre l'éducation et la santé a constitué un élément important pour les chercheurs et a fait l'objet de rapports de la [Commission des déterminants sociaux de la santé de l'Organisation mondiale de la santé \(OMS\)](#) et du [Groupe d'experts sur la littératie en matière de santé de l'Association canadienne de santé publique \(ACSP\)](#) (PDF). La première des trois principales recommandations proposées dans le rapport de l'OMS préconise une amélioration des conditions de vie quotidiennes, y compris « privilégier le développement du jeune enfant et l'éducation des filles et des garçons ». Par ailleurs, bien que le lien existant entre la littératie en tant que construit général et la littératie en santé ne soit pas clairement compris, la commission a considéré que les indications d'un tel lien sont assez éloquentes pour recommander de rehausser les compétences des Canadiens sur le plan de la littératie générale et de la littératie en santé, et d'intégrer la littératie en santé dans les programmes d'enseignement au primaire et au secondaire, ainsi qu'en éducation des adultes.

La multiplicité des avantages générés sur le plan social par l'éducation a été étayée par une [analyse documentaire](#) commandée par un groupe de dirigeants communautaires et éducatifs de Santa Monica. Effectuée par la [Rand Corporation](#), l'analyse résume les études existantes de politiques portant sur l'incidence de la qualité de l'éducation sur la collectivité. Utilisant uniquement des études empiriques s'appliquant à l'éducation publique et privée de la maternelle à la 12^e année, les auteurs ont conclu que la qualité de l'éducation était liée à :

- l'accroissement de l'emploi et la santé mentale des individus
- l'accroissement de la valeur des propriétés des collectivités locales et la diminution de la criminalité
- l'accroissement de la productivité économique.

Un rapport sommaire du [Centre for Research on the Wider Benefits of Learning](#), au Royaume-Uni, intitulé [The Social and Personal Benefits of Learning](#) (PDF) approfondit le rôle de l'éducation comme déterminant important de résultats sociaux positifs. On y note qu'en plus des avantages bien connus sur les plans de la santé, de la réduction de la criminalité et du rôle parental, l'éducation contribue à la cohésion sociale en atténuant l'intolérance raciale, en favorisant la confiance envers d'autres personnes et le gouvernement et en rehaussant la coopération civique.

Compte tenu des puissants et multiples effets sociaux de l'éducation, il n'est guère étonnant que la façon dont les élèves vivent leurs études soit liée à des résultats tant positifs que négatifs. Résumant des travaux publiés aux États-Unis dans [Educational](#)

[*Forum*](#) par Joan Beswick, Elizabeth Sloat et Doug Willms, [*Four Educational Myths that Stymie Social Justice*](#) (PDF) présente quatre mythes tenaces qui, d'après les auteurs, affectent négativement le développement précoce de la littératie et, en fin de compte, les aspirations sociétales d'intégration et d'équité. Contrairement à ces idées reçues :

1. les trajectoires d'apprentissage de la littératie **ne sont pas** établies dès l'arrivée à l'école et peuvent être modifiées
2. le redoublement d'année ne donne **pas** ultimement lieu à de meilleurs résultats
3. le repérage précoce et la prévention des problèmes de littératie ne stigmatisent **pas** les élèves
4. les écoles **peuvent** annuler les retards de développement ou les cas de carences graves