



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

# CONFIANCE DES JEUNES DANS L'APPRENTISSAGE ET L'AVENIR DOCUMENT DE CONCEPTE

AVRIL 2010



## Mise au point du projet « Confiance des jeunes dans l'apprentissage et l'avenir » - Document de concept

---

Publié par l'Association canadienne d'éducation (ACE)

119, avenue Spadina, bureau 705

Toronto (Ontario) M5V 2L1

Tél. : 416.591.6300

Télé. : 416.591.5345

[www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca)

ISBN: 1-896660-53-3

Droits d'auteur 2010 Association canadienne d'éducation. Certains droits réservés.

Ce rapport fait l'objet d'une licence non commerciale non exclusive Creative Commons avec attribution et sans travaux dérivés. Les utilisateurs de ce rapport sont libres de reproduire, de distribuer et de transmettre le contenu, à condition de le distribuer intégralement et de l'attribuer aux auteur(e)s, l'institut d'études pédagogiques de l'Ontario, à l'ACE et à son site Web, [www.cea-ace.ca](http://www.cea-ace.ca). Il est interdit d'utiliser le contenu à des fins commerciales. Les utilisateurs ne peuvent modifier, transformer ou étoffer le contenu.

Préparé par :

Christa Freiler, directrice de la recherche

Association canadienne d'éducation (ACE)

Pour toute question ou tout commentaire, écrire à [info@cea-ace.ca](mailto:info@cea-ace.ca)

Remerciements

L'ACE tient à remercier les collaborateurs suivants pour leur important apport à ce document : le Conseil canadien sur l'apprentissage, pour son soutien financier, et en particulier, Wendy McMillan et Douglas Hodgkinson, pour leur lecture attentive des différentes versions; les participants des tables rondes de jeunes et d'experts, pour leurs commentaires qui nous ont éclairés; les membres du Comité consultatif de la recherche de l'ACE, qui ont orienté nos premières réflexions.

Les idées exprimées dans ce document de concept ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil canadien sur l'apprentissage.

Published in English under the title:

*Youth Confidence in Learning and the Future – A concept paper*

## Table des matières

- 1.0 Introduction
- 2.0 Renseignements généraux
- 3.0 Contexte : le monde n'est plus le même pour les jeunes
  - 3.1 Plus d'incertitude et de risque
  - 3.2 Plus de connexité et de modes d'engagement avec le monde
- 4.0 Perspectives relatives à la confiance, à l'apprentissage et à l'avenir
  - 4.1 La confiance et les notions connexes
  - 4.2 Les quatre piliers de l'éducation
- 5.0 Un cadre conceptuel
  - 5.1 Motifs et objectifs
  - 5.2 Définitions et hypothèses de travail
  - 5.3 Objet et processus de recherche
- 6.0 Prochaines étapes

## Bibliographie

## 1.0 Introduction

Pour savoir ce que sera la société de demain, nous devons savoir ce que pensent les jeunes et comment leurs attentes, attitudes et aspirations moduleront leurs parcours et leurs actions futures.

*(traduction) [...] Le changement social est non seulement un processus historique auquel réagissent les gens, mais aussi un phénomène issu de leurs décisions et actions collectives. Ainsi, les types de choix faits au sujet de leur propre vie se répercuteront vraisemblablement sur le type de société qu'ils construisent collectivement. (Flanagan, 2006)*

Le monde a énormément changé pour les jeunes. Pourtant, les implications pour les jeunes eux-mêmes et pour le reste de la société sont encore peu comprises. Nous savons que la plupart des jeunes sont conscients qu'ils font face à un monde complexe et exigeant. Néanmoins, nous recevons des messages contradictoires à propos de la façon dont les jeunes perçoivent leur avenir et de la manière dont ces perceptions se répercutent sur leurs aspirations, leurs attentes et leurs choix. Ainsi, tout en ayant tendance à être optimistes quant à leur avenir personnel, de nombreux jeunes sont pessimistes à l'égard de l'avenir de leur pays et du monde.

L'Association canadienne d'éducation (ACE) élabore un projet de recherche et de mobilisation en vue d'examiner la confiance qu'ont les jeunes dans leurs apprentissages et la façon dont cette confiance influe sur leurs aspirations, leurs attentes et leur engagement à l'égard du monde, en particulier sur le plan de leur conviction qu'ils peuvent agir sur le monde de façon à avoir un impact positif. Le projet *Confiance des jeunes dans l'apprentissage et l'avenir (CJAA)* se penchera sur les lacunes de nos connaissances et servira à lancer des discussions dans les collectivités canadiennes au sujet de l'enrichissement des environnements d'apprentissage des jeunes. Le projet établira le profil des perceptions et des attitudes des jeunes et en dégagera les implications pour l'éducation et pour d'autres aspects des politiques et des pratiques.

Ce document examine le contexte et les principales idées qui sous-tendent le projet *Confiance des jeunes dans l'apprentissage et l'avenir* et servira de cadre conceptuel pour le développement d'outils de recherche. Comme nous prévoyons que le cadre conceptuel se précisera tout au long du processus, ce document demeure, pour l'instant, un document de travail faisant l'objet de discussions et d'améliorations.

Vos commentaires sont donc les bienvenus.

## 2.0 Renseignements généraux

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) a versé à l'ACE des fonds afin de préparer un document de concept pour définir la confiance des jeunes et les dimensions de cette confiance; les liens entre les aspirations, les attentes et le comportement des jeunes; ainsi que les domaines ou aspects possibles à approfondir. Initialement désigné l'« indice de confiance des jeunes », ce projet devait d'abord servir d'outil de recherche mesurant et évaluant la confiance des jeunes à l'égard d'aspects clés de leur vie et de leurs attentes quant à l'avenir. Le projet était fondé sur l'hypothèse que mesurer la confiance des jeunes contribuerait à mieux comprendre leurs perceptions et l'influence de celles-ci sur leurs parcours et leurs inclinations à agir. Les aspects initialement visés étaient l'apprentissage, le travail, la participation et ce qui leur tenait à cœur.

L'initiative a évolué par rapport aux objectifs décrits ci-dessus et est maintenant plus clairement axée sur l'apprentissage et l'avenir. L'apprentissage se situe au cœur du développement humain, social et économique. C'est une porte d'entrée vers d'autres aspects de l'activité humaine : travailler, participer et se soucier des choses. Les quatre piliers de l'éducation établies pour l'UNESCO<sup>1</sup> - apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble, apprendre à être - formeront la base d'exploration de ces importants liens.

En 2009, l'ACE a organisé trois tables rondes pour obtenir des commentaires sur la version provisoire d'un document de concept – une à Toronto avec des jeunes associés à l'Association des élèves conseillers et conseillères de l'Ontario, et deux à Ottawa avec des experts du gouvernement et d'universités et des secteurs des politiques sociales et de la recherche en éducation. Ces tables se sont conjuguées à une réunion antérieure avec du personnel de recherche du Conseil canadien sur l'apprentissage, donnant lieu à des commentaires réfléchis et constructifs. Certaines suggestions ont été intégrées à ce document et d'autres seront prises en considération au fur et à mesure de l'avancement du projet. Trois commentaires sont explicitement cités ici en raison de leur influence directe sur ce document.

- Le document devrait être explicite au sujet du rôle mobilisateur du projet en ce qui concerne son apport aux discussions communautaires au sujet des jeunes, de leurs perceptions et de leurs perspectives, ainsi que de l'importance d'inclure les jeunes dans ces discussions.
- Nous ne devrions pas présumer qu'un degré élevé de confiance, en soi ou dans les institutions, est toujours ou nécessairement positif. Dans les cas où la confiance est mal placée ou injustifiée, un degré élevé de confiance n'est pas souhaitable.
- Un « indice » numérique ne constitue pas nécessairement la meilleure approche, compte tenu de l'objectif du projet. Un indice est généralement considéré comme une échelle numérique fondée sur des indicateurs *composites* et sert à comparer des variables les unes aux autres. Cette recherche est destinée à établir les perceptions et les attitudes des jeunes afin de

---

<sup>1</sup> Les quatre piliers de l'éducation ont été élaborés pour l'UNESCO en 1996 par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors.

documenter les tendances et de tirer des conclusions. Une enquête, complétée éventuellement par des groupes de discussion avec des jeunes, pourrait convenir davantage. Ainsi que l'a noté le CCA dans son document cadre de l'indice composite d'apprentissage, l'un des inconvénients des indicateurs composites provient du fait qu'ils « ne peuvent, seuls, faire la lumière sur des problèmes spécifiques que seuls des indicateurs individuels peuvent révéler ». (CCA, 2006:11).

### 3.0 Contexte : le monde n'est plus le même pour les jeunes

#### 3.1 Plus d'incertitude et de risque

Par rapport à 30 ans plus tôt, les jeunes du Canada et d'autres pays industrialisés vivent dans un monde plus complexe, plus diversifié et plus pluraliste; un monde où l'environnement est compromis, où les perspectives d'emploi sont plus incertaines et où la mobilité ascendante est moins assurée. La génération des jeunes d'aujourd'hui est la première depuis des années dont les revenus sont inférieurs à ceux de leurs parents, alors que la classe moyenne canadienne se contracte devant une polarisation croissante des revenus (Statistique Canada, 2008).

L'expérience d'éducation des jeunes a également changé. De plus en plus, l'on s'attend à ce qu'ils fréquentent l'école à titre d'individus tenus responsables de leurs résultats et faisant face à des risques accrus en cas d'échec (Furlong et Cartmel, 2007). Le déplacement des emplois de fabrication vers des pays à faibles salaires et la croissance des emplois spécialisés ont éliminé les possibilités dont jouissaient les générations précédentes, qui pouvaient entrer sur le marché du travail munis d'un diplôme d'études secondaires ou moins.

Le taux de chômage de 16 pour cent des jeunes du Canada est le plus élevé depuis 11 ans (Statistique Canada, 2009). Alors que les établissements postsecondaires et le marché du travail deviennent plus concurrentiels, les attentes de la population, des parents et des élèves et étudiants eux-mêmes s'accroissent, reflétant des enjeux plus grands. Selon un sondage mené en 2009, près de la moitié des Canadiens croient que les systèmes éducatifs du Canada ne préparent pas adéquatement les jeunes à leur avenir (Harris/Décima, 2009).

En dépit de la diminution progressive des taux de décrochage du secondaire et le fait que les deux tiers des jeunes du Canada font maintenant des études postsecondaires, la désaffection et le désengagement des jeunes demeurent des enjeux au Canada. D'après la recherche de l'ACE, les niveaux généraux d'engagement sont très faibles chez les jeunes de 12 à 18 ans dans les écoles canadiennes, en particulier sur le plan de l'engagement intellectuel (Willms, Friesen et Milton, 2009). Cette situation est confirmée par des comparaisons internationales indiquant que le taux de *désengagement* des élèves canadiens est plus élevé que celui de nombreux autres pays, malgré la position élevée du Canada dans les tests internationaux de résultats scolaires (Willms, 2004).

Les jeunes d'aujourd'hui doivent faire face aux conséquences démographiques et économiques d'une population vieillissante, y compris tout ce que cela entraîne sur le plan d'un poids politique à la baisse et des exigences imposées aux ressources de la société. L'influence politique des jeunes pourrait s'amoinrir encore, alors que diminue leur proportion de la population totale. Quoique la génération X, née dans les années 1970, soit susceptible d'absorber le plus gros du choc des changements démographiques, les jeunes d'aujourd'hui en connaissent également des répercussions marquées.

Pourtant, les jeunes du Canada semblent optimistes quant à leur avenir personnel, même devant une économie languissante. Selon Reginald Bibby, qui étudie les jeunes depuis 30 ans, cet optimisme signifie que les jeunes d'aujourd'hui sont mieux préparés que les générations précédentes à faire face à l'incertitude, parce que les jeunes font preuve d'espoir et que « l'espoir comporte des pouvoirs de transformation » (Bibby, cité dans Goar, 2009). D'autres recherches internationales constatent la même tension entre l'optimisme des jeunes à l'égard de leur avenir personnel et leur faible degré de confiance en l'avenir de leur pays (Dusseldorp, 2007; Eckersley, 2007).

### **3.2 Plus de connexité et de modes d'engagement avec le monde**

La façon dont les jeunes se perçoivent et voient leur place dans le monde se transforme également. Les jeunes d'aujourd'hui vivent dans un monde technohabilité, un monde d'immenses possibilités de connexité sociale. La mondialisation dissout les frontières. Plus que jamais auparavant, les jeunes négocient de multiples identités. Ils établissent et maintiennent des liens à travers le monde. La technologie moderne leur permet d'avoir plus d'amis intimes que les générations précédentes, quoique ces amis puissent vivre sur d'autres continents (Bibby, 2009). Il est toutefois raisonnable de se demander dans quelle mesure ces amitiés sont réellement « intimes » et si ces liens technohabilités sont plus illusoire que réels. (Tilleczek, Personal communication).

Parallèlement, certains experts du comportement des jeunes s'inquiètent que leurs liens étroits à leurs amis fassent qu'ils deviennent un groupe « autoréférentiel » s'adressant principalement à d'autres jeunes pour obtenir des valeurs et des leçons de vie. D'après Neufeld et Maté (2005), cette situation peut poser problème, car la vie des jeunes peut être insuffisamment ancrée dans leurs obligations et responsabilités. Les jeunes ont besoin des conseils intellectuels et éthiques d'adultes, et ils en bénéficient, tant sur le plan de leur développement social que sur celui d'un développement mental sain (Neufeld et Maté, 2005; OCDE, 2002). Fait paradoxal, les jeunes d'aujourd'hui jouissent de meilleures relations avec leurs parents que les cohortes précédentes. Les jeunes valorisent l'amitié, la liberté, un mode de vie confortable et une bonne éducation, beaucoup plus que l'argent, l'apparence, la popularité et la spiritualité (Bibby, 2009).

Les jeunes voient aussi différemment l'engagement civique et politique. Quoique moins au courant de la politique et moins susceptibles de voter que les Canadiens plus vieux, les jeunes font preuve d'un vif intérêt et d'un engagement actif à l'égard d'enjeux locaux, nationaux et mondiaux. En même temps, ils sont moins susceptibles que les Canadiens plus vieux de croire qu'ils peuvent changer quelque chose et ils sont plus enclins à croire qu'ils n'influencent aucunement les actions du gouvernement et que celui-ci n'accorde pas d'importance à ce qu'ils pensent (O'Neill, 2007).

Malgré une reconnaissance généralisée que le monde a changé, les avis au sujet de l'incidence de ces changements sur le bien-être des jeunes et de la société diffèrent. Certains croient que les transformations sociales, économiques et démographiques recèlent des possibilités sans précédent, particulièrement pour les personnes possédant des compétences du 21<sup>e</sup> siècle; d'autres s'inquiètent que l'avenir apportera des divisions sociales et économiques croissantes au



Canada, assorties d'une sécurité moindre et de risques pour de nombreux jeunes, non seulement de groupes historiquement vulnérables et exclus, mais aussi pour un segment croissant de la population de jeunes. Il se peut fort bien que les deux interprétations s'avèrent justes et que la mondialisation et une perception étroite des compétences requises pour avoir du succès au 21<sup>e</sup> siècle exacerbent ces tensions.

## 4.0 Perspectives relatives à la confiance, à l'apprentissage et à l'avenir

### 4.1 La confiance et les notions connexes

La confiance semble constituer une idée importante dans plusieurs domaines professionnels et disciplines, notamment en éducation, en économie, en soins infirmiers, en études politiques et en sciences physique et comportementales. Une analyse documentaire indique que le terme *confiance* peut comporter des implications et des sens très différents et reposer sur des contextes théoriques différents, selon le domaine en cause, l'objet étudié et la nature même de la confiance, c'est-à-dire soit un trait de personnalité ou un phénomène structurel.

La confiance est un terme souvent utilisé de façon interchangeable avec d'autres concepts comme la *foi* et l'*efficacité*. La notion découle des théories sous-jacentes. Albert Bandura, théoricien de l'apprentissage social, a soutenu que dans la documentation socio-cognitive, le terme « confiance est un mot passe-partout, plutôt qu'un construct faisant partie d'un système théorique ». Autrement dit, ce terme n'est pas « ancré dans une théorie précisant ses déterminants, ses processus de médiation et ses multiples effets » (1997:382). Cette section examine certains éléments de la documentation de concept et de recherche portant sur la confiance, ainsi que sur les notions connexes de foi et d'efficacité.

#### La confiance des consommateurs

La confiance des consommateurs constitue l'une des applications les mieux connues du mot *confiance*. L'indice de confiance des consommateurs mesure le niveau d'*optimisme* face à la conjoncture économique courante et aux attentes futures. Il est pris au sérieux, car il indique les actions auxquelles sont portés les consommateurs, en l'occurrence dépenser ou économiser, ou les deux. En raison de ce lien à des actions futures, de nombreux économistes considèrent que l'optimisme des consommateurs constitue un important facteur de la vigueur future de l'économie.<sup>2</sup>

#### La confiance en tant que certitude et savoir

La confiance est souvent décrite comme l'état d'être certain, soit qu'une hypothèse ou une prédiction est exacte, ou qu'une façon de procéder est la bonne. *Le Grand Robert* définit le mot confiance ainsi : « Fait de croire, espérance ferme (en qqch.), foi (en qqn); assurance qui en découle ». La documentation comportementale en matière de prise de décision décrit la confiance comme le « degré de conviction en une hypothèse donnée » (Griffin et Tvetsky, dans Adams, 2005). Ce terme sert à déterminer si une décision était bonne ou correcte, s'il existe assez de preuves recueillies pour justifier une décision. Les termes confiance (*confidence*, en anglais) et foi (*trust*, en anglais) sont souvent liés et contrastés, la différence résidant dans la connaissance qui les sous-tend. Contrairement à la foi, la confiance découle de la possession de connaissances spécifiques, reposant sur la raison et les faits, d'après Adams (2005:5), alors que la foi se fonde en partie sur la créance. Les jugements et décisions basés sur la confiance sont donc fondés sur ce qui a été observé dans le passé.

---

<sup>2</sup> [http://www.investorwords.com/5473/consumer\\_confidence\\_index.html](http://www.investorwords.com/5473/consumer_confidence_index.html)

### La confiance en tant que trait de personnalité ou de phénomène structurel

L'analyse de McKnight et Harrison (1996) de la documentation portant sur la foi (*trust*, en anglais) établit un ensemble de distinctions entre différentes catégories et est également utile. Ils notent que les définitions du mot *foi* varient considérablement, passant du trait de personnalité au phénomène structurel, soutenant que « l'on peut aisément voir que ces deux types de foi ne sont pas le même construct » (1996:3). En se fondant sur cette distinction, ils établissent des catégories dans la documentation portant sur la foi, selon une échelle passant du construct structurel impersonnel au construct personnel et interpersonnel, comme suit :

Catégorie	Sens du mot « foi » ( <i>trust</i> , en anglais)	Exemple / élaboration
Structurelle impersonnelle	La foi est une propriété institutionnelle, fondée sur les structures sociales ou institutionnelles de la situation, et non sur des attributs personnels des parties qui ont foi ou à qui la foi est accordée.	La foi en fonction de la constance et de la prévisibilité de phénomènes naturels (p. ex. la gravité) ou d'assurances données par des structures sociales ou institutionnelles (p. ex. réglementation bancaire, système judiciaire).
De disposition	La foi est une propriété personnelle ou un attribut de la personnalité. Certaines personnes ont tendance à avoir plus foi en différentes situations et à avoir foi en la nature humaine.	Un sentiment de foi de base, une attitude très ancrée envers soi et envers le monde.
Personnelle / interpersonnelle	Personnelle – Une personne a foi en une autre personne ou chose en particulier dans une situation précise. Interpersonnelle – Deux personnes ou plus ont foi entre eux dans une situation précise.	Ce sens semble moins pertinent dans le cadre de l'initiative de CJAA.

### Efficacité personnelle et collective

Un lien très fort existe entre le sentiment d'efficacité et la tendance à agir ou à poursuivre des objectifs. Dans la documentation socio-cognitive, la confiance est liée à l'*autoefficacité*, soit la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche donnée pour réaliser un résultat souhaité. Les théories d'Albert Bandura (1986, 1997) sur l'autoefficacité sont particulièrement influentes en éducation. L'autoefficacité détermine « la mesure de l'effort qu'une personne investit dans une activité, sa persévérance et sa résilience dans des situations adverses ». Plus une personne est autoefficace, plus elle sera orientée en fonction d'objectifs et de l'avenir. Dans sa recherche les jeunes Autochtones de la Colombie-Britannique, Chandler (2008) a démontré que l'opposé peut également être vrai – un sentiment de « futurité » ou de continuité entre le passé et l'avenir peut faire que des personnes s'unissent pour passer à l'action dans leurs collectivités.

La théorie socio-cognitive repose sur une compréhension de l'action humaine selon laquelle les êtres humains, y compris les jeunes, sont activement engagés dans leur propre développement et,

peut-on présumer, dans leur propre apprentissage. Les personnes sont perçues comme les produits et les producteurs de leurs propres environnements et de leurs systèmes sociaux. Les gens peuvent faire arriver des choses en posant des actions, soit isolément ou, plus probablement dans certains cas, en collaboration avec d'autres. Comme les personnes sont des êtres sociaux et ne vivent pas isolément, l'action humaine comprend la notion d'*efficacité collective*, qui entre en jeu lorsque des gens possédant des croyances et des aspirations communes collaborent pour résoudre un problème ou améliorer leur vie (Nietfeld et Enders, 2003).

### Confiance scolaire

Il est présumé que les élèves qui ont confiance en eux-mêmes et en leurs habiletés sont plus susceptibles de réussir. Pourtant, de nombreux élèves ne réussissent pas, même lorsqu'ils ont confiance, en raison d'obstacles posés par facteurs extérieurs de l'école ou du marché du travail. Quoique les habiletés et la confiance en soi influent effectivement sur les résultats scolaires, ce lien n'est pas direct. Dans une étude portant sur l'efficacité scolaire, Sander et Sanders (2003) ont constaté que les résultats scolaires se répercutaient davantage sur la confiance des élèves que vice-versa. Les chercheurs estiment que la confiance constitue une variable médiatrice entre les « habiletés inhérentes » d'une personne, ses styles d'apprentissage et les possibilités offertes par l'environnement scolaire.

### Confiance dans les institutions, efficacité politique et participation civique

La confiance dans les institutions publiques et gouvernementales est essentielle à la cohésion sociale et à la démocratie. Par suite de la mondialisation et des changements survenus dans le monde, un intérêt croissant est porté à la confiance qu'accordent les citoyens aux institutions sociales et politiques, en particulier à leurs incidences sur les jeunes. La confiance dans les institutions correspond à l'efficacité des organisations et des institutions sur le plan de l'exécution de leurs rôles (Bean, 2003: 4). La confiance accordée au régime politique est étroitement liée à la notion d'*efficacité politique*, laquelle peut être soit interne ou externe. L'*efficacité interne* désigne les croyances relatives à l'impact qu'une personne peut avoir sur le processus politique par suite de ses propres compétences et de sa confiance. L'*efficacité externe* se rapporte à la réceptivité des institutions politiques aux actions des citoyens dans le cadre du processus politique (Tiffany, 2004).

Les recherches indiquent une corrélation entre une confiance élevée accordée aux institutions politiques et la participation civique. Kahne et Westheimer (2006) ont constaté qu'un faible degré de confiance vis-à-vis des institutions politiques peut également motiver les gens à s'engager politiquement s'ils perçoivent un manque d'action ou d'équité de la part d'une institution, par exemple le gouvernement. Ce constat est appuyé par des recherches portant sur la confiance politique dans cinq pays, démontrant que lorsqu'une trop grande confiance est accordée aux institutions politiques, il peut en résulter une baisse de la vigilance et de la participation de la part des adultes (Torney-Purta, *et al.*, 2004).

### Pratiques scolaires et confiance dans les institutions

D'après Torney-Purta, *et al.*, (2004), il existe un lien étroit entre la confiance dans les écoles et les autres institutions et les pratiques scolaires, en particulier en ce qui concerne l'existence d'un climat

ouvert de discussion en classe et la mesure dans laquelle l'école valorise les avis des élèves et leur participation dans les affaires scolaires. Fait intéressant, contrairement à une affirmation fréquente, les activités extrascolaires telles que le bénévolat ne sont pas des indicateurs de la confiance personnelle ou politique. Plutôt, « les variables indicatrices sont les relations avec les parents et la perception selon laquelle les enseignants et la direction d'école sont équitables » (p. 5).

### Confiance en l'avenir

Le domaine grandissant de la recherche axée sur l'avenir, en majeure partie aux États-Unis et en Australie, révèle que l'image que se font les jeunes de l'avenir joue un rôle clé pour déterminer leurs actions et pour motiver le changement social. D'après Carmen Stewart, « il existe un lien dynamique entre notre capacité d'imaginer un avenir durable et de le soutenir et notre capacité actuelle de réagir à des questions de survie sociale et écologique » (2002:187). Eckersley distingue trois types d'avenir des jeunes et note qu'il peut en découler des tensions : i) l'avenir « prévu » ou probable; ii) l'avenir « officiel » que promettent de livrer les politiciens et les politiques gouvernementales; iii) l'avenir « préféré » que désirent les jeunes.

Comme il a été souligné, la recherche sur les points de vue des jeunes quant à l'avenir peut fournir des indices concernant leurs motivations et leurs actions prévues. D'autres raisons justifient toutefois l'analyse des perceptions qu'ont les jeunes de l'avenir. Hutchinson (1997) établit une distinction entre la recherche sur l'avenir comportant une valeur prédictive et un nouveau type de recherche dont l'objet « [...] ne consiste pas tant à établir s'il y a des tendances vers un pessimisme accru ou un sentiment grandissant d'absence de sens chez les jeunes, mais plutôt à *remettre en question les présomptions selon lesquelles les tendances correspondent au destin* » (p. 4, italiques ajoutés). Il soutient que des écoles procurant aux jeunes la possibilité d'imaginer un avenir préféré sont essentielles au choix et à l'engagement. Gidley (1997) a constaté que les écoles peuvent servir de « lieux de possibilités authentiques ». Sa recherche indique que les élèves fréquentant des écoles progressistes et moins conventionnelles sont « plus susceptibles d'avoir confiance en leur capacité de contribuer de façons pratiques afin d'éviter un avenir craint au profit d'un avenir préféré » (cité dans Hutchinson, p. 5).

## **4.2 Les quatre piliers de l'éducation**

Il existe différentes façons de percevoir ce que devrait être le principal objectif de l'éducation, allant de son rôle de contribuer à la croissance et à l'épanouissement des enfants (perspective de développement humain) à la préparation des jeunes pour le marché du travail (perspective de capital humain). Quoique certains estiment que ces différents objectifs sont incompatibles, les débats antérieurs sur l'objet de l'éducation font place à une compréhension plus générale de l'essence de l'apprentissage, des lieux et des manières dont il s'acquiert, ainsi que de son rôle central en matière de développement humain, social, démocratique et économique.

Le rapport adressé à l'UNESCO en 1996 par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle a renforcé le point de vue selon lequel l'apprentissage devrait permettre l'épanouissement de tous les aspects du potentiel d'une personne et que l'éducation à vie devait être

perçue comme un droit et un avantage tant publics qu'individuels. Cette commission internationale présidée par Jacques Delors, un économiste et l'ex-président de la Commission européenne, avait été mise sur pied pour étudier les enjeux de l'éducation au 21<sup>e</sup> siècle – les promesses et les risques de la mondialisation – et pour faire des recommandations aux responsables de politiques d'un large éventail de pays développés et en développement.

Le rapport Delors a exercé une influence considérable sur les dialogues internationaux portant sur l'éducation à vie, en grande partie parce qu'il tentait de concilier différentes idéologies et perspectives politiques concernant les objets et les exigences d'une éducation au 21<sup>e</sup> siècle. Comme le souligne Lee (2007), le rapport Delors n'a pas mis de l'avant une « vision utilitaire » de l'éducation, servant uniquement le marché du travail. Il a reconnu qu'en plus de fournir une main-d'œuvre qualifiée à l'économie, l'éducation avait d'autres buts importants, dont les plus importants sont la promotion de la coopération et de la solidarité afin de favoriser la cohésion sociale, la force et l'unité.

Delors a proposé quatre piliers de l'éducation à vie : apprendre à savoir, à faire, à être et à vivre ensemble. Ces quatre piliers fondent notre conceptualisation de l'apprentissage, puisque cette approche est bien adaptée à l'initiative *Confiance des jeunes dans l'apprentissage et l'avenir* pour plusieurs raisons : i) les quatre piliers s'appliquent à l'apprentissage tant à l'école qu'ailleurs qu'à l'école; ii) l'approche concilie différents points de vue des objets de l'éducation, accroissant ainsi la probabilité d'obtenir une entente à propos des mesures à venir; iii) les quatre piliers comportent un intérêt généralisé et s'appliquent bien au Canada et à d'autres pays.

Les quatre piliers de l'éducation sont brièvement décrits ci-après. Pour donner une illustration canadienne d'une application de ces piliers, l'adaptation faite par le Conseil canadien sur l'apprentissage aux fins de l'indice composite de l'apprentissage (ICA) est également présentée.

Apprendre à savoir, c'est apprendre à penser et apprendre à apprendre. Il s'agit tant d'un moyen que d'une fin de l'existence humaine : un moyen, puisque les gens doivent comprendre le monde qui les entoure pour vivre dignement, acquérir des compétences de travail et communiquer avec d'autres; une fin, car apprendre sous-tend le plaisir d'apprendre, de comprendre et de découvrir, un plaisir autrefois réservé aux chercheurs, aux philosophes et aux poètes, mais accessible à tous grâce à une bonne éducation. Apprendre à savoir inclut la curiosité intellectuelle, la réflexion critique et la capacité de porter des jugements indépendants – des compétences qui sont importantes au travail et qui rehaussent la vie ailleurs qu'au travail. En ce qui concerne l'éducation à vie, apprendre à savoir combine de vastes connaissances générales au travail approfondi sur quelques sujets.<sup>3</sup>

Dans le cadre de l'ICA, *apprendre à savoir* consiste à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour fonctionner dans la vie. Ces compétences comprennent la littératie, la numératie, la pensée critique et les connaissances générales. L'ICA est établi à partir de données d'enquêtes existantes.

---

<sup>3</sup> Voir [www.unesco.org/delors/ltoknow.htm](http://www.unesco.org/delors/ltoknow.htm)

Apprendre à faire, c'est acquérir des compétences professionnelles et interpersonnelles. Delors a reconnu que de nouveaux types de compétences sont nécessaires sur les lieux de travail contemporains et que les compétences personnelles, dites le savoir-être, prennent plus d'importance, tant dans le secteur des services que dans les sociétés de technologies de pointe de l'avenir. De nouvelles compétences de nature interpersonnelle plutôt qu'intellectuelle sont donc requises (p. 2). Les compétences personnelles proviennent d'une combinaison de compétences et de talents, incluant les acquis provenant de la formation technique et professionnelle, le comportement social, le comportement personnel et la volonté de courir des risques. Apprendre à faire comprend la compétence personnelle requise pour composer avec de nombreuses situations et pour travailler en équipe. Sur le plan de l'apprentissage à vie, apprendre à faire peut comporter une alternance entre l'étude et le travail. <sup>4</sup>

Dans le cadre de l'ICA, *apprendre à faire* consiste à acquérir des compétences appliquées qui, bien souvent, sont étroitement liées à la réussite professionnelle, notamment au moyen de formations en informatique, en gestion ou en apprentissage.

Apprendre à vivre ensemble signifie comprendre les autres, apprécier l'interdépendance et apprendre à résoudre des conflits. Il s'agit du fondement même de l'éducation, d'après Delors.<sup>5</sup> Bien que les quatre piliers soient jugés extrêmement importants, la Commission a explicitement mis plus d'emphase sur le pilier apprendre à vivre ensemble. Elle a reconnu qu'amener les gens à mettre en œuvre des projets communs ou à gérer de façon intelligente et paisible les inévitables conflits constitue un objectif noble, mais nécessaire, pour bâtir des sociétés saines.

*Utopie, pensera-t-on, mais utopie nécessaire, utopie vitale pour sortir du cycle dangereux nourri par le cynisme ou la résignation.*  
(Delors, 1996: 20).

Les implications en éducation sont de deux ordres : i) la nécessité pour les élèves d'acquérir une éducation au sujet de la diversité humaine et d'être sensibilisés aux similitudes et à l'interdépendance de tous; ii) la reconnaissance que les projets réalisés en collaboration peuvent créer une nouvelle forme d'identité qui permet aux gens de transcender la routine de leur vie personnelle et d'accorder de la valeur à leurs points communs, plutôt qu'à ce qui les divise. <sup>6</sup>

Dans le cadre de l'ICA, *apprendre à vivre ensemble* consiste à inculquer des valeurs de respect et de souci d'autrui, à favoriser le développement de compétences interpersonnelles et sociales, ainsi qu'à se rendre compte de la diversité.

Apprendre à être concerne le développement humain et l'épanouissement de la « personne globale ». L'éducation devrait contribuer au développement humain intégral de chaque personne, être un « processus dialectique » comportant à la fois la connaissance de soi et des relations avec d'autres.

---

<sup>4</sup> Voir [www.unesco.org/delors/ltodo.htm](http://www.unesco.org/delors/ltodo.htm)

<sup>5</sup> Voir [www.unesco.org/delors/ltolive.htm](http://www.unesco.org/delors/ltolive.htm)

<sup>6</sup> Voir [www.unesco.org/delors/tlive.htm](http://www.unesco.org/delors/tlive.htm)

Apprendre à être, c'est développer sa personnalité, agir de façon plus autonome, faire preuve de jugement et assumer sa responsabilité personnelle. La Commission Delors a soutenu qu'il faut offrir aux enfants et aux jeunes toutes les occasions possibles de découverte artistique, esthétique, scientifique, culturelle et sociale. Il convient d'accorder une place spéciale à l'imagination et à la créativité afin d'éviter la menace de l'uniformité des comportements individuels.

[www.unesco.org/delors/ltobe.htm](http://www.unesco.org/delors/ltobe.htm).

Dans le cadre de l'ICA, *apprendre à être* désigne les activités contribuant au développement des aspects intellectuel, physique et spirituel de son être, c'est-à-dire favorisant la créativité, la connaissance de soi. Les indicateurs comprennent l'apprentissage par la culture et l'apprentissage par les sports.

Le tableau ci-après résume les quatre piliers de l'éducation selon la Commission Delors et selon le Conseil canadien sur l'apprentissage.



Piliers de l'éducation	Delors / UNESCO	Indice composite de l'apprentissage du CCA
Apprendre à savoir	Apprendre à penser et apprendre à apprendre. Y compris développer la curiosité intellectuelle, la réflexion critique et la capacité de porter des jugements indépendants.	Acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour fonctionner dans la vie, dont la littératie, la numératie, la pensée critique et les connaissances générales.
Apprendre à faire	Acquérir des compétences professionnelles et interpersonnelles, soit les compétences personnelles nécessaires pour composer avec de nombreuses situations et pour travailler en équipe.	Acquérir des compétences appliquées souvent liées à la réussite professionnelle, notamment en informatique, en gestion ou en apprentissage.
Apprendre à vivre ensemble	Apprendre à comprendre les autres, se rendre compte de l'interdépendance, comprendre les points communs des personnes, apprendre à gérer les conflits.	Inculquer des valeurs de respect et de souci d'autrui, favoriser les compétences sociales et interpersonnelles, avoir conscience de la diversité des Canadiens.
Apprendre à être	Favoriser le développement de la personne globale / humaine, développer la personnalité, agir de façon plus autonome, faire preuve de jugement et assumer sa responsabilité personnelle.	Apprendre les activités contribuant au développement des aspects intellectuel, physique et spirituel de l'être, y compris la connaissance de soi et la créativité.

Les quatre piliers de l'éducation sont encore très contemporains. En Europe en 2007, une conférence traitant du sujet « Apprendre à vivre ensemble – Répercussions et avenir du rapport Delors » a souligné plusieurs éléments du rapport qui sont très pertinents dans le cadre de cette initiative, soit :

- Deux des principaux objets de l'apprentissage sont l'acquisition de compétences clés fondées sur la capacité d'apprendre, plutôt que sur l'accumulation de connaissances et la reconnaissance de l'existence d'identités multiples. Ce dernier élément, a-t-on souligné, devrait nous éloigner des attitudes « nous contre eux » pour passer à une attitude d'appartenance et de participation.
- Le rôle joué par les jeunes dans leur apprentissage change rapidement, passant de celui d'absorber de l'information à celui d'être un agent de changement social, compte tenu de l'évolution des définitions du savoir et de qui définit le savoir (Carneiro et Draxler, 2008).

## 5.0 Un cadre conceptuel

### 5.1 Motif et objectifs

Le projet *Confiance des jeunes dans l'apprentissage et l'avenir* examinera comment la confiance accordée par les jeunes à leur apprentissage touche leurs aspirations, leurs confiance en l'avenir et leur conviction qu'ils peuvent agir dans le monde et obtenir un résultat positif. Il servira de complément à l'initiative de recherche-développement de l'ACE intitulé *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui?*, lequel explore les liens existant entre l'engagement des élèves, les environnements d'apprentissage et les résultats des élèves, en mettant l'accent sur la façon dont l'engagement des élèves à l'école se répercute sur leurs apprentissages immédiats et sur leur vécu scolaire.

En demandant aux jeunes comment ils évaluent leur apprentissage, nous démontrons que nous valorisons leur apport et que nous reconnaissons leur importance en tant que *sujets*, plutôt qu'*objets*, de recherche. Le processus de recherche et les constatations nous aideront à établir comment améliorer les environnements d'apprentissage des jeunes et comment appuyer leur engagement actif et constructif dans leur collectivité et dans le monde. La recherche est importante tant pour la lumière qui sera jetée sur les actions futures prévues des jeunes que, peut-être plus important encore, pour la façon dont cela pourra nous aider à remettre en question des tendances contraires au bien-être social et économique des jeunes. Bien qu'il existe des enquêtes canadiennes traitant de la confiance du grand public dans l'éducation publique et sur les attitudes des jeunes envers la confiance, l'appartenance et les aspirations en éducation, nous ne connaissons aucune recherche portant sur la confiance accordée par les jeunes à leurs apprentissages et le lien avec leur avenir prévu ou souhaité.

#### Quels sont les objectifs de l'initiative?

À court terme :

- engager les jeunes dans un dialogue portant sur l'apprentissage et la façon dont cela les prépare à leur avenir;
- établir le profil et consigner par écrit les perspectives et perceptions des jeunes concernant les aspects clés de l'éducation, de la collectivité, de la démocratie et des politiques;
- dégager des changements nécessaires en matière de pratiques et de politiques dans les écoles et les collectivités.

À plus long terme :

- contribuer à mobiliser des discussions communautaires au sujet de l'amélioration de l'apprentissage et du bien-être des jeunes;
- projeter des images plus précises et contemporaines des jeunes, contribuant ainsi à un virage culturel des attitudes du public à l'égard des jeunes.

## 5.2 Définitions et hypothèses de travail

Les définitions et hypothèses de travail suivantes tiennent compte de ce que nous avons appris jusqu'ici sur la confiance qu'ont les jeunes en l'apprentissage et en l'avenir, aux fins de cette initiative.

1. La confiance comprend la confiance qu'ont les jeunes en eux-mêmes et dans les organisations et les institutions.
  - *Confiance en eux-mêmes* – croyance en leurs propres habiletés et compétences, et attente connexe qu'ils sont en mesure de poser des actions dans le monde de façon à obtenir un résultat positif.
  - *Confiance dans les organisations et les institutions* – croyance en la réceptivité des organisations et des institutions ou en leur efficacité dans l'exécution de leurs rôles, ou les deux.
2. La confiance est fonction de la relation d'une personne avec le monde. La confiance des jeunes n'est pas statique. Elle peut être influencée par le monde qui les entoure. À l'égard du point précité, la confiance est généralement structurelle ou situationnelle, plutôt qu'un attribut de la disposition de chaque jeune.
3. La confiance n'est pas toujours ni nécessairement positive; elle peut avoir des conséquences ou implications négatives. Par exemple, une confiance en soi démesurée peut donner lieu à de l'arrogance ou à un comportement risqué. Une confiance injustifiée dans des institutions telles que les médias ou le gouvernement peut mener au laisser-aller ou à l'inaction. Dans ces circonstances, la confiance peut être considérée comme une « confiance perverse ».<sup>7</sup>
4. Moins les jeunes ont confiance en leur apprentissage, moins leurs attentes, aspirations et actions sont positives. L'apprentissage donne lieu à un capital social et culturel qui exerce une influence positive sur les aspirations des jeunes.
5. Les attentes des jeunes face à l'avenir et leurs aspirations peuvent être différentes. Les attentes correspondent à ce que les jeunes *prévoient* en fonction de leurs perceptions et de leurs connaissances; les aspirations correspondent à ce qu'ils *désirent*. Le degré de confiance correspond à la différence entre l'avenir prévu et l'avenir souhaité.
6. Des environnements d'apprentissage favorisant l'engagement, l'expression d'opinions, le sentiment d'action ou la maîtrise, ainsi que la réflexion critique, rehaussent la confiance et la capacité d'apprendre tout au long de leur vie et d'agir de façon à réaliser leurs aspirations.

---

<sup>7</sup> L'emploi du capital social à des fins négatives est parfois désigné capital social « pervers », c'est-à-dire l'utilisation de réseaux sociaux à l'appui d'un comportement criminel.

### 5.3 Objet et processus de recherche

Nous prévoyons que le projet sur la confiance des jeunes nous aidera à répondre à des questions du type suivant.

- Les jeunes estiment-ils que leur apprentissage / éducation se répercute sur :
  - leur confiance en leur capacité de changer quelque chose dans leur vie et dans la collectivité?
  - leur confiance et leur foi dans les institutions?
- Comment les jeunes perçoivent-ils la relation existant entre leurs expériences d'apprentissage, leurs environnements d'apprentissage et :
  - leur capacité d'apprendre?
  - leur intérêt pour le monde à l'extérieur d'eux-mêmes, leur volonté à s'engager dans leur collectivité?
  - l'acquisition d'un sentiment de solidarité (plutôt qu'une attitude « c'est eux ou nous »)?
  - leur confiance en leurs différentes identités et leur capacité de les concilier et de les affirmer?
  - leur capacité d'intervenir activement de façon à influencer sur leur avenir personnel?
  - leur capacité de naviguer dans un monde changeant?
  - leurs attentes quant à leur avenir personnel, quant à l'avenir du monde?
  - leurs aspirations en matière d'apprentissage, de travail, de participation et de bienveillance?
  - leur capacité de comprendre et de faire ce qu'il faut pour réaliser leurs aspirations?

D'importants indicateurs possibles des deux principaux champs d'enquête – l'apprentissage et l'avenir – sont présentés ci-après. Certains de ces indicateurs, tels que la prise de décision, la maîtrise individuelle ou partagée et la capacité d'agir, reviennent pour les quatre piliers de l'éducation. D'autres sont organisés sous chacun des quatre piliers. Par exemple, « avoir foi en ses idées » est un indicateur d'apprendre à savoir, l'acquisition de « compétences interpersonnelles liées au travail » est un indicateur d'apprendre à faire; la « justice sociale et la citoyenneté » et la « solidarité avec d'autres » sont des indicateurs d'apprendre à vivre ensemble; le « développement d'identités » et la « responsabilité personnelle » sont des indicateurs d'apprendre à être. La majorité de ces indicateurs proviennent directement des travaux de la Commission Delors, alors que d'autres ont été inclus ou adaptés en raison de leur importance. Quoiqu'ils ne paraissent pas dans le rapport Delors de 1996, les indicateurs suivants sont conformes à l'esprit du rapport : le « développement d'identités » est un élément clé de l'apprentissage futur, alors que la « justice sociale et la citoyenneté » et la « gérance environnementale » sont des éléments essentiels d'apprendre à vivre ensemble (voir Westheimer, 2008; Beirsto, 2009).

En plus des commentaires des lecteurs de ce document de concept, des avis seront demandés à des jeunes et à d'autres intéressés afin d'élargir et de peaufiner le cadre de travail suivant :

### Champs d'enquête et indicateurs possibles

Prise de décision / maîtrise individuelle ou partagée / capacité d'agir Pertinence personnelle (c.-à-d. ce qui est appris à l'école est-il pertinent pour le vécu à l'extérieur de l'école?) <sup>8</sup> Voix critique (c.-à-d. climat dans lequel un élève peut légitimement remettre en question un enseignant)				
	Apprendre à savoir	Apprendre à faire	Apprendre à vivre ensemble	Apprendre à être
APPRENTISSAGE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir foi en ses idées</li> <li>• Excitation / plaisir d'apprendre</li> <li>• Engagement / engagement intellectuel</li> <li>• Attitudes envers l'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compétences interpersonnelles liées au travail</li> <li>• Compétences pratiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Justice sociale, citoyenneté</li> <li>• Respect de la diversité</li> <li>• Gérance environnementale</li> <li>• Connexité</li> <li>• Confiance envers les autres</li> <li>• Bienveillance envers les autres et envers soi</li> <li>• Solidarité avec d'autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement d'identités</li> <li>• Responsabilité personnelle</li> </ul>

	Avenir personnel	Avenir du pays	Avenir du monde
ATTENTES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Équilibre travail / vie personnelle</li> <li>• Accès à l'apprentissage à vie</li> <li>• Engagement civique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohésion</li> <li>• Prospérité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environnement</li> <li>• Économie mondiale</li> </ul>

<sup>8</sup> Plusieurs de ces éléments sont tirés de l'enquête sur les environnements d'apprentissage constructivistes (acronyme anglais : CLES) de Taylor, Fraser et Fisher.

## 6.0 Prochaines étapes

### 1) Inviter des commentaires à propos du document de concept

Nous afficherons les versions anglaise et française du document de concept sur le site Web de l'ACE et nous demanderons les commentaires des lecteurs. Nous le transmettrons également à des personnes intéressées des réseaux de l'ACE pour examen et commentaires, en particulier en ce qui concerne la section du cadre conceptuel. Les personnes invitées incluront les membres du Comité consultatif de recherche de l'ACE, du conseil consultatif et du conseil d'administration de l'ACE, de même que les personnes ayant participé aux tables rondes.

### 2) Mettre en œuvre au moins une initiative provinciale ou régionale de CJAA

Le questionnaire d'enquête sera élaboré et mis à l'essai à l'échelle régionale ou provinciale, d'abord en Ontario, au cours de l'année qui vient. Comme nous tenons à écouter la voix des jeunes, leur participation sera essentielle à la mise au point de tous les projets. Le processus de recherche comprendra la mise sur pied de groupes de jeunes pour élaborer et faire l'essai des principaux indicateurs et pour contribuer à élaborer des stratégies de mobilisation et de dialogue au sein de la collectivité. Nous publierons et nous diffuserons les constats de la recherche, nous nous servirons des connaissances acquises lors des initiatives régionales ou provinciales pour revoir les instruments de recherche, puis nous élaborerons des modèles de nouvelles pratiques destinées à engager les écoles et les collectivités.

### 3) Lancer une enquête nationale sur la confiance des jeunes dans l'apprentissage et l'avenir

Nous prévoyons être en mesure de lancer une enquête nationale en 2011. Nous entendons mettre au point un questionnaire à remplir par les jeunes en ligne et qui pourrait être complété par des dialogues en personne ou des groupes de discussion. Les données d'enquêtes nationales existantes, telles que l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) et l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), ainsi que d'autres indices de bien-être, tels que l'Indice du bien-être des collectivités des Premières nations et le Progrès des enfants et des jeunes au Canada, pourraient fournir des données contextuelles. L'enquête nationale mesurerait les perceptions et les attitudes des jeunes et pourrait être élargie aux jeunes de 14 à 25 ans. Pour obtenir les types de données voulues, l'enquête devrait inclure des échantillons secondaires pertinents et éventuellement importants afin de comprendre sous quels angles les perspectives des jeunes sont les mêmes ou différentes. Ces catégories secondaires peuvent comprendre l'aspect urbain / rural, des données démographiques sur les nouveaux immigrants, la race / l'ethnicité, le sexe, les handicaps, les revenus et le statut autochtone. Ces données seraient compilées au moyen d'une série de questions d'auto-identification. Il serait obligatoire de répondre à certaines d'entre elles (p. ex. code postal, âge), alors que d'autres seraient facultatives (ethnicité, statut de citoyenneté, revenu du ménage).

## Bibliographie

Adams, B. *Trust vs. Confidence* Paper (Foi et confiance), Humansystems Incorporated, Ministère de la Défense nationale; Sa Majesté la Reine du chef du Canada, Toronto, 2005.

Association canadienne d'éducation. *Un programme pour la jeunesse – Nos réflexions jusqu'ici, (sans date)*. [www.cea-ace.ca/sites/default/files/ace-2008-programme-pour-la-jeunesse.pdf](http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/ace-2008-programme-pour-la-jeunesse.pdf)

Bandura, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman, 1997.

Beairsto, B. « Saving Spaceship Earth », *Education Canada*, vol. 49, n° 1, 2009, p. 4-7.

Bean, C. *Citizen Confidence in Social and Political Institutions in a Changing World*, Centre for Social Change Research School of Humanities and Human Services, Queensland University of Technology (21 novembre 2003), 2003.

Bertelsmann Stiftung. *European Lifelong Learning Indicators (ELLI) - Developing a Conceptual Framework, Working Paper*, version 2.0., octobre 2008.

Bibby, R., avec S. Russell et R. Rolheiser. *The Emerging Millennials: How Canada's Newest Generation Is Responding to Challenge and Change*, Project Canada Books, 2009.

Carneiro, R. et A. Draxler. « Education for the 21st Century: lessons and challenges », *European Journal of Education*, vol. 43, n° 2, 2008.

Cartwright, F., J. Mussio, et C. Boughton. *Mise au point de l'indice composite de l'apprentissage – Cadre*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006.

Chandler, M. J. et C. E. Lalonde. « La continuité culturelle comme facteur de protection contre le suicide chez les jeunes des Premières nations », *Horizons*, vol. 10, n° 1, mars 2008, p. 68-72.

Daniel, J. « Apprendre à vivre ensemble : Défi prioritaire à relever à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle », *Perspectives*, vol. XXXI n° 3, septembre 2001.

Delors, J., *et al. L'éducation : un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO, 1996.

Eckersley, Richard, *et al. Generations in Dialogue about the Future: The hopes and fears of young Australians, Australia 21 Ltd and the Australian Youth Research Centre*, The University of Melbourne, 2007.

Facer, Keri. *Educational, social and technological futures: a report from the Beyond Current Horizons Programme*, Report commissioned as part of the UK Department for Children, Schools and Families' Beyond Current Horizons project, led by Futurelab, 2009.

[www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wp-content/uploads/final-report-2009.pdf](http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/wp-content/uploads/final-report-2009.pdf)

Flanagan, C. Osgood, D. W. Briddell, L. Wray, et A. Syvertsen. *The Changing Social Contract at the Transition to Adulthood: Implications for Individuals and the Polity*, The Network on Transitions to Adulthood, San Francisco, mars 2006.

Furlong, A. et F. Cartmel. *Young People and Social Change, New Perspectives*, Berkshire, Royaume-Uni, Open University Press, 2007.

Gidley, J., et S. Inayatullah. *Youth Futures. Comparative Research and Transformative Visions*, Westport, Connecticut, Greenwood Publishing Group, 2002.

Goar, Carol. « A hopeful and tolerant generation », *The Toronto Star*, 10 juin 2009.

[www.thestar.com/article/648142](http://www.thestar.com/article/648142)

Griffin, D., et Tversky, A. « The weighing of evidence and the determinants of confidence », 2002, dans Adams, B. *Trust vs Confidence Paper*, Humansystems Incorporated, Ministère de la Défense nationale, Sa Majesté la Reine du chef du Canada, Toronto, 2005.

Guppy, N., et S. Davies. « Understanding Canadians' Declining Confidence in Public Education », *Canadian Journal of Education*, vol. 24, n° 3, 1999, p. 265-280.

Hutchinson, Dr. F. « Valuing Young People's Voices on the Future As If They Really Mattered », pour *Young People and the Future*, a mini conference held at the Youth Research Centre, Melbourne University, 18 et 19 juillet 1997.

[www.metafuture.org/articlesbycolleagues/FrancisHutchinson/Valuing%20Young%20People.htm](http://www.metafuture.org/articlesbycolleagues/FrancisHutchinson/Valuing%20Young%20People.htm)

Kahne, J., et J. Westheimer. « The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society », *PSOnline*, avril 2006. [www.apsanet.org](http://www.apsanet.org)

Lee, M. « Opening up the ideologies » tiré de *L'éducation : un trésor est caché dedans*, *KEDI Journal of Educational Policy*, vol. 4, n° 2, 2007, p. 17-31.

Luhmann, N. « Familiarity, confidence, trust: Problems and alternatives » (1988), dans Adams, B. *Trust vs. Confidence Paper*, Humansystems Incorporated, Ministère de la Défense nationale, Sa Majesté la Reine du chef du Canada, Toronto, 2005.

McKnight, D.H., et N.L. Chervany. « The Meanings of Trust », *MISRC Working Paper Series*, University of Minnesota, 1996. [www.misrc.umn.edu/wpaper/wp96-04.htm](http://www.misrc.umn.edu/wpaper/wp96-04.htm)



McWhirter, E. W., et E.T. McWhirter. « Adolescent Future Expectations of Work, Education, Family » et « Community Development of a New Measure », *Youth & Society*, vol. 40 (mars 2008), p. 182. Téléchargé le 8 avril 2009 de <http://yas.sagepub.com/>, University of Toronto.

Neufeld, G., et G. Mate. *Hold on to your Kids. Why parents need to matter more than peers*, Toronto, Knopf Canada, 2005.

Nietfeld, J. L., et C. K. Enders. « An examination of student teacher beliefs: Interrelationships between hope, self-efficacy, goal-orientations, and beliefs about learning », *Current Issues in Education* [en ligne], vol. 6, n° 5, 2003. [cie.ed.asu.edu/volume6/numbers5/](http://cie.ed.asu.edu/volume6/numbers5/)

O'Neill, B. *Indifferent or Just Different? The Political and Civic Engagement of Young People in Canada*, Charting the Course for Youth Civic and Political Participation, Rapport de recherche du RCRPP, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, juin 2007.

Organisation de coopération et de développement économiques. *Comprendre le cerveau – Vers une nouvelle science de l'apprentissage*, Paris, OCDE, 2002.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). *Learning To Be: A Holistic and Integrated Approach to Values Educations to Human Development - A UNESCO-APNIEVE Sourcebook 2 for Teachers, Students and Tertiary Level Instructors*, Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Asie et dans le Pacifique, 2002.

Panjares, F. *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*, Emory University, 2002. [www.des.emory.edu/mfp/eff.html](http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html)

Sander, P. et L. Sanders. « Measuring confidence in academic study: A summary report », *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, vol. 1, n° 1), 2003, p. 1-17.

Statistique Canada. *Gains et revenus des Canadiens durant le dernier quart de siècle, Recensement de 2006*, Ottawa, Ministre de l'industrie, 2008. [www12.statcan.gc.ca/francais/censuso6/analysis/income/pdf/97-563-XIF2006001.pdf](http://www12.statcan.gc.ca/francais/censuso6/analysis/income/pdf/97-563-XIF2006001.pdf)

Taylor, P.C., B.J. Fraser, et L. R. White. « CLES. An Instrument for Monitoring the Development of Constructivist Learning Environments », communication présentée lors de l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, Nouvelles-Orléans, avril 1994. [http://surveylearning.moodle.com/cles/papers/CLES\\_AERA94\\_Award.htm](http://surveylearning.moodle.com/cles/papers/CLES_AERA94_Award.htm)

Tilleczek, K. Personal communication, 23 novembre 2009.

Torney-Purta, J., W. K. Richardson, et C. H. Barber. *Trust in Government-Related Institutions and Civic Engagement among Adolescents: Analysis of Five Countries from the IEA Civic Education Study*, CIRCLE Working Paper 17, The Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement, août 2004.

Westheimer, J. « What Kind of Citizen? », *Education Canada*, vol. 48, n° 3, 2008, p. 6-10.

Williams, Tiffany. Research Synopsis, « Efficacy: Political », dans *Leadership Review*, vol. 4, automne 2004. (Publication initiale par J.L. Sullivan et E. Riedel, *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 2001, p. 4353-4356.)

[www.leadershipreview.org/2004fall/article4\\_fall\\_2004.asp](http://www.leadershipreview.org/2004fall/article4_fall_2004.asp)

Willms, J. D., S. Friesen, et P. Milton. *Qu'as-tu fait à l'école aujourd'hui? Transformer les salles de classe par l'engagement social, scolaire et intellectuel* (Premier rapport national), Toronto, Association canadienne d'éducation, 2009.

Willms, J. D. *Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation, Results from PISA 2000*, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2003.