



Cette publication est également disponible en version électronique sur le site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage au [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca).

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

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

© 2007 Conseil canadien sur l'apprentissage

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

Veuillez citer cette publication selon le format suivant :  
Conseil canadien sur l'apprentissage (2007).  
État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner.  
Rapport sur l'apprentissage au Canada 2007. Ottawa, Canada. Page(s).

Date de publication : janvier 2007  
Ottawa (Ontario)

ISBN 978-0-9782220-3-1

Also available in English under the name *State of Learning in Canada: No Time for Complacency, Report on Learning in Canada 2007*.

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

# MOT DU PRÉSIDENT DU CONSEIL D'ADMINISTRATION



**Robert Giroux**  
Président du conseil  
d'administration

Dans cette ère du savoir, le succès est non seulement une mesure de ce que nous avons appris dans le passé, mais aussi de notre capacité d'acquérir et d'appliquer de nouvelles compétences et connaissances tout au long de notre vie.

Mais comment définissons-nous le succès?

Le succès de l'apprentissage est souvent évalué en termes économiques puisque la scolarisation, les qualifications et les titres de compétence se traduisent ordinairement par de meilleurs emplois et de meilleures possibilités. Mais il y a plus : dans le monde complexe d'aujourd'hui, le succès se mesure aussi à notre capacité de croître, de nous épanouir et de nous réaliser pleinement — à la maison, au travail et dans la collectivité.

C'est pourquoi le Conseil canadien sur l'apprentissage se consacre à trouver des méthodes d'apprentissage efficaces pour tous les Canadiens, à tout âge et à toutes les étapes de la vie.

Une façon de remplir notre mandat est d'explorer l'état actuel de l'apprentissage au Canada et de réfléchir à des façons de l'améliorer. Par exemple, nous avons publié récemment le premier bilan pancanadien du rendement du Canada en enseignement postsecondaire, qui faisait ressortir huit mesures prioritaires à mettre en œuvre pour veiller à ce que la population du Canada ait les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir.

Nous sommes également fiers de notre Indice composite de l'apprentissage (ICA), le premier outil au monde conçu pour évaluer sous tous ses angles le rendement d'un pays en matière d'apprentissage — à l'école, à la maison, au travail et dans la communauté. À l'aide d'un système de pointage novateur applicable à chaque communauté, l'ICA sera mis à jour tous les ans pour juger des progrès réalisés par les Canadiens au chapitre de l'apprentissage.

Nous publions maintenant le rapport sur *l'État de l'apprentissage au Canada*, une étude exhaustive de l'apprentissage tout au long de la vie au Canada. Le rapport aborde tous les aspects du sujet, depuis l'apprentissage chez les jeunes enfants et le système scolaire formel jusqu'à l'apprentissage en milieu de travail et dans la communauté. Grâce aux mises à jour qui y seront apportées et à l'article de fond sur un sujet précis qui y paraîtra chaque année, le CCA cernera également les tendances nouvelles en matière d'apprentissage partout au pays.

Les données et les analyses que nous vous fournissons dans les pages suivantes racontent une histoire fascinante sur le défi et les possibilités, les aspirations et le succès.

C'est une histoire qui mérite d'être racontée, car elle traite de l'avenir du Canada.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Robert Giroux'.

Président du conseil d'administration

# MOT DU PRÉSIDENT-DIRECTEUR GÉNÉRAL



**Dr Paul Cappon**  
Président-directeur  
général

Le rapport sur *l'État de l'apprentissage au Canada*, aperçu du profil de l'apprentissage au Canada élaboré par le CCA, brosse un tableau à la fois optimiste et alarmant. Les pages suivantes font ressortir que même si les Canadiens ont accompli d'énormes progrès vers une culture d'apprentissage tout au long de la vie, ils ne doivent pas relâcher leurs efforts.

Préparé par le CCA en collaboration avec ses cinq centres du savoir, le présent rapport trace un portrait inédit de l'état actuel de l'apprentissage au Canada, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge. Il révèle les forces et les faiblesses du pays à cet égard et les secteurs où des renseignements supplémentaires sont requis. Le rapport sur *l'État de l'apprentissage au Canada* sera mis à jour chaque année pour tenir compte des données et des connaissances nouvelles.

Cependant, ce premier instantané a tout de même permis de dégager d'importantes perspectives.

Par exemple, nous pouvons confirmer que les plus jeunes membres de notre population sont, de façon générale, en bonne santé, bien adaptés et bien préparés à entrer en 1<sup>re</sup> année et qu'ils ont hâte de commencer l'école. Des tests menés à l'échelle internationale indiquent que nos élèves se classent parmi les meilleurs au monde dans les matières de base. Notre population active compte plus de diplômés de niveau universitaire et collégial que la plupart des autres pays industrialisés. En outre, de nombreux Canadiens passablement avancés en âge continuent d'élargir leurs horizons en tant que membres actifs et engagés de la société.

En revanche, quatre adultes sur 10 au Canada possèdent des compétences en alphabétisation de base si faibles qu'elles limitent leurs perspectives économiques. Plus de la moitié d'entre eux ne savent pas utiliser correctement les chiffres ou les renseignements essentiels à leur santé et à leur sécurité. Les statistiques sont encore plus inquiétantes pour certains groupes de la population, notamment les aînés, les immigrants et les Autochtones.

Un article de fond portant sur l'état de la littératie au Canada explore ces conclusions en détail. En fait, le rôle que la littératie joue pour le bien-être des Canadiens ainsi que pour la prospérité de notre économie et de notre société démocratique est mis en évidence tout au long du document.

Le tableau brosse par le rapport sur *l'État de l'apprentissage au Canada* n'est ni entièrement optimiste ni complètement négatif. Il offre une description lucide de notre situation actuelle, des défis auxquels nous sommes confrontés et des possibilités que nous devons nous créer dans l'avenir.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage entend être un catalyseur de l'apprentissage tout au long de la vie, partout au Canada. J'estime que le présent rapport constitue un appel à l'action pour renforcer l'apprentissage dans tout le pays.

A handwritten signature in dark ink that reads "Paul Cappon". The signature is written in a cursive, slightly slanted style.

Président-directeur général

# TABLE DES MATIÈRES

MESSAGE DU PRÉSIDENT.....	i	CHAPITRE 5 Apprentissage chez les Autochtones .....	65
MESSAGE DU PRÉSIDENT-DIRECTEUR GÉNÉRAL .....	ii	5.1 Introduction.....	65
TABLE DES MATIÈRES.....	1	5.2 Indicateurs de l'apprentissage chez les Autochtones..	68
SYNTHÈSE : CE QUE LE RAPPORT NOUS RÉVÈLE .....	2	Langues et cultures autochtones .....	68
CHAPITRE 1 Introduction .....	5	Développement et apprentissage de la petite	
CHAPITRE 2 Apprentissage chez les jeunes enfants .....	9	enfance .....	72
2.1 Introduction.....	9	Apprentissage en milieu scolaire .....	74
2.2 Indicateurs du développement de la petite enfance..	10	Éducation postsecondaire et acquisition de	
Poids à la naissance.....	10	compétences .....	75
Développement physique et mouvement.....	11	Éducation communautaire .....	78
Développement cognitif .....	12	5.3 Voie à suivre .....	80
Acquisition du langage et de compétences en		CHAPITRE 6 Apprentissage et la littératie :	
communication .....	13	Les défis pour le Canada .....	83
Développement affectif et social .....	16	6.1 Introduction .....	83
Éducation et soins de la petite enfance .....	17	6.2 La signification de la littératie au Canada.....	85
2.3 Voie à suivre .....	20	6.3 Faits concrets sur la littératie .....	88
CHAPITRE 3 Apprentissage à l'école .....	23	6.4 L'envergure des difficultés que doit surmonter le	
3.1 Introduction.....	23	Canada en matière de littératie .....	99
3.2 Indicateurs de l'apprentissage à l'école.....	24	6.5 La littératie, un enjeu vital .....	105
Compétences des élèves .....	24	6.6 L'impératif en matière de littératie .....	109
Éducation civique .....	29	6.7 Ce n'est pas le temps de s'illusionner .....	115
Santé à l'école .....	32	CHAPITRE 7 Sommaire et orientations futures .....	117
Décrochage scolaire .....	37	7.1 Sommaires des chapitres .....	117
Éducation postsecondaire.....	38	Apprentissage chez les jeunes enfants.....	117
3.3 Voie à suivre .....	42	Apprentissage à l'école.....	118
CHAPITRE 4 Apprentissage chez les adultes .....	45	Apprentissage chez les adultes.....	119
4.1 Introduction.....	45	Apprentissage chez les Autochtones .....	120
4.2 Indicateurs de l'apprentissage chez les adultes.....	46	Apprentissage et littératie : Le défis pour le Canada...	121
Littératie des adultes.....	46	7.2 Orientations futures .....	122
Littératie en santé.....	50	7.3 Mesurer les progrès .....	123
Apprentissage lié au travail.....	53	ANNEXE 1 Bibliographie .....	124
Apprendre en vue d'un perfectionnement			
personnel, à la maison ou dans la collectivité.....	59		
4.3 Voie à suivre .....	63		

# ÉTAT DE L'APPRENTISSAGE AU CANADA EN 2007

## Synthèse : Ce que le rapport nous révèle

Au chapitre de l'apprentissage, le Canada nage en plein paradoxe : bien qu'il compte l'une des populations les plus scolarisées au monde, plus de quatre adultes sur 10 n'ont pas les compétences en lecture et en écriture nécessaires pour réussir dans une économie mondiale compétitive. En outre, la moitié des adultes éprouvent de sérieuses difficultés avec les chiffres et 55 % d'entre eux peuvent compromettre leur santé parce qu'ils sont incapables de comprendre une posologie, les étiquettes nutritionnelles ou des consignes de sécurité.

Autrement dit, même si le paysage de l'apprentissage au Canada a de quoi susciter l'admiration et nous réjouir, nous ne pouvons nous permettre de nous reposer sur nos lauriers.

Le premier rapport sur l'*État de l'apprentissage au Canada* se penche sur les questions soulevées par l'Indice composite de l'apprentissage (ICA), le premier outil du Canada en matière d'apprentissage tout au long de la vie publié par le Conseil canadien sur l'apprentissage en mai 2006. L'ICA révèle que, quand ils sont jeunes, les Canadiens sont bien servis par l'enseignement institutionnel, mais qu'à l'âge adulte, ils cessent de tenir le haut du pavé.

Sur une note positive cependant, l'*État de l'apprentissage au Canada* confirme que la grande majorité des enfants canadiens naissent en santé et jouissent d'un bon développement qui les prépare et les rend aptes à apprendre. La plupart des jeunes terminent leurs études secondaires et un nombre grandissant d'entre eux les poursuivent au niveau postsecondaire. Quand ils entrent sur le marché du travail, au moins le tiers continuent de parfaire et d'accroître leurs compétences et leurs connaissances. Une proportion considérable d'adultes élargissent également leurs horizons par le bénévolat ou d'autres formes d'engagement communautaire.

Le rapport sur l'*État de l'apprentissage au Canada* a par ailleurs relevé certaines tendances inquiétantes. Un nombre croissant d'enfants d'âge scolaire vont à l'école le ventre vide ou sont si inactifs et ont un tel surplus de poids que leur capacité d'apprendre risque d'en souffrir. Des cas d'intimidation sont recensés dans les cours d'école. Les connaissances des élèves en histoire et en politique diminuent, ce qui contribue à l'ignorance et au désengagement de la citoyenneté. Il est décourageant de constater que la littératie sous toutes ses formes demeure à des niveaux bas chez les adultes. Seule une proportion minime et statique d'employeurs investissent dans l'apprentissage en milieu de travail.

En outre, dans un pays où l'État finance des possibilités d'éducation et d'apprentissage pour tous, des écarts persistent entre les nantis et les démunis, les hommes et les femmes, les jeunes et les aînés, les non-Autochtones et les Autochtones, les Canadiens établis et les immigrants.

L'apprentissage tout au long de la vie au Canada s'amorce bien. La plupart des bébés canadiens (94 %) présentent un poids santé à la naissance. La vaste majorité des enfants d'âge préscolaire ont un développement dans la moyenne ou supérieur à la moyenne au chapitre des processus cognitifs, de l'acquisition du langage, des compétences en communication, de la croissance musculaire et de la coordination physique.

À l'âge de 15 ans, les élèves canadiens possèdent des compétences supérieures à la moyenne des élèves des pays membres de l'OCDE en lecture, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes. Une forte majorité des jeunes canadiens se considèrent en bonne ou en excellente santé, et plus de neuf adolescents sur 10 terminent leurs études secondaires, une hausse de 8 % sur une période de 15 ans.

La proportion de jeunes adultes qui fréquentent des établissements postsecondaires est passée de 25 % en 1990 à 37 % en 2005. Plus de Canadiens que jamais obtiennent des grades universitaires dans des programmes d'études supérieures.

En fait, 45 % de la population en âge de travailler a suivi une forme quelconque d'études postsecondaires, ce qui classe le Canada au troisième rang dans le monde à ce chapitre.

Dans l'ensemble de la population, des groupes précis accomplissent aussi des progrès.

Chez les peuples autochtones, par exemple, la proportion d'enfants qui ont participé à un programme préscolaire conçu expressément pour les enfants autochtones a quadruplé en huit ans. Les jeunes autochtones sont aussi davantage susceptibles de rester à l'école plus longtemps et de poursuivre des études supérieures. En fait, la proportion d'adultes autochtones ayant obtenu un diplôme collégial ou un certificat professionnel en 2001 s'élevait à 30 %, ce qui se compare à la situation chez les Canadiens non autochtones.

L'*État de l'apprentissage au Canada* a également fait ressortir que pour de nombreux Canadiens, le goût d'apprendre persiste à l'âge adulte. Que ce soit dans le cadre d'un apprentissage structuré ou non structuré, organisé par leur employeur ou poursuivi de leur propre chef, plus du tiers des adultes s'inscrivent à des cours, à de la formation et à des programmes de spécialisation.

Dans leur vie privée également, les Canadiens continuent d'élargir leurs horizons, et ce, jusqu'au troisième âge. Les deux tiers des adultes canadiens font partie d'au moins un club ou une association bénévole, alors que 45 % de ceux en âge de travailler consacrent au total près de 2 milliards d'heures à des activités bénévoles.

# ÉTAT DE L'APPRENTISSAGE AU CANADA EN 2007

## Synthèse : Ce que le rapport nous révèle

Pourtant, alors même que nous applaudissons ces succès, d'autres conclusions peu réjouissantes sont mises au jour.

Par exemple, un enfant sur quatre commence la 1<sup>re</sup> année avec des troubles d'apprentissage ou du comportement qui pourraient nuire à son succès scolaire futur et à sa réussite dans la vie en général. De nombreux enfants sont victimes d'intimidation à l'école; d'autres se sentent isolés de leurs pairs et de la société.

En classe, trop peu d'élèves sont au fait de l'histoire et de la politique du Canada; cette méconnaissance semble être liée à la diminution de l'engagement civique et du taux de participation aux élections.

Compte tenu du fait que seulement un enfant d'âge scolaire sur cinq est suffisamment actif pour avoir une croissance et un développement optimaux, le pays enregistre une hausse des problèmes de santé tels que l'obésité. En 2004, presque un adolescent de 12 à 17 ans sur trois avait un excédent de poids ou était obèse, une proportion qui a plus que doublé au cours des 25 dernières années. Par ailleurs, bien des enfants arrivent à l'école le ventre vide. Les statistiques de l'Organisation mondiale de la Santé indiquent que, lorsqu'ils sont comparés aux jeunes d'autres pays de l'OCDE, les adolescents Canadiens de 15 ans font partie du groupe de personnes les moins susceptibles de prendre un petit-déjeuner les jours d'école.

Malgré une diminution constante du taux de décrochage depuis quelques années, le Canada compte plus de jeunes qui abandonnent leurs études secondaires que de nombreux autres pays de l'OCDE. Le taux de décrochage scolaire s'élève à 9 % au Canada, plus du double de celui de la Norvège.

L'une des irrégularités les plus frappantes dans le profil de l'apprentissage au Canada est peut-être le fait que, malgré un système d'éducation formel solide, 42 % de la population adulte, soit 9 millions de Canadiens, n'ont pas le niveau de littératie nécessaire en lecture de textes suivis pour satisfaire aux exigences requises aujourd'hui. La littératie en santé des Canadiens est encore plus faible. En dépit de la préoccupation croissante de la population concernant les résultats du Canada en matière d'apprentissage, aucune amélioration n'a été recensée au cours des 10 dernières années.

Les taux de participation à des cours et à des activités de formation pour les adultes a quelque peu augmenté de 29 % en 1997 à 35 % en 2002 : seulement le quart de la main-d'œuvre adulte a reçu une formation quelconque financée par l'employeur en 2002, proportion sensiblement la même qu'en 1997. Les personnes qui auraient le plus besoin d'une formation complémentaire, notamment les immigrants récents, les travailleurs âgés et les décrocheurs, sont les moins susceptibles d'en bénéficier.

L'une des observations les plus préoccupantes mises en lumière par le rapport sur l'État de l'apprentissage au Canada est que l'égalité absolue relève davantage de la fiction que de la réalité.

Les enfants d'âge préscolaire issus de familles à faible revenu sont jusqu'à deux fois plus susceptibles que ceux provenant de familles mieux nanties d'accuser un retard du développement au chapitre des habiletés cognitives, de la connaissance des chiffres et de la compréhension de la parole et des symboles.

Le rapport révèle également qu'il existe de nombreux liens entre le statut socio-économique, l'apprentissage et la santé. Les membres plus prospères de la société sont ordinairement plus instruits et jouissent d'un niveau de littératie en santé plus élevé et d'une meilleure santé.

L'incidence du statut socio-économique sur l'apprentissage est particulièrement marquée quand des populations entières sont à risque. Parmi les peuples autochtones, par exemple, les taux de chômage et de monoparentalité élevés font que plus de quatre enfants sur 10 sont touchés par la pauvreté, la malnutrition, une mauvaise santé et des conditions de logement inadéquates.

Dans ce contexte, environ 90 % des enfants autochtones n'ont pas accès à des programmes appropriés pour la petite enfance. À l'exception des Inuits, la proportion d'Autochtones qui parlent leur langue ancestrale diminue. Les jeunes autochtones sont 2,5 fois plus susceptibles que les autres d'abandonner leurs études secondaires. Seulement 8 % des élèves autochtones qui obtiennent leur diplôme d'études secondaires vont à l'université, contre 28 % des autres Canadiens. En outre, près de 60 % des adultes autochtones vivant dans les villes du Manitoba et de la Saskatchewan présentent des niveaux de littératie insuffisants, ce qui correspond à au moins 15 % de plus que le reste de la population.

Dans l'ensemble de la population, d'autres écarts se manifestent également. Par exemple, alors que le fossé entre les sexes favorisait auparavant les hommes, les filles et les femmes dominent maintenant en ce qui a trait à de nombreux indicateurs de l'apprentissage, depuis le développement de la motricité fine et les compétences en communication chez les enfants d'âge préscolaire jusqu'aux taux d'obtention de diplôme d'études secondaires en passant par la fréquentation d'établissements postsecondaires et la participation à des programmes structurés de formation en milieu de travail.

De plus, nombreux immigrants se trouvent incapables de faire reconnaître leur apprentissage, leur expérience et leurs titres de compétence antérieurs.

D'autres reculs sont observés au fil des ans. De façon générale, les compétences en littératie diminuent avec l'âge. Il est particulièrement préoccupant de constater que sept aînés sur

# ÉTAT DE L'APPRENTISSAGE AU CANADA EN 2007

## Synthèse : Ce que le rapport nous révèle

huit n'ont pas le niveau de littératie nécessaire pour comprendre correctement l'information relative à la santé alors qu'ils sont pourtant les plus grands utilisateurs des services de santé.

L'apprentissage apporte de nombreux avantages aux personnes qui s'y consacrent, notamment une plus grande satisfaction sur les plans professionnel et personnel, un engagement accru dans la communauté et de meilleures chances d'être en santé. Une population qui est instruite et dont le niveau de littératie est élevé stimule la productivité économique et renforce les collectivités.

Même si le Canada fait des progrès, il ne faut pas s'illusionner. Pour résoudre les problèmes, la participation de nombreuses tranches de la société sera nécessaire.

En effet, il ne sera possible d'augmenter le niveau de littératie des adultes et de favoriser une culture d'apprentissage tout au long de la vie qu'au prix d'un commun effort des gouvernements, des entreprises, de la main-d'œuvre, des établissements d'enseignement, des collectivités et des particuliers. Tous doivent collaborer au renforcement des services en matière de littératie, à l'abolition des obstacles à l'apprentissage en milieu de travail et à la sensibilisation à l'engagement communautaire.

En outre, les efforts doivent viser d'abord les plus jeunes. Au Canada, plus de la moitié des enfants d'âge préscolaire sont confiés à des services de garde et pourtant, le pays alloue moins de fonds aux services à la petite enfance que les autres membres de l'OCDE dans la même situation.

Nous devons approfondir nos connaissances sur l'éducation formelle et l'apprentissage tout au long de la vie. Par exemple, il nous faut instaurer un ensemble complet d'indicateurs pancanadiens pour observer les progrès réalisés relativement au développement et à l'apprentissage de la petite enfance, de la période prénatale à l'âge scolaire. Nous avons également des lacunes à combler dans notre compréhension des processus et des tendances en ce qui concerne l'acquisition de compétences et de connaissances dans des matières de base comme la lecture, les mathématiques, les sciences et l'éducation civique.

Il nous en reste aussi beaucoup à apprendre au sujet des facteurs influant sur la santé des enfants, de la relation entre la santé et l'apprentissage, et des moyens de s'assurer que les écoles

constituent des milieux sécuritaires et invitatants qui incitent les enfants à y rester jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur diplôme.

Au niveau postsecondaire, nous ne disposons d'aucune mesure pancanadienne directe de la qualité de l'enseignement, et il est difficile de déterminer si les diplômés postsecondaires canadiens disposent des compétences et des connaissances nécessaires pour réussir dans une économie mondiale compétitive.

Nous devons élargir notre compréhension de la « réussite » en matière d'apprentissage chez les Autochtones. Les indicateurs devraient évaluer plus que le nombre d'années de scolarité et le rendement obtenu à des tests standardisés, car bien qu'elles soient valables et puissent aider à prévoir la réussite future dans l'économie canadienne, ces mesures ne tiennent pas entièrement compte de la vision holistique des Autochtones à l'égard de l'apprentissage, auquel ils rattachent les aspects spirituel, intellectuel, culturel et physique de l'être.

Ce premier rapport sur l'*État de l'apprentissage au Canada* met bien en évidence les défis du Canada en matière de littératie. En plus d'être mentionnée dans chaque chapitre en tant qu'élément vital de toutes les facettes et étapes de l'apprentissage tout au long de la vie, la littératie fait l'objet d'un article de fond sur l'*État de l'apprentissage au Canada* en 2007. Cet article de fond examine le sens et l'importance de cette question au Canada et dans le monde, en particulier, la nécessité de la littératie pour le maintien d'une société équitable, démocratique et prospère ainsi que pour la qualité de vie globale de ses citoyens. Le message principal qui s'en dégage est que nous n'avons pas le temps de nous reposer sur nos lauriers si nous voulons relever le défi du Canada en matière de littératie. L'enjeu – pour la génération actuelle et la prochaine – est tout simplement trop important.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage et ses cinq centres du savoir collaborent déjà avec leurs partenaires de partout au Canada pour comprendre les problèmes, préciser les questions, et chercher des solutions viables. Au fur et à mesure que notre savoir s'élargira, nous continuerons de le communiquer aux décideurs canadiens ainsi qu'au grand public dans notre rapport annuel sur l'*État de l'apprentissage* et dans des rapports thématiques détaillés.



# INTRODUCTION

## IMPORTANCE DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

L'apprentissage commence dès que le nouveau-né pose les yeux sur le monde qui l'entoure. Apprendre à marcher et à parler, à aimer les membres de sa famille et à leur faire confiance, à jouer seul et avec d'autres, ces étapes importantes influenceront sur la capacité d'un enfant à être heureux et à connaître du succès tout au long de sa vie.

Les années d'école arrivent très rapidement. Pour la plupart des petits Canadiens, elles constituent une période de perspectives illimitées, d'exploration et de changement. C'est le moment d'acquérir des connaissances, de se faire des amis et de se découvrir des talents sportifs ou artistiques, autrement dit de s'initier à la vie et de mieux se connaître. D'après des tests menés à l'échelle internationale, les enfants Canadiens réussissent bien à l'école : par rapport aux autres pays membres de l'OCDE, leurs résultats en lecture, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes sont parmi les plus élevés.

La majorité des jeunes Canadiens s'inscrivent par la suite à l'université, au collège ou à une école de métiers. Certains abandonneront leurs études en cours de route tandis que d'autres les poursuivront et obtiendront un ou plusieurs diplômes. De façon générale, notre pays affiche l'un des plus hauts taux d'obtention de diplôme postsecondaire parmi les pays avancés et industrialisés.

Lorsque les jeunes Canadiens quittent le système scolaire, bon nombre d'entre eux continuent leur apprentissage tout au long de leur vie, que ce soit au travail, à la maison ou en tant que membre actif de leur communauté. Certains suivent des cours spécialisés pour parfaire leurs compétences ou gravir des échelons dans leur vie professionnelle, alors que d'autres s'inscrivent à des cours par intérêt personnel, se joignent à un club, font du bénévolat ou naviguent sur Internet pour se tenir au courant.

Les Canadiens prennent de plus en plus conscience des avantages économiques que procure un niveau de scolarité supérieur, tant pour chaque personne que pour la compétitivité de notre pays. Nous commençons aussi à reconnaître l'apport de l'apprentissage à notre santé et à notre bien-être, de même qu'au dynamisme et à la cohésion de nos communautés.

Des signes préoccupants laissent néanmoins entrevoir des problèmes. Nous les ignorons à nos risques et périls.

Un nombre stupéfiant d'adultes canadiens ne peuvent ni lire, ni écrire, ni calculer au niveau requis pour contribuer pleinement à l'économie mondiale compétitive d'aujourd'hui. Ces compétences s'atténuent avec l'âge, ce qui indique que de nombreux Canadiens ne les utilisent pas.

En outre, la formation en milieu de travail offerte au Canada est faible par rapport à de nombreux autres pays développés. Et les travailleurs ayant les niveaux de littératie les plus faibles, et qui profiteraient sans doute le plus d'une formation additionnelle, sont les moins susceptibles d'avoir accès à des cours financés par leur employeur.

Notre population d'immigrants, à la fois vaste et grandissante, nage également en plein paradoxe : puisque le Canada doit compter sur ses citoyens actuels et sur ceux qui proviennent de l'étranger, il doit fournir à ses immigrants, sur le plan de la langue, de la littératie et des compétences, la formation requise pour qu'ils puissent prospérer dans notre société et contribuer à soutenir notre croissance économique.

*Le Conseil canadien sur l'apprentissage est un organisme indépendant à but non lucratif financé en vertu d'une entente avec Ressources humaines et Développement social Canada. Il a pour mission de favoriser et de soutenir les décisions fondées sur des éléments objectifs au sujet de l'apprentissage à tous les stades de la vie, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge. Pour obtenir de plus amples renseignements, rendez-vous au [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca).*

*Selon un récent sondage commandé par le Conseil canadien sur l'apprentissage, plus de neuf Canadiens sur 10 (92 %) croient qu'il existe un lien étroit entre l'éducation et le succès.*

# INTRODUCTION

D'après la plupart des experts, la solution consiste à favoriser une culture d'apprentissage qui va au-delà de l'enseignement formel (de type scolaire) et qui englobe toutes les formes d'apprentissage structurées et non structurées, en milieu de travail, dans la communauté et à la maison. À cet égard, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a élaboré un cadre de travail utile comportant quatre piliers d'apprentissage : *apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être.*

Le travail du CCA s'inspire en grande partie de ce cadre de travail.

## Les quatre piliers d'apprentissage

Apprendre à connaître	<ul style="list-style-type: none"><li>• acquisition des compétences et des connaissances fondamentales requises pour vivre en société</li><li>• lecture, écriture, calcul, connaissances générales, pensée critique</li></ul>
Apprendre à faire	<ul style="list-style-type: none"><li>• acquisition de compétences appliquées</li><li>• compétences et connaissances techniques et pratiques</li><li>• palier étroitement lié à la réussite professionnelle</li></ul>
Apprendre à vivre ensemble	<ul style="list-style-type: none"><li>• acquisition des valeurs de respect et d'altruisme et d'aptitudes sociales et interpersonnelles ainsi que compréhension de la diversité culturelle</li><li>• contribution à une cohésion sociale</li></ul>
Apprendre à être	<ul style="list-style-type: none"><li>• découverte personnelle, créativité, connaissance de soi –éléments qui forment l'ensemble d'une personne, y compris l'esprit, le corps et l'âme</li><li>• promotion du maintien d'un équilibre de vie sain</li></ul>

## OBSERVATION DES PROGRÈS DU CANADA EN MATIÈRE D'APPRENTISSAGE

Bien que l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie soit largement reconnue, la situation du Canada à cet égard ne fait l'objet d'aucune observation exhaustive et soutenue. Le Conseil canadien sur l'apprentissage contribue à combler cette lacune.

En mai 2006, le CCA a lancé la première édition de l'Indice composite de l'apprentissage (ICA), un rapport annuel sur 15 facteurs (ou indicateurs) d'apprentissage. L'ICA de 2006 a révélé que même si le Canada réussit relativement bien à promouvoir les études formelles auprès des jeunes, l'apprentissage ne se poursuit pas longtemps à l'âge adulte. L'ICA a relevé également des écarts considérables entre les communautés canadiennes au chapitre des conditions d'apprentissage.

Le premier rapport annuel sur l'*État de l'apprentissage au Canada* expose de manière détaillée les progrès du Canada en vue de créer une culture d'apprentissage tout au long de la vie. Préparé en collaboration avec les centres du savoir du CCA, ce rapport initial décrit les principaux indicateurs qui influent sur l'apprentissage, pendant la petite enfance et les années de scolarité, à l'âge adulte et dans la population autochtone du Canada.

En plus de fournir des données détaillées et exhaustives, le rapport sur l'*État de l'apprentissage au Canada* analyse les questions et tendances sous-jacentes. Chaque rapport annuel renfermera un article de fond qui traite en profondeur d'un thème ou d'un problème important. Le rapport de 2007 porte particulièrement sur la littératie.

La littératie est essentielle à l'apprentissage. Cependant, les défis particuliers auxquels doit faire face le Canada à cet égard ne sont pas bien compris. La littératie est une priorité pour le CCA et l'article de fond vise à brosser un tableau complet de son profil au Canada et à explorer les facteurs qui la façonnent.

*Le Conseil canadien sur l'apprentissage compte cinq centres du savoir, qui sont des consortiums d'organismes travaillant à faire progresser les recherches et l'état des connaissances dans des domaines précis de l'apprentissage :*

- *Apprentissage chez les jeunes enfants*
- *Santé et apprentissage*
- *Apprentissage chez les adultes*
- *Apprentissage et le milieu de travail*
- *Apprentissage chez les Autochtones*

## CONTENU DU RAPPORT SUR L'ÉTAT DE L'APPRENTISSAGE AU CANADA

Le présent rapport examine un grand nombre des facteurs qui favorisent l'apprentissage tout au long de la vie, depuis la petite enfance et les années de scolarité jusqu'à l'âge adulte. Il se penche aussi spécialement sur le lien existant entre la santé et l'apprentissage et sur les défis en matière d'apprentissage que doivent relever les Autochtones du Canada. Cette année, le rapport sur *l'État de l'apprentissage au Canada* du CCA analyse également en profondeur le profil de la littératie au Canada, celle-ci étant une composante essentielle de l'apprentissage à tous les âges et dans tous les aspects de la vie.

**Apprentissage chez les jeunes enfants** — L'apprentissage au cours de la petite enfance ouvre la voie au succès d'un enfant, non seulement à l'école mais tout au long de sa vie. Le chapitre explore les facteurs qui influent sur le développement des jeunes enfants, depuis le poids à la naissance jusqu'aux occasions de jouer. Il analyse aussi certains indicateurs pancanadiens et met en évidence quelques-unes des principales initiatives régionales et provinciales afin d'approfondir notre compréhension de l'apprentissage chez les jeunes enfants.

**Apprentissage en milieu scolaire** — L'éducation formelle (de type scolaire) enseigne des compétences et des connaissances essentielles et devrait également inculquer un désir d'apprendre qui se poursuivra longtemps après la fin des études. Ce chapitre se penche sur les indicateurs liés aux compétences fondamentales, au niveau de scolarité atteint, à l'assiduité scolaire, à l'éducation civique et à la santé dans les écoles.

**Apprentissage chez les adultes** — L'apprentissage tout au long de la vie n'est pas encore une réalité pour tous les Canadiens. Ce chapitre présente certains indicateurs concernant la littératie, l'apprentissage lié au travail, l'apprentissage dans la communauté et l'épanouissement personnel chez les adultes canadiens. Il explore aussi les obstacles courants à l'apprentissage chez les adultes.

**Apprentissage chez les Autochtones** — Les indicateurs actuels dénotent des améliorations à l'égard des résultats d'apprentissage chez les Autochtones du Canada, mais il faut élargir la définition de la façon dont la réussite est mesurée. Ce chapitre examine les indicateurs disponibles de l'apprentissage tout au long de la vie et explique pourquoi il faut redoubler d'efforts pour mesurer efficacement les progrès réalisés chez les Premières Nations, les Métis et les Inuits.

**Apprentissage et littératie : Les défis pour le Canada** — Les taux de littératie au Canada sont nettement inférieurs à ce que beaucoup sont en droit d'attendre d'une nation avancée dotée d'un secteur d'éducation bien conçu. Le chapitre se penche sur le sens et l'importance de la littératie au Canada et de par le monde, en particulier, la nécessité de la littératie pour le maintien d'une société équitable et démocratique et pour la qualité de vie globale de ses citoyens. Il scrute un certain nombre d'indicateurs, y compris deux grandes enquêtes menées en 1994 et en 2003, qui ont révélé que plus de quatre adultes canadiens sur 10 possèdent des compétences en littératie inférieures à la norme internationale jugée nécessaire pour participer pleinement dans une société moderne. Le thème central du rapport est le défi de taille devant lequel se trouve le Canada en matière de littératie. Il ne faut pas relâcher les efforts. Les enjeux sont trop importants.

Chacun des chapitres énonce et définit un secteur d'apprentissage précis et présente les indicateurs qui correspondent au sujet. Chaque indicateur est étudié en fonction de son importance et mis en application en tant que mesure de l'évolution de l'apprentissage au Canada. Si possible, les indicateurs du Canada sont comparés au fil du temps et à des données d'autres pays.

Les chapitres se terminent par un résumé de la situation actuelle du Canada et des renseignements additionnels requis pour jauger le succès dans chacun des secteurs d'apprentissage. Chaque chapitre se conclut par une section finale intitulée « Que fera le CCA? », qui expose les plans du CCA en matière de recherche et d'analyse pour les années à venir.

L'apprentissage continu constitue le fondement de la réussite des particuliers, de leur communauté et de l'ensemble du pays. Grâce aux rapports sur *l'État de l'apprentissage au Canada*, le Conseil canadien sur l'apprentissage cherche à stimuler un dialogue animé sur le rôle de l'apprentissage dans notre société et à progresser vers sa vision d'être un catalyseur de l'apprentissage tout au long de la vie au Canada.



# APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

## 2.1 Introduction

Les expériences que font les enfants dans les premières années de leur vie ont une incidence durable sur leur développement et leur apprentissage futur. Comme le déclare le lauréat du prix Nobel James J. Heckman, « l'apprentissage commence dès la petite enfance, bien avant le début de l'éducation formelle, et se poursuit pendant toute la vie. L'apprentissage précoce engendre des apprentissages ultérieurs et la réussite précoce entraîne d'autres réussites<sup>1</sup> ». Pour l'exprimer selon les « quatre piliers de l'apprentissage », la petite enfance est la période où les enfants apprennent à connaître, à faire, à vivre ensemble et à être.

Tout au long de leur développement, les enfants acquièrent des compétences de plus en plus complexes. Leur capacité à utiliser leurs sens et à maîtriser leurs mouvements influe sur leur développement affectif et social. À mesure qu'ils prennent de la maturité sur les plans affectif et social, de nouvelles aptitudes cognitives, comme l'emploi du langage, apparaissent.

Un aspect important de l'apprentissage chez les enfants est qu'il s'opère par étapes. Un jeune cerveau assimilera certaines aptitudes à des périodes bien précises, par exemple la capacité de voir des deux yeux, de maîtriser ses émotions et de parler. Si un enfant n'acquiert pas l'une de ces compétences au stade approprié, il risque d'avoir du mal à rattraper ce retard par la suite<sup>2</sup>.

### LES ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'APPRENTISSAGE DES JEUNES ENFANTS

D'après l'Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage de 2006 commandée par le Conseil canadien sur l'apprentissage, la population canadienne estime :

- que l'apprentissage à toutes les étapes de la vie est essentiel à la réussite;
- que l'apprentissage chez les jeunes enfants devrait porter davantage sur les attitudes, par exemple, favoriser un état d'esprit positif à l'égard de l'apprentissage, plutôt que sur la préparation à l'école.

### LIAISONS DU CERVEAU

*Le développement humain n'est pas une question d'opposition entre l'inné et l'acquis, mais plutôt d'une association de ces deux éléments. En réponse à des stimuli du milieu, les cellules nerveuses du cerveau créent des connexions et des voies physiques. Cette formation de liaisons dans le cerveau, qui commence avant la naissance et se poursuit toute la vie, est plus intense au cours des trois premières années du développement<sup>3</sup>.*

### SOINS ET NÉGLIGENCE

*Une étude menée auprès d'enfants adoptés à l'étranger révèle à quel point la négligence grave pendant la petite enfance peut nuire au développement de l'enfant. Les recherches ont fait ressortir que ceux qui sont privés de soins ont un QI plus faible à l'âge de quatre ans que ceux qui sont élevés dans un foyer attentionné. Plus étonnant encore, la différence dans le fonctionnement du cerveau persistait à l'âge de 11 ans, même après que les enfants eurent passé sept ans auprès de parents adoptifs<sup>4</sup>. Une recherche sur les animaux a démontré qu'un stress intense vécu tôt dans la vie peut entraîner des lésions cérébrales<sup>5</sup>, ce qui met en évidence le lien étroit qui existe entre les soins donnés à la petite enfance et la capacité future à réfléchir et à apprendre.*

- Le Canada compte plus de 2 millions d'enfants de moins de six ans.
- La proportion d'enfants âgés de moins de six ans par rapport à l'ensemble de la population canadienne a décliné, passant de 9 % en 1975 à 6 % en 2005<sup>6</sup>.

1 J. J. Heckman, « Investir chez les très jeunes enfants », dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. D. Peters (éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [en ligne], Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2004. [[www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/HeckmanFR.pdf](http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/HeckmanFR.pdf)] (26 septembre 2006).

2 M. Norrie McCain et J. F. Mustard, *Étude sur la petite enfance, Rapport final*, commandé par le Secrétariat à l'enfance de l'Ontario du gouvernement de l'Ontario, [en ligne], 1999. [<http://www.children.gov.on.ca/CS/fr/programs/BestStart/Publications/EarlyYearsStudy.htm>] (14 octobre 2006).

3 M. Norrie McCain et J. F. Mustard, Op. cit.

4 C. Beckett et coll., « Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian Adoptees Study », *Child Development*, vol. 77, no 3, 2006, p. 696-711.

5 J. D. Bremner, « Does stress damage the brain », *Biological Psychiatry*, vol. 45, 1999, p. 797-805. B. S. McEwen, « The effects of stress on structural and functional plasticity in the hippocampus », *Neurobiology of Mental Illness*, New York, Oxford University Press, 1999, p. 475-493.

6 Statistique Canada, Estimations de la population selon l'âge et le sexe pour le Canada, les provinces et les territoires, CANSIM, Ottawa, tableau 051-0001.

## 2.2 Indicateurs du développement de la petite enfance

Pour comprendre la situation de l'apprentissage chez les jeunes enfants au Canada, il faut examiner quatre principaux secteurs du développement : 1) développement physique, 2) développement cognitif, 3) acquisition du langage et communication et 4) développement affectif et social. Ces secteurs du développement sont liés et interdépendants.

L'évaluation des habiletés motrices, du vocabulaire, de la maîtrise des émotions et de l'interaction sociale, entre autres, nous aide à déterminer comment les enfants canadiens se développent et évoluent. Il importe également de cerner les facteurs environnementaux qui ont une incidence sur l'apprentissage des jeunes enfants. Les évaluations les plus efficaces sont celles qui sont effectuées régulièrement, parce qu'elles permettent de dégager des tendances.

Dans les pages suivantes, la situation du développement des jeunes enfants au Canada est analysée en fonction des six indicateurs suivants :

- Poids à la naissance
- Développement physique, y compris la motricité fine et globale
- Développement cognitif
- Acquisition du langage et des compétences en communication
- Développement affectif et social
- Éducation et soins de la petite enfance

Nous examinons les recherches qui ont été menées sur ces indicateurs, décrivons les données connues sur le rendement et les progrès du Canada et mettons en évidence les secteurs à approfondir.

### POIDS À LA NAISSANCE

Le lien entre l'insuffisance de poids à la naissance et les risques de retard dans le développement et l'apprentissage est établi depuis longtemps. Par exemple, une étude récente a révélé que l'insuffisance de poids à la naissance est associée à un développement cognitif inférieur à l'âge de 7, de 11 et de 16 ans<sup>7</sup>.

Le poids à la naissance peut également être un indicateur des facteurs environnementaux qui ont une incidence sur la santé et l'apprentissage d'un enfant puisqu'il est associé à une mauvaise alimentation, au tabagisme et à la consommation d'alcool et de drogue<sup>8</sup>.

Les facteurs sociaux qui influent sur le poids à la naissance comprennent une prévalence plus élevée des traitements de fertilité et la tendance à la hausse chez les femmes de retarder la maternité jusqu'à l'âge de 30 ans ou plus tard<sup>9</sup>.

### Que savons-nous sur les progrès du Canada?

En 2003, 6 % des bébés canadiens présentaient une insuffisance de poids à la naissance (moins de 2,5 kg ou 5,5 lb), taux qui demeure constant depuis 25 ans. La fréquence de l'insuffisance de poids à la naissance au Canada est légèrement inférieure à la moyenne enregistrée dans les pays membres de l'Organisation de la coopération et du développement économiques (OCDE). Le taux le plus bas d'insuffisance de poids à la naissance est recensé dans les pays scandinaves, aux Pays-Bas et en Corée du Sud.

### OUTILS DE TRAVAIL

*Conformément à une entente historique sur le développement de la petite enfance conclue entre les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux en septembre 2000, le gouvernement du Canada a promis d'investir dans les programmes et les services destinés aux enfants de moins de six ans et à leur famille. Tous les paliers de gouvernement se sont également engagés à rendre compte annuellement des progrès qu'ils ont réalisés dans ce domaine fondamental. L'entente a mené à une utilisation accrue des outils d'évaluation et de surveillance en matière de développement de la petite enfance et a ravivé l'intérêt à leur égard.*

7 B. Jefferis, C. Power et C. Hertzman, « Birthweight, childhood socioeconomic environment, and cognitive development in the 1958 British birth cohort study », *British Medical Journal*, vol. 325, 2002, p. 305.

8 Agence de santé publique du Canada. *Le développement sain des enfants et des jeunes : Le rôle des déterminants de la santé*, [en ligne], Ottawa, Santé Canada, 1999. [www.phac-aspc.gc.ca/dca-dea/publications/healthy\_dev\_overview\_f.html] (14 octobre 2006).

9 Organisation de coopération et de développement économiques, *Panorama de la santé – Les indicateurs de l'OCDE 2005*, Paris, OCDE, 2005.

**Pourcentage de bébés ayant une insuffisance de poids à la naissance, 1980–2003**

	1980	1990	2000	2003
Australie	5,6 <sup>1983</sup>	6,1	6,3	6,4 <sup>2002</sup>
Canada	5,8	5,5	5,6	5,8 <sup>2002</sup>
Danemark	5,8	5,2	4,9	5,5
Finlande	3,9	3,6	4,3	4,1
France	5,2 <sup>1981</sup>	5,3	6,4	6,6
Allemagne	5,5	5,7	6,4	6,8
Islande	3,4	2,9	3,9	3,1
Italie	5,6	5,6	6,7	6,5 <sup>2002</sup>
Japon	5,2	6,3	8,6	9,1
Corée	..	2,6 <sup>1993</sup>	3,8	4,1
Pays-Bas	4 <sup>1979</sup>	4,8	5,1	5,4 <sup>2002</sup>
Nouvelle-Zélande	5,8	6,2	6,4	6,1
Norvège	3,8	4,6	5	4,9
Suède	4,2	4,5	4,4	4,5
Suisse	5,1	5,1	5,9	6,5 <sup>2002</sup>
Royaume-Uni	6,7	6,7	7,5	7,6
États-Unis	6,8	7,1	7,6	7,9
Médiane	5,6	5,6	6,3	6,6

Source : OCDE, *Panorama de la santé*, 2005.

**DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE ET MOUVEMENT**

Le développement physique à la petite enfance comprend le développement du corps et des sens et l’acquisition d’habiletés comme la coordination et l’équilibre. Le développement moteur, qui comprend une augmentation de la force, de la coordination et de la maîtrise des mouvements, est un élément essentiel de la maturation physique. Le développement moteur influe sur l’exploration, le jeu et l’interaction avec les pairs qui, en retour, ont une incidence sur le développement cognitif et social et l’acquisition du langage.

Dans les deux premières années de sa vie, l’enfant connaît un développement rapide de sa motricité. Ce qui a commencé par quelques mouvements spontanés et des réflexes est devenu progressivement des mouvements de bras volontaires, un meilleur équilibre et la capacité nouvelle de s’asseoir, de ramper, de se tenir debout et de marcher.

Entre deux et six ans, les enfants apprennent habituellement à courir, à sauter, à sautiller, à grimper et à attraper et à lancer des objets. Ces habiletés sont essentielles pour les jeux, les sports organisés et les activités récréatives. La motricité fine est également nécessaire pour préparer les enfants aux tâches scolaires courantes, comme de contrôler un crayon et de tourner les pages d’un livre.

De nombreux facteurs nuisent au développement de la motricité fine, même avant la naissance. L’usage du tabac ou la consommation d’alcool de la mère pendant la grossesse<sup>10</sup> et le stress ou la dépression chez la mère peuvent avoir des effets négatifs. Les enfants vivant dans des conditions de pauvreté, d’itinérance ou de violence familiale sont également plus susceptibles d’accuser un retard dans l’acquisition des habiletés motrices de base<sup>11</sup>.

Un enfant qui ne maîtrise pas les habiletés motrices globales et fines peut éprouver des difficultés à l’école ou un sentiment d’inadaptation et de frustration<sup>12</sup>.

**Que savons-nous sur les progrès du Canada?**

*Habiletés motrices globales*

Les habiletés motrices globales sont sollicitées pour le mouvement des gros muscles des bras, des jambes, du torse et des pieds. En 2000–2001, l’Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) a évalué ces habiletés. Il a été déterminé que près de 90 % des enfants de quatre et de cinq ans présentaient une motricité globale moyenne ou au-dessus de la moyenne. Il y avait très peu de différence entre les garçons et les filles.

**Habiletés motrices globales chez les enfants de quatre et de cinq ans, 2002–2003**

	MOYENNE OU AU-DESSUS DE LA MOYENNE	RETARD DU DÉVELOPPEMENT
Garçons	88,8 %	11,2 %
Filles	89,7 %	10,3 %
Les deux sexes	89,2 %	10,8 %

Source : Statistique Canada, *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

*Habiletés motrices fines*

L’ELNEJ a également jaugé les habiletés motrices fines, qui comprennent le mouvement coordonné des mains, des doigts, des orteils, des poignets et d’autres petits muscles. En 2002–2003, une proportion de 88 % des enfants de quatre et de cinq ans étaient considérés comme ayant des habiletés motrices fines dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne. Plus de garçons (14 %) que de filles (9 %) accusaient un retard du développement.

**Habiletés motrices fines chez les enfants de quatre et de cinq ans, 2002–2003**

	MOYENNE OU AU-DESSUS DE LA MOYENNE	RETARD DU DÉVELOPPEMENT
Garçons	85,6 %	14,4 %
Filles	91,1 %	8,9 %
Les deux sexes	88,3 %	11,7 %

Source : Statistique Canada, *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

10 N. Trasti et T. Vik, « Smoking in pregnancy and children’s mental and motor development at age 1 and 5 years », *Early Human Development*, vol. 55, no 2, 1999, p. 137-147. I. Autti-Ramo et M. Granstrom, « The psychomotor development during the first year of life of infants exposed to intrauterine alcohol of various duration: Fetal alcohol exposure and development », *Neuropediatrics*, vol. 22, 1991, p. 59-64.

11 H. Solan et R. Moslan, « Children in poverty: impact on health, visual development and school failure », *Journal of Optometric Visual Development*, vol. 28, 1997, p. 7-25.

12 G. Doherty, *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l’école*, Ressources humaines et Développement social Canada, 1997.

# APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

## DÉVELOPPEMENT COGNITIF

Le développement cognitif comporte des processus mentaux comme la réflexion et le raisonnement. Chaque enfant se développe à un rythme différent, mais le développement cognitif s'opère ordinairement par étapes.

### Étapes importantes du développement cognitif<sup>13,14</sup>

ÂGE	
De la naissance à 1 mois	Réflexes du nouveau-né; mémoire de reconnaissance des stimuli simples
De 1 à 4 mois	Imitation différée des expressions faciales des adultes; certaine prise de conscience de la permanence des objets; prévision limitée des événements
De 4 à 8 mois	Sensibilité au changement dans le nombre ou la quantité des objets; compréhension du concept d'objet; utilisation des formes, des textures et des couleurs pour repérer les objets; utilisation de son corps mais aussi recours à des repères simples pour situer les objets dans l'espace
De 8 à 12 mois	Capacité de retrouver un objet au premier endroit où il a été caché; catégorisation des stimuli sociaux (p. ex., mouvements exécutés par un être humain ou vivant); résolution de problèmes simples par la combinaison d'objectifs partiels
De 12 à 18 mois	Classification des objets en fonction de leurs similitudes physiques; exploration des objets en les utilisant de nouvelles façons; essai d'actions pour la résolution de problème
De 18 à 36 mois	À l'âge de deux ans, capacité de mémorisation de deux unités d'information à la fois; nomme les choses et utilise des procédés mnémotechniques simples; capacité de faire des gribouillis; aptitudes élémentaires à la planification
3 ans	Classification thématique plus complexe des objets (ceux qui fonctionnent ensemble ou ceux qui se complètent); capacité de reconnaître 50 articles et plus; compréhension que la réflexion se fait à l'intérieur de soi; connaissance de base des chiffres de 1 à 10; capacité d'utiliser un symbole pour un événement concret en tant que composante de la résolution d'un problème; les gribouillis deviennent des images
4 ans	Compréhension de base de la façon dont une personne peut adopter le point de vue d'une autre; connaissance de la notion de « faire semblant » et de « simulation »; amélioration des capacités de catégorisation; concept de cardinalité (le dernier chiffre dans un calcul correspond au total); mémorisation de trois ou de quatre unités d'information
5 et 6 ans	Compréhension de la conservation (p. ex., la même quantité de liquide dans un gobelet peut paraître plus ou moins grande selon sa forme); compréhension des comparatifs tels que « plus grand » et « plus petit »; dessins plus réalistes; distinction entre la théorie et la réalité

De nombreux facteurs peuvent promouvoir ou freiner le développement cognitif. Les conditions suivantes sont les plus susceptibles de favoriser le développement :

- Les parents encouragent l'apprentissage par le jeu et l'utilisation de matériel de jeu approprié<sup>15</sup>;
- Des livres sont disponibles et les parents font la lecture à leurs enfants<sup>16</sup>;
- Les mères encouragent leurs enfants, leur témoignent de l'affection et participent à leurs activités<sup>18</sup>;
- Les enfants qui fréquentent une garderie reçoivent des services de garde de qualité donnés par des éducateurs qualifiés et bénéficient d'activités organisées, stimulantes et adaptées à leur âge<sup>19</sup>;
- Les enfants sont élevés dans un quartier sécuritaire et paisible et dans un milieu propre<sup>20</sup>;
- Les enfants ne sont pas exposés au tabac, à l'alcool ou à la drogue avant leur naissance<sup>21</sup>;
- Les enfants issus de milieux à risque élevé sont mêlés aux enfants plus privilégiés<sup>22</sup>.

### Que savons-nous sur les progrès du Canada?

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes a administré deux tests à des enfants de quatre et de cinq ans pour évaluer leur développement cognitif.

- Le test « Qui suis-je? » consistait en tâches de copie et d'écriture visant à évaluer la capacité d'un enfant à conceptualiser et à reconstituer des formes géométriques, ainsi qu'à comprendre et à utiliser des symboles tels que des lettres et des mots.
- Le test sur la connaissance des nombres avait pour but d'évaluer la compréhension précoce des nombres par un enfant.

En 2002–2003, la plupart des enfants canadiens ont affiché un niveau moyen ou avancé de développement dans les deux évaluations. Cependant, des écarts marqués ont été relevés entre les enfants issus de milieux socio-économiques différents.

Dans le test « Qui suis-je », 21 % des enfants provenant de familles à faible revenu semblaient souffrir d'un retard du développement contre 13 % des autres enfants. Dans le test sur la connaissance des nombres, 26 % des enfants issus de familles à faible revenu présentaient un retard du développement comparativement à 14 % des autres enfants.

13 L. E. Berk, *Child Development*, 2e éd. canadienne, Toronto, Pearson Education Canada, 2006.

14 D. Bukatko et M. W. Daehler, *Child development: A thematic approach*, 5e éd., Boston, Houghton Mifflin, 2004.

15 R. H. Bradley et coll., « The home environments of children in the United States. Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status », *Child Development*, vol. 72, 2001, p. 1844-1867.

16 P. Lefebvre et P. Merrigan, *Les antécédents familiaux, le revenu familial, le travail de la mère et le développement de l'enfant*, Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada, 1998. G. Lipps et J. Yiptong-Avila, *De la maison à l'école : comment les enfants canadiens se débrouillent*, [en ligne], Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada, 1999, no au catalogue 89F0117XIF disponible en ligne à [www.statcan.ca/](http://www.statcan.ca/) (11 septembre 2006).

17 D. P. Keating et F. K. Miller, « Individual pathways in competence and coping: From regulatory systems to habits of mind », *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, biological and educational dynamics*, New York, Guilford Press, 1999, p. 220-234.

18 Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants, *Pourquoi les services de garde de haute qualité sont-ils essentiels? Le lien entre les services de garde de haute qualité et l'apprentissage chez les jeunes enfants*, [en ligne], Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006. [[www.ccl-cca.ca/](http://www.ccl-cca.ca/)] (9 septembre 2006).

19 D. Kohen, C. Hetzman et M. Weins, *Changements du milieu et compétences des enfants*, [en ligne], Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa, Direction générale de la recherche appliquée, 1998. [[www.rhdsc.gc.ca/fr/srn/ps/dsc/fpcr/publications/1998-002561/page08.shtml](http://www.rhdsc.gc.ca/fr/srn/ps/dsc/fpcr/publications/1998-002561/page08.shtml)] (11 décembre 2006). (Rapport technique no W-98-15F).

20 R. H. Bradley et coll., *Ibid.*

21 P. A. Fried, « Incidences de l'usage du tabac pendant la grossesse sur le développement de l'enfant », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, [en ligne], Montréal (Québec), 2002. [[www.excellence-jeunesenfants.ca/](http://www.excellence-jeunesenfants.ca/)] (12 octobre 2006).

22 J. D. Willms, « Quality and inequality in children's literacy: The effects of families, schools, and communities », *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, biological and educational dynamics*, New York, Guilford Press, 1999, p. 72-93.



**Développement cognitif chez les enfants de quatre et de cinq ans en fonction du revenu familial, 2002-2003**

« QUI SUIS-JE? »	RETARD DU DÉVELOPPEMENT	NIVEAU MOYEN DE DÉVELOPPEMENT	NIVEAU AVANCÉ DE DÉVELOPPEMENT
<b>« Qui suis-je? »</b>			
<b>Total</b>	14,3 %	74,5 %	11,2 %
<b>Revenu supérieur au SFR*</b>	13,1 %	75,2 %	11,8 %
<b>Revenu inférieur au SFR</b>	21,0 %	70,7 %	8,3 %
<b>Test sur la connaissance des nombres</b>			
<b>Total</b>	15,8 %	72,7 %	11,6 %
<b>Revenu supérieur au SFR</b>	14,0 %	73,7 %	12,4 %
<b>Revenu inférieur au SFR</b>	25,5 %	67,1 %	7,4 %

Source : Statistique Canada, *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

\*Seuil de faible revenu

Même si le risque d'un retard du développement est plus grand chez les enfants issus de familles défavorisées, il est important de noter que les enfants de tous les milieux socio-économiques peuvent présenter un tel retard. En fait, l'Étude sur la santé des jeunes ontariens a révélé que même si les enfants issus de familles à faible revenu étaient plus susceptibles de présenter des troubles cognitifs ou comportementaux que ceux de familles plus aisées, la plus grande proportion d'enfants aux prises avec ces troubles provient en réalité de familles à revenu moyen.

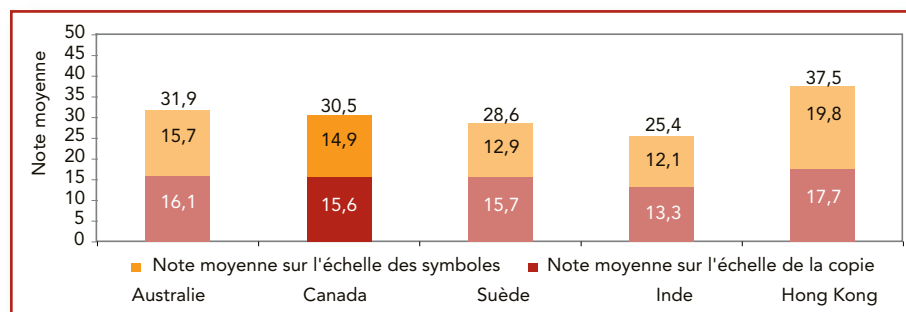
NIVEAU DE REVENU FAMILIAL	RISQUE DE SOUFFRIR D'UN OU DE PLUSIEURS TROUBLES (PAR TRANCHE DE 100 ENFANTS)	POURCENTAGE TOTAL DE CAS DANS CHAQUE CATÉGORIE DE REVENU
< 10 000 \$	36,3	14,5 %
10 000 \$ - 25 000 \$	17,4	26,5 %
25 000 \$ - 50 000 \$	16,8	48,7 %
> 50 000 \$	14,9	10,3 %
<b>Tous les niveaux de revenu</b>	<b>18,2</b>	<b>100,0 %</b>

Source : M. Norrie McCain, Margaret et J. Fraser Mustard, gouvernement de l'Ontario, *Rapport final de l'Étude sur la petite enfance*, Secrétariat à l'enfance de l'Ontario, 1999.

*Comparaisons à l'échelle internationale*

Une étude effectuée en 2002 s'est servie du test « Qui suis-je? » pour comparer la capacité à comprendre et à copier des formes et des symboles des enfants de six ans de cinq pays. Les enfants canadiens ont eu un rendement global plus élevé que les enfants de la Suède et de l'Inde, un rendement à peu près semblable à ceux de l'Australie, mais plus faible que ceux de Hong Kong.

**Comparaison à l'échelle internationale des résultats du test « Qui suis-je? » administré à des enfants de six ans, 2002**



Source : M. De Lemos, *Schéma du développement des jeunes enfants : Comparaison internationale du développement selon le livret Qui suis-je?*, Gatineau, Développement des ressources humaines Canada, 2002.

- 23 B. Tomblin, « Alphabétisation comme résultat du développement du langage et impact sur le développement psychosocial et affectif des enfants », Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, [en ligne], 2005. [www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/TomblinFRxp.pdf] (12 septembre 2006).
- 24 L. C. Ehri et coll., « Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis », *Reading Research Quarterly*, vol. 36, 2001, p. 250-287. S. A. Storch et G. J. Whitehurst, « Oral language and code-related precursors of reading: Evidence from a longitudinal structural model », *Developmental Psychology*, vol. 38, 2002, p. 934-945.
- 25 N. J. Cohen, *Language impairment and psychopathology in infants, children, and adolescents*, Thousand Oaks (Californie), Sage Publications, 2001.
- 26 G. J. Whitehurst et C. J. Lonigan, « Child development and emergent literacy », *Child Development*, vol. 69, no 3, 1998, p. 848-872.
- 27 National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, *Statistics on voice, speech, and language*, [en ligne], Bethesda (Maryland), National Institutes of Health, National Institute on Deafness and Other Communication Disorders, [s. d.]. [www.nidcd.nih.gov/health/statistics/vsl.asp#3] (14 septembre 2006).
- 28 M. Glogowska et coll., « Early speech-and-language-impaired children: linguistic, literacy, and social outcomes », *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 48, 2006, p. 484-494. N. J. Cohen, « L'impact du développement du langage sur le développement psychosocial et affectif des jeunes enfants », Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal (Québec), 2005. [www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/CohenFRxp.pdf] (12 septembre 2006).

# APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

Les chercheurs canadiens sont des chefs de file dans l'étude des troubles de la parole et des difficultés d'apprentissage et de leur lien avec les troubles du comportement depuis la petite enfance et pendant les années d'école. Les chercheurs du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation ([www.cllrnet.ca](http://www.cllrnet.ca)) étudient actuellement comment les retards d'apprentissage de la parole chez les jeunes enfants sont associés à l'adaptation sociale.

L'acquisition du langage à la petite enfance se produit généralement selon la séquence suivante<sup>29</sup>:

De la naissance à 1 an	Sons et communication non verbale; du 8e au 12e mois, meilleure maîtrise de la voix et création de mots; gestes et suivi du regard
De 1 à 2 ans	Premiers mots significatifs et établissement graduel d'un vocabulaire
De 2 à 3 ans	Agencement des mots et des phrases suggérant l'acquisition de connaissances grammaticales
De 3 à 5 ans	Formulation de phrases plus longues et plus complexes indiquant la consolidation et la progression de l'apprentissage du langage

Les facteurs qui influent sur l'apprentissage du langage comprennent<sup>30</sup>:

- les antécédents familiaux de troubles du langage ou d'apprentissage;
- le sexe, le taux de troubles du langage et d'apprentissage étant plus élevé chez les garçons;
- les troubles neurologiques et tout autre type de problèmes physiques menant à des difficultés d'apprentissage.

Des facteurs externes ont également une incidence sur l'acquisition du langage, notamment :

- le fait pour les parents de parler à l'enfant et la complexité de leur vocabulaire et de leur grammaire<sup>31</sup>;
- le fait pour les parents ou d'autres fournisseurs de soins de lire à l'enfant, ce qui favorise une proximité affective;
- la capacité de la mère à répondre verbalement au centre d'intérêt et aux activités de l'enfant<sup>32</sup>.

Lire souvent et régulièrement avec l'enfant favorise l'acquisition du langage, surtout si ce dernier répond à des questions et participe durant l'activité. D'autres façons de promouvoir l'acquisition du langage peuvent consister à réciter des poèmes, à enseigner à l'enfant les lettres et leurs sons et à lui montrer à reconnaître et à écrire son nom<sup>33</sup>.

## Que savons-nous sur les progrès du Canada?

### Vocabulaire réceptif

Le test Échelle de vocabulaire en images Peabody, version révisée (EVIP-R) mesure le vocabulaire ou les mots compris par les enfants de quatre et de cinq ans. Dans le test, inclus dans l'ELNEJ du Canada, l'enfant doit trouver l'image qui correspond au mot lu par un intervieweur.

La majorité des enfants canadiens qui ont fait le test EVIP-R depuis 1994-1995 ont obtenu un rendement moyen ou élevé. Le nombre d'enfants classés comme présentant un retard a légèrement diminué, passant de 16 % en 1994-1995 à 13 % en 2002-2003, l'année la plus récente pour laquelle nous disposons de données.

### Test sur l'acquisition du langage EVIP-R administré à des enfants de quatre et de cinq ans, de 1994-1995 à 2002-2003

ANNÉE	EN RETARD	RENDEMENT MOYEN	EN AVANCE
1994-1995	15,9 %	68,8 %	15,3 %
1996-1997	16,7 %	69,5 %	13,9 %
1998-1999	15,9 %	70,8 %	13,3 %
2000-2001	14,5 %	69,1 %	16,4 %
2002-2003	13,1 %	69,6 %	17,3 %

Source : Statistique Canada, *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

Plus du quart des enfants issus de familles à faible revenu étaient considérés comme étant en retard dans l'apprentissage du vocabulaire, comparativement à 11 % des autres enfants.

### Acquisition du langage selon le revenu familial, enfants de quatre et de cinq ans, 2002-2003

	EN RETARD	RENDEMENT MOYEN	EN AVANCE
<b>EVIP-R</b>			
<b>Total</b>	13,1 %	69,6 %	17,3 %
<b>Revenu supérieur au SFR*</b>	10,7 %	70,2 %	19,1 %
<b>Revenu inférieur au SFR</b>	26,1 %	66,4 %	7,6 %

Source : Statistique Canada, *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

\*Seuil de faible revenu

29 L. J. De Maio, Stages of Language Development (adaptation partielle), [en ligne], Moorhead (Minnesota), Parent-Child Communication Program of Minnesota State University, [s. d.]. ([www.mnstate.edu](http://www.mnstate.edu)) (13 octobre 2006).

30 American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4e éd., révision de texte, Washington (D.C.), 2000.

31 B. Hart et T. R. Risley, *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 1995.

32 C. S. Tamis-LeMonda, M. H. Bornstein et L. Baumwell, « Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones », *Child Development*, vol. 72, 2001, p. 748-767.

33 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littératie*, [en ligne], Ottawa, 2006. ([www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LiL-1feb2006.htm?Language=FR](http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LiL-1feb2006.htm?Language=FR)) (1<sup>er</sup> février 2006). (Carnets du savoir).

Compétences en communication

L'ELNEJ évalue les compétences en communication en mesurant la capacité de l'enfant à prononcer les mots, à comprendre le langage parlé et à transmettre un message à une autre personne. En 2002–2003, près de 90 % des enfants de quatre et de cinq ans présentaient des compétences en communication dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne. Cependant, plus de garçons (14 %) que de filles (8 %) se classaient dans la catégorie « retard dans l'acquisition du langage ».

COMPÉTENCES EN COMMUNICATION DES ENFANTS DE QUATRE ET DE CINQ ANS, 2002–2003		
	Moyenne ou au-dessus de la moyenne	Retard
Garçons	86,5 %	13,5 %
Filles	92,5 %	7,5 %
Les deux sexes	89,4 %	10,6 %

Source : Statistique Canada, Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes.

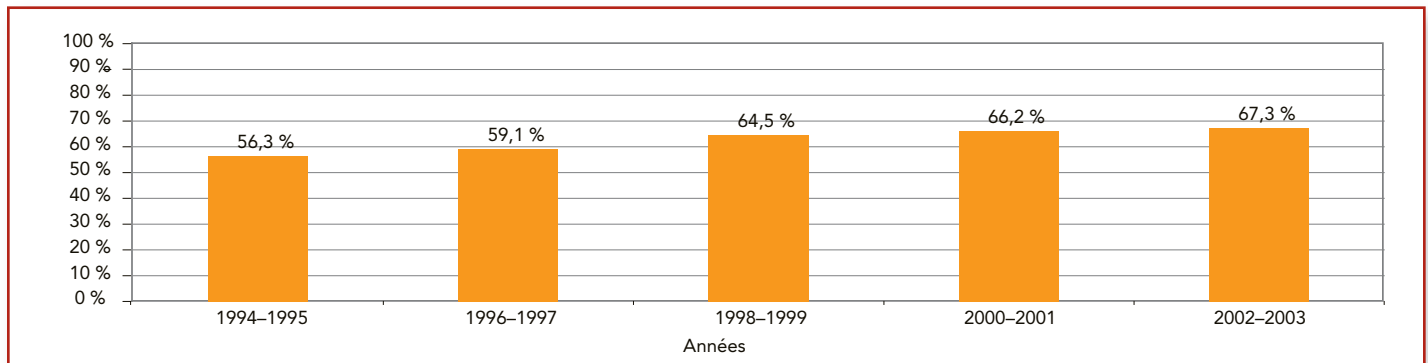
Lecture aux enfants

Selon l'ELNEJ, la proportion d'enfants de moins de six ans à qui des parents ou d'autres adultes font la lecture quotidiennement était plus élevée en 2002–2003 (67 %) qu'en 1994–1995 (56 %). L'enquête a également fait ressortir un lien entre la situation socio-économique d'une famille et la lecture quotidienne. En 2002–2003, on faisait la lecture quotidiennement à 58 % des enfants issus de familles à faible revenu contre 69 % chez les autres enfants.

**D'AUTRES RENSEIGNEMENTS SUR LA LITTÉRATIE CHEZ LES JEUNES ENFANTS**

Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le Carnet du savoir du 1er février 2006, intitulé *Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littératie*, accessible sur le site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage, à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)

Enfants de cinq ans et moins à qui on fait la lecture quotidiennement, de 1994–1995 à 2002–2003



Source : Statistique Canada, Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes

# APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

## DÉVELOPPEMENT AFFECTIF ET SOCIAL

Pendant leurs premières années, les enfants doivent apprendre à vivre avec les autres et à établir des relations. Leur développement affectif et social comprend les éléments suivants :

- *La création de liens d'attachement sociaux et affectifs avec un adulte important, généralement un parent.* Ces liens sont particulièrement utiles dans les moments de détresse, de maladie ou de fatigue<sup>34</sup>. Ils enseignent également l'indépendance et la capacité d'interagir avec les autres et de reconnaître les signes d'affection.
- *La capacité de maîtriser ses émotions.* La maîtrise des émotions et du comportement, qui commence habituellement à l'âge de deux ans, est liée à la capacité de faire attention, de se concentrer et d'adapter ses réactions émotives à différents milieux.
- *L'intégration dans les groupes de pairs.* À partir d'un an, l'enfant peut interagir avec d'autres enfants<sup>35</sup>. Limitées au début, ces interactions prennent de plus en plus d'importance et deviennent plus fréquentes au moment où l'enfant entre à l'école ou va à la garderie. Les interactions avec les pairs enseignent les règles et les indices sociaux. À mesure que les enfants intègrent des groupes de pairs, ils apprennent à contenir leurs comportements agressifs, à comprendre la structure des groupes sociaux, à acquérir des compétences en leadership et à établir des liens d'amitié.

Le développement affectif et social d'un enfant comprend les étapes suivantes :

6 mois	Les nourrissons peuvent communiquer avec d'autres bébés par le sourire, le toucher et des balbutiements.
1 an	La plupart des enfants peuvent participer avec leurs pairs à des activités liées à des objets.
2 ans	Les enfants peuvent jouer avec d'autres enfants, les imiter et changer de rôles durant le jeu.
De 3 à 5 ans	L'enfant adopte un comportement prosocial ou visant à aider les autres ou à leur être profitable. Des jeux de simulation sont créés et les comportements agressifs diminuent. À l'âge de quatre ans, les enfants peuvent nommer leurs « meilleurs amis » et distinguer les pairs qu'ils affectionnent de ceux qu'ils aiment moins.

## Que savons-nous sur les progrès du Canada?

Pour évaluer le développement social et affectif des enfants canadiens, l'Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) a mesuré l'agression physique (intimidation, méchanceté, bagarre), l'agression indirecte (se venger, dire des secrets et faire des commérages) et la maturité personnelle et sociale.

Comme le montrent les tableaux des pages suivantes, des écarts entre les sexes sont fréquemment observés. Chez les tout-petits, des niveaux supérieurs d'agression physique sont constatés plus souvent chez les garçons (16 %) que chez les filles (13 %). La proportion des enfants d'âge préscolaire qui présentent des niveaux élevés d'agressivité indirecte a diminué, passant de 11 % en 1994–1995 à 7 % en 2002–2003. Les filles toutefois sont toujours plus susceptibles d'afficher des comportements agressifs indirects.

En revanche, le pourcentage de filles (11 %) accusant un retard dans l'acquisition des compétences personnelles et sociales était près de la moitié de celui des garçons (20 %).

### TENDANCES EN MATIÈRE D'AGRESSION PHYSIQUE

*L'ELNEJ décrit trois tendances distinctes en matière d'agression physique pendant l'évolution de l'enfant depuis la petite enfance jusqu'à la préadolescence. Pour la plupart des enfants (83 %), l'agression physique diminue au cours de cette période, mais un enfant sur six garde son comportement agressif.*

*De façon générale, les enfants qui manifestent une forte agressivité ont tendance à être des garçons, à être issus de familles à faible revenu et à avoir une mère peu scolarisée. De plus, les mères sont plus susceptibles de faire preuve d'hostilité et d'utiliser des stratégies parentales inefficaces<sup>36</sup>.*

<sup>34</sup> J. Bowlby, *Attachment and Loss*, New York, Basic Books, vol. 1, 1969.

<sup>35</sup> M. Boivin, « Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et le développement des enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal (Québec), 2005. [www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/BoivinFRxp.pdf] (15 septembre 2006).

<sup>36</sup> S. M. Côté et coll., « The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation-wide longitudinal study of Canadian Children », *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 34, no 1, 2006, p. 71-85.

**Niveau d'agressivité physique chez les enfants de deux et de trois ans, 2002-2003**

	MOYEN	ÉLEVÉ
Les deux sexes	85.4 %	14.6 %
Garçons	84.0 %	16.0 %
Filles	87.0 %	13.1 %

Source : Statistique Canada, *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

**Niveau d'agressivité indirecte chez les enfants de quatre et de cinq ans, 2002-2003**

	MOYEN	ÉLEVÉ
Les deux sexes	92.9%	7.1%
Garçons	93.3%	6.7%
Filles	92.5%	7.6%

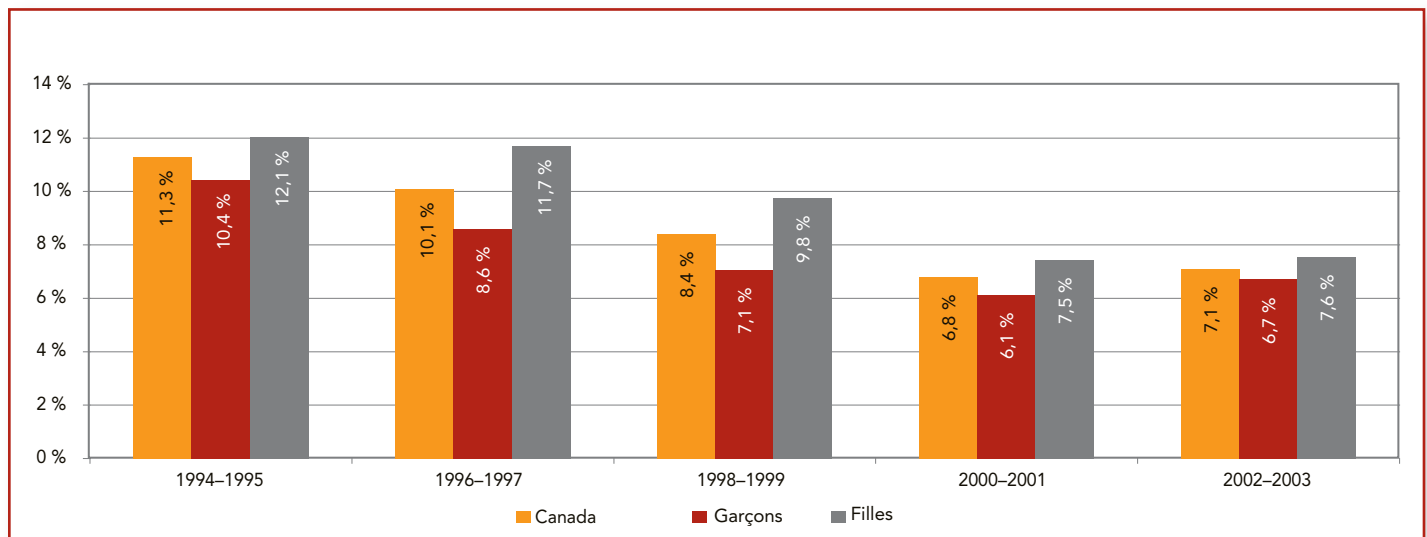
Source : Statistique Canada, *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

**Acquisition de compétences personnelles et sociales chez les enfants de quatre et de cinq ans, 2002-2003**

	RETARD	MOYENNE OU AU-DESSUS DE LA MOYENNE
Les deux sexes	15.7%	84.3%
Garçons	20.3%	79.7%
Filles	10.9%	89.1%

Source : Statistique Canada, *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

**Enfants de quatre et de cinq ans présentant des niveaux élevés d'agressivité indirecte, de 1994-1995 à 2002-2003**



Source : Statistique Canada, *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

**ÉDUCATION ET SOINS DE LA PETITE ENFANCE**

Le milieu dans lequel les enfants sont élevés a une incidence sur tous les secteurs du développement et comprend la maison, la communauté, les établissements d'enseignement organisés et la garderie. Les parents et d'autres adultes sont essentiels pour veiller à ce que les enfants grandissent dans des milieux qui favorisent l'apprentissage et le sain développement.

Les enfants sont nombreux à se faire garder à l'extérieur de leur domicile. En 2002-2003, plus de la moitié des enfants canadiens (53 %) âgés de six mois à cinq ans étaient confiés, selon des modalités diverses, à des personnes autres que leurs parents. Des études récentes sur l'incidence des services de garde sur le développement des enfants ont fait ressortir à la fois les avantages et les inconvénients de ces services, selon les

conditions de la garde<sup>37</sup>. Les services de garde de grande qualité semblent toutefois être profitables à de nombreux enfants<sup>38</sup>. Les meilleures garderies offrent les éléments suivants :

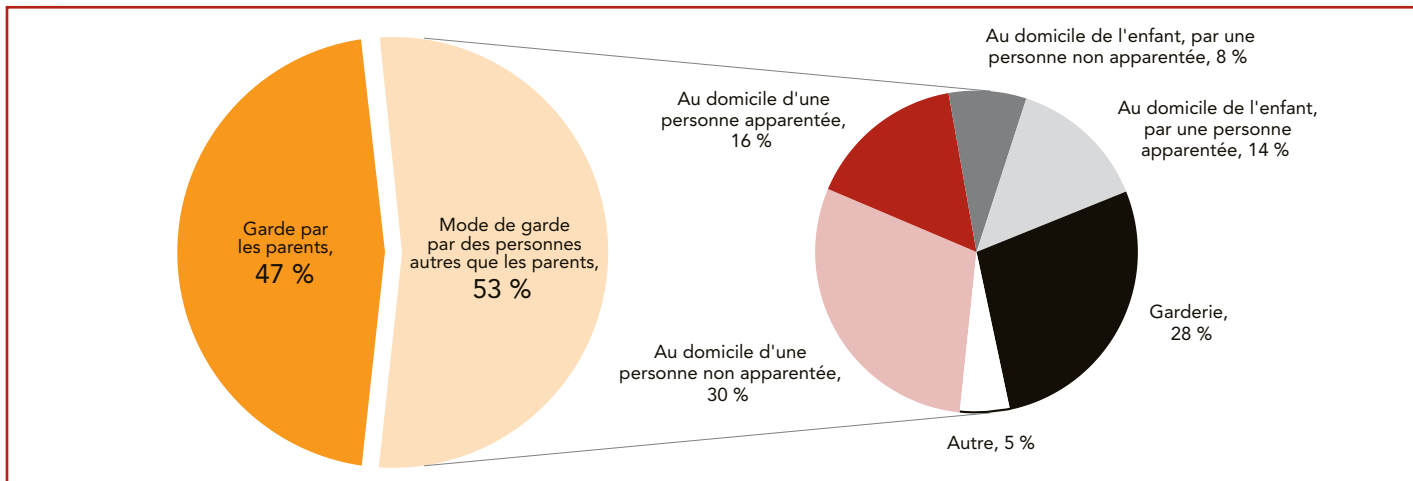
- un ratio adulte-enfant élevé;
- des groupes de petite taille;
- des fournisseurs de soins ayant une formation postsecondaire;
- une relation positive entre les fournisseurs de soins et les enfants;
- des espaces bien définis;
- des activités bien structurées et bien planifiées;
- une participation importante des parents.

37 Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants, *Pourquoi les services de garde de haute qualité sont-ils essentiels?*, [en ligne], Carnets du savoir, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006. [www.ccl-cca.ca] (31 mai 2006).

38 K. McCartney, « Recherches actuelles sur les effets des services à la petite enfance », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal (Québec), 2004. [www.excellence-jeunesenfants.ca] (2 novembre 2006).

# APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

## Ventilation des enfants canadiens âgés de six mois à cinq ans selon les modalités de garde, 2002–2003



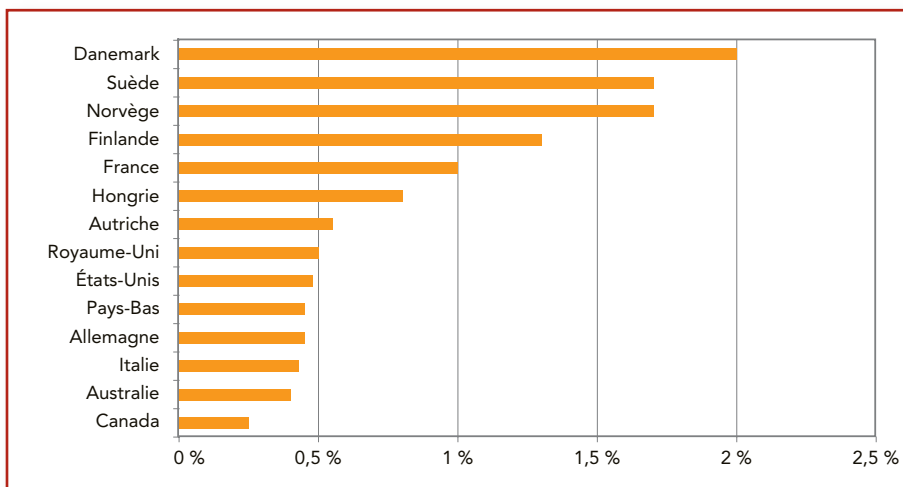
Source : Statistique Canada, *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

### DÉTAILS SUR LES SERVICES DE GARDE DE QUALITÉ

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez consulter le *Carnet du savoir* du 31 mai 2006, intitulé *Pourquoi les services de garde de haute qualité sont-ils essentiels?*, accessible sur le site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage, à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca).

Par rapport au produit intérieur brut (PIB), les dépenses publiques du Canada consacrées aux services à la petite enfance, y compris les services de garde, étaient les plus faibles parmi 14 pays de l'OCDE en 2004. Le Canada a dépensé 0,25 % de son PIB sur les services aux enfants de six ans et moins. Les pays scandinaves, à l'inverse, y ont consacré entre 1 et 2 % du PIB<sup>39</sup>.

### Dépenses publiques consacrées aux services destinés aux enfants de six ans et moins, par rapport au PIB, 2004



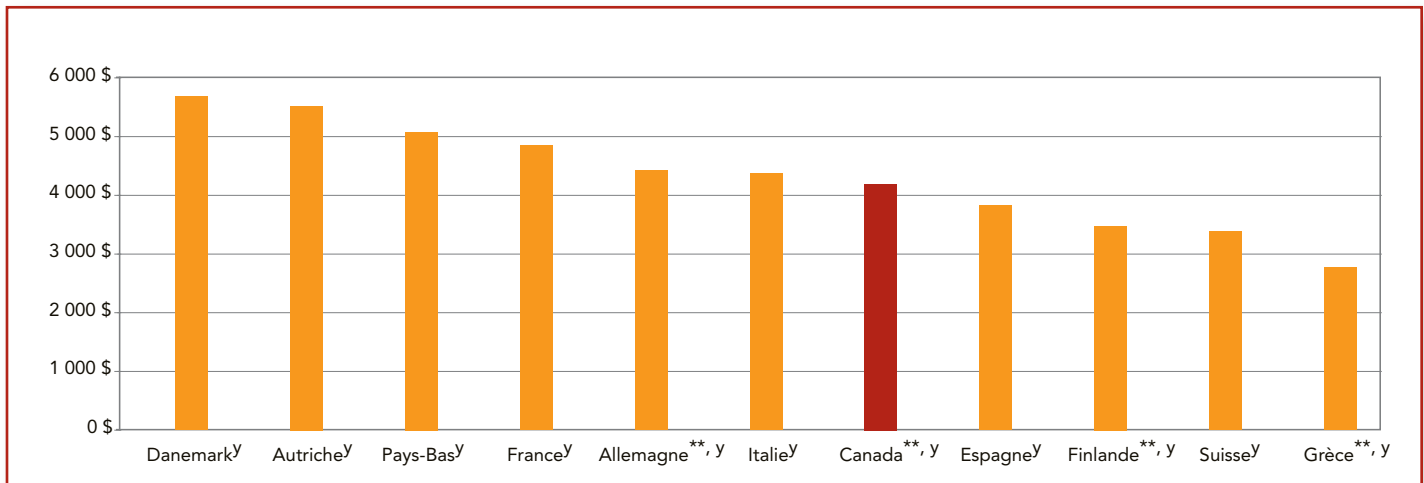
Source : OCDE, *Starting Strong II*.

Le Canada a également du retard sur d'autres pays développés au chapitre des dépenses publiques par enfant pour l'éducation de la petite enfance, ce qui comprend les jardins d'enfants et les prématernelles. Parmi les pays d'Amérique du Nord et de l'Europe de l'Ouest qui disposent de données comparables, le Canada se situe au niveau intermédiaire, derrière le Danemark, l'Autriche, les Pays-Bas, la France, l'Allemagne et l'Italie. Le Canada, qui a dépensé 4 194 \$ par enfant en éducation préscolaire en 2002, devance l'Espagne, la Finlande, la Suisse et la Grèce (toutes les données sont exprimées en dollars américains constants de 2003)<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> OCDE, *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*, [en ligne], Paris, OCDE, 2006. [[www.oecd.org](http://www.oecd.org)] (12 octobre 2006).

<sup>40</sup> Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Un bon départ : Protection et éducation de la petite enfance*, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007, Paris, Éditions UNESCO, 2006.

Dépenses publiques par élève en éducation préscolaire, 2002–2003



\*\* Estimation de l'Institut de statistique de l'UNESCO

y Données de 2002

z Données de 2003

Source : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *Un bon départ : Protection et éducation de la petite enfance*, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007, Paris, Éditions UNESCO, 2006.

VUE DE L'EXTÉRIEUR

*Selon une étude de l'OCDE, le Canada possède de grandes forces en matière de protection et d'éducation de la petite enfance<sup>41</sup>. Plus particulièrement, l'étude fait l'éloge des politiques qui permettent aux parents de prendre un congé payé allant jusqu'à un an, ainsi que des avancées du Québec dans le domaine de l'éducation et des services de garde à la petite enfance. Malgré cela, elle note que les politiques liées à la petite enfance au Canada sont fragmentées et manquent d'uniformité et qu'une approche plus exhaustive et cohérente s'impose.*

En plus des services de garde et d'éducation de la petite enfance, il existe de nombreuses autres activités organisées pour les jeunes enfants et leur famille, dont des groupes de jeux, des programmes de stimulation précoce, des cours pour parents et enfants, l'heure du conte dans les bibliothèques et d'autres programmes de lecture. La participation d'un enfant à de telles activités peut contribuer à le préparer à l'école. En 2002–2003, 43 % des enfants canadiens de six ans et moins ont pris part à des activités organisées.

Participation des enfants de moins de six ans à des activités organisées, par province et à l'échelon pancanadien, 2002–2003

Canada	43,3 %
Terre-Neuve-et-Labrador	47,6 %
Île-du-Prince-Édouard	43,3 %
Nouvelle-Écosse	47,4 %
Nouveau-Brunswick	38,1 %
Québec	32,4 %
Ontario	43,7 %
Manitoba	46,0 %
Saskatchewan	43,9 %
Alberta	49,5 %
Colombie-Britannique	54,2 %

Source : Statistique Canada, *Étude longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*.

APPRENTISSAGE PAR LE JEU

*Des recherches ont révélé l'importance des jeux libres et spontanés pendant les premières années. Le jeu nourrit chaque facette du développement de l'enfant. Il façonne les compétences intellectuelles, sociales, physiques et affectives nécessaires pour réussir à l'école et dans la vie.*

*Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le Carnet du savoir du 8 novembre 2006, intitulé *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*, accessible sur le site Web du Conseil canadien sur l'apprentissage, à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca).*

## 2.3 Voie à suivre

### QUELLE EST LA POSITION DU CANADA?

Les recherches ne laissent aucun doute que l'apprentissage et le développement précoces des jeunes enfants sont essentiels pour les préparer à la vie et à l'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, de nombreux enfants canadiens ne se développent pas au maximum pendant la petite enfance.

En fait, un enfant sur quatre commence la 1<sup>re</sup> année avec des troubles d'apprentissage ou du comportement qui pourraient nuire à leur succès scolaire futur et à leur réussite dans la vie en général<sup>42</sup>. Bien que certains enfants risquent davantage de souffrir de retards du développement, ces problèmes touchent les enfants de tous les groupes démographiques.

Selon des études internationales, il semble que le Canada traîne derrière les autres pays de l'OCDE au chapitre de son engagement public à l'égard de la petite enfance. Afin d'évaluer l'incidence de cette conclusion, il est important de comprendre la situation actuelle du développement des enfants canadiens et comment des investissements pourraient l'améliorer.

À cette fin, les gouvernements canadiens ont trouvé de nouvelles façons de surveiller la situation de l'apprentissage et du développement chez les jeunes enfants et d'en rendre compte. Par exemple, Ressources humaines et Développement social Canada et Santé Canada publient chaque année un rapport intitulé *Le bien-être des jeunes enfants au Canada : Rapport du gouvernement du Canada*, qui décrit les progrès réalisés grâce aux ententes fédérales-provinciales sur les soins et le développement des jeunes enfants. Le document brosse un tableau détaillé de la situation des jeunes enfants dans chaque province, des programmes et des services d'apprentissage précoce et de garderie et des dépenses annuelles consacrées au développement de la petite enfance<sup>43</sup>.

Des renseignements importants à ce sujet ont été mis au jour grâce à la création de nouvelles sources de données. Citons notamment les exemples suivants (qui sont décrits plus en détail aux pages 21 à 22) :

- Instrument de mesure du développement de la petite enfance
- Bases de données provinciales reliées du Manitoba
- Évaluation de la petite enfance
- Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
- Comprendre la petite enfance

### QU'IGNORONS-NOUS?

Ces nouvelles sources de données, bien qu'elles nous éclairent beaucoup, n'ont fourni jusqu'à présent qu'un portrait fragmenté. Ces genres d'initiatives devraient être considérablement développées pour enrichir encore plus nos connaissances en matière d'apprentissage des jeunes enfants partout au Canada.

À l'échelon pancanadien, les renseignements qui sont actuellement recueillis sur l'apprentissage des jeunes enfants ne nous révèlent pas tout ce dont nous devons savoir. En outre, il nous manque précisément les données qui nous permettraient de comparer la situation des enfants du pays avec celle d'enfants de pays étrangers.

Bref, comme l'OCDE l'a clairement énoncé, il est encore fortement possible d'élargir nos recherches et d'approfondir notre compréhension de l'apprentissage des jeunes enfants partout au Canada<sup>44</sup>.

### QUELLES MESURES PRENDRA LE CCA?

L'apprentissage des jeunes enfants est l'une des cinq priorités du Conseil canadien sur l'apprentissage. Le CCA a fondé un Centre du savoir sur l'apprentissage chez les jeunes enfants pour surveiller la situation à cet égard au Canada et en rendre compte. Le Centre du savoir est un consortium d'organismes dirigé par le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants de l'Université de Montréal. Au début de 2007, le CCA prévoit de publier le premier d'une série de rapports détaillés sur l'apprentissage chez les jeunes enfants.

À l'heure actuelle, de nombreux indicateurs de l'apprentissage chez les jeunes enfants sont évalués juste avant l'âge scolaire. Le Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants entend promouvoir l'utilisation d'indicateurs additionnels qui nous fourniraient des renseignements utiles sur le développement de l'enfant, depuis avant la naissance jusqu'à l'âge de quatre ans. Nous mettrons également en évidence des indicateurs liés au milieu dans lequel les enfants grandissent, y compris les ressources et les services qui sont à la disposition des familles.

Le CCA apporte également des changements à son Indice composite de l'apprentissage pour y inclure le développement de la petite enfance.

42 D. Willms, *Vulnerable Children*, Edmonton, University of Alberta Press, 2002. P. Kershaw et coll., *The British Columbia Atlas of Child Development*, 1<sup>re</sup> édition, Human Early Learning Partnership, Western Geographical Press, vol. 40, 2005.

43 Communiqué fédéral-provincial-territorial sur le développement de la petite enfance, [www.ecd-elcc.ca/fr/dpe/dpe\_accueil.shtml].

44 OCDE, *Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Note de présentation du Canada*, Paris, Direction de l'éducation de l'OCDE, [en ligne], 2004. [www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/dsc/polysoc/publications/rapports/2004-002619/page00.shtml] (26 septembre 2006).



## INSTRUMENT DE MESURE DU DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS

L'Instrument de mesure du développement des jeunes enfants (IMDJE) a été créé en 1997 pour évaluer le degré de développement et de préparation à l'école des enfants en âge de fréquenter la maternelle. Il a été conçu par le Centre Offord pour l'étude de l'enfance (anciennement le Centre canadien d'études des enfants à risque) de l'Université McMaster à Hamilton, en Ontario, en partenariat avec le Founders' Network et le Groupe d'action pour la petite enfance de North York, en Ontario.

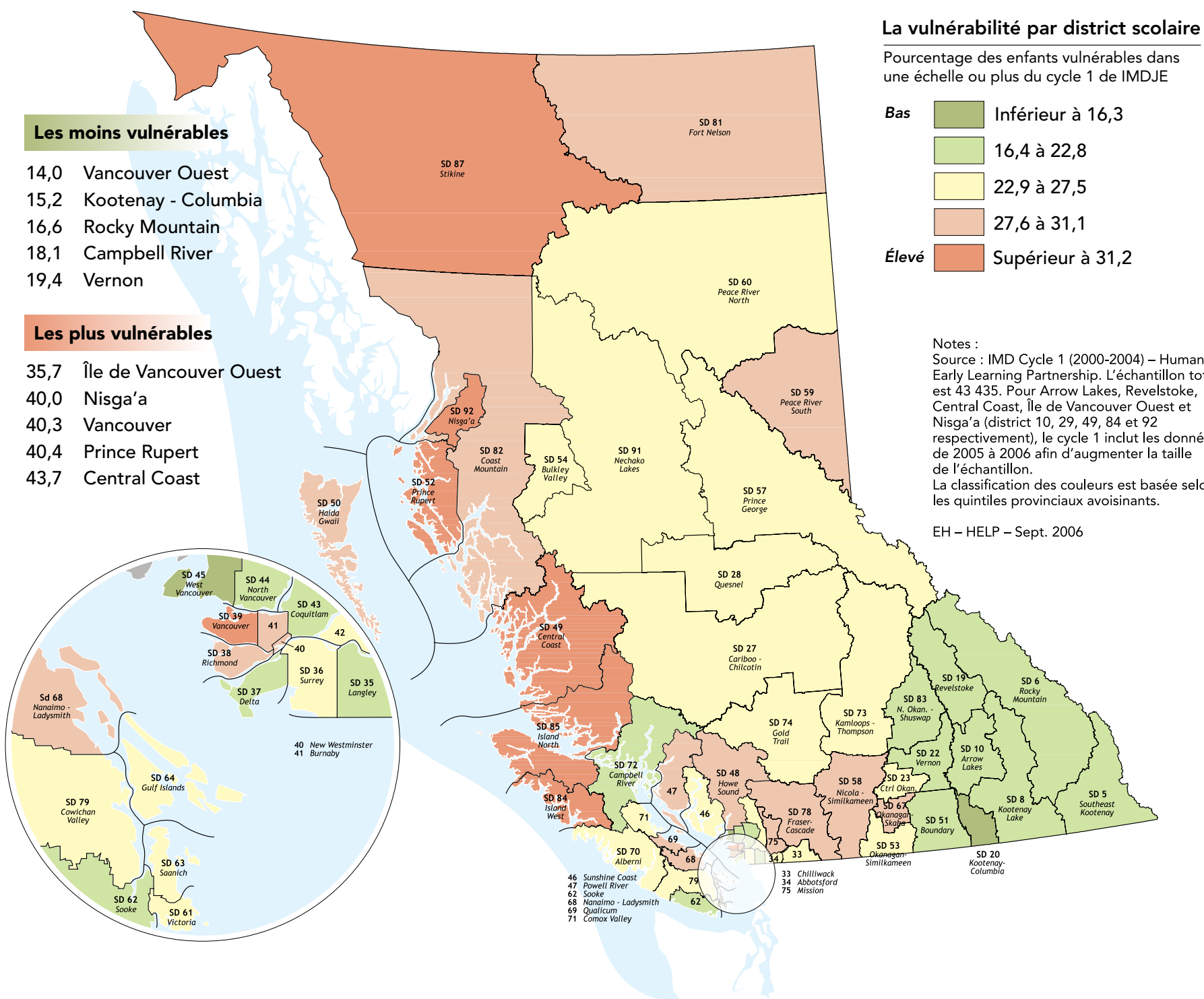
L'IMDJE sert d'indicateur de résultat pour la petite enfance et d'outil de référence pour les années scolaires. À l'aide d'une liste de contrôle remplie par les enseignants de la maternelle, l'instrument jauge la santé et le bien-être physiques, la compétence sociale, la maturité affective, le langage et le développement cognitif, les aptitudes à la communication et les connaissances générales.

Chaque catégorie comporte un « seuil de vulnérabilité ». Les enfants qui obtiennent une note inférieure au seuil sont considérés comme limités ou vulnérables dans ce secteur particulier de leur développement. Les communautés sont informées de la proportion d'enfants vulnérables qu'elles comptent à l'intérieur de leurs limites géographiques.

L'IMDJE recueille des données sur environ la moitié des enfants de cinq ans au Canada. Il est utilisé en Colombie-Britannique, au Manitoba, en Ontario et dans d'autres régions du pays.

En Colombie-Britannique, par exemple, le *Human Early Learning Partnership* (HELP) a eu recours à l'IMDJE pour repérer les districts scolaires dont les enfants avaient le plus besoin d'aide (voir la carte géographique).

Pour obtenir de plus amples renseignements sur l'IMDJE, rendez-vous à [www.offordcentre.com/readiness/index.html](http://www.offordcentre.com/readiness/index.html) (en anglais).



### ÉVALUATION DE LA PETITE ENFANCE

L'évaluation de la petite enfance est conçue pour aider les éducateurs à juger de la capacité des enfants de quatre à six ans à faire la transition à l'école<sup>45</sup>. Cinq aspects du développement du jeune enfant et de sa préparation à l'école sont évalués :

- conscience de soi et de son milieu (connaissance générale)
- compétences sociales, comportement et approches envers l'apprentissage
- aptitudes cognitives
- langage et communication
- développement physique

La première composante est une évaluation de 10 minutes effectuée par un enseignant et est suivie par une évaluation directe de 20 à 30 minutes faite par l'enfant. KSI Research International Inc. a mené trois études pilotes pour mesurer la fiabilité de l'évaluation.

Pour plus d'information, rendez-vous au [www.ksiresearch.com/eye/index.php](http://www.ksiresearch.com/eye/index.php).

### ÉTUDE LONGITUDINALE DU DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS DU QUÉBEC

L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)<sup>46</sup> vise à cerner les facteurs qui influent sur le développement social et le rendement scolaire des jeunes québécois.

C'est en 1998 qu'a été réalisé le premier volet de l'ÉLDEQ auprès d'une cohorte de 2 120 nourrissons nés en 1997-1998, qui ont fait l'objet d'un suivi annuel depuis l'âge de cinq mois jusqu'à environ quatre ans. Le second volet de l'étude est en cours et se poursuivra jusqu'en 2011.

Pour plus de renseignements, rendez-vous à [www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/etude.htm](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/etude.htm).

### COMPRENDRE LA PETITE ENFANCE

Comprendre la petite enfance (CPE) est une initiative de recherche financée par Ressources humaines et Développement social Canada. Les communautés qui y participent reçoivent des renseignements sur la préparation à l'école de leurs enfants de la maternelle, sur les facteurs familiaux et communautaires qui influent sur le développement des enfants et sur la disponibilité de ressources locales pour les enfants et leur famille.

Lancée en 1999 à North York en Ontario, l'initiative CPE est devenue un projet pilote dans 12 communautés. C'est maintenant un programme national depuis 2004 et jusqu'à 100 communautés auront reçu un soutien entre 2005 et 2008.

Pour obtenir plus de renseignements, consultez le site [www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/ds/300\\_CPEInfo.shtml](http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/ds/300_CPEInfo.shtml).

### BASES DE DONNÉES PROVINCIALES RELIÉES AU MANITOBA

Le *Manitoba Centre for Health Policy* (MCHP) de l'Université du Manitoba utilise des bases de données administratives anonymes qui peuvent être reliées pour des projets de recherche précis ([www.umanitoba.ca/centres/mchp/data.htm](http://www.umanitoba.ca/centres/mchp/data.htm)).

Tandis que le lien entre le statut socio-économique et le rendement scolaire est généralement bien établi, l'utilisation créative des bases de données provinciales a permis au MCHP de produire des statistiques encore plus révélatrices pour un projet connu sous le nom de *Child Health Atlas 2004*.

Le graphique du haut (à droite) illustre ce que les écoles voient lorsqu'elles examinent les données du ministère de l'Éducation sur le rendement des enfants au test normalisé de langue maternelle de 3e année. Quatre-vingt-quatorze pour cent des élèves issus de milieux socio-économiques élevés ont réussi le test, comparativement à 83 % de ceux qui proviennent de milieux socio-économiques faibles.

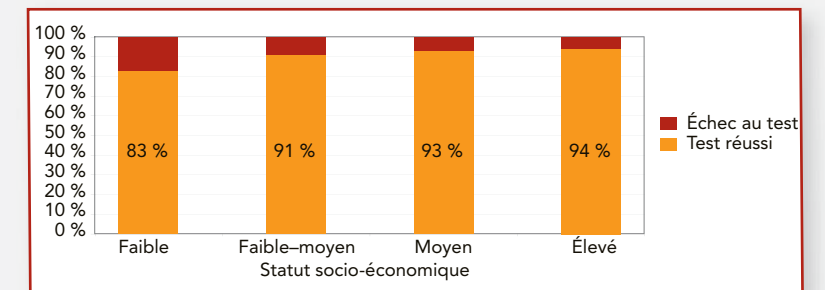
Le graphique du bas témoigne d'une toute autre réalité. Dans ce cas-ci, les chercheurs ont inclus des renseignements plus complets provenant de l'enregistrement de la population. En intégrant à l'ensemble de données élargi tous les enfants qui auraient dû être en 3e année à Winnipeg en 1998-1999, on a constaté que seulement la moitié des enfants issus de familles dont le statut socio-économique est faible ont passé le

test. Ceux des groupes socio-économiques les plus faibles étaient plus susceptibles d'avoir échoué au test, ou d'avoir été absents ou exemptés, ou encore avaient déjà redoublé au moins une année et ne faisaient donc plus partie de la cohorte des élèves de 3e année.

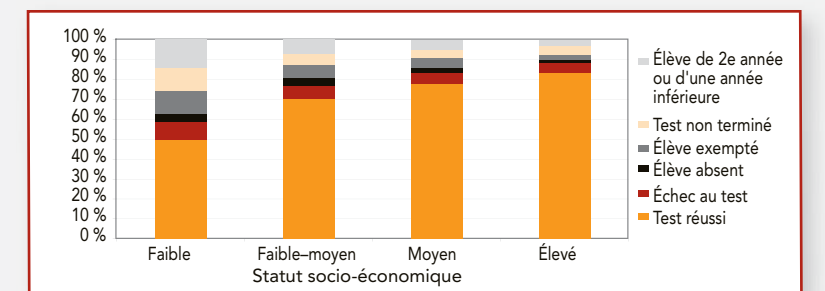
Pour obtenir de plus amples renseignements sur le projet, rendez-vous à [www.umanitoba.ca/centres/mchp/reports/child\\_inequalities/index.shtml](http://www.umanitoba.ca/centres/mchp/reports/child_inequalities/index.shtml).

#### Rendement des élèves de Winnipeg à un test normalisé de langue maternelle de 3e année, en fonction du statut socio-économique, 1998-1999

Taux de réussite ou d'échec de ceux qui ont écrit le test



Données de tous les enfants de huit ans qui auraient dû écrire l'examen



45 L'information présentée est surtout fondée sur J. D. Willms et J. Beswick, *The Early Years Evaluation – Teacher Assessment* (KSI Research International Inc.) disponible à [www.ksiresearch.com/eye/](http://www.ksiresearch.com/eye/).

46 L'Institut de la statistique du Québec. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (Québec). Disponible à [www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/).

### 3.1 Introduction

L'école tient depuis toujours une place prépondérante dans la vie des enfants, des familles et des collectivités. Elle constitue souvent un pôle géographique et le repère social d'un quartier, un lieu où il est possible de se réunir, de jouer et d'apprendre.

Depuis la maternelle jusqu'à la fin du secondaire, les écoles canadiennes dotent l'enfant d'une somme énorme de compétences, des plus fondamentales aux plus poussées. En lui faisant vivre de nouvelles expériences, en l'exposant à une diversité de personnes et en lui communiquant le plaisir de la découverte, ces 13 ou 14 premières années d'éducation formelle contribuent à façonner l'enfant et son avenir.

L'école prépare un enfant au reste de sa vie. Elle lui enseigne des compétences et des connaissances, mais aussi la méthode pour les acquérir. En plus de travailler à transmettre l'amour d'apprendre, une école peut inculquer la responsabilité, le sens des valeurs et le civisme.

L'école est également un endroit où les enfants doivent se sentir en sécurité, à l'abri de l'intimidation ou de toute autre menace. C'est un lieu où ils apprennent à vivre en santé et à choisir des modes de vie sains, et où ils peuvent mettre en pratique les compétences sociales qui font d'un ensemble de particuliers, une communauté.

Pourtant, malgré les avantages positifs potentiels de la scolarité, un diplôme d'études secondaires ne suffit plus à bien des jeunes Canadiens. De nos jours, le monde du travail exige une main-d'œuvre hautement qualifiée, compétente et expérimentée. Le Canada connaît déjà une pénurie dans certains domaines, laquelle est amplifiée par une demande mondiale hautement compétitive à l'égard des élites professionnelles.

Les systèmes d'éducation primaire et secondaire du Canada ne réussissent plus à combler ces exigences : le défi doit également être relevé par les établissements d'enseignement postsecondaire et les autres instituts professionnels, idéalement de concert avec les employeurs, les syndicats et la collectivité dans son ensemble.

Le présent chapitre porte sur la situation de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire du Canada. Qu'apprennent les élèves étudiants? Comment apprennent-ils? Les établissements les préparent-ils à réussir dans le milieu professionnel canadien? Comment le Canada se compare-t-il à d'autres pays?

## 3.2 Indicateurs de l'apprentissage à l'école

L'évaluation du rendement du système canadien d'apprentissage en milieu scolaire se fondera sur les travaux de recherche disponibles sur cinq indicateurs :

- compétences des élèves;
- éducation civique, notamment les connaissances politiques et historiques ainsi que la participation politique des jeunes;
- santé et sécurité des élèves;
- taux de décrochage au secondaire;
- inscription aux établissements d'enseignement post-secondaire, y compris aux programmes d'apprentissage enregistré.

### COMPÉTENCES DES ÉLÈVES

Pendant leurs études primaires et secondaires, les jeunes Canadiens doivent acquérir des compétences fondamentales en lecture, en mathématiques, en résolution de problèmes et en sciences.

L'alphabétisme et les compétences connexes sont essentiels à la poursuite des études et à la réussite future, tant financière que sociale<sup>1</sup>, car ils sont le fondement de la pensée novatrice et de l'adaptabilité requises aujourd'hui dans notre économie du savoir. Les personnes ayant un haut niveau de littératie sont plus susceptibles de jouer un rôle actif dans la société, ce qui est avantageux pour eux comme pour leur collectivité.

Au contraire, les personnes peu alphabétisées ont généralement plus de difficulté à trouver de l'emploi, gagnent moins et sont moins susceptibles de suivre plus tard une formation payée par leur employeur afin d'enrichir leurs compétences.

*De plus amples renseignements sur les compétences en lecture et en écriture au Canada et les enjeux connexes sont fournis dans la section spéciale de cette publication intitulée Apprentissage et littératie : les défis pour le Canada.*

### Que savons-nous des progrès du Canada?

Les compétences des élèves de 15 ans en lecture, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes sont évaluées par l'entremise du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Les résultats peuvent être comparés à l'échelle du Canada, mais aussi avec ceux d'élèves d'autres pays.

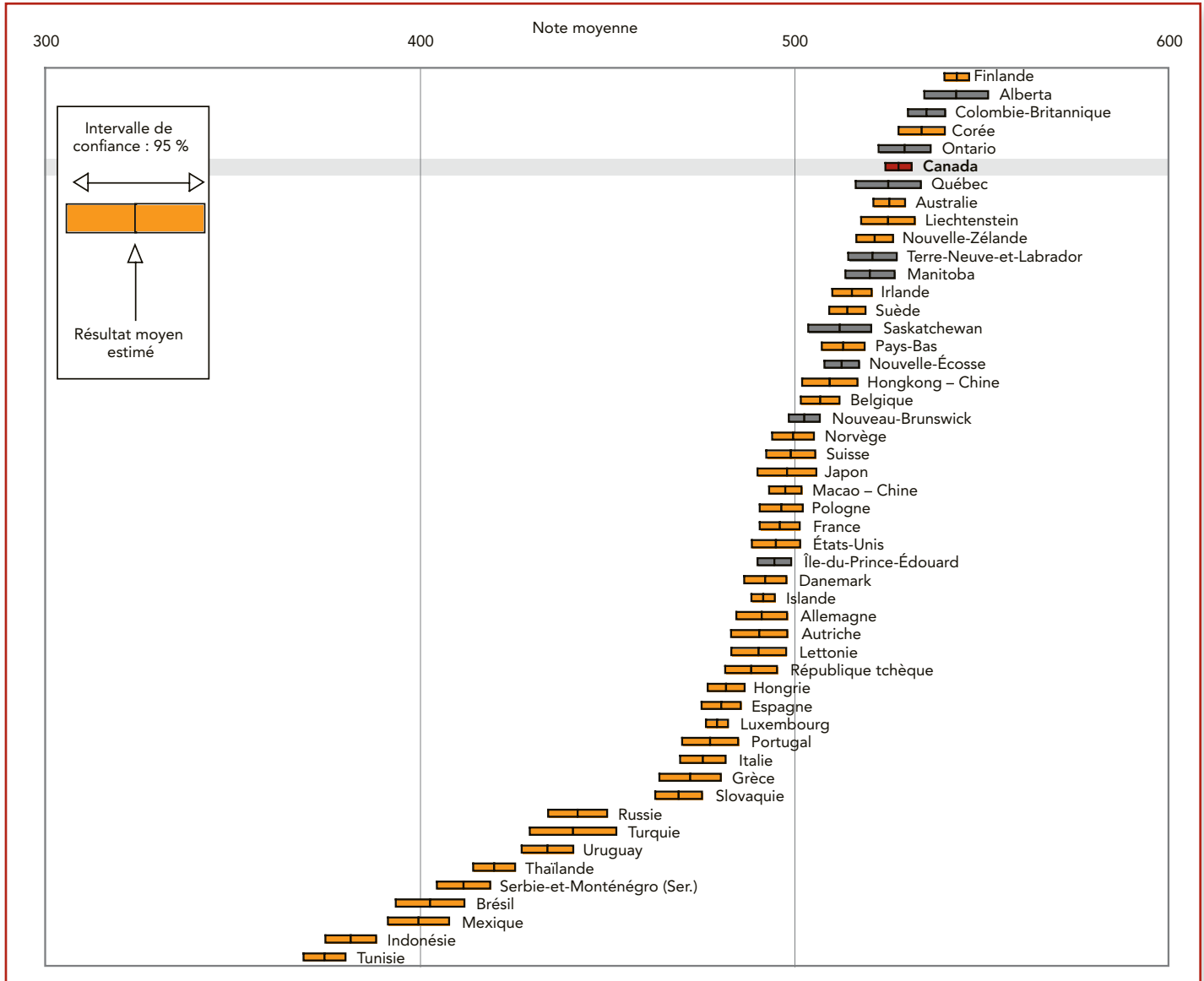
En 2003, les résultats dans les quatre domaines de compétences pour le Canada étaient nettement supérieurs à la moyenne des pays de l'OCDE. Ceux de chaque province étaient sensiblement égaux ou supérieurs à cette moyenne. Par contre, de vastes écarts étaient apparents entre les diverses provinces.

Le Canada s'est particulièrement illustré en lecture, comme l'Australie, la Corée, Hongkong, la Nouvelle-Zélande et le Liechtenstein; seule la Finlande a obtenu un meilleur résultat.

En mathématiques, Hongkong – Chine et la Finlande étaient bien en avance sur le Canada, dont les résultats se comparaient à ceux de la Corée, des Pays-Bas, du Liechtenstein, du Japon, de la Belgique, de Macao – Chine et de la Suisse.

En résolution de problèmes et en sciences, les élèves canadiens étaient plus faibles qu'en lecture et en mathématiques, ceux de quatre autres pays ayant obtenu de meilleurs résultats.

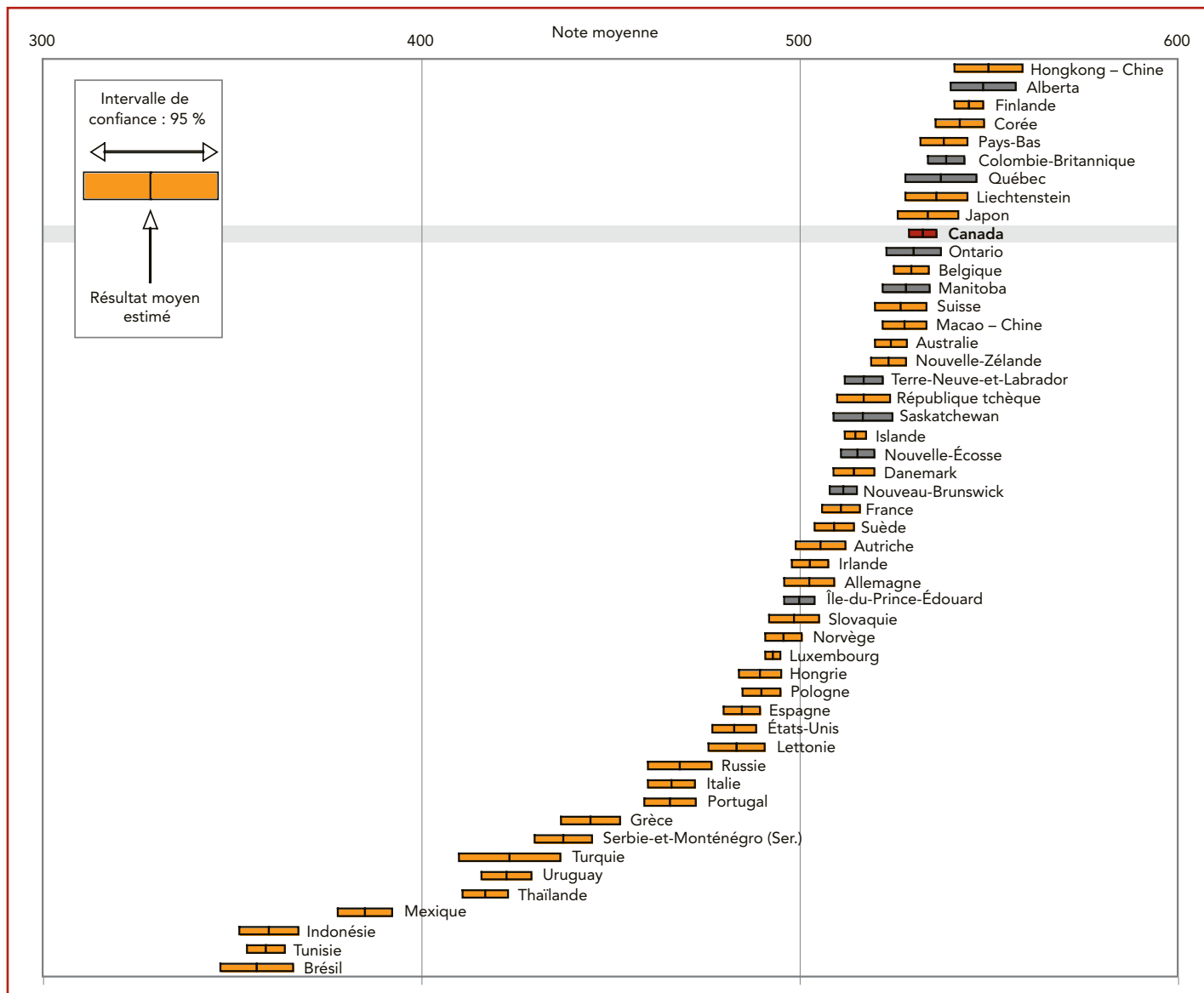
Compétences en lecture des jeunes de 15 ans, comparaisons internationales, 2003



Source : Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves, 2003.

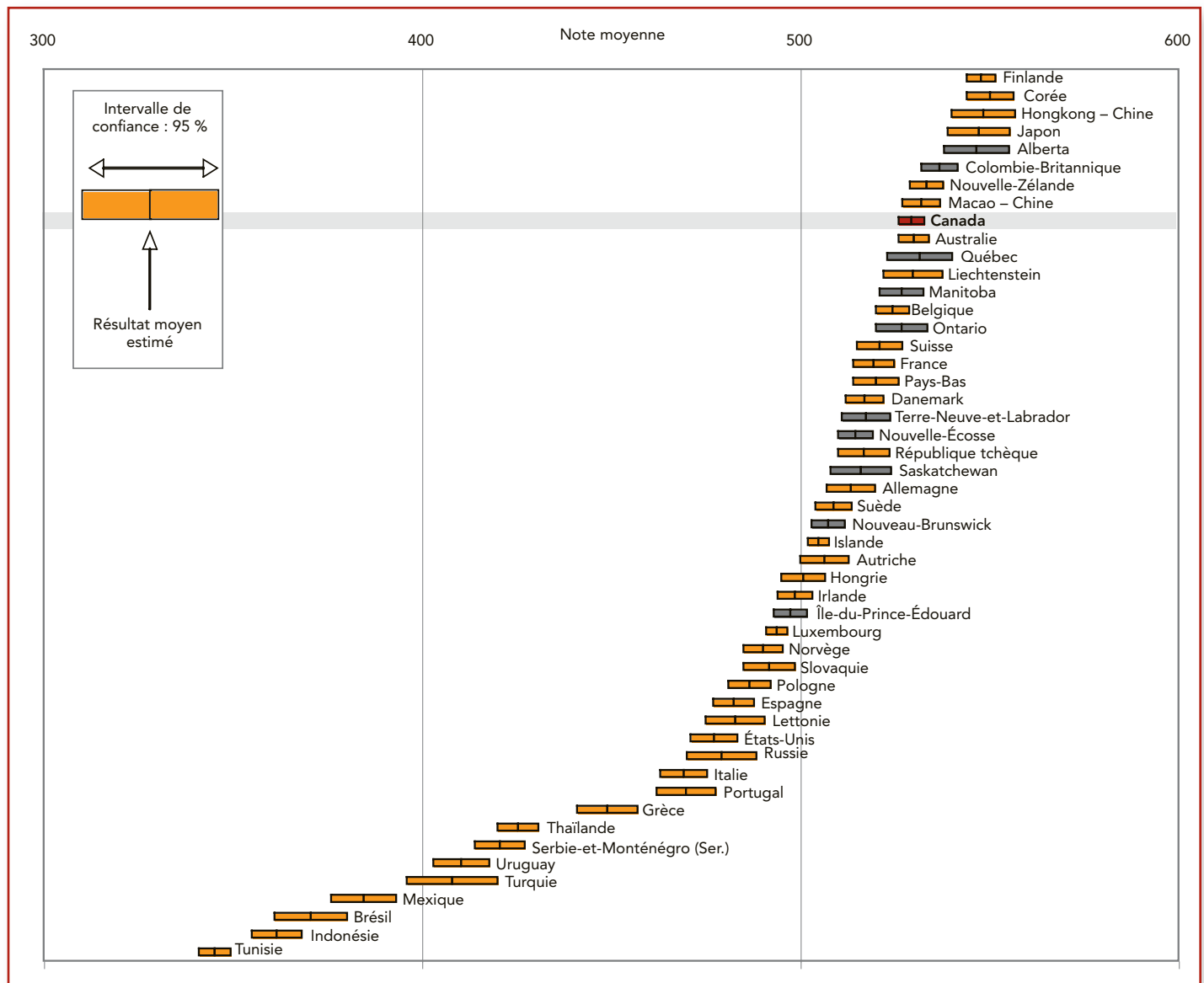
# APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE

## Compétences en mathématiques des jeunes de 15 ans, comparaisons internationales, 2003



Source : Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves, 2003.

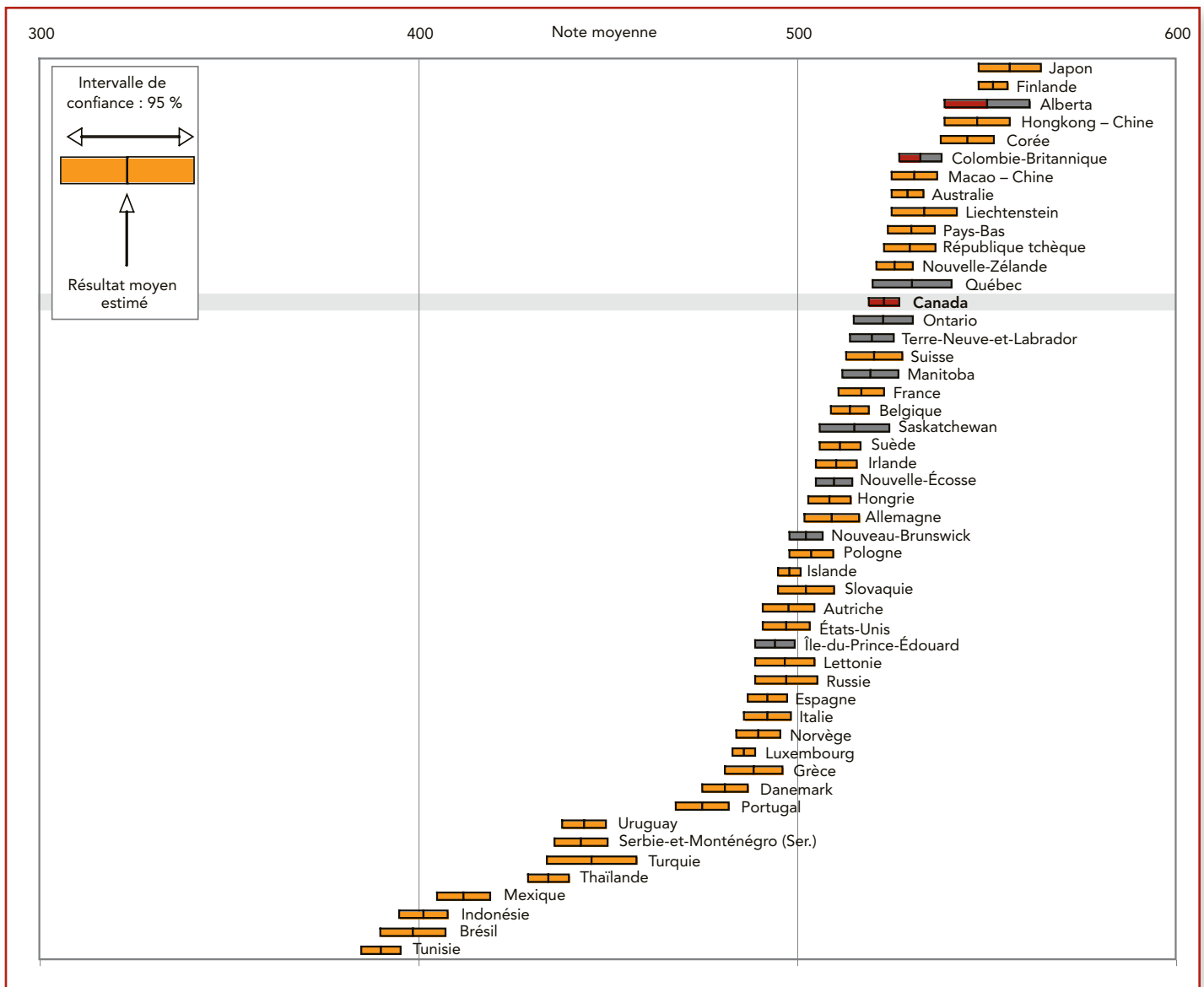
Compétences en résolution de problèmes des jeunes de 15 ans, comparaisons internationales, 2003



Source : Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves, 2003

# APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE

## Compétences en sciences des jeunes de 15 ans, comparaisons internationales, 2003



Source : Organisation de coopération et de développement économiques, Programme international pour le suivi des acquis des élèves, 2003.

Lorsque les résultats de 2003 sont comparés avec ceux d'une enquête semblable réalisée en 2000, aucun écart significatif n'est constaté dans les compétences en lecture des élèves canadiens, mais les résultats en sciences ont légèrement baissé. Compte tenu du fait que les outils d'évaluation ont changé, il est toutefois impossible de comparer les résultats en mathématiques, alors que les compétences en résolution de problèmes n'ont pas du tout été évaluées en 2000<sup>2</sup>.

### Écarts démographiques

Au Canada, les filles lisaient mieux que les garçons, alors que ceux-ci obtenaient de meilleurs résultats en mathématiques. L'écart en mathématiques était faible, 11 points en moyenne, ce qui correspond au sixième d'un niveau de compétence. En lecture, l'écart était plus important, les filles ayant obtenu en moyenne 32 points de plus que les garçons.

<sup>2</sup> P. Bussière, F. Cartwright et T. Knighton, *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE – La performance des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture, en sciences et en résolution de problèmes*, [en ligne], Ottawa, Ministère de l'Industrie, 2004. <http://www.pisa.gc.ca/81-590-xif2004001.pdf> (12 décembre 2006).



En sciences, les garçons ont réussi seulement un peu mieux que les filles, mais aucune différence appréciable n'a été notée entre les sexes pour ce qui est des compétences en résolution de problèmes<sup>3</sup>.

Le revenu familial avait moins d'incidence sur les compétences des élèves au Canada que dans d'autres pays de l'OCDE<sup>4</sup>. En lecture et en sciences, les élèves qui fréquentaient une école de langue française dans toutes les provinces autres que le Québec ont obtenu des résultats inférieurs, en moyenne, à ceux des élèves qui fréquentaient une école de langue anglaise.

## ÉDUCATION CIVIQUE

Les écoles assument une responsabilité importante : celle de faire connaître aux jeunes Canadiens leur pays—son histoire, sa politique et son rôle sur l'échiquier mondial. D'ailleurs, l'éducation universelle a d'abord été instaurée au pays afin de favoriser la formation d'une population de citoyens avisés ayant une identité distincte<sup>5</sup>.

La compréhension par les jeunes de l'histoire et de la politique canadiennes est importante pour plusieurs raisons.

D'un point de vue individuel, elle mène à la compétence civique, c'est-à-dire aux connaissances nécessaires pour prendre une part efficace au processus démocratique. La compétence civique aide les jeunes à se sensibiliser et à s'intéresser aux enjeux canadiens.

Les chercheurs du CCA, à l'aide des données de l'*Étude sur l'élection canadienne* de 2004, ont trouvé que les Canadiens qui suivent un cours d'éducation civique au secondaire sont davantage enclins à affirmer qu'ils voteraient, tendance constatée même chez les répondants qui admettaient ne pas s'intéresser à la politique<sup>6</sup>.

La société tire elle aussi profit de l'existence de citoyens informés et engagés. En effet, comprendre l'histoire et la politique aide les jeunes à affirmer leurs droits et à assumer leurs responsabilités en tant que membres d'une démocratie ainsi qu'à leur ouvrir les yeux sur la place et le rôle distincts qu'occupe le Canada dans le village planétaire.

L'éducation civique et l'enseignement de l'histoire à l'école ont une importance particulière en cette époque d'immigration intensifiée, car ils rapprochent les gens par un savoir commun sur leur pays.

### DÉTAILS SUR LES TENDANCES CONCERNANT LE VOTE

Pour de plus amples renseignements sur l'éducation civique, veuillez consulter le *Carnet du savoir* intitulé *La participation électorale baisse : Serait-ce lié à la diminution de l'enseignement civique?*, accessible sur le site Web du CCA, à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca).

## Que savons-nous des progrès du Canada?

Des travaux de recherche indiquent que l'éducation civique perd du terrain dans les écoles depuis quelques décennies au profit d'un enseignement axé sur les objectifs économiques du Canada<sup>7</sup>. Cette tendance n'est cependant pas passée inaperçue : alors qu'il existe peu de données pancanadiennes sur la connaissance par les Canadiens de leur histoire et de leur politique, l'importance d'enrichir et d'élargir l'éducation civique fait l'objet de multiples débats ces dernières années. D'un bout à l'autre du Canada, les ministères de l'Éducation conçoivent des programmes d'éducation civique, et tant la Fondation Historica que l'Institut du Dominion ont répondu à ce besoin perçu par de la cyberinformation sur l'histoire et la politique canadiennes.

Pour mieux examiner les résultats du Canada en matière d'éducation civique, nous avons évalué les données relatives aux connaissances politiques et historiques des jeunes Canadiens ainsi que leur degré de participation politique.

### Connaissances politiques

Bien que les données soient limitées, les recherches indiquent que les élèves canadiens sont plutôt mal informés de la politique de leur pays.

Une comparaison d'enquêtes réalisées en 1956, en 1984 et en 2000 révèle un écart croissant entre les connaissances en politique des jeunes Canadiens et celles de leurs aînés. Parmi les personnes d'au moins 50 ans, celles qui se disent bien renseignées en matière de politique étaient plus nombreuses en 2000 qu'en 1956, alors que celles de 21 à 29 ans étaient moins portées à s'y connaître en politique que dans le passé.

Ce déclin est inquiétant lorsqu'on considère la hausse marquée, sur la même période, de la proportion d'élèves qui ont terminé leurs études secondaires et d'étudiants qui ont suivi une formation postsecondaire<sup>8</sup>.

3 Ibid.

4 Ibid.

5 Voir K. Osbourne, *Public schooling and citizenship in Canada*. *Canadian Ethnic Studies*, Numéro spécial, vol. 32, no 1, 2000. Voir aussi Helen McKenzie, *L'éducation civique au Canada*, [en ligne], Programme des services de dépôt du gouvernement du Canada, 1993. [[http://dsp-psd.communiquon.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp326-f.htm#A.%20Connaissance%20de%20l'histoire,%20de%20la%20g%C9ographe%20et%20de%20l'%E9volution%20sociale%20du%20Canada\(txt\)](http://dsp-psd.communiquon.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp326-f.htm#A.%20Connaissance%20de%20l'histoire,%20de%20la%20g%C9ographe%20et%20de%20l'%E9volution%20sociale%20du%20Canada(txt))] (12 décembre 2006).

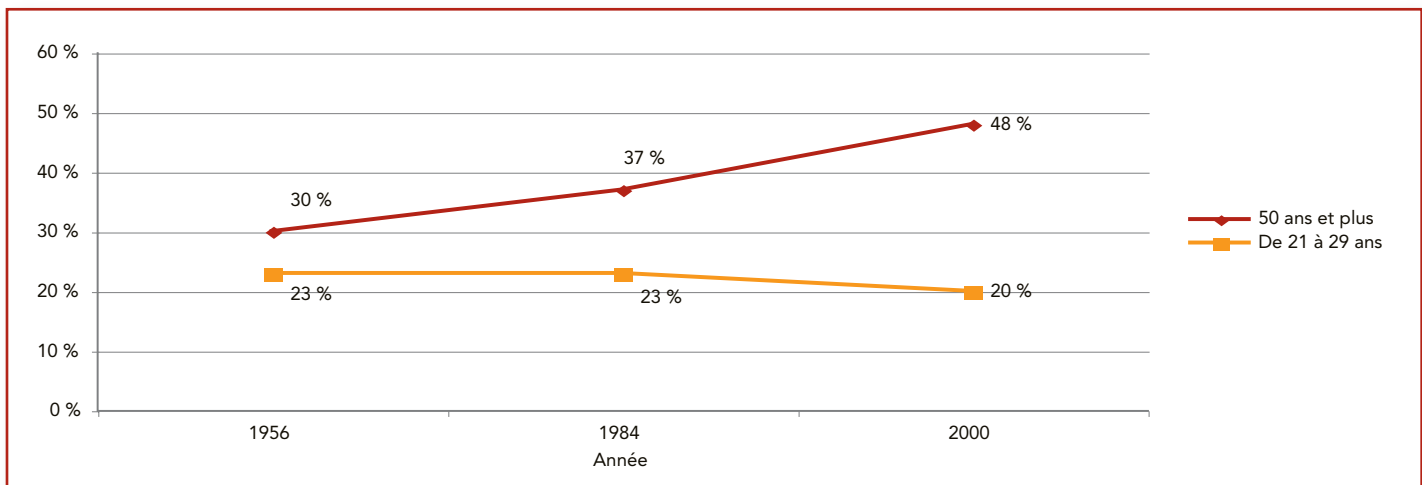
6 Conseil canadien sur l'apprentissage, «La participation électorale baisse : Serait-ce lié à la diminution de l'enseignement civique?» *Carnet du savoir*, Ottawa, 2006 [en ligne] [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca) (16 novembre 2006).

7 K. Osbourne, *Public schooling and citizenship in Canada*. *Canadian Ethnic Studies*, Numéro spécial, vol. 32, no 1, 2000.

8 Paul Howe, «Where have all the voters gone?», *Inroads: The Canadian Journal of Opinion*, no 12, hiver printemps 2003, p. 74-83.

# APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE

Proportion de Canadiens bien renseignés en matière de politique, par groupe d'âge, 1956, 1984 et 2000



Source : adapté de Paul Howe, « Where have all the voters gone? », *Inroads: The Canadian Journal of Opinion*, no 12, hiver-printemps 2003, p. 74-83.

## Connaissances historiques

Bien que les données disponibles soient encore une fois limitées, elles suggèrent toutefois que les connaissances des élèves au sujet de l'histoire du Canada ne semblent pas être très développées.

L'Institut du Dominion réalise régulièrement des sondages téléphoniques afin de tester les connaissances des répondants sur l'histoire canadienne. Celui de 2005, par exemple, portait sur l'histoire économique du pays<sup>9</sup>. En moyenne, les personnes interrogées ont répondu correctement à seulement huit des vingt questions. Chez les répondants de 18 à 34 ans, la note moyenne était encore plus faible : 7,5 sur 20.

Malgré ces piètres résultats, les Canadiens semblent convenir de l'importance de l'histoire et désirer en apprendre davantage à ce sujet. Dans le cadre du questionnaire de la fête du Canada 2005, 94 % des répondants jugeaient important l'apprentissage de l'histoire, et 84 % déclaraient vouloir en apprendre plus sur l'histoire du Canada<sup>10</sup>.

Les Américains semblent mieux connaître leur histoire que les Canadiens. Dans le cadre d'un projet de recherche effectué en 2001, des personnes des deux nationalités devaient répondre à des questions équivalentes sur leur histoire et leur instruction civique<sup>11</sup> : aux États-Unis, 63 % des adultes ont répondu correctement à cinq des 10 questions, contre 39 % au Canada. Ainsi, alors que la plupart des Américains savent que George Washington était leur premier président, à peine la moitié des Canadiens pouvaient dire que John A. Macdonald était le premier des premiers ministres du pays.

## Participation politique

Les jeunes adultes canadiens sont beaucoup moins susceptibles de voter que les Canadiens plus âgés, et beaucoup moins aussi que les jeunes adultes des générations passées<sup>12</sup>.

Cette conclusion n'est pas vraiment surprenante, compte tenu de la baisse des connaissances en histoire et de l'instruction civique chez les jeunes.

Cette tendance à la baisse pourrait avoir des conséquences négatives pour le processus démocratique. Globalement, le taux de participation électorale au Canada chute dans tous les groupes d'âge et compte déjà parmi les plus faibles des pays industrialisés<sup>13</sup>. À l'exception d'une faible augmentation pour les élections de 2006, le taux de participation diminue régulièrement depuis les années 1950.

Pourtant, tandis que les taux de participation au scrutin sont à la baisse, certains éléments semblent indiquer que les jeunes Canadiens sont plus enclins que leurs aînés à s'engager dans d'autres activités politiques. Ainsi, selon l'*Enquête sociale générale* réalisée en 2003 par Statistique Canada, les jeunes sont plus disposés à prendre part à au moins une forme d'activité politique autre que de voter, par exemple en appuyant un boycottage ou en participant à une manifestation<sup>14</sup>.

9 Institut du Dominion et Groupe Financier Banque TD, *2005 Annual Canada Day History Quiz*, sondage réalisé par l'Innovative Research Group, 2005. [www.dominion.ca/English/CanadaDayQuizFACTUM2005.pdf] (16 novembre 2006).

10 Ibid. p. 29

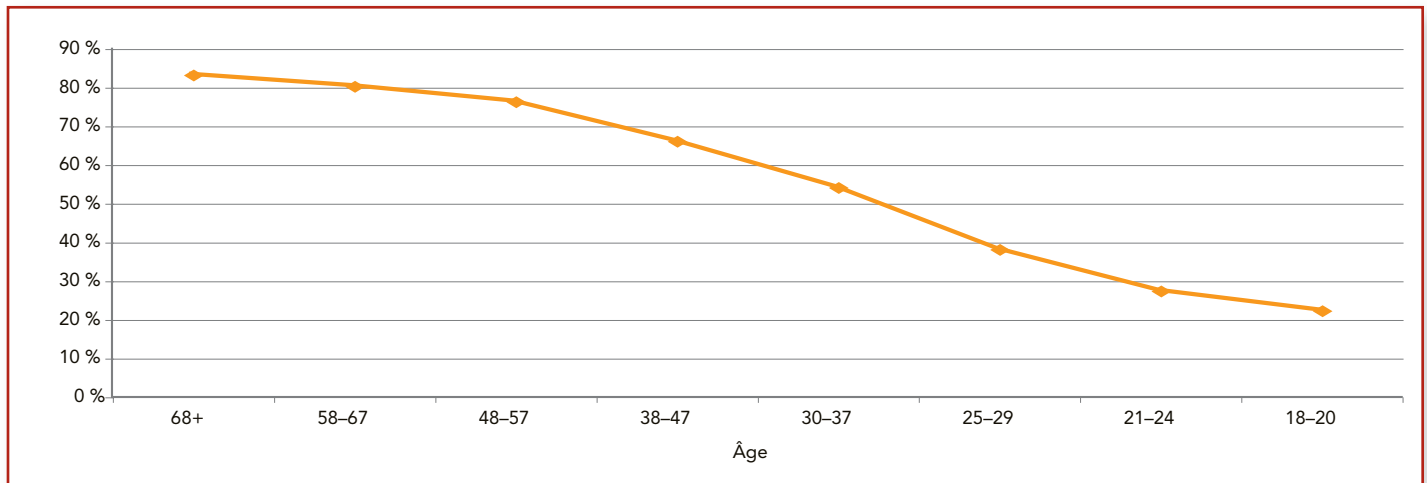
11 Résultats du 5th Annual Canada Day History Quiz de l'Institut du Dominion et d'Ipsos Reid accessibles à www.ipsos-na.com/news/pressrelease.cfm?id=1255 (16 novembre 2006).

12 Conseil canadien sur l'apprentissage, « La participation électorale baisse : Serait ce lié à la diminution de l'enseignement civique? » [en ligne], Ottawa, Carnet du savoir, 2006. [www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LiL-18Jan2006.htm?Language=FR] (13 décembre 2006).

13 Centre de recherche et d'information sur le Canada, *Cahier no 3 du CRIC – La participation électorale au Canada : la démocratie canadienne est-elle en crise?* [en ligne], octobre 2001. [www.cric.ca/pdf/cahiers/cahierscric\_nov2001.pdf] (13 décembre 2006).

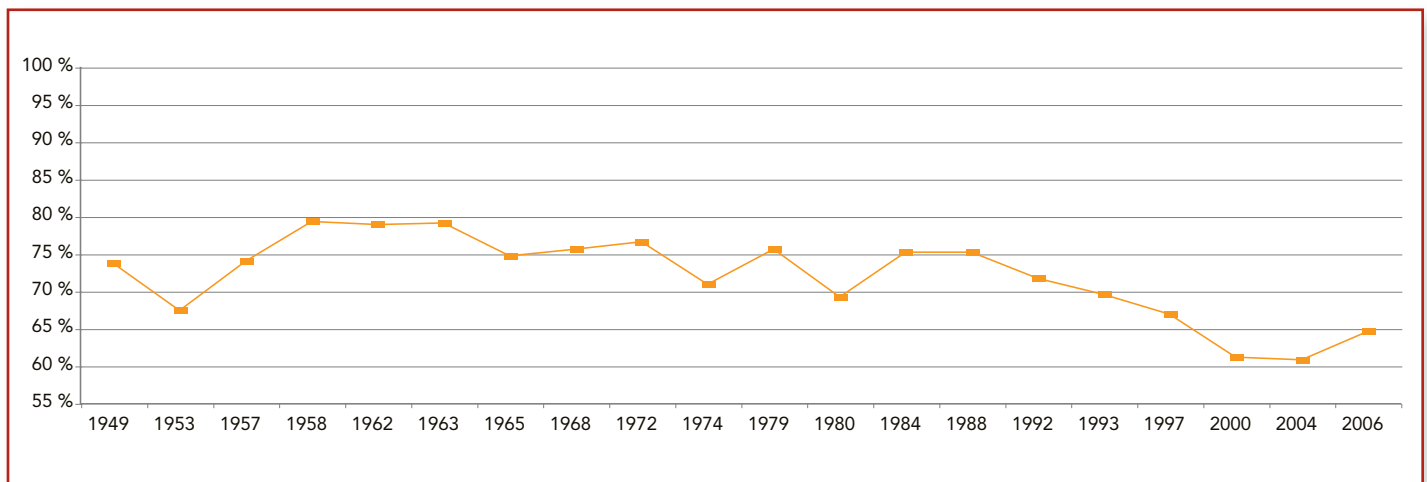
14 Anne Milan, « Volonté de participer : l'engagement politique chez les jeunes adultes », *Tendances sociales canadiennes*, Ottawa, Statistique Canada, hiver 2005.

**Proportion des personnes admissibles à voter qui l'ont fait à l'élection fédérale de 2000, par groupe d'âge**



Source : J. Pammett et L. LeDuc, *Pourquoi la participation décline aux élections fédérales canadiennes : un nouveau sondage des non-votants*, rapport commandé par Élections Canada, 2003.

**Proportion des personnes admissibles à voter qui l'ont fait aux élections fédérales, de 1949 à 2006**



Source : Élections Canada, *Taux de participation aux élections et aux référendums fédéraux, 1867-2004*, et le nombre pour 2006 sont disponibles à [www.elections.ca](http://www.elections.ca).

# APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE

## SANTÉ À L'ÉCOLE

*Les écoles, peut-être plus que toute autre institution de notre société, pourraient en faire davantage pour aider les jeunes, et les adultes qu'ils deviendront, à vivre une vie plus saine, plus longue, plus satisfaisante et plus productive.*

— Carnegie Council on Adolescent Development, 1989

L'école n'est pas qu'un lieu d'apprentissage : elle est également un endroit où les enfants peuvent jouer, manger, socialiser et participer à des activités parascolaires.

Étant le principal lieu de rencontre des jeunes, les écoles sont un endroit pratique où offrir des services sociaux et de santé<sup>15</sup>. En fait, il y a longtemps qu'elles sont utilisées pour des programmes de vaccination, des examens de la vue et la diffusion d'information sur les modes de vie sains<sup>16</sup>.

Les écoles sont également un endroit où les enfants découvrent et mettent en pratique des comportements positifs, comme l'activité physique et la saine alimentation<sup>17</sup>. L'école en profite, car les enfants en santé apprennent mieux<sup>18,19</sup>, et les enfants aussi parce que les habitudes saines acquises tôt dans la vie sont plus susceptibles de persister à l'âge adulte, argument qui acquiert toute son importance à une époque où l'obésité et l'inactivité gagnent du terrain au Canada.

La sécurité à l'école est un autre élément essentiel de la santé mentale et physique des élèves. Lorsqu'il se sent en sécurité, un enfant apprend mieux, est généralement en meilleure santé et est moins enclin à s'adonner à des comportements à risque, comme la consommation de marijuana, d'alcool ou de tabac<sup>20</sup>.

C'est pour rendre le milieu d'apprentissage plus sûr que les écoles s'attaquent actuellement à l'intimidation. On sait maintenant que l'intimidation peut marquer le début d'un cycle d'agression : les enfants agresseurs tendent à le demeurer une fois atteint l'âge adulte, et les écoliers dont les parents ont été victimes d'intimidation dans leur enfance sont plus susceptibles de l'être eux aussi. Et il en coûte à la société de s'occuper des victimes d'intimidation et de leurs agresseurs<sup>21</sup>.

Faire en sorte que les enfants s'engagent dans leur milieu scolaire favorise aussi leur santé et leur apprentissage, car ils tendent alors à apprendre davantage et à être plus avides de savoir<sup>22</sup>. Les jeunes les plus engagés dans la vie de l'école sont par ailleurs en meilleure santé, moins enclins à avoir des comportements à risque et plus susceptibles de faire des études postsecondaires<sup>23</sup>.

Il est de plus en plus évident qu'une approche globale en matière de santé et d'apprentissage est bénéfique, et que la collaboration des familles, des collectivités, des éducateurs et des professionnels de la santé crée un milieu propice au bien-être physique et psychologique des jeunes.

La section qui suit porte sur l'état de santé et de bien-être des élèves ainsi que sur leur sentiment de sécurité et leur engagement à l'école.

*Un programme efficace de santé à l'école peut représenter l'un des investissements les plus rentables qu'un pays puisse faire pour améliorer à la fois l'éducation et la santé.*

— Organisation mondiale de la Santé<sup>24</sup>

15 Irving Rootman, *What We Know and Don't Know About School Health*, présentation pour un atelier sur la santé à l'école tenu à Vancouver [en ligne], les 13 et 14 février 2004. [www.schoolhealthresearch.org/downloads/Rootman.ppt] (2 octobre 2006).

16 Gord Miller, *Ecological Approach to School Health Promotion – Review of Literature*, aux fins du projet parrainé par les IRSC intitulé *The Multifaceted Potential of the School as an Environment for Health Promotion*, 2003. [www.schoolhealthresearch.org/downloads/miller.pdf] (13 décembre 2006).

17 McCreary Centre Society, *Healthy Youth Development Highlights from the 2003 Adolescent Health Survey III*, Vancouver, 2004.

18 G. S. Parcel et coll., « School promotion of healthful diet and physical activity: Impact on learning outcomes and self-reported behavior », *Health Education Quarterly*, vol. 16, no 2, été 1989, p. 181-199.

19 Heather McKay, *Action Schools! B.C. Phase I (Pilot Study) Evaluation Report and Recommendations*, Victoria (C.-B.), ministère des Services de santé, novembre 2004. [www.healthservices.gov.bc.ca/cpa/publications/actionschoolsreport.pdf] (13 décembre 2006).

20 McCreary Centre Society, op. cit.

21 Organisation mondiale de la Santé, *Young People's Health in Context – Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey*, Candace Currie et autres (éd.), 2004, p. 133. (Health Policy for Children and Adolescents, no 4).

22 P. Bussière, F. Cartwright et T. Knighton, op. cit.

23 Institut canadien d'information sur la santé, *Améliorer la santé des jeunes Canadiens*, Ottawa, 2005. [http://secure.cihi.ca/cihiweb/products/IHYC05\_webRepFR.pdf] (14 décembre 2006).

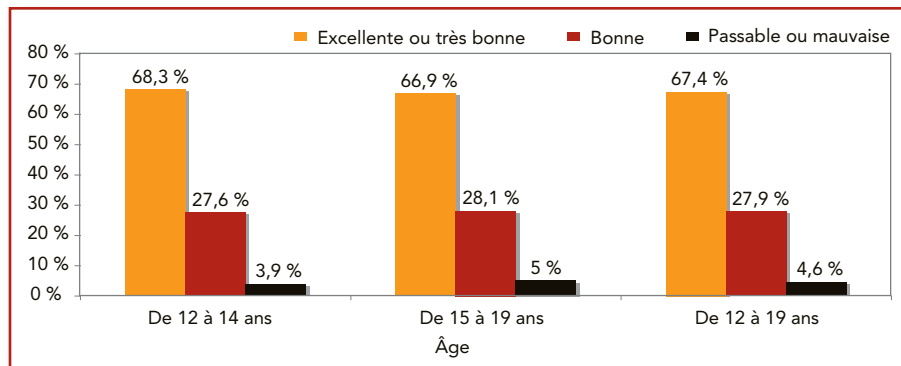
24 Site Web de l'Organisation mondiale de la Santé, *School health and youth health promotion*, [en ligne], [s. d.]. [www.who.int/school\_youth\_health/en/] (27 novembre 2006).

## Que savons-nous des progrès du Canada?

### Santé en général

La plupart des adolescents canadiens se considèrent en santé. En 2005, les deux tiers de ceux de 12 à 19 ans ont jugé leur santé excellente ou très bonne et 28 % l'ont jugée bonne. Très peu se disent en mauvaise santé.

### Autoévaluation de la santé par les jeunes Canadiens, par groupe d'âge, 2005



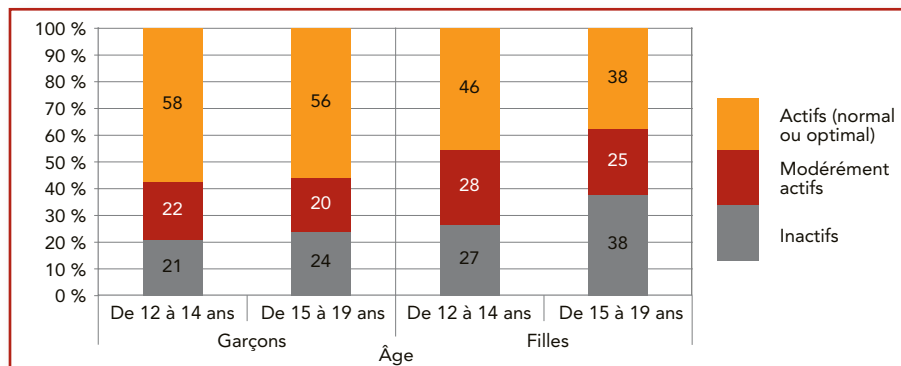
Source : Statistique Canada, *Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes (ESCC 3.1)*, 2005. (Tableau de CANSIM 105-0422).

Même s'ils se considèrent en santé, la plupart des enfants et des adolescents ne sont pas vraiment actifs : moins de la moitié des Canadiens de 12 à 19 ans sont actifs au moins une heure par jour ou l'équivalent, et seulement un sur cinq est suffisamment actif pour avoir une croissance et un développement optimaux. Presque deux fois plus de garçons (27 %) que de filles (15 %) ont un niveau d'activité optimal.

### TAUX D'ACTIVITÉ RECOMMANDÉ CHAQUE JOUR

Les lignes directrices canadiennes à cet égard recommandent que les enfants et les jeunes consacrent au moins 90 minutes par jour à l'activité physique en combinant des activités modérées (la marche rapide, le patinage et le vélo) et des activités intenses (la course à pied et le soccer)<sup>25</sup>.

### Activité physique chez les jeunes Canadiens, 2002–2003



Source : *Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes, 2002–2003*; calculs effectués par l'Institut canadien de recherche sur la condition physique et le mode de vie dans le *Sondage indicateur de l'activité physique en 2004*, accessible à [www.cflri.ca/fra/statistiques](http://www.cflri.ca/fra/statistiques) (13 décembre 2006).

### Embonpoint et obésité

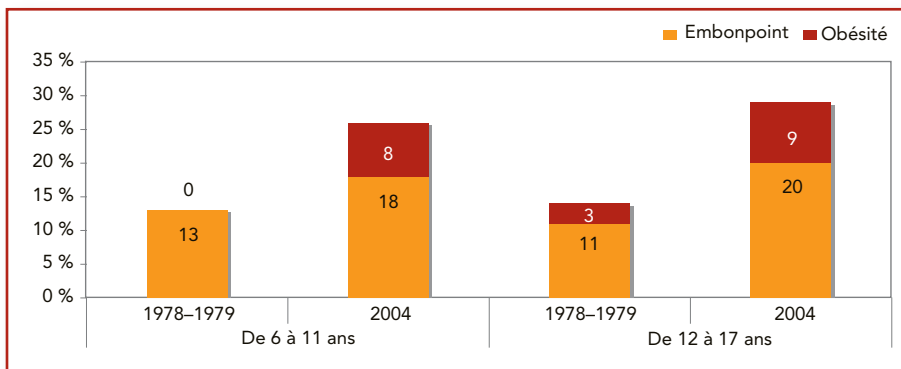
En 2004, presque un Canadien de 12 à 17 ans sur trois avait un excédent de poids ou était obèse, une proportion qui a plus que doublé au cours des 25 dernières années. La situation est encore plus grave chez les adolescents les plus touchés : le taux d'obésité a triplé au cours de la même période, passant de 3 % à 9 %.

Ce problème n'est pas limité à l'adolescence; en 2004, le quart des enfants de six à 11 ans faisaient de l'embonpoint ou étaient obèses, le double du taux de 1978-1979.

<sup>25</sup> Agence de santé publique du Canada, *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes*, [en ligne], Ottawa, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 2002. [[www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/enfants\\_jeunes/jeunes/lignes\\_dir.html](http://www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/enfants_jeunes/jeunes/lignes_dir.html)] (13 décembre 2006).

# APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE

## Pourcentage d'embonpoint et d'obésité chez les enfants, 2002-2003



Source : Margot Shields, « Obésité mesurée : L'embonpoint chez les enfants et les adolescents au Canada », *Rapports sur la santé*, Statistique Canada, Vol. 17, no 3, 17 octobre 2006. (No 82-003-XIF au catalogue).

### PROMOTION D'UN MODE DE VIE SAIN À L'ÉCOLE

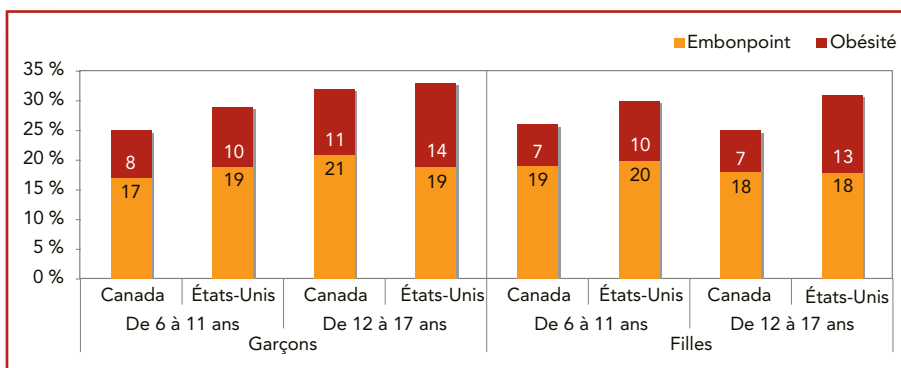
Un bon nombre des gouvernements provinciaux aident leurs écoles à promouvoir un mode de vie sain. Parmi les programmes créés à cette fin, mentionnons Action Schools! BC ([www.actionschoolsbc.ca](http://www.actionschoolsbc.ca)) en Colombie-Britannique et Écoles saines ([www.edu.gov.on.ca/fre/healthyschools/index.html](http://www.edu.gov.on.ca/fre/healthyschools/index.html)) en Ontario.

À l'échelle pancanadienne, les ministres de l'Éducation et de la Santé ont mis sur pied en 2005 le Consortium conjoint pour les écoles en santé (CCES), qui a pour objectif de renforcer la capacité des divers systèmes, notamment de santé et d'éducation, d'améliorer la santé et l'apprentissage des enfants d'âge scolaire au pays. Pour de plus amples renseignements, visitez le [www.jcsh-cces.ca](http://www.jcsh-cces.ca).

Pendant l'enfance, le nombre de garçons et de filles ayant un surplus pondéral ou faisant de l'embonpoint est sensiblement le même; chez les 12 à 17 ans, toutefois, les garçons (32 %) sont plus nombreux que les filles (26 %) à être dans cette situation.

Il n'y a aucune différence significative entre le taux d'embonpoint et d'obésité des garçons au Canada et aux États-Unis, alors que la probabilité que les Canadiennes de 12 à 17 ans soient obèses est la moitié moins élevée (7 %) que chez leurs voisines (13 %).

## Pourcentage d'embonpoint et d'obésité, Canada (2004) et États-Unis (1999-2000)



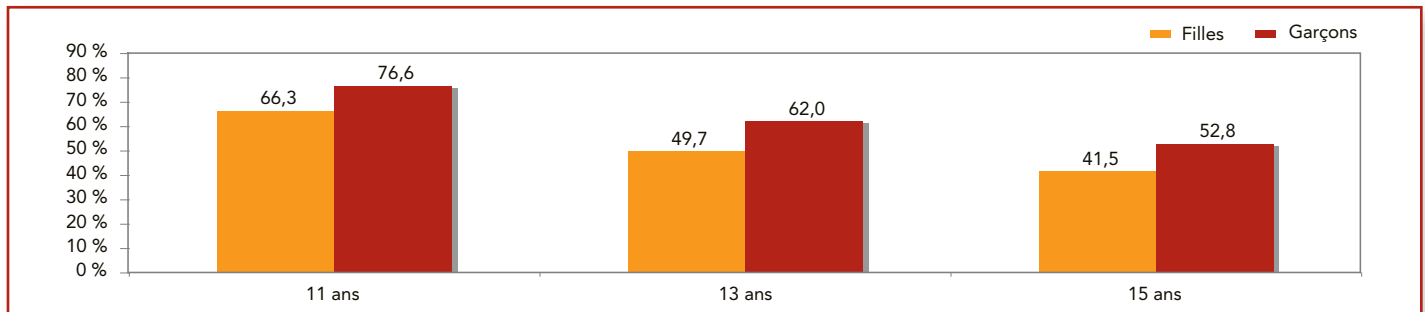
Source : Margot Shields, « Obésité mesurée : L'embonpoint chez les enfants et les adolescents au Canada », *Rapports sur la santé*, Statistique Canada, Vol. 17, no 3, 17 octobre 2006. (No 82-003-XIF au catalogue).

### Petit-déjeuner

Les enfants qui se passent de petit-déjeuner nutritif tendent à avoir du mal à se concentrer à l'école. En fin de matinée, ils peuvent devenir agités et peu attentifs et éprouver des difficultés à accomplir des tâches complexes. Malgré tout, des travaux de recherche révèlent que beaucoup d'adolescents canadiens ne mangent pas le matin, ce qui pourrait nuire à leur capacité d'apprendre à l'école.

En 2001-2002, environ les trois quarts (77 %) des garçons de 11 ans prenaient un petit-déjeuner avant d'aller à l'école comparativement à seulement les deux tiers (66 %) des filles du même âge. Chez les jeunes de 15 ans, les proportions étaient plus faibles, un peu plus de la moitié des garçons et deux adolescentes sur cinq prenant un petit-déjeuner.

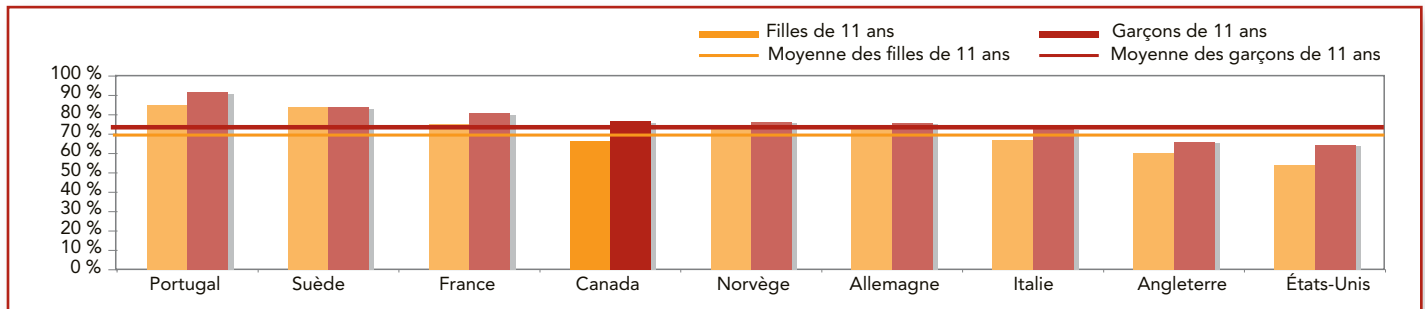
**Proportion d'enfants canadiens prenant un petit-déjeuner chaque jour d'école, par âge et par sexe, Canada, 2001-2002**



Source : Organisation mondiale de la Santé, *Young people's health in context – Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, Candace Currie et autres (éd.), 2004. (Health Policy for Children and Adolescents, no 4).

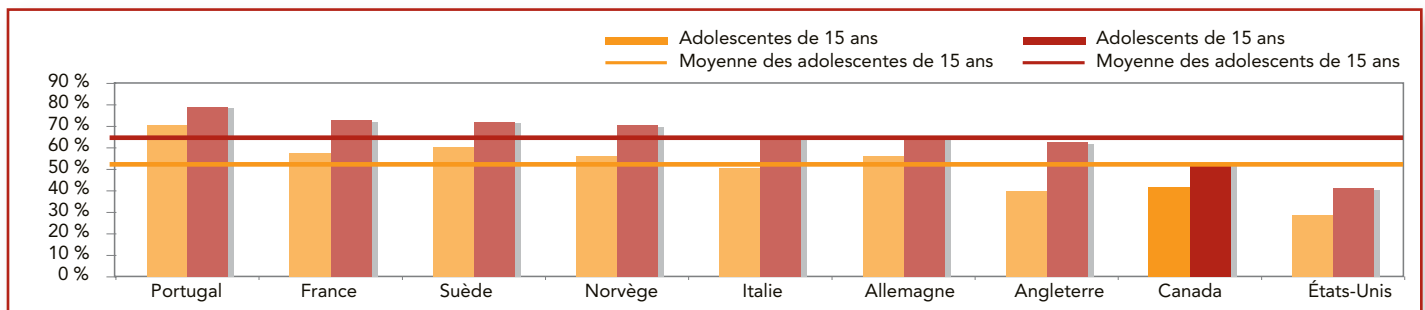
Comparativement aux habitudes alimentaires matinales des enfants d'autres pays de l'OCDE, celles des Canadiens de 11 ans se situent en milieu de peloton. Les adolescents canadiens de 15 ans sont parmi ceux qui sont les moins nombreux à prendre un petit-déjeuner tous les jours d'école.

**Proportion des enfants de 11 ans qui prennent un petit-déjeuner chaque jour d'école, comparaison internationale, 2001-2002**



Source : Organisation mondiale de la Santé, *Young people's health in context – Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, Candace Currie et autres (éd.), 2004. (Health Policy for Children and Adolescents, no 4).

**Proportion des adolescents de 15 ans qui prennent un petit-déjeuner chaque jour d'école, comparaison internationale, 2001-2002**



Source : Organisation mondiale de la Santé, *Young people's health in context – Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, Candace Currie et autres (éd.), 2004. (Health Policy for Children and Adolescents, no 4).

**Sécurité et intimidation à l'école**

En 2000, 57 % des enfants canadiens de 10 et 11 ans ont déclaré toujours se sentir en sécurité à l'école, une légère hausse par rapport aux 53 % de 1994<sup>26</sup>. Bien que de nombreux facteurs puissent influencer sur le sentiment de sécurité d'un élève, l'intimidation est celui qui a l'incidence la plus marquée.

Les garçons sont plus enclins que les filles à user d'intimidation. Chez ceux de 13 et 15 ans, presque un sur cinq déclarait intimider d'autres élèves deux ou trois fois par mois, comparativement à

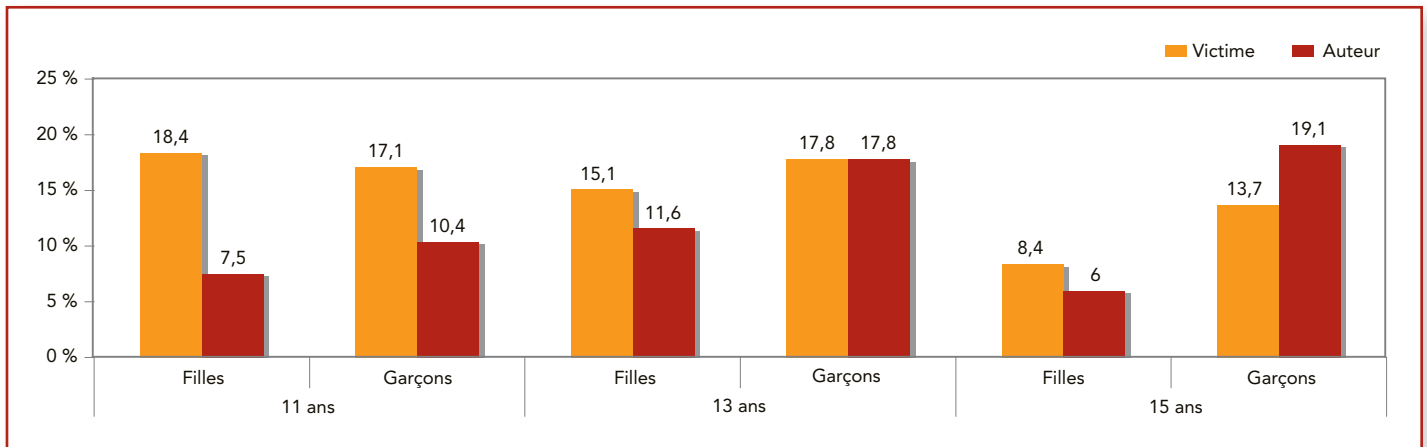
une fille de 13 ans sur 10 et à un peu plus d'une sur 20 chez celles de 15 ans; l'écart entre les taux d'intimidation chez les garçons et les filles augmente avec l'âge.

Les filles plus jeunes sont à peu près aussi susceptibles que leurs pendant masculins d'être victimes d'intimidation, soit 18 et 17 % respectivement chez les enfants de 11 ans, alors qu'à 15 ans, les proportions sont de 8 % chez les adolescentes et de 14 % chez les adolescents.

<sup>26</sup> Conseil canadien de développement social, *Le progrès des enfants et des jeunes au Canada 2006*, [en ligne], Ottawa, 2006, p. 27, [www.ccsd.ca/pccy/2006/ff/pdf/pccy\_2006.pdf] (14 décembre 2006).

# APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE

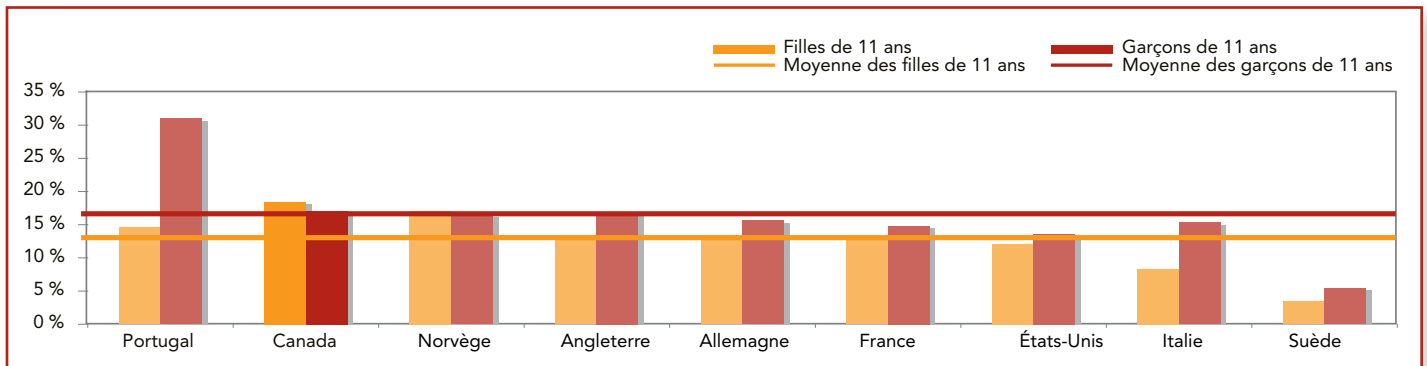
## Proportion de jeunes canadiens auteurs ou victimes d'intimidation, par âge, 2001–2002



Source : Organisation mondiale de la Santé, *Young people's health in context – Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, Candace Currie et autres (éd.), 2004. (Health Policy for Children and Adolescents, no 4).

Comparativement à d'autres pays de l'OCDE étudiés, les Canadiens de 11 ans comptent parmi les plus susceptibles d'être victimes d'intimidation.

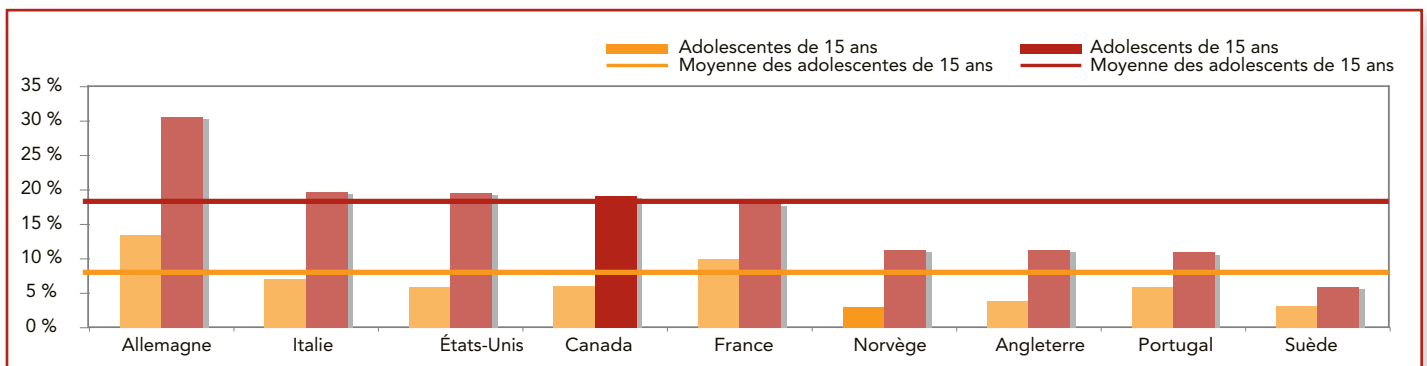
## Proportion de jeunes de 11 ans victimes d'intimidation, comparaison internationale de certains pays, 2001–2002



Source : Organisation mondiale de la Santé, *Young people's health in context – Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, Candace Currie et autres (éd.), 2004. (Health Policy for Children and Adolescents, no 4).

Pour ce qui est d'user d'intimidation envers d'autres jeunes, les Canadiens de 15 ans se rapprochent de la moyenne des pays qui ont participé.

## Proportion de jeunes de 15 ans auteurs d'intimidation, comparaison internationale de certains pays, 2001–2002



Source : Organisation mondiale de la Santé, *Young people's health in context – Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*, Candace Currie et autres (éd.), 2004. (Health Policy for Children and Adolescents, no 4).



### Engagement scolaire

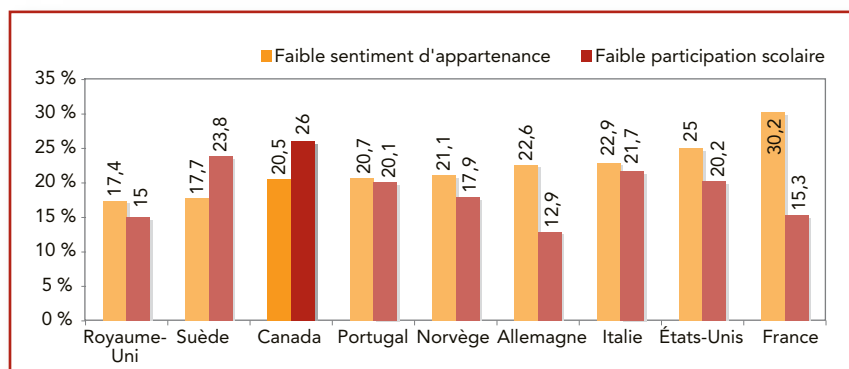
L'engagement scolaire désigne le sentiment d'appartenance d'un élève à son école et l'importance qu'il accorde à la réussite scolaire, à l'apprentissage de nouvelles choses, à l'amitié, à l'expression de son opinion en classe ainsi qu'à la participation à des activités parascolaires et au conseil étudiant ou à d'autres groupes similaires<sup>27</sup>.

Près des trois quarts (74 %) des Canadiens de 12 à 15 ans déclaraient en 2000–2001 un degré élevé d'engagement scolaire, les filles (77 %) se sentant plus engagées que les garçons (71 %)<sup>28</sup>.

Les résultats de 2000 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ont servi à comparer le sentiment d'appartenance et le degré de participation scolaire des élèves de pays de l'OCDE<sup>29</sup>. Par rapport aux jeunes d'autres pays, peu de Canadiens de 15 ans avaient un faible sentiment d'appartenance à leur école (21 %, contre une moyenne de 25 % dans les pays de l'OCDE).

Toutefois, la proportion de Canadiens de 15 ans dont la participation scolaire est faible (26 %) était plus élevée que la moyenne des pays de l'OCDE (20 %). Ces chiffres incluent les élèves retardataires ou qui font l'école buissonnière.

#### Faible sentiment d'appartenance et faible participation scolaire, jeunes de 15 ans, comparaison internationale, 2000



Source : Jon Douglas Willms, *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation – Results from PISA 2000*, Paris, OCDE, 2003. (30 septembre 2006).

### DÉCROCHAGE SCOLAIRE

Depuis la Deuxième Guerre mondiale, la proportion de Canadiens qui choisissent de terminer leurs études secondaires ne cesse d'augmenter. Tout comme les habitants d'autres pays industrialisés, les Canadiens reconnaissent que l'évolution économique et sociale exige des compétences et des connaissances de plus en plus poussées.

Les avantages financiers et professionnels d'un diplôme d'études secondaires (DES) sont généralement reconnus. En 2005, le taux de chômage chez les adultes qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires était de 13 %, presque le double de celui des autres personnes (7 %)<sup>30</sup>.

Le diplôme d'études secondaires ouvre la porte à diverses possibilités. Après tout, il est la condition préalable fondamentale de la plupart des programmes postsecondaires. Les diplômés du secondaire sont par ailleurs plus enclins à s'adonner à des activités communautaires, notamment le bénévolat, et à devenir des citoyens engagés.

L'éducation fournit d'autre part l'information nécessaire pour faire de meilleurs choix de vie. C'est pourquoi le fait d'avoir terminé ses études secondaires est associé à une santé meilleure, à des visites à l'hôpital moins fréquentes et à une vie plus longue<sup>31</sup>.

### Que savons-nous des progrès du Canada?

Le taux de décrochage désigne la proportion de Canadiens de 20 à 24 ans qui n'ont pas fini leurs études secondaires et qui ont abandonné l'école. Depuis quelques années, le taux de décrochage est en diminution constante au Canada : alors qu'il s'élevait à 17 % en 1990–1991, il n'était plus que de 9 % en 2005–2006.

27 Institut canadien d'information sur la santé, *Améliorer la santé des jeunes Canadiens*, Ottawa, 2005. [[http://secure.cihi.ca/cihiweb/products/IHYC05\\_webRepFR.pdf](http://secure.cihi.ca/cihiweb/products/IHYC05_webRepFR.pdf)] (14 décembre 2006).

28 Ibid.

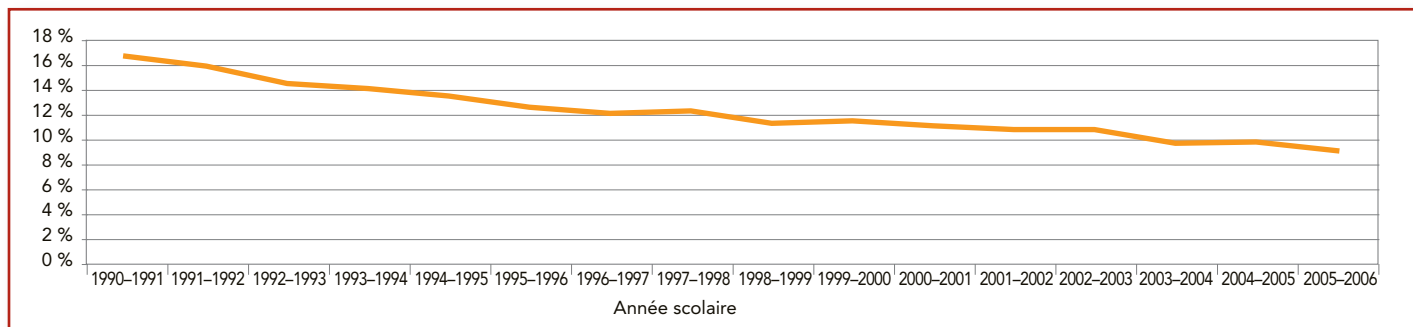
29 Jon Douglas Willms, *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation – Results from PISA 2000*, Paris, OCDE, 2003. [[www.unb.ca/web/crisp/pdf/0306.pdf](http://www.unb.ca/web/crisp/pdf/0306.pdf)] (30 septembre 2006).

30 Statistique Canada, *Enquête sur la population active*, Ottawa, Division de la statistique du travail, février 2006.

31 Conseil canadien sur l'apprentissage, « De bonnes nouvelles : Les taux de décrochage scolaire diminuent au Canada » [en ligne], *Carnet du savoir*, 2005. [[www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LiL-16Dec2005.htm?Language=FR](http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LiL-16Dec2005.htm?Language=FR)] (14 décembre 2006).

# APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE

## Taux de décrochage au Canada, de 1990–1991 à 2005–2006



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

D'autres pays développés ont également constaté un déclin de leur taux de décrochage. En fait, alors qu'au Canada ce taux est plus faible qu'aux États-Unis, en Allemagne ou en France, il y est aussi plus élevé que dans neuf autres pays industrialisés, notamment plusieurs pays de Scandinavie et d'Europe de l'Est, le Royaume-Uni, la Suisse et l'Autriche. En 2002, dernière année pour laquelle des données comparables sont disponibles, le taux de décrochage était de 11 % au Canada—plus du double de celui enregistré en Norvège, où 5 % seulement des adultes n'ont pas terminé leurs études secondaires<sup>32</sup>.

## Taux de décrochage, par pays, 2002

Pays	Taux de décrochage
Norvège (2003)	4,6 %
Slovaquie	5,5 %
République tchèque	5,9 %
Royaume-Uni	8,0 %
Suisse	8,4 %
Pologne	8,4 %
Suède	8,6 %
Autriche	9,9 %
Finlande	10,1 %
<b>Canada</b>	<b>10,9 %</b>
États-Unis (2001)	12,3 %
Allemagne	14,2 %
France	14,5 %
Australie	18,5 %

Source : collecte spéciale de données sur le groupe des jeunes adultes peu qualifiés effectuée par le Réseau B du Projet des Indicateurs internationaux de l'OCDE, dans Patrice de Broucker, *Without a Paddle: What to do about Canada's Young Dropouts*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2005.

Les garçons sont constamment plus enclins à abandonner les études secondaires que les filles. Ainsi, les taux de décrochage étaient de 11 et de 7 % respectivement en 2005–2006. Selon l'*Enquête auprès des jeunes en transition* de Statistique Canada, l'insatisfaction envers l'école et le désir de gagner de l'argent sont des facteurs clés dans la décision des jeunes hommes de quitter le secondaire avant d'avoir obtenu leur diplôme.

Par ailleurs, au Canada, le taux de décrochage est relativement plus élevé à l'extérieur des centres urbains : en 2004–2005, il était de sept points de pourcentage plus faible dans les grandes villes que dans les villages et agglomérations rurales.

## ÉDUCATION POSTSECONDAIRE

Les Canadiens reconnaissent la valeur d'une éducation postsecondaire et comprennent qu'elle revêt une importance croissante. Dans un sondage récent commandé par le CCA, 61 % des Canadiens ont dit estimer que des études supérieures sont beaucoup plus importantes qu'il y a 10 ans<sup>33</sup>. En fait, selon l'*Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage* du CCA, 83 % de la population juge qu'une formation postsecondaire est essentielle à la réussite<sup>34</sup>.

La réalité semble étayer ces faits, indiquant qu'une éducation postsecondaire est profitable aux particuliers, aux collectivités et au pays dans son ensemble.

Quiconque poursuit ses études après l'école secondaire améliore ses perspectives d'emploi et sa possibilité de profiter d'un revenu plus élevé. Une analyse des données sur la main-d'œuvre extraites du Système de projection des professions au Canada du gouvernement fédéral prédit une pénurie d'ici 2013 dans des catégories d'emploi clés, et prévoit que les deux tiers (66 %) des nouveaux emplois permanents seront des postes de cadres ou des emplois exigeant au moins un diplôme collégial ou une formation d'apprenti<sup>35</sup>.

32 Patrice de Broucker, *Without a Paddle: What to do About Canada's Young Dropouts*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2005.

33 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire*, [en ligne], Ottawa, 2006. [www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/StateofLearning/CAPSE\_2006.htm?Language=FR] (15 décembre 2006).

34 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage*, [en ligne], Ottawa, 2006. [www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/SCAL/scal.htm?Language=FR] (15 décembre 2006).

35 Ressources humaines et Développement des compétences Canada, *Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie, 2004–2013 – Octobre 2004*, [en ligne], 2004. [www11.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/ra/publications/recherche/2004-002750/page00.shtml] (15 décembre 2006).

Outre l'amélioration des possibilités d'emploi, l'éducation supérieure procure divers avantages. En moyenne, les diplômés universitaires gagneront 40 % plus d'argent au cours de leur vie que les personnes qui n'ont qu'un DES<sup>36</sup>, et celles qui ont fait des études postsecondaires vivent mieux et jouissent d'une meilleure santé. En 2005, 67 % d'entre elles ont qualifié leur santé d'excellente ou de très bonne, comparativement à 43 % chez les Canadiens qui n'ont pas terminé leurs études secondaires<sup>37</sup>.

Par ailleurs, une population plus instruite est une population plus engagée et plus dynamique — un avantage net pour les collectivités. Il existe une forte corrélation entre des études plus poussées et une propension au bénévolat, à la philanthropie et à la participation à des activités communautaires, d'une part, et un taux de criminalité plus faible, d'autre part.

Les avantages pour l'économie canadienne sont aussi évidents. Comme les emplois deviennent de plus en plus techniques, les compétences et les connaissances doivent suivre. De plus, les études postsecondaires favorisent l'innovation et la productivité, rendant l'économie canadienne plus concurrentielle.

### QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE?

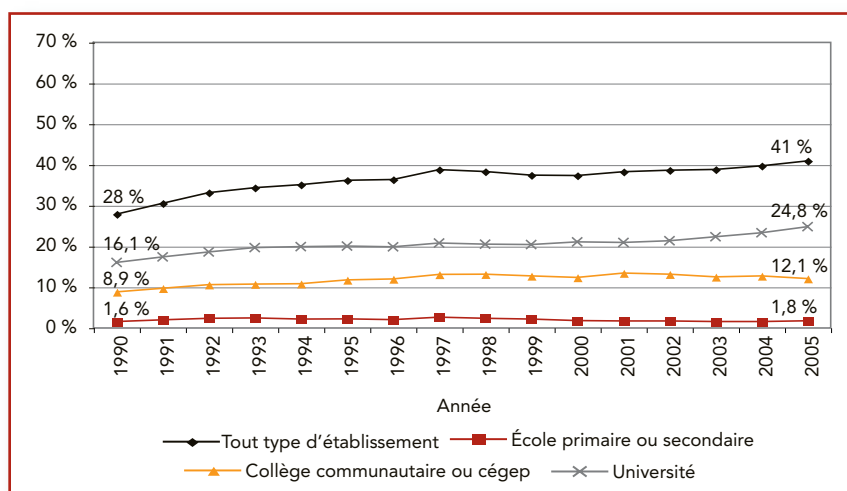
L'éducation postsecondaire désigne les programmes universitaires, techniques et professionnels dispensés par les collèges, les cégeps québécois, les collèges universitaires et les universités. Quoique la plupart de ces établissements soient publics, quelques-uns sont privés. Un diplôme, un certificat ou un grade de premier, de deuxième ou de troisième cycle couronne la réussite d'un programme d'éducation postsecondaire.

### Que savons-nous des progrès du Canada?

Les personnes au début de la vingtaine tendent à avoir les meilleures possibilités d'apprentissage continu, car elles n'ont souvent pas encore les responsabilités financières ou familiales qui rendent plus difficile la poursuite d'études plus tard dans la vie. En fait, la proportion de jeunes adultes de 20 à 24 ans qui font des études postsecondaires est passée de 25 % en 1990 à 37 % en 2005.

Depuis quelques années, toutefois, les hommes sont moins enclins que les femmes à entreprendre une formation postsecondaire. En 2005, 37 % des hommes de 20 à 24 ans suivaient des cours contre 45 % des femmes du même âge. Cet écart s'élargit depuis 1990, lorsque les taux pour les deux sexes étaient d'environ 28 %. C'est au palier universitaire qu'il est le plus marqué, les proportions étant de 29 % pour les femmes et de 21 % pour les hommes.

#### Taux de fréquentation scolaire chez les adultes de 20 à 24 ans, par type d'établissement, 1990-2005



Source : Statistique Canada, Enquête sur la population active.

Les différences entre les systèmes d'éducation rendent difficiles les comparaisons à l'échelle internationale. Toutefois, les jeunes adultes canadiens semblent avoir les taux de fréquentation parmi les plus élevés du monde. Le Canada se classe troisième à cet égard parmi les pays de l'OCDE, derrière les Pays-Bas et l'Espagne.

Pour de plus amples renseignements sur l'éducation postsecondaire au Canada, veuillez consulter le rapport du Conseil canadien sur l'apprentissage intitulé L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain.

36 R. Morissette, Y. Ostrovsky et G. Picot, *Tendances des salaires relatifs des personnes très scolarisées dans une économie du savoir*, Ottawa, Statistique Canada, Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail, 2004. (No 11F0019MIF au catalogue – No 232).  
 37 Statistique Canada, *Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes*, cycle 3.1, Ottawa, 2005.  
 38 Consulter le rapport du Conseil canadien sur l'apprentissage intitulé *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*, Ottawa, 2006.

# APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE

## Répartition des jeunes de 20 à 24 ans, selon la situation d'éducation, 2002

PAYS DE L'OCDE	PAS AUX ÉTUDES (ÉDUCATION POST-SECONDAIRE RÉUSSIE)	AUX ÉTUDES	TOTAL
Australie	15,3	37,2	52,5
Autriche	4,4	35,0	39,4
Belgique	15,5	39,8	55,3
Canada	16,5	39,3	55,8
République tchèque	2,4	27,3	29,7
Danemark	2,9	48,4	51,3
Finlande	4,3	48,0	52,3
France	11,4	43,5	55,0
Allemagne	2,9	38,1	41,0
Grèce	5,4	35,3	40,7
Hongrie	4,3	35,9	40,1
Islande	1,8	46,1	47,9
Irlande	15,4	30,4	45,7
Italie	1,0	38,2	39,2
Luxembourg	3,7	42,8	46,4
Pays-Bas	4,1	55,6	59,7
Norvège*	6,5	45,7	52,2
Pologne	2,1	44,1	46,2
Portugal	4,6	31,7	36,3
Slovaquie	2,7	23,5	26,2
Espagne	13,7	43,4	57,1
Suède	3,5	39,9	43,4
Suisse	4,6	38,2	42,8
Royaume-Uni	14,8	29,5	44,3
États-Unis**	12,4	33,9	46,4
Moyenne	9,6	37,1	46,6

\* Année de référence : 2003.

\*\* Année de référence : 2001.

Source : Organisation de coopération et de développement économiques. *Regards sur l'éducation*, Paris, 2005

## Rendement postsecondaire

En 2004, environ 45 % de la population canadienne en âge de travailler avait fait des études postsecondaires, ce qui classe le pays au même rang qu'Israël, juste derrière la Russie, elle-même en première position. Plus précisément, le Canada se classe deuxième pour la proportion de titulaires d'un diplôme collégial ou professionnel, et cinquième à l'égard des diplômés universitaires.

Les données de 2004 révèlent qu'environ 22 % des Canadiens d'âge actif avaient obtenu un grade universitaire et 22 % avaient terminé des études collégiales ou professionnelles.

## Pourcentage de la population en âge de travailler ayant fait des études postsecondaires, par pays, 2004

PAYS	TOUT TYPE D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES**	PAYS	PROGRAMMES UNIVERSITAIRES OU DE RECHERCHE	PROGRAMMES UNIVERSITAIRES OU DE RECHERCHE	ÉTUDES COLLÉGIALES OU PROFESSIONNELLES
Russie*	55	États-Unis	30	Russie*	34
Israël	45	Norvège	29	Canada	22
Canada	45	Israël	29	Japon*	17
États-Unis	39	Danemark	25	Finlande	17
Japon*	38	Canada	22	Israël	16
Suède	35	Australie	22	Suède	15
Finlande	34	Russie*	21	États-Unis	9
Danemark	32	Japon*	21	Australie	9
Norvège	32	Suède	19	Danemark	7
Australie	31	Finlande	17	Norvège	2

\* Année de référence : 2003.

\*\* Chiffres arrondis

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation 2006*, [en ligne], 2006. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

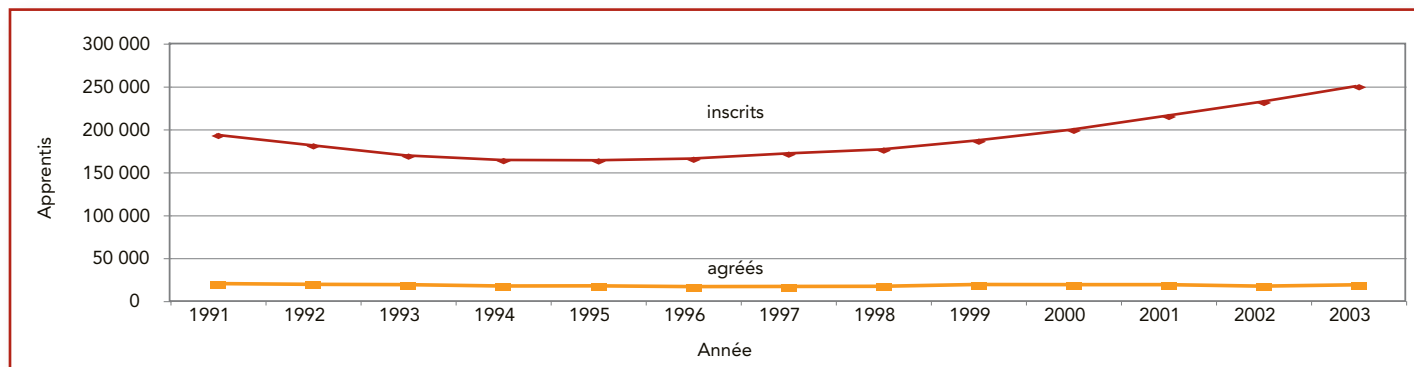
Depuis quelques années, on note également une augmentation importante des grades supérieurs postbaccalauréat conférés au Canada : entre 1993 et 2003, la hausse est de 38 % à la maîtrise et de 50 % pour le doctorat<sup>39</sup>.

### Programmes d'apprentissage enregistré

Comme d'autres types d'éducation postsecondaire, les programmes d'apprentissage enregistré permettent aux Canadiens d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir dans l'économie moderne. La demande de gens de métier spécialisés est très élevée, notamment dans les secteurs en croissance comme la construction et l'exploitation pétrolière et gazière.

Alors que le nombre de personnes s'inscrivant à des programmes d'apprentissage s'est accru depuis 15 ans, le nombre de Canadiens qui terminent cet apprentissage est resté stable<sup>40</sup>. L'écart croissant entre les inscriptions et les certificats conférés s'explique en partie par la forte demande pour ces travailleurs, qui pousse les apprentis à intégrer le monde du travail avant d'avoir terminé leur formation<sup>41</sup>.

### Apprentis au Canada, inscrits et agréés, 1993-2003



Source : Statistique Canada, « Formation des apprentis enregistrés, les inscriptions selon les grands groupes de métiers et le sexe, données annuelles (nombre) », tableaux de CANSIM 4770051 et 4770052.

Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le *Carnet du savoir* du CCA intitulé *Les programmes de formation des apprentis au Canada*.

40 Karl Skof, *Tendance de la formation des apprentis inscrits au Canada*, [en ligne], Statistique Canada, 2006. [www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/2006002/regappr\_f.htm#tableau4] (15 décembre 2006). (No 81 004 XIF au catalogue)

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

## 3.3 Voie à suivre

### OÙ SE SITUE LE CANADA?

Les indicateurs de l'apprentissage en milieu scolaire montrent qu'au Canada, les systèmes scolaires primaires et secondaires inculquent généralement aux élèves les compétences fondamentales dont ils auront besoin pour relever les défis économiques à venir. Même si les niveaux varient considérablement d'une province à l'autre, globalement, les élèves du secondaire comptent parmi les meilleurs au monde et parmi les plus nombreux à obtenir leur DES. Comparativement à ceux d'autres pays, les élèves canadiens réussissent particulièrement bien en lecture et en mathématiques, même s'ils ne sont pas aussi forts en résolution de problèmes et en sciences.

Plus de Canadiens que jamais auparavant obtiennent des diplômes postsecondaires. Le Canada compte l'un des taux les plus élevés de réussite postsecondaire au monde, surtout au palier collégial et dans les établissements professionnels. Les programmes d'apprentissage enregistré connaissent eux aussi une popularité sans précédent, même si le nombre de certificats conférés demeure faible et stagne depuis plus de 10 ans.

En dépit de ces réussites, le Canada ne peut pourtant pas se reposer sur ses lauriers. Bien qu'il soit un chef de file mondial en termes de scolarisation et de formation, d'autres pays industrialisés mettent eux aussi l'accent sur l'apprentissage.

D'ailleurs, diverses questions doivent déjà être réglées. Par exemple, les jeunes Canadiens sont peut-être mieux préparés à accéder au marché de l'emploi qu'à assumer leur rôle de citoyen. Les données semblent indiquer que les Canadiens connaissent de plus en plus mal l'histoire et les systèmes politiques de leur pays depuis quelques décennies, ce qui nuit à l'engagement politique et civique des générations à venir.

D'autres difficultés sont perceptibles lorsqu'on se penche sur la santé et la sécurité des écoliers. L'intimidation est fréquente, menant bien des élèves à ne pas se sentir en sûreté à l'école. De plus, de nombreux élèves n'ont aucun engagement dans leur milieu scolaire, ce qui pourrait compromettre leur capacité d'apprentissage. En outre, les niveaux croissants d'obésité et d'inactivité physique suscitent des inquiétudes sur l'état de l'apprentissage et l'évolution de la santé de la population canadienne.

### QUE DEVONS-NOUS ENCORE APPRENDRE?

#### Apprentissage chez les élèves du primaire et du secondaire

Les résultats du PISA de 2003 soulèvent des questions qui devront faire l'objet d'une analyse plus approfondie une fois publiées les données qui se dégageront du PISA de 2006. Par exemple, les résultats de 2006 pourraient permettre de déterminer si le déclin des compétences canadiennes en sciences entre 2000 et 2003 marquait une tendance ou était une aberration, ou encore mettre en lumière des variations dans le rendement des élèves de diverses régions du pays et dans les écoles de langue française à l'extérieur du Québec.

Bien que la connaissance des affaires municipales et la participation au scrutin politique semblent à la baisse chez les jeunes Canadiens, aucun mécanisme régulier et exhaustif n'a été instauré afin de juger de leurs connaissances en politique et en histoire.

De même, il reste de nombreux éléments inconnus relativement à la santé des écoliers et à la façon dont ces éléments influent sur leur capacité de fonctionner en classe. Des travaux de recherche pourraient étudier :

- les divers facteurs, notamment environnementaux, qui influent sur la santé des enfants et des adolescents au Canada;
- l'ampleur des connaissances des élèves sur leur santé, les modes de vie sains et le système de santé;
- le degré auquel le système scolaire, les parents et la collectivité dans son ensemble peuvent promouvoir les modes de vie sains auprès des jeunes;
- la participation et la prise de responsabilité des jeunes à l'égard des processus décisionnels de manière à améliorer leur apprentissage et leur santé.

Des lacunes importantes ont également été notées dans les données relatives aux questions suivantes :

- état de santé et comportement lié à la santé des enfants et des jeunes;
- sécurité des élèves à l'école;
- interaction entre la santé et l'apprentissage;
- incidence des milieux physiques et sociaux sur la santé des enfants et des adolescents;
- nombre et qualité des interventions en matière de santé à l'école.

## Apprentissage postsecondaire

*L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*, rapport récent du Conseil canadien sur l'apprentissage, décrit des lacunes critiques dans l'information disponible sur l'éducation postsecondaire. Plus précisément :

- il est difficile d'établir si les diplômés postsecondaires canadiens possèdent les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir dans l'économie du savoir, surtout en comparaison avec les diplômés d'autres pays;
- il est nécessaire de mieux comprendre l'offre et la demande de main-d'œuvre, surtout à l'égard des métiers spécialisés.

Par ailleurs, le Canada ne dispose d'aucune information directe sur la qualité de l'éducation postsecondaire, uniquement de données indirectes comme le niveau de satisfaction des diplômés. Un grand nombre des données disponibles ne sont pas uniformes ou comparables d'une province à l'autre ni avec d'autres pays. Même celles qui portent sur les résultats de l'éducation ne sont pas recueillies par toutes les provinces.

## QUE FERA LE CCA?

### Recherche sur l'apprentissage chez les élèves du primaire et du secondaire

La maternelle et les 12 premières années d'école sont un des principaux sujets de recherche du CCA. Actuellement, sa direction Recherche et mobilisation du savoir effectue des travaux sur :

- l'incidence des devoirs sur la réussite scolaire;
- les conséquences de l'intégration dans les classes ordinaires d'élèves ayant des besoins particuliers;
- l'efficacité de diverses pratiques pédagogiques pour les enfants de la maternelle à la 3e année;
- les possibilités et les progrès scolaires des élèves immigrants inscrits à un programme d'anglais langue seconde;
- la détermination des facteurs de risque à l'égard des problèmes d'expression orale et d'alphabétisation;
- la prédiction des troubles cognitifs, psychiatriques et du langage à l'adolescence.

Au cours de l'année qui vient, le CCA publiera en outre dans ses *Carnet du savoir* de brefs rapports de recherche sur l'immersion en français, les devoirs, l'apprentissage chez les Autochtones et la pensée critique.

### Santé à l'école

La santé et l'éducation sont indissociables. L'école constitue l'endroit par excellence pour permettre aux enfants et aux adolescents de découvrir et de mettre en pratique des habitudes saines qu'ils conserveront toute leur vie. De même, une bonne santé les aide à se concentrer et à assimiler ce qui leur est enseigné. Le Centre du savoir sur la santé et l'apprentissage du CCA continuera donc d'observer tout ce qui touche à la santé à l'école et à celle des enfants d'âge scolaire pour ensuite en rendre compte.

Trois groupes de travail du CCA y sont déjà affectés. L'un se concentre sur les questions de santé en milieu scolaire, le deuxième examine l'incidence des activités récréatives et autres pratiquées avant ou après l'école, et le dernier cherche des moyens de convaincre les enfants d'adopter des comportements sains.

Les groupes de travail collaboreront avec d'autres organismes du domaine afin de cerner les questions à étudier et les indicateurs pertinents, de faciliter la mise en commun et la promotion des nouvelles connaissances et de déterminer les nouvelles orientations à examiner.

### Outils d'évaluation et de contrôle

La direction Recherche et mobilisation du savoir du CCA conçoit actuellement trois outils d'évaluation et de suivi qui seront mis gratuitement à la disposition des éducateurs du primaire et du secondaire :

- un outil d'évaluation pour aider les enseignants à s'assurer que leurs tests sont conformes à la matière qu'ils ont enseignée;
- un outil d'autoévaluation à l'intention des élèves, qui permet à ces derniers de s'évaluer par eux-mêmes et qui leur explique les résultats obtenus en langage simple;
- un outil du suivi de l'engagement scolaire qui fournit des renseignements opportuns sur le niveau d'engagement des élèves au sein de leur école et dans leurs travaux.

### Enseignement postsecondaire

Vers la fin de l'année 2006, le CCA a publié le premier d'une série de rapports annuels sur la situation de l'éducation postsecondaire au Canada. Celui-ci sera mis à jour régulièrement afin d'y inclure les statistiques et les indicateurs les plus récents et continuera d'exposer les grandes lignes des dernières priorités dans le domaine de l'éducation postsecondaire.





# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

## 4.1 Introduction

L'apprentissage chez les adultes désigne tout type d'éducation et de formation entrepris par les adultes pour des raisons professionnelles ou personnelles dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie<sup>1</sup>. L'apprentissage chez les adultes peut emprunter bien des formes, qu'il s'agisse d'un retour aux études structurées, de suivre des cours pour le travail ou le plaisir, de faire du bénévolat, de participer à des activités communautaires, d'approfondir ses intérêts ou de se consacrer à un passe-temps.

Plus particulièrement, ce que représente l'apprentissage chez les adultes peut se caractériser par un apprentissage formel ou informel. Dans l'apprentissage formel, les activités se déroulent dans un contexte structuré et graduel menant à un titre de compétences reconnu; celles-ci sont habituellement entreprises à des fins personnelles ou professionnelles. L'apprentissage informel, pour sa part, comprend des activités peu structurées, autodirigées et réalisées au rythme de l'apprenant, qui peuvent aussi être liées à des fins personnelles ou professionnelles. L'apprentissage chez les adultes revêt un rôle crucial puisqu'il permet aux Canadiens de conserver les compétences et les connaissances nécessaires pour prendre des décisions éclairées et mener des vies productives en tant que travailleurs, citoyens et membres d'une famille et d'une collectivité.

Le Canada doit, malgré l'importance de l'apprentissage chez les adultes, relever divers défis à cet égard :

- les taux de participation des adultes aux activités d'éducation et de formation n'ont pas augmenté de manière significative depuis 10 ans;
- les besoins en apprentissage de certains segments de la population ne sont toujours pas satisfaits, et les personnes visées sont les moins enclines à enrichir leur éducation et leur formation, soit pour des raisons financières ou par manque de temps, soit parce qu'elles sont incapables de profiter des possibilités offertes;
- plus que tout autre facteur, tant que l'apprentissage chez les adultes sera considéré strictement dans l'optique du marché du travail et, surtout, axé sur l'éducation et la formation des jeunes, la capacité et la volonté du Canada de créer une culture de l'apprentissage resteront limitées.

*Le Canada compte quelque 18,2 millions d'adultes en âge de travailler (de 25 à 64 ans), qui constituent 65 % de la population. Les personnes âgées de 65 ans et plus forment 13 % de la population<sup>2</sup>. D'ici 2031, environ le quart de la population sera composé d'aînés, soit un total de 9,4 millions de personnes<sup>3</sup>.*

La perspective de pénuries de travailleurs compétents et expérimentés en raison de la retraite imminente des baby-boomers, à laquelle s'ajoutent le taux de fécondité toujours faible et la diminution du nombre de jeunes qui accèdent au marché de l'emploi, font que l'apprentissage chez les adultes est plus important que jamais. L'augmentation de l'offre de main-d'œuvre au Canada devrait être inférieure à 5 % pendant les cinq prochaines décennies, ce qui pourrait ne pas suffire à maintenir les améliorations apportées au niveau de vie<sup>4</sup>.

Le bien-être économique du Canada et sa concurrentialité reposent donc sur l'accès à une main-d'œuvre flexible et compétente, prête à satisfaire aux exigences d'une économie mondiale. L'apprentissage chez les adultes permet à des particuliers de conserver ou de renforcer les compétences nécessaires pour faire un apport efficace sur le marché du travail et aider le pays à améliorer sa productivité économique. À mesure que les nouvelles technologies continuent de transformer les modes de vie et de travail des Canadiens, il faut constamment perfectionner les compétences de la main-d'œuvre actuelle.

Pourtant une comparaison à l'échelle mondiale révèle que le Canada met à risque sa compétitivité internationale. Le Forum économique mondial publie un indice annuel de la compétitivité mondiale qui classe les pays selon des indicateurs comme la santé, l'enseignement primaire, la macro-économie, l'enseignement supérieur et la formation, l'état de préparation de la technologie et l'innovation. En 2006, le Canada se classait au 16e rang dans l'indice général, alors qu'en 2005 il était au 13e rang. Dans les sous-indices, le classement international du Canada pour l'état de préparation de la technologie était passé du 15e rang au 17e rang en 2006. Encore plus important, la situation du Canada sur le plan international quant à la priorité que les organismes accordent à la formation des employés a glissé du 12e rang en 2002 au 20e en 2004<sup>5</sup>.

Il est également nécessaire de remplacer les personnes qui prennent leur retraite. L'immigration joue un rôle prépondérant en fournissant des travailleurs qualifiés. Les immigrants comptaient pour 70 % de la croissance nette de la main-d'œuvre entre 1991 et 2001, proportion qui devrait atteindre 100 % au cours de la prochaine décennie<sup>6</sup>.

Toutefois, bien des nouveaux venus peinent à intégrer le marché du travail canadien, soit en raison d'obstacles linguistiques, soit parce qu'ils sont incapables de faire reconnaître leur apprentissage antérieur. Un meilleur accès aux possibilités d'apprentissage permettra aux immigrants d'acquérir les compétences professionnelles et linguistiques et les qualifications nécessaires pour contribuer pleinement à l'économie locale.

1 OCDE, *Beyond Rhetoric. Adult learning policies and practices*, Paris, 2003.

2 Statistique Canada, tableau de CANSIM 051-0001.

3 A. Bélanger, L. Martel et É. Caron Malenfant, *Projections démographiques pour le Canada, les provinces et les territoires –2005-2031*, Ottawa, Statistique Canada, Division de la démographie, 2005. (No 91 520 XIF au catalogue).

4 OCDE, *Living Longer, Working Longer*, Paris, 2005.

5 International Institute for Management. *Work Competitiveness. Yearbook 2004* Lausanne, Suisse, 2004

6 F. Denton, C. Feaver et B. Spencer. « Immigration and Population Aging », *Canadian Business Economics*, Vol. 7, No. 1, Ottawa, Canadian Association for Business Economics, 1999, p. 39-57.

# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

L'apprentissage chez les adultes est profitable à de nombreux égards tant pour les particuliers que pour la société dans son ensemble. Ainsi, des travaux de recherche révèlent que les personnes les plus scolarisées tendent à vivre plus longtemps et à être en meilleure santé<sup>7</sup> et que l'apprentissage chez les adultes renforce la cohésion sociale et produit des citoyens informés et engagés—deux éléments clés d'une saine démocratie.

Quoique nous ne comprenions toujours pas parfaitement la relation entre l'apprentissage au sein d'une communauté et le bien-être personnel, des études préliminaires indiquent que les personnes engagées dans leur milieu sont plus susceptibles de se dire satisfaites de leur vie<sup>8</sup>.

## 4.2 Indicateurs de l'apprentissage chez les adultes

Le présent chapitre examine la situation de l'apprentissage chez les adultes au Canada en fonction de quatre grandes catégories d'indicateurs.

INDICATEURS DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES	
Littératie des adultes	
Littératie en santé	
Apprentissage en milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apprentissage formel</li><li>• Apprentissage informel</li><li>• Formation liée au travail</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formation financée par l'employeur</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Transition de l'école au monde du travail</li></ul>
Apprentissage personnel et dans la communauté	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bénévolat</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participation à des clubs ou à des organismes</li></ul>
	<ul style="list-style-type: none"><li>• Navigation sur Internet</li></ul>

### LITTÉRATIE DES ADULTES

La littératie englobe un éventail de compétences allant de l'*alphabétisation* (savoir lire et écrire) à la *pluralité de l'alphabétisation*, c'est-à-dire la capacité de décoder, de trouver, de communiquer et d'évaluer de l'information sous diverses formes et dans de nombreux médias.

La littératie peut se diviser en quatre grands groupes de compétences<sup>9</sup>, tous essentiels à la réussite dans une société de plus en plus axée sur le savoir. (Voir le texte encadré).

#### QUATRE ÉCHELLES DE LA LITTÉRATIE

**Compréhension de textes suivis**—Connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes suivis, tels des éditoriaux, des nouvelles, des brochures et des modes d'emploi.

**Compréhension de textes schématiques**—Connaissances et compétences requises pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, entre autres les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques.

**Numératie**—Compétences et connaissances requises pour composer avec les exigences mathématiques de diverses situations.

**Résolution de problèmes**—Réflexion ou action orientée vers un but dans une situation pour laquelle il n'existe pas de solution courante. L'objectif est plus ou moins défini, mais la façon de l'atteindre n'est pas évidente de prime abord. La compréhension du problème et sa résolution graduelle au moyen d'une planification et d'un raisonnement constituent le processus de résolution de problèmes<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> OCDE et Statistique Canada, *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, 2000.

<sup>8</sup> Schellenberg, Grant, *Enquête sociale générale de 2003 sur l'engagement social : un aperçu des résultats, cycle 17*, Ottawa, Statistique Canada, 2004.

<sup>9</sup> Statistique Canada, *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, 2005.

<sup>10</sup> Ibid.

Pour sa part, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) définit cinq niveaux de littératie<sup>11</sup> :

**Niveau 1 : compétences très faibles.** À ce niveau, une personne peut être incapable de déterminer correctement la dose de médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.

**Niveau 2 : lecture de textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes.** À ce niveau, une personne peut avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la vie mais, à cause de son faible niveau de compétences, il lui est difficile de faire face à des défis comme l'assimilation de compétences professionnelles.

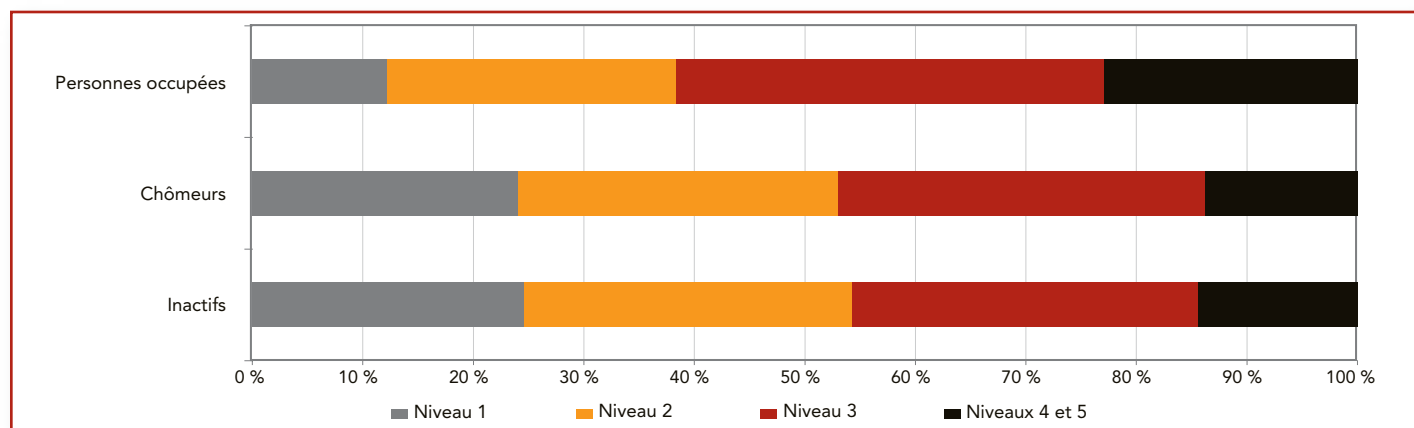
**Niveau 3 : minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe**

et évoluée. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour obtenir un diplôme d'études secondaires et accéder aux études supérieures.

**Niveaux 4 et 5 : compétences supérieures.** À ces niveaux, une personne peut traiter de l'information complexe et exigeante.

Les compétences en littératie procurent des avantages tant aux particuliers qu'à leur communauté et à l'économie dans son ensemble<sup>12</sup>. Ainsi, les personnes ayant un niveau supérieur de littératie sont davantage susceptibles d'occuper un emploi. Toutefois, plus de la moitié des Canadiens au chômage n'atteignent pas le niveau 3 pour la compréhension de textes schématiques, minimum jugé convenable pour satisfaire aux exigences d'une société axée sur le savoir<sup>13</sup>.

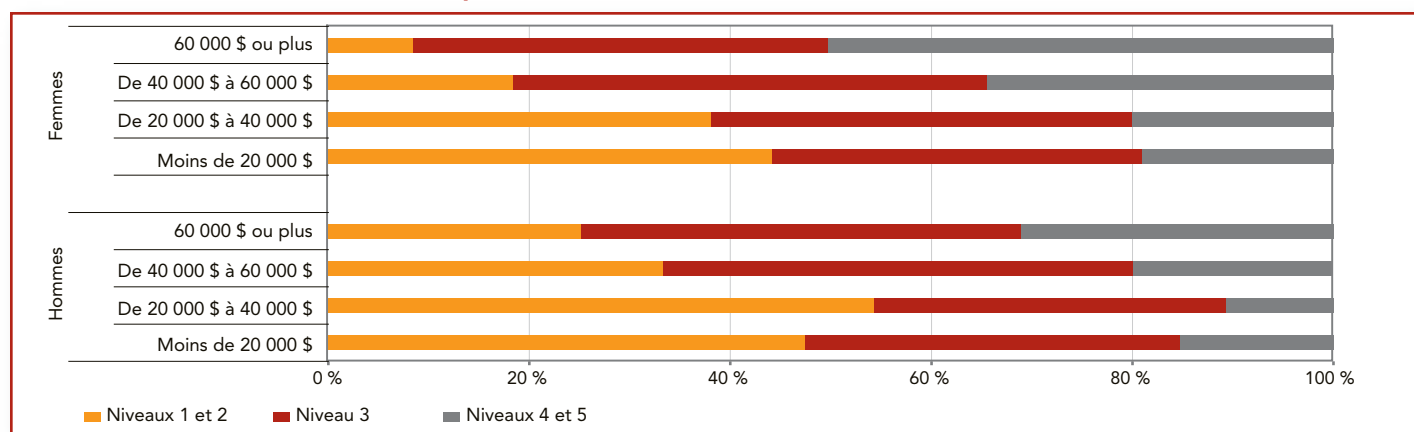
### Population active\* selon le niveau de compréhension des textes schématiques, 2003



\* On entend par population active les répondants âgés de 16 à 65 ans qui occupent un emploi ou sont au chômage et cherchent un emploi<sup>14</sup>.  
 Source : Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003* (Ottawa : 2005)

Une meilleure compréhension de textes suivis est en outre associée à des revenus plus élevés, surtout chez les femmes<sup>15</sup>.

### Revenus annuels selon le niveau de compréhension de textes suivis et le sexe, Canadiens de 16 à 65 ans, 2003



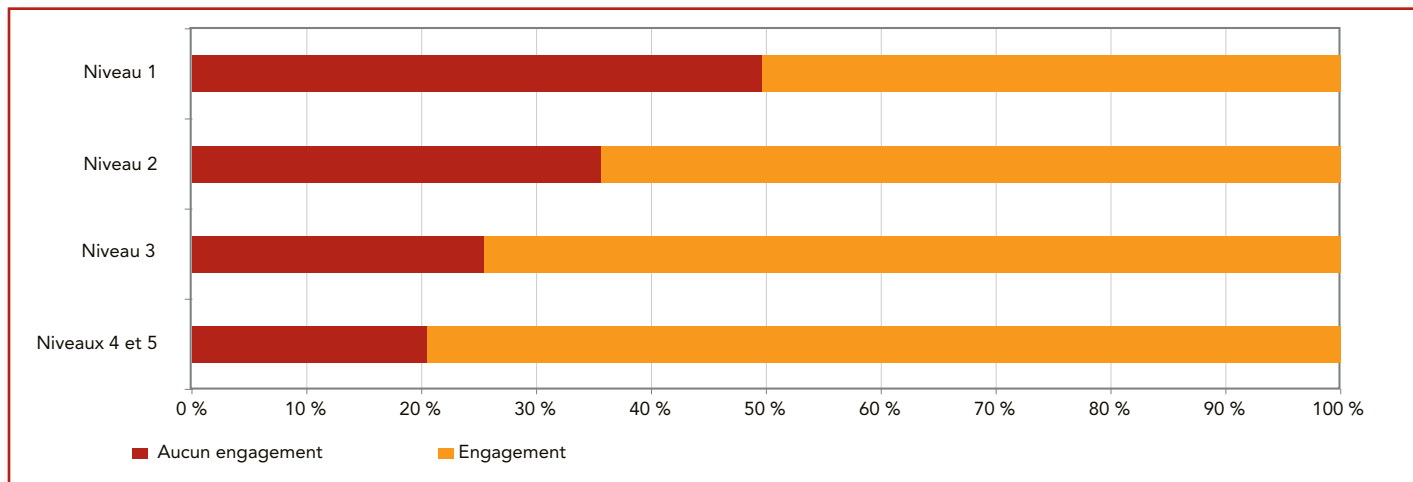
Source : Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, 2003.

11 OCDE et Statistique Canada, *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, 2000.  
 12 A. Mingat et J. Tan, J. *The full social returns to education: Estimates based on countries' economic growth performance*, The World Bank Group, Washington (DC), 1996. (Human Capital Development Working Papers).  
 13 Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003* (Ottawa : 2005). (No 89 617 XIF au catalogue).  
 14 Analyse de Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003* (Ottawa : 2005). (No 89 617 XIF au catalogue).  
 15 *Ibid.*

# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

Les niveaux supérieurs de littératie sont également associés à un plus grand engagement au sein de la collectivité. En 2003, à peine 50 % des adultes canadiens ayant le plus faible niveau de compréhension de textes suivis prenaient part à des activités civiques comme le bénévolat et l'appartenance à un groupe communautaire, contre 80 % des personnes ayant les niveaux les plus élevés<sup>16</sup>.

## Engagement civique selon le niveau de compréhension de textes suivis, Canadiens de 16 ans et plus, 2003



Source : Statistique Canada, *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* de 2003.

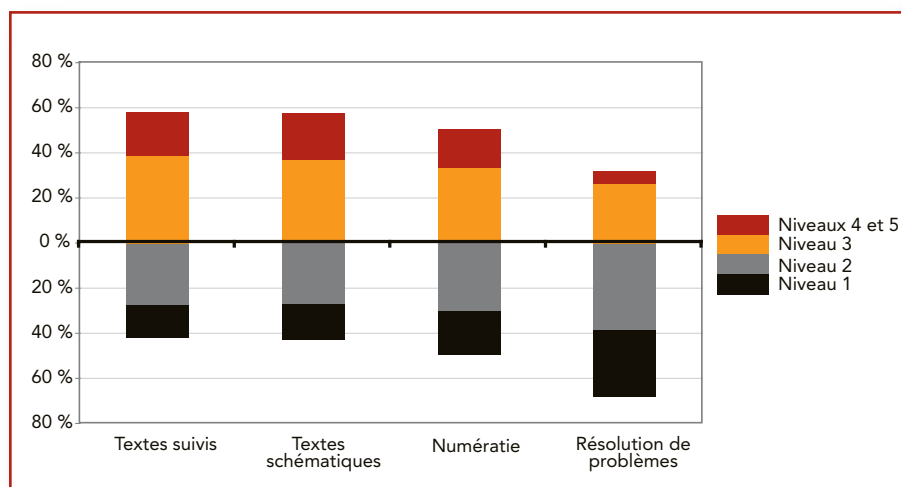
Même un changement mineur dans le niveau de littératie de la population peut avoir des répercussions profondes sur l'économie nationale : une augmentation de 1 % peut entraîner une hausse du PIB par personne de 1,5 % et un gain en productivité de la main-d'œuvre de 2,5 %<sup>17</sup>. D'ailleurs, la productivité accrue de la main-d'œuvre est, depuis dix ans, le principal facteur de croissance économique dans la plupart des pays industrialisés<sup>18</sup>.

## Que savons-nous des progrès du Canada?

Dans le cadre de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, réalisée en 2003 et publiée en 2005, Statistique Canada a recueilli des données exhaustives sur les compétences en littératie des Canadiens de 16 ans et plus. Les observations qui suivent sont fondées sur cette enquête de même que sur d'autres sources.

À l'égard de la compréhension de textes suivis et schématiques, 42 % des adultes canadiens (environ neuf millions de personnes) n'atteignent pas le niveau 3, seuil jugé nécessaire pour réussir au sein de l'économie et de la société actuelles; la proportion est de 55 % pour la numératie.

## Pourcentage de la population selon le niveau de compétence, Canadiens de 16 à 65 ans, 2003



Source : OCDE et Statistique Canada, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005.

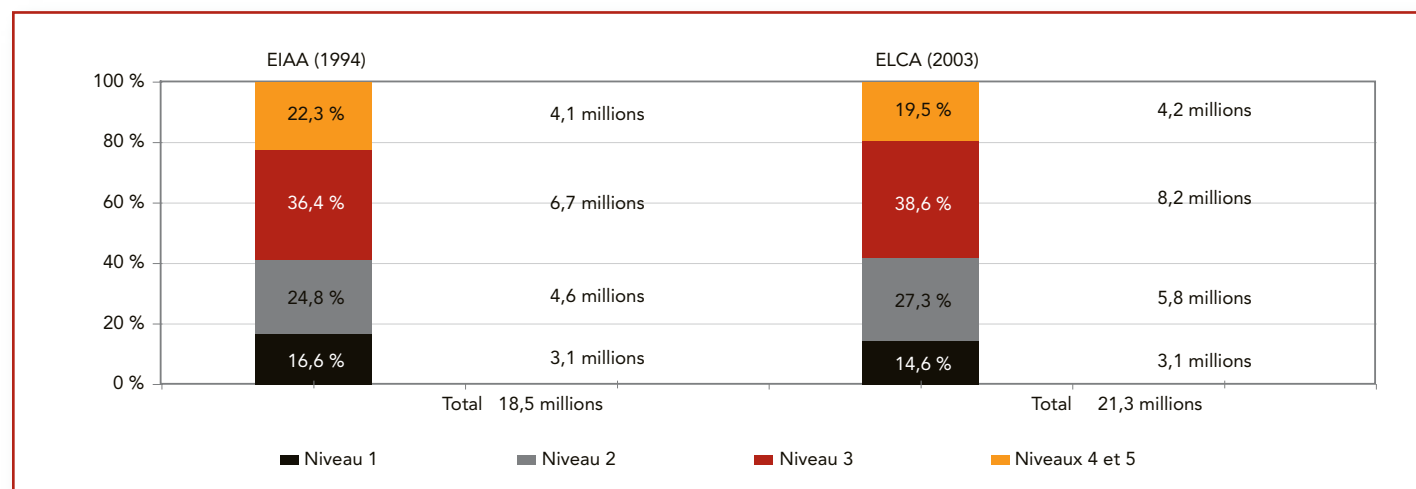
<sup>16</sup> Statistique Canada, *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, 2005.

<sup>17</sup> S. Coulombe, J. F. Tremblay et S. Marchand, *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes – Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Ottawa, Statistique Canada, 2004. (No 89 552 MIF au catalogue).

<sup>18</sup> OCDE, *Regards sur l'éducation*, Paris, 2006.

L'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) n'a décelé aucun changement substantiel par rapport à la décennie précédente dans le niveau de littératie des adultes. Depuis la dernière enquête semblable (*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* ou EIAA), réalisée en 1994, la proportion d'adultes se situant aux niveaux le plus élevé et le plus faible a légèrement fléchi alors qu'elle a quelque peu augmenté aux autres niveaux<sup>19</sup>.

**Niveaux de compréhension de textes suivis, Canadiens de 16 à 65 ans, 1994 et 2003**

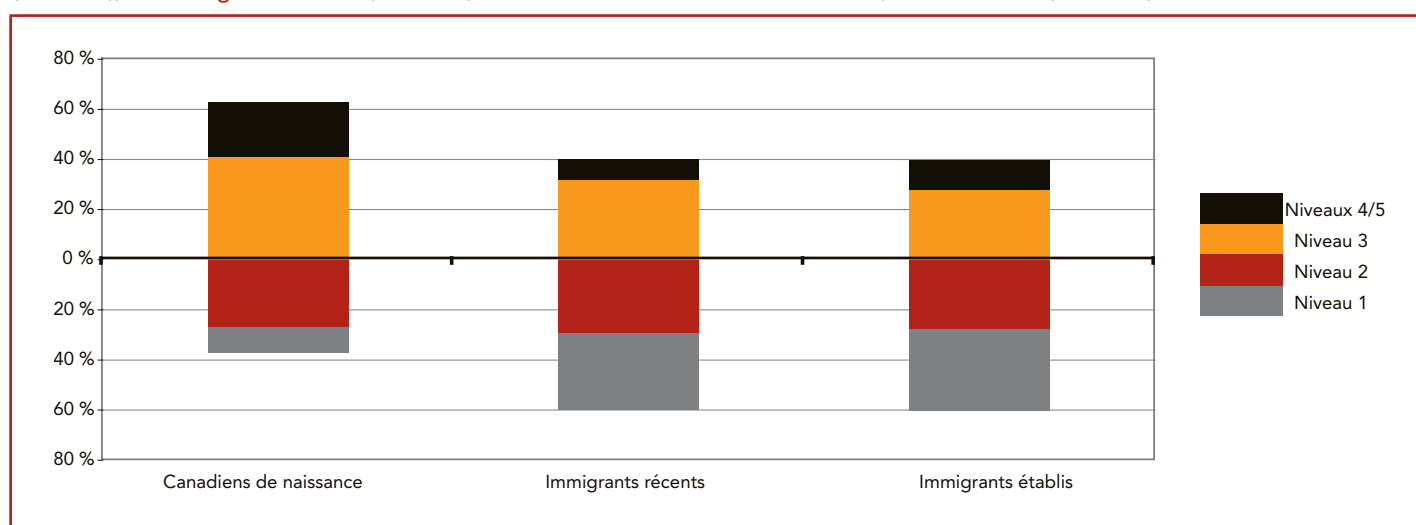


Source : RHDCC 2006, selon les données d'OCDE et de Statistique Canada, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005.

Les résultats des immigrants sont inférieurs à la moyenne des Canadiens de naissance dans tous les domaines de la littératie, et ce, même si les immigrants récents sont plus instruits que par le passé et sont deux fois plus susceptibles que les Canadiens de détenir un diplôme universitaire<sup>20,21</sup>.

Les immigrants récents (au Canada depuis moins de dix ans) ont des niveaux de littératie semblables à ceux des immigrants de longue date<sup>22</sup>, mais tendent à rattraper plus rapidement leur retard qu'eux, ce qui s'expliquerait notamment par leur haut degré de scolarisation et de littératie dans leur langue maternelle<sup>23</sup>.

**Comparaison de la répartition des niveaux de compétence chez les immigrants récents, les immigrants établis et les adultes canadiens de naissance.** Pourcentage par niveau de compétence en compréhension de textes suivis, immigrants récents (≤ 10 ans), les immigrants établis (> 10 ans) et les adultes canadiens de naissance, de 15 à 65 ans, Canada, 2003



Source : Statistique Canada et OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2005

19 Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, 2003. (No 89 617 XIF au catalogue).

20 Ibid.

21 Citoyenneté et Immigration Canada, *Les immigrants récents des régions métropolitaines – Canada : Un profil comparatif d'après le recensement de 2001*, Ottawa, avril 2005.

22 Selon les définitions de Statistique Canada, les immigrants établis sont au pays depuis 10 ans ou plus et les immigrants récents, depuis dix ans et moins. Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, Ottawa, 2003. (No 89 617 XIF au catalogue).

23 Statistique Canada, *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, 2005.

# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

## LITTÉRATIE EN SANTÉ

Selon l'Organisation mondiale de la Santé, « La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. » Des chercheurs ont également établi un lien entre l'apprentissage et la santé : les personnes les plus scolarisées tendent à vivre plus longtemps et à être en meilleure santé.

Plus récemment, des experts ont également déterminé que le lien entre santé-apprentissage est à long terme et touche tous les groupes d'âge et toutes les étapes de la vie.

La littératie en santé, définie comme étant la mesure dans laquelle une personne est capable d'obtenir, de traiter et de comprendre l'information de base sur la santé et les services dont elle a besoin pour prendre des décisions éclairées sur sa santé<sup>24</sup>, peut avoir une incidence directe et significative sur cette dernière. Elle permet de comprendre l'étiquetage nutritionnel des aliments et la posologie des médicaments ainsi que de faire des choix de vie sains.

### LITTÉRATIE EN SANTÉ ET DIABÈTE

*Le diabète est un exemple de maladie complexe nécessitant un bon niveau de littératie. Son traitement implique un suivi attentif du taux de glycémie, un régime alimentaire sain, l'augmentation de l'activité physique, la prise de médicaments et, dans bien des cas, l'injection d'insuline. Les diabétiques doivent apprendre à interpréter leur niveau de glycémie et l'étiquetage nutritionnel, à planifier des programmes d'exercice et à ajuster leur posologie—des tâches qui exigent un niveau élevé de littératie en santé, sous peine de conséquences graves : les lésions nerveuses, la cécité, l'insuffisance rénale et les troubles cardiaques et de la circulation ne sont que quelques-unes des complications associées à une mauvaise gestion du diabète<sup>25</sup>.*

Même s'il est généralement admis que l'éducation, la littératie en santé et l'état de santé sont liés, la relation de cause à effet n'a pas encore été étudiée en profondeur. Les chercheurs dégagent par ailleurs d'autres facteurs qui semblent influencer sur cette interrelation complexe, notamment le réseau de soutien social d'une personne, ainsi que sa capacité de prendre des décisions, de résoudre des problèmes et de prendre une part active à ses propres soins de santé.

Le vieillissement de la population canadienne rend impératif le renforcement de la littératie en santé. En effet, les personnes âgées risquent davantage de souffrir d'une maladie chronique et d'avoir besoin de se faire soigner. De plus, les compétences en littératie tendent à décliner avec l'âge, et une littératie plus faible est liée à une santé moins bonne. Pour toutes ces raisons, le Canada doit chercher à aider ses citoyens âgés à maintenir leur niveau de littératie tout en concevant des moyens plus efficaces de communiquer de l'information sur la santé.

*À l'origine, l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes visait à mesurer le niveau de littératie à l'égard de la compréhension de textes suivis et schématiques de même que celui de la numératie, mais pas la littératie en santé. Toutefois, compte tenu de l'intérêt croissant suscité par le lien entre la littératie et la santé, une échelle de mesure a été élaborée rétroactivement à partir de 191 questions de l'Enquête qui portaient sur la santé.*

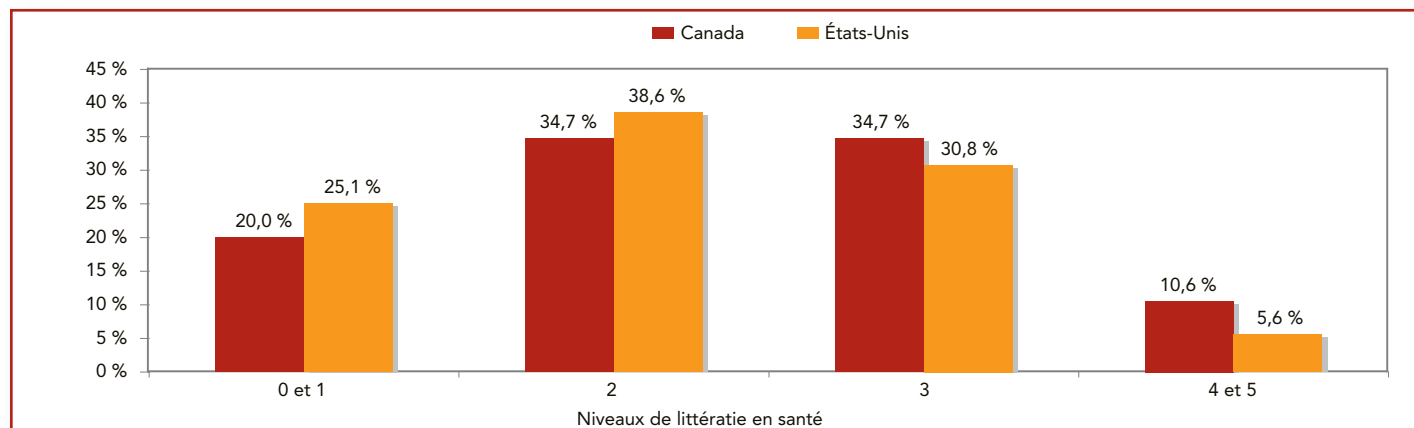
### Que savons-nous des progrès du Canada?

Selon l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, plus de la moitié (55 %) des Canadiens en âge de travailler ont un niveau insuffisant de littératie en santé. Cependant, les niveaux à cet égard au Canada sont supérieurs à ceux des États-Unis, 46 % de la population adulte atteignant au moins le niveau 3 (adéquat) contre seulement 36 % des Américains.

<sup>24</sup> Institute of Medicine, *Health Literacy: A Prescription to End Confusion*, Washington (DC), 2004.

<sup>25</sup> R. L. Rothman et autres, « Influence of patient literacy in the effectiveness of a primary care-based diabetes disease management program », *The Journal of the American Medicine Association*, vol. 292, 2004, p. 1711-6.

**Niveaux de littératie en santé, personnes de 16 à 65 ans, Canada et États-Unis, 2003**



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2003.

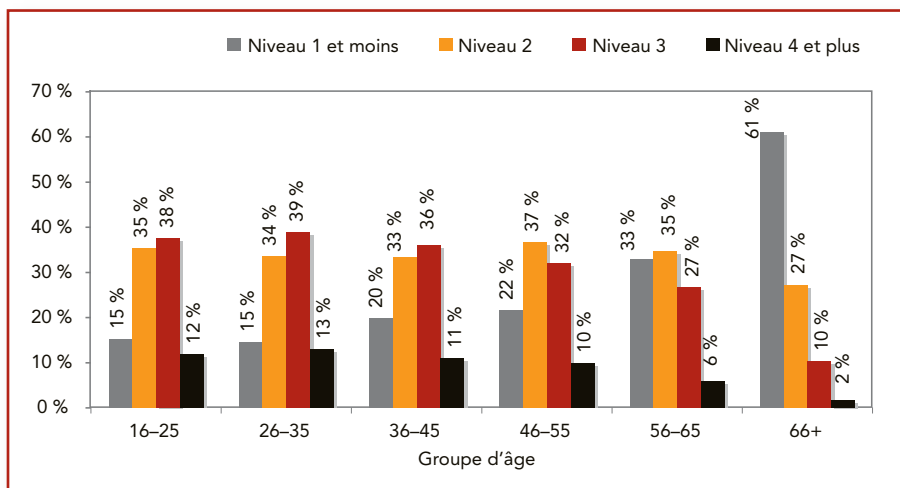
Seul un adulte de plus de 65 ans sur huit (12 %) a un niveau adéquat de littératie en santé. Ce fait revêt une importance particulière lorsqu'on considère que les personnes âgées sont plus susceptibles d'avoir une mauvaise santé. D'ailleurs, neuf aînés sur dix prennent au moins un médicament, et ils sont nombreux à en consommer plusieurs à la fois<sup>26</sup>.

Le niveau de littératie en santé augmente généralement avec celui de scolarité, et les personnes ayant les meilleurs résultats à cet égard sont habituellement en meilleure santé. À l'opposé, les personnes les moins compétentes en santé sont au-delà de trois fois plus susceptibles que les plus compétentes d'avoir une santé moyenne ou mauvaise.

Cette différence fondée sur l'éducation est constatée dans tous les groupes d'âge, mais il est aussi vrai que le niveau de littératie tend à diminuer avec l'âge. Il ressort de ces deux tendances que l'écart de littératie en santé entre les personnes les plus et les moins éduquées s'intensifie chez les populations plus âgées. C'est là un sujet d'inquiétude pour de nombreux aînés, qui n'ont pas les compétences nécessaires pour prendre bien des décisions fondamentales en santé.

Parmi les autres groupes qui souvent n'ont pas les compétences en lecture nécessaires pour comprendre l'information sur la santé, mentionnons les personnes à très faible revenu, les Autochtones et les immigrants récents peu scolarisés et ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Les immigrants récents déjà bien scolarisés à leur arrivée constituent toutefois un sous-groupe substantiel qui n'est que moyennement susceptible de se heurter à des problèmes dus à un niveau insuffisant de littératie en santé<sup>27</sup>.

**Littératie en santé, par groupe d'âge, 2003**

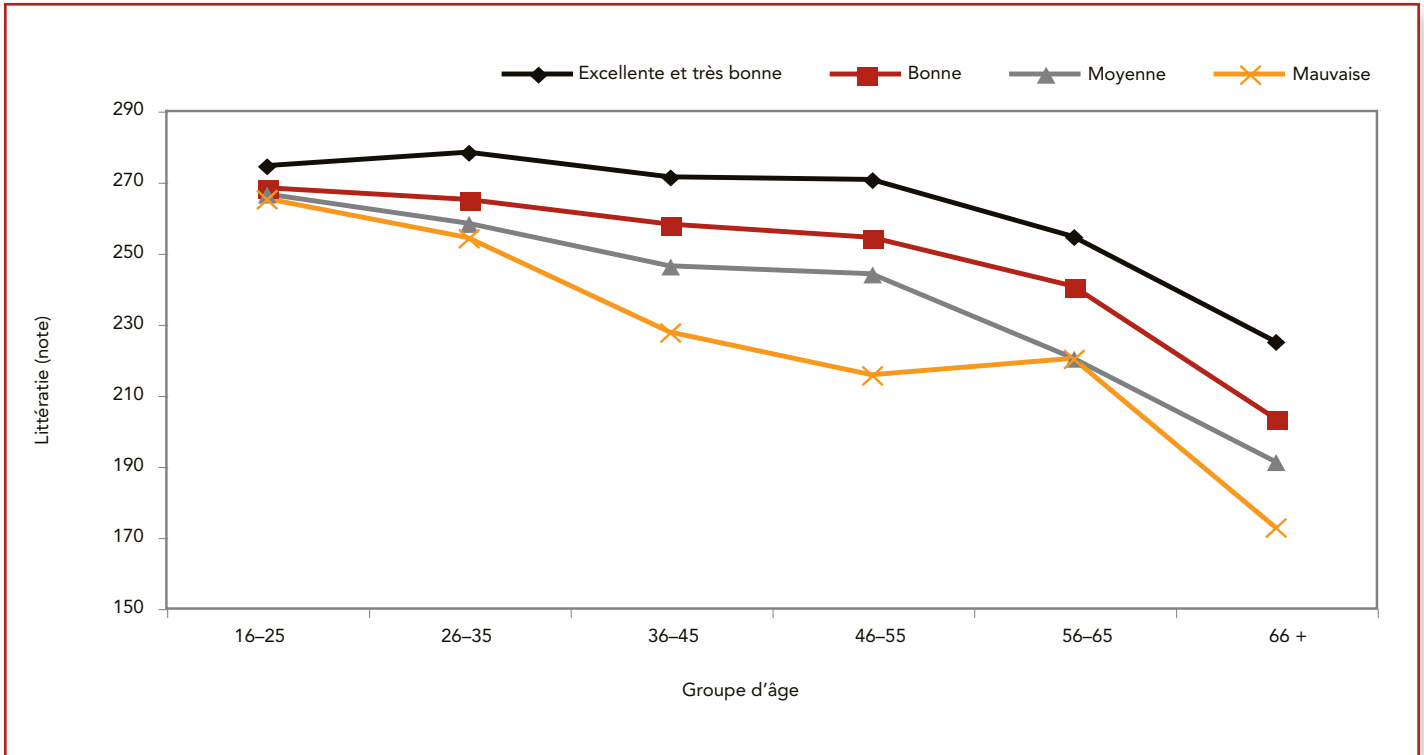


Source : Statistique Canada, *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2003.

26 Michelle Rotermann, « Utilisation des services de santé par les personnes âgées », *Supplément aux Rapports sur la santé*, vol. 16, 2006. (No 82 003 SIF au catalogue de Statistique Canada).  
 27 Scott Murray et autres, *Health Literacy in Canada: The matter in empirical perspective*, Statistique Canada et Conseil canadien sur l'apprentissage. (À venir).

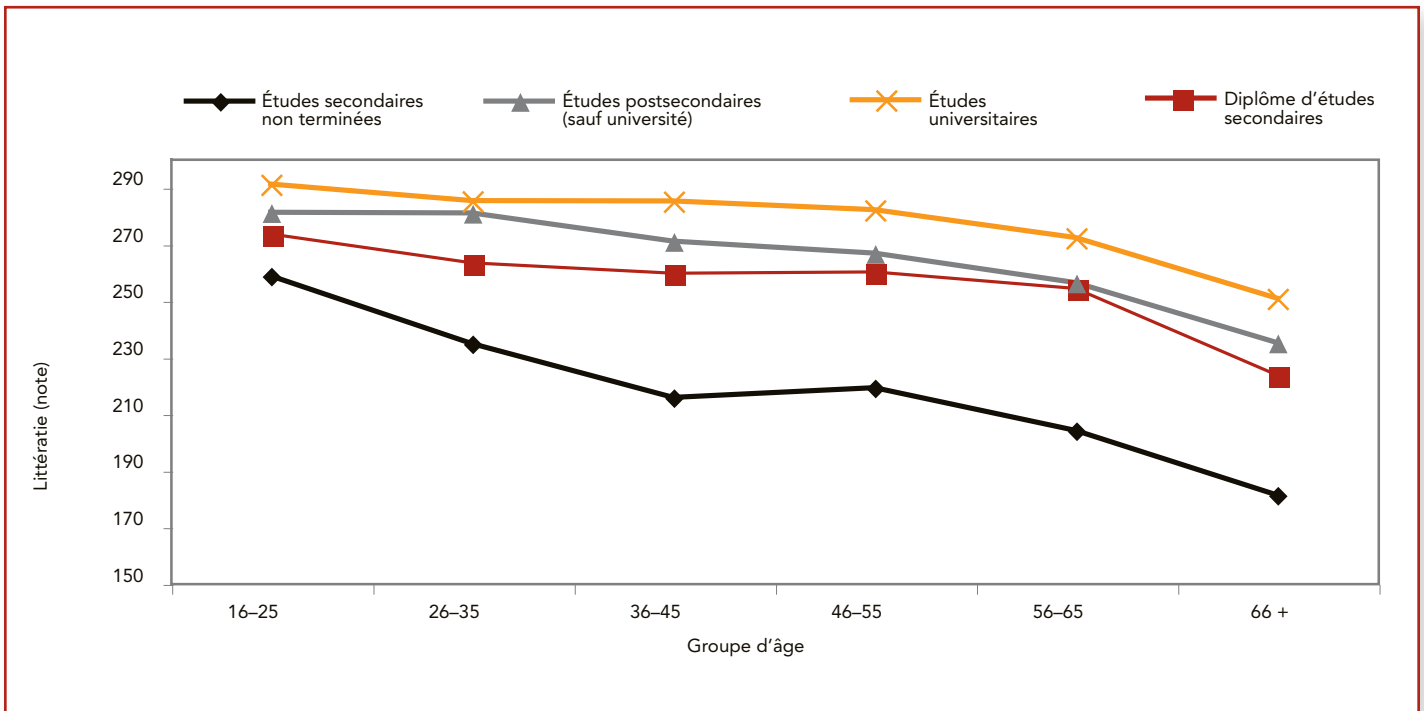
# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

## Littératie en santé, par groupe d'âge et état de santé, Canada, 2003



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2003.

## Littératie en santé, par groupe d'âge et niveau de scolarité, 2003



Source : Statistique Canada, *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2003.



## APPRENTISSAGE LIÉ AU TRAVAIL

L'apprentissage lié au travail englobe divers mécanismes par lesquels un employé peut perfectionner ses compétences et ses connaissances au cours de sa vie active. Il comprend l'acquisition, le perfectionnement et l'actualisation des compétences particulières à un poste, mais aussi le renforcement des compétences non techniques comme la communication, la pensée critique et la résolution de problèmes.

L'apprentissage lié au travail, entrepris à l'initiative d'un employé, d'un syndicat ou d'un employeur, peut être formel ou informel; il peut être appuyé par l'employeur ou être effectué du propre chef de l'employé<sup>28</sup>.

Pour chaque personne, les avantages retirés de ce type d'apprentissage sont nombreux : nouvel emploi, meilleur rendement au poste actuel, promotion, etc. Des travaux de recherche indiquent que l'apprentissage lié au travail accroît les revenus et améliore les chances de promotion tout en atténuant les risques de chômage<sup>29</sup>. En outre, il peut favoriser une attitude et des comportements positifs à l'égard du travail et rehausser le niveau de satisfaction du personnel<sup>30</sup>.

Les employeurs tirent aussi des bénéfices de leur investissement dans l'apprentissage en milieu de travail : leur soutien à la formation stimule l'innovation à l'égard des produits, des services et des procédés, y compris pour l'application de technologies ou de logiciels novateurs<sup>31</sup>. Il renforce aussi le sentiment d'appartenance et le moral du personnel, ce qui permet à l'entreprise d'attirer et de maintenir en poste des employés de qualité<sup>32</sup>.

L'apprentissage en milieu de travail se traduit donc par une augmentation du rendement, de la productivité<sup>33</sup> et de la réussite d'une entreprise<sup>34</sup>.

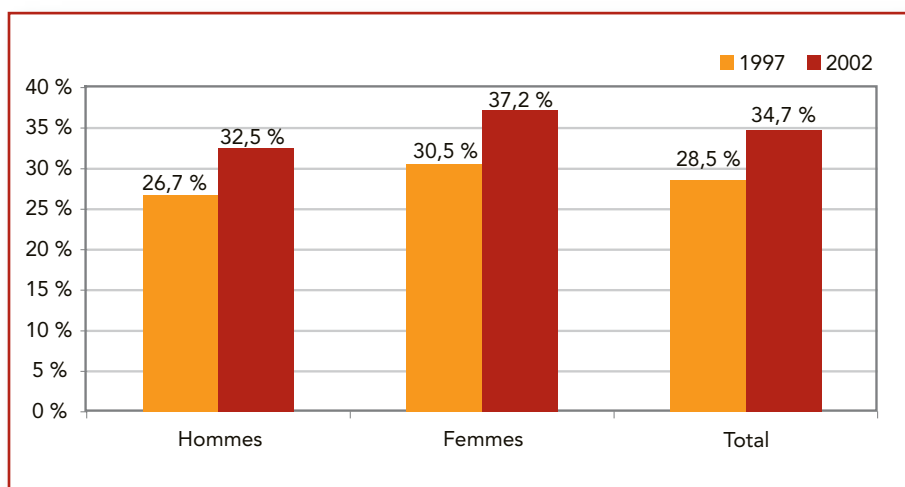
## Que savons-nous des progrès du Canada?

### Formation formelle liée au travail

La formation formelle liée au travail comprend les cours et les programmes associés au poste actuel ou futur d'un travailleur. L'apprenant suit généralement un cours ou un programme convenu qui débouche sur une reconnaissance officielle, comme un certificat ou un diplôme<sup>35</sup>.

La proportion de travailleurs canadiens qui suivent une formation formelle liée au travail est passée de 29 % à 35 % entre 1997 et 2002<sup>36</sup>. En 2002, plus de femmes (37 %) que d'hommes (33 %) participaient à un tel apprentissage.

### Adultes occupés\* qui suivent un apprentissage formel lié au travail, par sexe, 1997 et 2002



\* Les adultes occupés désignent les personnes de 25 à 64 ans qui avaient un emploi à un moment ou à un autre de l'année de référence.

Source : Statistique Canada, *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*, 2002.

En 2002, les jeunes travailleurs étaient les plus susceptibles de prendre part à une formation formelle liée au travail, et les taux de participation tendaient à diminuer avec l'âge. Toutefois, une comparaison des données de 1997 et de 2002 révèle que les travailleurs de 55 à 64 ans sont le groupe d'âge ayant connu la plus forte hausse relative du taux de participation<sup>37</sup>.

28 S. Carliner et autres, *Revue de l'état de la situation en apprentissage en milieu de travail : ce que nous savons et ce que nous devons savoir sur les compétences, la diversité, l'apprentissage virtuel et l'amélioration des performances humaines*, [en ligne], Ottawa, commande du Conseil canadien sur l'apprentissage et du Centre du savoir sur l'apprentissage en milieu de travail, juin 2006. [www.ccl.cca.ca/NR/rdonlyres/CCDFCACD-3BBC-4ABF-956A-B34607EFED0D/0/SFRWorkplaceLearningJune06F.pdf] (28 décembre 2006).

29 Penny Tamkin, *Measuring the Contribution of Skills to Business Performance: A Summary for Employers*, Brighton (Royaume Uni), Institute for Employment Studies, 2005.

30 M. Bloom, A. Campbell et N. Gagnon, *Breaching the Barriers to Workplace Literacy, Phase I Report—Overcoming Barriers: Effective Strategies for Enhancing Employee Literacy and Learning in the Workplace Research Project*, Ottawa, Conference Board du Canada, 2001.

31 J. Turcotte, A. Léonard et C. Montmarquette, *Nouveaux résultats sur les déterminants de la formation dans les emplacements canadiens*, Statistique Canada et RHDC, 2003. (Série sur le milieu de travail en évolution, no 71 584 MIF au catalogue).

32 Penny Tamkin, *ibid.*

33 Stephen Machin et Anna Vignoles, *The Economic Benefits of Training to the Individual, the Firm and the Economy: The Key Issues*, Londres, Centre for the Economics of Education, 2001.

34 J. Baldwin, *L'innovation et la formation dans les nouvelles entreprises*, Ottawa, Statistique Canada, Division de l'analyse micro économique, 2000. (No 11F0019MIF2000123 au catalogue).

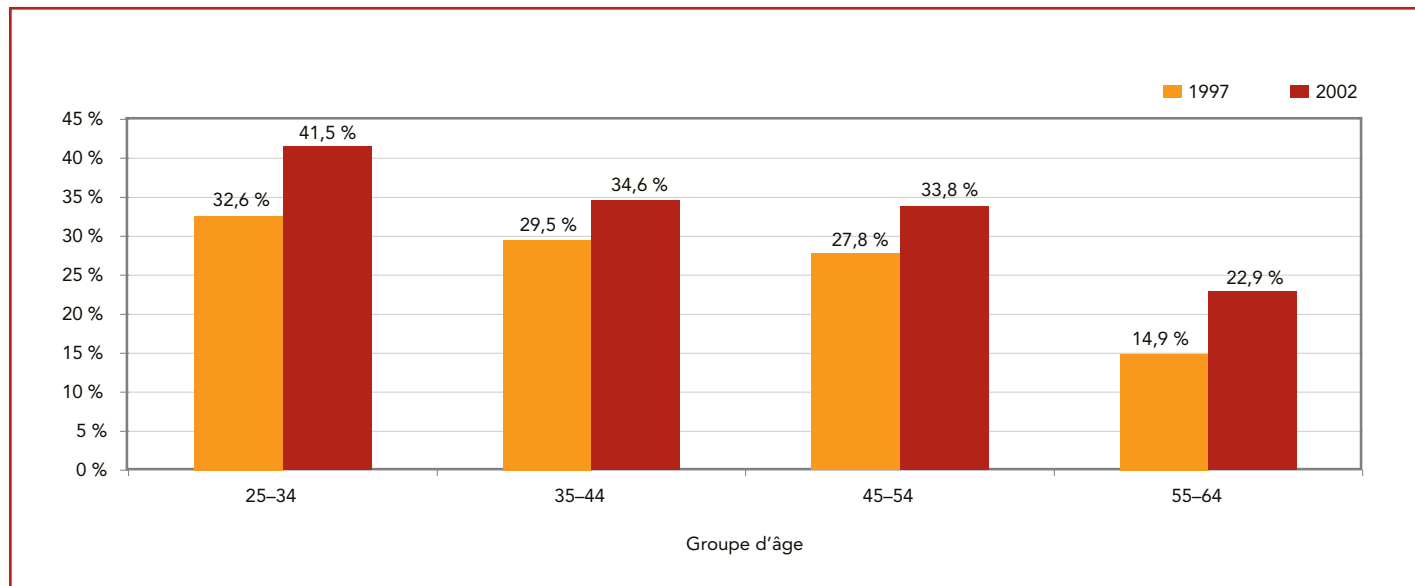
35 V. Peters, *Travail et formation : Premiers résultats de l'Enquête sur l'Éducation et la formation des adultes de 2003*, Ottawa, Statistique Canada, Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, 2004. (No 81 595 MIF2004015 au catalogue).

36 *Ibid.*

37 *Ibid.*

# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

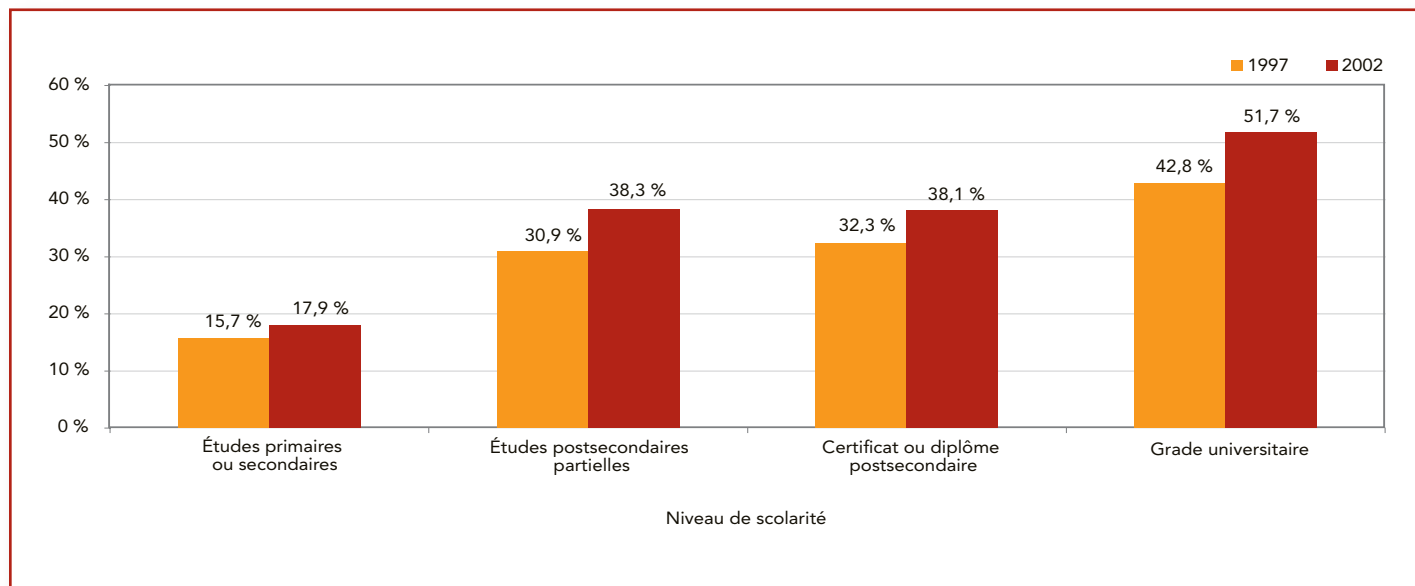
## Adultes occupés\* qui suivent une formation formelle liée au travail, par groupe d'âge, 1997 et 2002



\* Les adultes occupés désignent les personnes de 25 à 64 ans qui avaient un emploi à un moment ou à un autre de l'année de référence.  
Source : Statistique Canada, *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*, 2002.

La relation est manifeste entre une éducation supérieure et une probabilité accrue de poursuivre une formation formelle liée au travail. En 2002, plus de la moitié (52 %) des travailleurs titulaires d'un diplôme universitaire ont suivi une formation formelle contre 18 % des personnes ayant au plus un diplôme d'études secondaires.

## Adultes occupés\* qui suivent une formation formelle liée au travail, par niveau de scolarité, 1997 et 2002



\* Les adultes occupés désignent les personnes de 25 à 64 ans qui avaient un emploi à un moment ou à un autre de l'année de référence.  
Source : Statistique Canada, *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*, 2002.

*Formation informelle liée au travail*

En général, la formation informelle liée au travail se fait sous forme d'autoformation et vise à perfectionner les compétences du travailleur dans des domaines comme l'informatique ou la gestion du temps<sup>38</sup>. Il n'existe pas d'ordinaire de règles précises concernant l'organisation, la prestation ou l'évaluation d'une telle formation, qui ne mène pas habituellement à l'obtention d'un certificat ou d'une autre preuve de qualification.

En 2002, le tiers de la main-d'œuvre au Canada (33 %) a suivi une formation informelle liée au travail. Comme pour la formation formelle, les taux de participation y ont été supérieurs chez les femmes, les jeunes et les personnes les plus scolarisées.

**Adultes occupés qui suivent une formation informelle liée au travail, par sexe, groupe d'âge et niveau de scolarité, 2002**

	POURCENTAGE
Hommes	30,3 %
Femmes	35,0 %
Total	32,5 %
25-34	37,9 %
35-44	32,4 %
45-54	31,7 %
55-64	23,1 %
Études primaires ou secondaires	16,4 %
Études postsecondaires partielles	34,0 %
Certificat ou diplôme postsecondaire	35,4 %
Grade universitaire	50,1 %

Source : Statistique Canada, *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes*, 2002.

Dans certains secteurs, la formation informelle est plus efficace qu'une approche structurée pour l'actualisation des compétences et des connaissances. Ainsi, l'évolution rapide de l'industrie de la technologie de l'information rend plus profitable pour bien des travailleurs de

se charger eux-mêmes de leur formation plutôt que d'attendre l'offre d'un cours ou d'un programme. Une étude réalisée en 2005 indique que 70 % du personnel en TI avait suivi récemment une formation informelle liée au travail, principalement de façon autonome; seuls 40 % des travailleurs avaient profité d'un apprentissage formel pendant la même période<sup>39</sup>.

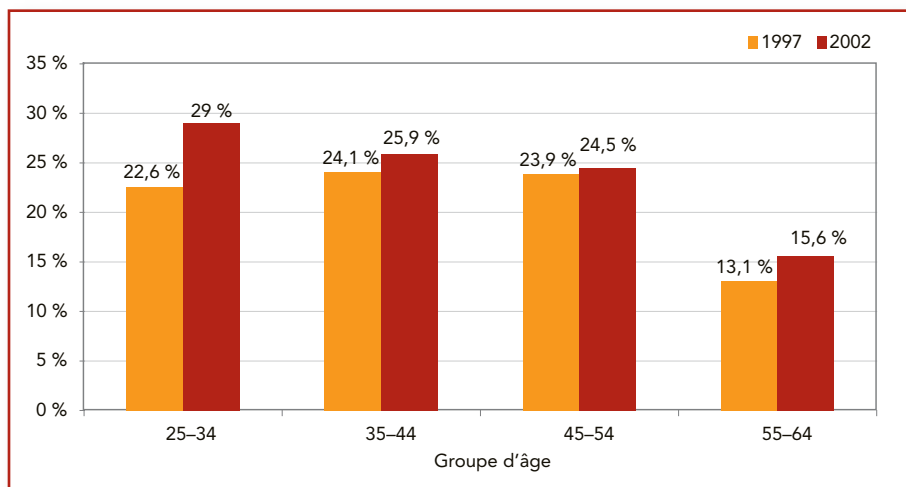
*Formation appuyée par l'employeur*

La formation liée au travail n'est pas nécessairement parrainée par l'employeur. Certains travailleurs perfectionnent leurs compétences et leurs connaissances de leur propre initiative et à leurs frais.

En fait, selon les définitions de Statistique Canada, un employeur est réputé avoir appuyé la formation de son personnel s'il l'a offerte ou payée, s'il a permis aux apprenants d'avoir un horaire flexible pour faciliter la formation ou s'il a fourni le transport vers le lieu de formation ou à partir de celui-ci.

En 2002, 25 % de la main-d'œuvre adulte a suivi une formation appuyée par l'employeur. Les taux de participation globaux sont demeurés à peu près stables entre 1997 et 2002, sauf chez les 25 à 34 ans, pour qui ils sont passés de 23 à 29 %. Les femmes (27 %) étaient plus enclines que les hommes (23 %) à suivre un apprentissage parrainé par l'employeur<sup>40</sup>.

**Taux de participation de la main-d'œuvre adulte à une formation formelle liée au travail et appuyée par l'employeur, par groupe d'âge, 1997 et 2002**



Source : V. Peters, *Travail et formation*, 2004.

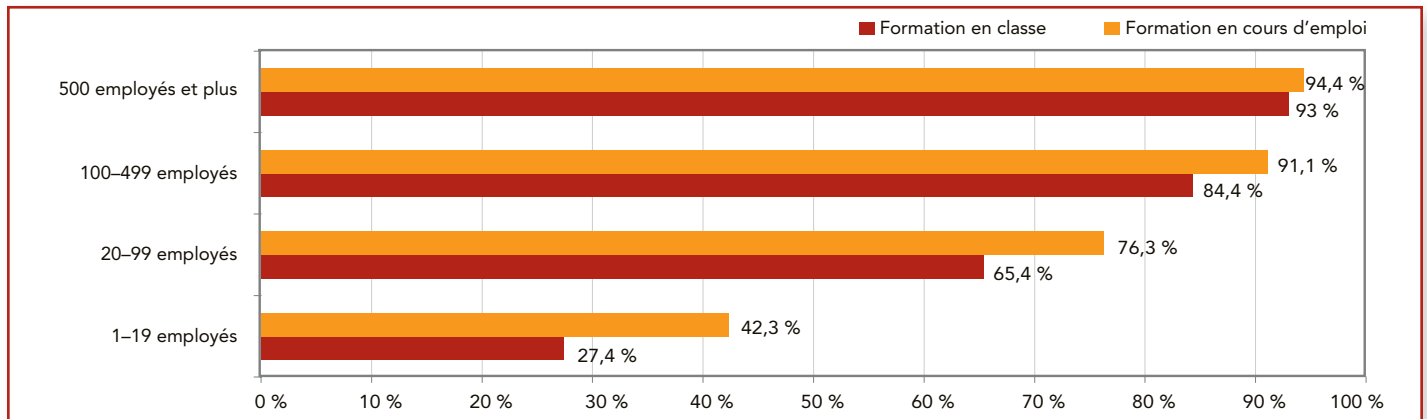
Cependant, la proportion de travailleurs qui ont suivi une forme ou une autre de formation liée au travail avec l'appui de leur employeur a chuté, passant de 79 % en 1997 à 72 % cinq ans plus tard, ce qui suppose que les travailleurs étaient plus nombreux en 2002 à entreprendre une formation de leur propre chef et à leurs frais.

La taille d'une société a une incidence sur la formation appuyée par l'employeur : une grande entreprise offrira plus souvent qu'une PME une formation structurée à ses employés.

38 Ibid.  
 39 M. Gunderson, L. Jacobs et F. Vaillancourt, *Le marché du travail canadien dans le secteur des technologies de l'information (TI) : Résultats de l'enquête nationale sur les professions reliées aux technologies de l'information*, Ottawa, Conseil des ressources humaines du logiciel, 2005.  
 40 V. Peters, *Travail et formation*, 2004.

# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

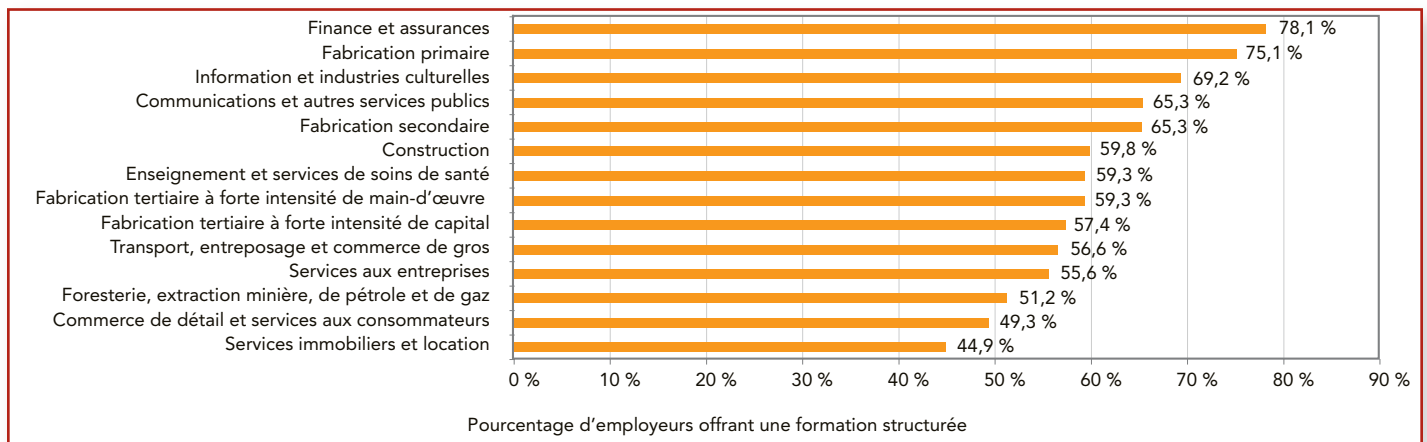
## Entreprises offrant une formation à leur personnel, par taille, 2003



Source : Statistique Canada, Enquête sur le milieu de travail et les employés, 2003.

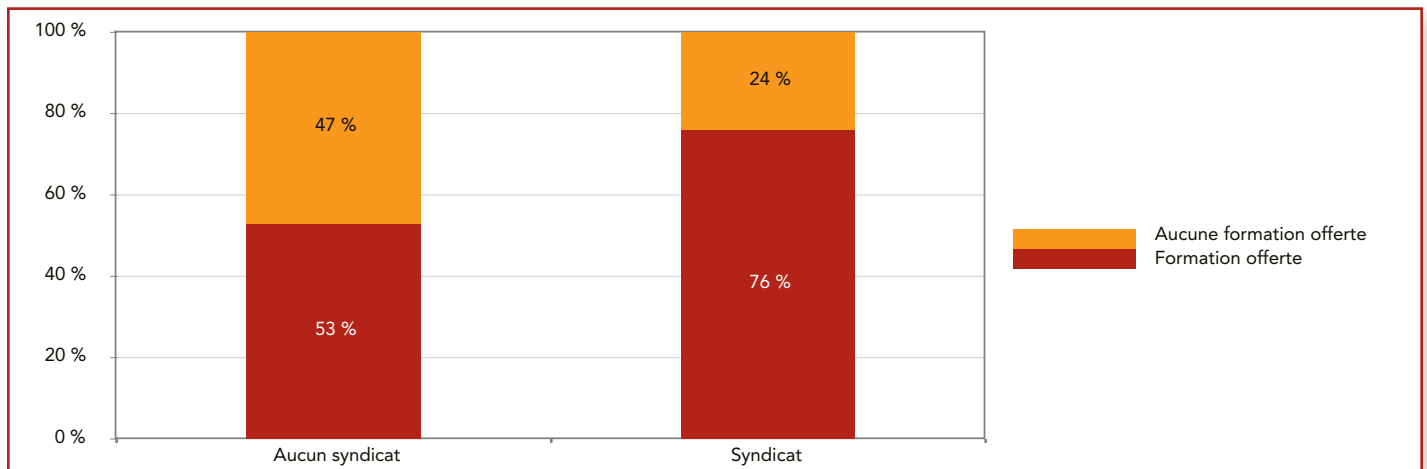
Les personnes les plus susceptibles de bénéficier d'une formation structurée travaillent dans des secteurs comme la finance et les assurances, la fabrication, l'information et les industries culturelles; le commerce de détail et l'immobilier étaient les domaines où les travailleurs reçoivent le moins de formation.

## Proportion d'employeurs offrant une formation structurée à leur personnel, par industrie, 2003



Source : Statistique Canada, Enquête sur le milieu de travail et les employés, 2003.

## Employeurs offrant une formation liée à l'emploi, par statut syndical



Source : Statistique Canada, Enquête sur le milieu de travail et les employés, 2003.

De nombreux syndicats favorisent l'apprentissage en milieu de travail par l'entremise de cours, d'activités et d'ateliers. Certains disposent même d'installations de formation hautement perfectionnées, alors que d'autres ont conclu des partenariats avec des collègues et des universités afin d'étendre l'éventail de programmes offerts pour actualiser les compétences et les qualifications des travailleurs<sup>41</sup>. En conséquence, les entreprises syndiquées sont plus portées (76 %) que les non syndiquées (53 %) à appuyer la formation de leur personnel<sup>42</sup>.

À l'échelle internationale, le Canada accuse un retard à cet égard. Les entreprises britanniques et scandinaves étaient beaucoup plus disposées que celles d'ici à investir dans la formation de leurs employés en 2000, dernière année pour laquelle des données comparables sont disponibles.

**Proportion d'entreprises offrant de la formation à leur personnel, par pays, 1999**

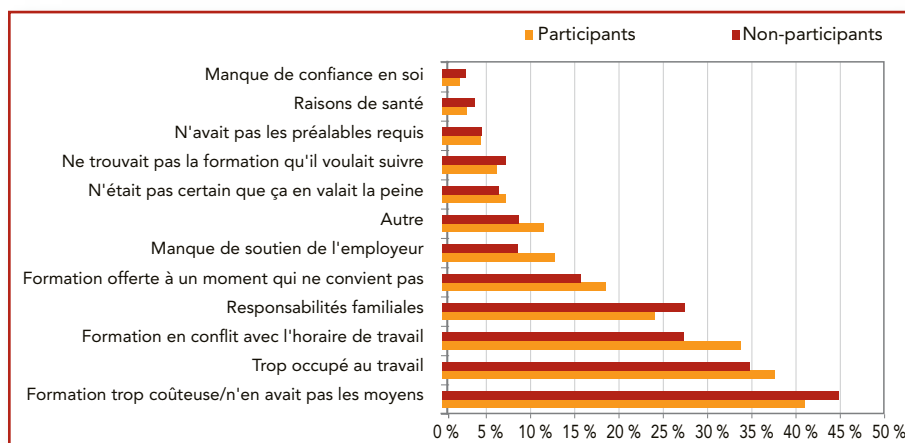
PAYS	ENTREPRISES OFFRANT DE LA FORMATION
Danemark	96 %
Suède	91 %
Royaume-Uni	87 %
Norvège	86 %
Finlande	82 %
Canada	56 %
Espagne	36 %
Portugal	22 %

Source : Canada – Statistique Canada, *Enquête sur le milieu de travail et les employés*; autres pays – données de la CVTS versées dans la nouvelle base de données CHRONOS d'EuroStat, telles que présentées dans OCDE, *Beyond Rhetoric. Adult Learning Policies and Practices*, Paris, 2003.

*Obstacles à la formation liée au travail*

Parmi les obstacles à la formation liée au travail les plus souvent cités, mentionnons l'argent, le temps et les responsabilités familiales, qui affectent surtout les femmes<sup>43</sup>. Même si ces difficultés sont semblables pour tous les employés, qu'ils prennent ou non part à une formation, leurs répercussions sur l'élaboration de politiques concernant la formation liée au travail diffèrent.

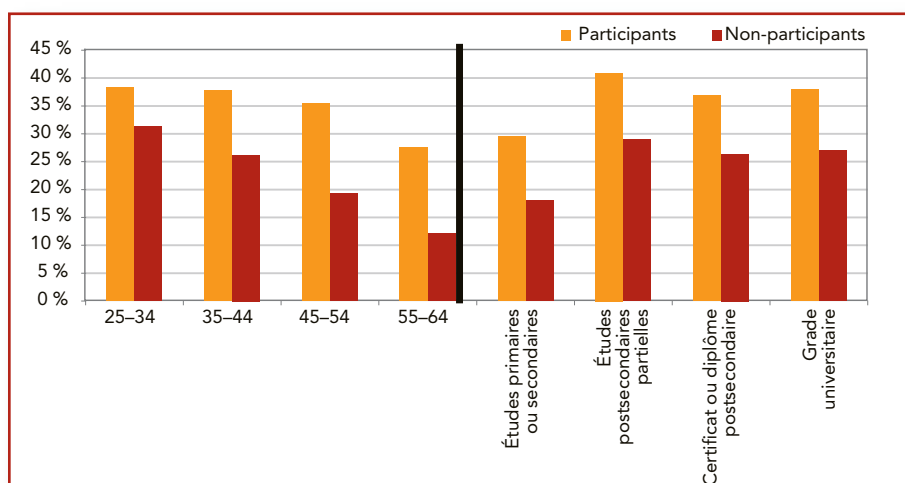
**Obstacles à l'apprentissage en milieu de travail, participants et non-participants de 25 à 64 ans, 2002**



Source : Statistique Canada, *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes, 2002*.

La non-reconnaissance de l'apprentissage constitue pour certains un autre obstacle. Bien des gens constatent que les connaissances et l'expérience acquises par le passé ne peuvent pas être mesurées avec exactitude ni étayées par un diplôme reconnu par les employeurs canadiens. Ce « fossé de reconnaissance des acquis » empêche de nombreux adultes compétents de trouver un emploi qui correspond à leurs compétences et à leurs connaissances. Il s'agit également d'un problème pour le pays tout entier, car il diminue la capacité du Canada d'attirer et de conserver une main-d'œuvre de calibre mondial<sup>44</sup>.

**Proportion de travailleurs incapables d'accéder à une formation, par âge et niveau de scolarité, 2002**



Source : Statistique Canada, *Enquête sur l'éducation et la formation des adultes, 2002*.

Les personnes n'ayant pas terminé leurs études postsecondaires déclarent éprouver de la difficulté à recevoir une formation, tout comme les travailleurs de 25 à 34 ans. L'endettement étudiant étant à la hausse et les perspectives d'emploi pour les personnes qui n'ont pas terminé leurs études postsecondaires étant à la baisse, les risques augmentent que ce groupe n'ait pas accès à une formation.

41 N. Evans, *Making Sense of Lifelong Learning: Respecting the needs of all*, Londres, Routledge Falmer, 2003.

42 Statistique Canada, *Enquête sur le milieu de travail et les employés, 2003*.

43 V. Peters, *ibid.*

44 Conference Board du Canada, *Brain Gain: The Economic Benefits of Recognizing Learning and Learning Credentials in Canada*, Ottawa, 2001.

# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

## Transition de l'école au monde du travail

La transition de l'école au monde du travail est une période cruciale au cours de laquelle une expérience initiale positive peut se répercuter de façon durable sur tout lien futur au marché du travail et avoir une grande influence sur l'attitude adoptée à l'égard de la participation ultérieure à des activités d'apprentissage, qu'elles se déroulent à la maison, dans la communauté ou au travail. Pour la plupart des Canadiens, cette étape comprend le temps consacré aux études secondaires et postsecondaires, les périodes de travail temporaire ou à temps partiel, l'établissement dans une carrière ou le retour aux études. Le parcours emprunté par chacun dépend non seulement du système d'éducation et des expériences particulières à chaque apprenant, mais aussi des parents, des gouvernements et des employeurs<sup>45</sup>.

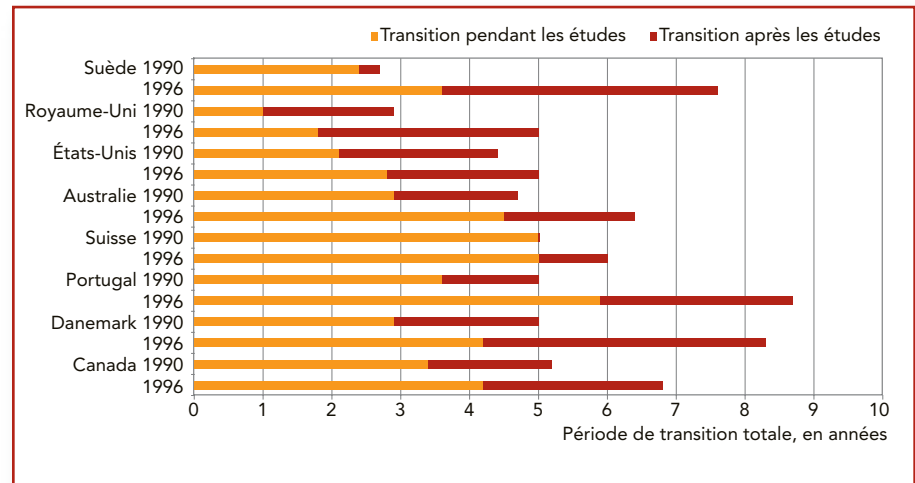
Cette transition de la formation initiale à la vie professionnelle se fait dans un contexte social, économique et éducationnel donné, et peut déboucher sur divers résultats, dont une scolarisation avancée ou un emploi<sup>46</sup>. Pour mesurer la transition de l'école au monde du travail, l'OCDE se fonde sur 14 indicateurs qui examinent le taux d'emploi des jeunes, les compétences en littératie et les taux de diplomation secondaire et postsecondaire<sup>47</sup>.

Toutefois, le processus de transition, qui désigne à la fois la période des études (secondaires et postsecondaires) et celle consacrée à se bâtir une carrière, n'est pas clairement défini; souvent les jeunes entrent sur le marché du travail et en sortent à plusieurs reprises, dans le cadre d'emplois temporaires ou à temps partiel, de programmes d'études ou d'une combinaison des deux. Voilà pourquoi il est difficile d'évaluer l'efficacité de la transition de l'école au monde du travail au Canada.

En 1996, dernière année pour laquelle des données comparables sont disponibles à l'échelle mondiale, la période de transition était en moyenne de 6,8 années au Canada, moins que la moyenne de 7,4 années des pays de l'OCDE, mais plus que les 5,2

années rapportées au pays en 1990. Cet allongement de la période de transition est dû au fait que les apprenants ont passé plus de temps aux études pour obtenir les compétences poussées et les diplômes exigés par le monde du travail d'aujourd'hui, ou encore ont mis plus longtemps à trouver un premier emploi<sup>48</sup>. En outre, un plus grand nombre d'étudiants ont choisi de voyager ou d'étudier à l'étranger, ce qui contribue considérablement à leur croissance personnelle<sup>49</sup>.

## Transition de l'école au monde du travail, comparaison internationale, 1990 et 1996



Source : OCDE, *De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions*, Paris, 2000.  
Remarque : Pays classés par ordre de la durée totale de la période de transition en 1990

Au Canada, comme dans les autres pays de l'OCDE, plusieurs facteurs allongent la durée moyenne de la transition de l'école au monde du travail, notamment la demande croissante de connaissances approfondies et de diplômes, la situation du marché du travail, l'âge que la société juge approprié pour l'indépendance et, dans certains cas, les voyages ou les études à l'étranger<sup>50</sup>. Cependant, et pour plusieurs raisons, l'allongement de cette période ne doit pas nécessairement être considéré comme négatif. Pour que la main-d'œuvre soit plus éduquée, il faut qu'elle étudie plus longtemps; en outre, des activités comme les voyages ont souvent une incidence positive sur la croissance personnelle<sup>51</sup>.

La transition de l'école au monde du travail peut aussi être évaluée à l'aide des résultats d'enquêtes auprès des diplômés. Les données de l'*Enquête nationale auprès des diplômés*, réalisée avec des répondants distincts en 1986, en 1990, en 1995 et en 2000, permettent de juger de la situation des diplômés sur le marché du travail deux ans après la fin de leurs études.

En ce qui a trait à la proportion de diplômés qui travaillent à temps plein ou partiel, qui cherchent un emploi ou qui sont inactifs, les résultats ont peu changé entre 1986 et 2000. Les diplômés tant collégiaux qu'universitaires ont trouvé un emploi plus facilement après avoir terminé leurs études postsecondaires<sup>52</sup>, et ils sont également plus susceptibles d'occuper un emploi à plein temps deux ans après avoir obtenu leur diplôme.

45 OCDE, *De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions*, Paris, 2000.

46 *Ibid.*

47 *Ibid.*

48 *Ibid.*

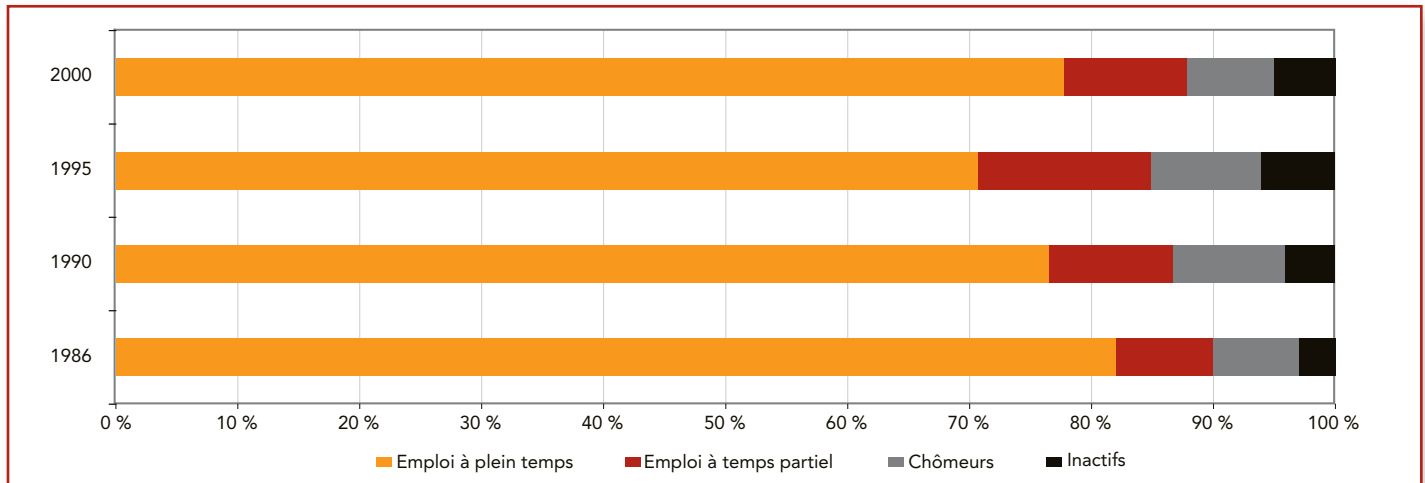
49 *Ibid.*

50 *Ibid.*

51 *Ibid.*

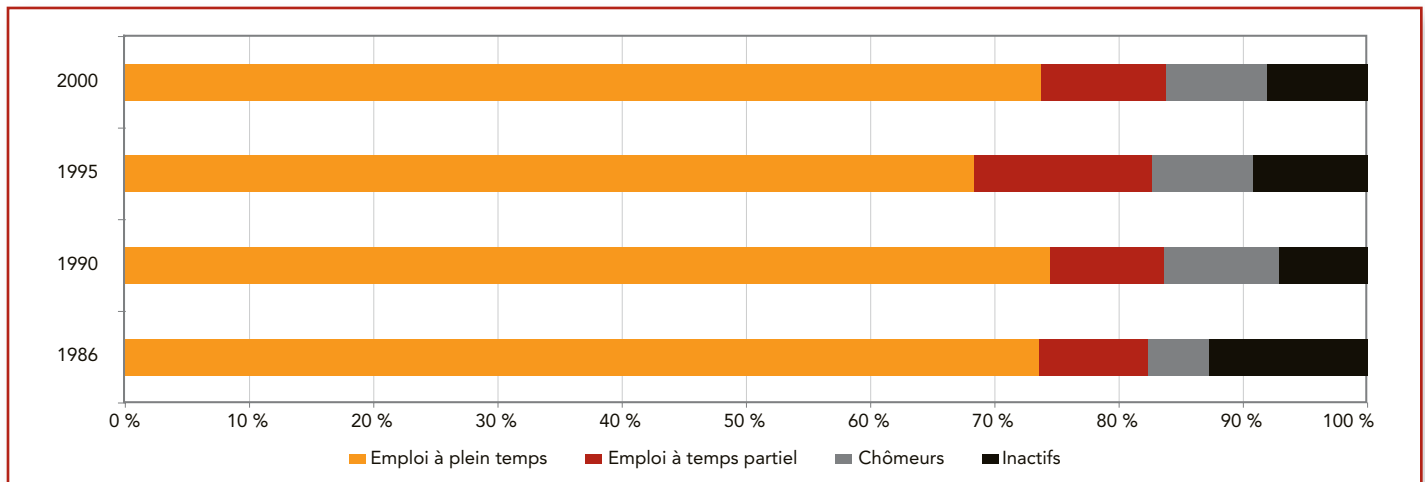
52 S. Junor et A. Usher, *Le prix du savoir 2004 : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004. (Collection de recherches du millénaire).

**Situation des étudiants par rapport à l'emploi deux ans après l'obtention d'un diplôme collégial**



Source : JS. Junor et A. Usher, *Le prix du savoir 2004 : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004. (Collection de recherches du millénaire).

**Situation des étudiants par rapport à l'emploi deux ans après l'obtention d'un diplôme universitaire**



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

**APPRENDRE EN VUE D'UN PERFECTIONNEMENT PERSONNEL, À LA MAISON OU DANS LA COLLECTIVITÉ**

Bien des adultes consacrent du temps à des activités d'apprentissage après avoir terminé leur formation initiale. Ces activités se déroulent dans divers contextes et peuvent comprendre la participation à des cours d'intérêt général, l'utilisation d'Internet pour obtenir de l'information utile ou le bénévolat dans la collectivité.

Par des témoignages, nous savons que ce genre d'apprentissage chez les adultes est courant et qu'il est un facteur important de croissance et de satisfaction personnelles. Les activités communautaires élargissent les connaissances et favorisent le travail d'équipe, ce qui profite à la fois au particulier et à la collectivité, et bien des compétences ainsi acquises peuvent aussi servir dans la vie professionnelle<sup>53</sup>.

Autant les effets de l'apprentissage informel sont évidents, autant ils sont difficiles à mesurer. Bien des éléments de ce type d'apprentissage restent encore obscurs pour les chercheurs, et les efforts se poursuivent en vue de concevoir des indicateurs efficaces<sup>54,55,56</sup>.

53 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Indice composite de l'apprentissage*, [en ligne] Ottawa, 2006. [www.ccl cca.ca/CCL  
 54 D. W. Livingston et R. Roth, *Workers' Knowledge: An Untapped Resource in the Labour Movement*, [document présenté dans le cadre de l'International Conference on Union Growth, Toronto, 30 avril et 1er mai 2001], Toronto, Centre for the Study of Education and Work, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, 2001.  
 55 D. W. Livingston, « Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research », *NALL Working Papers*, no 21 2001.  
 56 D. W. Livingston, « Mapping the Iceberg », *NALL Working Papers*, no 54 2002.

# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

## Que savons-nous des progrès du Canada?

### Bénévolat

Les bénévoles sont au cœur de la vie d'une communauté, où ils contribuent à améliorer les services offerts aux enfants, aux aînés et aux personnes dans le besoin. Les bénévoles en retirent de nouvelles compétences et l'occasion de relever d'autres défis et d'élargir leur réseau social<sup>57</sup>.

L'Enquête canadienne sur le don, le bénévolat et la participation de Statistique Canada mesure l'ampleur de la participation des Canadiens à des activités non rémunérées sous la direction d'un groupe ou d'un organisme et celle de leur engagement au sein de la collectivité.

En 2004, 45 % des Canadiens de 15 ans et plus ont fait du bénévolat. Ces 11,8 millions de personnes ont fait don de presque deux milliards d'heures, l'équivalent de un million d'emplois à plein temps. Le taux de bénévolat, qui correspond à 168 heures par personne en moyenne, était le plus élevé chez les jeunes (55 %), les diplômés universitaires (59 %), les personnes occupées (50 %) et celles dont le ménage avait un revenu d'au moins 100 000 \$ (60 %). Même si les jeunes et les plus fortunés étaient plus enclins à donner de leur temps, les personnes âgées ou à revenus plus faibles sont celles qui consacraient le plus d'heures au bénévolat<sup>58</sup>.

### Taux de bénévolat, par caractéristique personnelle et économique, Canadiens de 15 ans et plus, 2004

	POURCENTAGE (2004)
15-24	55 %
25-34	42 %
35-44	51 %
45-54	47 %
55-64	42 %
65 et plus	32 %
Études secondaires non terminées	37 %
Diplôme d'études secondaires	42 %
Études postsecondaires partielles	50 %
Certificat ou diplôme postsecondaire	47 %
Grade universitaire	59 %
Personnes occupées	50 %
Chômeurs	42 %
Inactifs	43 %
Moins de 20 000 \$	30 %
20 000 \$ - 39 999 \$	37 %
40 000 \$ - 59 999 \$	45 %
60 000 \$ - 79 999 \$	48 %
80 000 \$ - 99 999 \$	51 %
100 000 \$ et plus	60 %

Source : Statistique Canada, Enquête canadienne sur le don, le bénévolat et la participation, 2004.

### Participation à des clubs et à des organismes

Diverses raisons poussent les Canadiens à adhérer à des clubs, à des organismes communautaires et à des associations, par exemple l'apprentissage à des fins personnelles, le réseautage et la camaraderie. Ces organisations y gagnent des équipes de personnes dévouées qui collaborent à des projets précis et à l'atteinte des objectifs fixés<sup>59</sup>. Les groupes sportifs, récréatifs, culturels, éducatifs et de loisirs de même que les associations professionnelles, les syndicats et les organismes religieux sont les types d'organismes bénévoles les plus courants.

En 2004, deux tiers (66 %) des Canadiens de 15 ans et plus étaient membres d'au moins un groupe de bénévolat reconnu. Les taux de participation étaient les plus élevés chez les personnes de 45 à 54 ans (69 %), les diplômés universitaires (82 %) ainsi que chez les personnes occupées (71 %) et celle dont le ménage avait un revenu d'au moins 100 000 \$<sup>60</sup>.

### Participation à des organismes bénévoles, par caractéristique personnelle et économique, Canadiens de 15 ans et plus, 2004

	POURCENTAGE (2004)
15-24	65 %
25-34	66 %
35-44	68 %
45-54	69 %
55-64	65 %
65 et plus	59 %
Études secondaires non terminées	51 %
Diplôme d'études secondaires	59 %
Études postsecondaires partielles	64 %
Certificat ou diplôme postsecondaire	70 %
Grade universitaire	82 %
Personnes occupées	71 %
Chômeurs	62 %
Inactifs	58 %
Moins de 20 000 \$	47 %
20 000 \$ - 39 999 \$	56 %
40 000 \$ - 59 999 \$	64 %
60 000 \$ - 79 999 \$	71 %
80 000 \$ - 99 999 \$	74 %
100 000 \$ et plus	80 %

Source : Statistique Canada, Enquête canadienne sur le don, le bénévolat et la participation, 2004.

57 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Indice composite de l'apprentissage*, Ottawa.

58 Statistique Canada, *Canadiens dévoués, Canadiens engagés : Points saillants de l'Enquête canadienne de 2004 sur le don, le bénévolat et la participation*, Ottawa, 2006. (No 71 542 XIF au catalogue).

59 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Indice composite de l'apprentissage*, Ottawa, 2006 [www.ccl cca.ca/CCL].

60 Statistique Canada, *Canadiens dévoués, Canadiens engagés*, Ottawa, 2006.



Utilisation d'Internet

Les Canadiens se servent d'Internet pour diverses raisons, par exemple pour échanger des courriels, planifier leurs déplacements et se tenir au courant de l'actualité, ou des nouvelles du sport ou de la météo. De plus en plus, ils y naviguent également pour se renseigner en matière de santé, de données et de services gouvernementaux ainsi que de mises en garde et de conseils aux consommateurs. Certains, même, se servent d'Internet pour chercher un emploi, dans le secteur privé comme dans la fonction publique.

L'informatique et la technologie de l'information permettent par ailleurs aux Canadiens de suivre des programmes d'apprentissage virtuel ou d'enseignement à distance. Ces méthodes ouvrent de nouveaux horizons en matière d'apprentissage tout au long de la vie pour tous les adultes, mais surtout pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage, y compris les personnes handicapées, les immigrants récents et les personnes qui habitent en région éloignée<sup>61</sup>.

Utilisation d'Internet par les adultes, 2005

	POURCENTAGE (2005)
Courriel	91 %
Planification de déplacements	63 %
Actualités/sports	62 %
Information sur la santé	58 %
Transactions bancaires	58 %
Paiement de factures	55 %
Information sur les gouvernements du Canada	52 %
Éducation, formation ou travaux scolaires	43 %
Jeu	39 %
Renseignements sur des investissements	26 %
Radio par Internet	26 %

Source : Statistique Canada, *Enquête canadienne sur l'utilisation de l'Internet, 2005*.

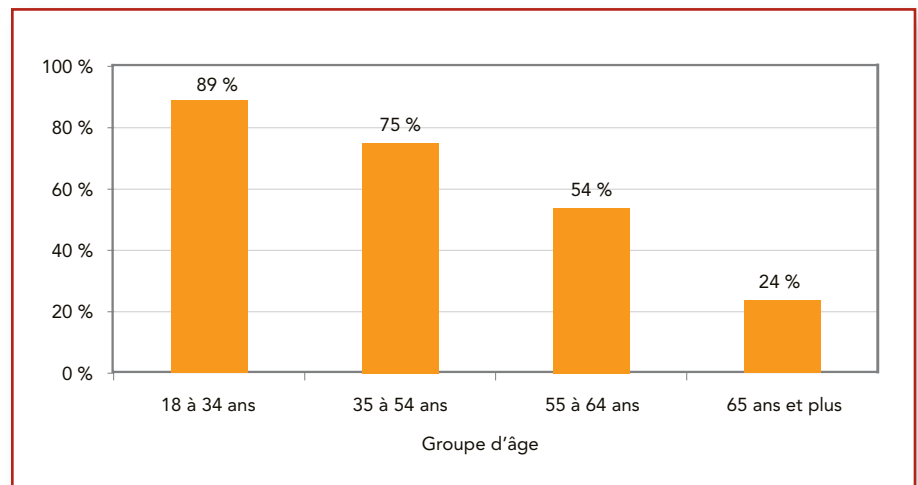
L'Enquête canadienne sur l'utilisation de l'Internet de 2005 révèle que plus des deux tiers (68 %) des adultes canadiens—16,8 millions de personnes—s'étaient servis d'Internet à des fins personnelles au cours de l'année précédente, la plupart chaque jour.

L'accès à Internet augmente avec le niveau de scolarité : 80 % des adultes ayant fait des études postsecondaires s'étaient servis d'Internet l'année précédant le sondage contre à peine la moitié (49 %) de ceux n'ayant qu'une éducation secondaire<sup>62</sup>.

Les jeunes adultes sont également ceux qui rapportent le taux d'utilisation le plus élevé : la plupart (89 %) des adultes de 18 à 34 ans se servent d'Internet, de même que ceux de 35 à 54 ans (75 %), comparativement à seulement un peu plus de la moitié (54 %) des personnes de 55 à 64 ans<sup>63</sup>.

Les Canadiens plus âgés utilisent eux aussi fréquemment la technologie de l'information et des communications. L'Enquête canadienne sur l'utilisation de l'Internet indique que 54 % des adultes canadiens de 55 à 64 ans s'en étaient servis et que 59 % des personnes appartenant à ce groupe l'avaient fait chaque jour. En outre, même les Canadiens de 65 ans et plus recourent à Internet plus souvent qu'auparavant, 63 % d'entre eux le consultant tous les jours<sup>64</sup>.

Accès à Internet, par groupe d'âge, 2005



Source : Statistique Canada, *Enquête canadienne sur l'utilisation de l'Internet, 2005*.

Par ailleurs, l'utilisation d'un ordinateur et d'Internet est étroitement liée à une amélioration des compétences en lecture et en écriture et à un revenu plus élevé. C'est là une conclusion importante, puisque la plupart des personnes ayant le plus besoin de renforcer leurs compétences ne se servent ni de l'un, ni de l'autre alors qu'elles auraient intérêt à profiter des possibilités créées par la technologie<sup>65</sup>.

61 A. Tuijnman, « Themes and questions for a research agenda on lifelong learning », dans R. Edwards, N. Miller, N. Small et A. Tait (éd.), *Supporting Lifelong Learning: Making Policy Work*, Volume 3, Londres, Open University, 2002.  
 62 Statistique Canada, *Enquête canadienne sur l'utilisation de l'Internet, 2005*.  
 63 *Ibid.*  
 64 *Ibid.*  
 65 Statistique Canada, *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003*.

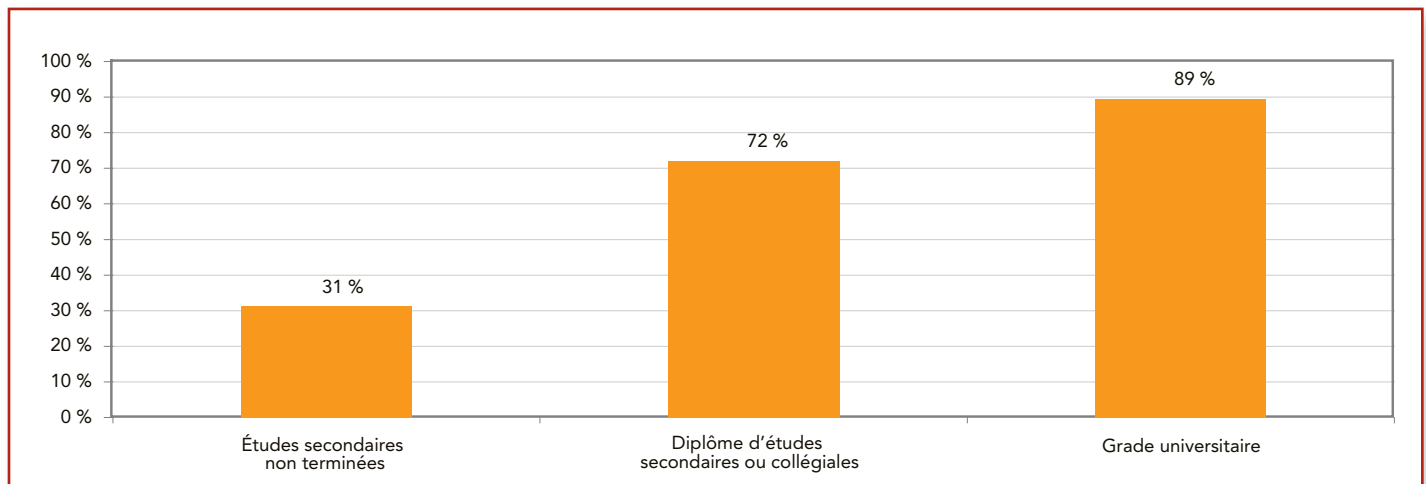
# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

L'apprentissage procure divers avantages aux personnes âgées. Des études ont montré que la stimulation intellectuelle fournie par des études structurées de même que des activités récréatives et professionnelles favorise le maintien d'une bonne santé mentale. De plus, l'apprentissage permet aux aînés de rester engagés au sein de leur collectivité et de cultiver de nouveaux intérêts. En somme, l'apprentissage contribue à assurer une vie saine et heureuse aux Canadiens âgés.

Ceux qui tentent de participer à des activités d'apprentissage sont toutefois souvent confrontés à plusieurs obstacles, les personnes âgées ont :

- moins de possibilités d'apprendre que leurs homologues plus jeunes;
- en moyenne, les personnes âgées ont un degré de littératie et une scolarisation inférieurs;
- la maladie et l'invalidité;
- le déclin des compétences cognitives<sup>66</sup>.

## Utilisation d'Internet, par niveau de scolarité, 2005



Source : Statistique Canada, Enquête canadienne sur l'utilisation de l'Internet, 2005.

## 4.3 Voie à suivre

### OÙ SE SITUE LE CANADA?

L'apprentissage chez les adultes procure une multitude d'avantages. En plus d'avoir une incidence positive sur les perspectives d'emploi et le revenu gagné, l'apprentissage continu favorise la santé, l'engagement civique et l'épanouissement personnel.

Comme en témoignent les résultats assez élevés des adolescents de 15 ans aux tests de littératie (voir chapitre 2) et ceux plus faibles des adultes, bien des Canadiens ne poursuivent pas leur apprentissage au fil des ans. Le rendement des adultes à cet égard a peu évolué au Canada depuis dix ans, et 42 % d'entre eux n'ont pas un niveau de littératie suffisant pour réussir dans l'économie actuelle fondée sur le savoir.

Cependant, plusieurs tendances inquiétantes mettent encore plus en lumière le besoin pour notre société d'accorder plus d'importance à l'apprentissage chez les adultes.

Premièrement, les compétences des adultes en littératie se sont peu améliorées depuis dix ans, situation qui ne se rectifiera pas d'elle-même, puisque ces compétences déclinent habituellement avec l'âge et que le Canada a une population vieillissante. De plus, le taux élevé d'immigration fait qu'un nombre croissant de personnes n'ont pas les compétences en littératie nécessaires pour bien s'intégrer au marché canadien de la main-d'œuvre.

Le Canada accuse un retard par rapport à beaucoup d'autres pays à l'égard de la littératie chez les adultes et aussi pour ce qui est d'offrir des solutions pour corriger la situation. Les travailleurs canadiens sont nombreux à ne pas recevoir la formation en milieu de travail qui leur serait nécessaire, et ceux dont les besoins sont les plus criants—immigrants récents, personnes ayant un niveau de littératie faible, décrocheurs, travailleurs âgés qui doivent actualiser leurs compétences—sont les moins susceptibles d'en bénéficier.

Enfin, le degré de bénévolat et d'engagement communautaire a aussi une incidence significative sur l'apprentissage. Alors que de nombreux Canadiens prennent part à des activités communautaires ou de perfectionnement personnel, beaucoup d'autres groupes sont peu engagés, notamment les personnes dont le revenu ou la scolarisation sont moins élevés.

### QUE DEVONS-NOUS ENCORE APPRENDRE?

Malgré l'information disponible au sujet de l'apprentissage chez les adultes, bien des questions demeurent sans réponse et nos données, incomplètes. Lorsque les données existent, elles n'ont souvent pas été analysées d'une manière qui jetterait un éclairage significatif sur l'état de l'apprentissage chez les adultes, les défis qu'il pose et les solutions possibles.

Ainsi, à l'heure actuelle, nous ne comprenons pas pourquoi les résultats en littératie déclinent avec l'âge. Nous ne savons pas comment atténuer l'incidence d'une littératie insuffisante en santé sur les populations vulnérables, y compris les personnes âgées, ni comment inverser ce déclin des compétences.

Il existe bien des données pancanadiennes sur la nature et l'ampleur de l'apprentissage lié à l'emploi, mais les résultats de cet apprentissage demeurent peu connus. Par exemple, dispose-t-on d'information adéquate au sujet du rendement des investissements en formation, tant pour les employeurs que pour leur personnel, ou des répercussions de l'apprentissage sur le rendement professionnel, les compétences des travailleurs et la productivité des entreprises?

De même, de meilleures données nous permettraient de mieux évaluer le besoin de compétences des travailleurs, des employeurs ainsi que d'industries et de secteurs entiers.

Il serait également utile de se pencher sur les facteurs qui ont une incidence sur l'accès à l'apprentissage en milieu de travail de même que sur les incitatifs et les stratégies qui favorisent l'apprentissage, surtout pour les emplois non traditionnels et chez les groupes vulnérables, comme les immigrants.

Alors que de nombreux travailleurs canadiens bénéficient d'une formation en milieu de travail, beaucoup d'autres sont laissés pour compte. Un examen approfondi pourrait permettre de comprendre les obstacles auxquels ces derniers sont confrontés.

Les connaissances sont également incomplètes relativement à la transition de l'école au monde du travail. Il faudrait notamment pouvoir mesurer la complexité de ce processus et déterminer l'ampleur des services-conseils et de l'orientation professionnelle offerts aux jeunes.

L'apprentissage informel lié au travail constitue un autre domaine à approfondir. Il existe peu d'information pancanadienne disponible sur les personnes qui suivent ce type d'apprentissage, les raisons pour lesquelles elles le font, les méthodes utilisées, les pratiques qui ont cours, l'ampleur des connaissances ainsi acquises et l'incidence de l'apprentissage informel sur les employés et leur lieu de travail.

Enfin, les données sur l'incidence sociale de l'apprentissage chez les adultes sont insuffisantes. Ainsi, on reconnaît généralement que cet apprentissage favorise une participation active à la vie civique, mais il faudrait davantage d'information pour comprendre ses effets dans le quotidien des Canadiens.

# APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

## QUE FERA LE CCA?

L'apprentissage continu est une priorité fondamentale du Conseil canadien sur l'apprentissage. En plus de celui consacré à l'apprentissage chez les Autochtones, abordé dans le chapitre précédent, le CCA a mis sur pied les trois centres du savoir suivants, axés sur les aspects principaux de l'apprentissage tout au long de la vie.

### Apprentissage chez les adultes

Le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes a comme mandat de favoriser une culture de l'apprentissage chez les adultes riche, avisée et coordonnée qui répond aux besoins et aux intérêts de tous les Canadiens. En collaborant avec le gouvernement, les établissements d'enseignement et les organismes communautaires, le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes tente de créer des systèmes d'apprentissage pour adultes coordonnés et d'améliorer la compréhension qu'ont les Canadiens du rôle que joue l'apprentissage tout au long de la vie dans la création de la productivité économique, l'équité sociale et l'engagement civique.

Le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes a cerné quatre principales priorités en vue de l'année qui vient : l'élaboration d'une stratégie sur le droit d'apprendre pour les Canadiens qui ont des besoins d'apprentissage liés à la littératie, à l'achèvement des études secondaires et à la reconnaissance des acquis; développer les capacités de recherche active chez les praticiens de l'apprentissage chez les adultes; améliorer le profil de l'apprentissage chez les adultes; et développer des points repères pour suivre les progrès des activités d'apprentissage chez les adultes.

Depuis son lancement en septembre 2005, le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les adultes a entrepris plusieurs initiatives dont deux projets nationaux appelant à l'échange de connaissances, plusieurs ateliers à l'intention des chercheurs et des praticiens en apprentissage chez les adultes, un symposium national, une série de tables rondes pancanadienne visant l'élaboration de politiques, un série de conférences à l'intention du grand public et des projets de recherche sur l'apprentissage chez les adultes.

### Apprentissage en milieu de travail

Ce centre du savoir a été institué pour faire progresser les connaissances et les pratiques relatives à l'apprentissage en milieu de travail. Le Centre du savoir sur l'apprentissage en milieu de travail compte trois grands domaines d'intérêt :

- l'optimisation du niveau, de la qualité et de l'efficacité de l'apprentissage en milieu de travail;
- la facilitation de la transition entre l'apprentissage formel et le monde professionnel;
- l'amélioration de l'accès des immigrants et des autres groupes vulnérables aux possibilités d'apprentissage lié au travail.

### Santé et apprentissage

Composé de 17 membres, le Centre du savoir sur la santé et l'apprentissage est un réseau d'expertise pancanadien axé sur le lien entre l'apprentissage et la santé des Canadiens. Ses membres s'intéressent particulièrement à la littératie en santé et s'assurent que cette question est prise en compte dans tous les travaux que le Centre accomplit ou parraine.

Un des principaux projets en cours est celui des Connaissances de base sur la santé (groupe d'experts). Établi au début de 2006 par l'Association canadienne de santé publique, le groupe de 13 membres donne des conseils sur la littératie en santé et l'efficacité des interventions faites pour l'améliorer. Le groupe, qui travaille aussi avec le Centre national de collaboration sur les déterminants de la santé de l'Agence de santé publique du Canada, formulera également des recommandations à l'égard des projets de recherche, des politiques et des programmes futurs en matière de littératie en santé.

Un autre centre du savoir, dirigé par le British Columbia Academic Health Council, cherche à promouvoir la littératie en santé auprès des professionnels de la santé. D'autres projets sont axés sur les adolescents, aux études ou décrocheurs, et sur l'engagement des jeunes.

## 5.1 Introduction

*Depuis plus de 25 ans, les Autochtones définissent les buts que devrait se fixer un système d'éducation autochtone. Ils veulent que l'éducation les prépare à participer pleinement à la vie économique de leur collectivité et de la société canadienne. Mais ce n'est là qu'une partie de leur projet. [...] Les jeunes qui terminent leurs études doivent avoir développé une forte identité autochtone positive. Conformément aux traditions autochtones, l'éducation doit viser le développement intégral de l'enfant, tant intellectuel, spirituel et affectif que physique.*

—Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones<sup>1</sup>

Les peuples autochtones ont de tout temps considéré l'apprentissage tout au long de la vie comme un moyen de développement intégral de l'individu, comprenant les aspects spirituels, intellectuels, affectifs et physiques de l'être<sup>2</sup>. En plus d'enrichir la vie de chacun, l'apprentissage est vu par les Autochtones comme le moyen de réaliser les objectifs collectifs et communautaires<sup>3</sup>. À ce titre, l'éducation permet d'acquérir les compétences et les connaissances voulues pour assurer la réussite économique et de mieux apprécier les traditions, les cultures et les langues autochtones. La Commission royale sur les peuples autochtones a fait observer que l'éducation est « la transmission du patrimoine culturel d'une génération à l'autre » et qu'elle est la clé d'un avenir prospère<sup>4</sup>.

Compte tenu de la multitude de cultures et de contextes autochtones, le présent chapitre ne peut exprimer la pleine complexité que revêt l'apprentissage chez les Autochtones au Canada. Il a plutôt pour objet de présenter cet apprentissage et d'exposer le contexte présidant à toute recherche future. Il y est aussi question de la nécessité de redéfinir l'aune à laquelle est mesuré le succès de l'apprentissage chez les Autochtones et du cadre dans lequel les recherches devront s'effectuer à cet égard.

### DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

Au Canada, les peuples autochtones englobent les Premières nations, les Métis et les Inuits<sup>5</sup>.

Les peuples des Premières nations bénéficient de liens uniques avec le Canada qui proviennent de traités ou de droits autochtones préexistants. Organisées collectivement en administrations locales, les Premières nations comprennent les Indiens inscrits et non inscrits vivant dans des réserves ou hors réserve.

Les Métis sont des peuples qui se reconnaissent comme ayant une origine à la fois autochtone et européenne et qui sont associés à des colonies situées principalement dans les Prairies.

Les Inuits sont des peuples autochtones vivant surtout dans les quatre régions septentrionales faisant l'objet d'une revendication territoriale que sont le Nunavik (nord du Québec), le Nunatsiavut (Terre-Neuve-et-Labrador), l'Inuvialuit (Territoires du Nord-Ouest) et le Nunavut.

Selon le recensement de 2001, près de 1 million (976 305) de personnes se sont déclarées Autochtones, soit 3 % de la population canadienne<sup>6</sup>. De ce nombre, 62 % disaient appartenir au groupe des Premières nations, 30 % étaient des Métis et 5 % des Inuits. Environ 3 % des Autochtones ont déclaré avoir plus d'une identité autochtone.

La population autochtone est jeune et ne cesse de croître : en 2001, six Autochtones sur 10 avaient moins de 29 ans<sup>7</sup>. La population inuite est encore plus jeune puisque près de la moitié de ses membres (49 %) avaient moins de 20 ans en 2001<sup>8</sup>.

D'ici 2017, la population autochtone devrait compter plus de 1,4 million de personnes, soit 4 % de la population canadienne<sup>9</sup>.

1 Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, [en ligne], volume 3 : Vers un Ressourcement, chapitre 5, Ottawa, 1996. [www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sgmm\_f.html] (29 novembre 2006).

2 Marie Battiste, *State of Aboriginal Learning: Background Paper for the "National Dialogue on Aboriginal Learning"*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005.

3 Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, [en ligne], volume 3 : Vers un Ressourcement, chapitre 5, Ottawa, 1996. [http://www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sgmm\_f.html] (29 novembre 2006).

4 Ibid.

5 Selon l'article 35 de la *Loi constitutionnelle* de 1982.

6 Statistique Canada, *Peuples autochtones du Canada : identité autochtone (8), groupes d'âge (11B), sexe (3) et région de résidence (7) pour la population, pour le Canada, les provinces et les territoires - données-échantillon (20 %), Peuples autochtones du Canada, Recensement de 2001*, Ottawa, 2003. Numéro du catalogue : 97F0011XIF2001001.

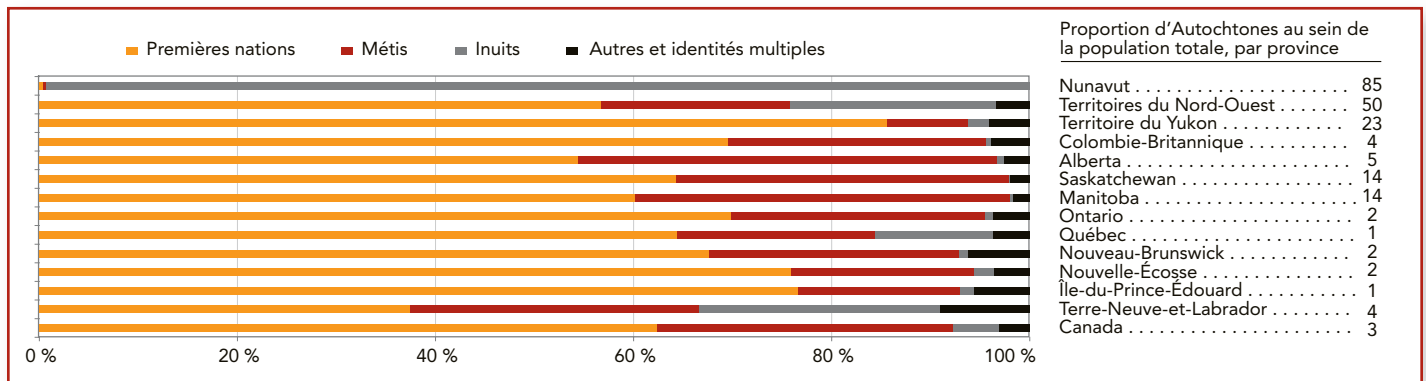
7 Ibid.

8 Ibid.

9 Selon des scénarios de croissance moyenne, dans Statistique Canada, *Projections des populations autochtones, Canada, provinces et territoires : de 2001 à 2017*, [en ligne], Ottawa, 2005. [www.statcan.ca:8096/bsolc/francais/bsolc?catno=91-547-XWF]. (Numéro 91-547-XWF au catalogue)

# APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

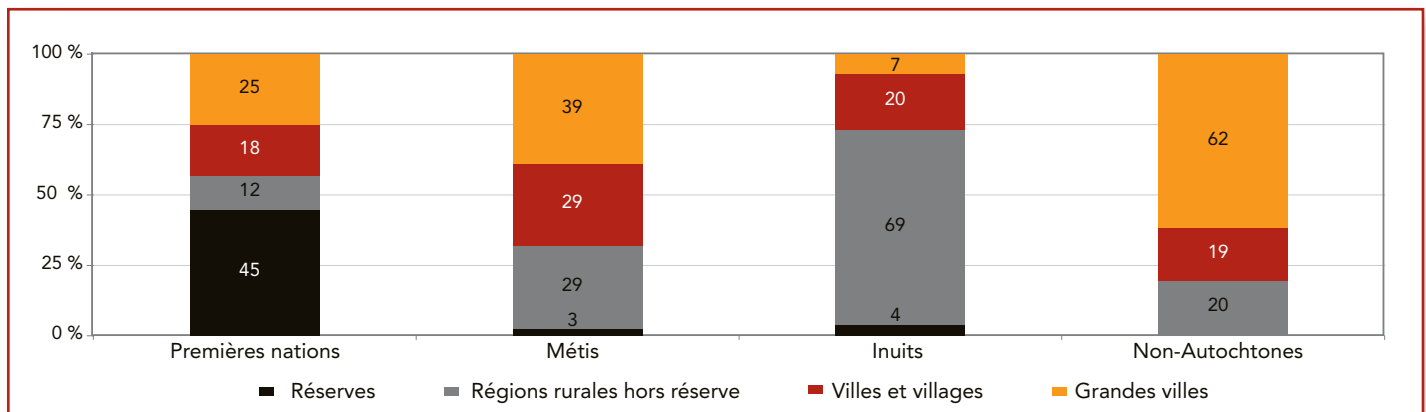
## Populations autochtones par province et territoire, 2001



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001.

Près de la moitié (45 %) des personnes des Premières nations vivent dans des réserves tandis que la majorité des Inuits (69 %) vivent dans des régions rurales. La population métisse est répartie plus également entre les grandes villes (39 %), les petites villes et villages (29 %) et les régions rurales (29 %). À l'inverse, la population non autochtone du Canada est concentrée dans les grandes villes (62 %) et dans les petites villes et villages (19 %).

## Lieux de résidence des Autochtones et des non-Autochtones, 2001



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001.

## PRINCIPAUX ENJEUX

Les Autochtones se heurtent à de réelles difficultés économiques et sociales ainsi qu'à des problèmes de santé qui limitent sérieusement toute possibilité d'apprentissage tout au long de la vie. Le chômage, la pauvreté et un logement inadéquat, par exemple, sont autant d'obstacles qui bloquent couramment l'accès au savoir.

Une situation économique précaire et de mauvaises conditions de vie contribuent également à une santé relativement mauvaise. Ainsi, le taux de prévalence du diabète est de trois à cinq fois supérieur chez les Autochtones que dans la population canadienne en général<sup>10</sup>. Les taux de suicide et de toxicomanie sont également plus élevés chez les populations autochtones<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Santé Canada, *Initiative sur le diabète chez les Autochtones (IDA) – Campagne « Mangez mieux, soyez actifs, amusez-vous. Vous pouvez prévenir le diabète. »*, [en ligne], 2005. [www.hc-sc.gc.ca/ahc-asc/activit/marketoc/camp/adi-ida\_f.html] (8 novembre 2006).

<sup>11</sup> Il est difficile de calculer avec exactitude le taux de suicide chez les Autochtones, car on ne connaît pas toujours la cause du décès. À la lumière des données existantes cependant, on estime qu'il serait chez les Autochtones, tous groupes d'âge confondus, environ trois fois plus élevé que dans la population non autochtone. Source : *Le suicide chez les Autochtones : Rapport de la Commission royale*, préparé par la Direction de la recherche parlementaire le 23 février 1995.

### LA PAUVRETÉ CHEZ LES AUTOCHTONES

- En 2001, le revenu médian des Autochtones se chiffrait à 13 525 \$ alors qu'il était de 22 431 \$ chez les Canadiens non autochtones<sup>12</sup>.
- Dans chaque province, le taux de chômage des Autochtones dépassait celui de la population en général. Au Manitoba et en Saskatchewan, ce taux s'élevait à plus du triple du taux global<sup>13</sup>.
- Quatre enfants autochtones sur 10 (41 %) âgés de 14 ans ou moins vivaient dans des familles à faible revenu. Au Manitoba et en Saskatchewan, cette proportion était de plus de 50 %<sup>14</sup>.
- Dans les réserves des Premières nations, 28 % de la population vit dans des logements surpeuplés ou inférieurs aux normes exigées. Hors réserve, 24 % des ménages autochtones vivent dans des maisons qui ne sont pas conformes aux normes acceptables<sup>15</sup>.

Les chefs autochtones signalent aussi des obstacles systémiques à l'apprentissage tout au long de la vie. Les systèmes d'éducation qui s'inscrivent dans le courant général, par exemple, n'ont souvent pas les moyens d'enseigner la culture, les langues, les traditions, les valeurs et les méthodes d'apprentissage autochtones<sup>16</sup>.

Nombreux sont les rapports sur l'apprentissage des Autochtones qui citent le racisme et la discrimination comme faisant

partie intégrante des expériences d'apprentissage des Autochtones<sup>17</sup>. Cet état de choses a entraîné une méfiance à l'égard des systèmes d'éducation prédominants chez de nombreux Autochtones et a entravé les progrès de certains étudiants autochtones.

Malgré les nombreuses difficultés auxquelles se heurtent les Autochtones dans leur apprentissage tout au long de la vie, ceux-ci ont fait d'importants progrès au cours des dernières décennies.

### LE LEGS DES PENSIONNATS

En 1911, le gouvernement fédéral a introduit un amendement à la Loi sur les Indiens obligeant tous les enfants autochtones de sept à 15 ans à fréquenter l'école. Dès 1930, plus de 80 pensionnats (écoles résidentielles) avaient été créés<sup>18</sup>. Alors que la plupart de ces pensionnats avaient fermé leurs portes vers le milieu des années 1970, le dernier ne l'a fait officiellement qu'en 1996.

Bien que tous les élèves n'aient pas vécu la même expérience, de nombreux enfants ont été séparés de leur famille et de leur collectivité et ont subi des sévices sexuels, physiques et psychologiques pendant leur séjour dans ces pensionnats<sup>19</sup>. Selon une des conclusions tirées par la Commission royale sur les peuples autochtones de 1996, un grand nombre des difficultés auxquelles se heurtent actuellement les collectivités autochtones, dont la violence, l'alcoolisme et la perte de l'identité, de la spiritualité et de la langue, tiennent à l'expérience des pensionnats<sup>20</sup>.

On estime à 80 000 le nombre d'Autochtones vivant aujourd'hui qui ont fréquenté des pensionnats<sup>21</sup>. En 2002, presque un adolescent sur trois (de 12 à 17 ans) et un enfant sur six (de 11 ans et moins) des Premières nations avaient un ou plusieurs parents ayant fréquenté un pensionnat<sup>22</sup>.

12 Statistique Canada, Recensement de 2001.

13 Ibid.

14 Ibid.

15 Société canadienne d'hypothèques et de logement, *Ménages autochtones*, « Série sur le logement selon les données du Recensement de 2001 », no 6 révisé, Ottawa, 2004. (Le point en recherche, série socio-économique 04-036).

16 Marie Battiste, *State of Aboriginal Learning: Background Paper for the "National Dialogue on Aboriginal Learning"*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005.

17 Voir, par exemple, la Commission royale sur les peuples autochtones et le Groupe de travail national du Ministre sur l'Éducation, *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*, Affaires indiennes et du Nord Canada, 2002.

18 Marie Battiste et Sheelagh McLean, *State of First Nations Learning*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005.

19 Résolution des questions des pensionnats indiens Canada, *Histoire des pensionnats*, [en ligne], [s. d.]. [www.irs-rqpi.gc.ca/francais/histoire.html] (consulté le 27 novembre 2006).

20 Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, [en ligne], 1996. [www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/sgmm\_f.html] (consulté le 27 novembre 2006).

21 Résolution des questions des pensionnats indiens Canada, *Histoire des pensionnats*, [en ligne], [s. d.]. [www.irs-rqpi.gc.ca/francais/histoire.html] (consulté le 27 novembre 2006).

22 Centre des Premières nations, *First Nations Longitudinal Health Survey (RHS) 2002/03*, [en ligne], Ottawa, 2005. [www.naho.ca/firstnations/english/documents/NAHOPeoplesReportb\_000.pdf] (consulté le 27 novembre 2006).

# APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

## 5.2 Indicateurs de l'apprentissage chez les Autochtones

Dans le présent chapitre, les indicateurs qui suivent servent à analyser l'état de l'apprentissage chez les Autochtones, de la petite enfance à l'âge adulte. Ils ont été choisis en se fondant sur des sources de données pancanadiennes existantes, bien que les données régionales et communautaires compilées par des organismes autochtones soient aussi présentées.

INDICATEURS DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES	
Langues et cultures autochtones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaissance de langues autochtones</li> <li>• Programmes bilingues et d'immersion</li> </ul>
Développement et apprentissage de la petite enfance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• État de santé et conditions de vie des enfants autochtones</li> <li>• Programmes d'apprentissage chez les jeunes enfants</li> </ul>
Apprentissage en milieu scolaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obtention du diplôme d'études secondaires</li> </ul>
Éducation postsecondaire et acquisition de compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à des études postsecondaires</li> <li>• Formation collégiale ou professionnelle</li> <li>• Obtention d'un grade universitaire</li> <li>• Littératie des adultes</li> </ul>
Éducation communautaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion par les Autochtones de leur apprentissage</li> <li>• Engagement familial</li> </ul>

### LANGUES ET CULTURES AUTOCHTONES

*Les aînés soutiennent qu'il est impossible d'enseigner la langue et la culture en se servant d'un tableau noir. Les élèves des Premières nations doivent baigner dans leur culture pour qu'ils puissent véritablement acquérir une bonne compréhension de la langue, du savoir et de la sagesse de leur peuple.*

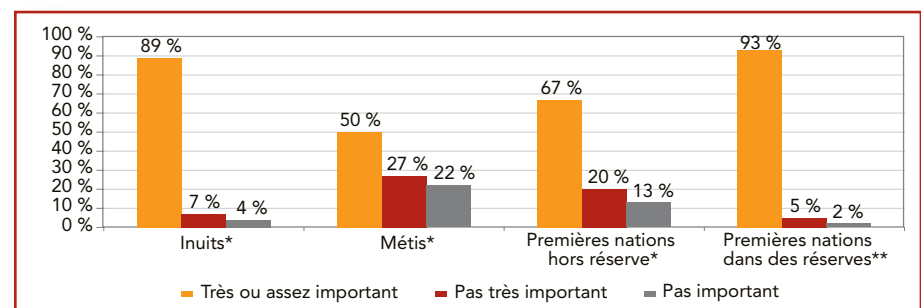
— Marie Battiste, *State of First Nations Learning*<sup>23</sup>

De nombreux documents clés sur l'apprentissage chez les Autochtones, dont *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*<sup>24</sup> en 1972 et le Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones en 1996, ont montré à quel point la langue et la culture jouent un rôle central dans un apprentissage réussi chez les Autochtones. La Commission royale a fait remarquer que « la langue est le principal instrument grâce auquel une culture se transmet d'une génération à une autre, et par lequel les membres de cette culture communiquent et donnent un sens à leur expérience commune<sup>25</sup> ». Trois langues autochtones sur quatre au Canada ne sont parlées nulle part ailleurs et attestent d'une vision du monde qui leur est unique<sup>26</sup>.

Autrement dit, les langues autochtones ne font pas que transmettre la culture et la sagesse : elles sont elles-mêmes des formes de culture et de sagesse<sup>27</sup>.

Les sondages effectués récemment auprès des Autochtones montrent bien l'importance que revêt ce point. La majorité des parents autochtones, en particulier les Inuits et les personnes des Premières nations vivant dans des réserves, estiment qu'il est important que les enfants apprennent leur langue d'origine.

#### Opinion parentale sur l'importance que représente l'apprentissage de leur langue ancestrale par les enfants



\* Source (enfants âgés de 0 à 14 ans) : Statistique Canada, *Enquête auprès des peuples autochtones*, 2001.

\*\* Source (enfants âgés de 0 à 11 ans) : *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations*, 2002–2003.

<sup>23</sup> Marie Battiste et Sheelagh McLean, *State of First Nations Learning*, [en ligne], Ottawa, 15 septembre 2005. [www.ccl-cca.ca] (consulté le 29 novembre 2006).

<sup>24</sup> Assemblée des Premières Nations, *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, [exposé de principe présenté au ministre des Affaires indiennes et du Nord], 1972.

<sup>25</sup> Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, [en ligne], volume 3 – Vers un Ressourcement, chapitre 6 – Arts et patrimoine, partie 2.1 – Importance de la langue, 1996. [www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/si57\_f.html] (consulté le 27 novembre 2006).

<sup>26</sup> Ibid.

<sup>27</sup> Marie Battiste et Sheelagh McLean, *State of First Nations Learning*, [en ligne], Ottawa, 15 septembre 2005. [www.ccl-cca.ca] (consulté le 29 novembre 2006).



## Que savons-nous des progrès du Canada?

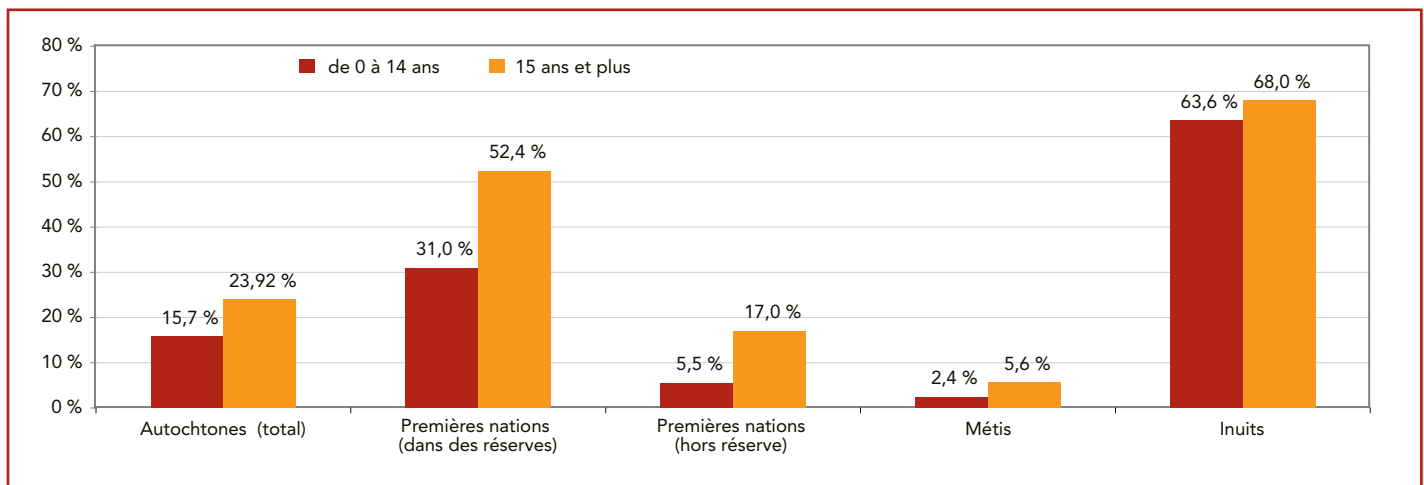
### Connaissance de langues autochtones

Selon le recensement de 2001<sup>28</sup>, la « langue maternelle » d'un Autochtone sur cinq (21 %), soit près de 188 000 personnes, est une langue autochtone. La langue maternelle est la première langue apprise dans l'enfance et toujours comprise. Ce pourcentage représente une baisse du taux de 1996 qui était 26 %<sup>29</sup>. Les Inuits et les membres des Premières nations vivant

dans des réserves étaient les plus susceptibles de parler leur langue maternelle alors que les Métis étaient ceux qui l'étaient le moins.

En 2001, 16 % des Autochtones de 14 ans ou moins, soit environ 46 000 enfants, pouvaient parler une langue autochtone. Toutefois, ils sont moins susceptibles de parler une langue ancestrale que leurs parents et les aînés. De plus, le nombre d'enfants parlant une langue autochtone a diminué de sept points de pourcentage entre 1996 et 2001<sup>30</sup>.

### Autochtones parlant une langue maternelle autochtone, selon l'âge, 2001



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001. (No 97F0011XCB2001040 au catalogue).

### APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE

Les langues, en particulier celles à forte tradition orale, sont transmises d'une génération à l'autre<sup>31</sup>. Les enfants autochtones ont tendance à apprendre la langue ancestrale avec leurs parents et grands-parents, bien que les oncles et tantes, les aînés et les enseignants comptent également pour beaucoup<sup>32</sup>. De fait, plus le nombre de gens qui parlent à un enfant est élevé, plus cet enfant parlera bien sa langue<sup>33</sup>.

Parmi les enfants vivant hors réserve qui pouvaient parler ou comprendre une langue autochtone, seulement 15 % de ceux qui ne pouvaient compter que sur une source d'aide pour l'apprendre déclaraient bien la parler. Cette proportion passait à 38 % chez ceux qui avaient accès à trois sources d'aide, à 54 % lorsqu'ils disposaient de cinq sources d'aide et à 80 % lorsqu'ils bénéficiaient de sept sources d'aide ou plus<sup>34</sup>.

L'Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations expose la situation des langues ancestrales chez les membres des Premières nations vivant dans des réserves. En 2002–2003, plus des deux tiers (68 %) des membres de Premières nations de plus de 60 ans qui vivaient dans des réserves déclaraient parler couramment ou relativement bien une langue ancestrale; ce pourcentage chutait cependant à moins d'un tiers chez les gens de moins de 30 ans<sup>35</sup>.

28 Les données du recensement sur les langues autochtones doivent être utilisées avec circonspection, mais ce sont les seules données pancanadiennes qui existent sur ces langues.

29 M. J. Norris et L. Jantzen, *De génération en génération : Survie et préservation des langues autochtones du Canada au sein des familles, des collectivités et des villes*, Affaires indiennes et du Nord Canada et Patrimoine canadien, janvier 2004.

30 Statistique Canada, *Recensement de 2001*.

31 M. J. Norris et L. Jantzen, *op. cit.*

32 *Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières nations et Enquête auprès des peuples autochtones*, Ottawa, 2005.

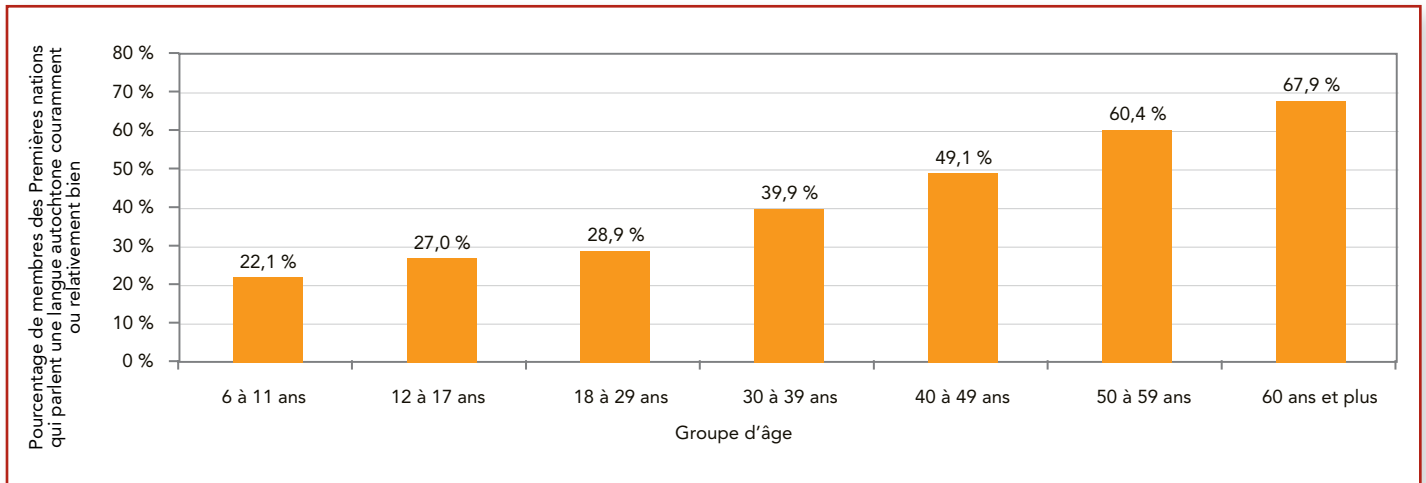
33 Statistique Canada, *Un portrait des enfants autochtones vivant hors réserve : résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2001*, Ottawa, 2004.

34 Ibid.

35 Centre des Premières nations, *First Nations Longitudinal Health Survey (RHS) 2002/03*, [en ligne], Ottawa, 2005. [www.naho.ca/firstnations/english/documents/NAHOPeoplesReportb\_000.pdf] (consulté le 27 novembre 2006).

# APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

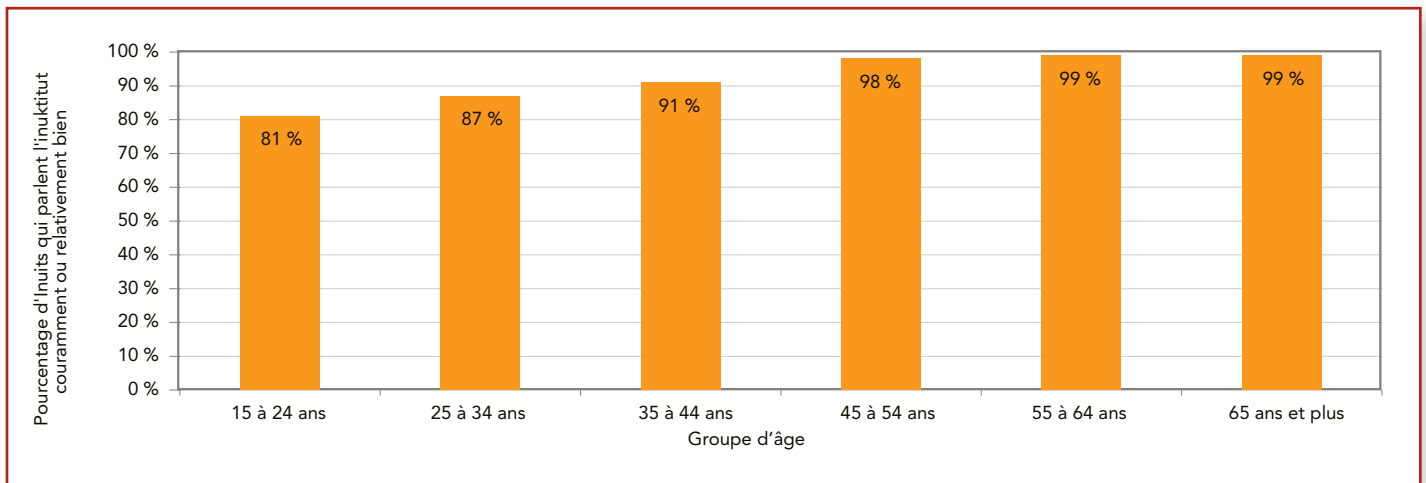
## Langue ancestrale parlée par les membres des Premières nations, selon le groupe d'âge, 2002–2003



Source : Centre des Premières nations, *First Nations Longitudinal Health Survey (RHS) 2002/03*, Ottawa, 2005, p. 39.

Chez les Inuits du Nunavut, la perte de la capacité de bien parler la langue ancestrale est moins évidente. Selon l'enquête de 2001 sur les ménages du Nunavut, presque toutes (99 %) les personnes âgées inuites pouvaient s'exprimer relativement bien en inuktitut. La même observation valait pour 81 % des jeunes Inuits âgés de 15 à 24 ans<sup>36</sup>.

## Inuktitut parlé couramment par les Inuits au Nunavut, selon le groupe d'âge, 2001



Source : Nunavut Bureau of Statistics, 2001 Nunavut Household Survey, 2002.

Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), une langue est considérée comme étant en danger si elle n'est pas apprise par au moins 30 % des enfants de la communauté<sup>37</sup>. Compte tenu du nombre de locuteurs des langues autochtones recensées, la moitié de la cinquantaine de langues autochtones parlées au Canada étaient en danger en 2001<sup>38</sup>. Seuls l'inuktitut, le cri et l'oïjibway, qui comptent plus de 20 000 locuteurs chacune, ne l'étaient pas<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> Nunavut Bureau of Statistics, *Language Data from the 2001 Nunavut Household Survey*, [en ligne], Iqaluit, 2002. [www.tunnngavik.com/publications/housing/2001-nunavut-housing-data-en.pdf] (consulté le 1er décembre 2006).

<sup>37</sup> Stephen A. Wurm, *Atlas des langues en danger dans le monde*, Paris, UNESCO, 1996.

<sup>38</sup> M. J. Norris et L. Jantzen, *De génération en génération : Survie et préservation des langues autochtones du Canada au sein des familles, des collectivités et des villes*, Affaires indiennes et du Nord Canada et Patrimoine canadien, janvier 2004.

<sup>39</sup> M. J. Norris, « Les langues autochtones du Canada », *Tendances sociales canadiennes*, Ottawa, Statistique Canada, n° 51, hiver 1998. Dans le recensement de 2001, le nombre de locuteurs n'avait augmenté que pour l'inuktitut, par rapport aux résultats du recensement de 1996 pour ces trois langues.

**Langues maternelles autochtones au Canada, selon le groupe d'âge, 2001**

LANGUE AUTOCHTONE	NOMBRE TOTAL DE LOCUTEURS	NOMBRE DE LOCUTEURS AGÉS DE 14 ANS ET MOINS
Cri	72 880	16 810
Inuktitut	29 005	10 765
Ojibway	21 000	2 595
Oji-cri	9 730	3 165
Montagnais-naskapi	9 705	3 450
Déné	8 885	2 850
Micmac	7 230	1 760
Attikamek	4 620	1 925
Dakota/sioux	3 900	870
Pied-noir	2 745	120
Dogrib	1 865	465
Algonquin	1 450	310
Langue des Esclaves du sud	1 385	125
Carrier	1 245	40
Gitxsan	905	20
Langue des Esclaves du nord (hare)	850	140
Chilcotin	810	70
Malécite	760	115
Shuswap	630	80
Chippewyan	580	10
Nisga'a	510	0
Nootka	410	10
Thompson (netlakapamuk)	400	10
Tsimshian	340	10
Kutchin-gwich'in (loucheux)	320	10
Mohawk	310	35
Haïda	145	10
Kutenai	125	10
Tlingit	105	0
Autres langues autochtones	4 695	135
Langues autochtones - Total	187 675	46 025

Source : Statistique Canada, Recensement de 2001. (No 97F0007XCB2001001 au catalogue).

*Bilinguisme et immersion*

Au cours des 20 dernières années, le Canada a su de façon magistrale mettre sur pied des programmes de bilinguisme et d'immersion pour faire progresser l'anglais et le français en situation minoritaire. Les peuples autochtones ont adopté une démarche similaire pour que leurs membres continuent de parler leurs langues ancestrales<sup>40</sup>.

Certaines collectivités des Premières nations ont de fait introduit des programmes bilingues et d'immersion dans leurs écoles. Depuis 2003, par exemple, la Bande indienne de Lac La Ronge, en Saskatchewan, perfectionne le projet *Gift of Language and Culture*, programme d'instruction et d'immersion en langue minoritaire destiné aux enfants de la prématernelle à la 9e année<sup>41</sup>.

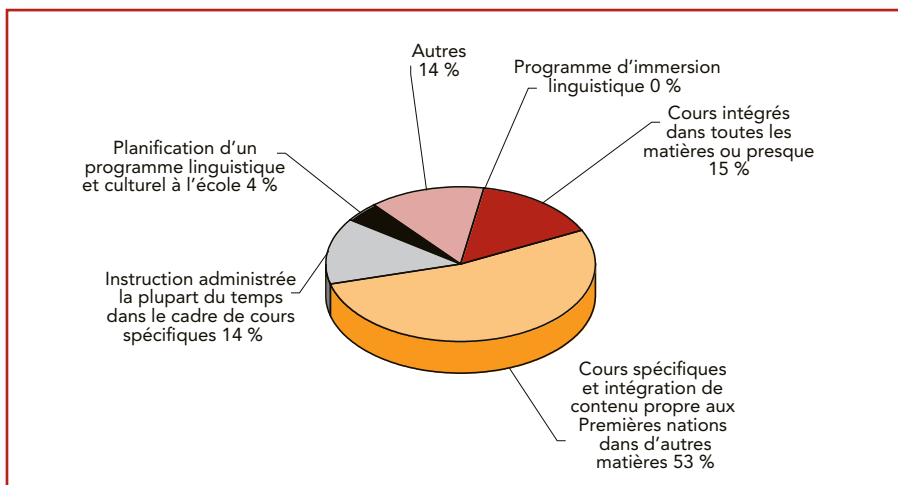
D'après une étude annuelle des écoles des Premières nations menée récemment en Colombie-Britannique, 53 % des écoles offraient spécifiquement des cours en langues et en cultures des Premières nations en 2005; cependant, seules 15 % des écoles avaient réussi à intégrer la langue et la culture dans la majeure partie du programme d'études. Aucune des écoles des Premières nations en Colombie-Britannique n'offrait de programme d'immersion complet<sup>42</sup>.

Mis à part ces quelques cas isolés, le nombre total de programmes d'immersion bilingues offerts dans le pays demeure inconnu. De plus, aucune étude complète des effets des programmes linguistiques sur les résultats d'apprentissage des élèves autochtones au Canada n'a été effectuée.

40 Voir, par exemple, le document de travail sur l'apprentissage tout au long de la vie de l'Assemblée des Premières nations, à [www.aboriginalroundtable.ca/sect/lrng/bckpr/afn\\_bgpr\\_f.html](http://www.aboriginalroundtable.ca/sect/lrng/bckpr/afn_bgpr_f.html), et son document de travail sur les Inuits et l'éducation, à [www.aboriginalroundtable.ca/sect/lrng/bckpr/itk\\_bgpr\\_f.html](http://www.aboriginalroundtable.ca/sect/lrng/bckpr/itk_bgpr_f.html).  
 41 Le site Web de [www.giftoflanguageandculture.ca](http://www.giftoflanguageandculture.ca), consulté le 27 novembre 2006.  
 42 First Nations Education Steering Committee (FNESC), *The First Nations Schools Association School Measures and Data Collection Project – 2006 Results*, [en ligne], 2006. [[www.fnesc.ca](http://www.fnesc.ca)] (consulté le 27 novembre 2006).

# APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

## Intégration de la langue et de la culture ancestrales, écoles des Premières nations en Colombie-Britannique, 2005



Source : First Nations Education Steering Committee (FNESC), *The First Nations Schools Association School Measures and Data Collection Project – 2006 Results*, 2006.

### PROGRAMMES DE LANGUE MAORIE EN NOUVELLE-ZÉLANDE

Au début des années 1980, les aînés maoris en Nouvelle-Zélande ont élaboré des programmes d'immersion préscolaires afin d'enseigner la langue ancestrale ainsi que les valeurs, croyances et connaissances traditionnelles aux jeunes générations. Ce programme, baptisé *Te Kohanga Reo*, ou « foyers linguistiques », associe aînés, parents et enfants qui vaquent à des occupations quotidiennes en maori. Ces programmes visent à renforcer les liens familiaux tout en enseignant la langue ainsi que les valeurs, croyances et connaissances des Maoris<sup>43</sup>.

Pour aider les enfants maoris à conserver leur langue lorsqu'ils sont en âge d'aller à l'école, le gouvernement néo-zélandais finance des programmes bilingues et d'immersion maorie dans les écoles primaires et secondaires<sup>44</sup>. Selon une analyse effectuée par le ministère néo-zélandais de l'Éducation, le niveau d'instruction des enfants maoris inscrits dans des écoles bilingues et d'immersion est plus élevé que celui des enfants maoris qui ne fréquentent que des écoles de langue anglaise<sup>45</sup>.

### DÉVELOPPEMENT ET APPRENTISSAGE DE LA PETITE ENFANCE

Les indicateurs du développement et de l'apprentissage chez les jeunes enfants sont particulièrement importants pour les peuples autochtones, dont la population est comparativement jeune et de plus en plus nombreuse. Malheureusement, peu de sources de données dressent un tableau pancanadien complet de ces questions.

Les parties suivantes décrivent ce que nous savons sur les conditions de vie et l'état de santé des enfants autochtones et sur l'existence de programmes d'apprentissage pour les jeunes enfants.

Les autochtones veulent préparer leurs enfants pour qu'ils obtiennent de meilleurs résultats scolaires, mais ils ne s'attachent pas uniquement au développement cognitif. [...] Qui plus est, l'éducation des jeunes enfants leur apparaît comme un moyen de renforcer l'identité autochtone et d'inculquer aux jeunes des valeurs, des attitudes et des comportements reflétant les cultures autochtones.

— Commission royale sur les peuples autochtones<sup>46</sup>

### Que savons-nous des progrès du Canada?

État de santé et conditions de vie des enfants autochtones

Une étude du gouvernement fédéral menée en 2004 évaluait la qualité de vie dans 4 685 collectivités canadiennes. Or, selon cette étude, une seule des 541 collectivités des Premières nations recensées se trouvait parmi les 100 premières de « l'indice du bien-être des collectivités », tandis que 92 d'entre elles se classaient parmi les 100 dernières. La moitié (50 %) des collectivités des Premières nations se situaient dans les rangs inférieurs de l'indice, alors que ce pourcentage était de 3 % pour les autres collectivités canadiennes<sup>47</sup>.

La pauvreté touche plus de quatre enfants autochtones sur 10 (41 %). Conjuguée à la précarité du logement et à d'autres facteurs sociaux, elle menace la santé et le développement prénatal ainsi que les premières années de nombreux enfants autochtones<sup>48</sup>.

En 2001, par exemple, la proportion d'enfants de moins de 15 ans vivant avec un seul parent était de 54 % chez les membres des Premières nations vivant en milieu urbain, de 27 % chez les Inuits et de 35 % chez les Métis. Des enfants non autochtones, seuls 18 % vivaient avec un seul parent<sup>49</sup>. En outre, beaucoup de

43 Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, [en ligne], volume 3 – Vers un Ressourcement, chapitre 9 – Éducation, partie 2 – Langues, 1996. [www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/si43\_f.html] (27 novembre 2006).

44 S. Murray, *Achievement at Maori immersion & bilingual schools – Update for 2004 results*, New Zealand Ministry of Education, Demographic and Statistical Analysis Unit, 2005. (consulté le 27 novembre 2006).

45 Ibid.

46 Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, [en ligne], volume 3 – Vers un Ressourcement, chapitre 5 – Éducation, partie 3.1 – L'éducation de la petite enfance, 1996. [www.ainc-inac.gc.ca] (consulté le 27 novembre 2006).

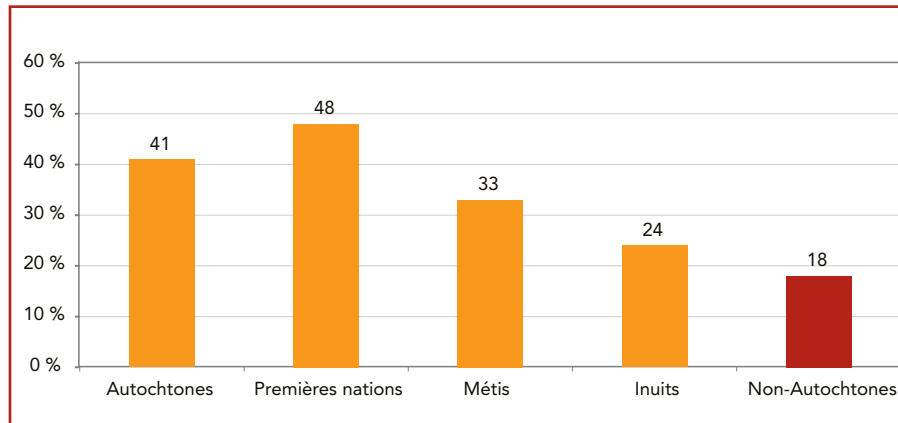
47 M. McHardy et E. O'Sullivan, *Bien-être des collectivités des Premières nations du Canada : indice du bien-être des collectivités (IBC), 2001*, Affaires indiennes et du Nord Canada, Direction de la recherche stratégique et de l'analyse, 2004.

48 Sarah Cox, *Early Childhood Development - Models and Studies*, Affaires indiennes et du Nord Canada, Secrétariat, Projet de renouvellement en éducation, 4 novembre 2002.

49 Statistique Canada, *Recensement de 2001*.

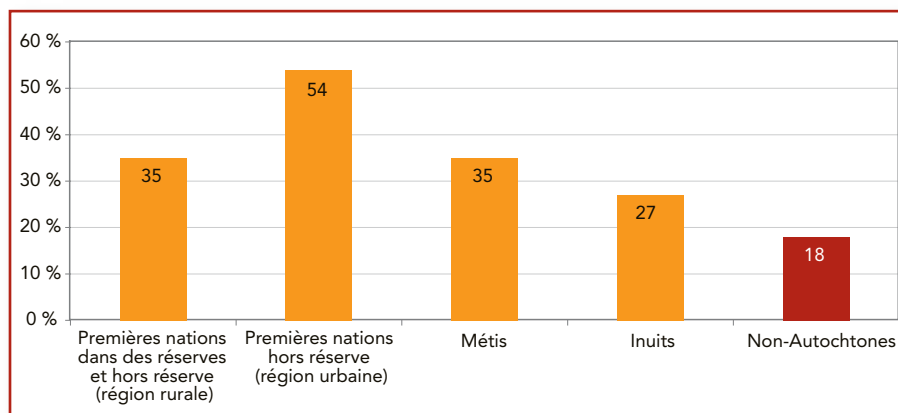
membres des Premières nations vivant dans une réserve et de personnes vivant dans des collectivités inuites n'ont pas régulièrement accès à l'eau potable, à une alimentation saine ou à des services de soins de santé acceptables<sup>50,51</sup>.

### Enfants de moins de 15 ans vivant dans une famille à faible revenu, 2001



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001. (No 97F0011XCB2001046 au catalogue).

### Enfants de moins de 15 ans n'habitant pas avec deux parents, 2001



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001.

La santé a un effet sur la capacité d'apprentissage de l'enfant, surtout pendant les premières années. Par rapport aux non-Autochtones, beaucoup d'enfants autochtones sont en mauvaise santé.

Par exemple, les enfants autochtones ont plus de handicaps et de problèmes respiratoires que ceux de la population canadienne en général<sup>52,53</sup>. Ils sont également plus susceptibles de se blesser<sup>54</sup>. Le syndrome d'alcoolisme fœtal et les effets de l'alcoolisme fœtal, qui touchent 1,8 % des enfants autochtones vivant dans les réserves<sup>55</sup>, sont également plus courants dans les collectivités autochtones<sup>56</sup>.

Outre les nombreux problèmes de santé aigus et chroniques chez les enfants autochtones, les études effectuées montrent que les options de traitement offertes aux membres des Premières nations vivant dans des réserves sont insuffisantes<sup>57</sup>.

#### Programmes d'apprentissage chez les jeunes enfants

De bons programmes d'apprentissage à l'intention des jeunes enfants, surtout lorsqu'ils mettent la famille et la collectivité à contribution, peuvent préparer les enfants autochtones à l'école et leur fournir des bases solides qui favoriseront leur développement futur<sup>58,59</sup>.

Les Programmes d'aide préscolaire aux Autochtones (PAPA), par exemple, offrent une éducation utile aux jeunes enfants autochtones vivant dans une réserve ou en dehors. Selon une étude, alors que 18 % des membres des Premières nations âgés de six à 11 ans vivant dans une réserve avaient redoublé une année scolaire, cette proportion chutait à 12 % lorsque les enfants avaient participé à l'un des PAPA<sup>60</sup>.

**PROGRAMMES D'AIDE PRÉSCOLAIRE AUX AUTOCHTONES**

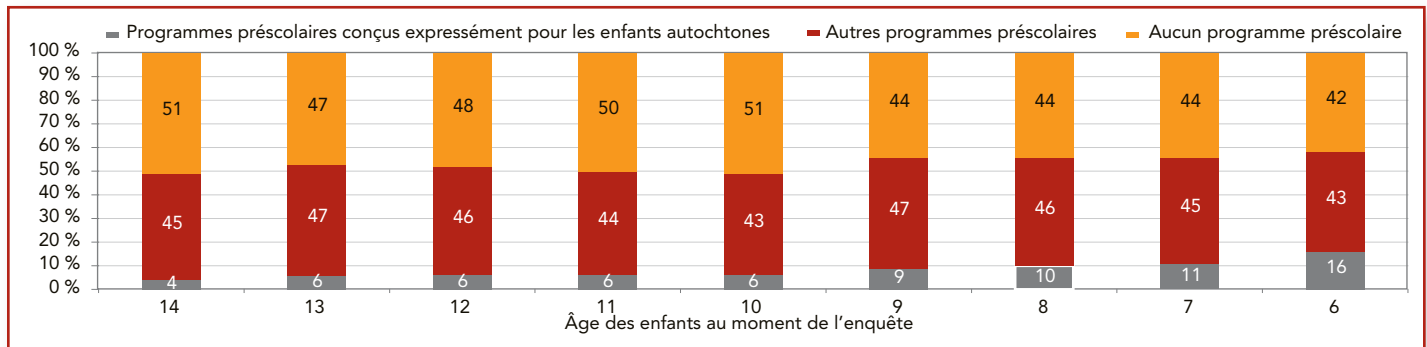
Les Programmes d'aide préscolaire aux Autochtones (PAPA), lancés par le gouvernement fédéral en 1995, sont destinés aux enfants de deux à cinq ans. Ces programmes d'une demi-journée mettent l'accent sur la culture et la langue, la préparation à l'école, la santé et la nutrition, le soutien social et l'engagement familial. En 2001, environ 6 500 enfants des Premières nations vivant dans des réserves et 3 500 enfants métis, inuits et des Premières nations vivant hors réserve ont participé à un des PAPA<sup>61</sup>.

50 Centre des Premières nations, *First Nations Longitudinal Health Survey (RHS) 2002/03*, [en ligne], Ottawa, 2005. [www.naho.ca/firstnations/english/documents/NAHO PeoplesReportb\_000.pdf] (consulté le 27 novembre 2006).  
 51 Affaires indiennes et du Nord Canada, *Évaluation nationale des systèmes d'aqueduc et d'égout dans les collectivités des premières nations - Rapport sommaire*, [en ligne], 2003. [www.ainc-inac.gc.ca/ps/hsg/cih/ci/ic/wq/wawa/watw\_f.pdf] (consulté le 26 novembre 2006).  
 52 Gouvernement du Canada, *L'apprentissage continu chez les Autochtones*, [document d'information préparé pour la Table ronde Canada-Autochtones], novembre 2004.  
 53 Santé Canada, *Profil statistique de la santé des Premières nations au Canada*, Ottawa, Santé Canada, 2005.  
 54 Centre des Premières nations, *op. cit.*  
 55 Ibid.  
 56 Institut canadien de la santé infantile, *La santé des enfants du Canada*, 3e édition, Ottawa, Institut canadien de la santé infantile, 2000.  
 57 Centre des Premières nations, *op. cit.*  
 58 Pour de plus amples renseignements sur les avantages et caractéristiques d'une bonne éducation de la petite enfance, consulter le chapitre 1 du présent rapport.  
 59 Centre des Premières nations, *op. cit.*  
 60 Ibid.  
 61 Santé Canada, *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques – Programme et participants 2001*, [en ligne], 2002.

# APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

L'accès des enfants autochtones aux programmes d'appui au développement de la petite enfance s'est amélioré ces dernières années. En 2001, par exemple, 16 % des enfants autochtones âgés de six ans et vivant hors réserve avaient participé à un programme pendant leurs années préscolaires, alors que le pourcentage n'était que de 4 % chez ceux qui venaient d'avoir 14 ans<sup>62</sup>. Néanmoins, environ 90 % des enfants autochtones n'avaient pas accès à des programmes pour la petite enfance adaptés expressément à leurs besoins<sup>63</sup>.

## Participation aux programmes préscolaires par les enfants autochtones vivant hors réserve, 2001



Source : Statistique Canada, *Enquête auprès des peuples autochtones*, 2001.

Remarque : les pourcentages indiqués dans ce tableau ne totalisent pas nécessairement 100 % car les chiffres sont arrondis.

## APPRENTISSAGE EN MILIEU SCOLAIRE

La réussite à l'école primaire et secondaire est essentielle pour tous les enfants et les jeunes, qu'ils soient ou non d'origine autochtone, afin qu'ils puissent poursuivre leurs études et leur formation, trouver un emploi qui leur convient et devenir des adultes responsables.

Selon une étude récente, un Autochtone vivant en Saskatchewan qui n'a pas terminé ses études secondaires gagnera en moyenne 500 000 \$ de moins au cours de sa vie qu'il ne le pourrait compte tenu de son potentiel. Toutefois, une Autochtone qui termine ses études secondaires et fréquente l'université pourrait gagner plus de un million de dollars au cours de sa vie; par contre, si elle ne termine pas ses études secondaires, son revenu total moyen au cours de sa vie sera inférieur à 90 000 \$<sup>64</sup>.

## Revenu des Autochtones au cours de leur vie en Saskatchewan

	Revenus d'un homme au cours de sa vie	Revenus d'une femme au cours de sa vie
Un Autochtone qui abandonne ses études (ne termine pas ses études secondaires)	344 781 \$	89 502 \$
Un Autochtone qui complète ses études secondaires (ne poursuit pas d'études postsecondaires)	861 636 \$	294 350 \$
Un Autochtone inscrit à un programme dans un établissement postsecondaire non universitaire (sans autre éducation formelle)	1 191 146 \$	646 904 \$
Un Autochtone inscrit à un programme universitaire	1 386 434 \$	1 249 246 \$

Source : E. Howe, *Education and Lifetime Income for Aboriginal People in Saskatchewan*, *Aboriginal Policy research: Setting the agenda for Change*, Vol. 1, J. P. White, P. Maxim et D. Beavon, éd., Toronto, Thompson Education Publishing, 2004, p. 175-191.

## Que savons-nous des progrès du Canada?

### Obtention du diplôme d'études secondaires

Selon le recensement de 2001, 57 % des Autochtones de 20 à 24 ans avaient obtenu un diplôme d'études secondaires ou supérieures. Cette proportion augmente de façon constante depuis 1981, année où elle n'était que de 38 %<sup>65</sup>.

En 2001, la proportion d'Autochtones de 20 à 24 ans qui n'avaient pas obtenu de diplôme d'études secondaires était plus de 2,5 fois supérieure à celle des Canadiens non autochtones. L'écart était le plus important chez les Inuits (3,6 fois) et chez les membres des Premières nations vivant dans une réserve (3,3 fois), et le plus faible chez les Métis (2,1 fois).

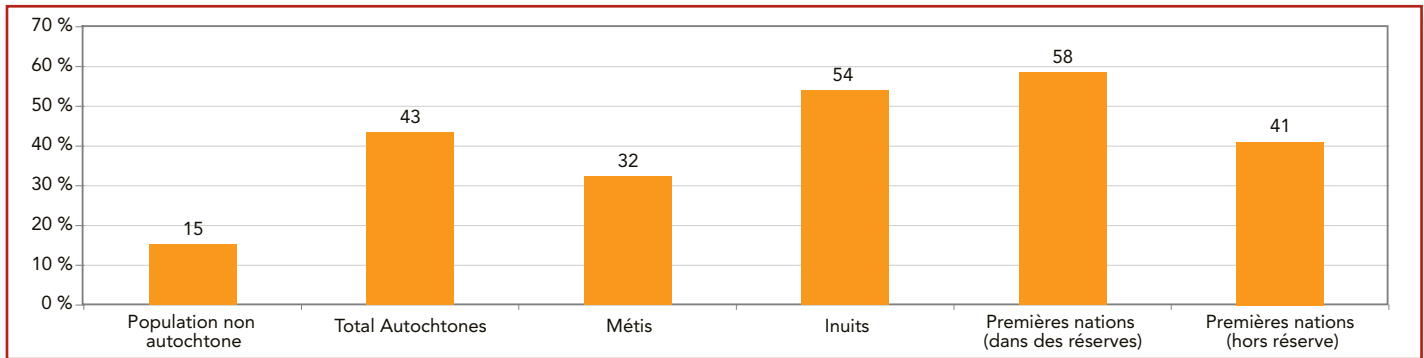
62 Statistique Canada, *Enquête auprès des peuples autochtones*.

63 Gouvernement du Canada, *L'apprentissage continu chez les Autochtones*, [document d'information préparé pour la Table ronde Canada-Autochtones], novembre 2004.

64 Eric Howe, *Saskatchewan with an Aboriginal Majority: Education and Entrepreneurship*, The Saskatchewan Institute of Public Policy, University of Regina, septembre 2006. [Public Policy Paper Series #44].

65 Gouvernement du Canada, *Rapport du président du Conseil du Trésor du Canada – Le rendement du Canada – La contribution du gouvernement du Canada – Rapport annuel au Parlement 2005*, [en ligne], Ottawa, Conseil du Trésor du Canada, 2005. [www.tbs-sct.gc.ca/report/govrev/05/cp-rc\_f.pdf] (consulté le 27 novembre 2006).

**Proportion de la population âgée de 20 à 24 ans n'ayant pas terminé les études secondaires, 2001**



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001.

Par le passé, beaucoup d'étudiants inuits et des Premières nations vivant dans une réserve indiquaient que la principale raison pour laquelle ils abandonnaient l'école était l'absence d'école secondaire dans leur collectivité<sup>66,67</sup>. Les apprenants inuits et des Premières nations vivant dans une réserve doivent souvent aller dans des écoles secondaires provinciales et territoriales lointaines, laissant derrière eux parents et soutiens communautaires. Toutefois, l'accès à des écoles secondaires locales s'est récemment amélioré au Nunavut, et les Inuits quittent désormais l'école secondaire pour entrer sur le marché du travail, fournir de l'aide au foyer ou s'occuper d'un enfant<sup>68</sup>.

**POSSIBILITÉS D'APPRENTISSAGE OFFERTES AUX ÉLÈVES AUTOCHTONES**

Les élèves autochtones du Canada fréquentent trois types d'écoles primaires et secondaires :

- Écoles provinciales ou territoriales : presque tous les élèves métis, inuits et des Premières nations vivant hors réserve, et presque 36 % des membres des Premières nations vivant dans une réserve, y sont inscrits.
- Écoles pour Premières nations situées dans une réserve (il en existe 507) : presque 62 % des élèves des Premières nations vivant dans une réserve y sont inscrits.
- Écoles fédérales situées dans une réserve et administrées par le gouvernement fédéral (il en reste sept) : moins de 2 % des élèves des Premières nations vivant dans une réserve y sont inscrits<sup>69</sup>.

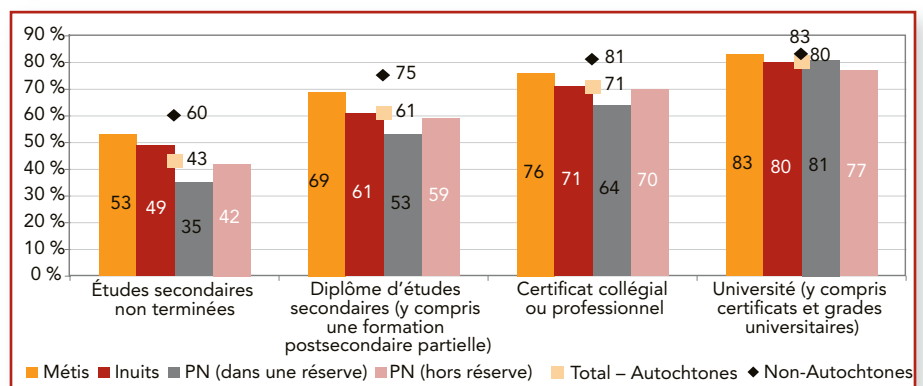
**ÉDUCATION POSTSECONDAIRE ET ACQUISITION DE COMPÉTENCES**

Pour toutes les personnes quelles qu'elles soient, l'enseignement postsecondaire comporte de nombreux avantages, notamment une plus grande prospérité, une amélioration de la santé et du bien-être ainsi qu'un engagement communautaire ou civique accrus<sup>70</sup>. Pour les Autochtones, l'enseignement supérieur peut aussi mener à l'atteinte de la parité économique avec le reste de la population canadienne.

Par exemple, les Autochtones titulaires d'un grade universitaire sont tous presque aussi susceptibles de trouver un emploi que les Canadiens non autochtones<sup>71</sup>. Cette observation vaut pour tous les hommes et

toutes les femmes autochtones également, quoique les Métis et les Inuits ayant une formation postsecondaire aient tendance à avoir le taux d'emploi le plus élevé de tous les groupes autochtones.

**Taux d'emploi selon la scolarité, 2001**



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001

66 Nunavut Bureau of Statistics, *Language Data from the 2001 Nunavut Household Survey*, [en ligne], 2002. [www.tunngavik.com/publications/housing/2001-nunavut-housing-data-en.pdf] (consulté le 1er décembre 2006).

67 Assemblée des Premières Nations, *L'apprentissage continu chez les Autochtones*, [document d'information préparé pour la Table ronde Canada-Autochtones], novembre 2004.

68 Gouvernement du Nunavut et Nunavut Tunngavik Incorporated, document d'information préparé pour la Table ronde Canada-Autochtones, novembre 2004.

69 Simon Management Services, *Inducteurs de coûts de l'éducation des Premières Nations*, [document préparé pour l'Assemblée des Premières Nations et pour le Groupe de travail sur la révision du financement de la formule des écoles de bandes d'Affaires indiennes Canada], avril 2006 (non publié).

70 Pour de plus amples renseignements, voir le rapport sur l'enseignement postsecondaire du Conseil canadien sur l'apprentissage, intitulé *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*.

71 Jeremy Hull, *Résultats de la population autochtone dans l'enseignement postsecondaire et sur le marché du travail Canada, 2001*, Winnipeg, Prologica Research Inc., 2005.

# APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

## Que savons-nous des progrès du Canada?

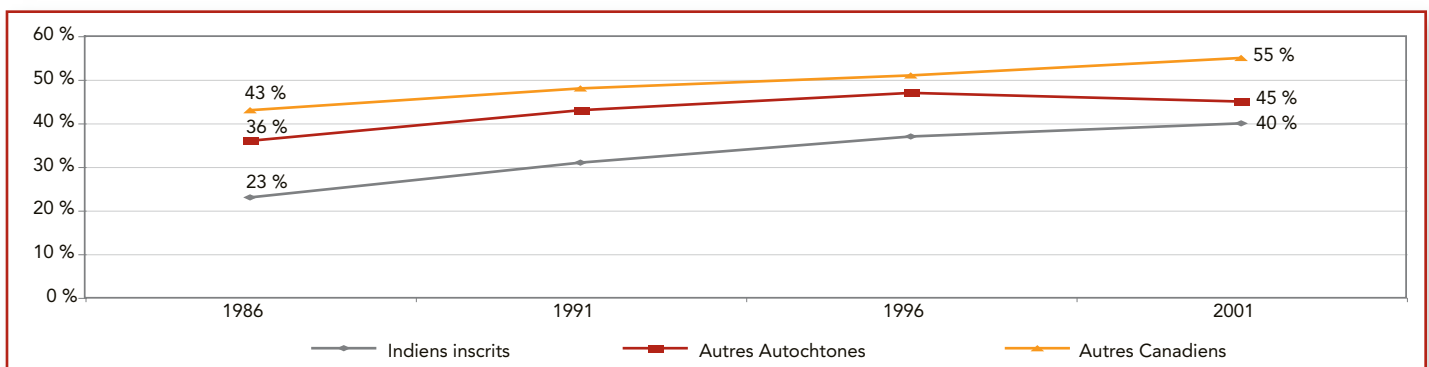
### Participation à des études postsecondaires

Les données du recensement révèlent une croissance constante des taux de participation à des études postsecondaires et d'achèvement de celles-ci parmi les peuples autochtones au cours des dernières années. En 2001, plus de 170 000 Autochtones avaient obtenu un grade, un diplôme ou un certificat d'études postsecondaires. Quarante pour cent des Indiens inscrits<sup>72</sup> de 15 ans ou plus fréquentaient un établissement d'enseignement postsecondaire ou avaient terminé des

études postsecondaires, contre 23 % en 1986; en comparaison, la proportion était de 45 % en 2001, contre 36 % 15 ans plus tôt, pour les autres Autochtones.

Même si une plus grande proportion de la population autochtone termine des études postsecondaires, l'écart entre Autochtones et non-Autochtones demeure important au Canada. En 1986, la proportion de Canadiens non autochtones ayant fait des études postsecondaires était presque deux fois plus élevée (1,9 fois) que celle des Indiens inscrits. En 2001, cet écart avait quelque peu diminué, mais le taux était toujours supérieur à 1,4 fois.

### Études postsecondaires en cours ou terminées, personnes de 15 ans et plus, 1986-2001



Source de données : Statistique Canada, recensements de 1986, 1991, 1996 et 2001.

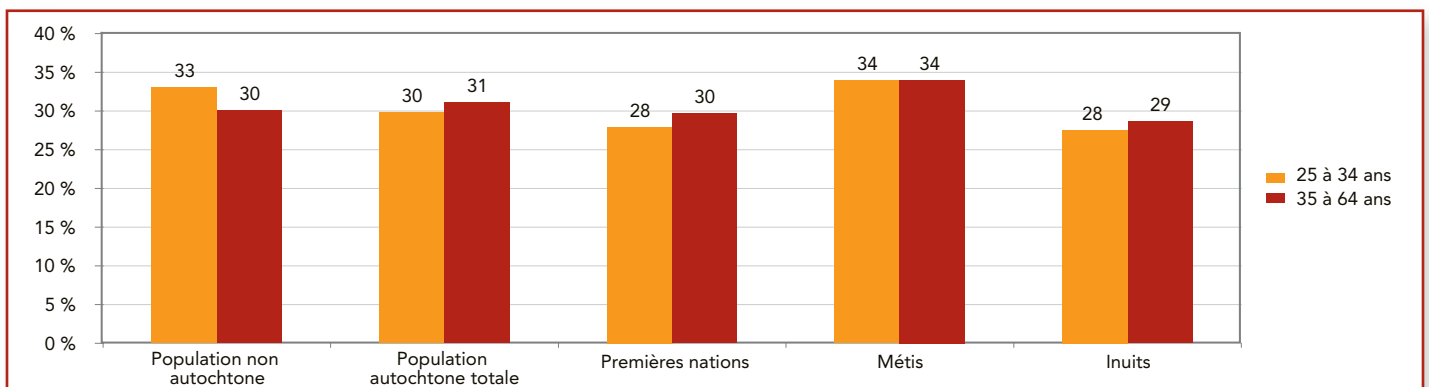
Sources : Jeremy Hull, *Résultats de la population autochtone dans l'enseignement postsecondaire et sur le marché du travail Canada, 2001*, Winnipeg, Prologica Research Inc., 2005, ainsi que R.A. Malatest & Associates Ltd., *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2004.

### Formation collégiale ou professionnelle

Pour la plupart des Autochtones adultes, l'enseignement postsecondaire s'entend de la fréquentation d'un collège ou d'un établissement de formation professionnelle. Selon le recensement de 2001, le nombre d'adultes autochtones qui terminent des études collégiales ou une formation professionnelle est semblable à celui des Canadiens non autochtones. En fait, les adultes métis ont un taux d'achèvement de formation collégiale ou professionnelle légèrement plus élevé que celui de la population non autochtone.

Les adultes autochtones ayant entre 35 et 64 ans étaient plus susceptibles d'avoir terminé des études collégiales ou professionnelles que les Autochtones plus jeunes, ce qui semble indiquer que les Autochtones plus âgés, en particulier ceux des Premières nations, retournent à l'école pour faire des études supérieures plus tard dans la vie.

### Proportion des populations autochtones détenant un diplôme collégial ou un certificat professionnel, selon le groupe d'âge, 2001



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001.

72 « Indien inscrit » s'entend d'une personne qui a déclaré qu'elle était inscrite aux termes de la Loi sur les Indiens du Canada.



### LE PROGRAMME DE FORMATION NUNAVUT SIVUNIKSAVUT

Le Nunavut Sivuniksavut est un programme collégial mis sur pied en 1985 afin d'aider les jeunes Inuits à se préparer aux possibilités d'études, de formation et de carrière créées par l'Accord sur les revendications territoriales du Nunavut et par la formation d'un nouveau gouvernement territorial<sup>73</sup>. Les étudiants inscrits à ce programme apprennent l'histoire et les traditions inuites, y compris les chansons, le chant guttural, le tambour, les danses et les jeux. Ils visitent des collectivités et organismes inuits, se renseignent sur les possibilités futures de carrière au Nunavut et participent à des échanges culturels avec d'autres peuples autochtones. Les étudiants s'initient également aux revendications territoriales et passent huit mois dans le sud du Canada, où ils apprennent à vivre seuls, en adultes indépendants<sup>74</sup>.

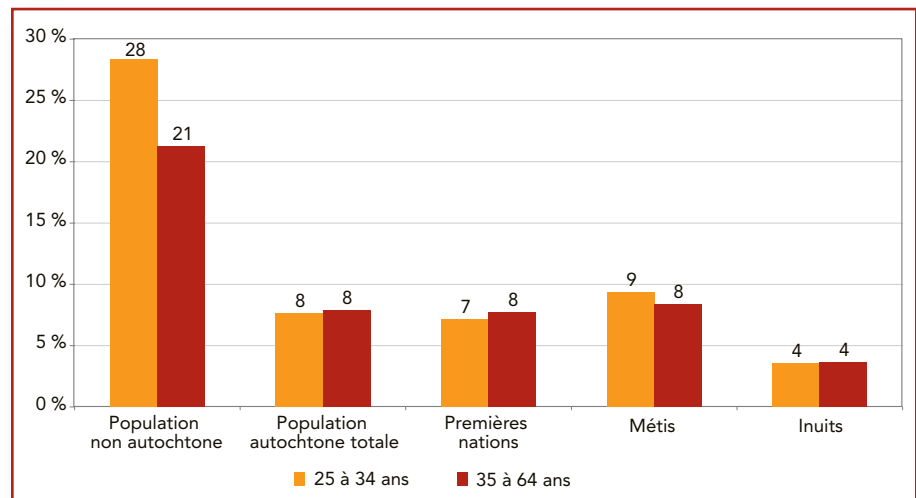
#### Obtention d'un grade universitaire

Les Autochtones sont considérablement moins susceptibles d'obtenir un grade universitaire qu'un diplôme collégial ou un certificat professionnel. Seuls 8 % des Autochtones de 25 à 34 ans avaient terminé des études universitaires en 2001. Les taux d'achèvement étaient particulièrement faibles chez les Inuits, dont 4 % seulement avaient réussi des études universitaires, comparativement à 28 % des Canadiens non autochtones.

Chez les Autochtones, la tendance enregistrée dans le taux d'achèvement des études universitaires n'a pas changé de façon significative aux cours des dernières années. Les jeunes adultes autochtones terminent leurs études universitaires moins souvent que les plus âgés. Chez

les Canadiens non autochtones, en revanche, un plus grand nombre de jeunes adultes tendent à fréquenter l'université aujourd'hui que par le passé. C'est la raison pour laquelle il existe un écart important entre le taux d'achèvement des études universitaires chez les Autochtones et chez les non-Autochtones au Canada, surtout chez les adultes âgés de 25 à 34 ans.

#### Proportion de la population autochtone détenant un grade universitaire, selon le groupe d'âge, 2001



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001

#### Littératie des adultes

Aucune donnée exhaustive n'existe à l'échelle pancanadienne sur les taux de littératie des Autochtones. Toutefois, l'Enquête internationale de 2003 sur l'alphabétisation et les compétences des adultes fournit certaines données sur les taux d'alphabétisation des adultes autochtones habitant dans des villes du Manitoba et de la Saskatchewan, dans les Territoires du Nord-Ouest et du Yukon ainsi que chez les Inuits du Nunavut.

Cette enquête, menée uniquement en anglais et en français et n'existant dans aucune langue autochtone, a permis de constater que les notes portant sur la lecture des textes suivis étaient en moyenne moins élevées chez les Autochtones que dans la population canadienne en général. Sur l'échelle de la compréhension de textes suivis, plus de 60 % des adultes autochtones vivant en milieu urbain au Manitoba et en Saskatchewan obtenaient une note inférieure au niveau 3, considéré comme étant le minimum à atteindre pour réussir dans une économie du savoir. Ce résultat était de 45 % chez les adultes non autochtones au Manitoba et de 39 % en Saskatchewan<sup>75</sup>.

En outre, plus de la moitié des adultes autochtones du Yukon, environ 69 % de ceux des Territoires du Nord-Ouest et 88 % des Inuits du Nunavut ont obtenu des notes inférieures au niveau 3; la proportion comparable pour tous les adultes du Canada était de 42 %<sup>76</sup>. Toutefois, puisque 60 % des Nunavummiuts qui ont participé à cette enquête ont déclaré que l'inuktitut était la langue qu'ils utilisaient régulièrement, ces résultats ne permettent pas de bien connaître les compétences en lecture des adultes inuits<sup>77</sup>.

73 Site Web du programme de formation Nunavut Sivuniksavut, à [www.nstraining.ca](http://www.nstraining.ca) (consulté le 14 novembre 2006).

74 Inuit Tapiriit Kanatami, *State of Inuit Learning in Canada*, [préparé pour le Conseil canadien sur l'apprentissage par le département socio-économique d'ITK], 17 juillet 2005.

75 Statistique Canada, *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (E/ACA)* [en ligne], Le Quotidien, Ottawa, 5 novembre 2005. [[www.statcan.ca/Daily/Francais/051109/q051109a.htm](http://www.statcan.ca/Daily/Francais/051109/q051109a.htm)] (consulté le 27 novembre 2006).

76 Ibid.

77 Nunavut Literacy Council, *Report on Literacy in Nunavut*, [en ligne], [s. d.]. [[www.nunavutliteracy.ca/english/pdfs/stats.pdf](http://www.nunavutliteracy.ca/english/pdfs/stats.pdf)] (consulté le 1er décembre 2006).

# APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

## ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AUTOCHTONES

Plusieurs établissements d'enseignement supérieur autochtones ont vu le jour ces dernières années pour tenter de répondre aux besoins des apprenants autochtones qui ne sont pas bien servis par les établissements postsecondaires non autochtones<sup>78</sup>.

Par exemple, en Ontario, le First Nations Technical Institute est situé sur le territoire mohawk de Tyendingaga et près des collectivités où habitent ses étudiants, par opposition aux établissements postsecondaires non autochtones, qui ont tendance à être concentrés dans les grandes villes<sup>79</sup>.

Les établissements d'enseignement supérieur autochtones encouragent également l'apprentissage chez les adultes déjà sur le marché du travail.

Typiquement, les cours sont donnés pendant quatre ou cinq jours, puis sont suivis d'une pause de plusieurs semaines pour permettre aux étudiants de reprendre leur travail.

La Commission royale sur les peuples autochtones avait noté que les établissements autochtones affichaient des taux d'achèvement relativement plus élevés chez leurs apprenants autochtones. Ainsi, le Gabriel Dumont Institute, en Saskatchewan, administré par des Métis, signalait un taux d'achèvement de 70 %, tandis que le Secwepemc Education Institute, en Colombie-Britannique, indiquait qu'environ 80 % de ses étudiants terminaient leurs études<sup>80</sup>.

Selon plusieurs documents marquants sur l'apprentissage chez les Autochtones, y compris *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, paru en 1972, l'apprentissage communautaire doit reposer sur deux principes clés : la gestion locale et la participation des parents et de la collectivité.

Les peuples autochtones ont longtemps revendiqué la gestion de leurs propres systèmes d'enseignement et une plus grande influence sur l'éducation de leurs membres. Pour les personnes vivant dans une réserve, cela signifie que ce sont leurs collectivités qui décident des politiques touchant l'enseignement pendant toute la vie, qui élaborent les normes des programmes d'études, qui évaluent la qualité de ces programmes et qui fournissent les services éducatifs<sup>81</sup>.

Selon les travaux de recherche effectués, les communautés des Premières nations gagnent en force lorsqu'elles ont la mainmise sur leurs propres affaires. Une étude sur les jeunes des Premières nations de la Colombie-Britannique, par exemple, a conclu que le bien-être de la collectivité, dont l'indicateur est le taux réduit de suicide chez les jeunes, dépend de facteurs tels que l'autonomie gouvernementale, le contrôle communautaire de l'éducation, des soins de santé et de la sécurité publique, et le maintien d'installations à vocation culturelle<sup>82</sup>. De même, une étude ontarienne a trouvé que les élèves des Premières nations étaient plus susceptibles d'obtenir leur diplôme d'études secondaires dans les collectivités où le conseil local avait fait de l'éducation sa priorité absolue<sup>83</sup>.

La contribution des parents et de la collectivité élargie est également très importante. Un examen de l'apprentissage chez les Autochtones a conclu que :

- la participation active des parents dans la prise de décisions rapproche les enfants de leurs enseignants;
- les parents autochtones qui s'intéressent aux activités de leurs enfants à l'école gagnent en confiance, ce qui a une influence positive sur l'apprentissage de leurs enfants;
- les stéréotypes négatifs à propos des élèves autochtones et de leurs familles disparaissent lorsque les enseignants collaborent avec les parents;
- les communautés autochtones locales gagnent en respect de soi et acquièrent une influence politique authentique lorsqu'elles deviennent davantage responsables de leurs écoles<sup>84</sup>.

## ÉDUCATION COMMUNAUTAIRE

Une conception communautaire de l'apprentissage signifie que l'on encourage une approche unifiée et que les membres de la collectivité s'intéressent activement aux systèmes d'éducation. [...] Cela signifie que les aînés, la famille et les membres de la collectivité participent au processus d'apprentissage.

— Assemblée des Premières Nations, *Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future*

78 Katenies Research and Management Services et Chignecto Consulting Group Inc., *Review of the Indian Studies Support Program Component of the PSE Program*, Assemblée des Premières Nations, 2006.

79 Ibid.

80 Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, [en ligne], volume 3 – Vers un Ressourcement, chapitre 5 – Éducation, partie 3.1 – L'éducation de la petite enfance, 1996. [www.ainc-inac.gc.ca] (consulté le 27 novembre 2006).

81 Assemblée des Premières Nations, *First Nations Educational Jurisdiction – National Background Paper*, [document préparé pour une discussion nationale et régionale], avril 2001.

82 Michael J. Chandler et Christopher Lalonde, « Cultural Continuity as a Hedge against Suicide in Canada's First Nations », *Transcultural Psychiatry*, vol. 35, no 2, Thousand Oaks (CA), Sage Publications, 1998, p. 191-219.

83 Ron Mackay et Lawrence Myles, « A Major Challenge for the Education System: Aboriginal Retention and Dropout », *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, Marie Battiste et Jean Barman, éd., Vancouver, UBC Press, 1995.

84 David Corson, « Community-based Education for Indigenous Cultures », *Multilingual Matters: Language, Culture and Curriculum*, [en ligne], vol. 11, no 3, Clevedon (R-U), Multilingual Matters, 1998. [www.multilingual-matters.net/lcc/011/0238/lcc0110238.pdf] (consulté le 26 novembre 2007).

## Que savons-nous des progrès du Canada?

*La gestion par les Autochtones de leur apprentissage*

*L'objectif véritable de l'éducation est de donner à chacun les outils nécessaires non seulement à sa survie physique, mais aussi à sa survie culturelle. [...] C'est par la voie de l'éducation prise en charge par les Premières nations qu'une culture brisée peut trouver la guérison dont elle a besoin pour survivre.*

*- Assemblée des Premières Nations, Tradition and Education: Towards a Vision of Our Future, 1988*

En 1969, la réserve de Saddle Lake, dans le nord de l'Alberta, a pris en main la gestion du pensionnat Blue Quills, qui devint ainsi la première école régie par une communauté des Premières nations<sup>85</sup>. En 2004, le nombre d'écoles primaires et secondaires des Premières nations était passé à 507<sup>86</sup>. Des 121 000 élèves des Premières nations qui vivaient dans une réserve en 2004–2005, 62 % fréquentaient une école administrée par les Premières nations, 36 % allaient à une école provinciale, et moins de 2 % étaient inscrits dans une des sept dernières écoles encore gérées par le gouvernement fédéral dans une réserve.

Mais même si la plupart des réserves des Premières nations au Canada administrent maintenant leurs propres écoles, un grand nombre d'entre elles n'ont pas la pleine autorité sur l'apprentissage continu, y compris le pouvoir d'élaborer le programme d'études, d'accréditer les enseignants et de définir les normes d'évaluation<sup>88</sup>.

Néanmoins, la situation a évolué au cours des trois dernières décennies, au fur et à mesure que les Premières nations et le gouvernement fédéral signaient des ententes de transfert de compétence en matière d'éducation. En 1997, par exemple, la Première nation Mi'kmaq, en Nouvelle-Écosse, a obtenu le droit de légiférer en matière d'enseignement primaire et secondaire<sup>89</sup>.

En 2006, les Premières nations de Colombie-Britannique ont signé une entente leur accordant l'entière compétence sur la scolarité des enfants des Premières nations vivant dans des réserves, de la maternelle à la fin du secondaire. Cette entente multilatérale entre les Premières nations et les gouvernements provincial et fédéral cède aux écoles des Premières nations toute autorité en matière d'accréditation professionnelle des enseignants ainsi que d'élaboration du programme d'études et des normes d'examen<sup>90</sup>.

Les Métis, qui sont dispersés dans des collectivités et des villes un peu partout au Canada, sont confrontés à des problèmes différents en ce qui concerne la gestion de l'éducation. Par exemple, la compétence partagée pose un problème complexe : le gouvernement fédéral est responsable de l'éducation des Métis, mais la plupart des enfants métis fréquentent des écoles de compétence provinciale<sup>91</sup>.

De plus, à l'exception de quelques collectivités du Nord de même que des provinces des Prairies, où les Métis sont majoritaires, ces derniers ont eu très peu d'influence sur l'enseignement administré à leurs enfants<sup>92</sup>. Par conséquent, leur histoire et leurs langues sont essentiellement absentes du programme d'études des écoles.

La plupart des Inuits partagent la prise de décisions en matière d'éducation avec les gouvernements territoriaux<sup>93</sup>. Les organismes inuits tels que Inuit Tapiriit Kanatami ont revendiqué une plus grande reconnaissance officielle et l'intégration des langues et cultures inuites dans le système d'éducation territorial<sup>94</sup>. En 1975, la Commission scolaire Kativik, dans le nord du Québec, est devenue le premier district à être pris en charge par les Inuits au Canada. Aujourd'hui, cette commission scolaire continue d'administrer ses propres écoles, de fournir des programmes de formation professionnelle aux enseignants inuits et d'élaborer un programme d'études dans sa propre langue<sup>95</sup>.

85 Barbara Kavanagh, *Reaching for Success: Considering the Achievements and Effectiveness of First Nations schools*, [document rédigé avec l'aide du First Nations Education Steering Committee et du Standards Project Advisory Committee], Vancouver, juillet 1998.

86 Simon Management Services, *Inducteurs de coûts de l'éducation des Premières Nations*, [document préparé pour l'Assemblée des Premières Nations et pour le Groupe de travail sur la révision du financement de la formule des écoles de bandes d'Affaires indiennes Canada], Québec, avril 2006.

87 Ibid.

88 Stephen Cornell et Joseph P. Kalt, « Alaska Native Self-Government and Service Delivery: What Works? », *Joint Occasional Papers on Native Affairs No. 2003-01*, Harvard Project on American Indian Economic Development and Native Nations Institute for Leadership, Management and Policy, 2003.

89 Nancy A. Morgan, *Building a Foundation for First Nations Jurisdiction over Education*, [document d'information préparé pour un forum mixte APN-AINC sur la politique en éducation], Vancouver, le 2 mars 2005.

90 Site Web du First Nations Education Steering Committee, [www.fnesc.ca](http://www.fnesc.ca), consulté le 27 novembre 2006.

91 Kathy Hodgson, *State of Métis Learning*, [document d'information pour le Dialogue national au sujet du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, les 13 et 14 novembre 2005], Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005.

92 Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, volume 3, 1996.

93 Nancy A. Morgan, *Building a Foundation for First Nations Jurisdiction over Education*, [document d'information préparé pour un forum mixte APN-AINC sur la politique en éducation], Vancouver, le 2 mars 2005.

94 Inuit Tapiriit Kanatami, *Document d'information sur les Inuits et l'éducation*, [en ligne], 2004. [[www.aboriginalroundtable.ca/sect/lrng/bckpr/itk\\_bgpr\\_f.html](http://www.aboriginalroundtable.ca/sect/lrng/bckpr/itk_bgpr_f.html)] (11 janvier 2007).

95 Ann Vick-Westgate, *Nunavik: Inuit-controlled education in Arctic Quebec*, Northern Lights Series, Calgary, University of Calgary Press, 2002.

96 Statistique Canada, *Enquête auprès des peuples autochtones*, 2001.

97 Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter l'article intitulé « Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littératie? », *Carnet du savoir* du 1er février 2006, accessible sur le site Web du CCA, à [www.ccl.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning?Language=FR](http://www.ccl.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning?Language=FR).

98 Statistique Canada, *Enquête auprès des peuples autochtones*, 2001.

# APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

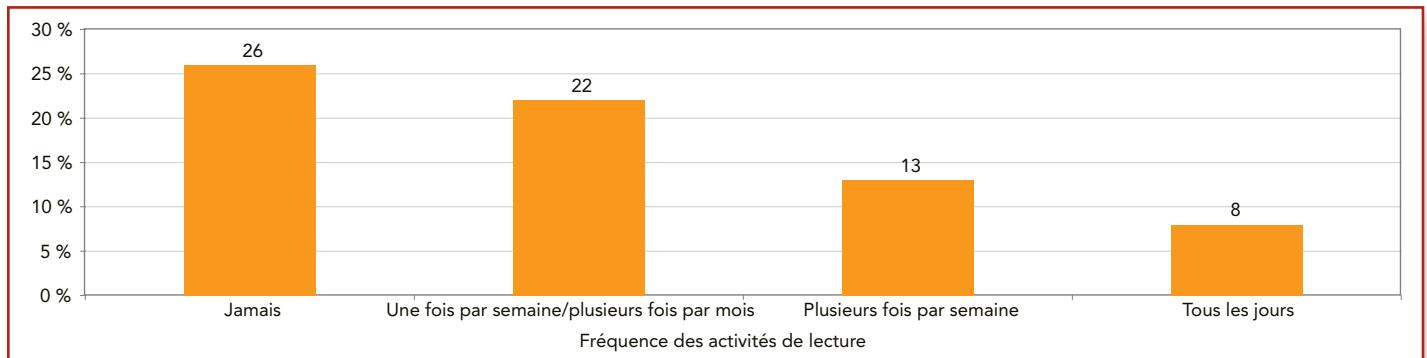
## Engagement familial

Le foyer familial est la première salle de classe de l'enfant, et ses parents et les autres membres de sa famille sont ses premiers enseignants. Il est reconnu que la participation des parents et de la famille à l'éducation de l'enfant, ainsi que les activités familiales tournant autour de la lecture sont des facteurs qui contribuent à l'apprentissage.

Les quelques données disponibles indiquent que 70 % des enfants autochtones de moins de 14 ans ne vivant pas dans une réserve lisent ou se font faire la lecture au moins plusieurs fois par semaine. Cette proportion est la plus élevée chez les Métis (77 %) et moins élevée dans les familles des Premières nations (69 %) et chez les Inuits (54 %).

Certaines études ont fait valoir l'effet positif de la lecture en famille sur l'alphabétisation et le rendement scolaire de l'enfant. Des recherches portant sur les enfants autochtones hors réserve, par exemple, ont montré que les enfants qui lisent ou qui se font souvent faire la lecture étaient moins susceptibles de doubler une année scolaire.

## Lien entre la lecture au foyer et les progrès scolaires, enfants autochtones de 6 à 14 ans, 2001



Source : Statistique Canada, *Enquête auprès des peuples autochtones*, 2001.

Les données pancanadiennes sur la participation des parents à la vie dans les écoles autochtones sont limitées. Cependant, on peut relever certaines données de sources provinciales ou communautaires. Par exemple, une enquête annuelle des écoles administrées par les collectivités des Premières nations en Colombie-Britannique montre que 72 % des parents sont venus aux entrevues parents-enseignants en 2005<sup>99</sup>.

## 5.3 Voie à suivre

### OÙ SE SITUE LE CANADA?

Il n'existe pas suffisamment de données pancanadiennes sur l'apprentissage chez les Autochtones pour suivre les progrès réalisés en matière d'apprentissage tout au long de la vie. Les données existantes indiquent un certain progrès, notamment en ce qui concerne les résultats d'apprentissage chez les Autochtones, surtout au cours des 20 dernières années. Toutefois, un écart considérable persiste entre les Autochtones et les non-Autochtones, particulièrement chez les Premières nations et les Inuits et à l'égard de l'achèvement d'études universitaires.

Les langues et cultures ancestrales sont intrinsèquement liées au succès de l'apprentissage tout au long de la vie des Autochtones. Malgré cela, les enfants autochtones n'apprennent pas autant leurs langues ancestrales que leurs parents et aînés. Bien que certaines langues autochtones aient connu une

véritable renaissance ces dernières années, neuf d'entre elles ont disparu depuis un siècle et au moins 25 autres sont en danger<sup>100</sup>.

Outre la langue et la culture, le rôle que joue la collectivité dans l'expérience d'apprentissage des jeunes Autochtones est de plus en plus reconnu. En conséquence, on se dirige vers une perspective plus holistique en matière d'apprentissage, où parents, familles et aînés sont le prolongement de l'école locale<sup>101</sup>.

Dans le même ordre d'idées, les chercheurs ont également découvert un lien entre la gestion accrue de l'apprentissage par les Autochtones et le bien-être des collectivités autochtones. De plus amples recherches et analyses sont nécessaires pour recenser les pratiques efficaces par lesquelles la prise en charge de l'éducation par les autorités locales exerce une influence positive sur le succès des apprenants métis, inuits et des Premières nations.

<sup>99</sup> First Nations Education Steering Committee (FNESC), *The First Nations Schools Association School Measures and Data Collection Project – 2006 Results*, 2006.

<sup>100</sup> Mary Jane Norris, « Les langues autochtones du Canada », *Tendances sociales canadiennes*, Ottawa, Statistique Canada, hiver 1998.

<sup>101</sup> Marie Battiste, *State of Aboriginal Learning: Background Paper for the "National Dialogue on Aboriginal Learning,"* Conseil canadien sur l'apprentissage, 2005.

## QUE DEVONS-NOUS ENCORE APPRENDRE?

Les Canadiens reconnaissent qu'il faut absolument combler l'écart enregistré dans les résultats d'apprentissage entre Autochtones et Canadiens non autochtones. Il faut, pour ce faire, effectuer des études solides aptes à produire les données et les connaissances requises pour formuler des politiques efficaces.

Jusqu'à présent, cependant, ces données sont insuffisantes. Au niveau pancanadien, les chercheurs dépendent du recensement national et de l'*Enquête auprès des peuples autochtones* qui y est associée. D'autres sources de données pancanadiennes et régionales conçues et mises à jour par des organismes autochtones, telles que l'*Enquête régionale longitudinale sur la santé des Premières Nations*, contribuent de manière non négligeable à notre connaissance de l'apprentissage chez les Autochtones. Néanmoins, des données plus complètes et plus récentes sont nécessaires.

### REDÉFINIR LA RÉUSSITE DE L'APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

*Les provinces et les territoires sont en voie d'adopter des examens pancanadiens pour les étudiants, [mais] ce sont des autorités non autochtones qui définissent les objectifs éducatifs que l'on retrouve dans de telles épreuves. Il existe évidemment des parents et des collectivités autochtones qui partagent ces objectifs, mais il ne faudrait pas croire qu'ils sont prêts à privilégier ces objectifs par rapport à ceux qu'ils se sont fixés pour l'éducation de leurs enfants. L'autonomie gouvernementale dans le domaine de l'éducation devrait accorder aux Autochtones le pouvoir de créer les programmes dont ils ont besoin et de fixer leurs propres normes pour atteindre leurs objectifs éducatifs.*

— Commission royale sur les peuples autochtones, 1996<sup>102</sup>

Les données devraient également traduire de façon plus juste la nature holistique de l'apprentissage tout au long de la vie chez les Autochtones. Les indicateurs en matière d'éducation actuellement utilisés le plus fréquemment par les gouvernements et les chercheurs ne tiennent souvent pas compte des valeurs et des objectifs revendiqués par les peuples autochtones. Les indicateurs de l'apprentissage chez les Autochtones doivent être élargis afin de ne pas mesurer simplement le nombre d'années de scolarité et le rendement obtenu à des tests standardisés. Ce sont des mesures importantes pour permettre

à une personne de participer à l'économie canadienne, mais elles ne tiennent pas compte des aspects culturels, physiques, affectifs et psychologiques de l'apprentissage tout au long de la vie auxquels sont attachés les peuples autochtones<sup>103</sup>.

En fait, la plupart des travaux de recherche menés au cours des dernières décennies ont été axés sur les lacunes de l'apprentissage des Autochtones dans le système scolaire, tandis que très peu d'attention a été prêtée à l'importance que revêtent les activités éducatives non structurées et traditionnelles dans la collectivité. L'apprentissage informel dans la communauté, y compris celui des métiers d'art traditionnels, de la guérison spirituelle, de la cuisine, de la chasse et d'autres activités traditionnelles, constitue une forme d'apprentissage très répandue et essentielle chez les Autochtones, mais qui est trop souvent laissée pour compte<sup>104</sup>.

## QUE FERA LE CCA?

Le Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones sert de tribune nationale pour la recherche collective de solutions aux difficultés auxquelles sont confrontés les Premières nations, les Métis et les Inuits.

Au cours des prochaines années, le Centre continuera d'appuyer les chercheurs dans les communautés autochtones et de partager les connaissances acquises sur les approches qui conviennent à l'apprentissage tout au long de la vie. Plus particulièrement, le Centre mettra l'accent sur six priorités :

- l'apprentissage sur place;
- la compréhension du désir d'apprendre;
- l'apprentissage de langues autochtones;
- les systèmes d'éducation;
- la pédagogie des professionnels et des praticiens;
- la technologie et l'apprentissage.

Le CCA travaillera de pair avec le Centre du savoir pour définir des indicateurs pancanadiens de l'apprentissage chez les Autochtones qui capent mieux la vision plus holistique de l'apprentissage tout au long de la vie. L'objectif sera de redéfinir la façon de mesurer la réussite des peuples autochtones à l'aide d'indicateurs qui tiennent compte des objectifs et des aspirations des Métis, des Inuits et des membres des Premières nations.

En redéfinissant la façon de mesurer la réussite des peuples autochtones, il sera plus facile de découvrir les conditions d'apprentissage qui favorisent la réussite économique et sociale dans les collectivités autochtones.

<sup>102</sup> Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, [en ligne], volume 3 – Vers un Ressourcement, chapitre 5 – Éducation, partie 3.2 – L'enfant et le système formel d'enseignement, 1996. [www.ainc-inac.gc.ca/ch/rcap/sg/si43\_f.html] (consulté le 27 novembre 2006).

<sup>103</sup> Assemblée des Premières Nations, *A First Nations Approach to Indicators*, [communication présentée lors de la Conférence sur la recherche en matière de politiques autochtones], Ottawa, 21 mars 2006.

<sup>104</sup> Terry Wotherspoon et Bernard Schissel, « Marginalization, decolonization and voice: Prospects for aboriginal education in Canada », dans Y. Lenoir et autres (éd.), *Programme pancanadien de recherche en éducation*, Ottawa, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, 2000, p. 193-214.



### LE POINT SUR LA LITTÉRATIE

« Nous aurions tort de nier l'importance des routes, des chemins de fer, des centrales électriques, des usines et des autres éléments bien connus du développement économique [...] Mais nous commençons à comprendre [...] que des monuments de l'économie qui se dressent seuls dans une mer d'analphabétisme présentent une certaine stérilité. La conquête de l'alphabétisation doit passer en premier. »

— John Kenneth Galbraith, *L'ère de l'opulence* (1958)

## 6.1 Introduction

Il y a certaines choses que tous les Canadiens devraient savoir au sujet de la littératie. D'abord, les compétences en littératie sont les outils qui servent à bâtir le fondement solide nécessaire pour apprendre tout au long de la vie. Les forces et les faiblesses de ce fondement influent sur les conditions de vie d'une personne en élargissant ou en restreignant l'horizon de possibilités qui s'offrent à elle.

En outre, il importe que les Canadiens sachent que les compétences en littératie ne sont pas fixées pour la vie par la scolarisation. Elles peuvent être maintenues et améliorées ou se détériorer selon l'utilisation qui en est faite dans les divers contextes sociaux et économiques. Bref, ou bien vous utilisez vos compétences, ou bien vous les perdez. Les adultes qui possèdent des compétences de niveau élevé et les utilisent beaucoup les maintiennent, voire les améliorent tout au long de leur vie. Toutefois, ceux qui terminent leurs études avec un niveau de compétence relativement faible ou qui n'utilisent pas leurs compétences, par choix ou parce qu'ils n'en ont pas besoin, risquent de perdre celles qu'ils ont acquises au cours de leur éducation.

Les enjeux de la littératie au Canada sont élevés. La littératie est un élément essentiel des sociétés modernes, un fil qui relie tous les aspects de la vie et du mode de vie dans le monde contemporain. Sa portée est large et complexe parce qu'elle influe sur la capacité d'une personne de s'engager pleinement et efficacement dans la vie sociale et économique de sa collectivité<sup>1</sup>.

Ainsi, la littératie donne accès à des possibilités d'apprendre, de trouver un meilleur emploi<sup>2</sup> et d'augmenter ses gains personnels<sup>3</sup>. Elle a également une incidence sur le statut social, l'expression culturelle, la survie de la langue, l'accès aux soins de santé et la prestation efficace des services sociaux<sup>4</sup>. Une population ayant un niveau élevé de littératie est un impératif pour une société démocratique dans laquelle les citoyens doivent avoir la capacité d'assimiler et d'utiliser des renseignements complexes pour comprendre des questions souvent difficiles et ainsi être en mesure de faire un choix électoral éclairé.

### 6.1.1 L'INTÉRÊT DE LA LITTÉRATIE POUR LE CCA

L'incidence de la littératie sur nos vies ne peut être sous-estimée. La littératie étant particulièrement importante pour la réussite scolaire et l'acquisition continue du savoir, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) la considère comme l'une de ses préoccupations clés relatives à l'apprentissage, ou l'un de ses « thèmes transdisciplinaires ». Depuis son inauguration, le CCA reconnaît la pertinence de la littératie dans tous ses travaux et en fait une priorité dans toutes ses activités.

#### LA LITTÉRATIE ET LE CCA

*Tant dans son sens plus étroit, soit les compétences en lecture, en écriture et en numératie nécessaires pour se tirer d'affaire dans la vie quotidienne, que dans son sens élargi et davantage nuancé qui reconnaît les nombreuses littératies requises pour prospérer dans une économie du savoir, la littératie est tissée dans toutes les facettes du travail du CCA. Grâce à ses cinq centres du savoir, englobant l'apprentissage chez les jeunes enfants, chez les Autochtones, chez les adultes, lié à la santé et au travail, le CCA travaillera en étroite collaboration avec les responsables politiques, les chercheurs et les praticiens de l'apprentissage afin de cerner les secteurs où il peut appuyer le plus efficacement possible le travail exhaustif entrepris dans le domaine de la littératie au Canada.*

#### Thèmes transdisciplinaires

- Culture
- Apprentissage virtuel
- Apprentissage dans les milieux minoritaires francophones
- Sexes
- Littératie

1 Voir l'opinion de Colin Lankshear à ce sujet dans « Introduction », *Literacy and the New Work Order*, Londres, National Institute of Adult Continuing Education, 1998, p. 1-8.

2 Daniel Boothby, *Littératie, affectation professionnelle et rendement de la surinstruction et de la sous-instruction*, Statistique Canada et DRHC, janvier 2002.

3 Lars Osberg, *Scolarité, alphabétisme et gains personnels*, Ottawa, Statistique Canada et DRHC, juin 2000; et David A. Green et W. Craig Riddell, *Les capacités de lecture et de calcul et la situation sur le marché du travail au Canada*, Ottawa, Statistique Canada et DRHC, janvier 2001.

4 OCDE et Statistique Canada, *Littératie et société du savoir*, Paris et Ottawa, 1997, p. 107.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

Au cœur de ces activités est un engagement à montrer aux Canadiens comment l'apprentissage et la littératie contribuent à la société. Le thème de la littératie est incorporé à tous les mandats des cinq centres du savoir du CCA, qui mènent des travaux de recherche, suivent de près les progrès réalisés et diffusent les connaissances sur des sujets comme les compétences en lecture et en écriture chez les jeunes enfants, la littératie en santé, la littératie chez les Autochtones, la littératie en milieu de travail et la littératie chez les adultes.

Le Conseil compte faire annuellement le point sur la littératie et ses autres thèmes transdisciplinaires. Le présent bilan constitue la première vue d'ensemble du CCA sur le profil de la littératie au Canada. Il a pour but de mieux faire comprendre à la population les problèmes liés à la littératie au Canada et de favoriser la collaboration entre les décideurs, les chercheurs et les éducateurs pour trouver des solutions à ces défis.

## Centres du savoir du CCA

- Apprentissage chez les Autochtones
- Apprentissage chez les adultes
- Apprentissage chez les jeunes enfants
- Santé et apprentissage
- Apprentissage et le milieu de travail

Le Conseil croit fermement que les défis du Canada en matière de littératie ne pourront pas être relevés sans la participation active de toutes les tranches de la société. Les gouvernements peuvent nous guider et fournir les ressources voulues, mais ils ne peuvent résoudre seuls ces problèmes. L'engagement et les efforts des familles et des particuliers, ainsi que ceux des secteurs privé et non gouvernemental, sont également nécessaires.

## 6.1.2 OBJECTIFS DU RAPPORT

Le présent bilan est assorti de six objectifs. Le premier est de fournir une définition contemporaine des termes « littératie » et « alphabétisation ». Tout comme les sociétés évoluent en réaction à un univers de plus en plus axé sur le savoir et la technologie, la signification de ces termes change constamment.

Le deuxième objectif est de présenter les « faits concrets de la littératie » au Canada. Les Canadiens doivent savoir pourquoi la littératie est importante pour eux, comment nous nous classons internationalement, et à quoi le profil de compétences du Canada pourra ressembler à moyen terme.

Le troisième objectif vise à illustrer l'envergure du défi du Canada sur le plan de la littératie en présentant une question particulièrement cruciale dans chacun des domaines suivants :

littératie chez les Autochtones, compétences en lecture et écriture chez les jeunes enfants, littératie chez les adultes, et littératie en milieu de travail.

Le quatrième objectif consiste à utiliser la littératie en santé pour illustrer l'importance de la littératie dans la vie de tous les jours. En étudiant tous les aspects de l'expression « la littératie, un enjeu vital », le présent compte rendu suggère qu'il ne s'agit pas d'un concept théorique ou d'un ensemble d'outils ne servant qu'occasionnellement, mais plutôt d'un ingrédient clé pour vivre une vie pleine et satisfaisante dans une société moderne.

Le cinquième objectif est d'examiner la littératie d'un point de vue mondial. Le CCA veut connaître les pratiques et les modèles prometteurs qui ressortent des efforts déployés par d'autres pays pour stimuler l'accroissement du niveau de compétence chez les enfants d'âge préscolaire et scolaire, les jeunes et les adultes.

Le sixième et dernier objectif vise à expliquer pourquoi la littératie doit constituer un impératif en matière de politique publique pour le Canada et à suggérer des mesures que peuvent prendre les gouvernements, les entreprises, les employés, les syndicats, les éducateurs, les familles et les particuliers pour faire progresser la littératie.

## 6.1.3 MESSAGE PRINCIPAL

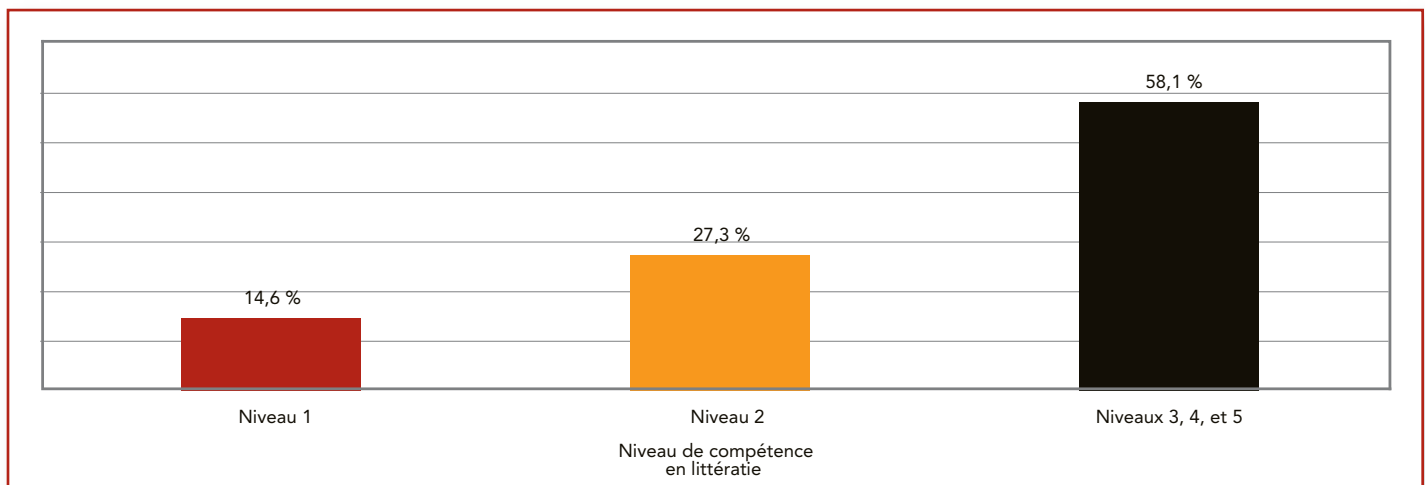
Les Canadiens présument généralement que leur pays n'a pas de problème d'alphabétisation. Or, malgré les privilèges d'éducation, notamment la scolarisation universelle aux niveaux primaire et secondaire, le Canada est aux prises avec de nombreux problèmes dans ce domaine.

Comme l'explique le présent bilan, deux grandes enquêtes internationales sur la littératie, l'une réalisée en 1994 et l'autre, en 2003, révèlent que plus de quatre Canadiens adultes sur 10 (personnes de 16 à 65 ans) possède un niveau de littératie inférieur à la norme internationale considérée nécessaire pour qu'une personne puisse se débrouiller dans une société et une économie modernes. Cette proportion est pratiquement demeurée la même d'une enquête à l'autre, même si la qualité de l'éducation au Canada s'est accrue et que les Canadiens ont maintenant, en moyenne, un niveau de scolarisation plus élevé que les générations précédentes.

La figure 6.1 illustre la répartition des niveaux de littératie au sein de la population du Canada en 2003. Le rouge représente les personnes de niveau 1, soit le plus faible, l'orange, les personnes de niveau 2, qui se situe également en dessous du niveau considéré par l'OCDE comme le seuil de compétence requis pour participer pleinement dans une société et une économie modernes, et le noir représente les personnes de niveau 3 ou plus.



Fig. 6.1 **Répartition des compétences en littératie, par niveau**  
 Pourcentage de la population, par niveau de compétence pour la compréhension de textes suivis, 16 à 65 ans, 2003



Source : Statistique Canada et OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2005*, Ottawa et Paris, 2005.

Ces enquêtes révèlent également que la proportion d'adultes canadiens ayant un faible niveau de littératie demeure relativement élevée comparativement à d'autres pays. Les adultes canadiens ont des degrés de compétence qui correspondent au milieu de l'échelle des niveaux de ces pays. Les données indiquent également que ces compétences diminuent au fur et à mesure que les Canadiens vieillissent parce qu'ils ne les utilisent pas suffisamment.

Par conséquent, le message principal du présent bilan est le suivant : ne baissions pas les bras devant les défis que pose la littératie au Canada. Le rapport fournit en outre une analyse de certains des défis particuliers en matière de littératie qui se présentent aux peuples autochtones, aux nouveaux arrivants et aux aînés, entre autres.

## 6.2 La signification de la littératie au Canada

Il importe d'utiliser avec précision les termes littératie ou alphabétisation. La définition des mots détermine ce qu'on qualifie de problèmes de littératie, la façon d'élaborer des politiques d'intervention pour y répondre, la façon d'élaborer des programmes pour mettre en place des politiques et les indicateurs qu'on utilisera pour mesurer le succès.

Il n'existe pas de définition simple du mot littératie, ce qui en décevra certains, mais le concept même n'est pas statique et évolue constamment. Par conséquent, des définitions de plus en plus complexes voient le jour. Le présent document utilise plusieurs d'entre elles de façon à donner un aperçu de la complexité des préoccupations relatives à la littératie au Canada.

### 6.2.1 ALPHABÉTISATION

L'alphabétisation constitue le point de départ de la discussion sur la littératie, qu'elle désigne dans sa forme la plus fondamentale :

*« [...] apprendre à lire et à écrire (des textes et des chiffres), lire et écrire afin d'apprendre ainsi que développer ces compétences et les utiliser efficacement pour combler des besoins de base<sup>5</sup>. »*

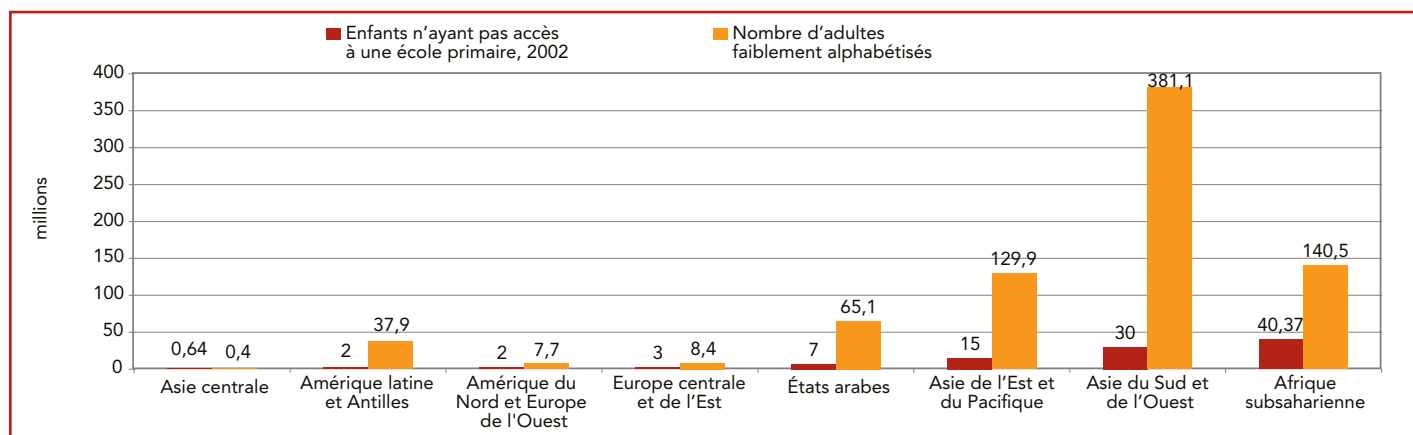
L'alphabétisme est souvent perçu à tort comme un état absolu : ou bien une personne est alphabète, ou bien elle ne l'est pas. Au Canada, cette idée se traduit habituellement par la supposition que la plupart d'entre nous sont alphabètes et donc que l'analphabétisme ne constitue pas un problème dans notre pays. Bien que peu de Canadiens soient totalement analphabètes, de nombreux adultes ne sont que faiblement alphabétisés. Cette question est examinée en profondeur plus loin dans le présent rapport.

L'alphabétisation est d'une pertinence vitale dans les pays du tiers monde qui ne peuvent offrir d'accès universel à l'apprentissage. De nombreux pays en développement ont un urgent besoin d'aide humanitaire pour appuyer l'alphabétisation de leur population. L'UNESCO estime qu'à l'heure actuelle, plus de 770 millions d'adultes sont analphabètes<sup>6</sup> dans le monde, dont environ 133 millions de jeunes (âgés de 15 à 24 ans<sup>7</sup>). En outre, environ 100 millions d'enfants n'ont toujours pas accès à l'éducation et ne vont pas à l'école<sup>8</sup>. La figure 6.2 représente la distribution géographique de ces populations.

5 Conseil international d'éducation des adultes, *Agenda For the Future: Six Years Later*, présentation à la CONFINTEA+6, Conférence de suivi de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes tenue à Bangkok, en Thaïlande, du 8 au 11 septembre 2003.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

Fig. 6.2 Nombre d'adultes faiblement alphabétisés, de 2000 à 2004, et le nombre d'enfants n'ayant pas accès à une école primaire, 2002



Source : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, *L'alphabétisation, un enjeu vital, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2006*, Paris, Éditions UNESCO, 2005.

Ces statistiques ont motivé le lancement, en 2003, de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA<sup>9</sup>). La désignation de cette décennie, qui se terminera en 2012, reflète la reconnaissance de l'éducation comme droit fondamental de l'homme<sup>10</sup> et la conviction que toute personne doit avoir la possibilité d'apprendre à lire et à écrire.

L'ONU a choisi des thèmes précis sur lesquels elle veut attirer l'attention pendant la décennie, à raison d'un thème tous les deux ans. Ces priorités traduisent éloquemment l'ampleur de l'incidence de l'alphabétisation sur la condition humaine.

## Thèmes de la décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation

- L'alphabétisation et les sexes : 2003-2004
- L'alphabétisation et le développement durable : 2005-2006
- L'alphabétisation et la santé : 2007-2008
- L'alphabétisation et l'autonomisation : 2009-2010
- L'alphabétisation et la paix : 2011-2012

## 6.2.2 L'ALPHABÉTISME FONCTIONNEL

Au Canada, où la scolarisation aux niveaux primaire et secondaire est depuis longtemps obligatoire et où les taux d'alphabétisme (de même que la demande économique et sociale pour l'utilisation des compétences enseignées) sont relativement élevés comparativement aux autres pays, le problème qui se pose relève davantage de l'alphabétisme faible ou insuffisant que de l'analphabétisme. Cette situation est attribuable à la mondialisation des marchés financiers et commerciaux, au libre-échange, aux progrès rapides des technologies des communications et de l'information et à

l'émergence de sociétés et d'économies du savoir axées sur l'information, qui ont contribué à accroître la soif mondiale de compétences plus avancées en alphabétisme, entraînant une concurrence internationale accrue en matière d'investissement en capital humain hautement qualifié.

En raison de ces pressions, le concept de l'alphabétisme s'est élargi au-delà des compétences de base en lecture et en écriture pour englober la capacité d'utiliser divers niveaux d'analyse et de degrés d'abstraction, la manipulation de symboles plus complexes, l'application de connaissances théoriques et d'autres compétences utiles à la vie quotidienne. À cet élargissement de sens, s'est ajouté un accent particulier sur les liens entre l'alphabétisme et la capacité de « fonctionner », en tant que citoyen, sur les plans social, culturel, économique et politique<sup>11</sup>.

« L'alphabétisme fonctionnel » est la notion essentielle de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA) et de l'*Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (ELCA). L'EIAA a été conçue pour fournir une évaluation directe du niveau d'alphabétisme de la population de 24 régions dans trois domaines : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématisés et la compréhension de textes au contenu quantitatif. L'EIAA définit l'alphabétisme dans les termes suivants :

« [...] la capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel<sup>12</sup>. »

L'*Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (ELCA) évalue un quatrième domaine, la « résolution de problèmes », qu'elle décrit comme étant :

6 *Éducation pour tous : L'alphabétisation, un enjeu vital, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006*, Paris, UNESCO, 2006, tableau 2A, p. 305.

7 *Ibid.*, tableau 2A, p. 305.

8 *Ibid.*, tableau 5, p. 337.

9 Assemblée générale des Nations Unies, *Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : Éducation pour tous*, A/Res/56/116 de janvier 2002.

10 Assemblée générale des Nations Unies, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, adoptée et proclamée par la résolution 217 A (III) de l'assemblée générale le 10 décembre 1948, article 26.

11 Daniel A. Wagner, *Alphabétisation et éducation des adultes – Études thématiques*, France, UNESCO, 2001, p. 4.

« [...] l'intégration des connaissances et des compétences mesurées par les domaines de la littératie et de la numératie ainsi que leur application à de nouvelles situations. Il [le domaine de la résolution de problèmes] mesure également la capacité d'utiliser des outils logiques de base qui procureront des stratégies de solutions efficaces aux problèmes quotidiens<sup>13</sup>. »

L'alphabétisme fonctionnel occupe une place de plus en plus centrale dans les stratégies nationales d'alphabétisation de nombreux pays développés, particulièrement en raison de la relation dynamique que les chercheurs ont découverte entre l'alphabétisme et la capacité d'une personne à fonctionner efficacement dans l'économie.

### 6.2.3 ALPHABÉTISATION PLURIELLE

« L'alphabétisation plurielle » va au-delà de la perspective fonctionnelle pour inclure davantage d'aspects socioculturels de l'expérience de vie. L'UNESCO s'en sert dans le cadre de la Décennie pour l'alphabétisation, en précisant :

« [...] une perspective axée sur la pluralité de l'alphabétisation reconnaît que beaucoup d'approches de l'alphabétisation sont intégrées dans des processus sociaux, politiques et culturels, des circonstances personnelles et des structures socioéconomiques<sup>14</sup>. »

Selon l'UNESCO, la « pluralité de l'alphabétisation » implique que les personnes acquièrent et utilisent des compétences en lecture et en écriture à des fins diverses dans différentes situations. Plutôt que de considérer l'alphabétisme comme une série fixe de compétences génériques (comme pour l'alphabétisation de base) ou comme des compétences techniques et fonctionnelles mesurables (comme pour l'alphabétisation fonctionnelle), le concept de l'alphabétisation plurielle tient compte des dimensions sociales changeantes de l'acquisition, du perfectionnement et de l'utilisation des compétences<sup>15</sup>.

La perspective plurielle de l'alphabétisation est utile au Canada en raison de la diversité culturelle et linguistique de sa population. Le pays a deux langues officielles (le français et l'anglais), une politique officielle de multiculturalisme (notamment pour favoriser la conservation des « langues d'origine »), et plus de cinquante langues des Premières nations, dont beaucoup subissent des pressions ou sont menacées d'extinction<sup>16</sup>. La survie des langues autochtones est un exemple de l'importance de « l'alphabétisation plurielle » pour les Canadiens, car ce dossier soulève des questions qui concernent des personnes, des collectivités et des cultures très diversifiées coexistant sur un même territoire.

### 6.2.4 LITTÉRATIES MULTIPLES

Un autre concept, celui des « littératies multiples », est très répandu au Canada. Des expressions comme littératie informatique, environnementale, visuelle, médiatique, économique ou scientifique sont d'usage courant. Chacune de ces littératies désigne la capacité de repérer, de décoder, d'évaluer et de communiquer l'information, ainsi que l'aptitude à réfléchir sur la signification des symboles, de même que sur les sentiments et les actions qu'ils produisent et l'effet qu'ils ont sur les autres. Par littératies multiples, on entend la capacité d'accomplir des tâches précises en réponse aux exigences qui nous sont imposées de l'extérieur au cours de notre vie, comme les changements technologiques, ou en réponse à l'évolution de nos propres désirs et aspirations.

La notion de littératies multiples a une incidence sur l'étendue de notre perception de la littératie et s'est certainement avérée pertinente dans le milieu de l'apprentissage au Canada. De nombreuses provinces ont élaboré des programmes d'études en littératie économique, informatique, culturelle ou médiatique, par exemple, ce qui souligne l'importance d'acquérir des compétences propres à une matière ou une technologie donnée. Les établissements d'enseignement se servent de plus en plus de l'informatique pour l'enseignement et, bien sûr, l'utilisation d'un ordinateur constitue en elle-même une matière d'enseignement et la pierre angulaire du domaine en effervescence de l'apprentissage virtuel.

Il importe de reconnaître que ces nouvelles perspectives de la littératie masquent parfois le fait que la maîtrise de l'alphabétisme est nécessaire à l'acquisition de toute autre littératie.

### 6.2.5 LA LITTÉRATIE SELON LE CCA

La ligne de pensée du Conseil en la matière reflète la nature évolutive de la littératie. Le CCA part du principe que la littératie, dans sa forme la plus intégrale, est le fondement de l'apprentissage et se répercute sur la vie entière d'une personne. C'est pourquoi il définit la littératie et son lien avec les travaux du Conseil dans les termes suivants :

« [...] Tant dans son sens plus étroit, soit les compétences en lecture, en écriture et en numératie nécessaires pour se tirer d'affaire dans la vie quotidienne, que dans son sens élargi et nuancé davantage qui reconnaît les nombreuses littératies requises pour prospérer dans une économie du savoir, comme la littératie est tissée dans toutes les facettes du travail du CCA. »

Il est primordial de bien saisir ce que signifie la littératie, car comprendre la littératie et ses diverses manifestations est essentiel pour procéder à une analyse rigoureuse et prendre des décisions efficaces en la matière.

12 Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Ottawa et Paris, 1997, p. 14.

13 Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, ministère de l'Industrie, novembre 2005, p. 14. (No 89-617-XIF au catalogue).

14 Document d'orientation du Secteur de l'éducation de l'UNESCO, *Literacy-Multiple Meanings and Dimensions*, p. 2-3. [Non publié].

15 *Ibid.*, p. 8.

16 *Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne*, Rapport du Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées, Ottawa, Communication Canada – Édition, 2003, p. 28.

## 6.3 Faits concrets de la littératie

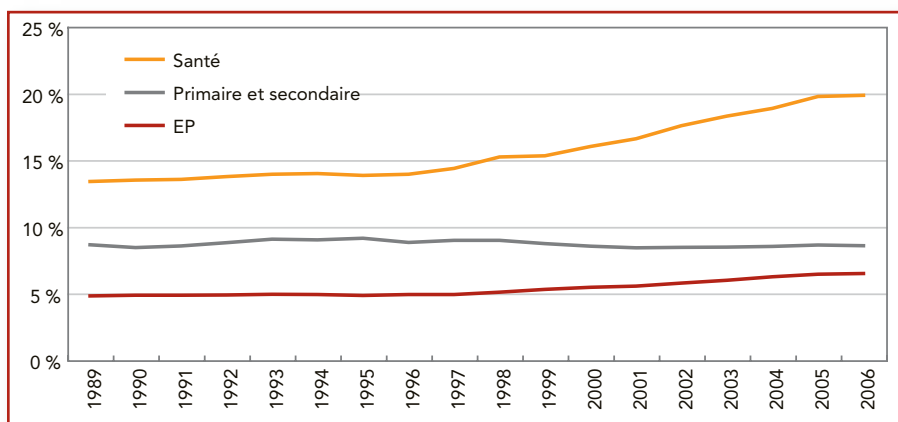
La pertinence de la littératie pour les Canadiens découle de facteurs fondamentaux comme l'intérêt économique personnel, l'égalité sociale et la rentabilité.

La littératie et les politiques publiques à son sujet sont liées à l'intérêt économique personnel parce que la littératie est un outil indispensable aux particuliers et aux nations pour être compétitifs dans l'économie mondiale du savoir qui s'installe rapidement. Comme le commerce extérieur fait vivre le Canada, toute barrière à la capacité concurrentielle et à la croissance de la productivité du pays ayant les compétences pour cause constitue une préoccupation pour la politique économique.

La politique gouvernementale et le débat sur l'investissement public dans l'apprentissage et l'acquisition de compétences au Canada sont en grande partie axés sur l'augmentation du taux de scolarisation postsecondaire et le soutien de l'innovation et de la recherche. En 2002, les gouvernements ont consacré 64,5 milliards de dollars à l'enseignement à tous les niveaux, ce qui représentait 14,7 % de la totalité des dépenses publiques<sup>17</sup>.

La figure 6.3 montre le pourcentage des dépenses gouvernementales au titre de la santé, de l'enseignement primaire et secondaire ainsi que de l'enseignement postsecondaire, entre 1989 et 2006. Bien que la somme consacrée à l'éducation soit considérable, elle est nettement devancée par les fonds alloués aux soins de santé.

Fig. 6.3 **Pourcentage des dépenses publiques au titre de la santé, de l'enseignement primaire et secondaire et de l'enseignement postsecondaire, de 1989 à 2006**



Source : Statistique Canada. CANSIM, Table: 385-0001

La figure indique également qu'entre 1997–1998 et 2001–2002, les dépenses combinées des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux et des administrations municipales au titre de l'éducation ont crû de 10 % pour l'enseignement postsecondaire, mais seulement de 3 % pour l'enseignement primaire et secondaire.

Les dépenses du secteur privé ont suivi la même évolution. En 2001–2002, elles ont atteint 10,7 milliards de dollars, une hausse de 19 % par rapport à 1997–1998, soit près de quatre fois l'augmentation des investissements publics. De cette somme, 3,3 milliards de dollars ont été consacrés aux niveaux primaire et secondaire et 7,4 milliards de dollars, au niveau postsecondaire.

Que ce soit implicitement ou explicitement, cette attention particulière à l'égard de l'éducation en général et de l'enseignement postsecondaire en particulier repose sur des hypothèses non vérifiées concernant ce qui orientera la croissance économique dans les années à venir, plus précisément en ce qui a trait à l'incidence relative que

les différents types de compétences auront sur le rendement comparatif des économies. Les arguments en faveur de l'accroissement des niveaux de compétence de la main-d'œuvre en lecture et en écriture et de l'investissement de fonds publics dans la littératie chez l'ensemble de la population adulte découlent de la conscientisation grandissante au fait que, dans une économie mondiale où les marchés du capital, de la technologie et du savoir sont eux-mêmes mondialisés, les compétences en lecture et en écriture du travailleur moyen pourraient se révéler le facteur qui détermine quels pays atteignent le plus haut taux de croissance économique<sup>18</sup>.

Les données laissent entendre que, pour assurer le succès économique continu du Canada, il faudra augmenter le niveau de compétence en lecture et en écriture du travailleur moyen et réduire la proportion d'adultes pour qui ce niveau est relativement faible. Elles indiquent par ailleurs que les compétences en lecture et en écriture et l'éducation postsecondaire se complètent et génèrent le rendement des investissements qui guide la plupart des prises de décisions du gouvernement, des entreprises et des particuliers.

La littératie est liée à l'égalité des chances en raison de son incidence sur l'emploi, le revenu, la santé et la participation sociale des particuliers. Les personnes dont le niveau de compétence en lecture et en écriture est élevé peuvent profiter pleinement de toutes les possibilités qu'offre le Canada, contrairement à celles dont ce niveau est faible. La faible littératie ayant des effets négatifs aussi prononcés au pays, des politiques conçues pour l'augmenter pourraient contribuer énormément à ramener à des degrés plus acceptables les inégalités sur les plans de la santé et de l'éducation, ainsi que de la situation par rapport au marché du travail et dans la société.

La littératie est liée à la rentabilité parce qu'elle accroît l'efficacité de nos marchés de consommation, particulièrement à l'égard des biens et services publics comme l'éducation et la santé. L'investissement public dans la littératie se justifie également comme moyen de diminuer la demande de biens publics. Fournir des services de santé et d'éducation à une population entièrement

17 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada, Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 2005, [http://www.statcan.ca] tableau B2.3.

18 Serge Coulombe et Jean-François Tremblay, « Public Investment in Skills: Are Canadian Governments Doing Enough? », *The Education Papers*, [commentaire de l'Institut C. D. Howe], no 217, octobre 2005, p. 2. « Précisément, une augmentation de 1 % du classement d'un pays en littératie par rapport à la moyenne internationale est associée à une hausse relative éventuelle de 2,5 % du rendement de la main-d'œuvre et de 1,5 % du PIB par habitant. Ces effets sont trois fois plus importants que pour l'investissement en capital physique. En outre, les résultats indiquent que l'accroissement du niveau de compétence en lecture, en écriture et en calcul chez les personnes se trouvant au bas de l'échelle des compétences est plus important pour la croissance économique que l'augmentation du niveau de compétence atteint par les étudiants au moment d'obtenir leur diplôme. »

alphabétisée permet de réaliser de grosses économies. Les contribuables canadiens en auraient plus pour leur argent, et les taux d'imposition pourraient être réduits sans que soient sacrifiés des programmes qui soutiennent notre qualité de vie.

### 6.3.1 LA SITUATION DU CANADA PAR RAPPORT AUX AUTRES PAYS

Grâce à l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA<sup>19</sup>) et à l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA) de 2003<sup>20</sup>, nous avons un portrait assez exhaustif du niveau de compétences des Canadiens. La présente vue d'ensemble de la littératie au Canada s'appuie sur les résultats de ces deux enquêtes.

L'EIAA, la première de ces enquêtes, évaluait les capacités de lecture, d'écriture et de calcul de la population âgée de 16 à 65 ans dans 24 pays entre 1994 et 1998. L'EIAA mesurait trois types de compétences<sup>21</sup>:

- **Compréhension de textes suivis**—connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes suivis, tels les éditoriaux, les reportages, les poèmes et les ouvrages de fiction;
- **Compréhension de textes schématiques**—connaissances et compétences requises pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes comme des tableaux, des graphiques, des horaires, des formulaires et des cartes;
- **Compréhension de textes au contenu quantitatif**—connaissances et compétences nécessaires à l'application des opérations arithmétiques à des nombres contenus dans des imprimés, par exemple pour établir le solde d'un compte de chèques ou remplir un bon de commande.

Chacun de ces types de compétences a été mesuré sur une échelle de 500 points, divisée en cinq niveaux (1 étant le plus faible et 5, le plus élevé). L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) considère le niveau 3 de l'EIAA comme le minimum requis pour fonctionner efficacement dans une société et une économie modernes<sup>22</sup>.

Des 24 pays évalués par l'EIAA, le Canada se classe au cinquième rang en compréhension de textes suivis, derrière la Suède, la Finlande, la Norvège et les Pays-Bas. Pour ce qui est de la compréhension de textes schématiques et au contenu quantitatif, le Canada se situe dans la moyenne, devant les États-Unis et le Royaume-Uni.

Au Canada, 41,4 % des adultes se trouvent aux niveaux 1 et 2 pour la compréhension de textes suivis (sous le seuil du niveau 3 de l'OCDE). Le pourcentage est similaire pour la compréhension

de textes schématiques (18 % au niveau 1 et 25 % au niveau 2) et la compréhension de textes au contenu quantitatif (17 % au niveau 1 et 26 % au niveau 2)<sup>23</sup>.

Un nouveau rapport international intitulé *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes* (ELCA) a été publié en mai 2005<sup>24</sup>. Ce rapport présente un ensemble initial de données sur la littératie et les compétences de la population adulte du Canada, des Bermudes, de l'Italie, de la Norvège, de la Suisse, des États-Unis et de l'État mexicain de Nuevo Leon. L'enquête réalisée en 2003 a évalué plus de 23 000 Canadiens sur une population adulte (16 ans et plus) totale s'élevant à 21 360 683.

La composante canadienne de l'ELCA est l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA), dont les résultats ont été publiés en novembre 2005<sup>25</sup>. L'EIACA dresse le portrait le plus récent que nous ayons de l'alphabétisation et des compétences des Canadiens et se fonde sur la recherche et les définitions originales de l'EIAA. Cette nouvelle enquête a été élargie pour établir le profil des compétences des adultes en fonction de quatre échelles : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes. Les deux premières échelles sont les mêmes que celles utilisées pour l'enquête de 1994 et sont comparables. Par conséquent, tout progrès observé entre les résultats obtenus à la première et à la deuxième enquête ne peut être mesuré que sur ces deux échelles.

Pour l'EIACA, l'échelle de la compréhension de textes au contenu quantitatif utilisée dans l'EIAA a été renommée « numératie » et modifiée afin d'être plus fiable à titre de mesure. Par conséquent, les résultats de l'enquête de 2003 ne sont pas directement comparables à ceux de l'enquête de 1994. En outre, une nouvelle échelle a été créée, celle de la « résolution de problèmes ». Puisque cette dernière ne faisait pas partie de l'enquête de 1994, elle n'a pas d'élément de comparaison. L'EIACA définit ces deux domaines dans les termes suivants :

- **Numératie**—connaissances et compétences nécessaires pour effectuer des opérations arithmétiques, isolément ou en séquence, à partir de chiffres inclus dans des documents imprimés, comme établir le solde d'un compte, calculer un pourcentage de pourboire, remplir un bon de commande ou calculer le montant des intérêts sur un prêt à partir d'une annonce publicitaire.
- **Résolution de problèmes**—réflexion et action orientées vers un but dans des situations pour lesquelles aucune solution de routine n'existe. La compréhension du problème et sa transformation par étapes, fondée sur la planification et le raisonnement, constituent le processus de résolution du problème<sup>26</sup>.

19 Le premier rapport, *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, contenait des données sur le Canada, l'Allemagne, la Suède, les Pays-Bas, la Pologne, la Suisse et les États-Unis. Des estimations additionnelles pour l'Irlande du Nord, la Grande-Bretagne, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et l'Irlande figurent au document *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Les données sur onze autres pays sont comprises dans le document *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*. Un rapport particulier sur les données canadiennes figurant à l'EIAA a été publié dans *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*.

20 Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, ministère de l'Industrie, novembre 2005. (No 89-617-XIF au catalogue).

21 OCDE et Statistique Canada, *Littératie et société du savoir*, Ottawa et Paris, 1997, p. 14.

22 Statistique Canada, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2005, Ottawa et Paris.

23 Statistique Canada et DRHC, *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, 1996, p. 22, tableau 1.3.

24 Statistique Canada et Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005.

25 Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada, *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, ministère de l'Industrie, novembre 2005. (No 89-617-XIF au catalogue).

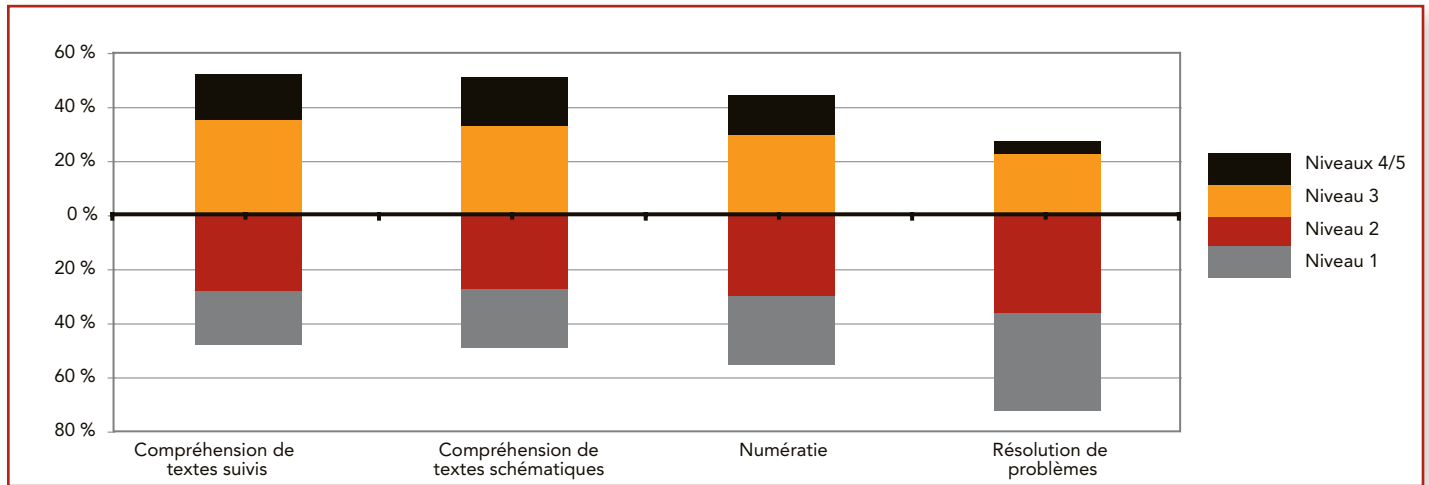
26 *Ibid.*, p. 13.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

L'EIACA révèle que le niveau moyen d'alphabétisation des Canadiens n'a pas beaucoup changé dans les neuf années qui se sont écoulées depuis l'EIAA. Sur l'échelle de la compréhension de textes suivis, la moyenne des résultats était de 278,8 en 1994 et de 280,8 en 2003, une différence de deux points seulement. En 1994, 41,4 % de la population adulte en âge de travailler se situait aux niveaux 1 et 2 sur l'échelle de la compréhension de textes suivis de l'EIAA, en dessous de la norme internationale établie au niveau 3; en 2003, ce pourcentage est demeuré sensiblement le même à 41,9 %.

La figure 6.4 illustre les données de 2003 pour le Canada sur les quatre échelles de l'EIACA : compréhension de textes suivis, compréhension de textes schématiques, numératie et résolution des problèmes. Les personnes se situant aux niveaux 1 et 2 sont représentées en dessous de la ligne tandis que celles appartenant aux niveaux 3, 4 et 5 sont représentées au dessus de la ligne. Tous les pays étudiés sont aux prises avec un problème de littératie, même la Suède qui obtient les résultats les plus élevés et où « seulement » 28 % des adultes se situent aux niveaux 1 et 2 de l'échelle de la compréhension de textes suivis.

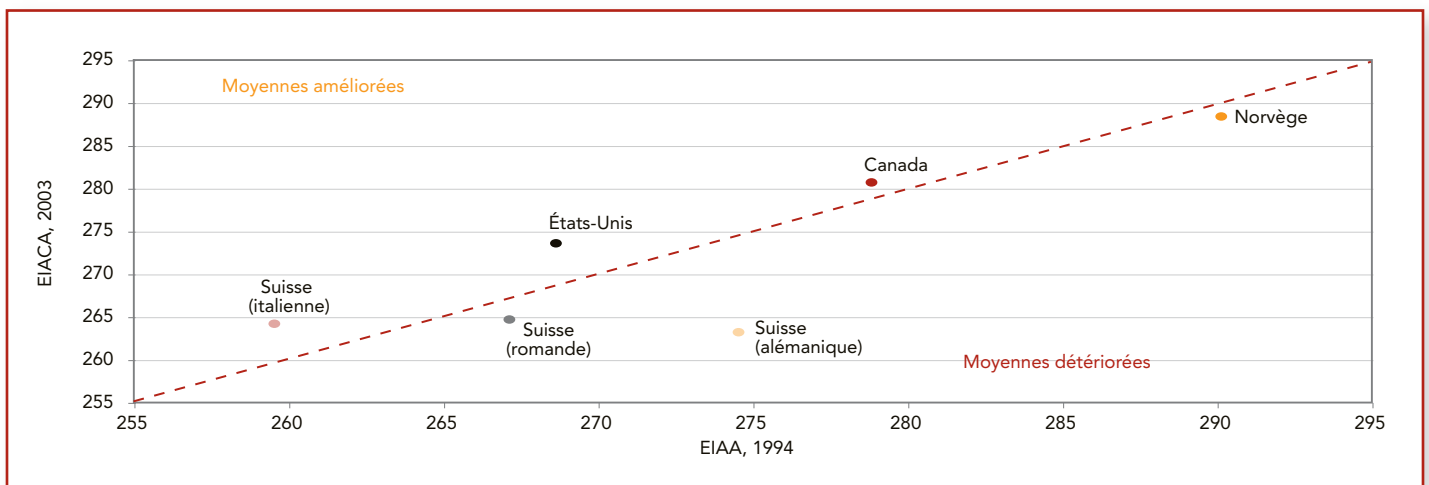
Fig. 6.4 **Répartition des niveaux de compétence au Canada en 2003**  
Pourcentage de la population âgée de 16 à 65 ans appartenant à chacun des niveaux



Source : Statistique Canada et OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2005. (Ottawa et Paris, 2005)

La figure 6.5 montre que bien que le pourcentage de Canadiens aux niveaux 1 et 2 soit demeuré le même, dans l'ensemble, la moyenne du Canada pour la compréhension de textes suivis s'est améliorée au cours des neuf années séparant les deux enquêtes.

Fig. 6.5 **Évolution du niveau de compétence moyen en compréhension de textes suivis**  
Comparaison des résultats moyens de la population âgée de 16 à 65 ans pour la compréhension de textes suivis, 1994 et 2003



Source : Statistique Canada et OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, 2005.

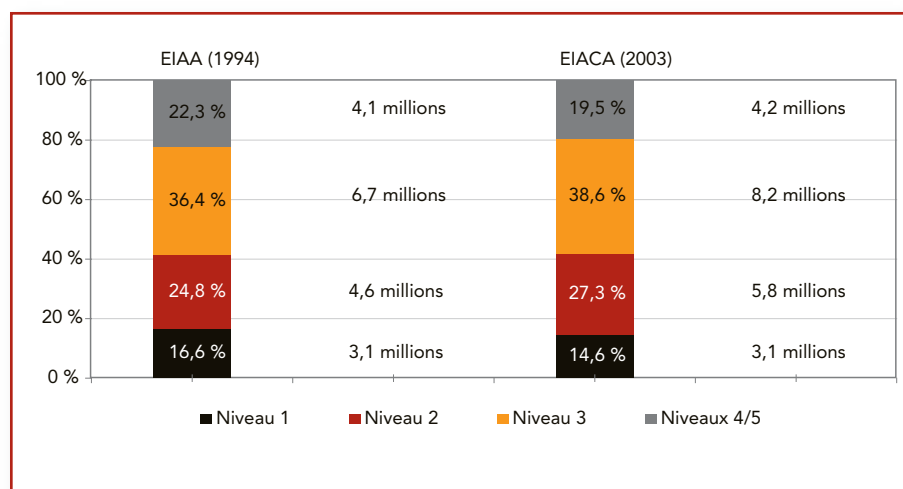
En 2003, 58 % des Canadiens adultes obtiennent un résultat moyen de niveau 3 ou mieux pour la compréhension de textes schématiques, satisfaisant ou excédant la norme internationale. Si l'on ne considère que les personnes occupant un emploi, la proportion passe à 62 %, ce qui constitue une base solide pour l'acquisition de compétences en vue d'alimenter l'économie.

Même si les pourcentages n'ont pas beaucoup évolué d'une enquête à l'autre, certains changements ont pu être observés dans les résultats exprimés en termes de population plutôt qu'en pourcentages.

La figure 6.5 illustre les niveaux de compétence au Canada en 1994 et en 2003. La population adulte en âge de travailler, qui comptait 18,5 millions de personnes en 1994, a atteint les 21,4 millions en 2003, une augmentation de 3 millions de personnes. Le fait que 58 % de la population se situait aux niveaux 3, 4 et 5 tant dans l'enquête de 1994 que dans celle de 2003 pourrait laisser supposer l'absence d'évolution. Cette stabilité dissimule toutefois le fait que la population se classant à ces niveaux est passée de 10,8 millions en 1994 à 12,4 millions en 2003, une augmentation de 1,6 million.

Cependant, le nombre de personnes au faible niveau de compétence (niveaux 1 et 2) est passé de 7,7 millions à 8,9 millions, une hausse de 1,2 million. Nous nous améliorons donc à un rythme plus lent que la population ne s'accroît. Il faut que cela change si le Canada veut relever efficacement les défis qui se présentent à lui en matière de littératie. Comme le montre la figure 6.6, le nombre d'adultes de niveau 1 est demeuré le même (3,1 millions), mais le nombre d'adultes de niveau 2 a crû considérablement, passant de 4,6 millions à 5,8 millions.

Fig. 6.6 **Répartition des niveaux de compétence, EIAA et EIACA**  
 Pourcentage de la population par niveau de compétence en compréhension de textes suivis et effectif de la population âgée de 16 à 65 ans, 1994 et 2003



Source : Enquête internationale sur la littératie des adultes (1994) et Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (2003)  
 Remarque : Ces chiffres n'incluent pas les données pour les trois territoires.

La figure révèle également que toute la croissance observée dans les niveaux supérieurs de compétence est concentrée dans le niveau 3, qui est passé de 36,4 % de la population adulte (de 16 à 65 ans) en 1994 à 38,6 % en 2003. Toutefois, le rendement du Canada aux niveaux 4 et 5 s'est détérioré en termes de pourcentage puisqu'il est passé de 22,3 % en 1994 à 19,5 % en 2003. Bien qu'elle semble faible, cette diminution est préoccupante parce qu'une économie du savoir ne peut se permettre de perdre ses travailleurs les plus qualifiés.

Comme il a été mentionné précédemment, les personnes qui se situent aux niveaux 1 et 2 sont considérées comme n'ayant pas les compétences nécessaires pour fonctionner dans une société et une économie du savoir. L'examen de la situation des populations dont le niveau de compétence est inférieur à 3 dans les deux enquêtes révèle quelques faits intéressants.

Tel que mentionné précédemment, en 1994, 41,4 % des Canadiens adultes avaient un niveau de compétence inférieur à 3 pour la compréhension de textes suivis. À l'époque, cette proportion représentait environ 8 millions de personnes. Mais en 2003, en raison de la croissance de la population, trois provinces, notamment la Colombie-Britannique, le Québec et l'Ontario, hébergent au total, 7 des 9 millions de personnes dont les compétences en littératie sont faibles.

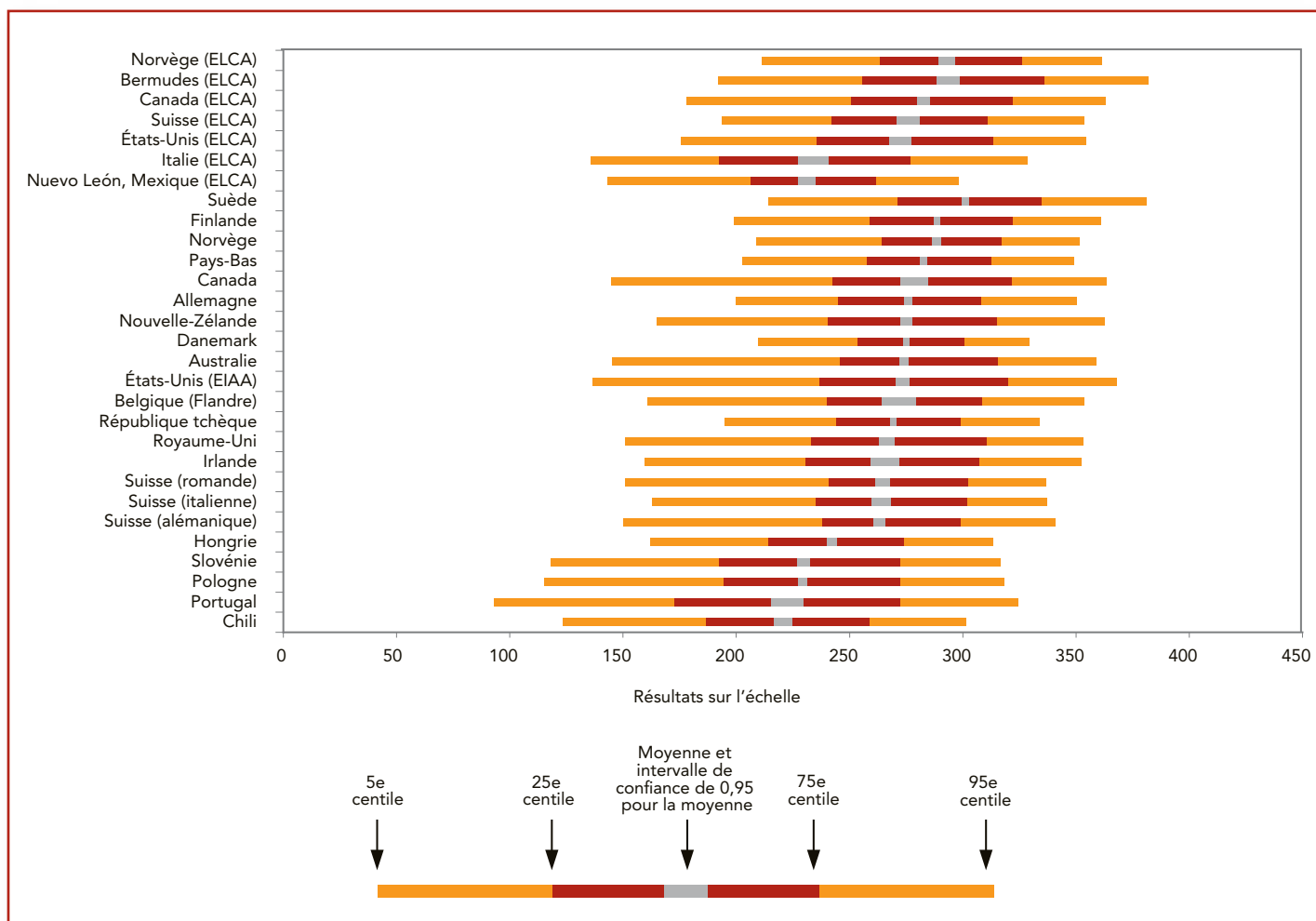
Fait intéressant, le nombre de personnes au niveau 1 est le même pour les deux enquêtes, soit de 3,1 millions, et parce que la population générale a augmenté, le pourcentage de la population appartenant au niveau 1 a donc diminué, passant de 16,6 % à 14,6 %. Au cours de la même période, le nombre de personnes au niveau 2 a augmenté à la fois en termes de pourcentage (passant de 24,8 % à 27,3 %) et de nombre absolu (passant de 4,6 millions à 5,8 millions).

Il est instructif d'examiner la façon dont la littératie du Canada se compare à celle de nos concurrents. Comme le montre la figure suivante, le niveau de littératie moyen du Canada est relativement élevé, mais accuse toujours un retard par rapport aux pays nordiques fortement alphabétisés. La figure 6.7 montre que c'est en raison de la grande diversité de compétences du Canada (comparativement à de nombreux pays) que la littératie y a une si grande incidence sur la santé et l'éducation des particuliers ainsi que sur leur situation par rapport au marché du travail et dans la société.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

Fig. 6.7 Répartition des résultats en littératie

Résultats moyens avec intervalle de confiance de 0,95 et résultats aux 5e, 25e, 75e et 95e centiles sur l'échelle de la compréhension de textes suivis, 1994–1998 et 2003



Source : Statistique Canada et OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005.

## 6.3.2 PRÉVISION DE L'ÉVOLUTION DU NIVEAU DE COMPÉTENCE

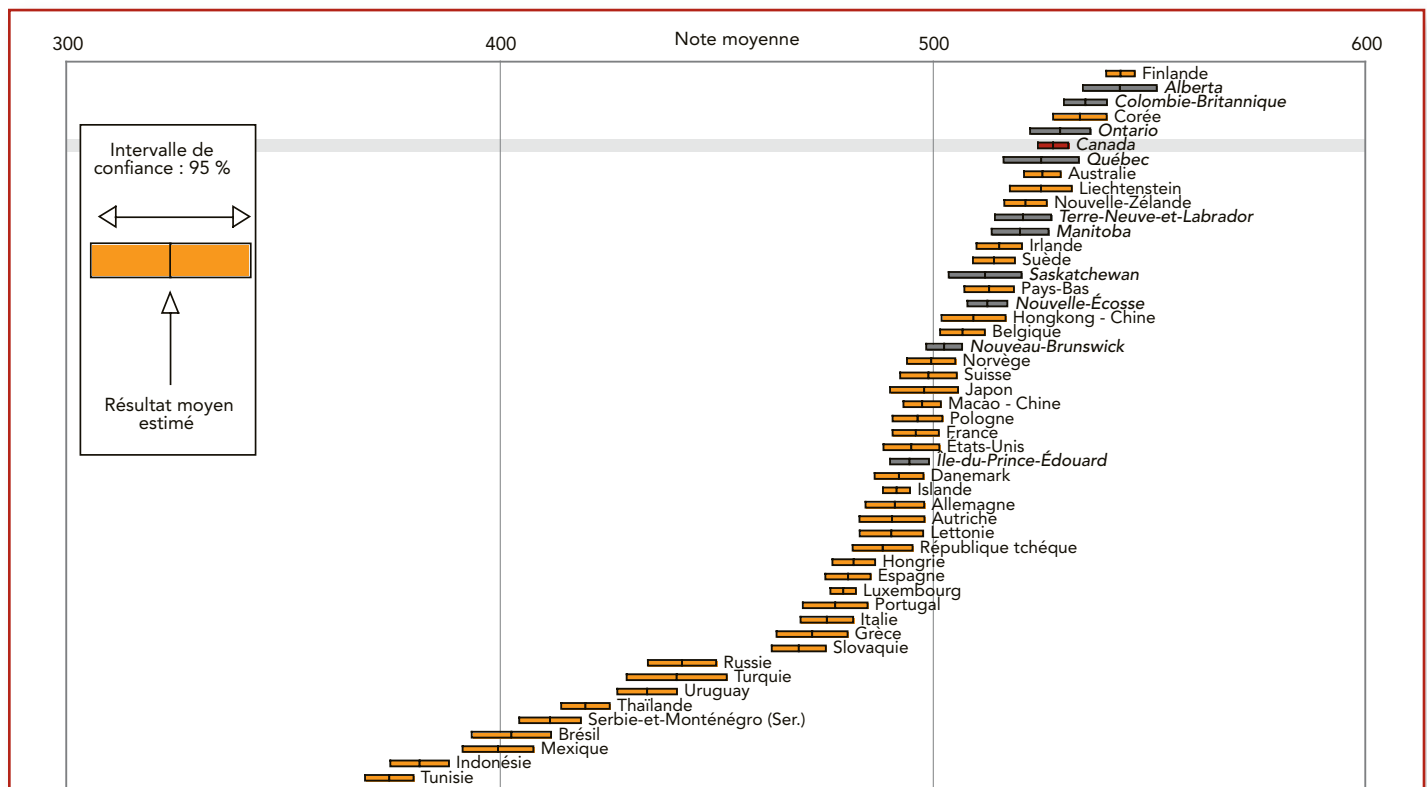
Il est par ailleurs utile de se servir des données disponibles pour prévoir l'évolution possible du niveau et de la répartition des compétences dont disposera l'économie canadienne à moyen terme en fonction de l'évolution de divers facteurs, notamment :

- le degré de littératie des finissants du secondaire;
- la scolarité et la compétence des immigrants;
- l'acquisition de compétences par l'expérience et le perfectionnement professionnel.

Si l'on prend les choses du bon côté, la littératie moyenne des jeunes du Canada est parmi les plus élevées au monde. Les figures 8A, 8B et 8C ci-dessous montrent le classement des Canadiens de 15 ans, par province et pour l'ensemble du pays, à l'échelle internationale dans des tests de compétence en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en résolution de problèmes. Par contre, il est préoccupant de constater que le nombre de jeunes intégrant le marché du travail est insuffisant pour augmenter la proportion globale de personnes au niveau de compétence élevé.

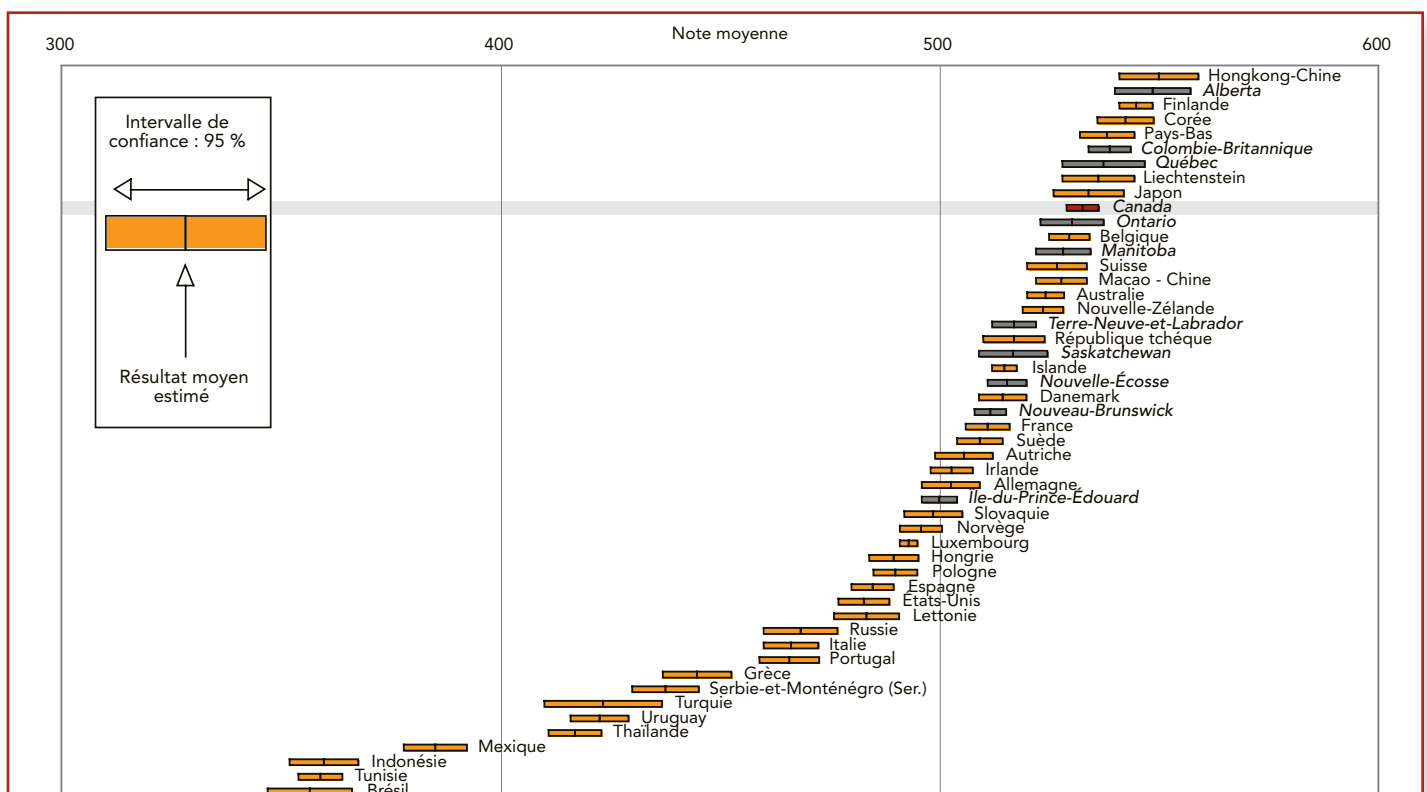


Fig. 6.8A **Comparaison internationale et interprovinciale des compétences en compréhension de l'écrit, jeunes de 15 ans, 2003**



Source : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2003.

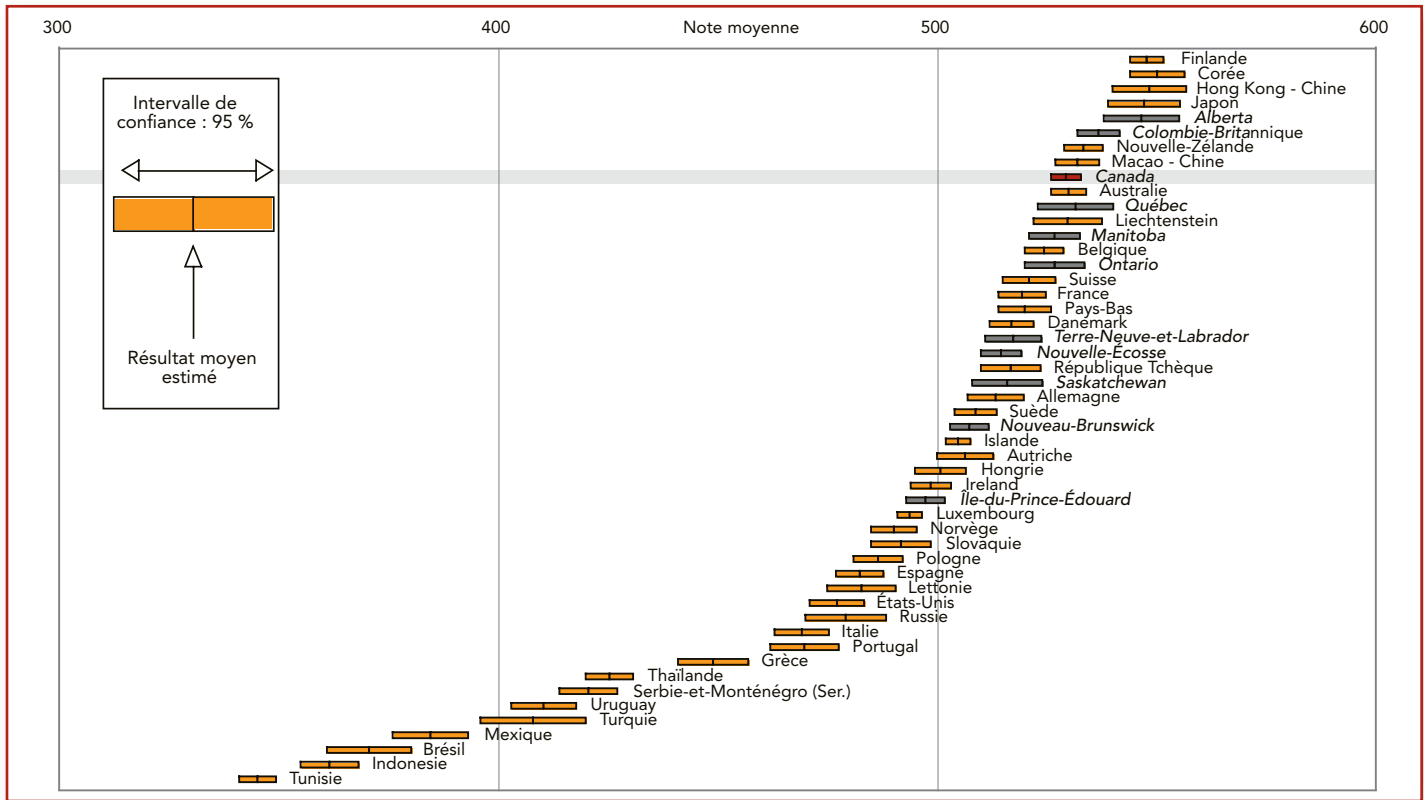
Fig. 6.8B **Comparaison internationale et interprovinciale des compétences en mathématiques, jeunes de 15 ans, 2003**



Source : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2003.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

Fig. 6.8C Comparaison internationale et interprovinciale des compétences en résolution de problèmes, jeunes de 15 ans, 2003

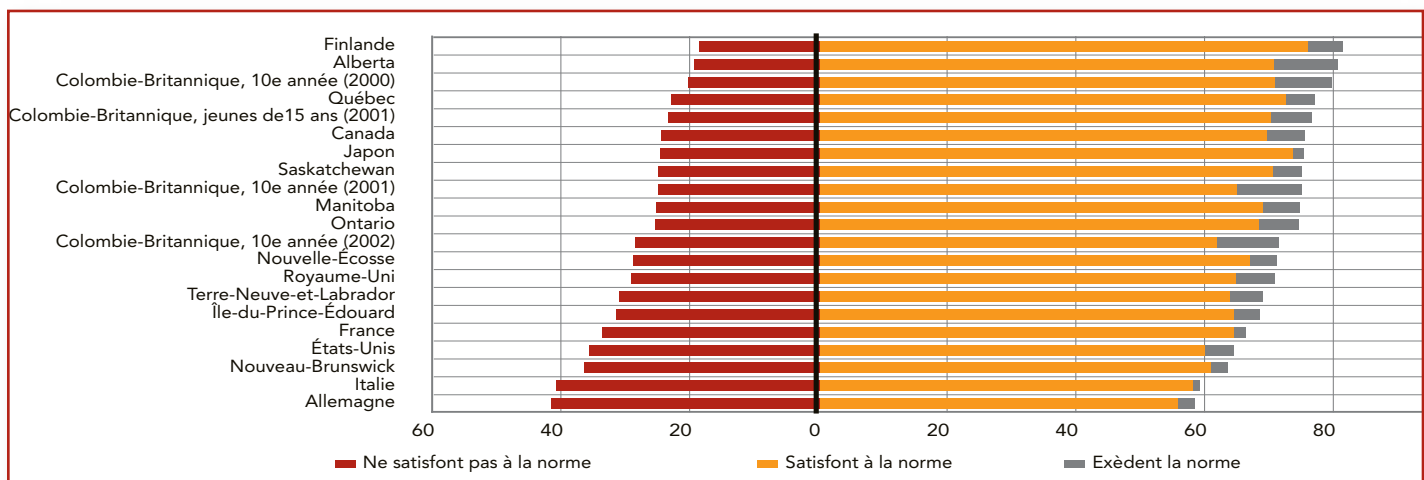


Source : Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2003.

Fait peu réconfortant, de 20 à 40 % environ des jeunes canadiens n'atteignent pas le niveau de compétence considéré comme essentiel à leur future réussite sur les plans économique et social. La figure 6.9 présente les résultats d'un rapprochement entre les données du PISA et la norme de la Colombie-Britannique pour la compréhension de l'écrit. Les élèves de certaines provinces du Canada comme l'Alberta et la Colombie-Britannique réussissent plutôt bien tandis que ceux des provinces de l'Atlantique affichent de moins bons résultats. Le Canada est surclassé par la Finlande, mais tous les autres pays figurant au graphique, y compris les États-Unis, arrivent derrière lui.

Fig. 6.9 Classement des élèves par rapport à la norme de la Colombie-Britannique en lecture

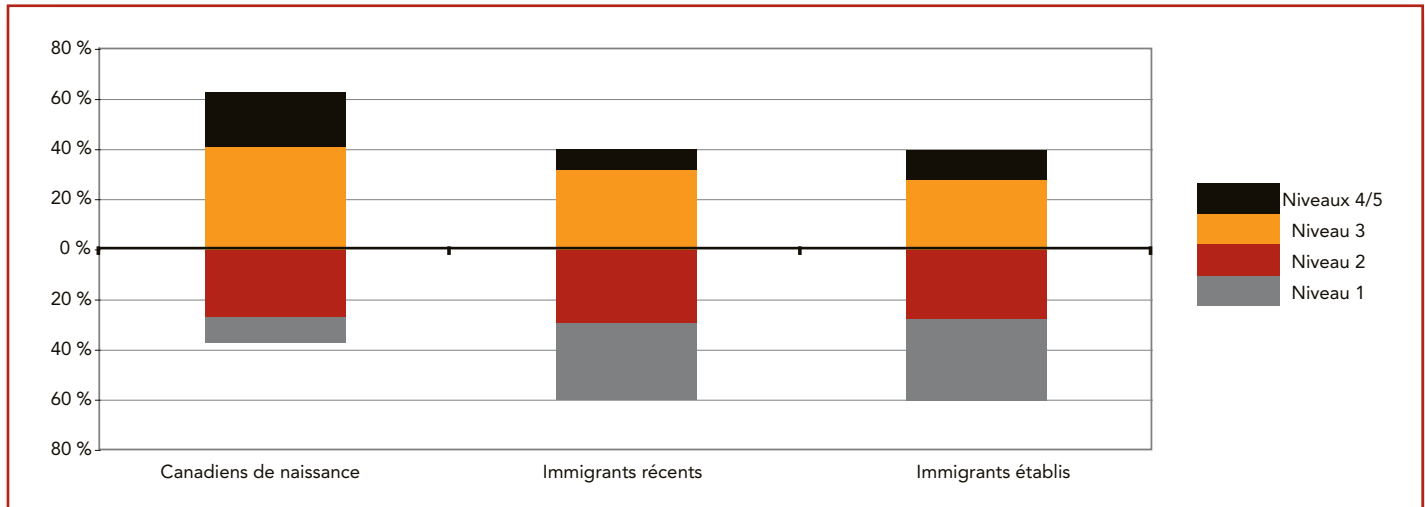
Pourcentage des jeunes de 15 ans de divers pays et provinces satisfaisant à la norme de la Colombie-Britannique en lecture, 2000



Source : Statistique Canada, Établir un lien entre les évaluations provinciales des élèves et les évaluations nationales et internationales, Ottawa, no 005, mai 2003. (No 81-595-MIF2003005 au catalogue).

Fig. 6.10 **Comparaison de la répartition des niveaux de compétence chez les immigrants récents, les immigrants établis et les adultes canadiens de naissance**

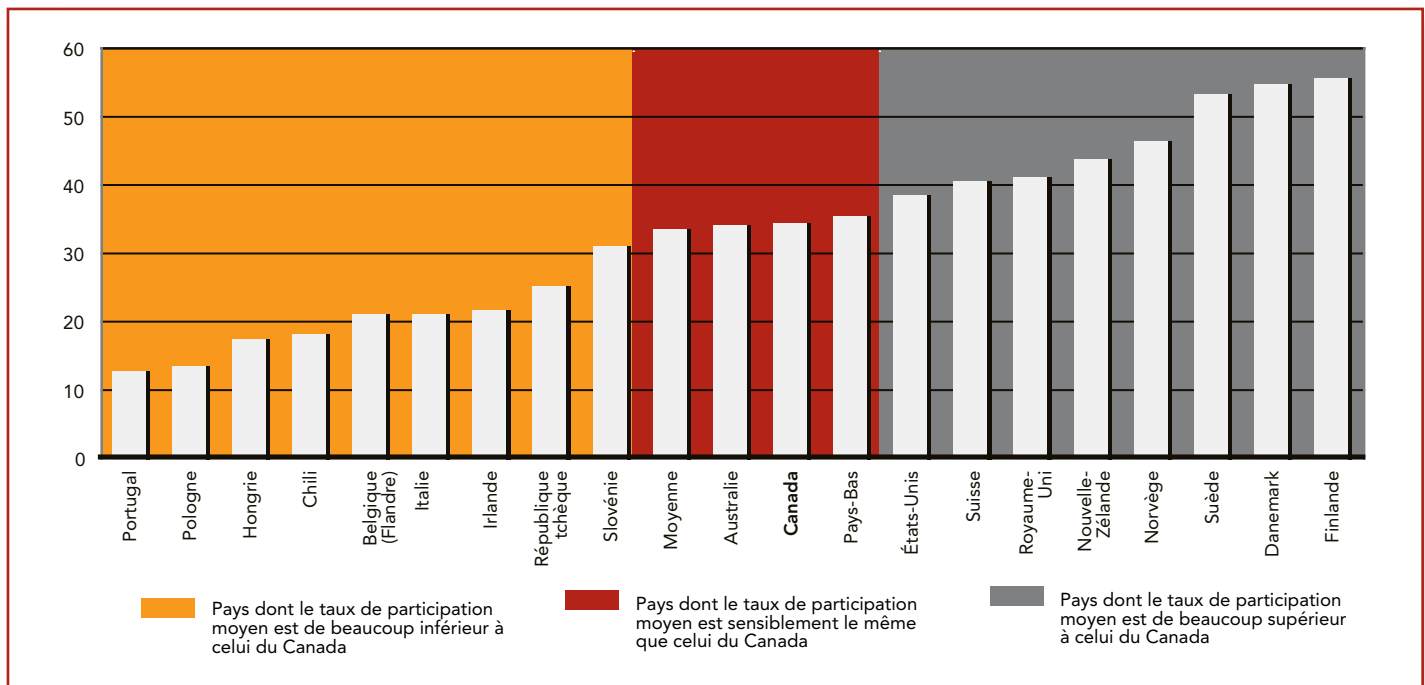
Pourcentage par niveau de compétence en compréhension de textes suivis, immigrants récents ( $\leq 10$  ans), les immigrants établis ( $> 10$  ans) et les adultes canadiens de naissance, de 15 à 65 ans, Canada, 2003



Source : Statistique Canada et OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa, Paris, 2005

Il est encore plus inquiétant de constater qu'au Canada, comme le montre clairement la figure 6.10, une importante proportion d'immigrants n'ont pas de compétences en compréhension de textes suivis suffisantes dans l'une ou l'autre de nos langues officielles. Il en est de même pour leurs compétences en numératie; ce qui limite leur participation à la vie communautaire et leur capacité de saisir les possibilités économiques.

Fig. 6.11 **Comparaisons des taux de participation des adultes à la formation et à l'éducation, chez les personnes âgées de 16 à 65 ans, 1994-1998**



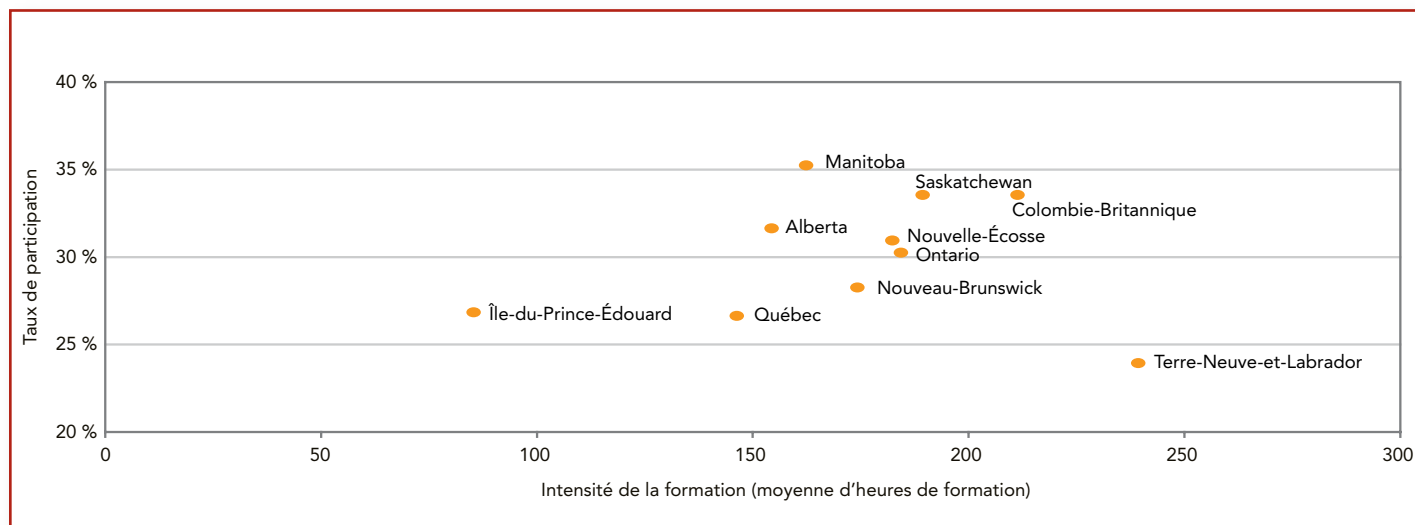
Source : *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994-1998*.

Remarque : Les pays sont classés par taux de participation. L'écart est statistiquement significatif s'il est supérieur à 0,05.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

La figure 6.11 révèle que le nombre de Canadiens suivant des cours d'apprentissage pour adultes et que la durée des programmes de formation sont inférieurs à ceux de nombreux compétiteurs clés tels que les États-Unis, le Royaume-Uni, les pays scandinaves, la Nouvelle-Zélande et la Suisse. En outre, les possibilités de participer à une formation pour adultes liée à l'emploi divergent grandement chez les Canadiens en fonction de leur province de résidence : en effet, dans certaines provinces, un grand nombre de personnes bénéficient de quelques heures de formation alors que dans d'autres, un nombre restreint de participants bénéficie de beaucoup d'heures de formation. La figure 6.12 illustre l'écart entre les provinces en termes de participation à la formation et d'intensité ou de durée de la formation. Par exemple, Terre-Neuve-et-Labrador offre beaucoup d'heures de formation à un petit nombre d'apprenants tandis que le Manitoba offre moins d'heures de formation à un plus grand nombre d'apprenants adultes.

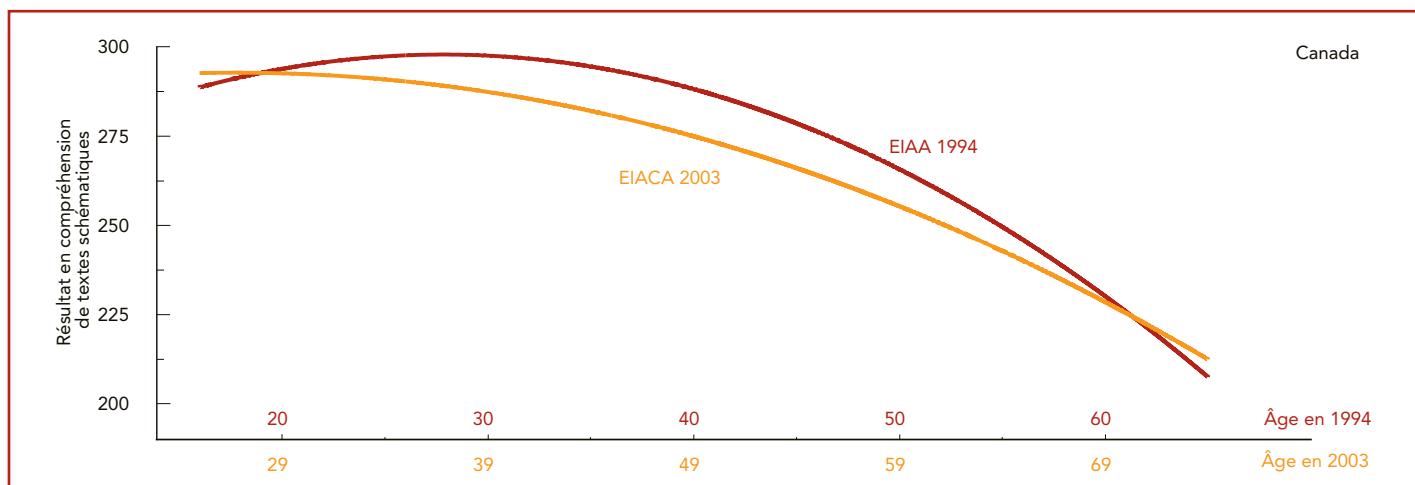
Fig. 6.12 **Comparaison de l'incidence et de l'intensité de l'éducation et de la formation des adultes, population âgée de 25 à 64 ans, 2002**



Source : Statistique Canada, *Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes*, (2003).

Selon les données disponibles, le niveau moyen de littératie n'a pas augmenté au cours des 10 dernières années. L'érosion de la littératie chez les adultes prive le marché du travail de précieuses compétences pour l'économie et diminue le rendement des fonds publics investis dans l'éducation.

Fig. 6.13 **Perte de compétences chez les adultes**  
Évolution du niveau de compétence en fonction de l'âge pour la cohorte âgée de 16 à 65 ans en 1994, Canada



Source : D. Willms et T. S. Murray, *Gaining and Losing Skills over the Life Course*, Statistique Canada, Ottawa, non publié, 2006.

La figure 6.13 révèle qu'un grand nombre d'adultes canadiens âgés de plus de 25 ans avaient, en 2003, perdu une partie importante des compétences qu'ils possédaient en 1994. Compte tenu de ce qu'il en a coûté pour acquérir ces compétences et des bienfaits potentiels que ces personnes et leurs employeurs auraient pu en tirer si elles ne s'étaient pas érodées, il y a tout lieu de s'inquiéter de l'ampleur de la perte constatée. (Consulter Perte de compétences dans l'encadré.)

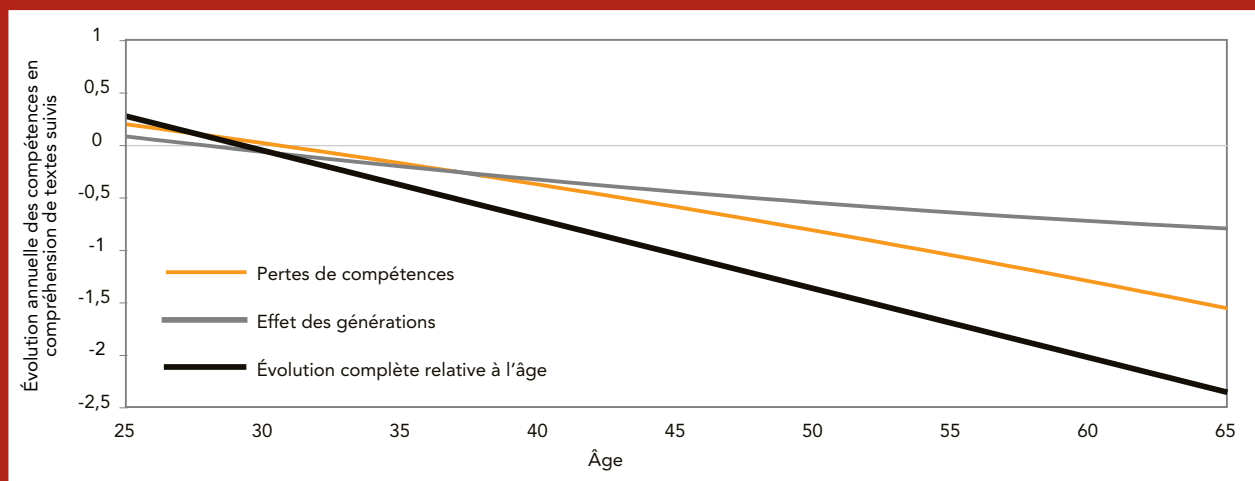
### PERTE DE COMPÉTENCES

Selon les estimations de l'EIAA et de l'ELCA, le niveau de littératie d'un adulte canadien décroît à mesure qu'il vieillit. Dans l'ensemble, les jeunes Canadiens ont un niveau de littératie supérieur à celui de leurs aînés. Lors de l'ELCA de 2003, les Canadiens âgés entre 26 et 45 ans ont obtenu un résultat de 20 points supérieur à celui des personnes de 46 à 65 ans. En outre, 53 % des personnes appartenant au groupe le plus âgé ont obtenu un résultat inférieur au niveau considéré comme adéquat, contre 38 % de celles appartenant au groupe le plus jeune.

1. **L'effet des générations**—Les générations les plus âgées avaient un faible niveau de compétences initial lorsqu'elles sont arrivées sur le marché du travail. Les Canadiens devenant de plus en plus éduqués, chaque génération intègre la population active avec un niveau de compétences supérieur à celui de la précédente.
2. **La perte de compétences**—Certains Canadiens perdent des compétences dans les années suivant leur entrée sur le marché du travail. Par conséquent, certains des travailleurs les plus vieux ont un niveau de compétences inférieur à celui qu'ils ont déjà possédé.

Environ 60 % de la différence en compréhension de textes suivis entre les Canadiens âgés de 35 ans et ceux âgés de 65 ans est attribuable à la perte de compétences. Le reste de l'écart relatif à l'âge est dû à l'effet des générations (voir la figure A).

**Fig. A: Les changements liés à l'âge dans les compétences en littératie peuvent être attribuables à la perte de compétences et à l'effet des générations.**

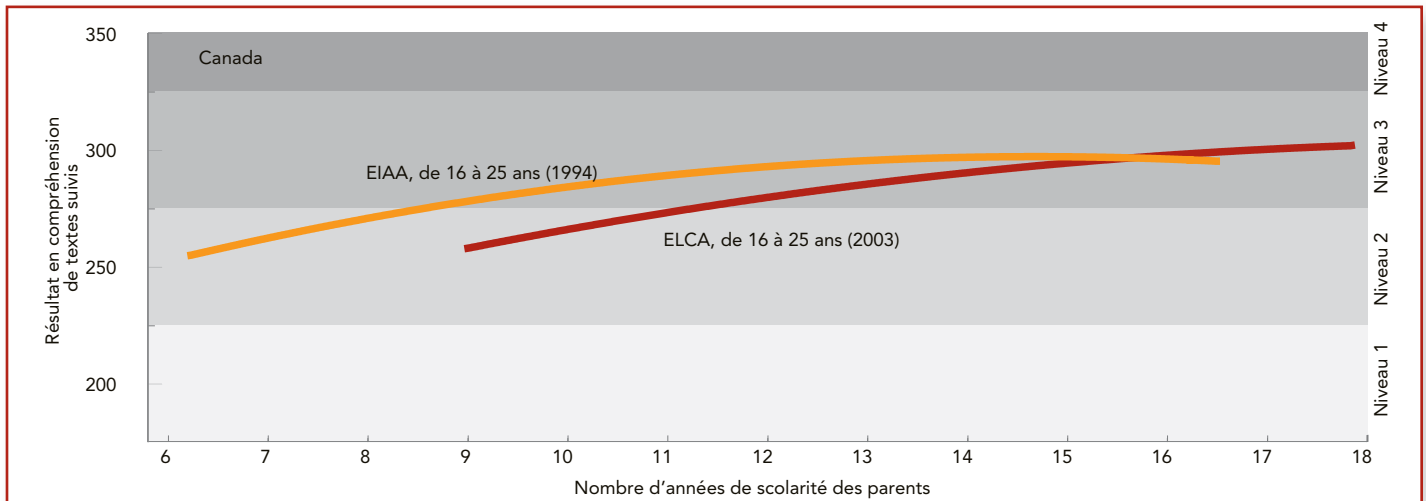


Source : Cartwright, F. *The relative effects of cohort and skill loss on age-related differences in literacy*, non publié, (Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006).

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

Fig. 6.14 **Évolution du niveau de compétence et de sa répartition dans la société**

Relation entre le résultat en compréhension de textes suivis des répondants et l'éducation des parents en termes d'années chez les populations âgées de 16 à 65 ans, Canada, 1994 et 2003



Source : Statistique Canada et l'OCDE, *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005

La figure 6.14 s'avère peut-être encore plus troublant, puisqu'il révèle que la perte de compétences observée entre 1994 et 2003 touche surtout les adultes de profil socio-économique inférieur, ce qui risque de creuser davantage l'écart intergénérationnel en termes de résultats économiques et autres.

## 6.3.3 POURQUOI LE CANADA NE CONSACRE-T-IL PAS D'AVANTAGE DANS L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES?

Des études récentes indiquent que le Canada n'investit pas suffisamment dans l'alphabétisation de la population générale.<sup>27</sup> Dans son examen thématique de la formation des adultes au Canada<sup>28</sup> publié récemment, l'OCDE fait les observations suivantes au sujet de la littératie au Canada :

*« [...] dans toutes les provinces que nous avons étudiées, il semble y avoir un manque de ressources pour la formation de base des adultes (FBA), c'est-à-dire pour l'enseignement des connaissances les plus élémentaires équivalant aux compétences fonctionnelles en lecture et en écriture acquises aux niveaux scolaires primaire et intermédiaire. Dans toutes les provinces, nous avons entendu parler de longues listes d'attente pour accéder aux programmes de FBA; par exemple, les programmes d'alphabétisation les plus élémentaires en Saskatchewan (équivalent scolaire : de la 1<sup>re</sup> à la 4<sup>e</sup> année) avaient des listes d'attente de six à neuf mois, et les responsables estimaient que la demande était amplement suffisante pour doubler le nombre d'inscriptions.*

*Le gouvernement fédéral a réduit son soutien aux efforts d'alphabétisation et se contente principalement maintenant d'appuyer des projets pilotes, de convoquer des groupes d'intérêt et de favoriser la coordination. Par conséquent,*

*le financement pour la FBA provient en grande partie des gouvernements provinciaux. Or, comme nous l'avons déjà mentionné, les provinces n'ont pas toutes la même capacité de financer l'éducation sous toutes ses formes, et certaines dont le revenu est faible, notamment dans les Maritimes, présentent la concentration la plus élevée d'adultes faiblement alphabétisés. »*

Si la littératie a tant d'importance dans les valeurs des Canadiens, pourquoi alors le Canada ne consacre-t-il pas plus d'argent à l'alphabétisation des adultes? La réponse comporte quatre explications interreliées qui mettent en évidence le fait que l'avancement de l'alphabétisation des adultes est la responsabilité de tous les secteurs de la société.

Premièrement, jusqu'à ce que soit évaluée l'alphabétisation des adultes au milieu des années 1980, les économistes n'avaient aucun moyen de déterminer son incidence sur les inégalités sociales et la croissance économique à long terme. Par conséquent, ils conseillaient en général aux gouvernements d'investir dans ce que Galbraith appelait « les éléments bien connus du développement économique » : ponts, chemins de fer, centrales électriques, usines, etc.

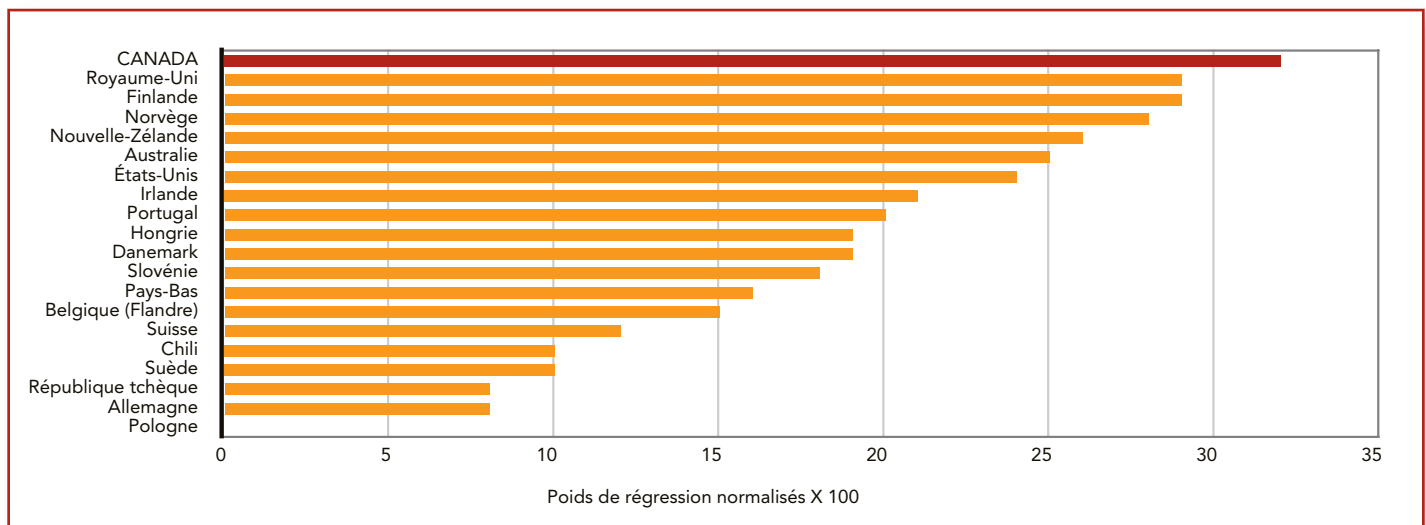
Deuxièmement, les décideurs économiques du Canada ont présumé et supposé encore que la littératie n'est qu'une façon pour les employeurs d'attribuer leur succès relatif à différents groupes de personnes (en leur accordant un salaire plus élevé) à partir de pointes de tarte économiques fixes. Plus un travailleur est qualifié, plus sa rétribution financière est élevée. Jusqu'à récemment, nous ignorions que la littératie fait en réalité grossir la tarte de l'économie. Selon les données, les écarts de niveau moyen d'alphabétisation entre les pays expliquent en fait la majorité (plus de 55 %) des écarts de taux de croissance à long terme du PIB et de productivité de la main-d'œuvre entre nos principaux compétiteurs économiques<sup>29</sup>.

27 Serge Coulombe et Jean-François Tremblay, « Public Investment in Skills: Are Canadian Governments Doing Enough? », *The Education Papers*, [commentaire de l'Institut C. D. Howe], no 217, octobre 2005.

28 OCDE, *Thematic Review on Adult Learning: Canada Country Note*, [en ligne], 2002, p. 17-18. [www.cmec.ca/international/oced/adult.note.pdf] (consulté le 2 janvier 2006).

29 Voir Serge Coulombe, Jean-François Tremblay et Sylvie Marchand, *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Ottawa, Statistique Canada et RHDSC, 2004. (No 89-552-MIF au catalogue); et Serge Coulombe et Jean-François Tremblay, *Le capital humain et les niveaux de vie dans les provinces canadiennes*, Ottawa, Statistique Canada, 2006.

Fig. 6.15 **Revenus et littératie**  
Incidence normalisée de la littératie sur les salaires chez la population âgée de 25 à 55 ans, 1994–1998



Source : Statistique Canada et OCDE, *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Ottawa et Paris, 2000

La figure 6.15 montre l'incidence de la littératie sur le salaire des particuliers. Les résultats prouvent qu'au Canada plus que dans tout autre pays évalué à ce jour, la relation entre la littératie et le revenu des travailleurs est évidente. Bien qu'un ratio compétences-salaire aussi élevé puisse être interprété comme le signe d'un marché du travail efficace, l'ampleur de l'incidence de la littératie au Canada soulève de graves inquiétudes à l'égard des personnes qui font partie de notre économie et dont le niveau de compétences est faible. Les adultes dont le degré de compétences est élevé ont une plus grande stabilité d'emploi que les autres qui, eux, travaillent en moyenne moins de semaines par année et sont plus souvent au chômage<sup>30</sup>.

Troisièmement, selon la théorie économique, ce sont ceux qui bénéficient des investissements dans les compétences qui devraient payer pour l'acquisition de ces compétences, ce qui amène certains à faire valoir que le coût de l'augmentation de la littératie devrait être absorbé par les particuliers et les entreprises et non par les gouvernements.

Quatrièmement, les gouvernements ont en général toujours présumé que l'inaction coûtait peu. Les données empiriques signalent toutefois le contraire. L'offre mondiale de compétences augmente rapidement, permettant aux pays en développement de faire concurrence à des pays comme le Canada en matière à la fois de qualité et de prix des produits et services. L'émergence de chaînes d'approvisionnement et de marchés mondiaux signifie que l'évolution du commerce a une incidence directe sur la capacité concurrentielle.

Par conséquent, les entreprises du Canada doivent à tout prix augmenter leur productivité, ce qui dépend en grande partie du rythme auquel elles seront en mesure d'adopter des technologies de production et des techniques d'organisation du travail davantage axées sur le savoir. Pour ce faire, elles doivent disposer d'une main-d'œuvre qualifiée et alphabétisée. Or, les entreprises du Canada ont en général tenu pour acquis que le système scolaire public répondrait à leurs besoins en matière de compétences, ce qui, en raison du faible taux de natalité, n'est plus le cas.

## 6.4 L'envergure des difficultés que doit surmonter le Canada en matière de littératie

La présente section examine la littératie du point de vue de quatre des cinq domaines clés de l'apprentissage établis par le CCA : l'apprentissage chez les Autochtones, l'apprentissage chez les jeunes enfants, l'apprentissage chez les adultes et l'apprentissage en milieu de travail. Ce faisant, elle cerne un problème majeur ou déterminant en matière de littératie pour chacune de ces facettes de l'apprentissage tout au long de la vie. Le cinquième domaine fonctionnel du CCA, la santé et l'apprentissage, fait l'objet de la section suivante.

### 6.4.1 LITTÉRATIE CHEZ LES AUTOCHTONES

L'avenir de la littératie chez les Autochtones repose sur la relation entre les langues autochtones et les deux langues officielles du Canada. La Commission royale sur les peuples autochtones formule la question dans les termes suivants : « Le bilinguisme est-il vraiment une option durable (pour les communautés autochtones) ou conduit-il inévitablement à l'assimilation par la langue dominante<sup>31</sup>? »

<sup>30</sup> David Green et Craig Riddell, *Literacy and the Labour Market: The Generation of Literacy and Its Impact on Earnings*, Statistique Canada (sous presse).

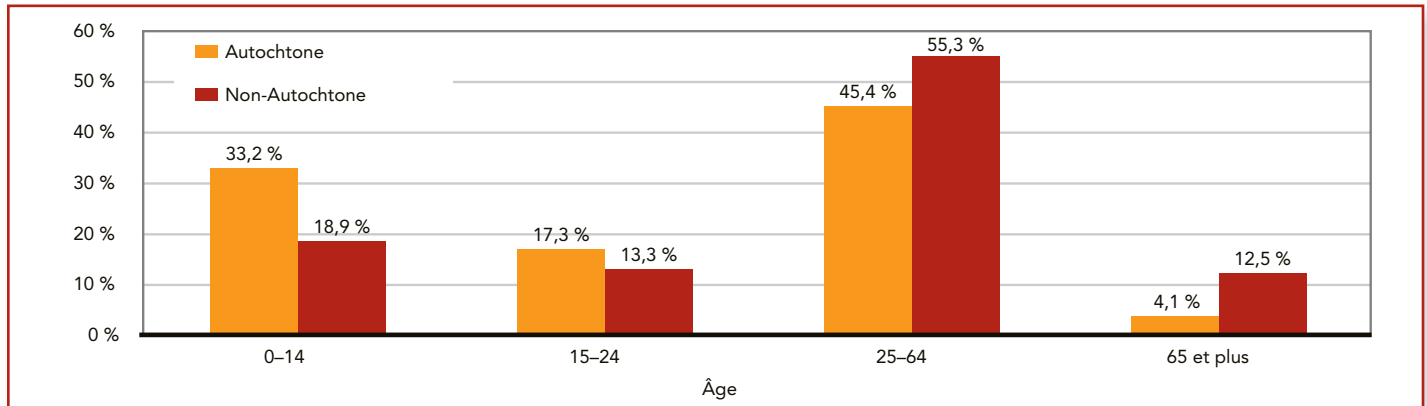
<sup>31</sup> Commission royale sur les peuples autochtones, *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, [en ligne], *À l'aube d'un rapprochement*, vol. 3, 1996, chapitre 6, section 2.3; voir également H. Robins et Eugenius M. Uhlenbeck (éd.), *Endangered Languages*, Oxford, Berg Publishers, 1991, p. 157-176.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

Un bref examen des langues autochtones du Canada révèle que le pays compte 641 collectivités des Premières nations ou indiennes<sup>32</sup> regroupées en 52 nations ou groupes culturels parlant de 53 à 70 langues réparties en 11 familles<sup>33</sup>. Les Inuits possèdent plusieurs dialectes à l'intérieur de la langue commune, l'inuktitut, tandis que les Métis parlent diverses langues comme le cri, l'ojibwé, le chippewyan et le michif<sup>34</sup>.

Sur le plan démographique, la communauté autochtone du Canada croît rapidement. Comme le montre la figure 6.16, le tiers de la population autochtone (33,2 %) est âgée de 14 ans ou moins, alors que chez la population générale, cette proportion est de 18,9 %, soit moins d'une personne sur cinq. Plus de la moitié (50,5 %) des Autochtones ont moins de 25 ans, contre moins du tiers de l'ensemble de la population.

Fig. 6.16 Répartition de la population autochtone et non autochtone par groupe d'âge, 2001



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001.

La Commission royale sur les peuples autochtones va au cœur de la question en soutenant que la langue est « le principal instrument grâce auquel la culture se transmet d'une génération à une autre, et par lequel les membres de cette culture communiquent et donnent un sens à leur expérience commune<sup>35</sup> ». La Commission conclut que :

*« Les Autochtones craignent de voir disparaître leurs langues [...] parce que leur vision du monde, leur sagesse ancestrale et leurs façons d'être disparaîtront du même coup. Comme ils le font d'ailleurs remarquer, si les langues parlées sur ce continent disparaissent, il n'existe aucun autre territoire au monde où elles pourront encore être entendues<sup>36</sup>. »*

Ces passages définissent l'enjeu fondamental auquel sont confrontés les chefs autochtones et les autorités publiques en matière de littératie : « Comment offrir aux Autochtones l'accès aux compétences en lecture et en écriture (expression écrite) et à l'oral (expression verbale) en langue autochtone de manière à préserver et à valoriser les langues et les cultures autochtones tout en leur assurant l'accès à ces mêmes compétences en français ou en anglais pour qu'ils soient en mesure de participer pleinement à la société et à l'économie canadiennes? »

Voilà une question difficile pour laquelle il n'existe pas de solution facile. Elle se situe au cœur d'un débat de longue date sur ce

qui devrait avoir la priorité dans les collectivités autochtones : l'alphabétisation en langue autochtone ou l'alphabétisation dans l'une des deux langues officielles? Le Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées<sup>37</sup> et l'Assemblée des Premières nations<sup>38</sup> avancent que de nombreux Autochtones croient fermement que l'anglais (ou le français) devrait être enseigné aux enfants comme langue seconde après qu'ils ont appris leur langue maternelle autochtone, car les liaisons « son-lettre » dans la langue maternelle sont la clé de l'acquisition efficace de compétences en lecture et en écriture.

L'atteinte de cet objectif devient de plus en plus difficile, comme l'indique la section précédente sur la culture et la langue autochtones. L'utilisation d'une langue à la maison est un facteur déterminant de la survie de celle-ci. La relation entre la maîtrise d'une langue maternelle et son utilisation réelle constitue un important indice de la vitalité de cette langue. Une diminution de l'utilisation d'une langue autochtone à la maison ne peut que rendre plus difficile la transmission de cette langue à la génération suivante<sup>39</sup>.

Les statistiques font état d'une situation dramatique. Au recensement de 2001, 74,7 % des Autochtones, soit environ trois sur quatre, ont dit ne parler qu'anglais à la maison tandis que 6,5 % ont dit s'y exprimer exclusivement en français. Environ

32 L'article 35 (2) de la Loi constitutionnelle de 1982 du Canada stipule que les peuples autochtones sont « les Indiens, les Inuits et les Métis du Canada » [http://laws.justice.gc.ca/fr/const/annex\_f.html#l1]. Voir également *Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne*, Rapport du Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées, Ottawa, juin 2003, p. 28.

33 Commission royale sur les peuples autochtones, Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones, [en ligne], *À l'aube d'un rapprochement*, vol. 3, 1996, chapitre 6, section 2.2. Voir également *Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne*, Rapport du Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées, Ottawa, Chambre des communes, juin 2003, p. 28.

34 Commission royale sur les peuples autochtones, Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones, *À l'aube d'un rapprochement*, vol. 1, 1996, chapitre 2, section 1 et vol. 3, 1996, chapitre 6, section 2.2.

35 Commission royale sur les peuples autochtones, *À l'aube d'un rapprochement*, vol. 3, 1996, chapitre 6, section 2.2, p. 28..

36 Commission royale sur les peuples autochtones, *À l'aube d'un rapprochement*, vol. 3, 1996, chapitre 6, section 2.2.

37 *Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne*, Rapport du Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées, Ottawa, juin 2003, p. 31.

38 Assemblée des Premières nations, *Breaking the Chains: First Nations Literacy and Self-determination*, Rapport du Secrétariat aux langues et à l'alphabétisation de l'Assemblée des Premières nations, mars 1994, p. 4.

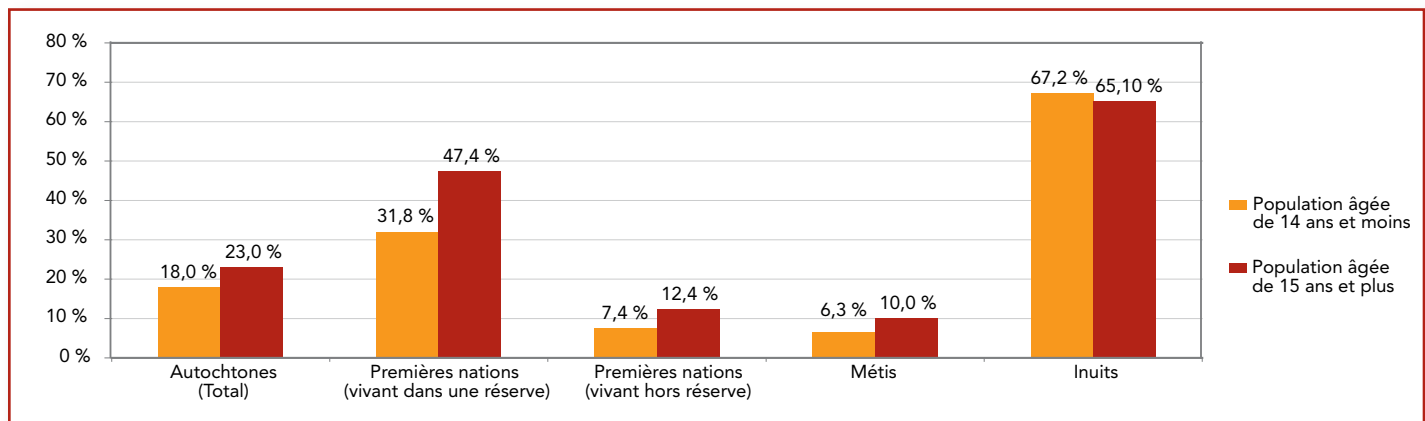
39 Commission royale sur les peuples autochtones, Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones, *À l'aube d'un rapprochement*, vol. 3, 1996, chapitre 6, section 2.2.



20 % ont déclaré employer une langue autochtone à la maison, mais la plupart d'entre eux y parlent également anglais ou français. Seuls 63 145 (6,5 %), soit à peine plus d'un Autochtone sur vingt, ont répondu ne s'exprimer que dans que leur langue autochtone à la maison.

La figure 6.17 illustre les pourcentages d'Autochtones parlant une langue autochtone à la maison par groupe d'âge, soit les personnes de 14 ans et moins et celles de 15 ans et plus. Il permet de constater que les pourcentages de locuteurs de langue autochtone à la maison sont plus faibles chez le plus jeune des deux groupes, ce qui laisse croire que le processus de transmission de la langue d'une génération à l'autre échoue chez les Autochtones, les membres des Premières nations et les Métis vivant en milieu urbain en raison de facteurs tels que la mobilité accrue, l'urbanisation et la dispersion de la population, sauf chez les Inuits, qui sont moins urbanisés et dont la mobilité est plus restreinte.

Fig. 6.17 **Proportion d'Autochtones utilisant une langue autochtone à la maison, par groupe d'appartenance, 2001**



Source : Statistique Canada, Recensement de 2001

Puisqu'un nombre grandissant d'Autochtones déclarent que l'anglais ou le français est leur langue maternelle, l'avenir à long terme de la littératie en langue autochtone et les chances de survie de certaines de ces langues sont peu prometteurs. Il existe toutefois des exceptions. En effet, l'inuktitut, le cri et l'ojibwé sont toujours vigoureux, chacun comptant plus de 20 000 locuteurs.<sup>40</sup> L'inuktitut est la langue qui se porte le mieux, la majorité des adultes inuits, environ 70 %, déclarant pouvoir soutenir une conversation en inuktitut et presque autant (65 %, voir figure ci-dessus) disant l'utiliser régulièrement à la maison<sup>41</sup>.

Malgré ces quelques exceptions, la question de la langue comporte de profondes implications pour la plupart des Autochtones du Canada. À l'instar de nombreux autres peuples indigènes dans le monde, ceux-ci ont découvert que l'adoption d'une langue comme l'anglais (ainsi que de la culture et des valeurs qui l'accompagnent) pour créer des emplois et générer des investissements se fait au détriment de la culture.

L'ampleur des dommages causés a soulevé un intense débat sur la protection des cultures et des modes de vie autochtones menacés par les pressions qu'exercent la mondialisation et le libre-échange, qui requièrent de plus en plus l'utilisation d'une langue universelle<sup>42</sup>. Au Canada, ce facteur entre en jeu dans

la lutte entre l'impératif culturel de l'alphabétisation en langue autochtone et l'impératif économique de l'alphabétisation en français ou en anglais.

La question est d'autant plus délicate que la littératie chez les Autochtones commence à peine à susciter l'intérêt des chercheurs universitaires au Canada.<sup>43</sup> Il existe peu de preuves concrètes d'une approche systématique de la recherche<sup>44</sup> sur les questions liées à la littératie chez les Autochtones et les pratiques en la matière sont aussi sous-développées et sous-financées<sup>45</sup>. Une consultation de deux jours au sujet de la recherche sur l'alphabétisation au Canada tenue en 2004 a permis de cerner six priorités, notamment l'importance des initiatives contribuant à renforcer le milieu de la recherche auprès des intervenants et des chercheurs en alphabétisation des Autochtones<sup>46</sup>.

Le manque de recherche sur la littératie en langue autochtone nuit grandement à l'élaboration de politiques et de programmes d'alphabétisation adaptés à ces langues. Bien que la composante canadienne de l'ELCA ait fourni la première évaluation directe de la littératie en français et en anglais chez les Autochtones, aucune évaluation semblable de la littératie en langue autochtone au Canada n'a été entreprise ou planifiée depuis.

40 Tableau « Population ayant déclaré une identité autochtone utilisant une langue autochtone à la maison, par rapport à leurs connaissances d'une langue autochtone, pour certaines langues parlées par 2 000 personnes ou plus, Canada, 2001 », dans Statistique Canada, *Peuples autochtones du Canada : un profil démographique*, Ottawa, 2003, p. 23. (No 96F0030XIF2001007 au catalogue).

41 Statistique Canada, *Peuples autochtones du Canada : un profil démographique*, Ottawa, 2003, p. 18. (No 96F0030XIF2001007 au catalogue).

42 Colin Lankshear, « Introduction », *Literacy and the New Work Order*, Londres, National Institute of Adult Continuing Education, 1998, p. 1-8.

43 *Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne*, Rapport du Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées, Ottawa, juin 2003, p. 31.

44 Ralf St. Clair, *Building a Community: Reviewing National Literacy Secretariat Research Support 1998-2003*, Secrétariat national à l'alphabétisation, juin 2004, p. 27.

45 Pour obtenir des renseignements sur la mise en œuvre de ce programme, voir : Secrétariat national à l'alphabétisation, *Aboriginal Literacy in Canada: Sustaining the Language of Literacy*, préparé par Beverly Anne Sabourin et Peter Andre Globensky.

46 Pour obtenir des renseignements sur cette consultation, voir : Secrétariat national à l'alphabétisation, *Participant recommendations and observations NLS March 24-26 Conference*, septembre 2004; et *Research Guidelines for the National Literacy Secretariat 2004-2009*, (ÉBAUCHE), 24 septembre 2004, préparé par Ralf St.Clair, chercheur en résidence virtuelle du SNA, Université Simon Fraser, p. 8.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

## 6.4.2 COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

La famille est le milieu le plus influent et le plus important dans l'acquisition par les jeunes enfants des compétences en lecture et en écriture. L'alphabétisation familiale englobe tous les membres de la famille, sans égard à leur âge, et renvoie à la manière dont ils perfectionnent et utilisent leurs compétences en lecture, en écriture, en calcul, en communication et en résolution de problèmes pour accomplir diverses tâches quotidiennes<sup>47</sup>. Cette acquisition et ce perfectionnement sont un processus intergénérationnel dont bénéficient à la fois les enfants et les adultes.

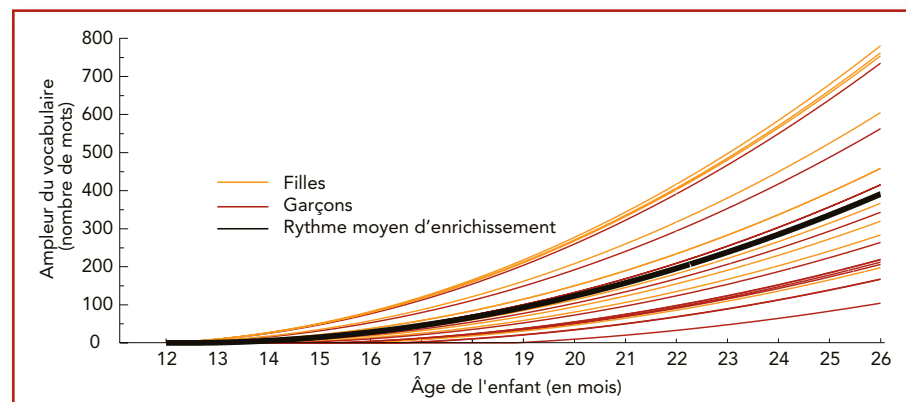
La mesure dans laquelle les familles, dans leur milieu de vie, encouragent l'acquisition du langage et des compétences susmentionnées est la clé de l'alphabétisation des jeunes enfants. Si une famille accorde beaucoup d'importance à la lecture, à l'écriture et à l'apprentissage, ces valeurs familiales influenceront sur l'attitude, les choix et les actes des enfants. Des données semblent indiquer qu'un milieu familial alphabétisé exerce une influence favorable sur l'aptitude des enfants à apprendre à l'école, ce qui plus tard pourrait se répercuter sur leur cheminement de vie<sup>48</sup>.

Des recherches sur l'interaction entre la mère et l'enfant au cours de ses années préscolaires ont permis de conclure que la qualité de la langue à laquelle l'enfant est exposé et la fréquence de cette exposition ont une incidence directe sur le taux d'acquisition de son vocabulaire et d'utilisation des structures du langage. Ces recherches révèlent également qu'une alphabétisation de qualité accrue chez les parents peut avoir des effets bénéfiques à long terme sur l'acquisition du langage chez l'enfant<sup>49</sup>.

Les enfants ne se développent pas tous au même rythme, comme l'indique clairement la figure 6.18 sur l'enrichissement du vocabulaire des enfants jusqu'à l'âge de 26 mois. Il est intéressant de constater l'écart entre les sexes à ce stade précoce du développement.

La figure montre également pourquoi il n'est pas surprenant que les aptitudes verbales et les compétences en lecture et en écriture des enfants diffèrent considérablement lorsqu'ils atteignent l'âge scolaire. Selon les données, ces effets sont en grande partie attribuables à la socialisation particulièrement dans le milieu familial<sup>50</sup>. Les parents dont les niveaux de scolarisation et de littératie sont élevés sont davantage en mesure d'établir des bases solides pour favoriser l'alphabétisation et l'apprentissage chez leurs enfants<sup>51</sup>.

Fig. 6.18 **Enrichissement du vocabulaire**  
Ampleur du vocabulaire (nombre de mots), en fonction de l'âge (en mois)  
et du sexe



Source : J. Huttenlocher et coll., « Early Vocabulary Growth: Relation to Language Input and Gender », *Developmental Psychology*, Vol. 27 (2), 1991, p. 236-248  
Remarque : Chacune des lignes du graphique représente les résultats pour un enfant.

L'importance de l'alphabétisation familiale amène à se demander dans quelle mesure il est possible de parler des compétences en lecture et en écriture chez les jeunes enfants sans tenir compte du niveau de littératie des adultes qui les élèvent. Comme les résultats de l'EIACA révèlent qu'environ 9 millions d'adultes canadiens ont un niveau de littératie inférieur à la norme établie au niveau 3, quiconque se préoccupe des compétences en lecture et en écriture chez les jeunes enfants du Canada et de leur maturité scolaire doit également s'intéresser à l'alphabétisation des parents.

L'article du *Carnet du savoir* du CCA intitulé : « Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littératie<sup>52</sup> » explique l'importance de la littératie au foyer et suggère plusieurs activités auxquelles peuvent recourir les parents et les fournisseurs de soins pour stimuler l'acquisition du vocabulaire et du langage, la sensibilisation phonologique, la compréhension globale, la compréhension de la structure narrative, l'initiation à l'écrit et l'éveil de l'intérêt à l'égard de celui-ci, la compréhension des fonctions et des notions de l'écrit de même que la reconnaissance des lettres et des mots.

## 6.4.3 LITTÉRATIE CHEZ LES ADULTES

Un niveau de littératie élevé chez les adultes est bénéfique pour l'économie et la société dans son ensemble. Même de petits changements dans les compétences fondamentales d'une population peuvent avoir une incidence profonde sur l'économie d'un pays. Une hausse de 1 % dans les niveaux de littératie peut se traduire par une augmentation de 1,5 % du PIB par habitant ainsi qu'une amélioration de 2,5 % de la productivité de la main-d'oeuvre. Fait important, au cours des 10 dernières années, la productivité accrue de la main-d'oeuvre fut le plus important moteur de la croissance économique dans la plupart des pays industrialisés<sup>53</sup>. On associe également un niveau élevé de littératie à une meilleure santé, à des systèmes d'éducation plus efficaces, à une participation accrue à la vie sociale et à la démocratie ainsi qu'à un taux plus

47 D'après le rapport [en ligne] du *Research Design Symposium on Family Literacy*, qui était parrainé par le National Institute on Postsecondary Education, Libraries, and Lifelong Learning (PLL) et le National Institute on Early Childhood Development and Education (ECI) de l'Office of Educational Research and Improvement (OERI) des États-Unis. [www.ed.gov/pubs/FamLit/sum.html] (4 janvier 2006).

48 Pour une discussion générale sur la relation entre les compétences des parents et celles de leurs enfants, voir : R. Haveman et B. Wolfe, *Succeeding Generations and the Effects of Investment in Children*, New York, Russell Sage Foundation, 1994.

49 *Ibid.*, p. 62.

50 Voir S. Scarr et R. A. Weinberg, « The Influence of "Family Background" on Intellectual Attainment », *American Sociological Review*, vol. 43, no 5, octobre 1978, p. 674-692; et T. Husén et A.C. Tuijnman, « The Contribution of Formal Schooling to the Increase in Intellectual Capital », *Educational Researcher*, vol. 20, no 7, octobre 1991, p. 17-25.

51 OCDE et Statistique Canada, *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Ottawa, 1997, p. 29.

52 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littératie*, [en ligne], 1er février 2006. [www.ccl-cca.ca] (5 janvier 2007). (*Carnet du savoir*).

faible de criminalité. À la lumière de ces avantages socio-économiques, il semble évident que nous devons nous assurer qu'une attention suffisante est accordée aux besoins des adultes en matière de littératie.

Certains groupes d'adultes sont particulièrement à risque en raison de leur faible niveau de littératie. Ce sont notamment :

- les adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et ne suivent pas actuellement de cours;
- les adultes qui ont terminé leurs études secondaires, mais n'ont pas reçu d'autre éducation ou formation;
- les adultes qui ont fait des études ou reçu une formation postsecondaires et qui travaillent dans l'un des secteurs d'activité en pleine régression<sup>54</sup>.

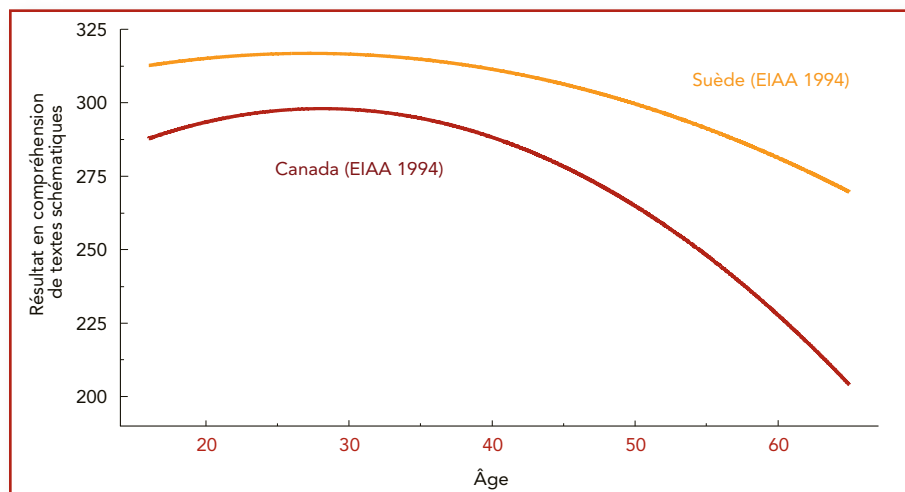
Au Canada, la question de savoir quels investissements et quelles méthodes permettront d'obtenir un rendement optimal en matière de littératie et d'apprentissage fait depuis longtemps l'objet d'un débat. Certains croient qu'investir dans la scolarisation des enfants et des jeunes est la clé d'une nation instruite. De l'avis de ceux-ci, une éducation allant jusqu'au début de l'âge adulte prépare à une vie épanouie et satisfaisante enrichie par la littératie.

Les élèves du Canada réussissent relativement bien dans les évaluations internationales. Pourtant, une importante proportion de ceux de 15 ans (entre 20 et 40 %, selon la province) ne possèdent pas le niveau de compétence considéré suffisant pour soutenir une vie riche et épanouie. De toute évidence, des investissements continus pour uniformiser les systèmes d'éducation formelle sont essentiels puisque investir dans les générations futures est une condition indispensable à une société et à une économie de pointe. Mais est-ce suffisant?

L'EIAA et l'ELCA confirment toutes deux que la littératie chez les adultes n'est pas établie par une éducation formelle. La scolarisation ne détermine pas absolument le niveau de littératie d'une personne pour

toute sa vie; ce niveau dépend des expériences de vie de l'adulte. Une personne peut perdre des compétences acquises en classe si elle ne les utilise pas suffisamment. En contrepartie, une personne peut acquérir de nouvelles compétences par la pratique, l'expérience et la formation, même si elle n'a reçu qu'une éducation formelle minimale<sup>55</sup>. Un niveau de littératie élevé chez un adulte est le résultat de ses activités au cours de sa vie d'adulte et pas nécessairement de l'éducation qu'il a reçue à l'école<sup>56</sup>.

Fig. 6.19 Résultats en compréhension de textes suivis en fonction de l'âge, Canada et Suède



Source : Totalisation spéciale des données de l'EIAA, produite par Doug Willms, 2005

Un ouvrage de Constantine Kapsalis, fondé sur les résultats de l'EIAA de 1994, compare les résultats et les pratiques du Canada en matière d'alphabétisation à ceux de la Suède<sup>57</sup>. La Suède, qui obtient les résultats d'ensemble les plus élevés, occupe le premier rang sur l'échelle de l'EIAA. Comme il fallait s'y attendre, elle présente également la plus basse incidence de faibles capacités de lecture et d'écriture. Pour sa part, le Canada se classe au milieu du groupe et son taux d'alphabétisme faible est près de deux fois plus élevé que celui de la Suède. On désigne par faibles capacités de lecture et d'écriture l'incapacité de dépasser le niveau 2 sur les échelles de mesure de l'EIAA. La figure 6.19 présente un portrait dramatique de l'écart entre les populations adultes des deux pays. À n'importe quel âge, les Suédois obtiennent de meilleurs résultats aux évaluations directes des capacités de lecture et d'écriture.

Selon M. Kapsalis, les écarts dans les résultats sont principalement dus à deux facteurs, dont l'un est l'éducation. La majorité des jeunes suédois commencent leur vie professionnelle munis au moins de capacités de base en lecture et en écriture, quel que soit leur niveau de scolarisation. À titre de comparaison, il y a de grands risques pour que les jeunes du Canada possèdent de faibles capacités de lecture et d'écriture, à moins qu'ils n'aient fait certaines études postsecondaires.

Le deuxième facteur, et celui qui nous intéresse le plus dans le cas présent, est le fait que les adultes suédois utilisent leurs capacités de lecture et d'écriture dans leur vie quotidienne plus souvent que les adultes canadiens. Par exemple, en Suède, les personnes de 26 à 65 ans ayant un emploi sont en général beaucoup plus nombreuses (62 %) à participer à des activités de formation tout au long de la vie qu'au Canada (43 %). Elles fréquentent aussi beaucoup plus (69 %) les bibliothèques publiques que leurs homologues canadiens (49 %).

53 S. Coulombe, J. F. Tremblay et S. Marchand, *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Statistique Canada, Ottawa, 2004. No. au catalogue 89-552-MIF2004011.

54 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Adult Literacy: A Synthesis of the Evidence*, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 6 mai 2006, p. 4.

55 Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, 1996, p. 27.

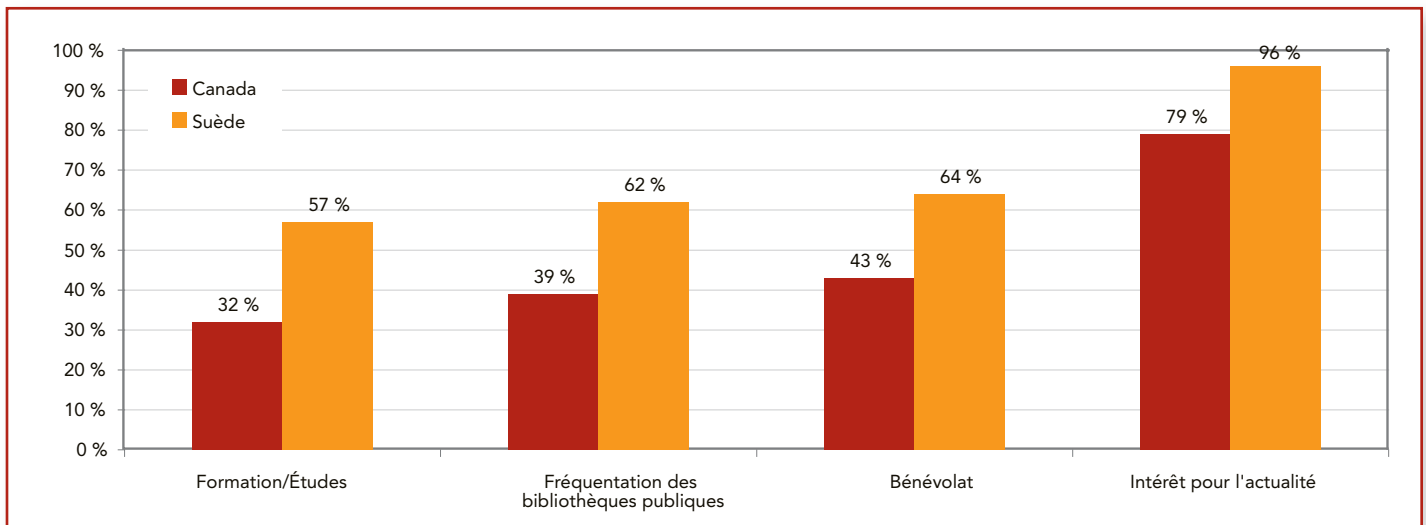
56 OCDE et Statistique Canada, *Littératie, économie et société*, Paris et Ottawa, 1995, p. 113.

57 Constantine Kapsalis, *Rattraper les Suédois : examiner l'écart entre le Canada et la Suède sur le plan de l'alphabétisme*, Hull (Québec), Secrétariat national à l'alphabétisation et DRHC, janvier 2001. L'étude comparative exclut de son analyse les immigrants dans les deux pays ainsi que les personnes de plus de 65 ans.

58 Constantine Kapsalis, op. cit., p. 43.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

Fig. 6.20 Activités de lecture et d'écriture des adultes ayant un emploi



Source : Constantine Kapsalis, *Rattraper les Suédois : examiner l'écart entre le Canada et la Suède sur le plan de l'alphabétisme*, Hull (Québec), Secrétariat national à l'alphabétisation et DRHC, janvier 2001.  
Source : EIAA 1994

Cette figure en dit long. Les écarts entre les Canadiens et les Suédois sur le plan de l'éducation et de la formation des adultes ainsi que de la fréquentation des bibliothèques publiques sont frappants, tout comme les effets des niveaux élevés de littératie sur l'engagement bénévole et l'intérêt envers l'actualité.

L'établissement d'un parallèle avec la Suède est très instructif. M. Kapsalis conclut son analyse par l'observation suivante :

*« L'apprentissage tout au long de la vie est une faiblesse relative du Canada [...] il faut reconnaître davantage dans tous les secteurs de la société qu'il faut continuellement maintenir et améliorer les compétences, un peu comme les pièces d'une automobile qui requièrent un entretien continu ou un ordinateur dont la puissance est régulièrement augmentée<sup>58</sup>. »*

Cette question est traitée plus en détail par le CCA dans son article de la série Carnet du savoir intitulé « Améliorer la note : Promouvoir la littératie chez les adultes au Canada », qui explique certaines des principales constatations et conclusions tirées de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA)<sup>59</sup>.

Le Conseil a également parrainé plusieurs études de fond sur l'alphabétisation des adultes au Canada. La première, *State of the Field Report: Adult Literacy*<sup>60</sup> présente un aperçu thématique des documents de recherche du Canada. Le Conseil a par ailleurs préparé le rapport *Adult Literacy: A Synthesis of Evidence* pour le compte du ministre de l'Éducation de la Colombie-Britannique, qui tire plusieurs leçons de l'examen des pratiques d'alphabétisation en vigueur au cours de la période de 1985 à 2005<sup>61</sup>.

## 6.4.4 TRAVAIL ET LITTÉRATIE

Ce dernier point sur l'apprentissage chez les adultes amène à discuter de l'un des grands problèmes que doit résoudre le Canada en matière de littératie liée au travail. Depuis longtemps, il est présumé que si les Canadiens ont les compétences adéquates à offrir sur le marché du travail, ces compétences seront recherchées, utilisées à leur plein potentiel et généreusement récompensées. De même, il est généralement présumé que l'économie canadienne produit les types d'emplois capables d'absorber l'offre des hautes qualifications disponibles.

La monographie de Harvey Krahn et Graham Lowe sur l'EIAA intitulée *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada*<sup>62</sup> examine, à partir des données de l'EIAA, la mesure dans laquelle les capacités de lecture des travailleurs canadiens concordent avec les exigences de leur emploi.

Dans le questionnaire de l'EIAA, les répondants devaient indiquer à quelle fréquence ils accomplissent des tâches de lecture, d'écriture et de calcul au travail. Un travailleur sur cinq lit rarement ou ne lit jamais de lettres ou de notes de service, environ le tiers rédige rarement ou ne rédige jamais de lettres ou des notes de service, et près de deux sur cinq calculent rarement ou ne calculent jamais des prix, des coûts ou des budgets. Si un travailleur n'est pas appelé à effectuer ces tâches élémentaires, observent les auteurs, il est peu probable qu'il soit exigé de lui des tâches nécessitant de grandes capacités de lecture, d'écriture et de calcul.

L'examen des résultats de l'EIAA par MM. Krahn et Low révèle que dans environ 75 % des cas, les capacités de lecture, d'écriture et de calcul des travailleurs canadiens concordent assez bien avec les exigences de leur emploi. Toutefois, ajoutent les auteurs,

59 Voir Conseil canadien sur l'apprentissage, *Améliorer la note : Promouvoir la littératie chez les adultes au Canada*, [en ligne], 29 septembre 2005. [www.ccl-cca.ca] (5 janvier 2007). (Carnet du savoir).

60 B. Allan Quigley, Sue Folinsbee et Wendy L. Kraglund-Gauthier, *State of the Field Report: Adult Literacy*, Conseil canadien sur l'apprentissage, mai 2006.

61 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Adult Literacy: A Synthesis of the Evidence*, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 6 mai 2006.

62 Harvey Krahn et Graham S. Lowe, *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada*, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, Ottawa, 1998. (No 89-552-MIF, no 4).

63 Ibid.

le fait que la majorité des travailleurs occupent un emploi qui correspond à leurs compétences n'est pas aussi réconfortant qu'on pourrait le croire. En réalité, de nombreux Canadiens ayant des capacités faibles ou moyennes en lecture, en écriture et en calcul occupent respectivement un emploi peu exigeant ou comportant des exigences moyennes<sup>63</sup>.

Puisque des travailleurs aux capacités peu élevées dans des emplois peu spécialisés ne contribuent pas à créer une économie concurrentielle, l'importance d'avoir des emplois exigeant un haut niveau de compétence ne peut être surestimée, d'autant plus que les discussions publiques au sujet des « lacunes dans les compétences » de la main-d'œuvre canadienne sous-entendent habituellement que le problème consiste en une pénurie de travailleurs qualifiés, et non d'emplois spécialisés<sup>64</sup>. Toutefois, MM. Krahn et Lowe constatent que plus d'un travailleur canadien sur cinq ne met pas pleinement à profit ses capacités de lecture, d'écriture et de calcul dans son emploi, ce qui, dans leurs termes, représente un « surplus » de capacités.

Leur analyse des résultats de l'EIAA met également en lumière l'insuffisance des capacités de lecture. Ils ont constaté qu'environ 700 000 Canadiens dont le niveau de compréhension de textes suivis était faible occupent un poste exigeant des capacités de lecture supérieures à celles qu'ils possèdent. On observe aussi une insuffisance des capacités dans les deux autres catégories de compétences. Selon les auteurs, ces insuffisances ont des répercussions négatives sur le potentiel de croissance de l'économie canadienne.

## 6.5 La littératie, un enjeu vital

« La littératie, un enjeu vital » n'est pas qu'un simple slogan. Comme le démontre amplement le présent rapport, la présence ou l'absence de compétences en lecture, en écriture et en calcul peut avoir une profonde incidence sur la qualité de vie de la population. Il en est de même pour la santé des particuliers. Notre état physique, mental, social et émotionnel se répercute directement sur notre capacité de réaliser nos buts et nos aspirations. Notre santé détermine notre aptitude à saisir les occasions que la vie nous offre.

La présente section explique comment les questions de santé et de littératie sont devenues inextricablement liées dans le concept de « littératie en santé ». Cette forme de littératie révèle à quel point les capacités de lecture et de calcul sont essentielles pour se diriger parmi les choix que nous devons tous faire quotidiennement en matière de santé.

Il existe de multiples façons d'illustrer ce que signifie concrètement la littératie en santé. Par exemple, l'étiquetage nutritionnel sur la plupart des aliments préemballés, qui est obligatoire au Canada depuis décembre 2005. Cette mesure a été applaudie par les Canadiens soucieux de leur santé, mais selon une étude récente rapportée par le *Globe and Mail*<sup>67</sup>, l'aptitude à comprendre et à interpréter les étiquettes nutritionnelles correspond à des capacités élevées de compréhension de l'écrit et de calcul. Toute personne portant attention à ces étiquettes sait à quel point il est difficile d'utiliser ces renseignements avec précision et efficacité.

Ces constatations soulèvent de troublantes questions : comment accroître les capacités de lecture, d'écriture et de calcul de la population en général pour augmenter le degré de participation et d'adhésion au marché du travail? Quelle est la meilleure solution aux problèmes de surplus de capacités (personnes surqualifiées pour leur emploi) et à ceux tout aussi importants de l'insuffisance des capacités (personnes sous-qualifiées pour leur emploi)? Enfin, il faut absolument attirer des emplois exigeant un niveau élevé de compétence au Canada.

Selon MM. Krahn and Lowe, le plus difficile pourrait être d'inciter les employeurs, les travailleurs, les syndicats et les organismes professionnels à trouver des moyens d'augmenter le niveau de capacités de lecture, d'écriture et de calcul et d'autres compétences exigé pour les 2,5 millions d'emplois actuellement caractérisés par une sous-utilisation des capacités. Comme le font remarquer les auteurs dans leur conclusion :

« [...] il est clair que cette question d'intérêt public doit être abordée. Ne pas le faire équivaudrait à ignorer un problème dont les coûts au chapitre de la productivité et des ressources humaines peuvent être élevés »<sup>65</sup>.

Pour avoir un aperçu des autres préoccupations relatives à l'apprentissage en milieu de travail de même que de certaines stratégies proposées à ce sujet, voir l'article de la série *Carnet du savoir* du CCA intitulé : « Comprendre la nécessité de stratégies ciblées en matière d'apprentissage en milieu de travail »<sup>66</sup>.

Bien que l'étiquetage nutritionnel soit un moyen imposé par la loi d'aider les consommateurs à maintenir un régime alimentaire sain, il n'est utile que si l'acheteur comprend ce que signifient les chiffres indiqués et comment, dans la pratique, appliquer l'information fournie pour adopter de saines habitudes de vie. La façon dont les produits sont emballés rend souvent la tâche encore plus ardue. Une mauvaise interprétation des renseignements nutritionnels peut facilement entraîner, même chez les mieux intentionnés d'entre nous, des abus possiblement nuisibles ou des restrictions trop sévères amenant une consommation insuffisante de nutriments essentiels.

Dans son article du *Globe and Mail*<sup>67</sup>, l'auteure et diététiste Leslie Beck explique à quel point il est délicat d'utiliser ces étiquettes et pourquoi il nous faut pour cela savoir bien lire et compter. La simple définition d'une portion peut tromper, dit-elle, en donnant l'exemple d'une bouteille de 591 ml de jus de fruits Twister de Tropicana, dont l'étiquette indique qu'une portion de 250 ml, soit moins de la moitié de la bouteille, contient 110 calories et 30 grammes de sucre. Mais la plupart des gens ne mesurent pas 250 ml pour garder le reste pour plus tard. Ils boivent plutôt le contenu entier, soit 260 calories et 70 grammes de sucre (ce qui représente près de 18 cuillerées à thé de sucre). De toute évidence, de bonnes capacités de compréhension de l'écrit et de calcul sont nécessaires à l'utilisation adéquate des renseignements nutritionnels pour éviter des dommages non intentionnels sur la santé.

<sup>64</sup> Ibid.

<sup>65</sup> H. Krahn, S. Graham, *op. cit.*

<sup>66</sup> Conseil canadien sur l'apprentissage, *Comprendre la nécessité de stratégies ciblées en matière d'apprentissage en milieu de travail*, [en ligne], 17 février 2006. [www.ccl-cca.ca] (8 janvier 2007). (*Carnet du savoir*).

<sup>67</sup> Voir Leslie Beck, « Grocery Gauntlet: Separating fat, fact and fiction », *The Globe and Mail*, 4 octobre 2006, p. A13.

<sup>68</sup> *Effets du niveau d'alphabétisme sur la santé des Canadiens et des Canadiennes*, [en ligne], Agence de santé publique du Canada, 1998. [www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/ddsp/alphabétisme/literacyfr.html] (8 janvier 2007).

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

## 6.5.1 LA LITTÉRATIE ET LA SANTÉ

Dans sa constitution de 1948, l'Organisation mondiale de la Santé définit la santé dans les termes suivants :

*« La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en l'absence de maladie ou d'infirmité. »*

L'éducation est depuis longtemps reconnue comme l'un des « déterminants de la santé », ce qui signifie que les personnes plus éduquées sont généralement en meilleure santé que les autres. Vu la relation entre l'éducation et la littératie, il est peu surprenant que les personnes qui possèdent un faible niveau de littératie soient en moins bonne santé que celles qui ont des compétences plus poussées<sup>68</sup>. L'Association canadienne de santé publique (ACSP) reconnaît que la littératie est un important déterminant de la santé et qu'elle a un effet sur d'autres facteurs qui ont une incidence sur la santé comme le revenu, l'accès à l'emploi, l'éducation et les mécanismes de soutien social<sup>69</sup>. Il n'est donc pas étonnant que « l'alphabetisation et la santé » constituent le thème des deux prochaines années de la Décennie des Nations unies pour l'alphabetisation.

La littératie peut influencer sur la santé de façon directe et indirecte. De faibles niveaux de littératie peuvent entraîner des conséquences directes comme le mauvais usage de médicaments, la non-conformité aux directives médicales et une exposition à des dangers à la maison et sur les lieux de travail en raison de l'incapacité de comprendre les modes d'emploi et les mises en garde<sup>68,70</sup>. Une analyse de la documentation sur la littératie et la santé au Manitoba révèle que la difficulté à comprendre les précautions à prendre pour l'utilisation d'équipement agricole de toutes sortes ainsi que de véhicules récréatifs comme les VTT, les aquaplanes et les motoneiges rend la vie en milieu rural plus dangereuse, avec les problèmes de santé qui risquent de s'ensuivre<sup>71</sup>.

Les conséquences indirectes d'un faible niveau de littératie en santé s'observent plutôt à long terme et peuvent entraîner des problèmes plus tard dans la vie. De mauvaises habitudes de vie comme le tabagisme, une mauvaise alimentation et le manque d'activité physique sont associées à un faible niveau de littératie. Les personnes possédant un tel niveau sont davantage prédisposées au stress et ont souvent de moins bonnes capacités d'adaptation que les autres. Dans l'ensemble, elles sont mal renseignées sur les questions d'ordre général liées à la santé, connaissent peu les services de santé préventive et sont donc moins nombreuses à y recourir, ont un taux d'hospitalisation plus élevé et davantage plus de difficulté à utiliser efficacement le système de soins de santé<sup>68,70</sup>.

## 6.5.2 QU'EST-CE QUE LA LITTÉRATIE EN SANTÉ?

Bien que l'expression « littératie en santé » soit utilisée depuis plus de 30 ans, personne ne semble s'entendre sur sa

signification. L'Organisation mondiale de la Santé définit ainsi ce qu'elle appelle plutôt « compétences en matière de santé » :

*« Aptitudes cognitives et sociales qui déterminent la motivation et la capacité des individus à obtenir, comprendre et utiliser des informations d'une façon qui favorise et maintienne une bonne santé. [...] les compétences en matière de santé vont au-delà de l'aptitude à lire des brochures et à prendre des rendez-vous. Étant donné que les compétences en matière de santé améliorent l'accès des individus à des informations sur la santé et leur capacité à les utiliser efficacement, elles sont essentielles pour l'obtention de moyens d'agir<sup>72</sup>. »*

Plus récemment, l'équipe de chercheurs de la Colombie-Britannique sur la littératie en santé a formulé la définition suivante de la littératie en santé :

*« La littératie en santé est la mesure dans laquelle une personne peut accéder à de l'information, la comprendre, l'évaluer et la communiquer lorsqu'elle est appelée à le faire dans différents contextes liés à la santé de sorte qu'elle puisse favoriser et maintenir la bonne santé tout au long de sa vie<sup>73</sup>. »*

Quelle que soit la définition, des thèmes récurrents caractérisent le débat sur la littératie en santé. Premièrement, la littératie en santé s'appuie sur d'autres compétences en littératie. Deuxièmement, elle est importante non seulement pour l'interaction avec le système de santé, mais aussi pour la prise de décisions éclairées dans la vie quotidienne. Troisièmement, la littératie en santé va au-delà des préoccupations personnelles au chapitre de la santé et englobe la capacité d'intervenir pour favoriser la santé de la collectivité.

Une personne instruite en matière de santé sait comment favoriser sa propre santé et celle de sa communauté. Bien que cela puisse paraître simple, la difficulté repose dans le détail, comme le montre l'exemple des étiquettes nutritionnelles. Se garder en santé implique d'adopter des habitudes de vie saines tant sur le plan du régime alimentaire que de l'activité physique, de reconnaître des signes et des symptômes de maladie potentielle à signaler aux fournisseurs de soins de santé, de suivre les recommandations pour les tests de dépistage et de diagnostic, de comprendre quand, comment et dans quelles conditions un médicament doit être pris, et de savoir naviguer dans le système de santé pour répondre à ses besoins. La littératie est essentielle à la réalisation de ces activités.

Selon l'*Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage*, réalisée par le CCA, la plupart des Canadiens réussissent à trouver des renseignements utiles sur la santé en ayant recours à des sources variées, notamment leur médecin de famille, l'Internet et des livres<sup>74</sup>. Toutefois, plus de la moitié des répondants ont déclaré trouver de l'information

69 Voir Association canadienne de santé publique, *Travaillons ensemble à améliorer l'alphabetisation et la santé des Canadiens*, Rapport sommaire de la deuxième conférence canadienne sur l'alphabetisation et la santé, tenue à Ottawa du 17 au 19 octobre 2004, intitulée *Maintenir le cap sur l'alphabetisation et la santé pendant le nouveau millénaire*, Ottawa, 2004, p. 12.

70 Irving Rootman et Barbara Ronson, « Literacy and Health Research in Canada: Where Have We Been and Where Should We Go? », *Revue canadienne de santé publique*, vol. 96, supplément no 2, mars-avril 2005, p. S62-S77.

71 R. J. Sarginson, *Literacy and Health: A Manitoba Perspective*, Winnipeg (Manitoba), Literacy Partners of Manitoba, 1997.

72 Organisation mondiale de la Santé, *Glossaire de la promotion de la santé*, WHO/HPR/HEP/98.1, Genève, 1999.

73 Brenda Kwan, Jim Frankish et Irving Rootman, *The Development and Validation of "Health Literacy" in Different Populations*, à venir sur le site Web de l'Institute of Health Promotion Research de l'Université de la Colombie-Britannique. ([www.ihpr.ubc.ca](http://www.ihpr.ubc.ca)).

74 Conseil canadien sur l'apprentissage, *Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage : 2006 – Apprentissage lié à la santé*, [en ligne], 2006. [[www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)] (9 janvier 2007).

75 Statistique Canada, « Projections démographiques : 2005 à 2031 », *Le Quotidien*, [en ligne], 15 décembre 2005. [[www.statcan.ca](http://www.statcan.ca)] (10 janvier 2007).

contradictoire, ce qui semble indiquer qu'une personne doit pouvoir évaluer à fond les renseignements provenant de diverses sources pour résoudre ces contradictions. Là encore, une telle analyse nécessite une bonne littératie. En outre, il est intéressant de remarquer que, selon les données de l'EIACA, plus de la moitié de la population adulte canadienne, y compris les personnes de plus de 65 ans, se situe en dessous du niveau 3 sur l'échelle de la littératie en santé, ce qui laisse croire qu'un grand nombre de Canadiens éprouvent de la difficulté à comprendre les renseignements sur la santé.

### 6.5.3 LA LITTÉRATIE EN SANTÉ IMPORTE À TOUS LES ÂGES

La littératie en santé, c'est pour la vie. Par exemple :

- les parents ont besoin de compétences en santé pour s'assurer que leur enfant reçoit les vaccins aux intervalles appropriés, préparer correctement le lait maternisé et administrer les doses adéquates de médicaments à leur enfant malade;
- les adolescents doivent apprendre à trouver et à utiliser des renseignements sur la santé au fur et à mesure qu'ils font des choix personnels sur leur alimentation, le tabagisme, la consommation d'alcool ou de drogues à des fins récréatives, la contraception et la protection au cours des relations sexuelles;
- les travailleurs doivent pouvoir comprendre les panneaux de mise en garde et les manuels d'utilisation afin d'assurer leur sécurité au travail;
- les patients doivent comprendre les risques et les bienfaits des options de traitement pour pouvoir donner un consentement éclairé;
- les aînés doivent savoir naviguer dans le système de santé afin d'obtenir les services dont ils ont besoin pour bien vivre et assurer leur autonomie.

### 6.5.4 LE DÉFI DE LA LITTÉRATIE EN SANTÉ CHEZ LES AÎNÉS

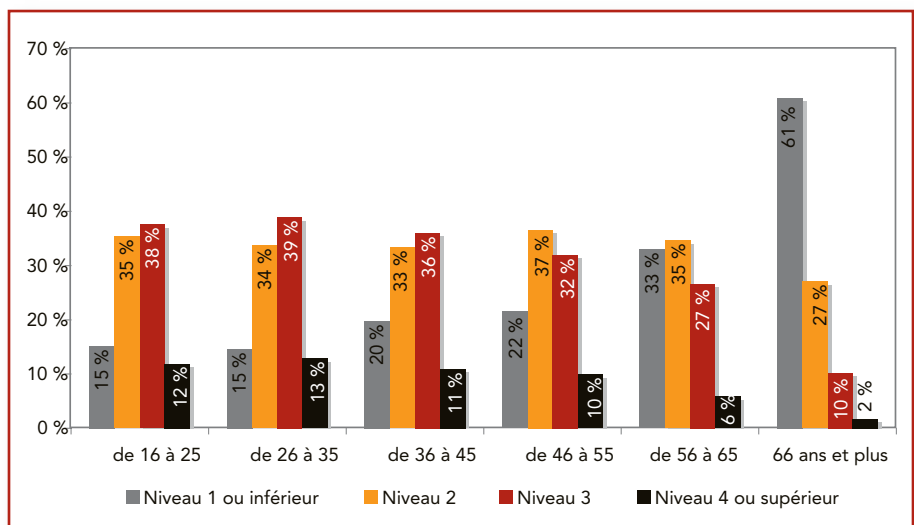
Nous ne disposons encore d'aucun outil pour mesurer toutes les dimensions de la littératie en santé, mais une échelle de la littératie en santé, comme il a

été mentionné précédemment, a été créée à partir des données de l'ELCA. Dans les résultats initiaux, les aînés sont classés séparément en raison de leur nombre important et croissant, de leur utilisation fréquente du système de santé et de leur niveau relativement faible de littératie en santé.

Les aînés représentent une proportion de plus en plus grande de la population canadienne. En 1971, seulement 8 % de la population était âgée de 65 ans et plus, contre 13,1 % en 2005 et, selon les projections, elle sera de 23 à 25 % en 2031<sup>75</sup>. La plupart des aînés vivent dans la communauté, et non dans des établissements. Environ un demi-million d'entre eux fournissent des soins à d'autres aînés sans toucher de rémunération, et 400 000 fournissent des services de garde d'enfant non rémunérés<sup>76</sup>. Néanmoins, le vieillissement de la population entraîne une prévalence accrue de maladies chroniques et la difficulté de gérer les soins à donner aux aînés à la fois du point de vue des particuliers et de celui de la société.

Les aînés sont de grands utilisateurs du système de santé et sont proportionnellement plus nombreux que les Canadiens plus jeunes à avoir consulté un médecin au cours de la dernière année. En outre, ils comptent pour le tiers des hospitalisations, ce qui est très élevé. Neuf aînés sur 10 affirment prendre au moins un médicament, et plus d'une aînée sur quatre a déclaré avoir pris cinq médicaments différents au cours du mois précédant l'enquête<sup>77</sup>.

Fig. 6.21 Niveau de littératie en santé par tranche d'âge, Canada, 2003



Source : Enquête sur la littératie et les compétences des adultes, 2003

La figure 6.21 montre à l'évidence que la grande majorité des Canadiens âgés ne sont pas informés en santé. Seulement une personne de plus de 65 ans sur huit (12 %) possède un niveau de littératie en santé considéré comme adéquat. Bien que cela puisse être attribuable en partie au faible niveau d'éducation formelle de ce groupe d'âge, même les personnes détenant un grade universitaire n'ont, en moyenne, que les capacités nécessaires pour effectuer les tâches les plus élémentaires. En outre, l'EIAA et l'ELCA montrent que le niveau de compétence des Canadiens diminue avec l'âge.

Pour remédier à l'insuffisance de littératie en santé, il faut non seulement améliorer le niveau de compétence des particuliers, mais aussi trouver de meilleures façons de leur communiquer les renseignements sur la santé, notamment en variant la présentation (p. ex., en utilisant des vidéos) ou en simplifiant les instructions (p. ex., en les formulant en langage clair et simple). L'Association canadienne de santé publique (ACSP) offre un service pour encourager et aider les professionnels de la santé à utiliser un langage simple avec les patients.

76 Agence de santé publique du Canada, *Vieillessement et aînés*, [s.d.] [<http://www.phac-aspc.gc.ca/seniors-aines/>] (10 janvier 2007).

77 Michelle Rotermann, « Utilisation des services de santé par les personnes âgées », *Rapports sur la santé – supplément*, Statistique Canada, vol. 16, 2006, p. 35-50. (No 82-003 au catalogue).

78 Richard Desjardins et Tom Schuller, « Introduction: Understanding the social outcomes of learning », *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement – Proceedings of the Copenhagen Symposium*, Paris, OCDE, 2006, p. 11.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

Vu le caractère multidimensionnel de la littératie en santé, d'autres solutions comme l'éducation et la formation, la sensibilisation par l'entremise d'organismes et de services communautaires de même que l'élaboration de politiques doivent être favorisées et évaluées<sup>70</sup>. La recherche et la diffusion des connaissances sur la littératie en santé est un des principaux objectifs du Centre du savoir sur l'apprentissage et la santé du CCA.

Améliorer à la fois le niveau de littératie des particuliers et la façon dont les fournisseurs de soins de santé communiquent l'information profitera à toute la population puisque cela nous aidera à dépenser plus efficacement les fonds alloués à la santé (qui sont d'ailleurs difficiles à obtenir) et aidera les Canadiens à mener une vie plus saine et plus productive<sup>68,70</sup>.

## 6.5.5 LA LITTÉRATIE, POUR UN MODE DE VIE SAIN ET POUR LA VIE

La littératie en santé constitue un excellent exemple de l'influence de la littératie sur l'activité humaine. Elle illustre le rôle important que jouent ces compétences dans le quotidien. La vie est une accumulation de petites décisions qui, ensemble, définissent le cheminement d'une personne. Toutes ces décisions doivent être bien fondées. En fait, elles doivent être enracinées dans la littératie si l'on veut que notre vie soit saine, enrichissante et épanouie.

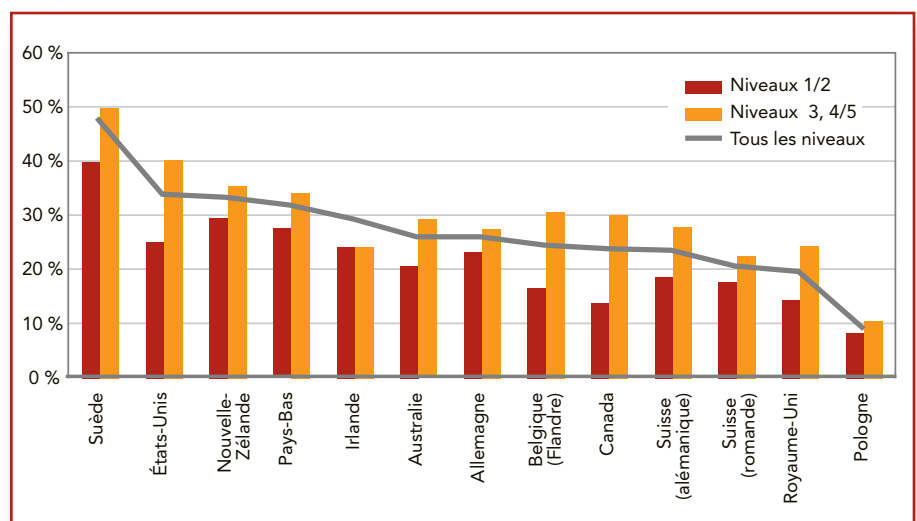
Il est facile pour les décideurs et les gouvernements de faire abstraction des avantages non pécuniaires que procure aux particuliers un niveau élevé de littératie. La théorie du capital humain associe éducation et résultats économiques, et la documentation déborde d'explications de plus en plus nombreuses au sujet de l'influence positive de la littératie sur la situation économique d'une personne. Toutefois, aucune théorie généralement acceptée ne lie jusqu'ici l'éducation (y compris la littératie) à la situation sociale<sup>78</sup>, au moment même où les décideurs accordent de plus en plus d'importance à la santé mentale et physique, à la participation active des citoyens et à la cohésion sociale. Il en résulte une demande accrue de recherches avancées sur les avantages sociaux de la

littératie en vue de constituer un fondement solide qui viendra appuyer l'élaboration d'une politique publique de qualité.

En 2005, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE a lancé le projet « Measuring the Social Outcomes of Learning » (SOL)<sup>79</sup> afin d'influer sur la politique sociale et économique relative à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie. Le projet comprend une étude en profondeur de la nature de la relation entre l'apprentissage et le bien-être, et vise à examiner dans quelle mesure ces liens, s'ils sont justifiés, pourraient être utilisés comme moyens de pression stratégiques pour améliorer le bien-être par l'éducation et réduire l'inégalité dans le bien-être de la population. Treize pays, dont le Canada, participent activement au projet SOL.

La figure suivante montre que la participation à des activités bénévoles communautaires est très influencée par le niveau de littératie, illustrant l'un des effets sociaux d'une littératie accrue.

Fig. 6.22 **Niveau de littératie et participation à la vie communautaire**  
Proportion de la population âgée de 16 à 65 ans ayant participé à des activités bénévoles communautaires au moins une fois par mois au cours de l'année précédant l'enquête, par niveau de compréhension de textes suivis, 1994–1995



Source : OCDE et DRHC, *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1997*

L'UNESCO s'intéresse également à ce domaine. Dans le cadre des travaux commandés en vue de préparer le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (EPT) de 2006 intitulé *L'alphabétisation, un enjeu vital*, l'UNESCO a ordonné la réalisation d'une série d'études préliminaires, dont une qui vise à étudier, dans le contexte du développement, la profonde influence de la littératie sur divers résultats sociaux<sup>80</sup>. Les auteurs, John et Stuart Cameron, établissent un cadre de travail dans lequel ils examinent la littératie comme un ensemble d'actifs. Ils soutiennent que comme il est difficile de calculer la valeur pécuniaire de bon nombre des vastes avantages découlant de la littératie, les décideurs sous-estiment en général la véritable valeur de l'investissement fait dans l'acquisition de ces compétences.

Selon eux, le « cadre des moyens d'existence » est une passerelle communément employée entre la science économique et les études plus larges sur le développement, qui tient compte de nombreux facteurs non financiers souvent omis dans les analyses plus conventionnelles coûts-avantages. Les auteurs signalent que ce cadre a récemment pris de l'importance auprès des organismes de développement comme

79 OCDE et Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CRIE), *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium* [en ligne], 2006, [www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf]

80 John Cameron et Stuart Cameron, *The Economic Benefits of Increased Literacy*, [en ligne], document préliminaire préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de 2006, Paris, UNESCO, 2005. [http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145957e.pdf] (11 janvier 2007).

81 *Ibid.*, p. 5.



moyen de raccorder la littératie au contexte plus large de la vie et des aspirations des plus pauvres. Dans le cadre des moyens d'existence, chaque ménage est considéré comme adoptant une combinaison changeante de richesses naturelles, fabriquées, humaines, financières et sociales pour créer et soutenir ses moyens d'existence.

MM. Cameron définissent ces formes de richesses de la façon suivante :

- le milieu physique relativement modifié constitue un réservoir de richesses naturelles importantes pour le bien-être humain en soi et capables de s'autodévelopper;
- l'activité humaine dans le milieu naturel peut générer des richesses fabriquées, comme de l'équipement ou des ustensiles de cuisine, qui ont une durée matérielle et un potentiel productif dépassant leur consommation immédiate;
- les gens peuvent aussi exploiter leurs capacités pour acquérir des compétences dont l'expression, avec le temps, à titre de richesse humaine, constitue à la fois les moyens et les fins d'un épanouissement à long terme;
- certaines richesses, telles que l'argent ou la quasi-monnaie, ont une forme financière, comme les bijoux, en raison de leurs propriétés de liquidité et de leur grande fongibilité (facilement échangeables) avec d'autres formes de richesse;

- les sociétés ont toutes un passé collectif d'établissement de rapports de confiance et de sentiments de sécurité mutuels dans des relations qui constituent une richesse sociale<sup>81</sup>.

MM. Cameron expliquent que ce cadre devient une théorie sur le comportement en ce sens qu'il propose que la plupart des personnes utilisent de tels actifs pour réduire leur vulnérabilité et augmenter leur niveau de certitude de manière à assurer leur subsistance et celle de leur famille. En majorité, les chercheurs en littératie qui surveillent les moyens d'existence mettent l'accent sur la mesure dans laquelle les gains en littératie améliorent la capacité d'une personne vulnérable à gérer ses propres affaires dans des circonstances difficiles.

## 6.6 L'impératif en matière de littératie

Diverses raisons économiques et politiques teintées de facteurs sociaux et culturels mettent en lumière la nécessité pour toutes les tranches de la société de collaborer pour relever le défi de la littératie au Canada.

D'un point de vue économique, l'offre mondiale de compétences augmente de façon spectaculaire, si bien que des pays comme le Canada perdront inévitablement des emplois en faveur de compétiteurs exigeant un salaire inférieur pour une main-d'œuvre de qualification équivalente<sup>82</sup>. Pour demeurer concurrentiel, le Canada doit s'élever dans la « chaîne alimentaire » des connaissances et des qualifications afin de veiller à ce que ses travailleurs aient les compétences spécialisées requises pour attirer et conserver des emplois bien rémunérés, stimulants et stables. À lui seul, cet impératif économique explique l'investissement majeur de ressources publiques par les pays concurrents dans l'amélioration de la littératie.

Cet impératif économique nous place devant des choix politiques et sociaux difficiles. La destination de nos investissements dépend de l'objectif visé :

- élever le niveau moyen de littératie;
- réduire la proportion d'adultes peu compétents en littératie;
- combler les inégalités sociales en matière de littératie.

La destination de l'investissement dépendra également du coût associé à l'amélioration du niveau de littératie de divers groupes. On sait actuellement peu de choses des mesures qui seraient nécessaires pour faire progresser des groupes d'apprenants précis jusqu'au niveau 3 des échelles de l'EIAA et de l'ELCA, ce

qui complique l'élaboration d'une politique efficace en matière de littératie. Malgré ces incertitudes, les données actuelles fournissent quelques indications au sujet des investissements qui seraient les plus rentables.

De toute évidence, les éducateurs canadiens doivent d'abord trouver des moyens de réduire la proportion d'apprenants qui n'atteignent pas le seuil de compétence qu'eux-mêmes ont jugé minimal pour prendre une part pleine et entière à la société. Par exemple, comme il a été mentionné précédemment, entre 20 et 40 % des Canadiens de 15 ans, toutes provinces confondues, ne satisfont pas aux normes d'obtention du diplôme d'études secondaires fixées par la Colombie-Britannique<sup>83</sup>.

De plus, il est clair qu'améliorer le niveau de compétence des élèves à la fin de leurs études primaires et secondaires ne sera pas suffisant. Le taux de natalité ayant descendu à son niveau le plus bas de l'histoire, il n'y a tout simplement pas assez d'élèves, quel que soit leur degré de littératie, pour améliorer les compétences globales de la main-d'œuvre canadienne à cet égard<sup>84</sup>.

Voilà pourquoi, s'il désire renforcer ces compétences, le Canada doit cibler ses investissements sur quatre groupes précis :

- travailleurs d'origine canadienne qui n'ont jamais atteint ou n'atteignent plus le niveau 3;
- travailleurs immigrants dont les compétences en littératie ne correspondent pas à leur niveau de scolarité<sup>85</sup>;
- chômeurs dont les compétences insuffisantes en littératie font obstacle à leur recherche d'emploi et à leur maintien en poste;
- Autochtones adultes.

82 Voir CIO. *2006 Global Outsourcing Guide*, éd. Stephanie Overby, accessible à [www.cio.com](http://www.cio.com), consulté le 20 octobre 2006 et Statistique Canada, *Demande de compétences au Canada : le rôle de l'impartition à l'étranger et de la technologie de l'information et des communications*, Série de documents de recherche sur l'analyse économique (AE), no de catalogue 11F0027MIF2005035, Ottawa, 2005.

83 Voir Statistique Canada, *Établir un lien entre les évaluations provinciales des élèves et les évaluations nationales et internationales*, Ottawa, 2003.

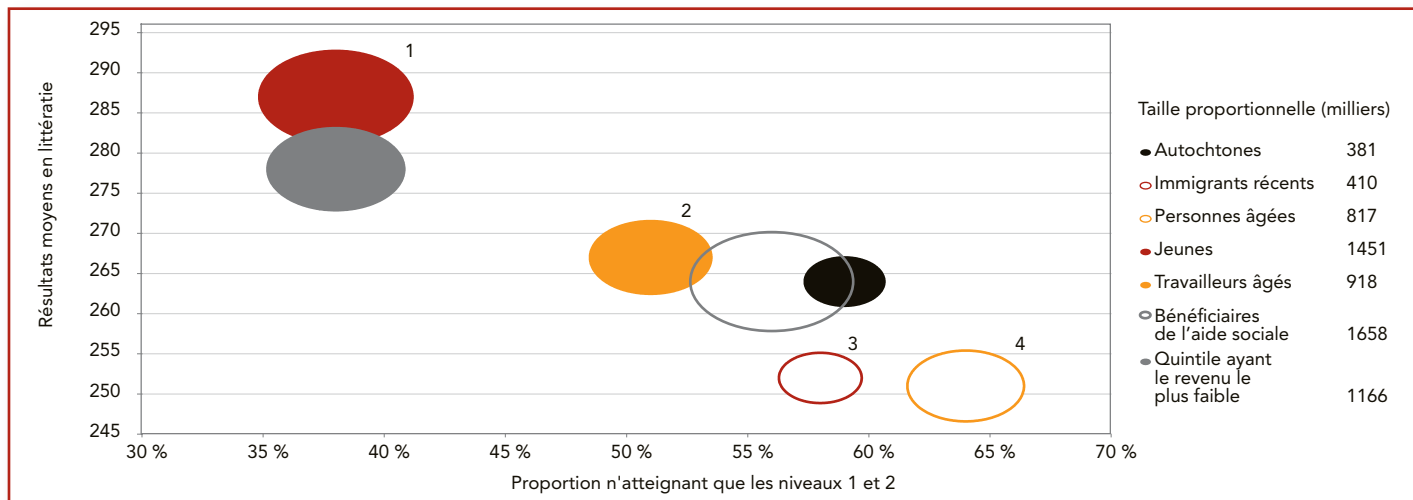
84 F. Nault (Statistique Canada), présentation sur les principaux résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes à l'intention du Comité de gestion stratégique du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2005.

85 Serge Coulombe (Université d'Ottawa) et Jean François Tremblay (Université d'Ottawa), *Migration, Human Capital, and Skills Redistribution across the Canadian Provinces*, RHDSC, Industrie Canada et CRSHC, no 2006 D 07, 2006. (Collection Documents de travail).

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

La figure 6.23 illustre la taille absolue de chacun de ces groupes par la circonférence des cercles, le niveau de compétence moyen sur l'ordonnée et la proportion de chaque groupe ayant un niveau de compétence faible sur l'abscisse.

Fig. 6.23 **Compétence moyenne en littératie, par groupes démographiques et par proportion de personnes n'atteignant que les niveaux 1 et 2 de compétence en compréhension de textes suivis**



1. Âge 16–24
  2. Âge 55–65
  3. Immigrants au Canada 5 ans précédentes
  4. Âge 61–70
- Source : Outil de données interactives de l'Éducational Testing Service, accessible à <http://litdata.ets.org/ialdata/search.asp>.

Investir dans les travailleurs autochtones renforcerait leur capacité d'être compétitifs au sein de la main-d'œuvre et du système social canadiens. Cependant, compte tenu du peu de personnes visées, une telle mesure ne suffirait pas à combler le déficit de compétences global, sauf peut-être dans l'Ouest, où les Autochtones comptent pour une bonne partie de la croissance nette de la population active.

Investir dans les immigrants permettrait de tirer pleinement profit de leur potentiel économique et de faciliter leur intégration dans la société canadienne. Toutefois, comme les peuples autochtones, les immigrants au Canada sont trop peu pour renverser à court terme la tendance globale en matière de littératie, sauf possiblement à Toronto, à Montréal et à Vancouver, où ils contribuent de façon importante à la croissance nette de la main-d'œuvre.

Investir dans les chômeurs améliorera leur accès à l'emploi et à tous les avantages qui en découlent, notamment l'allègement des coûts des prestations de soutien du revenu. Sans investissement global dans les compétences en littératie des travailleurs, les progrès du Canada dans l'atteinte de ses objectifs de productivité et de concurrence seront limités.

Il est également évident que le Canada doit investir dans la demande afin de veiller à ce que l'économie puisse absorber la nouvelle offre de compétences en littératie et ralentir le taux alarmant de pertes dans ce domaine, qui érodent le bassin de compétences financé antérieurement. Confrontés à des niveaux de littératie aussi faibles que variables, beaucoup d'employeurs

canadiens ont choisi de remplacer les compétences humaines par diverses technologies, comme la robotique; en marginalisant les travailleurs, cette situation intensifie l'ampleur de leurs pertes de compétences.

## 6.6.1 LA LITTÉRATIE, IMPÉRATIF INTERNATIONAL

Tout en s'attaquant à la question de savoir où et comment investir dans la littératie au Canada, il faut garder à l'esprit que la littératie acquiert une importance sans précédent dans de plus en plus de pays, qu'ils soient riches et développés ou pauvres et en développement.

Les efforts mondiaux concernant l'amélioration de la littératie de base dans le cadre de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA)<sup>86</sup> se concentrent surtout sur les 34 pays présentant les niveaux les plus faibles à cet égard, une priorité étayée par une multitude d'éléments. Cinquante-huit ans après la proclamation par la Déclaration universelle des droits de l'homme du droit de chaque personne à l'éducation<sup>87</sup>, un adulte sur cinq dans le monde<sup>88</sup> ne sait toujours ni lire, ni écrire.

Comme le Canada, même les pays les plus riches et les plus puissants doivent relever des défis majeurs en littératie. Jusqu'à récemment, toutefois, le public était peu sensibilisé aux problèmes d'alphabétisme des adultes dans les pays industrialisés et aux conséquences de faibles capacités de lecture sur la réussite économique sociétale et individuelle<sup>89</sup>.

86 Assemblée générale des Nations Unies, *Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : Éducation pour tous*, A/Res/56/116 de janvier 2002.

87 Assemblée générale des Nations Unies, *Déclaration universelle des droits de l'homme*, A/Res/217 A (III) du 10 décembre 1948, article 26.

88 « Adulte » désigne toute personne âgée d'au moins 15 ans.

89 V. Shalla et G. Schellenberg, *La valeur des mots : alphabétisme et sécurité au Canada*, Statistique Canada et DRHC, 1998, p. 11. (No 89 552MIF au catalogue, no 3).

Cette situation a changé. Les pays industrialisés membres de l'OCDE se rendent compte maintenant qu'une littératie fonctionnelle faible empêche les gens de profiter des occasions qui se présentent à eux, limite leur potentiel et freine leur participation aux sphères politique et économique. L'EIAA et l'ELCA, tout comme le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE et le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis scolaires (IEA), ont mis en lumière les difficultés occasionnées par un niveau faible de littératie et de numératie dans des pays développés comme le Canada.

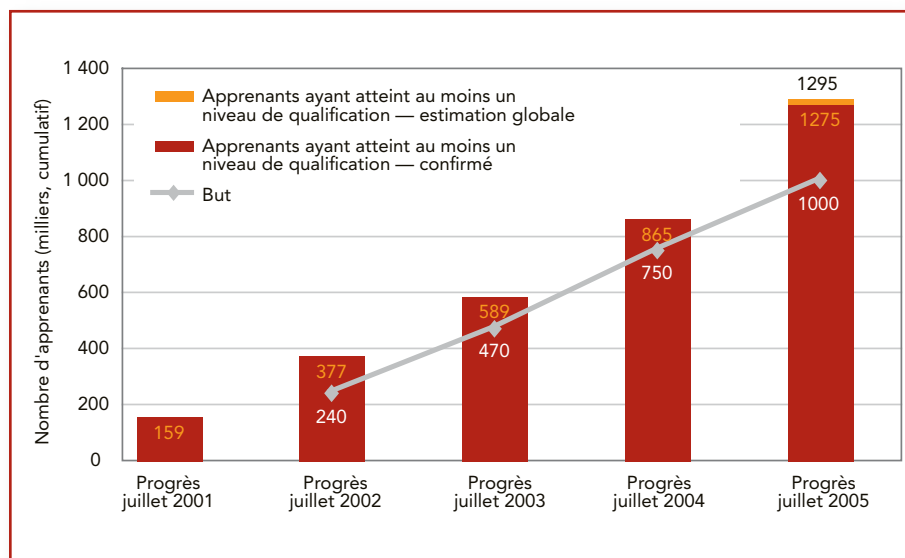
Des mesures importantes ont été adoptées dans bien des pays afin de satisfaire aux exigences liées à diverses compétences, y compris la lecture et l'écriture. L'Angleterre en constitue probablement l'exemple le plus frappant : en 2001, notamment en réponse à ses résultats peu reluisants à l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, son gouvernement a instauré une stratégie nationale ambitieuse, *Skills for Life*, visant l'amélioration de la littératie et de la numératie au sein de sa population adulte. Selon le chercheur Barry Brooks, l'initiative est fondée sur une volonté de garantir justice sociale et employabilité à chaque citoyen qui habite, apprend et travaille en Angleterre<sup>90</sup>.

Déterminé à mener le projet à bon terme, le gouvernement Blair a fixé des objectifs ambitieux, des échéanciers nets et des étapes précises. Les objectifs ont été conçus pour accroître le nombre d'adultes ayant les compétences nécessaires pour obtenir un emploi et progresser vers une formation plus poussée.

Les objectifs sont axés sur le nombre d'adultes qui réussissent à atteindre un niveau de qualification contribuant à l'atteinte du but. Chaque apprenant n'est compté qu'une fois, lorsqu'il atteint le premier niveau de qualification admissible. Les cours élémentaires considérés comme des points de départ ou des préalables au

programme *Skills for Life* ne sont pas inclus dans ce calcul. Le but consiste à améliorer le niveau de compétences de base de 2,25 millions d'adultes entre 2001 et 2010, les étapes étant 0,75 million en 2004 et 1,5 million en 2007<sup>91</sup>; comme l'indique la figure 6.24, l'Angleterre devrait les atteindre.

Fig 6.24 **Nombre d'apprenants ayant atteint au moins un niveau de qualification admissible à Skills for Life, 2001-2005<sup>92</sup>**



Source : Barry Brooks, *Skills for Life and Work: The Journey from Policy through Practice to Progress and Promise for All*, Tribal CTAD, Royaume-Uni, Lincoln House, 2006

Soulignant la ténacité manifestée dans la poursuite des objectifs, Brooks décrit *Skills for Life* comme une stratégie pilotée par une volonté politique à la fois altruiste dans son intention et centralisatrice dans sa mise en oeuvre, qualifiée par certains d'impitoyable dans sa détermination à entraîner un changement irréversible<sup>93</sup>.

*Working Together*, dernière section du document stratégique de *Skills for Life*, énonce une vision de collaboration dans la concrétisation des changements :

« Les mesures exposées dans la stratégie marquent un jalon majeur dans l'amélioration des compétences nationales en littératie et en numératie. Les membres du gouvernement, leurs nombreux partenaires et les apprenants adultes eux-mêmes doivent tous collaborer pour que cette stratégie passe d'un énoncé d'objectifs à un bilan des réalisations, de manière à ce que, à la fin du XXI<sup>e</sup> siècle, notre travail soit considéré comme une étape marquante dans l'établissement d'une véritable société d'apprentissage continu<sup>94</sup>. »

*Skills for Life* a amplement profité des deniers publics. En 2000, le ministère britannique de l'Éducation et de l'Emploi a consacré 241 millions £ à la prestation de services en littératie et en numératie. Lorsque la stratégie a été lancée, l'année suivante, c'est 1,5 milliard £ qui ont été affectées aux trois premières années de mise en oeuvre. En 2002, le gouvernement a injecté 1,6 milliard £ de plus pour porter la stratégie jusqu'en 2007<sup>95</sup>. Bien qu'aucune somme n'ait encore été annoncée pour la période allant jusqu'à 2010, on prévoit qu'elle sera du même ordre de grandeur que les deux investissements précédents, pour un total d'environ 5 milliards £.

<sup>90</sup> Barry Brooks, *Skills for Life and Work: The journey from policy through practice to progress and promise for all*, Tribal CTAD, Cambridge (Royaume Uni), p. 1 2.

<sup>91</sup> OCDE, *Draft Country Background Report: Adult Basic Skills and Formative Assessment Practices in England*, [en ligne], [s. d], p. 10. [www.oecd.org/dataoecd/40/42/37406270.pdf] (15 janvier 2007).

<sup>92</sup> Barry Brooks, *op. cit.*, p. 1.

<sup>93</sup> Barry Brooks, *op. cit.*, p. 2.

<sup>94</sup> Voir le paragraphe 145; le rapport complet peut être consulté à [www.dfes.gov.uk/readwriteplus/bank/ABS\\_strategy\\_doc\\_w6\\_version.doc](http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/bank/ABS_strategy_doc_w6_version.doc).

<sup>95</sup> Department for Education and Skills, *Skills for Life—The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills—Focus on Delivery to 2007*, Nottingham (Angleterre), 2003.

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

Ancien ministre des Compétences et maintenant secrétaire financier du Trésor public de sa Majesté, John Healey a décrit l'engagement du gouvernement envers *Skills for Life* comme un marathon, et non une course de vitesse<sup>96</sup>, c'est-à-dire qu'un effort soutenu et prolongé est nécessaire pour concrétiser les résultats attendus.

L'Irlande a dû relever un défi semblable lorsque les conclusions de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* la concernant ont été rendues publiques, en 1997, faisant de la littératie des adultes une question pressante d'intérêt national. Le *National Adult Literacy Programme* (NALP) a donc été créé, et son financement a été fixé à 73,8 millions de livres irlandaises pour la période allant de 2000 à 2006. En annonçant sa stratégie, le gouvernement a indiqué que des niveaux élevés de littératie et de numératie sont essentiels pour contribuer à l'économie moderne fondée sur le savoir<sup>97</sup>.

D'autres pays ont aussi pris des mesures pour améliorer les compétences de leur population. Ainsi, le 12 octobre 2006, John Howard, premier ministre de l'Australie, a annoncé *Skills for the Future*, ensemble d'initiatives de renforcement des compétences qui s'étaleront sur cinq ans au coût de 837 millions de dollars australiens.

Un des éléments du programme consiste en un fonds de 408 millions de dollars ciblant les personnes de 25 ans et plus sans équivalence d'études secondaires. Les plans prévoient la remise de 30 000 bons d'études par an au cours de ces cinq années. D'une valeur pouvant aller jusqu'à 3 000 \$, les bons serviront à financer des cours de littératie, de numératie et de formation de base accrédités et seront destinés :

- aux travailleurs sans qualifications désireux d'en acquérir;
- aux bénéficiaires de programmes de soutien du revenu, comme les parents et les aidants naturels réintégrant le marché du travail, qui devront chercher activement un emploi au cours des deux années qui suivent;
- aux chômeurs bénéficiaires de prestations de soutien du revenu et qui cherchent activement un emploi par l'entremise du *Job Network*;
- aux personnes non occupées, volontairement ou parce qu'elles prennent soin d'un membre de leur famille, qui voudront trouver un emploi après avoir réussi leurs cours.

En annonçant ces mesures, le premier ministre australien a déclaré :

*« De nombreux adultes n'atteignent pas le seuil fonctionnel de littératie et de numératie essentiel pour pratiquement tous les emplois et absolument nécessaire pour ceux qui exigent le recours à l'informatique ou à la technologie numérique. »*

*Parce que bien des Australiens ont quitté l'école ou ont immigré ici sans avoir les niveaux de compétence en littératie anglaise et en numératie requis pour obtenir une qualification, ils n'ont pas la possibilité d'obtenir un emploi plus spécialisé, ce qui les laisse vulnérables aux fluctuations économiques et empêche le pays de profiter de leur plein potentiel<sup>98</sup>. »*

Ces pays ont beaucoup de points communs avec le Canada. Ce sont des sociétés ouvertes qui ont des échanges commerciaux avec beaucoup d'autres pays et qui, par conséquent, sont sensibles à l'évolution du commerce et à une augmentation de l'offre de compétences économiquement productives, comme la littératie. En outre, ils reconnaissent leurs difficultés dans ce dossier, surtout chez leur population adulte.

La littératie devient de plus en plus un impératif pour la société, l'économie et le gouvernement de nombreux pays. Dans ce contexte, il faut donc examiner les modèles existants et nouveaux pour concevoir l'approche du Canada à l'égard des défis qu'il doit relever en matière de littératie.

## 6.6.2 RELEVER LES DÉFIS DU CANADA EN MATIÈRE DE LITTÉRATIE

Les défis du Canada en matière de littératie ne pourront être relevés sans la participation active de toutes les tranches de la société. Bien que les gouvernements puissent nous guider et fournir les ressources voulues, ils ne peuvent résoudre seuls ces problèmes. L'engagement et l'effort des familles et des particuliers, ainsi que des secteurs privé et non gouvernemental, sont également requis.

### 6.6.2.1 Mesures à prendre par les gouvernements

Tous les ordres de gouvernement sont responsables d'un élément quelconque du défi de la littératie au Canada. Puisque l'éducation et la formation relèvent des provinces et des territoires, ces derniers ont évidemment un rôle à jouer, au même titre que les administrations municipales, qui contrôlent les ressources communautaires comme les bibliothèques et les écoles. Comme le gouvernement fédéral a un mandat de croissance économique et de développement social et que la littératie a une incidence sur la qualité et le rendement dans ces deux domaines, il doit lui aussi s'intéresser à la question.

Dans les faits, bien sûr, la littératie est une responsabilité qui incombe à tous les gouvernements d'une fédération. Toutefois, la question de savoir quelles mesures relèvent de chacun, à qui elles sont destinées et quelles ressources seront employées demeure encore sans réponse claire au Canada. Voilà pourquoi l'une des principales conclusions du rapport d'un comité parlementaire permanent consistait à demander à l'administration fédérale de collaborer avec les gouvernements provinciaux et territoriaux à l'établissement d'une stratégie pancanadienne exhaustive en matière de littératie<sup>99</sup>.

96 Barry Brooks, op. cit., p. 18.

97 Department of Education and Science, *Learning for Life: White Paper on Adult Education*, Government Publications, Dublin, juillet 2000, p. 22.

98 Voir la transcription du discours de John Howard, premier ministre de l'Australie, annonçant l'initiative *Skills for the Future*, à [www.pm.gov.au/news/speeches/speech2175.html](http://www.pm.gov.au/news/speeches/speech2175.html) (consulté le 20 octobre 2006).

99 Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées, *Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne*, Rapport du Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées, Ottawa, Communication Canada – Édition, 2003.

Au Canada, il est possible pour les gouvernements d'agir sur la littératie à trois égards. Leur premier rôle, et le plus évident, vise l'offre de compétences : ils peuvent financer, construire et administrer des écoles ayant comme objectif principal d'enseigner efficacement des compétences en littératie. En règle générale, les investissements faits dans l'offre visent à accroître la quantité, la qualité, l'efficacité ou l'égalité dans l'enseignement et l'apprentissage, et peuvent inclure des initiatives d'élaboration de programmes ou de perfectionnement professionnel des enseignants afin d'accroître l'efficacité du processus éducatif.

Deuxièmement, les gouvernements peuvent intervenir sur la demande en mettant en œuvre des politiques et des programmes qui accroissent la demande économique et sociale en matière de littératie. Les interventions dans ce domaine vont du marketing social, qui incite les particuliers à exploiter leurs compétences, aux déductions fiscales accélérées consenties aux sociétés qui se procurent des solutions technologiques exigeant des compétences poussées.

Les interventions axées sur la demande peuvent également inclure des stratégies qui atténuent la demande en matière de littératie ou compensent la faiblesse des compétences. Ainsi, des programmes de simplification du langage visent à rendre le matériel écrit accessible à un plus grand nombre de lecteurs. Les conseils formulés de vive voix par un personnel médical et infirmier rémunéré par les deniers publics peuvent aussi être considérés comme une méthode coûteuse de remédier à la faible littératie d'adultes qui, s'ils avaient de meilleures compétences, seraient en mesure de s'informer par eux-mêmes.

Troisièmement, les gouvernements peuvent agir en réorientant les marchés des compétences de façon à ce que l'offre en littératie soit adaptée à la demande. Le marché le plus évident à cet égard est celui de la main-d'œuvre, dont l'une des principales caractéristiques au Canada est la mesure dans laquelle il récompense la littératie en offrant aux personnes les plus compétentes un emploi bien rémunéré alors que celles ayant des capacités faibles ne réussissent à trouver que des postes intermittents et mal rémunérés. Les gouvernements peuvent influencer sur l'efficacité du marché de l'emploi par diverses mesures. Ils peuvent par exemple appuyer des méthodes de sélection qui sont fondées sur la qualification et la réussite à des examens et qui permettent d'identifier les personnes ayant une faible littératie, ou encore investir dans des systèmes qui aident les employeurs, les administrations publiques et les syndicats à cerner leurs besoins en matière de perfectionnement des ressources humaines et à y répondre.

Les systèmes d'éducation du Canada peuvent aussi être considérés comme des marchés qui favorisent et récompensent la littératie. Les gouvernements peuvent améliorer l'efficacité et l'équité de ces systèmes en exigeant la tenue d'exams d'admission afin de déceler les apprenants qui ont un niveau faible de littératie et en veillant à ce qu'ils obtiennent l'aide dont ils ont besoin, ainsi qu'en évaluant chaque système pour s'assurer qu'il atteint les objectifs fixés en littératie.

Les systèmes social et de santé canadiens peuvent être considérés comme un troisième marché, qui ouvre ses portes aux adultes ayant un niveau élevé de compétence en littératie et les ferme aux autres. Les gouvernements pourraient rendre les marchés de santé plus efficaces en investissant notamment dans l'amélioration de la diffusion d'information sur la santé entre les fournisseurs de soins et les patients, ainsi qu'en offrant des services de télésanté.

Bien qu'on puisse soutenir qu'il est profitable pour les divers marchés canadiens de récompenser la compétence, les avantages retirés peuvent s'éroder si les programmes gouvernementaux qui créent des emplois temporaires et fournissent un revenu passif ont pour effet de réduire les incitatifs aux personnes qui cherchent à améliorer leur compétences en littératie. Les gouvernements peuvent aborder cette situation en exposant clairement les avantages professionnels et financiers qui découleront de l'acquisition de compétences améliorées. Les gouvernements doivent également offrir à la population des moyens fiables de déterminer leurs besoins en littératie et leur donner accès à des programmes de formation de qualité.

Les gouvernements peuvent aussi recourir à un langage simple et à diverses formes de texte (gros caractères, braille, etc.) pour communiquer avec leur population. Dans cette perspective, on peut considérer qu'investir dans les bibliothèques accroît la demande en lecture, enrichit l'offre de compétences en littératie et atténue les inégalités sociales en facilitant l'accès des personnes démunies au matériel écrit.

Les gouvernements peuvent faire preuve de leadership en collaborant à ces dossiers.

Le lien établi entre la littératie et la croissance économique sous-entend néanmoins que tout nouvel investissement se rentabiliserait à court terme par une augmentation des recettes fiscales et de la productivité.

Certains investissements publics peuvent viser divers objectifs à la fois. Par exemple, un investissement dans l'offre consistant à améliorer le niveau de littératie des adultes par la prestation de programmes de formation peut avoir plusieurs résultats :

- hausse directe de la productivité de la main-d'œuvre en permettant aux travailleurs d'employer davantage de technologies exigeant des compétences poussées;
- hausse indirecte de la productivité de la main-d'œuvre en réduisant le nombre de jours de travail perdus en raison de maladies ou d'accidents professionnels;
- réduction des frais de traitement des accidents du travail;
- réduction du coût de remplacement du revenu des personnes ayant une maladie ou un accident professionnels, habituellement financé par des régimes d'imposition à la source inefficaces et destructeurs d'un point de vue financier, comme l'AE et les fonds d'indemnisation;

- atténuation de la souffrance due aux accidents et aux maladies professionnelles;
- diminution de la demande auprès des services de santé, qui sont débordés.

## 6.6.2.2 Mesures à prendre par les employeurs

Les employeurs peuvent contribuer de plusieurs façons à améliorer le niveau de littératie dans le milieu de travail. Les employeurs peuvent faire varier la demande de compétences en choisissant des technologies de production et d'organisation ainsi que des méthodes de travail qui obligent leurs employés à utiliser leurs compétences. Ce faisant, ils influeraient aussi sur l'offre en réduisant la perte de compétences associée à une utilisation insuffisante.

Les entreprises peuvent également augmenter l'offre de compétences en créant un milieu de travail généralement propice à l'apprentissage, qui procure aux travailleurs un moyen d'évaluer leurs besoins d'apprentissage, notamment en alphabétisation, et qui soutient la formation en littératie. En outre, elles peuvent influencer sur l'efficacité et l'égalité des marchés de la littératie en adoptant des méthodes de recrutement qui comprennent des tests de littératie et donnent aux travailleurs moins qualifiés un accès à des programmes de formation pour améliorer leurs compétences.

## 6.6.2.3 Mesures à prendre par les syndicats et les travailleurs

Les syndicats peuvent aider à réunir les conditions qui permettront aux travailleurs canadiens d'atteindre leur plein potentiel en tant que citoyens informés, engagés et possédant un niveau de littératie qui leur permette de fonctionner dans la société.

Les syndicats peuvent revendiquer une approche d'acquisition de la littératie et des compétences essentielles qui soit centrée sur le travailleur, c'est-à-dire qui fasse valoir les besoins de littératie et d'apprentissage du travailleur en tant que personne à part entière remplissant divers rôles au travail, à la maison, au sein du syndicat et dans la communauté. Une technique efficace utilisée au Royaume-Uni, en Allemagne et en Suède consiste à désigner une personne (un représentant syndical dans le cas du Royaume-Uni) « défenseur de l'apprentissage », qui veille à ce que les besoins de formation des employés soient reconnus et comblés.

Les syndicats peuvent également employer un langage clair dans toutes leurs formes de communications et d'activités pour aider leurs membres à participer plus pleinement à la vie syndicale.

## 6.6.2.4 Mesures à prendre par d'autres institutions sociales

D'autres institutions sociales, comme les organismes d'intervention et non gouvernementaux, peuvent tenir compte du niveau de littératie de leur clientèle et reconnaître que la littératie joue un rôle fondamental dans la formation d'un citoyen autonome et pleinement engagé. Des solutions à la pauvreté, le résultat de l'incapacité de trouver et de garder un emploi et de gagner un salaire raisonnable, sont des choses qui dépendent essentiellement de la littératie, par exemple. Les institutions sociales peuvent aussi participer à l'identification des besoins de formation en littératie de leurs clients qui souvent ne reconnaissent pas ou n'acceptent pas que des compétences en littératie leur fassent défaut. Cela a d'importantes répercussions sur l'élaboration de politiques et les pratiques de première ligne.

## 6.6.2.5 Mesures à prendre par les éducateurs

De toute évidence, les éducateurs peuvent veiller à ce que tous les jeunes qui terminent leurs études aient un niveau de littératie qui leur permettra de participer pleinement à l'économie et à la société. Ils doivent également trouver des moyens de s'assurer que les programmes d'alphabétisation attirent et retiennent les apprenants adultes.

Il importe par ailleurs que les éducateurs reconnaissent que l'apprentissage se fait aussi en dehors de la classe et que, à titre de pédagogues, ils peuvent jouer un rôle important en rendant les personnes plus aptes à créer des milieux riches en littératie et en apprentissage à la maison, dans la communauté ou au travail. Il est essentiel de créer de tels milieux si nous voulons que les élèves qui obtiennent leur diplôme deviennent des apprenants pour la vie, capables de maintenir ou même d'améliorer leur niveau de littératie tout au long de leur vie adulte.

## 6.6.2.6 Mesures à prendre par les particuliers

Les particuliers peuvent influencer l'offre et la demande de compétences en participant à des cours de littératie et en adoptant un mode de vie qui témoigne de l'importance de la lecture et les incite à utiliser régulièrement leurs capacités de lecture, de sorte qu'ils puissent à tout le moins maintenir le niveau de compétences qu'ils ont acquis à l'école.

Ils peuvent également augmenter l'efficacité des marchés des compétences en littératie en réfléchissant à leurs propres besoins d'apprentissage et à ceux de leur famille, ainsi qu'en prenant des mesures pour combler ces besoins. En outre, ils peuvent contribuer à créer des milieux riches en littératie et en apprentissage à la maison, au travail et dans la communauté.

### 6.6.2.7 Mesures à prendre par le CCA

Le Conseil canadien sur l'apprentissage s'est donné pour mission d'améliorer l'apprentissage tout au long de la vie partout au pays en :

- informant les Canadiens sur l'état de l'apprentissage au Canada;
- favorisant des recherches de qualité sur l'apprentissage;
- facilitant la prise de décisions selon des éléments objectifs pour l'échange des connaissances en matière d'apprentissage pour s'assurer que les réussites sont partagées et reproduites;
- devenant une ressource sur les dossiers de l'apprentissage faisant autorité au Canada.

La littératie est une préoccupation centrale du Conseil, qui en a fait l'un de ses thèmes transdisciplinaires, et les dossiers liés à cette question font l'objet de plusieurs initiatives actuelles et à venir, conçues de façon à s'assurer que les Canadiens comprennent mieux tout ce qui touche à la littératie et aux compétences essentielles.

Les rapports décriront les activités des forums des centres du savoir du CCA en matière de littératie, feront état des pratiques et des conclusions de recherche les plus récentes dans le domaine et analyseront les initiatives intéressantes en matière de

politique au Canada et à l'étranger. Le croisement des questions de littératie et des quatre autres thèmes transdisciplinaires du CCA (égalité entre les sexes, culture, apprentissage virtuel et apprentissage dans les milieux minoritaires francophones) sera également reflété dans les rapports annuels portant sur chacun de ces thèmes.

En outre, le CCA continuera d'examiner les solutions efficaces en littératie et de faire part de ses découvertes dans sa publication électronique *Carnet du savoir*, qui paraît régulièrement. Ayant déjà publié plusieurs articles sur la littératie, le CCA sait que ces rapports éveillent l'intérêt et stimulent la prise de mesures fondées sur des pratiques prometteuses.

Le CCA entend par ailleurs sensibiliser davantage les Canadiens à l'importance de la littératie grâce à son programme de mobilisation de la recherche et, dans le cadre de ses alliances stratégiques, encourager ses partenaires à faire de la littératie un élément intégral et fondamental de leurs travaux sur l'apprentissage. Enfin, les forums d'échange des connaissances du CCA continueront de favoriser le dialogue sur la littératie et la mise au point de solutions aux problèmes qui y sont liés. Le CCA reconnaît l'importance d'engager tous les secteurs de la société dans la résolution des problèmes de littératie et encourage les responsables des politiques, les éducateurs, les employeurs, les syndicats et les organismes non gouvernementaux à trouver des moyens de faire progresser la littératie au Canada.

## 6.7 Ce n'est pas le temps de s'illusionner

### 6.7.1 LE CANADA DOIT ÉLARGIR SES CONNAISSANCES

Pour que nos actions portent fruit, elles doivent être fondées sur des données précises. Puisque les outils pouvant mesurer avec fiabilité le niveau de littératie de populations entières ne sont disponibles que depuis peu, notre connaissance des problèmes de littératie, de leurs causes et de leurs conséquences est encore très limitée. Les données et les analyses contenues dans le présent rapport permettent néanmoins de cerner quelques grandes questions à étudier plus en profondeur.

Une comparaison des résultats de l'EIAA et de l'ELCA révèle que l'importance de la perte de compétences chez la population canadienne entre 1994 et 2003 était telle qu'elle annulait les gains de compétences réalisés par une éducation de meilleure qualité et un taux de participation. Voilà qui justifie amplement la reconnaissance de la littératie comme un enjeu politique prioritaire. Pour résoudre le problème, nous devons mieux comprendre les facteurs sociaux et économiques qui sous-tendent cette perte de compétences. Nous en connaissons certes les effets. La perte de compétences prive les particuliers des avantages sociaux et économiques qui seraient associés à leur niveau de compétence initial. Globalement, la perte de compétences de la population canadienne contribue à diminuer le rendement des fonds publics investis dans l'éducation et prive l'économie de compétences qu'elle pourrait mettre à profit en créant des emplois hautement spécialisés.

Nous devons en outre acquérir une meilleure compréhension du lien entre la littératie et la santé et de la mesure dans laquelle l'augmentation du niveau de littératie peut réduire la demande en services de santé et le coût des traitements. Un faible degré de littératie en santé limite l'accès à l'information écrite sur la santé tandis qu'un niveau insuffisant d'alphabétisme fonctionnel augmente les chances d'occuper un emploi où les risques de maladie et d'accident sont élevés. Par ailleurs, parce que les marchés canadiens du travail, de l'éducation et de la santé recherchent et récompensent avant tout la littératie, les personnes ayant un faible niveau de littératie souffrent davantage de stress chronique, ce qui peut avoir un effet débilisant sur leur santé puisqu'un taux élevé de cortisol dans le sang affaiblit le système immunitaire.

Il nous faut comprendre le rôle stimulateur des compétences essentielles dans la croissance de la productivité, et particulièrement de quelle façon le niveau moyen et la répartition de la littératie et de la numératie influent sur les innovations dans les méthodes, les technologies, et les produits du travail en entreprise, notamment le rythme auquel les sociétés et les particuliers acquièrent et appliquent des compétences relatives aux technologies de l'information et de la communication.

Si nous disposions de données plus précises sur les bénéfices économiques directs d'un degré élevé de littératie pour les entreprises, comme la diminution des taux d'absentéisme et d'accident, la réduction des coûts de recrutement et de

# APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

rétenion des employés, l'accroissement de la productivité ainsi qu'une amélioration de la polyvalence et de la faculté d'adaptation des travailleurs, elles seraient plus nombreuses à vouloir investir pour augmenter le niveau de littératie de leurs employés.

Nous devons mieux comprendre les mécanismes du transfert intergénérationnel de la littératie, du rôle des parents et des écoles pour favoriser de façon générale l'acquisition de compétences en littératie, et des moyens de réduire le nombre d'élèves qui terminent ou abandonnent leurs études avec un niveau inadéquat de compétences. Puisque les données suggèrent que de nombreux enfants ne possèdent pas les aptitudes nécessaires pour apprendre à lire lorsqu'ils commencent l'école, le système d'éducation doit trouver un moyen de les repérer afin de les aider à améliorer leur capacité à lire, à écrire et à compter par des moyens adaptés à leur style et à leurs besoins d'apprentissage.

Il nous faut aussi savoir quelle influence les caractéristiques de différents groupes d'apprenants adultes ont sur le contenu et le coût des cours de rattrapage en alphabétisation, et si les particuliers concernés ont les ressources financières voulues pour payer eux-mêmes ces cours.

Nous devons examiner les obstacles à l'apprentissage auxquels sont confrontés les adultes ayant un faible niveau de littératie afin de découvrir ce qui les empêche d'investir le temps, l'effort et l'argent nécessaires pour améliorer leur niveau de compétence.

Enfin, nous devons dresser un tableau des caractéristiques du domaine de la littératie comme nous le ferions pour toute autre industrie considérée comme importante pour notre avenir économique. Nous disposons de peu de renseignements sur les qualifications des éducateurs canadiens en alphabétisation des adultes, le profil des personnes participant actuellement à des programmes de rattrapage, les sommes que consacrent les particuliers, les entreprises et les gouvernements à la formation en littératie ou encore l'efficacité et la rentabilité de ces programmes.

Toutes ces lacunes de connaissance peuvent être comblées si nous sommes vraiment résolus à relever le défi du Canada en matière de littératie.

## 6.7.2 IL EST TEMPS D'AGIR

Ce qu'il faut retenir de ce rapport sur la littératie est que la présence ou l'absence de compétences en lecture, en écriture et en calcul a une incidence cruciale sur les personnes. Elle détermine leur qualité de vie et se répercute sur leurs chances d'épanouissement. En outre, le niveau de littératie d'une personne influe sur ses possibilités d'éducation et de formation, son degré d'appartenance au marché du travail, son accès à des emplois hautement spécialisés et bien rémunérés, et sa qualité

de vie globale. Il est de plus en plus évident que l'acquisition, le maintien et l'amélioration des compétences constituent des objectifs indispensables pour tous les Canadiens.

La littératie ne touche pas seulement les particuliers. Une population au niveau élevé de littératie représente également un impératif pour une société démocratique. Les sociétés ont besoin de personnes ayant un niveau de littératie suffisant pour qu'elles soient capables d'assimiler et d'utiliser des enseignements complexes afin de participer à des débats intelligents sur la politique publique et de faire un choix électoral efficace et éclairé. Les personnes ayant un niveau élevé de littératie participent plus activement à la vie communautaire, par exemple en étant bénévoles ou en faisant des dons.

Les économies modernes axées sur le savoir et régies par la technologie doivent pour survivre disposer de personnel ayant un niveau élevé de littératie. Dans l'univers ultracompetitif dans lequel nous vivons, la productivité et la richesse des économies varient de plus en plus en fonction de la qualité des compétences de la main-d'œuvre. Les travailleurs, surtout ceux dont le niveau de littératie est élevé, déterminent dans quelle mesure une économie devient productive et réussit à attirer des emplois hautement spécialisés et des investissements dans la création de capital humain. La continuité du succès économique du Canada repose sur l'augmentation du niveau moyen de littératie et la réduction de la proportion d'adultes peu alphabétisés.

L'importance de la littératie pour les gouvernements est aussi très claire. Les gouvernements doivent trouver des moyens efficaces du point de vue économique de réduire les inégalités sociales dans la santé et l'éducation des particuliers, l'accès aux possibilités d'emploi et la situation sociale. Beaucoup de ces inégalités sont attribuables à un faible niveau de littératie et à un accès inadéquat à des cours d'alphabétisation à l'intention des jeunes décrocheurs et des adultes. Pour atténuer ces inégalités, les gouvernements doivent investir dans la littératie afin de réduire la demande et le coût des services de soutien publics. Par exemple, fournir des services de santé et d'éducation à une population entièrement alphabétisée permet de réaliser des économies substantielles. Les contribuables canadiens en auraient plus pour leur argent et les taux d'imposition pourraient être réduits sans que ne soit sacrifiée la qualité des services.

Il ne fait aucun doute que la littératie constitue une priorité à l'échelle internationale pour des motifs qui sont évidents. La littératie a une importance réelle dans tous les pays pour des raisons sociales, culturelles, politiques et économiques. Ceux qui choisissent d'ignorer l'impératif d'élever le niveau de littératie de leur population au plus haut point possible le font à leurs risques et périls. Une société qui n'adopte pas de politiques et de pratiques pour équilibrer la demande et l'offre de compétences risque non seulement de gaspiller ses ressources dans des solutions inefficaces, mais aussi de compromettre la prospérité et la qualité de vie de sa prochaine génération de citoyens.



# SOMMAIRE ET ORIENTATIONS FUTURES

## 7.1 Sommaire des chapitres

Le rapport sur *l'État de l'apprentissage au Canada* constitue la première vue d'ensemble exhaustive du paysage de l'apprentissage au Canada, depuis l'éducation pendant la petite enfance et en milieu scolaire jusqu'à l'apprentissage formel et informel chez les adultes, à la maison, au travail et dans la collectivité. Le document examine également divers aspects de l'apprentissage qui concernent particulièrement les peuples autochtones du pays et porte une attention spéciale à la littératie au Canada.

Vous trouverez ci-dessous le résumé des principales observations faites dans chacun des quatre grands chapitres du rapport ainsi que dans la section consacrée à la littératie.

### APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS

Pendant la petite enfance, l'apprentissage joue un rôle crucial non seulement afin de préparer les enfants à l'école, mais aussi de les outiller pour l'avenir.

L'acquisition au cours des premières années de compétences fondamentales comme le langage, le traitement sensoriel et le mouvement jette les bases de l'apprentissage ultérieur d'autres compétences, plus poussées. Le cerveau de l'enfant se développe par étapes successives, chacune étant adaptée à un type d'apprentissage particulier. S'il n'acquiert pas un savoir à l'étape appropriée, l'enfant aura de la difficulté à rattraper son retard.

L'apprentissage chez les jeunes enfants comporte quatre principaux secteurs du développement : 1) développement physique, 2) développement cognitif, 3) acquisition du langage et communication et 4) développement affectif et social. Idéalement, les indicateurs mesureraient les progrès des enfants canadiens dans les quatre domaines, de la période prénatale (y compris les facteurs ayant une incidence à la fois sur le bébé et sur sa mère) jusqu'à l'entrée à l'école.

En dépit d'efforts locaux et provinciaux louables visant à recueillir de l'information sur l'apprentissage chez les jeunes enfants, il existe peu de données exhaustives permettant de situer les progrès à l'échelle du pays et à toutes les étapes de la petite enfance.

Cependant, nous savons qu'une proportion substantielle d'enfants sont susceptibles d'être laissés pour compte à un jeune âge, une réalité qui touche tous les milieux socioéconomiques, bien que les enfants de familles à faible revenu risquent le plus de souffrir de retards du développement.

Des études révèlent que la qualité des services de garde a une incidence majeure sur le développement de la petite enfance. Alors que plus de la moitié des petits Canadiens se font garder en dehors de chez eux, des comparaisons faites par l'OCDE indiquent que le Canada traîne derrière d'autres pays industrialisés au chapitre de son engagement public à l'égard des services à la petite enfance.

### Progresser

Si l'importance des premières années pour la réussite future globale a été bien documentée, d'autres travaux doivent être réalisés pour mieux comprendre la situation des enfants canadiens dans tous les aspects de leur développement. Il faut notamment :

- favoriser l'expansion des efforts provinciaux et régionaux qui visent à concevoir des outils de recherche, à collecter des données et à produire des rapports sur l'apprentissage et le développement des jeunes enfants;
- continuer d'en apprendre davantage à l'aide des données provinciales et régionales ainsi que de sources pancanadiennes comme *l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*;
- concevoir un ensemble d'indicateurs pancanadiens permettant de suivre les progrès de l'apprentissage chez les jeunes enfants, depuis la période prénatale jusqu'à l'entrée à l'école.

## APPRENTISSAGE À L'ÉCOLE

Ce que les enfants apprennent à l'école tout comme la manière dont ils « apprennent à apprendre » sont des questions primordiales qui ont une incidence sur leur potentiel de réussite scolaire. Mais, par-dessus tout, l'apprentissage en milieu scolaire jette les fondements de l'apprentissage futur ainsi que de la prospérité et du succès tout au long de la vie.

Si la réussite scolaire a une grande valeur pour la personne en cause, elle procure également des avantages à la société dans son ensemble. On s'attend de plus en plus à ce que les finissants des établissements d'enseignement aient acquis les compétences, les connaissances et les qualités de civisme nécessaires pour relever la plupart des défis socioéconomiques qui se posent au Canada.

Des indicateurs montrent que le Canada s'en sort plutôt bien dans certains domaines d'apprentissage en milieu scolaire, mais qu'il y a encore place à l'amélioration.

Ainsi, le PISA, test administré à l'échelle internationale, révèle que les compétences en lecture, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes des Canadiens de 15 ans sont supérieures à la moyenne des pays de l'OCDE mais n'atteignent pas les résultats obtenus par d'autres pays, notamment la Finlande. Malgré une amélioration continue depuis quelques années, le taux de décrochage au niveau secondaire au Canada est lui aussi plus élevé que dans bien d'autres pays de l'OCDE.

De plus, de nombreux enfants d'âge scolaire n'acquièrent pas d'habitudes ou de comportements sains. Les jeunes Canadiens sont moins physiquement actifs que jamais, et les taux d'obésité infantile ont explosé ces dernières années. La sécurité en milieu scolaire suscite aussi des inquiétudes, les enfants étant davantage susceptibles d'être victimes d'intimidation au Canada que dans la plupart des pays de l'OCDE.

D'autres indicateurs montrent que les Canadiens semblent terminer leurs études secondaires sans avoir bien compris la politique et l'histoire de leur pays, ce qui pourrait contribuer à la chute du taux de participation électorale et civique chez les adultes.

Les données indiquent en outre que le Canada compte parmi les chefs de file mondiaux pour le nombre de diplômes postsecondaires décernés. Pourtant, par rapport à d'autres pays industrialisés, il compte une plus forte proportion d'étudiants qui choisissent les programmes collégiaux ou professionnels.

## Progresser

Les indicateurs montrent que le Canada s'en sort plutôt bien dans certains domaines de l'apprentissage en milieu scolaire, mais qu'il y a place à l'amélioration. Il faut notamment :

- veiller à ce que les écoles offrent un milieu d'apprentissage sécuritaire et sain, où les élèves apprennent et mettent en pratique des comportements sains qu'ils conserveront leur vie durant;
- comprendre et améliorer les taux de persévérance à l'école secondaire, surtout chez les groupes à risque comme les garçons et les élèves de milieux ruraux;
- s'assurer que les jeunes qui terminent leurs études secondaires aient au moins une connaissance de base de l'histoire de leur pays ainsi que de leurs droits et responsabilités au sein d'une démocratie;
- munir les jeunes Canadiens des compétences et des diplômes en demande dans l'économie canadienne en croissance;
- accroître la diffusion d'information à l'échelle du Canada au sujet de l'éducation postsecondaire, surtout en ce qui concerne la qualité de l'enseignement et la préparation des jeunes aux études supérieures.

## APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES

Il est connu que l'apprentissage continu procure des avantages économiques et sociaux, et qu'il est bénéfique pour la santé tout au long de la vie. Pourtant, la participation de bien des Canadiens à des activités d'apprentissage décline brusquement à la fin de leurs études.

La littératie des adultes ne s'est pas améliorée depuis 10 ans, et deux Canadiens sur cinq n'ont pas les compétences nécessaires à cet égard pour réussir au sein d'une économie fondée sur le savoir. De plus, comme les compétences en littératie de nombreux Canadiens déclinent tout au long de leur vie adulte, beaucoup trop d'aînés se retrouvent avec des compétences à peine suffisantes pour participer pleinement au monde actuel.

Le niveau de littératie en santé, c'est-à-dire la capacité de comprendre et de communiquer l'information nécessaire pour atteindre et maintenir une bonne santé, semble particulièrement faible au Canada. En fait, plus de la moitié des adultes ne sont pas suffisamment compétents à cet égard, et les chiffres sont encore plus alarmants chez les Canadiens âgés. Cette tendance inquiète, car les aînés risquent plus que les jeunes d'être en mauvaise santé et de consommer des médicaments pourvus d'étiquettes compliquées ou d'avoir recours à d'autres services de santé exigeant des compétences plus poussées.

La formation en milieu de travail a fait ses preuves en matière de productivité, qui est le principal moteur de la compétitivité économique canadienne. Toutefois, le pays accuse un retard par rapport à d'autres dans le domaine de la formation appuyée par l'employeur. En réalité, les personnes à qui une formation liée au travail serait la plus profitable, y compris les travailleurs plus âgés et les personnes peu scolarisées, sont généralement les moins susceptibles d'en bénéficier.

De plus en plus d'éléments prouvent par ailleurs que les Canadiens ne profitent pas suffisamment des occasions d'apprendre dans leur collectivité ou leur vie personnelle. Ce type d'apprentissage informel, qui peut se faire par le bénévolat, l'adhésion à un groupe ou à un organisme, ou encore en cultivant un hobby ou de nouveaux intérêts, contribue à l'enrichissement et à la cohésion de la collectivité.

Par ailleurs, de plus en plus d'aînés utilisent Internet, ce qui laisse supposer que les nouvelles technologies élargissent l'accès aux occasions d'apprentissage tout au long de la vie.

## Progresser

Pour favoriser l'apprentissage tout au long de la vie, il faut :

- trouver des moyens d'améliorer les compétences des adultes en littératie et d'en faire un suivi régulier;
- faire davantage de recherches sur la littératie en santé et son incidence sur la santé individuelle;
- sensibiliser les divers intervenants du domaine de la santé aux faibles compétences des Canadiens relativement à la littératie en santé;
- aider employeurs et employés à surmonter les obstacles à l'apprentissage lié au travail, comme la perception qu'ils n'ont pas assez de temps ou d'argent à consacrer à une formation;
- favoriser l'engagement communautaire en tant que forme d'apprentissage tout au long de la vie, surtout pour les personnes les plus à risque d'exclusion, comme les immigrants récents et les personnes âgées ou handicapées.

# SOMMAIRE ET ORIENTATIONS FUTURES

## APPRENTISSAGE CHEZ LES AUTOCHTONES

Les membres des Premières nations, les Métis et les Inuits ont une longue tradition d'apprentissage tout au long de la vie, considéré comme un moyen d'établir un équilibre sain entre les aspects spirituel, affectif, physique et intellectuel de leur vie.

De nos jours, de nombreux Autochtones sont confrontés à des obstacles économiques, sociaux et systémiques qui les empêchent de participer pleinement à l'apprentissage tout au long de la vie. Malgré tout, les résultats des Autochtones en matière d'éducation se sont nettement améliorés depuis quelques années.

Malheureusement, la plupart des travaux de recherche réalisés au cours des dernières décennies étaient axés sur les lacunes scolaires des Autochtones et mettaient en lumière les écarts entre les résultats d'apprentissage de ces derniers et ceux des autres Canadiens. La nature holistique de l'apprentissage chez les Autochtones tout au long de leur vie n'est souvent pas reconnue par les travaux de recherche actuels, qui négligent notamment l'apport significatif des connaissances informelles et traditionnelles aux apprenants autochtones.

L'apprentissage est le plus susceptible d'être couronné de succès lorsque les parents, la famille, les aînés et les autres membres de la communauté y contribuent et qu'il respecte les traditions et les valeurs autochtones.

Réunis, les éléments probants actuels semblent indiquer qu'il faut revoir dans une perspective plus large la façon dont la réussite est mesurée pour les apprenants Autochtones.

## Progresser

Pour évaluer les progrès des résultats d'apprentissage chez les Autochtones, il faut :

- définir de nouveaux indicateurs de l'apprentissage chez les Autochtones qui reflètent les objectifs et les valeurs de l'apprentissage tout au long de la vie des membres des Premières nations, des Métis et des Inuits;
- recueillir davantage de données fiables sur les multiples facettes de l'apprentissage chez les Autochtones;
- concevoir des approches plus efficaces pour comprendre et faire connaître les pratiques efficaces en matière d'apprentissage chez les Autochtones;
- créer ou perfectionner des mécanismes d'enrichissement des connaissances relatives aux langues et aux cultures autochtones tout en améliorant la littératie en français ou en anglais.

## APPRENTISSAGE ET LITTÉRATIE : LES DÉFIS POUR LE CANADA

Le Canada est un pays avancé doté d'un secteur d'éducation bien conçu. Pourtant, plus de quatre adultes sur 10 n'atteignent pas le seuil de compétence nécessaire en littératie pour fonctionner pleinement dans une société moderne.

Le rapport spécial explique que le terme littératie ne désigne pas seulement la capacité d'une personne à lire et à écrire. Dans la société moderne, un adulte doit maîtriser la littératie dans sa pluralité, compréhension de textes suivis, compréhension de textes schématiques, numératie et résolution de problèmes, de manière à contribuer pleinement aux forums sociaux, politiques et économiques.

Ces compétences supérieures en littératie importent, tant au niveau personnel que pancanadien. Pour le particulier, la littératie présente quelques avantages inattendus, comme l'amélioration de la santé et de la qualité de vie, et facilite aussi l'accès aux possibilités d'éducation et de formation, puisque les personnes les plus compétentes tendent à obtenir des emplois plus spécialisés et mieux rémunérés.

Pour un pays, une population ayant un niveau de compétence élevé en littératie sera plus engagée socialement dans des tâches comme le bénévolat et les activités communautaires, ce qui renforce la cohésion sociale. De plus, ses membres seront plus susceptibles de contribuer à une économie hautement technologique fondée sur le savoir nécessaire pour maintenir l'économie d'une société moderne et en santé.

Le Canada ne peut pas se permettre d'ignorer la question. Si le pays désire maintenir son succès économique et social, il lui faut élever le niveau de littératie globale de sa population adulte et veiller à ce que la prochaine génération possède les compétences requises pour prendre la relève tout en fomentant son désir d'apprendre durant toute la vie.

D'autres pays, entre autres l'Angleterre, l'Irlande et l'Australie, ont lancé des programmes nationaux ambitieux en matière de littératie, souvent avec succès. Si le Canada fait fi de l'urgence qu'il y a à améliorer les compétences des adultes à cet égard, il devra en payer le prix.

### Progresser

Régler les problèmes de littératie au Canada est une question trop vaste pour qu'un gouvernement ou un groupe d'intérêt puisse espérer y parvenir seul. Étant étroitement liée à toutes les facettes de la vie économique, sociale et culturelle, la littératie constitue une responsabilité globale, complexe et partagée. Voici comment les Canadiens peuvent espérer aller de l'avant :

- **les gouvernements** peuvent faire preuve de leadership et traiter la littératie comme une question transdisciplinaire prioritaire sous leurs compétences respectives ainsi que lors de collaborations avec d'autres groupes. Ils peuvent intervenir sur l'offre et la demande en construisant et en exploitant des établissements d'enseignement qui ont comme objectif un niveau élevé de littératie et en élaborant des politiques et des programmes qui accroissent la demande économique et sociale en matière de littératie. Ils peuvent également mettre en place des stratégies pour pallier cette situation, telles des publications écrites en langage clair faisant en sorte que les services au public soient plus faciles d'accès.
- **les industries** peuvent organiser leur environnement professionnel de façon à pouvoir exiger un niveau élevé de littératie et obliger les travailleurs à conserver ou à améliorer ces compétences afin que leurs milieux de travail soient propices à l'apprentissage et offrent de multiples possibilités de perfectionnement au personnel;
- **les syndicats** peuvent revendiquer de meilleurs soutiens en milieu de travail à l'égard de la littératie;
- **les institutions sociales et les organismes non gouvernementaux** peuvent garder cette question à l'avant-plan de leurs interactions avec les gouvernements et d'autres institutions;
- **les éducateurs** peuvent veiller à ce que tous les jeunes qui terminent leurs études aient un niveau élevé de compétence en littératie et chercher des façons nouvelles d'inciter les adultes à apprendre tout au long de la vie.
- **Les particuliers** peuvent prendre une part plus active au renforcement de leurs compétences en littératie en adoptant un mode de vie qui témoigne de l'importance de la lecture ainsi qu'en reconnaissant et en satisfaisant les besoins de leur famille en matière d'apprentissage.

## 7.2 Orientations futures

Pour réussir, l'apprentissage doit être holistique et intégrer à la fois les aspects intellectuel, spirituel, physique et social de la croissance et du développement. Tout comme l'Indice composite de l'apprentissage du CCA, le présent rapport met en lumière l'interdépendance de l'apprentissage et du succès dans les sphères économiques et sociales.

En cette ère de concurrence mondiale féroce, d'évolution technologique rapide, de diversification croissante de la population et de vieillissement de la société, l'apprentissage tout au long de la vie pour tous est au coeur de la prospérité et des succès futurs du Canada.

Le Canada progresse dans de nombreux aspects de l'apprentissage tout au long de la vie, mais d'autres efforts sont nécessaires. Voici quelques moyens pour divers groupes de contribuer à renforcer la culture de l'apprentissage tout au long de la vie au Canada.

### Parents et gardiens

- Les parents et les gardiens doivent favoriser le développement des jeunes enfants en jouant un rôle actif à l'égard de la santé et de l'apprentissage des tout-petits. Il faut chercher avant tout à assurer une santé prénatale optimale et des possibilités d'apprentissage réelles pour tous les enfants. Le simple fait de leur faire la lecture, par exemple, peut établir une base solide pour l'apprentissage futur.
- Pour réaliser leur plein potentiel d'apprentissage, les enfants d'âge scolaire doivent être actifs et en santé. Faire régulièrement de l'exercice et manger un petit-déjeuner sain les aident à apprendre. Les comportements sains adoptés dès leur plus jeune âge amélioreront leur santé plus tard dans leur vie.

### Éducateurs

- En collaboration avec les élèves et leurs parents, les éducateurs doivent chercher des moyens d'aider les jeunes à terminer leurs études secondaires.
- Les enseignants doivent veiller à ce que les écoles soient des milieux sécuritaires, sains et inclusifs.
- Les écoles doivent aider les enfants à découvrir et à adopter des comportements sains, qu'ils conserveront leur vie durant.

### Employeurs

- Les employeurs doivent favoriser la formation de leur personnel au-delà de l'instruction nécessaire à l'exécution de tâches précises, notamment en lui offrant des possibilités de conserver et d'actualiser des compétences essentielles comme la littératie et la numératie.
- L'apprentissage lié au travail doit être accessible à tous les employés, y compris les plus âgés et les moins scolarisés, souvent laissés pour compte à cet égard.

### Canadiens et gouvernements

- Il importe que tous les enfants d'âge préscolaire aient accès à des soins et à des activités de grande qualité, qu'ils fréquentent ou non une garderie.
- Il faut abolir les obstacles, aussi nombreux que persistants, au renforcement des compétences des adultes en littératie.
- Il faut procéder à davantage de recherches et d'échanges de connaissances sur l'éventail complet des questions liées à l'apprentissage. Sans travaux ni données fiables, le Canada pourrait ne pas être en mesure de reconnaître et de relever les défis futurs à temps.
- Il faut redéfinir ce qui constitue la réussite de l'apprentissage chez les Autochtones afin de mieux refléter leurs priorités, leurs valeurs et leurs expériences propres.
- Il est urgent de favoriser l'enseignement des langues autochtones ancestrales afin d'empêcher un bon nombre d'entre elles de disparaître.
- Tous les Canadiens doivent en venir à considérer l'apprentissage comme un processus continu et cohérents tout au long de leur vie.

*L'Allemagne, la Finlande et le Japon sont trois des pays qui ont pris à coeur l'apprentissage tout au long de la vie. Par exemple, la stratégie finlandaise de 1997, intitulée « La joie d'apprendre », expose des mesures concrètes pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Le Japon, pour sa part, a créé un bureau national chargé de coordonner l'ensemble des politiques visant à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie.*

## 7.3 Mesurer les progrès

L'évaluation du rendement est une première étape essentielle vers l'amélioration. Grâce aux conseils et à l'expertise de ses cinq centres du savoir, le Conseil canadien sur l'apprentissage continuera de mesurer les progrès du Canada en vue de créer une culture d'apprentissage tout au long de la vie.

En particulier, le CCA concevra et appliquera des indicateurs adaptés au Canada, observera l'évolution de la situation, comparera le rendement du pays à celui d'autres pays et étudiera d'autres modèles d'apprentissage exemplaires.

Les données recueillies seront ensuite analysées et publiées selon l'une des trois formes suivantes.

### 1. Rapport sur l'état de l'apprentissage :

Chaque hiver, le CCA publiera une nouvelle édition du rapport, qui présentera les indicateurs de l'apprentissage les plus récents et en fera l'analyse, mettra en lumière les progrès réalisés et les lacunes qui n'ont pas été comblées, et soulignera des aspects encore mal compris de certaines questions. Le rapport comprendra également toujours un dossier spécial portant sur un thème ou un enjeu majeur.

### 2. Indice composite de l'apprentissage :

Publié chaque printemps, l'Indice composite de l'apprentissage présente des données illustrant les progrès de l'apprentissage au sein de collectivités précises ainsi que pour le Canada dans son ensemble. L'ICA réunit des indicateurs qui englobent les diverses facettes de l'apprentissage, puis en tire une cote sur les résultats du pays et des collectivités qui révèle dans quelle mesure les collectivités du pays possèdent les conditions d'apprentissage requises pour favoriser la réussite économique et sociale.

### 3. Rapports thématiques :

Le CCA publiera une série de rapports portant chacun sur une question ou un thème précis touchant l'apprentissage tout au long de la vie. Alors que le rapport sur *l'État de l'apprentissage au Canada* fait un survol global des progrès du Canada dans le domaine de l'apprentissage, les rapports thématiques procéderont à une analyse approfondie et fourniront des exemples détaillés de pratiques nouvelles ou éprouvées.

Grâce à ces rapports et à un vaste éventail d'activités de recherche et de diffusion du savoir, le Conseil canadien sur l'apprentissage espère concrétiser sa vision d'être un catalyseur de l'apprentissage tout au long de la vie au Canada.

# BIBLIOGRAPHIE

- AFFAIRES INDIENNES ET DU NORD CANADA. Évaluation nationale des systèmes d'aqueduc et d'égout dans les collectivités des premières nations - Rapport sommaire, [en ligne], 2003. [Accessible à [www.ainc-inac.gc.ca/](http://www.ainc-inac.gc.ca/) ] (consulté le 26 novembre 2006).
- AGENCE DE SANTE PUBLIQUE DU CANADA. *Vieillesse et aînés*, [s.d.] [Accessible à <http://www.phac-aspc.gc.ca/seniors-aines/>] (10 janvier 2007).
- AGENCE DE SANTE PUBLIQUE DU CANADA. *Effets du niveau d'alphabétisme sur la santé des Canadiens et des Canadiennes*, 1998. [Accessible à <http://www.phac-aspc.gc.ca/>] (Consulté le 16 octobre 2006).
- AGENCE DE SANTE PUBLIQUE DU CANADA. *Guide d'activité physique canadien pour les jeunes* [en ligne], Ottawa, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 2002. [www.phac-aspc.gc.ca/pau-uap/guideap/enfants\_jeunes/jeunes/lignes\_dir.html] (consulté le 19 septembre 2006).
- AGENCE DE SANTE PUBLIQUE DU CANADA. Le développement sain des enfants et des jeunes : Le rôle des déterminants de la santé [en ligne], Ottawa, Santé Canada, 1999. [Accessible à [www.phac-aspc.gc.ca/](http://www.phac-aspc.gc.ca/)] (consulté le 14 octobre 2006).
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4e éd., Washington (D.C.), 2000.
- ANGLETERRE. Department for Education and Skills. *Skills for Life: The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills—Focus on Delivery to 2007*, Nottingham, Grande-Bretagne, Gouvernement de la Grande-Bretagne, 2003).
- ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *A First Nations Approach to Indicators*, [communication présentée lors de la Conférence sur la recherche en matière de politiques autochtones], Ottawa, 21 mars 2006.
- ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *Breaking the Chains: First Nations Literacy and Self-determination*, Rapport du Secrétariat aux langues et à l'alphabétisation de l'Assemblée des Premières nations, mars 1994, p. 4.
- ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *First Nations Educational Jurisdiction – National Background Paper*, [document préparé pour une discussion nationale et régionale], avril 2001.
- ASSEMBLÉE DES PREMIÈRES NATIONS. *La maîtrise indienne de l'éducation indienne*, [exposé de principe présenté au Ministre des Affaires indiennes et du Nord], 1972.
- ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES. *Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation : Éducation pour tous*, adoptée et proclamée par la résolution 56 (116) de janvier 2002, New York, 2002.
- ASSEMBLÉE GÉNÉRALE DES NATIONS UNIES. *Déclaration universelle des droits de l'homme*, adoptée et proclamée par la résolution 217 A (III) de l'assemblée générale le 10 décembre 1948, article 26, New York, 1948.
- ASSOCIATION CANADIENNE DE SANTE PUBLIQUE. *Travaillons ensemble à améliorer l'alphabétisation et la santé des Canadiens*, Rapport sommaire de la deuxième conférence canadienne sur l'alphabétisation et la santé, tenue à Ottawa du 17 au 19 octobre 2004, intitulée *Maintenir le cap sur l'alphabétisation et la santé pendant le nouveau millénaire*, Ottawa, 2004.
- AUSTRALIE. L'honorable John Howard, premier ministre de l'Australie, annonçant l'initiative *Skills for the Future*, Commonwealth of Australia, Octobre 2006. [Accessible à [www.pm.gov.au/news/speeches/speech2175.html](http://www.pm.gov.au/news/speeches/speech2175.html)] (consulté le 20 octobre 2006).
- AUTTI-RAMO, I. et M. Granstrom. « The psychomotor development during the first year of life of infants exposed to intrauterine alcohol of various duration: Fetal alcohol exposure and development », *Neuropediatrics*, vol. 22, 1991.
- BALDWIN, J. *L'innovation et la formation dans les nouvelles entreprises*, Ottawa, Statistique Canada, Division de l'analyse micro-économique, No de catalogue 11F0019MIF2000123, 2000.
- BATTISTE, Marie, et Sheelagh McLean. *State of First Nations Learning*, [en ligne], Ottawa, 15 septembre 2005. [Accessible à [www.ccl-cca.ca/](http://www.ccl-cca.ca/)] (consulté le 29 novembre 2006).
- BATTISTE, Marie. *State of Aboriginal Learning: Background Paper for the "National Dialogue on Aboriginal Learning"*, Conseil canadien sur l'apprentissage, 13-14 novembre 2005.
- BECK, Leslie. « Grocery Gauntlet: Separating fat, fact and fiction », *The Globe and Mail*, Toronto, 4 octobre 2006.
- BECKETT, C. et coll. « Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian Adoptees Study », *Child Development*, vol. 77, no 3, 2006.
- BERGERON, L.P., et coll. Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie, 2004-2013, Ottawa, Prévisions et analyse du marché du travail et des compétences, Direction de la recherche en politiques et coordination, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2004.
- BERK, L.E. *Child Development*, 2e éd. canadienne, Toronto, Pearson Education Canada, 2006.
- BOIVIN, M. « Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et le développement des enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal (Québec), 2005. [Accessible à [www.excellence-jeunesenfants.ca/](http://www.excellence-jeunesenfants.ca/)] (Consulté le 15 septembre 2006).
- BOOTHBY, Daniel. Littératie, affectation professionnelle et rendement de la surinstruction et de la sous-instruction, Ottawa, Statistique Canada et Développement des Ressources humaines Canada, janvier 2002.
- BOWLBY, J. *Attachment and Loss*, New York, Basic Books, vol. 1, 1969.
- BRADLEY, R. H., et coll. « The home environments of children in the United States. Part I: Variations by age, ethnicity, and poverty status », *Child Development*, vol. 72, 2001.
- BREMMER, J. D. « Does stress damage the brain? », *Biological Psychiatry*, vol. 45, 1999.
- BROOKS, Barry. *Skills for Life and Work: The journey from policy through practice to progress and promise for all*, Tribal CTAD, Cambridge, Royaume-Uni, Lincoln House, 2006.
- BUKATKO, D., et M. W. Daehler. *Child Development: A Thematic Approach*, 5e éd., Boston, Houghton Mifflin, 2004.
- BUREAU DE LA STATISTIQUE DU NUNAVUT. 2001 Nunavut Household Survey, Iqaluit, 2002. [Accessible à [www.tunnngavik.com/](http://www.tunnngavik.com/)] (consulté le 1er décembre 2006).
- BUSSIÈRE, P., F. Cartwright et T. Knighton. *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE – La performance des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture, en sciences et en résolution de problèmes* [en ligne], Ottawa, Ministre de l'Industrie, 2004. [Accessible à <http://www.pisa.gc.ca/81-590-xif2004001.pdf>] (consulté le 12 décembre 2006).
- CAMERON, John et Stuart Cameron, *The Economic Benefits of Increased Literacy*, [en ligne], document préliminaire préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous de 2006, Paris, UNESCO, 2005. [Accessible à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145957e.pdf>]
- CANADA. Chambre des communes, Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées, *Accroître l'alphabétisation des adultes : la nécessité d'une action pancanadienne*, Rapport du Comité permanent du Développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées, Ottawa, Communication Canada – Édition, 2003.
- CANADA. *L'apprentissage continu chez les Autochtones*, document d'information préparé pour Canada-Autochtones Table ronde, Ottawa, novembre 2004. [Accessible à [www.aboriginalroundtable.ca/](http://www.aboriginalroundtable.ca/)] (consulté le 26 novembre 2006).
- CANADA. La Loi constitutionnelle de 1982, article 35, p. 1, Ottawa, Justice Canada, 1982. [Accessible à <http://laws.justice.gc.ca/>] (consulté le 26 novembre 2006).
- CANADA. *Rapport du président du Conseil du Trésor du Canada – Le rendement du Canada – La contribution du gouvernement du Canada – Rapport annuel au Parlement 2005*, [en ligne], Ottawa, Conseil du Trésor du Canada, 2005. [Accessible à [www.tbs-sct.gc.ca/](http://www.tbs-sct.gc.ca/)] (consulté le 27 novembre 2006).
- CARLINER, S., et coll. *Revue de l'état de la situation en apprentissage en milieu de travail : ce que nous savons et ce que nous devons savoir sur les compétences, la diversité, l'apprentissage virtuel et l'amélioration des performances humaines*, [en ligne], Ottawa, commande du Conseil canadien sur l'apprentissage et du Centre du savoir sur l'apprentissage en milieu de travail, juin 2006. [Accessible à [www.ccl-cca.ca/](http://www.ccl-cca.ca/)]
- CARTWRIGHT, Fernando, et coll. *Établir le lien entre les évaluations provinciales des élèves et les évaluations nationales et internationales*, Ottawa, Statistique Canada, Ministre de l'industrie et le British Columbia Ministry of Education, 2003. [Accessible à [www.statcan.ca/](http://www.statcan.ca/)] (consulté le 3 décembre 2006).
- CENTRE DE RECHERCHE ET D'INFORMATION SUR LE CANADA. *La participation électorale au Canada : la démocratie canadienne est-elle en crise?* [en ligne], Cahier no 3, Ottawa, 2001. [Accessible à [www.cric.ca/](http://www.cric.ca/)] (consulté le 20 novembre 2006).
- CENTRE DES PREMIÈRES NATIONS. *First Nations Longitudinal Health Survey (RHS) 2002/03*, [en ligne], Ottawa, 2005. [Accessible à [www.naho.ca/](http://www.naho.ca/)] (consulté le 27 novembre 2006).
- CENTRE DU SAVOIR SUR L'APPRENTISSAGE CHEZ LES JEUNES ENFANTS. *Pourquoi les services de garde de haute qualité sont-ils essentiels?* [en ligne], Carnet du savoir, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, mai 2006. [Accessible à [www.ccl-cca.ca/](http://www.ccl-cca.ca/)] (consulté le 9 septembre 2006).



- CHANDLER, Michael J. et Christopher Lalonde. « Cultural Continuity as a Hedge against Suicide in Canada's First Nations », *Transcultural Psychiatry*, vol. 35, no 2, Thousand Oaks (CA), Sage Publications, 1998.
- CIO. 2006 *Global Outsourcing Guide*, Stephanie Overby éd. [Accessible à [www.cio.com](http://www.cio.com)] (consulté le 20 octobre 2006)
- CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION CANADA. *Faits et chiffres 2004*, Ottawa, 2004.
- CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION CANADA. *Les immigrants récents des régions métropolitaines – Canada : Un profil comparatif d'après le recensement de 2001*, Ottawa, avril 2005.
- COHEN, N. J. « L'impact du développement du langage sur le développement psychosocial et affectif des jeunes enfants », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal (Québec), 2005. [Accessible à [www.excellence-jeunesenfants.ca](http://www.excellence-jeunesenfants.ca)] (consulté le 12 septembre 2006).
- COHEN, N. J. *Language impairment and psychopathology in infants, children, and adolescents*, Thousand Oaks (Californie), Sage Publications, 2001.
- COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES et le GROUPE DE TRAVAIL NATIONAL DU MINISTRE SUR L'ÉDUCATION. *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*, Affaires indiennes et du Nord Canada, 2002.
- COMMISSION ROYALE SUR LES PEUPLES AUTOCHTONES. *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones*, [en ligne], Volume 3, Ottawa, Groupe Communication Canada Inc., 1996. Communiqué fédéral-provincial-territorial sur le développement de la petite enfance, [Accessible à [www.ecd-elcc.ca/](http://www.ecd-elcc.ca/)].
- CONFERENCE BOARD DU CANADA. *Brain Gain : The Economic Benefits of Recognizing Learning and Learning Credentials in Canada*, Ottawa, 2001.
- CONFERENCE BOARD DU CANADA. *Breaching the Barriers to Workplace Literacy, Phase I Report—Overcoming Barriers: Effective Strategies for Enhancing Employee Literacy and Learning in the Workplace Research Project*, Ottawa, 2001.
- CONSEIL CANADIEN DE DÉVELOPPEMENT SOCIAL. *Le progrès des enfants et des jeunes au Canada 2006* [en ligne], Ottawa, 2006. [Accessible à [www.ccsd.ca](http://www.ccsd.ca)] (consulté le 1er octobre 2006).
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Adult Literacy: A Synthesis of the Evidence*, ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 6 mai 2006.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Améliorer la note : Promouvoir la littératie chez les adultes au Canada*, [en ligne], 29 septembre 2005. [Accessible à [www.ccl-cca.ca/](http://www.ccl-cca.ca/)] (5 janvier 2007). (Carnet du savoir).
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littératie* [en ligne], Ottawa, Carnet du savoir, 2006. [Accessible à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)].
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Comprendre la nécessité de stratégies ciblées en matière d'apprentissage en milieu de travail*, [en ligne], 17 février 2006. [Accessible à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)] (8 janvier 2007). (Carnet du savoir).
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. « Comment les parents favorisent-ils les débuts de la littératie? », *Carnet du savoir*, 1er février 2006. [Accessible à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)] (consulté le 26 novembre 2006)
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire* [en ligne], Ottawa, 2006. [Accessible à [www.ccl-cca.ca/](http://www.ccl-cca.ca/)]
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *De bonnes nouvelles : Les taux de décrochage scolaire diminuent au Canada* [en ligne], Carnet du savoir, Ottawa, 2005. [Accessible à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca/)]. (14 décembre 2006).
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Enquête sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage* [en ligne], Ottawa, 2006. [Accessible à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)] (consulté le 15 décembre 2006).
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Indice composite de l'apprentissage*, [en ligne] Ottawa, 2006. [Accessible à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)].
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *Jamais trop vieux pour apprendre : le troisième âge et l'apprentissage au Canada*, [en ligne], Carnet du savoir, Ottawa, 22 août 2006. [Accessible à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)] (consulté le 29 décembre 2006).
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *L'enseignement postsecondaire au Canada : Un bilan positif – Un avenir incertain*, Ottawa, 2006.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. *La participation électorale baisse : Serait-ce lié à la diminution de l'enseignement civique?* [en ligne], Carnet du savoir, Ottawa, 2006, [Accessible à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)] (consulté le 16 novembre 2006)
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION, CANADA ET STATISTIQUE CANADA. *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, Ottawa, 2005. [Accessible à [www.statcan.ca](http://www.statcan.ca)] (consulté le 30 novembre 2006).
- CONSEIL INTERNATIONAL D'ÉDUCATION DES ADULTES, *Agenda For the Future: Six Years Later*, présentation à la CONFITEA+6, Conférence de suivi de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes tenue à Bangkok, en Thaïlande, du 8 au 11 septembre 2003.
- CORNELL, Stephen, et Joseph P. Kalt. « Alaska Native Self-Government and Service Delivery: What works? » *Joint Occasional Papers on Native Affairs*, No. 2003-01, Cambridge, MA, Harvard Project on American Indian Economic Development and Native Nations Institute for leadership, management and policy, 2003.
- CORSON, David. « Community-based Education for Indigenous Cultures », *Language, Culture and Curriculum*, [en ligne], vol. 11, no 3, Clevedon (R-U), Multilingual Matters, 1998. [Accessible à [www.multilingual-matters.net](http://www.multilingual-matters.net)] (consulté le 26 novembre 2006)
- COTE, S. M., et coll. « The development of physical aggression from toddlerhood to pre-adolescence: A nation-wide longitudinal study of Canadian Children », *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 34, no 1, 2006.
- COULOMBE, S., J.-F. Tremblay et S. Marchand. *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes – Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, No de catalogue 89-552-MIF, Ottawa, Statistique Canada, 2004.
- COULOMBE, Serge et Jean-François Tremblay. *Migration, Human Capital, and Skills Redistribution across the Canadian Provinces*, RHDSC, Industrie Canada et CRSHC, no 2006 D-07, 2006. (Collection Documents de travail).
- COULOMBE, Serge, et Jean-François Tremblay., « Public Investment in Skills: Are Canadian Governments Doing Enough? », *The Education Papers*, [commentaire de l'Institut C. D. Howe], no 217, octobre 2005.
- COULOMBE, Serge, Jean-François Tremblay et Sylvie Marchand. *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Ottawa, Statistique Canada et RHDSC, 2004. (No 89-552-MIF au catalogue); et
- COULOMBE, Serge, Jean-François Tremblay et Sylvie Marchand. *Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*, Ottawa, Statistique Canada et RHDSC, 2004. (No 89-552-MIF au catalogue).
- COX, Sarah. *Early Childhood Development - Models and Studies*, Ottawa, Affaires Indiennes et du Nord Canada, Secrétariat, Projet de renouvellement en éducation, 4 novembre 2002.
- DE BROUCKER, Patrice. *Without a Paddle: What to do About Canada's Young Dropouts*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2005.
- DENTON, F., C. Feaver et B. Spencer. « Immigration and Population Aging », *Canadian Business Economics*, vol. 7, no 1, Ottawa, Canadian Association for Business Economics, 1999.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE, *Learning for Life: White Paper on Adult Education*, Government Publications, Dublin, juillet 2000.
- DESJARDINS, Richard et Tom Schuller, « Introduction: Understanding the social outcomes of learning », *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement – Proceedings of the Copenhagen Symposium*, Paris, OCDE, 2006.
- DIRECTION DE LA RECHERCHE PARLEMENTAIRE. *Le suicide chez les Autochtones : Rapport de la Commission royale*, Ottawa, Direction de la recherche parlementaire, février 1995.
- DOHERTY, G. *De la conception à six ans : les fondements de la préparation à l'école*, Ressources humaines et Développement social Canada, 1997.
- EHRI, L. C., et coll. « Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis », *Reading Research Quarterly*, vol. 36, 2001.
- ÉTATS-UNIS. Department of Education and Office of Educational Research and Improvement. « Summary of the Research Design Symposium on Family Literacy, » *Family Literacy: Directions in Research and Implications for Practice*, Washington, janvier 1996. [Accessible à [www.ed.gov/pubs/FamLit/intro.html](http://www.ed.gov/pubs/FamLit/intro.html)] (Consulté le 30 novembre 2006)
- EVANS, N. *Making Sense of Lifelong Learning: Respecting the needs of all*, Londres, Routledge Falmer, 2003.
- FIRST NATIONS EDUCATION STEERING COMMITTEE (FNESC). *The First Nations Schools Association School Measures and Data Collection Project – 2006 Results*, [en ligne], Vancouver, 2006. [Accessible à [www.fnesc.ca](http://www.fnesc.ca)] (consulté le 27 novembre 2006).
- FRIED, P. A. « Incidences de l'usage du tabac pendant la grossesse sur le développement de l'enfant », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants [en ligne], Montréal (Québec), 2002. [Accessible à [www.excellence-jeunesenfants.ca](http://www.excellence-jeunesenfants.ca)] (consulté le 12 octobre 2006).

# BIBLIOGRAPHIE

- GIFT OF LANGUAGE AND CULTURE. Site Web accessible à [www.giftoflanguageandculture.ca](http://www.giftoflanguageandculture.ca). (consulté le 27 novembre 2006)
- GLOGOWSKA, M., et coll. « Early Speech-and-language-impaired Children: Linguistic, Literacy, and Social Outcomes », *Developmental Medicine and Child Neurology*, vol. 48, 2006.
- GOVERNEMENT DU NUNAVUT et NUNAVUT TUNNGAVIK INCORPORATED. Document d'information préparé pour la Table ronde Canada-Autochtones, Iqaluit et Ottawa, novembre 2004.
- GOVERNEMENTS FÉDÉRAL, PROVINCIAUX ET TERRITORIAUX, Communiqué sur le Développement de la petite enfance. [Accessible à [www.ecd-elcc.ca](http://www.ecd-elcc.ca)]
- GREEN, David, et Craig Riddell. *Literacy and the Labour Market: The Generation of Literacy and Its Impact on Earnings*, Ottawa, Statistique Canada, février 2005.
- GREEN, David, et Craig Riddell. *Literacy, Numeracy and the Labour Market Outcomes in Canada*, Ottawa, Statistique Canada et Développement des Ressources humaines Canada, janvier 2001.
- GROUPE DE TRAVAIL NATIONAL DU MINISTRE SUR L'ÉDUCATION. *Nos enfants – Gardiens du savoir sacré*, Ottawa, Affaires indiennes et du Nord Canada, 2002.
- GUNDERSON, M., L. Jacobs et F. Vaillancourt. *Le marché du travail canadien dans le secteur des technologies de l'information (TI) : Résultats de l'enquête nationale sur les professions reliées aux technologies de l'information*, Ottawa, Conseil des ressources humaines du logiciel, 2005.
- HART, B. et T. R. Risley. *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 1995.
- Haveman, R., et B. Wolfe. *Succeeding Generations and the Effects of Investment in Children*, New York, Russell Sage Foundation, 1994.
- HECKMAN, J. J. *Invest in the Very Young*, Chicago, Ounce of Prevention Fund and the University of Chicago Harris School of Public Policy Studies, 2000. [Accessible à [www.ounceofprevention.org](http://www.ounceofprevention.org)]. (consulté le 26 septembre 2006)
- HODGSON, Kathy. *State of Métis Learning*, document d'information pour le Dialogue national au sujet du Centre du savoir sur l'apprentissage chez les Autochtones, Conseil canadien sur l'apprentissage, les 13 et 14 novembre 2005.
- HOWE, Eric. "Education and Lifetime Income for Aboriginal People in Saskatchewan," *Aboriginal Policy Research: Setting the Agenda for Change*, Vol. 1, éd. J.P. White, P. Maxim and D. Beavon, Toronto, Thompson Education Publishing, 2004).
- HOWE, Eric. *Saskatchewan with an Aboriginal Majority: Education and Entrepreneurship*, The Saskatchewan Institute of Public Policy, Public Policy Paper Series #44, University of Regina, septembre 2006.
- HOWE, Paul. « Where have all the voters gone? », *Inroads: The Canadian Journal of Opinion*, no 12, hiver-printemps 2003.
- HULL, Jeremy. *Résultats de la population autochtone dans l'enseignement postsecondaire et sur le marché du travail Canada, 2001*, Winnipeg, Prologica Research Inc., 2005.
- HUSÉN, T., et A.C. Tuijnman. « The Contribution of Formal Schooling to the Increase in Intellectual Capital », *Educational Research*, Vol. 20, No 7, 1991.
- INSTITUT CANADIEN D'INFORMATION SUR LA SANTÉ. *Améliorer la santé des jeunes Canadiens*, Ottawa, 2005. [Accessible à <http://secure.cih.ca/>] (consulté le 14 décembre 2006).
- INSTITUT CANADIEN DE LA SANTÉ INFANTILE. *La santé des enfants du Canada*, 3e édition, Ottawa, Institut canadien de la santé infantile, 2000.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, ETUDE LONGITUDINALE DU DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS DU QUÉBEC, QUÉBEC. [Accessible à [www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/etude.htm](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/etude.htm)].
- INSTITUT DU DOMINION ET GROUPE FINANCIER BANQUE TD. *2005 Annual Canada Day History Quiz*, sondage réalisé par l'Innovative Research Group, 2005. [Accessible à [www.dominion.ca/English/CanadaDayQuizFACTUM2005.pdf](http://www.dominion.ca/English/CanadaDayQuizFACTUM2005.pdf)] (consulté le 16 novembre 2006)
- INSTITUT DU DOMINION ET IPSOS-REID. *5th Annual Canada Day History Quiz*, communiqué de presse, Toronto, 2005. [Accessible à [www.ipsos-na.com/news/pressrelease.cfm?id=1255](http://www.ipsos-na.com/news/pressrelease.cfm?id=1255)] (consulté le 16 novembre 2006).
- INSTITUTE OF MEDICINE. *Health Literacy: A Prescription to End Confusion*, Washington (DC), 2004.
- INTERNATIONAL INSTITUTE FOR MANAGEMENT DEVELOPMENT. *World Competitiveness Yearbook 2004*, Lausanne, Suisse, 2004.
- INUIT TAPIIRIT KANATAMI. *Document d'information sur les Inuits et l'éducation*, [en ligne], 2004. [Accessible à [www.aboriginalroundtable.ca](http://www.aboriginalroundtable.ca)] (consulté le 11 janvier 2007).
- INUIT TAPIIRIT KANATAMI. *State of Inuit Learning in Canada*, Ottawa, juillet 2005. [Accessible à [www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)] (consulté le 13 novembre 2006)
- JEFFERIS, B., C. Power et C. Hertzman. « Birth-weight, childhood socioeconomic environment, and cognitive development in the 1958 British birth cohort study », *British Medical Journal*, vol. 325, 10 août 2002.
- JUNOR, S., et A. Usher. *Le prix du savoir 2004 : L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Collection de recherches du millénaire, 2004.
- Kapsalis, Constantine *Rattraper les Suédois : examiner l'écart entre le Canada et la Suède sur le plan de l'alphabétisme*, Hull (Québec), Secrétariat national à l'alphabétisation et DRHC, janvier 2001.
- KATENIES RESEARCH AND MANAGEMENT SERVICES et CHIGNECTO CONSULTING GROUP INC. *Review of the Indian Studies Support Program Component of the PSE Program*, Ottawa, Assemblée des Premières Nations, 2006.
- KAVANAGH, Barbara. *Reaching for Success: Considering the Achievements and Effectiveness of First Nations schools*, [document rédigé avec l'aide du First Nations Education Steering Committee et du Standards Project Advisory Committee], Vancouver, juillet 1998.
- KEATING, D. P., et F. K. Miller. « Individual pathways in competence and coping: From regulatory systems to habits of mind », *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, biological and educational dynamics*, New York, Guilford Press, 1999.
- KERSHAW, P., et coll. *The British Columbia Atlas of Child Development*, Human Early Learning Partnership, Vancouver, Western Geographical Press, 2005.
- KOHEN, D., C. Hetzman et M. Weins. *Changements du milieu et compétences des enfants* [en ligne], Ressources humaines et Développement social Canada, Ottawa, Direction générale de la recherche appliquée, Rapport technique no W-98-15F, 1998. [Accessible à [www.rhdsc.gc.ca/](http://www.rhdsc.gc.ca/)], (consulté le 11 décembre 2006).
- Krahn, Harvey et Graham S. Lowe, *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada*, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, No de catalogue 89-552-MIF, Ottawa, 1998.
- KWAN, Brenda, Jim Frankish et Irv Rootman. *The Development and Validation of Measures of "Health Literacy" in Different Populations*, Vancouver, l'Institute of Health Promotion Research, University of British Columbia. À venir sur le site [www.ihpr.ubc.ca](http://www.ihpr.ubc.ca).
- Lankshear, Colin. « Introduction », *Literacy and the New Work Order*, Londres, National Institute of Adult Continuing Education, 1998.
- LAVOIE, M., et R. Roy. *Employment in the Knowledge Based Economy: A Growth Accounting Exercise for Canada*, Working Paper R-98-8E, Ottawa, Direction générale de la recherche appliquée, RHDSC, 1998).
- LEFEBVRE, P., et P. Merrigan. *Les antécédents familiaux, le revenu familial, le travail de la mère et le développement de l'enfant*, Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada, 1998.
- LIPPS, G., et J. Yiptong-Avila. *De la maison à l'école : comment les enfants canadiens se débrouillent* [en ligne], Culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada, no de catalogue 89F0117XIF, 1999. [Accessible à [www.statcan.ca](http://www.statcan.ca)] (consulté le 11 septembre 2006).
- LIVINGSTON, D. W., et R. Roth. *Workers' Knowledge: An Untapped Resource in the Labour Movement*, présenté à la International Conference on Union Growth, Centre for the Study of Education and Work, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario /Université de Toronto, Toronto, 30 avril-1er mai 2001.
- LIVINGSTON, D. W. « Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research », *NALL Working Papers*, no 21, Toronto, The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning, 2001.
- LIVINGSTON, D. W. « Mapping the Iceberg », *NALL Working Papers*, no 54, Toronto, The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning, 2002.
- LOUIS, J. Stages of Language Development, Moorehead, From the Parent-Child Communication Program of the Minnesota State University. [Accessible à [www.mnstate.edu/pccp](http://www.mnstate.edu/pccp)] (consulté le 13 octobre 2006)
- MACHIN, Stephen, et Anna Vignoles. *The Economic Benefits of Training to the Individual, the Firm and the Economy: The Key Issues*, *Human Capital Development Working Papers*, Londres, Centre for the Economics of Education, 2001.
- MACKAY, Ron et Lawrence Myles. « A Major Challenge for the Education System: Aboriginal Retention and Dropout », *First Nations Education in Canada: The Circle Unfolds*, Marie Battiste et Jean Barman, éd., Vancouver, UBC Press, 1995.
- MCCAIN NORRIE, M., et J. F. Mustard. *Étude sur la petite enfance, Rapport final*, commandé par le Secrétariat à l'enfance de l'Ontario du gouvernement de l'Ontario [en ligne], 1999. [Accessible à <http://www.children.gov.on.ca>] (consulté le 14 octobre 2006).

- MCCARTNEY, K. « Recherches actuelles sur les effets des services à la petite enfance », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [en ligne], Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Montréal (Québec), 2004. [Accessible à [www.excellence-jeunesenfants.ca](http://www.excellence-jeunesenfants.ca)] (consulté le 2 novembre 2006).
- MCCREARY CENTRE SOCIETY. *Healthy Youth Development Highlights from the 2003 Adolescent Health Survey III*, Vancouver, 2004.
- MCEWEN, B. S. « The effects of stress on structural and functional plasticity in the hippocampus », *Neurobiology of Mental Illness*, New York, Oxford University Press, 1999.
- MCHARDY, M., et E. O'Sullivan. *Bien-être des collectivités des Premières nations du Canada : indice du bien-être des collectivités (IBC)*, 2001, Affaires indiennes et du Nord Canada, Direction de la recherche stratégique et de l'analyse, 2004.
- MCKAY, Heather. *Action Schools! B.C. Phase I (Pilot Study) Evaluation Report and Recommendations*, Victoria (C-B), ministère des Services de santé, novembre 2004. [Accessible à [www.healthservices.gov.bc.ca](http://www.healthservices.gov.bc.ca)] (consulté le 21 novembre 2006).
- MCKENZIE, Helen. *L'Éducation civique au Canada*, Ottawa, Programme des services de dépôt, 1993. [Accessible à <http://dsp-psd.communiquon.gc.ca>] (Consulté le 13 septembre 2006)
- MILAN, Anne. « Volonté de participer : l'engagement politique chez les jeunes adultes », *Tendances sociales canadiennes*, Ottawa, Statistique Canada, No de catalogue 11-008, hiver 2005. [Accessible à [www.statcan.ca/](http://www.statcan.ca/)] (consulté le 20 novembre 2006)
- MILLER, Gord. *Ecological Approach to School Health Promotion – Review of Literature*, aux fins du projet parrainé par les IRSC intitulé *The Multifaceted Potential of the School as an Environment for Health Promotion*, 2003. [Accessible à [www.schoolhealthresearch.org/](http://www.schoolhealthresearch.org/)] (consulté le 1er octobre 2006).
- MINGAT, A., et J. Tan. *The full social returns to education: Estimates based on countries' economic growth performance*, Human Capital Development Working Papers, Washington (DC), The World Bank Group, 1996.
- MORGAN, Nancy A. *Building a Foundation for First Nations Jurisdiction over Education*, document d'information préparé pour un forum mixte APN-AINC sur la politique en éducation, Vancouver, le 2 mars 2005.
- MORISSETTE, R., Y. Ostrovsky et G. Picot. *Tendances des salaires relatifs des personnes très scolarisées dans une économie du savoir*, No de catalogue 11F0019MIF, No 232, Ottawa, Statistique Canada, Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail, 2004.
- MURRAY, S. *Achievement at Maori immersion & bilingual schools – Update for 2004 results*, New Zealand Ministry of Education, Demographic and Statistical Analysis Unit, 2005. (consulté le 27 novembre 2006).
- MURRAY, Scott et coll. *Health Literacy in Canada: The matter in empirical perspective*, Ottawa, Statistique Canada et Conseil canadien sur l'apprentissage. (À venir).
- NATIONAL INSTITUTE ON DEAFNESS AND OTHER COMMUNICATION DISORDERS. *Statistics on voice, speech, and language* [en ligne], Bethesda (Maryland), National Institutes of Health, National Institute on Deafness and Other Communication Disorders [s. d.]. [Accessible à [www.nidcd.nih.gov/](http://www.nidcd.nih.gov/)] (consulté le 14 septembre 2006).
- Nault, F. (Statistique Canada), présentation sur les principaux résultats de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes* à l'intention du Comité de gestion stratégique du Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, Ottawa, Statistique Canada, 2005.
- Norris, M. J., et L. Jantzen. *De génération en génération : Survie et préservation des langues autochtones du Canada au sein des familles, des collectivités et des villes*, Affaires indiennes et du Nord Canada et Patrimoine canadien, janvier 2004.
- Norris, Mary Jane. « Les langues autochtones du Canada », *Tendances sociales canadiennes*, Ottawa, Statistique Canada, Hiver 1998.
- OCDE ET CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI). *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*, Paris, 2006. [Accessible à [www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf)] (consulté le 25 octobre 2006)
- OCDE. *Beyond Rhetoric. Adult learning policies and practices*, Paris, 2003.
- OCDE. *Draft Country Background Report: Adult Basic Skills and Formative Assessment Practices in England*, [en ligne], [s. d.], p. 10. [Accessible à [www.oecd.org/dataoecd/40/42/37406270.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/40/42/37406270.pdf)] (consulté le 12 novembre 2006).
- OCDE. *Thematic Review on Adult Learning: Canada Country Note*, [en ligne], 2002, [Accessible à [www.cmec.ca/international/oecd/adult.note.pdf](http://www.cmec.ca/international/oecd/adult.note.pdf)] (2 janvier 2006), p. 17-18.
- OCDE. *De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions*, Paris, 2000.
- OCDE. *Living Longer, Working Longer*, Paris, 2005.
- OCDE. *Regards sur l'éducation*, Paris, 2006.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Panorama de la santé – Les indicateurs de l'OCDE 2005*, Paris, OCDE, 2005.
- OCDE. *Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance : Note de présentation du Canada*, Paris, Direction de l'éducation de l'OCDE [en ligne], 2004. [Accessible à [www.rhdscc.gc.ca/](http://www.rhdscc.gc.ca/)] (consulté le 26 septembre 2006).
- OCDE. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care* [en ligne], Paris, OCDE, 2006. [Accessible à [www.oecd.org/](http://www.oecd.org/)] (consulté le 12 octobre 2006).
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. *Glossaire de la promotion de la santé*, WHO/HPR/HEP/98.1, Genève, 1999.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. *Young People's Health in Context – Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey*, Candace Currie et autres (éd.), Health Policy for Children and Adolescents, no 4, 2004
- Osberg, Lars. *Scolarité, alphabétisme et gains personnels*, Ottawa, Statistique Canada et DRHC, juin 2000; et David A. Green et W. Craig Riddell, *Les capacités de lecture et de calcul et la situation sur le marché du travail au Canada*, Ottawa, Statistique Canada et DRHC, juin 2000.
- OSBOURNE, K. *Public schooling and citizenship in Canada*. *Canadian Ethnic Studies*, Vol. 23, No. 1, Calgary, Canadian Ethnic Studies Association, 2000.
- PACIFIC ISSUES PARTNERS. *Attitudes des Canadiens à l'égard de l'enseignement postsecondaire* [en ligne], Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage, 2006. [Accessible à [www.ccl-cca.ca/](http://www.ccl-cca.ca/)]
- PARCEL, G. S., et coll. « School promotion of healthful diet and physical activity: Impact on learning outcomes and self-reported behavior », *Health Education Quarterly*, vol. 16, no 2, été 1989.
- PETERS, V., *Travail et formation : Premiers résultats de l'Enquête sur l'Éducation et la formation des adultes de 2003*, Ottawa, Statistique Canada, Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, No de catalogue 81-595-MIF2004015, 2004.
- PRASIL, S. *Apprentis inscrits : la classe de 1992, une décennie plus tard*, Statistique Canada, No de catalogue 81-595-MIF2005035, Ottawa, Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation, 2005.
- QUIGLEY, B. Allan Sue Folinsbee et Wendy L. Kraglund-Gauthier, *State of the Field Report: Adult Literacy*, Conseil canadien sur l'apprentissage, mai 2006.
- R. A. MALATEST & ASSOCIATES LTD. *La population autochtone et l'éducation postsecondaire : ce que les enseignants ont appris*, [en ligne], Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal, 2004. [Accessible à [www.millenniumscholarships.ca/](http://www.millenniumscholarships.ca/)] (consulté le 27 novembre 2006).
- RÉSOLUTION DES QUESTIONS DES PENSIONNATS INDIENS CANADA. *Histoire des pensionnats*, [en ligne], [s. d.] [[www.irsr-rqpi.gc.ca/francais/histoire.html](http://www.irsr-rqpi.gc.ca/francais/histoire.html)] (consulté le 27 novembre 2006).
- RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA. *Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie, 2004-2013 – Octobre 2004* [en ligne], 2004. [Accessible à [www11.hrsdc.gc.ca/](http://www11.hrsdc.gc.ca/)] (consulté le 15 décembre 2006).
- ROOTMAN, Irving, et Barbara Ronson, « Literacy and Health Research in Canada: Where Have We Been and Where Should We Go? », *Revue canadienne de santé publique*, vol. 96, supplément no 2, mars-avril 2005.
- ROOTMAN, Irving. *What We Know and Don't Know About School Health* [en ligne], Présentation sur le School Health Workshop tenu à Vancouver les 13 et 14 février 2004, Vancouver, School Health Research Network, 2004. [Accessible à [www.schoolhealthresearch.org/downloads/Rootman.ppt](http://www.schoolhealthresearch.org/downloads/Rootman.ppt)] (consulté le 2 octobre 2006).
- ROYAUME-UNI. Ministry of Education and Employment, *Skills for Life: The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*, préambule par Le très honorable David Blunkett, député, Secrétaire d'État pour l'éducation et l'emploi, Royaume-Uni. Accessible à [www.dfes.gov](http://www.dfes.gov). (Consulté le 5 octobre 2006)
- ROTERMANN, Michelle. « Utilisation des services de santé par les personnes âgées », *Supplément aux Rapports sur la santé*, vol. 16, Statistique Canada, No de catalogue 82-003-SIF, 2006.
- ROTHMAN, R. L., et coll. « Influence of patient literacy in the effectiveness of a primary care-based diabetes disease management program », *The Journal of the American Medical Association*, vol. 292, Chicago, IL, American Medical Association, 2004.

# BIBLIOGRAPHIE

- SANTÉ CANADA. *Initiative sur le diabète chez les Autochtones (IDA) – Campagne « Mangez mieux, soyez actifs, amusez-vous. Vous pouvez prévenir le diabète »*, [en ligne], 2005. [www.hc-sc.gc.ca/ahc-asc/activit/marketoc/camp/adi-ida\_f.html] (8 novembre 2006).
- SANTÉ CANADA. *Profil statistique de la santé des Premières nations au Canada*, Ottawa, 2005.
- SANTÉ CANADA. *Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques – Programme et participants 2001*, [en ligne], Ottawa, 2002. [Accessible à www.phac-aspc.gc.ca] (consulté le 26 novembre 2006).
- SABOURIN, Beverly Anne, et Peter Andre Globensky. *Aboriginal Literacy in Canada: Sustaining the Language of Literacy*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.
- SARGINSON, R. J. *Literacy and Health: A Manitoba Perspective*, Winnipeg (Manitoba), Literacy Partners of Manitoba, 1997.
- SCARR, S., et R. A. Weinberg, « The Influence of "Family Background" on Intellectual Attainment », *American Sociological Review*, vol. 43, no 5, octobre 1978.
- SCHELLENBERG, Grant. *Enquête sociale générale de 2003 sur l'engagement social: un aperçu des résultats, cycle 17*, Ottawa, Statistique Canada, 2004.
- Shalla, V., et G. Schellenberg, *La valeur des mots : alphabétisme et sécurité au Canada*, Statistique Canada et DRHC, No de catalogue 89-552MIF, no 3, 1998.
- SIMON MANAGEMENT SERVICES, *Inducteurs de coûts de l'éducation des Premières Nations*, [document préparé pour l'Assemblée des Premières Nations et pour le Groupe de travail sur la révision du financement de la formule des écoles de bandes d'Affaires Indiennes Canada], avril 2006.
- SKOF, Karl. *Tendance de la formation des apprentis inscrits au Canada* [en ligne], Statistique Canada, No de catalogue 81-004-XIF, 2006. [Accessible à www.statcan.ca/]
- SOCIÉTÉ CANADIENNE D'HYPOTHÈQUES ET DE LOGEMENT. *Ménages autochtones*, « Série sur le logement selon les données du Recensement de 2001 », no 6 révisé, Ottawa, Société canadienne d'hypothèque et de logement, 2004. (Le point en recherche, série socio-économique 04-036).
- SOLAN, H., et R. Moslan. « Children in poverty: impact on health, visual development and school failure », *Journal of Optometric Visual Development*, vol. 28, 1997.
- ST. CLAIR, Ralf. *Building a Community: Reviewing National Literacy Secretariat Research Support 1998-2003*, Secrétariat national à l'alphabétisation, 2004.
- ST. CLAIR, Ralf. *Research Guidelines for the National Literacy Secretariat 2004-2009*, ébauche, Simon Fraser University, septembre 2004.
- STATISTIQUE CANADA et RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA. *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, No de catalogue 89-617-XIF, Ottawa, 2003.
- STATISTIQUE CANADA ET RHDC. *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, 1996.
- STATISTIQUE CANADA ET OCDE. *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)* [en ligne], Ottawa et Paris, Statistique Canada et OCDE, 2005. [Accessible à www.statcan.ca] (consulté le 27 novembre 2006).
- STATISTIQUE CANADA ET OCDE. *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Ottawa et Paris, 1994.
- STATISTIQUE CANADA ET OCDE. *Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa et Paris, 1994.
- STATISTIQUE CANADA ET OCDE. *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Ottawa et Paris, 1997.
- STATISTIQUE ET OCDE. *Apprentissage et réussite : Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Ottawa et Paris, 2005.
- STATISTIQUE CANADA. *Canadiens dévoués, Canadiens engagés : Points saillants de l'Enquête canadienne de 2004 sur le don, le bénévolat et la participation*, No de catalogue 71-542-XIF, Ottawa, 2006.
- STATISTIQUE CANADA. *Enquête auprès des peuples autochtones*, 2001.
- STATISTIQUE CANADA. *Enquête canadienne sur l'utilisation d'Internet*, Ottawa, Le Quotidien, 15 août 2005. [Accessible à www.statcan.ca/] (consulté le 17 novembre 2006)
- STATISTIQUE CANADA. *Enquête sur la santé dans les collectivités canadiennes, cycle 3.1*, Ottawa, 2005.
- STATISTIQUE CANADA. *Peuples autochtones du Canada : un profil démographique*, Ottawa, No de catalogue 96F0030XIF2001007, 2003.
- STATISTIQUE CANADA, « Projections démographiques : 2005 à 2031 », *Le Quotidien*, [en ligne], 15 décembre 2005. [Accessible à www.statcan.ca/Daily/Francais/051215/q051215b.htm] (10 janvier 2007).
- STATISTIQUE CANADA. *Projections de populations autochtones, Canada, provinces et territoires 2001-2017*, Ottawa, 2005, Numéro du catalogue 91-547-XIF. [Accessible à www.statcan.ca] (consulté le 27 novembre 2006)
- STATISTIQUE CANADA. *Recensement de 2001*, No de catalogue 97F0007XCB2001001.
- STATISTIQUE CANADA. *Système d'information amélioré sur les étudiants*, Ottawa. Demande de données personnalisées.
- STATISTIQUE CANADA. *Revue chronologique de la population active*, Ottawa, Statistique Canada, Division de la statistique du travail, février 2006.
- STORCH, S. A. et G. J. Whitehurst. « Oral language and code-related precursors of reading: Evidence from a longitudinal structural model », *Developmental Psychology*, vol. 38, 2002.
- TAMIS-LEMONDA, C. S., M. H. Bornstein et L. Baumwell. « Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones », *Child Development*, vol. 72, 2001.
- TAMKIN, Penny. *Measuring the Contribution of Skills to Business Performance: A Summary for Employers*, Brighton, Institute for Employment Studies, 2005. [Accessible à www.cipd.co.uk]
- TOMBLIN, B. « Alphabétisation comme résultat du développement du langage et impact sur le développement psychosocial et affectif des enfants » [en ligne], *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal (Québec), Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2005. [Accessible à www.excellence-jeunesenfants.ca] (consulté le 12 septembre 2006).
- TRASTI, N., et T. Vik. « Smoking in pregnancy and children's mental and motor development at age 1 and 5 years », *Early Human Development*, vol. 55, no 2, 1999.
- TUIJNMAN, A. « Themes and questions for a research agenda on lifelong learning », dans R. Edwards, N. Miller, N. Small et A. Tait (éd.), *Supporting Lifelong Learning: Making Policy Work*, Volume 3, Londres, Open University, 2002.
- TURCOTTE, J., A. Léonard et C. Montmarquette. *Nouveaux résultats sur les déterminants de la formation dans les emplacements canadiens*, Statistique Canada et RHDC, Série sur le milieu de travail en évolution, no de catalogue 71-584-MIF, Ottawa, 2005.
- UNESCO. *Atlas des langues en danger*, Stephen A. Wurm, ed., Paris, 2006.
- UNESCO, *Éducation pour tous : L'alphabétisation, un enjeu vital*, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006, Paris, UNESCO, 2006, tableau 2A, p. 305.
- UNESCO, Secteur de l'éducation de l'UNESCO, *Literacy-Multiple Meanings and Dimensions*, p. 2-3. [Non publié].
- UNESCO. *Un bon départ : Protection et éducation de la petite enfance*, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2007, Paris, Éditions UNESCO, 2006. (consulté le 26 septembre 2006)
- VICK-WESTGATE, Ann. *Nunavik: Inuit-controlled education in Arctic Quebec*, Northern Lights Series, Calgary, University of Calgary Press, 2002.
- WAGNER, Daniel A. *Alphabétisation et éducation des adultes – Études thématiques*, France, UNESCO, 2001.
- WHITEHURST, G. J., et C. J. Lonigan. « Child development and emergent literacy », *Child Development*, vol. 69, no 3, 1998.
- WILLMS, J. D. « Quality and inequality in children's literacy: The effects of families, schools, and communities », *Developmental Health and the Wealth of Nations: Social, biological and educational dynamics*, New York, Guilford Press, 1999.
- WILLMS, Jon Douglas. *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation – Results from PISA 2000*, Paris, OCDE, 2003. [Accessible à www.unb.ca/web/crisp/pdf/0306.pdf] (consulté le 30 septembre 2006).
- WILLMS, J. D. et J. Beswick. *The Early Years Evaluation – Teacher Assessment* [en ligne], KSI Research International Inc. [s. d.]. [Accessible à https://www.ksiresearch.com/] (consulté le 29 septembre 2006).
- WILLMS, D. *Vulnerable Children*, Edmonton, University of Alberta Press, 2002.
- WOTHERSPOON, Terry, et Bernard Schissel. « Marginalization, decolonization and voice: Prospects for aboriginal education in Canada », dans Y. Lenoir et autres (éd.), *Programme pancanadien de recherche en éducation*, Ottawa, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, 2000.
- YAN, Beiling. *Étude : Demande de compétences au Canada : le rôle de l'impartition à l'étranger et de la technologie de l'information et des communications*, Série de documents de recherche sur l'analyse économique (AE), No de catalogue 11F0027MIF2005035, No 35, Ottawa, Statistique Canada, 2005.

[www.ccl-cca.ca](http://www.ccl-cca.ca)

---

**Bureau d'Ottawa**

215-50 rue O'Connor  
Ottawa ON Canada  
K1P 6L2

Tél. : 613.782.2959  
Télec. : 613.782.2956

**Bureau de Vancouver**

1805-701 rue Georgia Ouest  
C.P. 10132  
Vancouver BC Canada V7Y 1C6

Tél. : 604.662.3101  
Télec. : 604.662.3168