

# INFLUENCES

LEÇONS TIRÉES DES  
POLITIQUES ET DES PRATIQUES  
EN ALPHABÉTISATION ET  
COMPÉTENCES ESSENTIELLES  
AU CANADA

1990-2019

Présenté par Linda Shohet, Conseil LPS, et Isabelle Coutant, Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) au Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP)

Octobre 2019

Also available in English.

# TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                                  |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Remerciements .....                                                                                              | 2         |
| Liste d'acronymes .....                                                                                          | 4         |
| <b>1. Introduction .....</b>                                                                                     | <b>6</b>  |
| <b>2. Limites .....</b>                                                                                          | <b>8</b>  |
| <b>3. Méthodologie .....</b>                                                                                     | <b>9</b>  |
| <b>4. Évolution des approches fédérales en alphabétisation<br/>et compétences essentielles .....</b>             | <b>12</b> |
| 4.1 Éléments historiques .....                                                                                   | 12        |
| 4.2 Les enquêtes et les mesures .....                                                                            | 14        |
| 4.3 Le développement des Compétences Essentielles.....                                                           | 16        |
| 4.4 Les premiers liens entre l'alphabétisation et les<br>Compétences Essentielle .....                           | 17        |
| 4.5 Les relations entre le fédéral, les provinces et les territoires .....                                       | 19        |
| 4.6 Fusionnement entre alphabétisation et Compétences Essentielles :<br>le BACE .....                            | 21        |
| 4.7 Les Compétences Essentielles : ce qu'elles ont changé... et la suite.....                                    | 22        |
| <b>5. Impacts .....</b>                                                                                          | <b>25</b> |
| 5.1 Les impacts dans les provinces .....                                                                         | 25        |
| 5.2 Les impacts positifs .....                                                                                   | 26        |
| 5.3 Les impacts négatifs .....                                                                                   | 28        |
| <b>6. Les communautés de langue officielle en situation minoritaire.....</b>                                     | <b>32</b> |
| 6.1 Le cas du Nouveau-Brunswick et l'adaptation des<br>Compétences Essentielles aux minorités linguistiques..... | 33        |
| 6.2 Les anglophones au Québec .....                                                                              | 34        |
| <b>7. Ce que nous avons appris .....</b>                                                                         | <b>36</b> |
| <b>8. Pour envisager l'avenir .....</b>                                                                          | <b>40</b> |
| <b>Résumés de documents clés.....</b>                                                                            | <b>44</b> |
| <b>Bibliographie.....</b>                                                                                        | <b>75</b> |
| <b>Annexe : Guide d'entrevue .....</b>                                                                           | <b>80</b> |

## REMERCIEMENTS

Ce projet est un modèle de coopération et de collaboration depuis sa création, une expérience rare de travailler dans deux langues et à travers deux cultures basées sur des relations construites au fil de nombreuses années. Isabelle, en tant que chercheuse actuelle au Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF), et Linda, en tant qu'ancienne directrice générale du Centre for Literacy (le Centre d'alphabétisation), avaient déjà des liens de travail. Nous avons travaillé ensemble sur des programmes et projets bilingues par l'intermédiaire de nos deux organisations. Notre expérience de travail en commun nous a permis, pour ce projet, de faire des comparaisons et de mettre en perspective nos opinions et nos analyses, avant de traduire dans un sens ou dans l'autre. Nous avons divisé les lectures et la rédaction des résumés et donné des entrevues dans la langue maternelle des informateurs. Nous avons toutes les deux participé à chaque entrevue, l'une en tant qu'intervieweuse, l'autre en tant qu'observatrice qui pouvait ajouter des questions à la fin. Après chaque entrevue, nous avons comparé nos notes pour nous assurer que nous avons une compréhension commune ou pour éclaircir certaines incertitudes. Ce processus nous a permis de relever certaines des subtilités et des défis de travailler dans deux cultures. Cela est particulièrement pertinent dans le contexte de l'alphabétisation et des compétences essentielles, car la façon d'aborder la culture et le contexte y a fait l'objet de discorde.

Nous tenons à remercier de nombreuses personnes – Lina Shoumarova, pour son travail sur la revue de littérature anglaise et les résumés, et Donald Lurette pour sa contribution aux documents français et ses réflexions sur les liens entre langue minoritaire et compétences de base. Aux spécialistes avisés qui ont participé à notre comité consultatif – Daniel Baril, Brigid Hayes, Donald Lurette, Carol Proulx et Isabelle Salesse – merci pour votre expertise, votre rétroaction et vos conseils. Nous remercions particulièrement Brigid pour sa relecture nuancée du rapport final.

Les dix-neuf informateurs qui ont accepté de donner des entrevues d'une heure ou plus ont été généreux, et proactifs dans leurs réponses. Un grand nombre d'entre eux ont suggéré des lectures et plusieurs nous ont donné des documents originaux inédits qui ont éclairé notre sujet d'étude, davantage que la plupart

des documents publiés existants. Cette recherche a été l'occasion de rassembler ces documents précieux, dont quelques-uns qui seront diffusés en ligne. Nous tenons à remercier Daniel Baril, Paul Bélanger, David Gyarmati, Brigid Hayes, Sandi Howell, Stan Jones, Denise Labrie, Debra Mair, Carol McLeod, Louise Miller, T. Scott Murray, Karen Myers, Jim Page, Christine Pinsent-Johnson, Steve Reder, Margerit Roger, Sylvia Sioufi, Maurice Taylor et Anonyme (1). Tous ensemble, ces informateurs ont joué un rôle fondamental dans le développement de l'alphabétisation des adultes et des compétences essentielles au Canada à partir des années 1980. Certains sont à la retraite, un grand nombre demeurent des acteurs engagés. Leur contribution a été pour beaucoup dans l'élaboration de nos résultats et de nos conclusions.

Enfin, nous tenons à remercier le Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP), et particulièrement Carol Proulx, pour avoir financé ce projet et nous avoir donné la latitude pour raffiner notre étude au fur et à mesure que nos informations se précisaient.

Nous avons rassemblé assez de matériel pour rédiger un livre et avons dû choisir le contenu et l'angle de cette brève vue d'ensemble. Nous espérons pouvoir poursuivre ce travail et éveiller l'intérêt chez d'autres chercheurs et chercheuses, qui pourraient utiliser ce rapport comme point de départ pour d'autres travaux. Nous prenons la responsabilité de toute erreur ou omission dans ce rapport.

Linda Shohet, Conseil LPS, et  
Isabelle Coutant, Centre de documentation sur l'éducation des adultes  
et la condition féminine (CDÉACF)

## Liste d'acronymes

|              |                                                                                                                                                                          |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CE</b>    | Compétences essentielles                                                                                                                                                 |
| <b>DRHC</b>  | Développement des ressources humaines Canada                                                                                                                             |
| <b>EIAA</b>  | Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (1994)                                                                                                          |
| <b>EIACA</b> | Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (volet canadien de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA)) (2003) |
| <b>EICL</b>  | Enquête internationale sur les compétences en lecture (2005)                                                                                                             |
| <b>ELCA</b>  | Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (2003)                                                                                                          |
| <b>ETS</b>   | Educational Testing Services (traduction : Services d'évaluation éducatifs)                                                                                              |
| <b>FB</b>    | Formation de base                                                                                                                                                        |
| <b>LSUDA</b> | Literacy Skills Used in Daily Activities (1989) (traduction : Compétences d'alphabétisation utilisées durant des activités quotidiennes)                                 |
| <b>OCDE</b>  | Organisation de coopération et de développement économiques                                                                                                              |
| <b>PEICA</b> | Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (2011)                                                                                            |
| <b>PRCE</b>  | Projet de recherche sur les compétences essentielles                                                                                                                     |
| <b>RHDSC</b> | Ressources humaines et Développement social Canada                                                                                                                       |
| <b>SCFP</b>  | Syndicat canadien de la fonction publique                                                                                                                                |
| <b>TOWES</b> | Test of Workplace Essential Skills (traduction : Test de compétences essentielles dans le milieu de travail)                                                             |
| <b>YALS</b>  | Young Adults Literacy Survey (traduction : Enquête sur l'alphabétisme chez les jeunes adultes)                                                                           |

## Les neuf compétences essentielles

- Lecture
- Utilisation de documents
- Calcul
- Rédaction
- Communication orale
- Travail d'équipe
- Capacité de raisonnement
- Informatique
- Formation continue

### Les compétences en littératie

La lecture, la rédaction, l'utilisation de documents et le calcul sont généralement considérés comme les compétences de base en alphabétisation et sont des composantes du Cadre des Compétences Essentielles.

### Les compétences évaluées dans les enquêtes internationales

Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (1994)

- La compréhension de textes suivis
- La compréhension de textes schématiques
- La compréhension de documents au contenu quantitatif

Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (2003)

- La compréhension de textes suivis et de textes schématiques
- La numératie
- La résolution de problèmes

Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (2012)

- La littératie
- La numératie
- La résolution de problèmes dans des environnements technologiques
- Les composantes de lecture

### Note aux lecteurs concernant la terminologie

Dans ce rapport, certains termes ont des majuscules lorsqu'ils désignent un projet ou un programme spécifique. Par exemple, « Compétences Essentielles » se réfère au cadre développé par le gouvernement du Canada tandis que « compétence essentielles » se réfère aux compétences de base.

# 1. INTRODUCTION

Ce projet est la première de deux phases proposées. Le but de ce rapport était de répondre à deux questions : quel a été l'impact des théories, des évaluations et des politiques en alphabétisation des adultes qui ont découlé de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes et du Projet de Recherche sur les Compétences Essentielles sur les services à destination des adultes moins alphabétisés, à l'emploi ou non, au Canada au cours des trois dernières décennies? Comment les leçons que l'on en tire peuvent-elles être utilisées pour améliorer l'accès et la livraison de services pour ceux et celles qui en ont le plus besoin?

Dans cette première phase, nous avons rassemblé de l'information grâce à une revue de littérature et des entrevues avec dix-neuf informateurs clés : des praticiens, des chercheurs et des décideurs politiques. Nos sources viennent des deux communautés de langues officielles et ont été impliquées dans le domaine de la formation de base depuis le milieu des années 1980 (certaines, depuis plus longtemps) jusqu'en 2019. Nous avons sélectionné plus de 150 documents en anglais et en français ; nous les avons organisés pour créer une base de données qui sera publiée et ouverte à de futurs ajouts. Beaucoup de ces documents ne sont pas dans le domaine public. De nombreuses personnes avec qui nous avons parlé ont généreusement offert de partager des rapports, des documents de politiques et des mémoires qu'elles avaient rédigés, reliés à nos sujets de recherche. Nous ne savons pas encore si tous les documents inédits deviendront disponibles. En revanche, nous avons rédigé des résumés détaillés pour 18 des 150 documents de notre collection, y compris pour beaucoup des documents inédits. Nous pensons qu'ils offrent une base pour comprendre le développement des théories et de la mise en œuvre du Cadre des Compétences Essentielles, et des enquêtes internationales sur l'alphabétisation des adultes (1993-2012) et des programmes et pratiques qu'elles ont influencés. Organisés de manière chronologique, les résumés présentent aussi les perspectives de partisans ainsi que celles de critiques. Ils présentent deux initiatives fédérales distinctes, l'une axée sur la promotion de l'alphabétisation des adultes et l'autre axée sur la définition des compétences essentielles dans le milieu de travail. Ils démontrent comment ces initiatives se sont croisées et chevauchées, non sans tension, et comment elles ont évolué dans des provinces et territoires de manières résolument différentes.

Le rapport est basé sur l'analyse documentaire et les entrevues. Il identifie certains facteurs historiques, politiques et sociaux qui ont influencé la recherche et la livraison de services en alphabétisation dans les contextes linguistiques majoritaires et minoritaires, en anglais et en français, dans plusieurs provinces et territoires. Il donne un aperçu des différents engagements et effets au Québec et dans des communautés de langue minoritaire partout au Canada. Nous en avons tiré des leçons et nous espérons qu'elles pourront guider le développement des politiques et des pratiques pour les programmes de compétences actuels et futurs au Canada. Le rapport contient aussi certaines recommandations pour les syndicats qui, auparavant, ont joué un rôle important dans la promotion et le soutien à l'alphabétisation de leurs membres. Le SCFP a conservé un comité pour l'alphabétisation dans son organisation et espère réaffirmer l'importance des compétences de base dans le marché du travail actuel.

## 2. LIMITES

Tout d'abord conçu pour étudier l'ensemble des provinces et territoires, l'envergure du projet a été partiellement limitée par des contraintes de budget et de temps. Quoique nous ayons rassemblé beaucoup plus de matériel que prévu, nous avons été engagées pour rédiger un premier aperçu du sujet. Pour cette raison, dans les documents et les entrevues que nous avons sélectionnés, nous nous sommes concentrées sur des politiques fédérales, ainsi que sur le Québec et le Nouveau-Brunswick, deux provinces dont l'histoire et l'expérience en alphabétisation diffèrent largement. D'autres limites étaient imprévues. Nous avons été surprises de constater que très peu de documents ont été rédigés en français. Presque tous les documents français de la liste sont traduits de l'anglais. Ceci renvoie au fait que le Québec n'a montré que peu d'intérêt pour les Compétences Essentielles. Cette province a tracé son propre chemin en matière de politiques en éducation des adultes et en formation en milieu de travail. D'après nos informateurs, à l'exception du Nouveau-Brunswick, les acteurs francophones en situation minoritaire dans d'autres provinces n'ont généralement pas participé au développement des Compétences Essentielles.

### 3. MÉTHODOLOGIE

Nous avons commencé la recherche en rassemblant des rapports et d'autres documents relatifs aux compétences essentielles provenant de ministères fédéraux et d'organismes en alphabétisation à partir du début des années 1990. Puisque certains de ces ministères et organismes n'existent plus, nous avons consulté des catalogues spécialisés ainsi que des ressources en ligne archivées.

Le catalogue en ligne du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF, <http://catalogue.cdeacf.ca/>) a été une source précieuse. De plus, le CDÉACF héberge actuellement COPIAN, anciennement appelée « base de données en alphabétisation des adultes ». Sur le site Web du Centre for Literacy (le Centre d'alphabétisation), la page du centre de ressources ([http://www.centreforliteracy.qc.ca/ressource\\_centre](http://www.centreforliteracy.qc.ca/ressource_centre)) offre un grand nombre d'archives en anglais, dont des documents de travail, des résumés et des analyses de recherches sur l'alphabétisation et les compétences essentielles. Nous avons aussi obtenu des résultats en cherchant sur la base de données américaine ERIC.

Pour avoir accès à des rapports et des documents du gouvernement, nous avons consulté le catalogue de ressources archivées de Statistique Canada (<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/catalogue/89-552-M>). Ici, notre recherche portait spécifiquement sur des questions de politiques en lien avec les enquêtes internationales sur l'alphabétisation, la formation des adultes et l'alphabétisation dans le milieu de travail.

Nous avons effectué des recherches avec les mots-clés et les combinaisons suivants : « compétence\* essentielle\* », « compétence\* de base », « alphabétisation », « Canada », « internationale », « enquête », « apprentissage en milieu de travail », « alphabétisation en milieu de travail », « alphabétisation des adultes », « formation des adultes », etc. Par la suite, nous avons ajouté d'autres termes de recherche comme « autochtone », « immigrant\* » et « francophone » pour obtenir des résultats portant sur les compétences essentielles de communautés spécifiques.

Finalement, pour comprendre comment les politiques et les pratiques passées relatives aux compétences essentielles au Canada peuvent contribuer à l'ordre du jour sur les compétences futures, nous avons inclus, dans la bibliographie, des ressources sur les changements actuels dans le milieu de travail, l'avenir du travail et les compétences pour le 21<sup>e</sup> siècle. La source principale pour ces recherches a été le catalogue du CERIC (<https://ceric.ca/fr/listes-de-documents/>).

Nos informateurs nous ont suggéré, et, dans certains cas, fourni des ressources supplémentaires. Parmi ces ressources, on trouve des rapports inédits pour usage interne dans des ministères fédéraux comme Développement des ressources humaines Canada (maintenant Emploi et Développement social Canada - EDSC). Ces documents, rassemblés dans la base de données bibliographiques, offrent un aperçu de l'évolution des politiques et des pratiques en alphabétisation et compétences essentielles au Canada. Ils montrent les points de vue, parfois critiques, de décideurs politiques ainsi que de praticiens et théoriciens qui travaillent dans les domaines de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes.

La section du rapport intitulée « Résumés de documents clés » comprend 18 articles, rapports, documents inédits et chapitres de livres clés. Ils ont été sélectionnés à partir de plus de 150 ressources et organisés dans la base de données bibliographiques. Les résumés sont classés en ordre chronologique par date de publication pour aider à présenter les antécédents, l'histoire et le développement du Cadre des Compétences Essentielles au Canada.

## Tableau: échelons pour l'analyse de données qualitatives pour faire un rapport des informateurs

| Descriptif                    | Pourcentage des participants                                                                                         |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tous</b>                   | Les résultats représentent les avis et opinions de 100% des participants.                                            |
| <b>La majorité/La plupart</b> | Les résultats représentent les avis et opinions d'au moins 75% mais de moins de 100% des participants.               |
| <b>Un grand nombre</b>        | Les résultats représentent les avis et opinions d'au moins 50% mais de moins de 75% des participants.                |
| <b>Certains</b>               | Les résultats représentent les avis et opinions d'au moins 25% mais de moins de 50% des participants.                |
| <b>Quelques/ Quelques-uns</b> | Les résultats représentent les avis et opinions d'au moins deux participants, mais de moins de 25% des participants. |

## 4. ÉVOLUTION DES APPROCHES FÉDÉRALES EN ALPHABÉTISATION ET COMPÉTENCES ESSENTIELLES

### 4.1 Éléments historiques

L'intérêt du gouvernement fédéral envers l'alphabétisation et l'éducation des adultes date des années 1960, lorsqu'il prend conscience que de nombreux adultes au Canada sont sous-scolarisés. Cet intérêt se développera en engagement formel seulement deux décennies plus tard. La *Loi sur l'assistance à la formation technique et professionnelle* permet à Ottawa d'investir 1,5 milliard de dollars sur une période de six ans auprès des provinces, pour subventionner des centaines de nouvelles écoles de formation professionnelle. Les collaborations cesseront à cause de préoccupations juridictionnelles entre les gouvernements fédéral et provinciaux, particulièrement au Québec, mais beaucoup de ces écoles deviendront le réseau des collèges communautaires du Canada. En 1967, une nouvelle *Loi sur la formation professionnelle des adultes* met l'accent sur la reconversion à court terme des travailleurs sans emploi ou sous-employés. La mise en œuvre de cette loi révèle qu'un grand nombre d'adultes n'a pas la capacité de suivre les formations. De la même façon, la *Loi sur les langues officielles* de 1969 fait augmenter l'offre de formation en enseignement de la langue seconde, et c'est l'occasion de constater que bon nombre de personnes ne sont pas suffisamment alphabétisées dans leur langue maternelle pour pouvoir suivre ces cours. Pendant quelques années, deux nouveaux programmes, les Cours préparatoires à la formation professionnelle (Basic Training and Skills Development) et le Programme de formation préparatoire à l'emploi (Basic Job Readiness Training) ciblent ces groupes. Les deux programmes offrent des formations courtes pour obtenir des équivalences de niveaux d'enseignement primaire et secondaire qui permettent d'entrer en formation professionnelle.

Les dépenses fédérales en formation des adultes baissent dans les années 1970, mais grâce aux efforts de conscientisation, plusieurs provinces produisent des rapports et créent des groupes de travail pour répondre au problème de la sous-scolarisation et de l'analphabétisme chez les adultes. Plusieurs comités qui travaillent sur les questions de pauvreté et d'éducation financière ont également conscience du problème. La première étude importante sur l'analphabétisme chez les anglophones est publiée par Audrey Thomas en 1976 : *Adult Basic Education in Canada and Literacy Activities in Canada* (Thomas, 1975-76),

soit L'Éducation de base des adultes au Canada et les activités d'alphabétisation au Canada. L'alphabétisation devient une question de justice sociale dans les milieux militants.

Dans le même temps, au ministère fédéral de la Main-d'œuvre et de l'Immigration, sans lien avec la recherche sur l'alphabétisation, le chercheur Arthur Smith développe une théorie et des ressources sur les compétences génériques pour les métiers (Generic Skills for Occupations). Il définit les compétences génériques comme des comportements communs et transférables à beaucoup de tâches pour beaucoup de métiers. Elles comprennent le raisonnement théorique, les compétences interpersonnelles et les aptitudes manuelles. Vingt ans plus tard, le Cadre des Compétences Essentielles sera fondé sur le travail d'Arthur Smith.

Entre temps, l'alphabétisation des adultes gagne du terrain. Le Rassemblement canadien pour l'alphabétisation, fondé en 1977, permet aux milieux militants anglophones de se faire entendre. En 1983, un deuxième rapport intitulé *Adult Illiteracy in Canada - A Challenge* (Thomas), ainsi qu'un nombre croissant d'études et de rapport fédéraux et provinciaux sur l'analphabétisme des adultes jettent les bases pour le Discours du Trône de 1986, qui annonce une initiative nationale en alphabétisation. Cette responsabilité est confiée au Secrétariat d'État du Canada, qui commence à travailler en 1987 à la préparation de l'Année internationale de l'alphabétisation de l'UNESCO en 1990.

En 1988, le gouvernement fédéral crée le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) pour concrétiser son engagement sur le terrain de l'alphabétisation : le gouvernement veut soutenir les organismes et les institutions qui œuvrent dans ce secteur, favoriser les liens entre tous les acteurs, développer la recherche et la production de ressources. Placé sous l'égide du Secrétaire d'État du Canada, le SNA est ainsi indépendant de mandats propres à des ministères. Il promeut une vision large de l'alphabétisation en tant que moyen d'intégration et de participation citoyenne, et valorise tous les moyens d'agir en alphabétisation, que ce soit par exemple en alphabétisation familiale, en alphabétisation de base des adultes, etc.

De plus, toujours en 1987, une nouvelle méthodologie pour évaluer l'alphabétisation des adultes commence à être utilisée dans des enquêtes. *Broken Words*, une étude commandée par le groupe de presse Southam, présente des statistiques et des histoires personnelles, pour montrer que presque la moitié de la population canadienne possède des lacunes en alphabétisation. L'étude galvanise le lectorat partout au pays et fait les manchettes avec des titres-choc à la une, qui parlent d'une moitié de la population « fonctionnellement analphabète ».

Selon quelques personnes que nous avons interrogées, jusqu'au début des années 1990, on travaille beaucoup sur l'aspect culturel et social de la formation. Le SNA s'inscrit dans cette tradition. Tout au long de son existence, il travaille en partenariat avec tous les milieux concernés par l'alphabétisation, aussi bien le milieu communautaire, les gouvernements, les institutions et les syndicats, ou encore les comités sectoriels de main d'œuvre, toujours dans une vision de renforcement des capacités. Il cherche également à atteindre des secteurs qui ne se sont pas encore intéressés à ces questions, tels que la justice et la santé. Le mandat du SNA a perduré même lorsqu'il a été transféré du Secrétariat d'État au ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté, puis à Ressources humaines et Développement des compétences Canada (actuellement Emploi et Développement social Canada ou EDSC).

## 4.2 Les enquêtes et les mesures

Les choses changent avec les premières enquêtes statistiques en alphabétisation des adultes. En 1990, l'enquête sur les *Capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (Literacy skills used in daily activities)* dresse un portrait quantitatif des compétences en lecture et en écriture. En 1995, les résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA, 1993), conçue par l'Organisation pour la Coopération Économique et le Développement (OCDE) sont publiés. Statistique Canada est un contributeur majeur au développement de l'EIAA. Les deux enquêtes montrent qu'un grand nombre d'adultes au Canada a de faibles compétences en littératie. Le Secrétariat national à l'alphabétisation s'attache à faire la promotion des enquêtes et des nouvelles méthodes d'évaluation de la littératie, pour susciter une forte prise de conscience sur les besoins à combler au Canada en matière d'alphabétisation.

Ces deux enquêtes bouleversent la façon dont on envisage le développement de l'alphabétisation. La méthodologie des enquêtes est issue de méthodes scientifiques utilisées en psychologie pour mesurer l'adéquation entre un individu et des situations spécifiques, habituellement le travail. À cette époque, ces nouvelles méthodes deviennent la norme : la psychométrie mesure les aptitudes et les comportements verbaux, numériques et de résolution de problèmes. Dans les années 1980, aux États-Unis, l'organisation Educational Testing Services (ETS) utilise une méthode relativement nouvelle en conception de test, soit la théorie de la réponse à l'item. Cette méthode évalue les habiletés de lecture directement plutôt que par l'intermédiaire de mesures indirectes comme l'auto-évaluation ou les années de scolarité, ce qui avait été la norme jusqu'alors. ETS applique la méthode à l'enquête *Young Adult Literacy Survey (YALS)*, qui devient le prototype pour les futures enquêtes internationales sur l'alphabétisation.

À partir de ce moment, l’alphabétisation n’est plus conceptualisée comme une dichotomie entre « alphabétisé » et « analphabète ». Au lieu d’associer l’alphabétisation au niveau de scolarité, les concepteurs examinent ce que les individus peuvent accomplir avec l’information écrite. Ils assignent des « niveaux » d’alphabétisation selon la complexité de tâches spécifiques, ou « items ». Cinq niveaux d’alphabétisation sont décrits : au niveau 1, un répondant ou une répondante peut décoder du texte écrit et comprendre uniquement l’information la plus littérale. Aux niveaux 4 ou 5, un répondant ou une répondante peut comprendre et faire des inférences à partir de multiples sources d’information écrite. La même méthodologie a été appliquée et adaptée pour chacune des enquêtes internationales depuis 1993. Elles ont évalué la numératie, la résolution de problèmes, la lecture et la compréhension de textes suivis et de documents ; l’enquête de 2012 a élargi la notion de résolution de problèmes à un « environnement à forte composante technologique ». En tant qu’enquêtes démographiques, les enquêtes extrapolent à partir de l’échantillon de personnes répondantes dans chaque pays participant pour fournir des statistiques sur le pourcentage de personnes qui se classent à chaque niveau d’alphabétisation.

À ce jour, le Canada possède le plus vaste échantillon de personnes répondantes dans les trois enquêtes internationales. Les premières enquêtes rapportent que presque 50% de la population a des défis en alphabétisation, avec des variations parmi les provinces et territoires, en affirmant que le Niveau 3 est le niveau d’alphabétisation requis pour fonctionner dans la société. Des interprétations erronées basées sur ces affirmations perdurent depuis de nombreuses années au fur et à mesure que d’autres résultats d’enquêtes ont été publiés. Le grand public et les décideurs politiques n’ont pas une compréhension claire de la définition de l’alphabétisation en usage.

Les enquêtes de 1994 et de 2003 n’ont pas inclus de répondant-e-s qui ne savent pas décoder un texte écrit. L’enquête la plus récente (le Programme pour l’évaluation internationale des compétences des adultes, PEICA) a ajouté un niveau sous le niveau 1 pour essayer de comprendre les obstacles spécifiques auxquels font face les adultes avec les plus grandes difficultés en lecture.

### 4.3 Le développement des Compétences Essentielles

En 1994, une autre unité du ministère des Ressources humaines et Développement des compétences entreprend une série de recherches sur les compétences de base nécessaires en milieu de travail. L'objectif de ce Projet de recherche sur les compétences essentielles (PRCE)<sup>1</sup> (*Essential Skills Research Project*) est d'identifier quelles sont les compétences de base nécessaires en milieu de travail.

Dans les années 1990, l'économie est en grande mutation, les technologies prennent leur place dans les milieux de travail, et leur utilisation nécessite de plus grandes compétences en lecture et en résolution de problèmes, par exemple. À l'époque, plusieurs pays (dont les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie) ont déjà dressé leur liste de compétences de base, et le Canada souhaite emboîter le pas. La recherche veut asseoir cette liste canadienne de compétences de base sur un terrain solide : il s'agit d'explorer quelles compétences sont réellement utilisées au travail, et non pas seulement d'enquêter sur les besoins déclarés des employeurs, comme cela a été le cas lors de l'élaboration des listes de compétences jusqu'alors.

Le PRCE utilise la recherche des années 1970 sur les compétences génériques comme fondement pour ce nouveau projet. Il définit un Cadre des Compétences Essentielles avec neuf Compétences Essentielles pour la main-d'œuvre : lecture, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication orale, travail d'équipe, capacité de raisonnement, informatique et formation continue. Certains membres de l'équipe de recherche qui ont développé la méthodologie de l'EIAA contribuent aussi au développement du Cadre des Compétences Essentielles.

Un autre chantier de ce projet de recherche est de dresser des profils de compétences essentielles dans des emplois de premier échelon. L'idée est d'enrichir la Classification nationale des professions, en décrivant quelles compétences sont utiles à l'accomplissement des tâches pour ces emplois qui ne nécessitent qu'un diplôme d'études secondaire ou moins. En disséquant ainsi les tâches effectuées au travail, on pense mieux évaluer les besoins de formation. En ajoutant à ces profils de compétences un cadre de compétences essentielles, on veut améliorer la capacité du secteur privé à former ses employés.

<sup>1</sup> Mair, D. (1997). The development of occupational Essential Skills profiles. Dans M. Taylor (Ed.), *Workplace Education: The Changing Landscape* (pp. 299-318). Toronto: Culture Concepts.

L'objectif du Cadre des Compétences Essentielles est également de développer l'employabilité de personnes non qualifiées, pour leur permettre d'intégrer des emplois de premier échelon. Certains informateurs rapportent que la méthodologie initiale pour développer les profils des compétences essentielles est solide et rigoureuse. L'équipe de recherche a conduit plus de 3000 entrevues et a analysé les tâches effectuées pour identifier quel niveau de compétences en littératie est requis pour des emplois particuliers. Un employé au plus haut niveau de maîtrise dans son travail pouvait être observé par quinze à vingt « profileurs » qualifiés, qui documentaient les compétences mises en œuvre et rassemblaient des documents authentiques du milieu de travail. Le PRCE décrit les échelons de compétences à partir des Enquêtes sur l'alphabétisation des adultes et des Niveaux de compétences linguistiques canadiens, ainsi qu'à partir de sources internationales complémentaires pour développer une façon uniforme pour parler des CE. Certaines de nos sources rapportent que la méthodologie s'est assouplie au fil du temps, au fur et à mesure que le financement et le temps ont manqué pour mener des entrevues et pour mettre les profils à jour. Néanmoins, entre le milieu des années 1990 et le début des années 2000, cette recherche est menée avec beaucoup d'engagement et avec un haut niveau de qualité. Une collection de documents authentiques choisis pendant cette période et publiée en 2001 (Lewe et McLeod) montre la rigueur du processus au cours des meilleures années de la recherche sur les compétences essentielles.

#### **4.4 Les premiers liens entre l'alphabétisation et les Compétences Essentielles**

Jusqu'au milieu des années 1990, il y a peu d'interaction entre le SNA et le PRCE. En 1993, le Secrétariat national à l'alphabétisation passe sous la tutelle de Ressources humaines et développement social Canada (RHDSC). Le Ministère travaille avec les employeurs pendant que le SNA reste relativement autonome et travaille étroitement avec le milieu communautaire. Il finance également des programmes conçus pour favoriser le développement de partenariats multisectoriels : son volet pour l'Apprentissage en milieu de travail fonctionne sur un modèle de partenariat avec les entreprises. Il permet de développer et de mettre à l'essai des modèles innovants en alphabétisation et compétences de base en milieu de travail partout au pays, particulièrement dans l'Ouest et en Nouvelle-Écosse. Un agent de programme de ce volet était membre du conseil consultatif du PRCE. Plusieurs expert-e-s, praticien-ne-s et chercheuses ou chercheurs engagé-e-s travaillaient avec le SNA et le PCRE en même temps.

Certains informateurs ont attiré notre attention sur les rôles clés que certains individus ont joué dans les croisements et dans l'intégration qui ont fini par se produire entre l'alphabétisation et les Compétences Essentielles à l'échelon fédéral. Le gouvernement est allé chercher ces premiers « champions » dans le milieu universitaire ou dans les milieux de pratique, constituant ainsi une équipe riche de savoirs et d'une grande expérience de recherche dans les domaines de l'éducation des adultes, la langue seconde, l'évaluation et les tests, la formation en milieu de travail, le travail social, etc. Cette première équipe a également apporté une énergie et une passion à ce travail qui, selon eux, améliorerait la vie des individus. Les entrevues ont révélé l'enthousiasme de ces employés durant les années 1990, ainsi que leur fort engagement pour une recherche de qualité et l'établissement de relations avec la communauté et avec le milieu de travail, tant les employeurs que les syndicats. D'après certaines sources, ce sont les circonstances et le désir d'utiliser plus efficacement les ressources (plutôt que la pression bureaucratique) qui ont mené à davantage de coopération et de collaboration entre le SNA et le PRCE. Cependant, ce fort engagement peut être à double tranchant. Certains informateurs ont identifié des individus qui continuent d'imposer leurs visions ou croyances personnelles, et qui influencent les courants de pensée et les orientations politiques en alphabétisation et compétences essentielles, à la fois au gouvernement et dans les milieux de pratique.

À cette époque, la section pour l'emploi de RHDSC possède des fonds pour développer uniquement les profils des CE tandis que le SNA a les fonds et le mandat pour développer et tester des initiatives qui s'alignent avec des bonnes pratiques d'alphabétisation en milieu de travail. Durant le milieu des années 1990, le PRCE et le SNA collaborent pour tester des profils des Compétences Essentielles dans des milieux de travail. Ils collaborent également pour développer des outils pour les milieux de pratique et les employeurs. Grâce à ces initiatives conjointes, de nombreux modèles sont testés à travers les provinces. Des outils sont créés et promus, tel le Test des compétences essentielles en milieu de travail (Test of Workplace Essential Skills - TOWES). Nos informateurs et notre revue de littérature laissent à penser que c'était une alliance pragmatique et qu'il n'y avait pas nécessairement de conflit entre les deux branches. Au début, le Cadre et les profils des CE étaient seulement utilisés pour des initiatives en milieu de travail appuyées par le SNA. Cependant, au fil du temps, des développeurs de Compétences Essentielles ont commencé à appliquer le Cadre des Compétences Essentielles à d'autres milieux, y compris dans les écoles et la vie quotidienne. Ce changement a marqué le début de tensions et de divisions chez de nombreux praticiens et chercheurs en alphabétisation, qui percevaient l'alphabétisation et

les CE selon des visions du monde et des idéologies opposées. Certains informateurs notent que ce fossé entre les livreurs de service en alphabétisation communautaire et ceux en CE n'a jamais entièrement été comblé. Il existe encore de nombreuses années plus tard, alors que les deux volets ont fini par être intégrés par RHDSC de manière formelle.

En 2000, un scandale très médiatisé laisse entendre que RHDSC est incapable de justifier plusieurs milliards de dollars de dépenses, à cause d'un manque total ou partiel de documents de suivi administratif. En réaction à cet événement, le ministère impose des procédures strictes de reddition de comptes. Bien que les allégations se soient ensuite révélées sans fondement, les nouveaux processus restent en place. Cela s'inscrit aussi dans un mouvement général, au fédéral, pour favoriser un modèle « bailleur-client », au détriment de l'approche de collaboration avec les organismes à but non lucratif. Le SNA est poussé à s'intégrer à la structure administrative du ministère et se bureaucratise. Il doit progressivement arrêter d'accorder des subventions, pour suivre les directives ministérielles qui sont conçues pour faire le suivi des accords de contribution. En conséquence, le SNA ne peut plus s'attacher à construire des partenariats et tester des approches : tous ces changements forcent les organismes à s'adapter à un système rigide de reddition de comptes, alors qu'ils n'en ont pas toujours la capacité. Ceci a été particulièrement difficile dans les milieux minoritaires. Certains informateurs rapportent que dans le même temps, des changements de personnel se sont produits, qui ont vu l'arrivée de personnes avec moins d'expérience dans le domaine de l'alphabétisation et de la formation et qui comprenaient moins les besoins sur le terrain. Un accent marqué a été mis sur l'efficacité du financement de projets, au détriment du développement à long terme de mesures efficaces en alphabétisation et de communautés de pratique.

## **4.5 Les relations entre le fédéral, les provinces et les territoires**

Entre la fin des années 1980 et le début des années 2000, le gouvernement fédéral, par l'entremise du PRCE, collabore avec les gouvernements provinciaux et territoriaux dans le domaine du travail : l'établissement des profils de compétences, les réflexions sur la formation en milieu de travail ou sur l'approche par compétences pour former à l'emploi se font avec la participation active des ministères ou de représentants syndicaux. Des tables de discussions, des forums, des colloques sont organisés par le SNA et permettent d'échanger et de progresser.

Cette connexion semble avoir été fructueuse partout au Canada, sauf au Québec. Au moment du PRCE, le Québec retravaillait sa liste de métiers et de normes professionnelles, et n'a pas participé aux travaux canadiens. En 1995, le Québec adopte sa *Loi favorisant le développement et la formation de la main-d'œuvre*, qui garantit, entre autres, que les entreprises dont la masse salariale est de plus d'un million de dollars consacrent 1 % de cette masse salariale à la formation et au développement des compétences de leurs employés. Cette loi a des impacts majeurs au Québec, qui ne dépend plus des fonds fédéraux pour la formation en milieu de travail. De plus, en 1998, après qu'Ottawa remette aux provinces la responsabilité de la formation de la main-d'œuvre, le Québec négocie avec Ottawa le rapatriement des fonds dédiés à la formation et crée son ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Du côté de l'éducation des adultes, le Ministère de l'Éducation québécois prépare sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (2002) et l'intégration des compétences génériques dans son programme de Formation générale des adultes. Selon certaines sources, le mouvement de l'alphabétisation populaire au Québec n'accepte pas la vision véhiculée par les compétences essentielles. Cette vision, considérée comme faisant partie d'une idéologie « néolibérale », c'est à dire régie par les forces du marché plutôt que par la recherche du bien social, est en opposition philosophique avec le milieu de l'alphabétisation populaire au Québec. Ces sources notent que cet écart a contribué au détachement de la province vis-à-vis du fédéral, dans le domaine des Compétences Essentielles.

Là où le Québec a maintenu sa participation, c'est dans le partage des coûts pour les accords de subventions entre le fédéral et les provinces/territoires. Ce modèle avait été développé par le SNA pendant les années 1990 : les ententes annuelles étaient négociées chaque année avec chaque province et chaque territoire, et le gouvernement fédéral transférait la moitié des coûts des projets en alphabétisation des adultes, projets approuvés par les deux parties. Une de nos sources a qualifié cette période d'« âge d'or » de l'alphabétisation des adultes au Canada. Cette période d'intense activité a encouragé le développement de ressources, de recherche et de prise de conscience partout au pays. Il était possible de faire des essais et des erreurs ; les bases de l'alphabétisation familiale, de la recherche sur la pratique et de beaucoup de modèles innovants en milieu de travail ont été posées et se sont développées à cette période.

Au début des années 2000, après que le SNA a été forcé d'adhérer plus étroitement à l'approche du ministère en matière de reddition de comptes, les relations entre le gouvernement fédéral et les provinces et territoires deviennent plus difficiles, dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Lorsque les résultats de la deuxième Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) sont publiés en 2003 sans aucun changement dans les résultats, le SNA est tenu pour responsable de ce manque de progrès du Canada, alors qu'il n'a pas le mandat de livrer des services en alphabétisation. Les provinces et les territoires développent davantage leurs propres initiatives, avec leur propre budget. Les investissements en alphabétisation des adultes, qui ont toujours été différents d'un bout à l'autre du pays, commencent à être plus disparates. Le partage des coûts entre le fédéral et les provinces et territoires cesse en 2006.

## **4.6 Fusionnement entre alphabétisation et Compétences Essentielles : le BACE**

En 2006, après plusieurs années de discussion, RHDSC fusionne le Programme national d'alphabétisation avec deux autres programmes pour créer le Programme d'apprentissage, d'alphabétisation et d'acquisition des compétences essentielles pour les adultes (PAAACEA). Le Bureau national de l'alphabétisation et de l'apprentissage (BNAA) est créé pour gérer le PAAACEA. En 2007, le BNAA devient le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE). Ceci marque la fin des tentatives pour aligner les efforts du SNA avec l'initiative sur les Compétences Essentielles. La section de RHDSC responsable du PRCE et des conseils sectoriels se met à subventionner des projets sur les compétences essentielles en milieu de travail tandis que le BACE s'ancre fermement dans le marché du travail. Les actions en alphabétisation familiale et communautaire diminuent, alors que les Compétences Essentielles commencent à teinter les projets de formation pour les Autochtones et le programme du Sceau Rouge.

Avec la fin du financement fédéral/provincial/territorial pour la recherche, le renforcement des capacités et des infrastructures, c'est une politique de financement de base pour les organismes nationaux et les coalitions qui se met en place. Tous les autres financements se font alors par projet, avec des Appels de Propositions. Alors qu'avec le SNA, l'attribution des subventions se faisait en continu, aussi bien pour l'alphabétisation familiale, communautaire ou en milieu de travail, elles sont désormais allouées en majorité pour des programmes pour la main-d'œuvre ou pour le milieu de travail. Le BACE commence à utiliser l'expression « alphabétisation et compétences essentielles », ou ACE, pour parler de ses activités, et insiste pour que chaque demande de financement utilise la

terminologie des compétences essentielles. Selon quelques-unes de nos sources, à cause de cette condition, certaines organisations en alphabétisation changent leur nom et leur mandat ; d'autres organisations font semblant de faire un travail qu'elles ne font pas réellement. Seulement trois Appels de proposition sont lancés au cours des huit années suivantes. Le Conseil du Trésor n'augmente pas le total des fonds alloués au BACE mais au cours de la plupart de ces années, les fonds alloués ne sont pas totalement dépensés. Lorsqu'un Appel de proposition est lancé en 2013 pour créer un réseau pancanadien en ACE, en remplacement du financement de base, des organismes partout au Canada ont collaboré pendant plus d'une année pour développer des modèles. En mai 2014, toutes les propositions sont refusées, à l'exception du modèle développé par trois coalitions du Nord du Canada. En juin 2014, le financement de base cesse définitivement. La plupart des organismes nationaux en alphabétisation, y compris des centres de recherche, ont fermé ou ont considérablement réduit leur taille et leur fonctionnement. Beaucoup de coalitions provinciales se sont démantelées, quoique quelques-unes existent encore grâce au soutien financier de la province. La livraison de services en alphabétisation continue, subventionnée par les provinces et les territoires. Cependant, le fédéral ne finance actuellement aucun centre de ressources, aucun lieu de rencontre, ni aucune infrastructure pancanadienne pour soutenir le milieu.

## **4.7 Les Compétences Essentielles : ce qu'elles ont changé... et la suite**

Selon les personnes à qui nous avons parlé, les Compétences Essentielles ont eu à la fois un impact positif et négatif.

La plupart de nos sources affirment que le premier changement positif qui est apparu avec les compétences essentielles, c'est la possibilité de parler de formation de base en littératie avec les milieux de travail et avec les responsables politiques sans utiliser le terme « alphabétisation », perçu négativement et stigmatisant. Dès le départ, l'approche et le vocabulaire des compétences essentielles a plu aux employeurs et à certains syndicats. Il est désormais plus facile d'identifier des manques concrets à pallier avec des formations axées sur des tâches professionnelles quotidiennes. Les formations proposées sont plus efficaces que celles proposées jusqu'alors, qui avaient une approche scolaire. C'est un changement majeur perçu très positivement par les formateurs en milieu de travail. Même si initialement la recherche sur les Compétences Essentielles a établi des profils d'employés qui ont atteint un bon niveau

de maîtrise de leur profession, certains informateurs rapportent que les CE ont été très bénéfiques pour les personnes dans des emplois peu qualifiés, mais qui nécessitent des acquis de base. Dans ces emplois, les personnes ont pu bénéficier de formations, se maintenir en emploi ou progresser dans les échelons. De nombreuses sources notent que la qualité de la formation et le niveau de compétences essentielles se sont améliorés au fil des années et que les CE ont entièrement été intégrées dans certains secteurs. Mais ceci varie d'une province à l'autre. Le Manitoba et la Nouvelle-Écosse sont identifiés comme étant les provinces qui ont des modèles similaires, avec l'intégration la plus complète. Dans certaines provinces, les CE sont intégrées par secteurs, par exemple celui de la construction en Colombie-Britannique, grâce aux travaux de SkillPlan.

Certains informateurs perçoivent que le Cadre des Compétences Essentielles est très utile pour suivre les apprentissages des individus. Il a d'ailleurs été utilisé pour créer des outils d'évaluation reconnus, comme TOWES, Hauteur (*MeasureUp*) et CAMERA. Il a été intégré dans des programmes de formation efficaces, comme le programme de certification du Sceau rouge. En revanche, certaines de nos sources remarquent également que le Cadre des Compétences Essentielles répond aux besoins d'individus qui possèdent déjà des acquis de base. Ce cadre ne permet pas de répondre aux besoins des personnes les moins alphabétisées et qui sont éloignées du marché du travail. Certains informateurs disent que l'utilisation des Compétences Essentielles a creusé le fossé entre les personnes prêtes à l'emploi ou en emploi d'une part, et les personnes avec les compétences les plus faibles d'autre part, en réduisant le financement et les services pour ces personnes. Quelques informateurs distinguent le cadre et son utilisation de l'abus qui en a été fait par les gouvernements et les livreurs de service.

Certains informateurs soulignent que, malgré l'argument selon lequel les compétences s'appliquent également à la vie quotidienne et à l'école, le Cadre des Compétences Essentielles a été élaboré dans et pour le milieu de travail, et qu'il a été imposé au milieu communautaire. Après 2008, le financement en alphabétisation dépendait de plus en plus de l'utilisation du Cadre des Compétences Essentielles. Toutefois, ce cadre n'était pas adapté à l'alphabétisation communautaire, qui est souvent holistique et très attachée à travailler sur les conditions de vie des participants (logement, santé, pauvreté). Or l'approche véhiculée par les Compétences Essentielles ne permet pas de contextualiser l'apprentissage de cette façon ni de prendre en compte la culture des individus.

Quelques informateurs ont mentionné que le BACE et le PRCE dépendent d'un ministère dont le mandat est l'emploi et le marché du travail, et que leur objectif principal n'est pas de s'adresser à la communauté ou à la famille.

Un informateur a décrit la tendance à rechercher une « taille unique » comme la quête perpétuelle des gouvernements pour la « solution miracle. »

Quelques informateurs et quelques documents mentionnent un manque de recherche indépendante et objective sur les CE. Ils indiquent que les premiers chercheurs les plus compétents dans le domaine, pendant les années de développement, étaient des fournisseurs de services et/ou des employés du gouvernement qui sont finalement devenus des gestionnaires de programme dans des collèges, ou des consultants vendant des services et des ressources en CE. Plus récemment, en 2019, le BACE a commandé et publié des analyses externes de produits et d'outils d'évaluation en Compétences Essentielles, et a sélectionné des projets dans le but de mettre à jour les compétences et les profils. Pour le moment, la dernière mise à jour des outils en CE sur le site Web du gouvernement a été réalisée en septembre 2015.

Ce rapport examine certains impacts, positifs et négatifs, de l'intégration de l'alphabétisation des adultes et du cadre des CE, ainsi que des enseignements qui devraient être utilisés lors de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un programme de Compétences futures.

## 5. IMPACTS

Les enquêtes internationales sur l’alphabétisation et le Cadre des Compétences Essentielles ont eu des effets à la fois positifs et négatifs sur les politiques et les pratiques aux niveaux fédéral, provincial et territorial, mais, comme il est typique au Canada, les effets sont variés. Ce rapport a examiné deux provinces - le Québec et le Nouveau-Brunswick - pour trouver des exemples de cette variation, mais a trouvé des références à toutes les provinces et tous les territoires dans l’analyse documentaire.

Il n’est pas toujours possible de distinguer les impacts des enquêtes sur l’alphabétisation de ceux du Cadre des Compétences Essentielles, car les deux se sont chevauchés de plus en plus et ont fini par fusionner, d’abord au niveau de la politique fédérale après 2007, puis dans certaines provinces/territoires. Les impacts discutés dans cette section ont été synthétisés à partir des entrevues et des résumés de documents.

### 5.1 Les impacts dans les provinces

Le plus faible impact du Cadre des Compétences Essentielles se trouve au Québec, qui a toujours adopté une approche unique en matière d’éducation des adultes et de formation en milieu de travail et pour la main-d’œuvre. Le Québec a développé ses propres cadres de compétences, qui ont tendance à être plus larges que les neuf Compétences Essentielles. Le cadre fédéral a été adopté par quelques cégeps québécois, mais il a eu tendance à être relégué aux services offerts aux employeurs par ces collègues. Au Québec aujourd’hui, un cégep offre le Test des Compétences Essentielles en Milieu de Travail (TOWES). Les syndicats du Québec ont appuyé de nombreux programmes de formation en compétences de base des adultes par l’intermédiaire des commissions scolaires dans les années 1990 et 2000. Cependant, un informateur suggère que ce travail est désormais généralement intégré à d’autres formations, et il note que le niveau de compétence des travailleurs syndiqués a augmenté avec le temps, rendant l’alphabétisation sur le lieu de travail moins pertinent aujourd’hui. L’informateur a reconnu que, comme partout au Canada, les employeurs du Québec trouvaient le terme « alphabétisation » péjoratif.

Le Québec a bien exploité les résultats des enquêtes internationales sur l’alphabétisation pour sensibiliser le public et faire pression sur le gouvernement provincial pour qu’il augmente le financement de l’éducation de base des adultes. Le Québec, en identifiant la formation de base dans le cadre de sa politique d’éducation des adultes, est moins vulnérable aux fortes fluctuations des financements. Cependant, les commissions scolaires, qui sont les principales responsables de cette prestation, n’ont pas augmenté leur offre en matière d’éducation de base et d’éducation populaire, et le modèle d’éducation populaire pour adultes unique au Québec a perdu du terrain ces dernières années. La province fournit bel et bien un financement de base au milieu communautaire, qui comprend des programmes d’alphabétisation, et a augmenté le montant de base en 2017. Toutefois, comme il a été mentionné précédemment, il existe toujours un fossé philosophique profond entre l’alphabétisation et les compétences, et entre les éducateurs d’adultes socialement progressistes et les promoteurs du modèle des enquêtes internationales. Comme dans la plupart des provinces et des territoires, l’offre pour les adultes les moins alphabétisés a diminué au cours de la dernière décennie.

## **5.2 Les impacts positifs**

### **Les enquêtes internationales permettent de faire des comparaisons**

Les enquêtes internationales ont offert aux provinces et territoires des moyens auxquels ils n’avaient jusqu’alors pas accès pour comparer l’alphabétisation et les compétences des adultes. Aucun des systèmes provinciaux et territoriaux en éducation des adultes ne collecte de façon comparable des données sur les résultats ou la participation en alphabétisation des adultes. Cette lacune systémique permet d’expliquer pourquoi le Canada a invariablement possédé l’échantillon le plus large parmi les pays participants dans les trois enquêtes internationales. Elle explique aussi pourquoi des provinces et des territoires ont payé pour effectuer un suréchantillonnage de populations spécifiques.

### **La terminologie des compétences essentielles et des « niveaux » est plus facile à communiquer**

Presque tous les informateurs ont noté que les organisations au Canada utilisent aujourd’hui le langage des « compétences essentielles » et des « compétences ». Ils suggèrent que cet usage facilite la discussion sur les vrais problèmes liés à l’alphabétisation avec les employeurs et les syndicats. Les termes « alphabétisation », « alpha » et même « compétences de base » portent tous une connotation péjorative de déficit individuel et de honte.

Cependant, plusieurs informateurs ont noté la différence inhérente de connotation entre les termes. Selon deux informateurs, pour les francophones, « alphabétisation » signifie « plus qu'un mot » ; c'est un mouvement avec une histoire et une idéologie. Pour les anglophones également, avant l'enquête, les défenseurs de l'alphabétisation avaient une compréhension bien arrêtée de « l'alphabétisation », terme dichotomique décrivant l'inaptitude à lire et à écrire. Les premières études menées au Canada dans les années 1970 avaient toutes pour titre « analphabétisme ». Les praticiens et les défenseurs anglophones considéraient généralement « l'alphabétisation » comme un moyen de responsabiliser les individus et d'atteindre l'égalité sociale. Néanmoins, plusieurs informateurs ont déclaré que les nouveaux termes semblaient moins négatifs, plus objectifs et que les concepts de « niveaux » et de « continuum d'alphabétisation » semblaient indiquer une possibilité d'amélioration.

### **Les compétences essentielles et les échelles de l'EIAA ont été intégrées à de nombreux modèles et programmes efficaces**

Plus de la moitié des informateurs ont donné des exemples de programmes ou de modèles efficaces basés sur des compétences essentielles, ou qui les ont intégrées. Parmi ceux-ci figurent certains des tous premiers programmes en milieu de travail, par exemple celui de Durabelt, une entreprise du secteur manufacturier de l'Île-du-Prince-Édouard présentée par le Conference Board en 1997, ou encore une collaboration fructueuse entre un collègue communautaire et la scierie MacMillan Bloedel en Colombie-Britannique pour rehausser les compétences essentielles de leurs travailleurs lors de la transition vers l'automatisation. Fait intéressant, les deux programmes sont des interventions à court terme visant à répondre à un besoin spécifique. Un exemple plus durable se trouve dans le programme interprovincial Sceau rouge, qui atteste les compétences des gens de métier partout au Canada, qui a intégré les Compétences essentielles, et qui y dédie une page sur son site Web. Les informateurs ont également mentionné des outils tels que TOWES, CAMERA et Hauteur (*Measure UP*), ainsi que des programmes et outils développés par SkillPlan pour le secteur de la construction en Colombie-Britannique. Ce ne sont que quelques exemples parmi de nombreux cités. Quelques informateurs ont déclaré que les échelles de l'EIAA avaient été utilisées dans des outils tels que Read Forward mis au point par Bow Valley College. Il est important de noter que presque tous les exemples donnés par les informateurs sont liés au milieu de travail ou à l'emploi.

## 5.3 Les impacts négatifs

### **La nouvelle définition de l’alphabétisation et la méthodologie des enquêtes entraînent de nouvelles interprétations erronées**

La méthodologie pour les enquêtes internationales et les CE, décrite précédemment dans ce rapport, a été dérivée des méthodes psychologiques utilisées à l’origine pour mesurer l’aptitude de candidats pour des emplois spécifiques. La théorie de la réponse aux items était censée permettre des distinctions plus fines entre les niveaux de capacité des candidats. Son utilisation en tant que mesure « directe » de la capacité de lecture décrite dans cinq niveaux en fonction de la complexité de la tâche est devenue le prototype des enquêtes internationales ultérieures. Le Niveau 3 a été identifié dans les enquêtes de 1993 et de 2003 comme un « minimum pour faire face aux exigences de la vie quotidienne et au travail dans une société complexe et avancée... ». Cette affirmation allait devenir problématique.

Certains informateurs ont exprimé des préoccupations concernant les hypothèses sous-jacentes au nouveau modèle. Selon un informateur, l’hypothèse selon laquelle la difficulté de la tâche est si étroitement liée aux compétences d’un individu est « puissante, mais restrictive » et propose que la méthodologie associe l’utilisation des compétences au contexte. Par exemple, pour bien distinguer les compétences dans l’utilisation des mathématiques, il faudrait comparer des personnes effectuant la même tâche dans le même travail dans le même lieu de travail. Notant que bien que ce ne soit pas intentionnel, cet informateur pense que ce qui est impliqué par la méthodologie a rendu difficile la mesure de la littératie et des compétences de base dans des contextes interculturels. D’autres informateurs et commentateurs critiques remettent en question l’affirmation selon laquelle les sondages sont des évaluations directes, affirmant que le format des textes des informations et de réponse aux questions repose sur une conception scolaire et que les gens ne font pas de choix quotidiens de cette façon.

## **L'accent mis sur le Niveau 3 a eu une incidence sur les politiques fédérales, provinciales et territoriales en alphabétisation et réduit les services offerts aux personnes ayant les plus grands besoins**

« L'histoire » sur le Niveau 3 a été décrite par de nombreux informateurs et dans certains articles critiques comme l'un des résultats les plus préjudiciables des enquêtes internationales et du mouvement des Compétences Essentielles. Comme indiqué ci-dessus, les enquêtes de 1993 et 2003 avaient initialement défini le Niveau 3 comme un « minimum approprié pour faire face aux exigences de la vie quotidienne et au travail dans une société complexe et avancée... »

Puisque certains décideurs, responsables politiques et médias avaient du mal à comprendre la nouvelle définition de l'alphabétisation et la complexité des résultats de l'enquête, des responsables gouvernementaux et des chercheurs ont progressivement utilisé le Niveau 3 pour simplifier le message et donner une définition de l'alphabétisation. L'interprétation des résultats publiés par l'OCDE et Statistique Canada était très nuancée, expliquant qu'il s'agissait de résultats d'enquêtes de population, et que les répondants ne fonctionnaient pas entièrement à un seul niveau d'alphabétisation. Néanmoins, les gens ont trouvé incompréhensible que 50% de la population puisse avoir des problèmes d'alphabétisation. Le message indiquant que le Niveau 3 était le niveau souhaité était beaucoup plus facile à comprendre. Ceci a été assimilé à un fait scientifique, alors qu'il n'y avait aucune preuve à l'appui, et cette « histoire » a été acceptée par les bureaucrates et les parties prenantes.

Les gouvernements provinciaux et territoriaux voulaient s'assurer que leurs populations atteignent le Niveau 3. Dans certains cas, ils ont développé et promu des outils d'évaluation ou conçu des cadres de compétences, tels que le cadre du Curriculum en l'Alphabétisation des Adultes de l'Ontario, qui a de plus en plus attribué des niveaux à des individus plutôt qu'à des populations.

Un informateur a noté que l'obsession du Niveau 3 a créé une nouvelle dichotomie pour remplacer « alphabétisé/analphabète ». Par exemple, un projet en CE a été conduit il y a deux décennies et son promoteur a déclaré lors d'un entretien en 1997 qu'il n'était plus nécessaire de l'offrir, car ses employés avaient maintenant atteint le niveau requis pour leur travail et que l'entreprise pouvait se concentrer sur l'offre de formation de niveau supérieur. Ils percev-

aient déjà les compétences essentielles comme « inférieures » et cette dichotomie persiste jusqu'à aujourd'hui. Certains informateurs ont mentionné que la plupart des syndicats ont cessé de soutenir le développement des compétences de base parce qu'ils croient, à tort, qu'il n'y a plus de besoin, et qu'ils doivent se concentrer sur la formation pour des compétences d'avenir.

De nombreux décideurs et médias continuent de parler de la nécessité d'amener les apprenants au Niveau 3, pour qu'ils soient considérés comme « fonctionnellement alphabétisés ». Certains informateurs ont fait remarquer que les bailleurs de fonds fédéraux ont commencé à affecter des fonds à des projets ciblant des personnes d'un niveau 2 supérieur, afin d'obtenir les résultats mesurables les plus rapides en matière d'intervention. Le fait que le gouvernement fédéral ait utilisé le Niveau 3 d'une manière normative plutôt que descriptive a laissé les provinces/territoires et le secteur communautaire entièrement responsables des services et du soutien offerts aux personnes de Niveau 1 ou inférieur. Dans de nombreuses régions du Canada, ces personnes auraient actuellement moins de services, voire aucun.

### **La fin du financement de base a entraîné une perte de connaissances, de ressources et d'infrastructures**

La plupart des informateurs ont parlé de « pertes » au cours des cinq années qui ont suivi la fin du financement de base fédéral pour les organisations nationales, y compris les centres de recherche et de ressources, et les coalitions provinciales. Une des conséquences de l'absence d'infrastructure et de financement de base est la perte de connaissances, d'expertise, de modèles, de pratiques et d'opportunités de travail en réseau. Un informateur remarque que, sur le terrain, l'énergie et le militantisme ont diminué. Le partage des coûts, tel qu'il se faisait avec les accords de financement entre le fédéral et les provinces/territoires, a permis ce qu'un intervenant a appelé « l'âge d'or » de l'alphabétisation au Canada : l'innovation et l'expérimentation étaient possibles, et le Canada était reconnu comme un chef de file international dans la création et la co-construction de nouveaux modèles. Par exemple, la recherche sur la pratique a été florissante dans l'Ouest, avec un soutien permettant aux praticiens de faire de la recherche sur leur propre travail. Dans le domaine de la recherche, un informateur a fait remarquer que la dernière génération de spécialistes anglophones en éducation des adultes à l'Institut d'études en éducation de l'Ontario (OISE) prend sa

retraite, et que seul un petit nombre de jeunes chercheurs est prêt à prendre la relève. Certains informateurs ont déclaré qu'en élargissant le concept d'alphabétisation, la lecture et l'écriture avaient perdu de leur importance, même si le besoin persiste. Un informateur a résumé la situation sur le terrain comme une « perte d'équilibre ».

### **Conclusion: il faut rétablir l'équilibre**

Tous les informateurs ont estimé que le langage des compétences essentielles est fortement ancré dans le discours et dans la pratique en éducation des adultes, aussi bien en milieu de travail qu'en milieu communautaire dans la plupart des régions du pays, et que cela sera le cas dans l'avenir prévisible. Ils notent que les profils n'ont pas été tenus à jour et que la liste des compétences devrait être révisée pour refléter les réalités de la vie et du travail d'aujourd'hui, où les compétences de communication, de collaboration interpersonnelle et d'apprentissage continu sont très demandées. Ces compétences n'ont pas été abordées dans le passé, car elles ne sont pas faciles à mesurer. Quelques informateurs ont indiqué que le BACE est en train d'examiner le Cadre des Compétences Essentielles et qu'il a récemment publié deux études indépendantes : la première donne un aperçu des outils d'évaluation existants en CE, et l'autre étudie trois modèles d'interventions en CE. De nombreux informateurs appellent à un retour à l'équilibre pour mieux répondre aux besoins en alphabétisation et en développement des compétences des personnes les plus vulnérables. Selon eux, il est nécessaire d'élaborer des nouveaux modèles de financement, qui soient plus que du financement de projets. Ces suggestions sont discutées dans les sections « Ce que nous avons appris » et « Pour envisager l'avenir ».

## 6. LES COMMUNAUTÉS DE LANGUE OFFICIELLE EN SITUATION MINORITAIRE

2,7 millions de francophones vivent et travaillent dans un milieu où la langue prédominante est l'anglais. Très souvent, pour s'intégrer dans un milieu de travail ou pour effectuer des opérations de la vie quotidienne, ces personnes doivent communiquer en anglais et utiliser des documents bilingues ou en anglais. Dans ce contexte, la mise en œuvre de leurs compétences en littératie a des degrés de complexité supérieurs aux mêmes exercices dans un cadre monolingue (Lurette 2013).

De plus, les communautés francophones en situation minoritaire (CFSM) affichent des niveaux de scolarité et de compétences plus faibles que les communautés anglophones (Bérard-Chagnon, Lepage).

Une des questions à laquelle nous avons tenté de répondre est de savoir si le Cadre des Compétences Essentielles, tel qu'il a été largement diffusé et utilisé, a permis de répondre aux besoins particuliers des CFSM.

Tout d'abord, au sujet de l'élaboration des profils de compétences, les personnes à qui nous avons parlé rapportent qu'il n'y a pas eu d'études spécifiques des compétences mises en œuvre par les francophones en milieu minoritaire, qu'ils travaillent en français ou en anglais.

De plus, le projet de recherche sur les compétences essentielles comprenait la collecte de documents authentiques qui pourraient être diffusés auprès des milieux de formation qui allaient utiliser les profils et le Cadre des Compétences Essentielles. Selon les informations que nous avons rassemblées, la collecte de document a été faite en anglais, des documents et des ressources ont été traduits en français, mais il n'y a pas eu de collecte de documents sources en français. Pour ce travail de collecte, la dimension culturelle des compétences a été quelque peu prise en compte en incluant dans les documents du matériel authentique dans des langues autochtones.

Au Manitoba, où l'on a utilisé le Cadre des Compétences essentielles pour développer des programmes dans une approche de partenariats très forte, spécialement avec les syndicats, on a pris en compte les réalités des personnes immigrantes et des populations autochtones. On a cependant totalement omis de consulter les Franco-manitobains sur leurs besoins.

Si le Cadre des Compétences Essentielles a été conçu sur une logique d'expérience monolingue, on peut se demander s'il répond aux besoins des francophones en milieu minoritaire (Lurette 2013).

## **6.1 Le cas du Nouveau-Brunswick et l'adaptation des Compétences Essentielles aux minorités linguistiques**

Selon quelques sources, il apparaît que le Nouveau-Brunswick est la province qui a le plus utilisé le Cadre des Compétences Essentielles. Or, les francophones représentent plus d'un tiers de sa population et sont majoritaires dans plusieurs régions.

Lorsque les résultats canadiens des deux premières enquêtes internationales sur les compétences des adultes ont été publiés, les francophones du Nouveau-Brunswick avaient des résultats inférieurs aux autres CFSM (Bérard-Chagnon & Lepage, 2016). En 2006, ces chiffres ont poussé le gouvernement provincial à agir. Il s'est doté d'une structure plus formelle pour coordonner la formation des adultes en créant un département dédié au sein de son Ministère de l'Éducation. Ce département a testé des approches, conduit plusieurs projets et expérimenté des outils de formation et d'évaluation. Ces expériences ont majoritairement été menées auprès des communautés francophones et ont intégré le Cadre des Compétences Essentielles, qui, semblait-il, serait capable de répondre aux besoins des communautés.

Même si ces projets sont centralisés, chaque région de la province fonctionne de façon autonome en ce qui concerne ses programmes de formation : les bureaux régionaux peuvent choisir d'utiliser ou non les outils, peuvent les adapter à leur réalité spécifique. Selon une source, il semble que c'est cette adaptation régionale qui a permis aux expérimentations de réussir. Au fil des années, les produits des différents projets ont ensuite été adaptés aux milieux de formation des communautés anglophones, ce qui est un mode de développement inhabituel.

Le Cadre des Compétences Essentielles a été adapté, car les programmes actuels y intègrent d'autres compétences (comme des compétences génériques ou des compétences de pré-employabilité) et sont conçus sur mesure, selon les besoins locaux. Par exemple, le Collège Communautaire du Nouveau-Brunswick propose désormais des formations qualifiantes avec des programmes fondés sur le Cadre des CE, destinés aux jeunes adultes de niveaux 1 et 2 qui ne pourraient pas intégrer le parcours scolaire régulier.

L'exemple du Nouveau-Brunswick semble indiquer que l'assimilation du Cadre des CE dans un contexte minoritaire peut se faire lorsqu'il est adapté et arrimé à la réalité complexe de cette communauté. Ce travail d'intégration s'est déroulé sur plusieurs années et est toujours en cours en 2019.

## **6.2 Les anglophones au Québec**

La minorité anglophone du Québec a à la fois des points communs et des différences avec les minorités francophones du reste du Canada.

Il y a 1 103 480 anglophones (13,7% de la population québécoise), dont le tiers sont des immigrants dont l'anglais est la première langue officielle parlée (PLOP). La population est répartie de façon inégale. 86,8% des anglophones vivent en milieu urbain, la plupart à Montréal, et les autres sont dispersés dans de petites communautés allant de Gaspé à l'ouest du Québec.

Bien que, dans le PEICA (2012), ils obtiennent de meilleurs résultats que les francophones en situation minoritaire, ces anglophones n'ont pas un meilleur accès à la formation ou à l'emploi. Le plus grand obstacle identifié à la recherche d'un emploi est le manque de compétences en français, suivi d'un manque de confiance en soi et du manque de services d'employabilité de tous types ou en anglais. Tous les formulaires gouvernementaux (demandes, rapports et documentation de programmes) sont en français seulement. L'accès aux services exige d'être bilingue.

Le Québec contrôle son immigration et promeut les cours de français et la francisation comme étant les principaux outils de l'intégration sociale des nouveaux arrivants. Cependant, les personnes immigrantes qui ont l'anglais comme première langue officielle parlée ont tendance à rechercher des services et du soutien en anglais même lorsqu'ils apprennent le français.

La formation est une compétence provinciale depuis deux décennies. Les services destinés aux demandeurs d'emploi anglophones sont inégaux, voire inexistant.

Comme il est mentionné dans ce rapport, le Québec n'a pas participé à l'élaboration initiale du Cadre des Compétences Essentielles et, dans les années 1990 et 2000, les services d'alphabétisation des anglophones étaient offerts par l'intermédiaire d'un réseau de bénévoles et par des commissions scolaires. Tous deux ont bénéficié du financement par partage de coûts entre le gouvernement fédéral et la province jusqu'à sa fin en 2006.

Cependant, lorsque le BACE a intégré l'alphabétisation et les Compétences Essentielles en 2007 et mis en place un financement de base pour les coalitions provinciales, Literacy Quebec, la coalition anglophone québécoise composée de bénévoles et de membres de commissions scolaires, a changé sa mission et son mandat pour obtenir du financement. Literacy Quebec a embauché une spécialiste de la mise en marché au poste de direction générale et a commencé à promouvoir activement les Compétences Essentielles et à mener des campagnes de sensibilisation en milieu de travail. La plupart de ses membres bénévoles se sentaient mal équipés pour offrir des services en milieu de travail. Après quelques tentatives de projets en CE et lorsque le financement de base a pris fin, Literacy Québec était la seule organisation restante en langue anglaise. Elle est maintenant une association de ses treize fournisseurs de services en ACE bénévoles. Son site Web parle actuellement de l'alphabétisation en tant que droit humain fondamental et de l'accès universel aux services en alphabétisation par le biais de services bénévoles et communautaires. Il n'y a aucune mention de Compétences Essentielles sur sa page d'accueil et une seule référence sur la page dédiée à son histoire.

Une caractéristique du Québec est qu'il offre également un financement de base aux groupes en éducation populaire, y compris les groupes en alphabétisation anglophones. Les fonds ont été augmentés en 2017 et, la même année, la province a créé un secrétariat avec un ministre responsable des Affaires anglophones. La province a également lancé des initiatives qui incluent l'alphabétisation et l'employabilité comme domaines d'action permettant d'améliorer les résultats du Québec pour le PEICA 2022.

Il semble que même si le Cadre des Compétences Essentielles a été élaboré principalement en anglais, son impact sur la communauté linguistique anglophone minoritaire au Québec a été limité.

## 7. CE QUE NOUS AVONS APPRIS

Cette section reflète un consensus qui s'est dégagé des entretiens. Chacune des affirmations suivantes est synthétisée à partir d'opinions exprimées par au moins 50% de nos informateurs (ci-après dénommés « informateurs » sans qualificatifs), en réponse à la question: « Quelles leçons pensez-vous que nous pouvons tirer de l'expérience passée avec les programmes et les politiques en ACE, qu'ils aient eu du succès ou non? Comment ces enseignements peuvent-ils éclairer un programme de compétences qui sert les Canadiens les moins qualifiés? »

### **L'alphabétisation et les littératies sont nécessaires dans le monde d'aujourd'hui et de demain**

Les informateurs ont fait remarquer que le concept de littératies multiples est plus pertinent que jamais dans un monde qui s'appuie de plus en plus sur les médias électroniques et visuels, ainsi que sur les supports imprimés. L'un des dangers est que la littératie a été utilisée comme une métaphore pour exprimer l'idée de compréhension dans n'importe quel domaine, par exemple « littératie alimentaire », « littératie environnementale ». Cette utilisation populaire du terme, associée au fait que le gouvernement se concentre sur les compétences en employabilité, a eu tendance à occulter le besoin permanent d'améliorer les compétences de base en lecture, écriture et calcul. Un informateur a mentionné que, si les compétences essentielles peuvent aider les individus à s'adapter à leur environnement, les compétences de base restent les compétences en littératie. Certains informateurs ont souligné que la réticence de longue date des employeurs, des syndicats ou des décideurs politiques à parler d'alphabétisation empêche le développement d'une offre de formation en compétences de base, qui reste néanmoins une base sur laquelle acquérir d'autres compétences.

### **Les besoins et les buts des apprenants individuels sont à la base de l'éducation des adultes**

Les informateurs ont insisté sur le fait qu'il est nécessaire de respecter un des principes de base de l'andragogie : partir des besoins des apprenants, connaître leurs expériences et leurs contextes de vie. Ils ont laissé entendre que cette posture est trop souvent oubliée dans bon nombre de programmes en Compétences Essentielles. En se focalisant trop étroitement sur les besoins du marché du

travail, certains programmes d'éducation des adultes ont souvent obligé les gens à s'adapter à la formation plutôt que l'inverse. Les informateurs ont également parlé d'une tendance inquiétante à faire des suppositions sur les capacités d'apprentissage des personnes. Cela a eu un effet négatif sur l'attribution des niveaux d'alphabétisation aux individus. Certaines recherches suggèrent qu'investir dans les personnes possédant le niveau de compétences le plus bas génère un retour sur investissement plus élevé, mais de nombreux bailleurs de fonds ciblent principalement les apprenants au niveau de compétences plus élevées, excluant ceux qui en ont le plus besoin en partant du principe erroné qu'ils ne peuvent pas apprendre ou progresser assez rapidement. Certains commentaires récents dans les médias grand public ont appuyé ce point de vue. Les informateurs qui ont signalé le problème ont parlé de la nécessité de repousser et de promouvoir l'inclusion des apprenants ayant les plus grands besoins dans tous les contextes, y compris l'apprentissage sur le lieu de travail.

### **La culture compte**

Les informateurs ont été clairs sur le fait que les programmes devraient tenir compte de la culture et respecter la langue des apprenants. Les produits et les outils, même développés dans une seule langue, doivent être adaptés et non simplement traduits. Les outils psychométriques ne rendent généralement pas compte de la culture. Il existe une littérature abondante sur la sensibilité culturelle des enquêtes internationales et ces préoccupations se transposent aux CE. Au Canada, avec une importante population immigrante vivant et travaillant souvent dans une deuxième, troisième ou quatrième langue, ces questions sont pertinentes. Les informateurs ont signalé que les territoires du Nord avaient trouvé un moyen de fusionner leurs programmes d'alphabétisation et de CE pour répondre aux besoins culturels de leurs populations autochtones. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné, dans la plupart des régions du pays, à l'exception du Nouveau-Brunswick, les francophones des communautés de langue minoritaire ne participaient pas au développement des compétences essentielles, et leur travail en anglais ou dans des contextes bilingues n'était pas pris en compte dans les enquêtes internationales.

## **Les partenariats sont efficaces pour répondre aux besoins en compétences de base**

Les informateurs ont suggéré que les programmes qui répondent le mieux aux besoins des individus sont ceux qui ont été développés et mis en œuvre en partenariat, de la conception jusqu'à l'évaluation. Ils ont souligné que les partenariats ont pendant longtemps été mis de l'avant dans les programmes de développement des compétences et que le Secrétariat national à l'alphabétisation les encourageait activement. Ils indiquent que les partenariats devraient être naturels dans les programmes d'alphabétisation, car les apprenants ont des besoins complexes qui nécessitent une expertise variée. Les informateurs ont nommé des modèles de partenariat efficaces entre gouvernement, employeurs et syndicats axés sur les CE, tels que Workplace Education Manitoba. Career Pathways, un modèle américain avec différents programmes, est actuellement considéré comme un programme efficace et fait l'objet d'une étude par le Centre des Compétences futures du Canada. Ce modèle a également été mis en évidence dans un rapport récent présenté au BACE par la Société de recherche sociale appliquée (SRSA). Ces programmes impliquent de multiples partenaires du gouvernement, des institutions et de la communauté, pour soutenir les apprenants dans un continuum d'apprentissage pour l'atteinte d'un objectif personnel. Les compétences de base sont intégrées à la plupart des programmes.

## **Une vision globale de l'apprentissage des adultes devrait faire partie d'une stratégie canadienne d'apprentissage tout au long de la vie**

Les informateurs ont noté que les besoins en alphabétisation et compétences de base des adultes devraient être pris en compte dans le cadre d'une stratégie d'apprentissage tout au long de la vie. Cette stratégie comprendrait des lieux et des occasions d'apprentissage formel, informel et non formel. Si l'accent reste principalement mis sur le marché du travail et la main d'œuvre, l'éducation des adultes restera utilitaire, selon eux. Un leadership fort au niveau fédéral aiderait à développer une culture de la formation, qui est le terrain le plus fertile pour des programmes efficaces. Les informateurs estiment que le Québec offre un exemple positif à cet égard, car il s'agit de la seule province dotée d'une politique d'éducation et de formation des adultes et d'un cadre législatif

rendant obligatoire l'investissement dans la formation (*Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*).

Un informateur a suggéré qu'à l'avenir, les programmes de compétences de base efficaces pourraient ne pas ressembler à des programmes fondés sur la reddition de compte, pour plutôt être des modèles de cheminement à long terme – ces modèles sont en développement dans quelques états américains.

### **La recherche et les preuves sur ce qui fonctionne doivent être plus larges et plus diversifiées**

Les informateurs ont beaucoup à dire sur la recherche et les preuves. L'un d'entre eux parle de la nécessité de mener davantage de recherches qui se rapprochent davantage du « modèle d'excellence » des études contrôlées randomisées. Un autre suggère de faire évoluer la compréhension de ce qui compte, et de ne pas compter uniquement sur des conceptions quasi expérimentales. Le même informateur aimerait voir les praticiens fournir davantage de preuves. Les informateurs partagent un consensus sur le fait que la gamme de preuves est trop étroite et que la plupart des études étaient trop courtes, l'emploi et la formation continue constituant les seuls résultats valables (la formation continue est parfois abandonnée sur un marché du travail restreint). Un informateur pense que nous nous sommes posé les mauvaises questions, par exemple en nous concentrant sur la recherche d'une meilleure ou de la meilleure méthodologie ou sur la recherche de la « solution miracle ». Le même informateur a suggéré que nous devrions examiner des résultats plus larges et à plus long terme fondés sur les objectifs significatifs des apprenants. Les informateurs ont souligné que des modèles de recherche à plus long terme, combinant des preuves quantitatives et qualitatives telles que Upskill, ont été développés au Canada par le biais du BACE au cours de la dernière décennie pour examiner les résultats en milieu de travail. Enfin, deux informateurs ont suggéré que nous devrions revoir la théorie qui sous-tend les enquêtes internationales et le cadre des CE en prenant en compte des recherches plus récentes sur la lecture et le développement du cerveau. Dans l'ensemble, on note un intérêt pour renforcer la base de connaissances sur les compétences en utilisant des méthodes de recherche nouvelles et traditionnelles, afin de prendre en compte les réalités des apprenants, des éducateurs et des formateurs.

## 8. POUR ENVISAGER L'AVENIR

Alors que les gouvernements se tournent vers les compétences futures qu'ils attendent des citoyens pour travailler et vivre dans une société de machines, le gouvernement fédéral, par le biais d'EDSC, a récemment mis en place un Conseil des Compétences futures et un Centre des Compétences futures. Le Conseil « conseillera le ministre de l'Emploi, du Développement de la main-d'œuvre et du Travail sur les priorités nationales et régionales en matière de développement des compétences et de formation », en mettant l'accent sur « la manière dont les technologies et les autres tendances émergentes créent de nouvelles opportunités pour les Canadiens ». Parmi ces sujets d'étude, on voit « les besoins émergents et persistants de compétences » et « l'identification des compétences transférables et des compétences nécessaires dans différents secteurs ». Le langage suggère certains points de recoupement avec les travaux canadiens antérieurs sur les compétences de base, mais certains informateurs de notre recherche ont exprimé un scepticisme quant à cette possibilité.

Nous avons demandé aux informateurs quels sont les liens entre l'alphabétisation et les compétences essentielles et les compétences futures, ce qui a généré des réponses judicieuses et fait émerger des thèmes communs. Presque tout le monde a parlé d'apprentissage continu et du besoin de compétences non techniques en relations interpersonnelles et en coopération.

Certains ont mis de l'avant les compétences en matière d'information, notamment la capacité de trouver et d'évaluer des sources, que l'on nomme actuellement « littératie critique » ou « littératie informationnelle » (niveau 4) dans le cadre des enquêtes internationales. Un informateur pense que nous aurons besoin de centres d'expertise en communication écrite plutôt qu'en alphabétisation. Un autre a souligné les tendances actuelles en matière de communication, qui privilégient les textos sur le courrier électronique, qui passe avant le téléphone, qui passe avant les échanges en face à face, ce qui a des implications sur ce qui sera considéré comme des compétences « essentielles » ou de base.

Certains informateurs ont parlé de nouveaux modèles d'apprentissage des compétences de base – en face à face, gratuits, avec badges - qui peuvent être des alternatives aux lieux / espaces / reconnaissances traditionnels de l'apprentissage. Beaucoup ont évoqué des préoccupations sur la hausse des inégalités sociales et sur toutes les questions d'équité. Ils craignent que les 12 à 15% de la population ayant des compétences limitées ou faibles ne soient davantage marginalisés, le discours sur les compétences futures mettant systématiquement au premier plan l'intelligence artificielle (IA) et les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (STIM).

En juin 2019, le nouveau Centre des Compétences futures a annoncé six projets d'innovation destinés aux jeunes autochtones et du Nord, aux jeunes demandeurs d'emploi, aux personnes sous-employées, aux nouveaux arrivants avec des barrières à l'emploi et à d'autres groupes marginalisés. Ils se concentrent principalement sur les technologies et les outils numériques, testent des modèles de programmes et définissent les compétences numériques. Ces projets ont été annoncés après la fin de nos entretiens, mais ils ont rappelé les préoccupations de certains informateurs sur le fait que l'alphabétisation et les compétences de base ou essentielles sont rarement ou jamais mentionnées dans les discussions ou les appels à propositions liés aux compétences futures.

Plusieurs informateurs ont noté que les groupes en alphabétisation des adultes et des compétences essentielles au travail ont œuvré de façon distincte, tant sur le plan philosophique que dans la pratique, même après la fusion forcée par EDSC. Une étude réalisée en 2011, qui portait sur une période remontant à 1980, a étudié les publications de chercheurs universitaires en alphabétisation, de praticiens et de partenaires du gouvernement. Cette étude a révélé qu'il y a base de pensée commune entre les universitaires et les praticiens, mais a également conclu que ce milieu est fait de trois solitudes et qu'il y a « une absence de corédaction et de dialogues croisés ». Les trois groupes de parties prenantes ont rarement mentionné ou reconnu leurs recherches respectives.

Les informateurs se sont dit inquiets du fait que l'initiative fédérale sur les Compétences futures se situe dans une section d'EDSC distincte du BACE et que les activités de recherche soutenues par le Centre des Compétences futures ne tiendront pas compte des leçons tirées de trente années d'expérience et d'apprentissage sur l'alphabétisation, la littératie et les compétences essentielles, qui sont fondamentales pour l'avenir.

Certains informateurs ont imaginé un avenir à la fois pour l’alphabétisation et les compétences essentielles au Canada. Ils déclarent que « Nous avons besoin des deux » et que cet avenir peut se fonder sur les connaissances et les leçons du passé. Plus de dialogue et d’échanges sont nécessaires. Le Cadre des Compétences Essentielles doit être mis à jour et renouvelé, mais doit être envisagé pour ce qu’il peut et ne peut pas faire. Certains informateurs ont expliqué comment tous les cadres ont tendance à dériver par rapport à leur objectif initial et à devenir figés et rigides, souvent utilisés par des personnes qui ont oublié ou n’ont jamais compris leur origine ou leur objectif.

Quelques informateurs ont parlé de la recherche d’un juste milieu pour un futur financement fédéral, qui comprendrait un financement de base stable pour soutenir l’apprentissage adapté aux personnes les moins qualifiées et un volet basé sur des projets pour soutenir l’innovation et la recherche. Beaucoup ont souligné le besoin d’infrastructure, de collaboration et de partenariats entre le système institutionnel et les organisations communautaires. Certains informateurs ont déploré l’engagement limité des syndicats dans l’alphabétisation et les compétences essentielles, alors que certains avaient déjà joué un rôle dynamique et développé des modèles holistiques d’apprentissage des compétences de base allant au-delà du lieu de travail. Les informateurs ont exprimé leur espoir sur la capacité du secteur à montrer que la formation est liée à de nombreux problèmes auxquels sont actuellement confrontés les syndicats, notamment les suppressions d’emplois et la reconversion.

Le besoin de « champions » a été implicitement soulevé par les nombreuses histoires sur les individus compétents et passionnés qui ont travaillé au gouvernement ou en dehors, qui ont façonné les milieux de l’alphabétisation et des compétences essentielles dès le départ et qui ont assuré leur développement et leur survie pendant de nombreuses années.

Certains informateurs ont parlé de la nécessité de bâtir sur notre histoire. La perte de ressources, d’organisations et d’expertise déplorée par de nombreuses personnes entrave la capacité des parties prenantes et des défenseurs restants à saisir cette histoire. Ce projet tente d’apporter une petite contribution à cet effort.

Nous terminons sur une note d’espoir.

Un nouveau rapport de la SRSA, commandé par le BACE, a été publié en août 2019. Ce rapport analyse les options qui permettent d'évaluer les résultats des initiatives en ACE et élabore un cadre de mesure du rendement plus large. Les auteurs formulent plusieurs recommandations qui rejoignent les résultats de notre étude.

Les auteurs suggèrent que les initiatives en ACE ne devraient pas être évaluées uniquement à l'aide de mesures en ACE, mais inclure un large éventail d'indicateurs liés à l'employabilité, tels que des facteurs et compétences en contexte, les comportements, les attitudes et les facteurs psychosociaux.

« Une des meilleures pratiques en matière de mesure du rendement en ACE est que les évaluations des compétences essentielles devraient faire partie d'un cadre conceptuel et de mesure plus vaste reliant les objectifs et les attentes de la formation à une variété de résultats à court et à long terme fondés sur les besoins des apprenants » (p. 67) . Ils proposent un cadre de mesure plus holistique prenant en compte les compétences essentielles et les compétences génériques.

# RÉSUMÉS DE DOCUMENTS CLÉS

**Jones, S. (10 novembre 1993). *The Definition of Basic Skills and Development of Measurement Instruments*. Document d'information inédit préparé pour Développement des ressources humaines Canada (DRHC). Uniquement disponible en anglais.**

Il s'agit du premier de trois documents élaborés pour le Projet de recherche sur les compétences essentielles (PRCE) de Développement des ressources humaines Canada (DRHC), qui jettent les bases théoriques d'un cadre et d'outils permettant d'évaluer la relation entre les compétences de base et des professions spécifiques. Cela a impliqué de définir un ensemble de critères permettant d'identifier les compétences, d'organiser les compétences en listes, de déterminer les niveaux de capacité de chaque compétence et de sélectionner les meilleures techniques pour l'étude de ces compétences (p. 1).

Le rapport présente quelques définitions des compétences de base en usage. Bien que la notion traditionnelle de compétences de base englobe la lecture, l'écriture et l'arithmétique, elle a été étendue au-delà des capacités acquises par un individu pour inclure des attributs tels que la motivation et l'attitude. Dans leur sens large, les compétences de base ont également été appelées « compétences génériques » ou « compétences relatives à l'employabilité », qui « se concentrent souvent sur l'effet des compétences (c'est-à-dire qu'elles permettent à l'employé d'être plus productif) plutôt que sur les caractéristiques des compétences elles-mêmes ». (p. 1).

Le rapport examine des listes de compétences proposées dans différentes juridictions du monde anglophone (Canada, États-Unis, Royaume-Uni, Australie) et conclut ainsi: « Le type de recherche le plus courant pour soutenir l'inclusion de certaines caractéristiques dans une liste de compétences est une enquête d'opinion employeur / employé. Peu de recherches relient les compétences à des caractéristiques spécifiques des lieux de travail. L'exception est la recherche sur l'alphabétisation en milieu de travail, qui a commencé à documenter le rapport entre capacité et performance sur le lieu de travail » (p. 1-2). À l'opposé, l'objectif du PRCE était de mettre de l'avant un cadre de compétences de base intégrant le contexte de travail réel dans les instruments permettant de définir et de mesurer ces compétences.

Le rapport examine également différentes approches pour mesurer les compétences de base et constate que la plupart des méthodologies existantes utilisent une approche de difficulté ancrée. Cela signifie que des tâches spécifiques sont identifiées comme étant exemplaires d'une compétence

particulière à un niveau particulier et deviennent des repères pour ce niveau. Ensuite, d'autres tâches sont associées à ces tâches d'ancrage afin d'identifier les aptitudes et les niveaux de compétence requis (p. 3). Cette approche permet également de mesurer les compétences individuelles en comparant les tâches qu'une personne peut effectuer aux tâches d'ancrage. De cette manière, la capacité d'un individu peut être adaptée à la difficulté de la tâche.

Le rapport se termine par un aperçu des programmes, activités et recherches sur les compétences de base en tant que compétences d'employabilité, telles que le profil de compétences en employabilité du Conference Board au Canada, la proposition de la *Secretary's Commission on Achieving the Necessary Skills* (SCANS) aux États-Unis et les projets nationaux de programmes de formation aux compétences de base et projets d'évaluation individuelle du Royaume-Uni et de l'Australie.

**Jones, S. (7 décembre 1993). *Criteria for Identifying Basic Skills: A Research Note for the Definition of Basic Skills and Development of Measurement Instruments*. Document d'information inédit préparé pour Développement des ressources humaines Canada (DRHC). Uniquement disponible en anglais.**

Le deuxième document de la série décrit les principes et les critères d'identification des compétences de base pour le milieu de travail.

Deux principes sont articulés. Le premier énonce que les compétences de base doivent être spécifiques, afin que les demandeurs d'emploi ainsi que les employeurs, le personnel des ressources humaines et les formateurs en milieu de travail puissent comparer les compétences d'un individu à celles nécessaires pour exercer une profession spécifique. Le deuxième principe stipule que ces compétences doivent également soutenir et permettre l'acquisition et l'application d'autres compétences.

Le document décrit quatre critères pour définir les compétences de base : elles peuvent être apprises, utilisées pour faciliter d'autres activités, utilisées pour acquérir de nouvelles compétences et mesurées. Huit compétences sont identifiées comme répondant à ces critères : résolution de problèmes, lecture, calcul, écriture, communication orale, technologies de l'information, travail d'équipe et capacité à apprendre.

**Jones, S. & Déry, L. (1<sup>er</sup> août 1994). *Levels for the Basic Skills: A Research Note for the Definition of Basic Skills and Development of Measurement Instruments*. Document d'information inédit préparé pour Développement des ressources humaines Canada (DRHC). Uniquement disponible en anglais.**

Après avoir identifié, dans le deuxième document, les compétences de base du cadre du Projet de recherche sur les compétences essentielles (PRCE), la présente note de recherche décrit les niveaux de chaque compétence à inclure dans les instruments de mesure et à tester au cours de la phase d'essai de la méthodologie. Étant donné que l'objectif du PRCE était de mesurer le contenu en compétences des emplois et non les capacités des individus, les niveaux de compétence ont été formulés de manière à déterminer si une profession donnée requiert une compétence particulière (p. 16). Les niveaux proposés sont cumulatifs, ce qui signifie que les niveaux supérieurs englobent toutes les tâches des niveaux précédents. Compte tenu de la complexité de nombreuses compétences énumérées, certaines ont été divisées en sous-compétences, qui ont également été divisées en niveaux.

Lors de la conception de l'échelle des niveaux, l'équipe de recherche a consulté plusieurs des cadres de niveaux les plus complets mis au point au Canada, aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie. Un tableau est inclus pour montrer comment le cadre du PRCE proposé se compare aux cadres des autres niveaux.

**Mair, D. (1997). *The development of occupational Essential Skills profiles*. In M. Taylor (Ed.), *Workplace Education: The Changing Landscape* (pp. 299-318). Toronto: Culture Concepts. Uniquement disponible en anglais.**

Ce chapitre décrit la première phase du projet de recherche sur les compétences essentielles (PRCE) au cours de laquelle une méthodologie pour étudier et systématiser les compétences essentielles requises dans les emplois de premier échelon et exigeant moins de compétences a été développée et testée. Le projet a été lancé pour remédier au déficit de compétences essentielles observé par les employeurs dans l'économie changeante du début au milieu des années 1990. Un autre objectif était de soutenir l'élaboration de programmes et d'améliorer la qualité de la formation en milieu de travail. Le projet s'appuyait sur des recherches antérieures sur les compétences génériques menées pour le gouvernement fédéral par Arthur Smith dans les années 1970. Pour le PRCE, les compétences essentielles sont définies comme « les dimensions de compétences

qui se retrouvent dans presque tous les domaines professionnels, bien que leur forme et leur niveau de complexité spécifiques puissent varier » (p. 301), et sont « particulièrement importantes dans une économie en mutation » et « facilitent l'acquisition d'autres compétences » (p. 302). Les compétences suivantes ont été incluses : compétences en lecture, écriture et calcul ; capacité de réflexion (résolution de problèmes, prise de décision, planification / organisation des tâches, utilisation de la mémoire, recherche d'informations) ; nouvelles compétences essentielles (leadership, travail d'équipe, gestion des ressources humaines) ; et l'utilisation de l'ordinateur (en tant que compétence essentielle pour l'avenir) (p. 300).

Le projet comprenait toutes les professions classées aux niveaux C et D dans la Classification nationale des professions (CNP), professions pour lesquelles une formation de niveau secondaire ou moins est requise. Une approche multidimensionnelle a été développée pour décrire le contenu en compétences essentielles de ces emplois. Après avoir examiné les travaux d'autres pays et consulté « des experts, des spécialistes de l'alphabétisation sur le lieu de travail et des utilisateurs potentiels d'informations sur les compétences essentielles » (p. 304), l'équipe de recherche du PRCE a révisé sa stratégie initiale et décidé de se concentrer sur les informations relatives au contenu des compétences. Des profils de compétences essentielles pour chaque profession ont été créés. Ils comprenaient des informations sur les titulaires des emplois, des exemples de la manière dont chaque compétence était utilisée au travail et des exemples de tâches.

L'équipe de recherche a choisi de mener des entretiens avec des questions ouvertes, pensant que cette méthode serait la meilleure stratégie de collecte de données pour permettre aux travailleurs de « parler de leur travail avec leurs propres mots, car cela permettrait d'obtenir plus d'informations et le type d'informations réalistes requises » (p. 313). ) La méthodologie a été testée en 1995 dans le cadre de cinq études pilotes régionales (qui ont abouti à plus de 800 entretiens avec des travailleurs d'un large éventail de secteurs et de professions) ; simultanément, une étude de fiabilité des échelles, du questionnaire et des méthodes de codage a également été réalisée. Les données préliminaires ont été mises à la disposition des conseils sectoriels financés par le gouvernement fédéral.

**Jackson, N. (Automne 2005). Essential Skills: Essential Confusion? *Literacies*, 6, 38-43. Uniquement disponible en anglais.**

Cet article retrace le contexte plus large qui contribue à expliquer l'intérêt porté aux compétences essentielles ou génériques, au Canada et à l'étranger - la nature changeante du travail et du lieu de travail, qui implique la nécessité pour les personnes de devenir plus adaptables et de considérer l'apprentissage « comme un élément essentiel pour survivre économiquement » tant pour les entreprises que pour les particuliers (p. 39). Dans ce nouvel environnement, les employeurs et les décideurs ont privilégié le rendement au travail et le développement des compétences. Mais quelles sont les implications de ce changement pour le domaine de l'alphabétisation? Les recherches sur les compétences génériques, essentielles ou de base montrent qu'il s'agit d'un « terrain plus complexe et contesté » (p. 40) et que les concepts associés à ces compétences « pourraient en réalité être plus utiles aux décideurs qu'aux employeurs ou aux particuliers » (ibid.). La notion de « transférabilité » des compétences est un des problèmes soulevés, certains chercheurs affirmant que le sens du terme « transfert » peut être perdu si le concept est utilisé de manière abstraite et hors de contexte. Une autre question en débat concerne la distinction entre l'utilisation du cadre de compétences essentielles pour l'évaluation et le développement des compétences. Selon la manière dont ces fonctions sont perçues par différentes parties prenantes, elles peuvent être connectées ou non. Par exemple, les décideurs au niveau international ou les employeurs au niveau national pourraient être plus intéressés par des outils d'évaluation déconnectés du développement des compétences. En conclusion, Jackson propose que les employeurs, les éducateurs et les travailleurs canadiens tirent profit d'une recherche ethnographique « audacieuse et novatrice », qui permettrait d'éviter de considérer les individus comme des « unités cognitives ou comportementales isolées » et de demander « comment les gens fonctionnent dans le contexte de culture et relations au travail » (p. 43) et son impact sur le comportement d'apprentissage d'une personne au travail.

**MacLeod, C. (Avril 2007). *The Genesis and Evolution of Essential Skills in Canada*. Rapport inédit préparé par Carol MacLeod & Associates pour Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDSC).**

Ce rapport comporte deux parties: la première retrace les premières années du Projet de recherche sur les compétences essentielles (PRCE) et sa mise en œuvre jusqu'en 2007; le second examine la méthodologie des compétences essentielles. Le rapport utilise les informations recueillies lors d'entretiens avec plusieurs personnalités du processus d'élaboration du PRCE, telle que Debra Mair, qui a dirigé le projet de 1993 à 2002, et Stan Jones, qui avait travaillé à la conception des méthodologies pour l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (LSUDA) de 1989 et dans les enquêtes de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1992 et consultant pour la recherche sur le PRCE. Le rapport s'appuie également sur des articles rédigés par des répondants clés, tels que le chapitre de Mair « L'élaboration de profils de compétences essentielles professionnelles » et les rapports préliminaires et notes de recherche de Jones, qui sont résumés ci-dessus.

Margaret Roberts, directrice, Systèmes et normes professionnelles à Développement des ressources humaines Canada (DRHC), a lancé l'idée du projet. Elle s'intéressait à la recherche réalisée par Arthur W. Smith pour le gouvernement fédéral dans les années 1970 sur les compétences génériques, qui laissait entrevoir la possibilité de mettre au point une « méthodologie pour identifier et décrire les compétences transférables utilisées dans toutes les professions » (p. 80). En 1992, l'unité M. Roberts a mis au point la dernière version de la Classification nationale des professions (CNP), « la taxonomie acceptée au niveau national et le cadre organisationnel des professions du marché du travail canadien » (p. 51). Roberts considérait la recherche sur les compétences génériques comme une « fenêtre d'opportunité » (p. 80), un point de départ pour le développement de la méthodologie des compétences essentielles, qui, selon elle, pourrait constituer un élément important de la CNP. Elle souhaitait développer et élargir les recherches de Smith et formuler un cadre d'analyse des professions des quatre niveaux de compétences de la CNP (A, B, C et D), allant des professions exigeant un diplôme universitaire à celles exigeant un diplôme de niveau secondaire ou moins.

En 1992-1993, l'économie canadienne connaissait des changements structurels et démographiques, le taux de chômage était élevé et moins de jeunes entraient sur le marché du travail. En outre, à la suite des résultats de la LSUDA de 1989, les employeurs ont craint que les jeunes diplômés n'aient pas les compétences nécessaires pour se préparer au monde du travail. Dans ce climat économique, RHDSC souhaitait stimuler davantage d'investissements du secteur privé dans la formation, à la fois pour les emplois nécessitant un diplôme universitaire et ceux nécessitant un diplôme d'études secondaires ou moins ; il souhaitait également améliorer la qualité de la formation (pp. 14-15). L'intégration des compétences essentielles dans la CNP a été l'occasion de répondre à cet intérêt de longue date. En 1993-1994, le PRCE a été approuvé. Debra Mair a été choisie pour la diriger.

Le PRCE s'appelait initialement « Projet de recherche sur les compétences de base ». Cependant, certains utilisateurs potentiels de la méthodologie, tels que les employeurs et les organisations d'alphabétisation, ont perçu le terme « compétences de base » comme désignant principalement la complexité des compétences plutôt que des compétences transférables entre professions. Pour éviter cette confusion, en 1996, le projet a été renommé « compétences essentielles ».

Le développement de la méthodologie des compétences essentielles reposait sur une approche en trois volets : identifier les compétences à inclure, décrire le contenu des professions en compétences essentielles et développer une stratégie de collecte de données afin de collecter des informations sur les compétences essentielles. Dans le cadre de la méthodologie, des échelles de complexité uniques ont été utilisées pour chaque compétence. Des profils, appuyés par des exemples, ont été créés pour les compétences les plus importantes afin de montrer comment chaque compétence est utilisée dans l'exécution de tâches. Le caractère commun des compétences transférables au lieu du caractère unique des professions a été examiné (p. 12). Ce dernier élément a été préservé de l'approche générique des compétences.

En 1995, la méthodologie a commencé à être testée à travers le Canada dans cinq études pilotes régionales et une étude de fiabilité des échelles de complexité a été développée pour certaines des compétences essentielles. Des données préliminaires sur le PRCE ont également été fournies aux conseils sectoriels qui existaient à l'époque et qui ont été encouragés à intégrer les profils de CE à « leurs processus d'élaboration de normes professionnelles et à élaborer des

stratégies pour identifier et répondre aux besoins d'apprentissage des CE » (p. 26). En 1996-1997, la recherche sur le terrain et la collecte de données du PRCE ont commencé pour les niveaux de compétence C et D de la CNP, suivies de la création de profils de compétences essentielles pour les professions de ces niveaux.

En 1998, RHDCC s'est intéressé à l'inclusion du système scolaire de la maternelle à la 12e année dans le PRCE, ce qui a rendu nécessaire l'établissement de partenariats avec les gouvernements provinciaux et territoriaux. En 1999, un comité de développement de produits des compétences essentielles a été créé avec un mandat de trois ans pour guider le développement des ressources en compétences essentielles, y compris la base de données des compétences essentielles, afin de veiller à ce que le projet réponde aux besoins uniques de chaque juridiction provinciale ou territoriale. Une fois son mandat terminé, le comité a été remplacé, en 2002, par le groupe de travail technique sur les compétences essentielles.

Les années 1999 à 2007 ont été consacrées à l'amélioration et à la mise à jour de la méthodologie et de la base de données sur les compétences essentielles et au renforcement des capacités en créant un programme pancanadien de formation en compétences essentielles et en proposant des ateliers - puis des cours de certification - à des professionnels de différents secteurs. Un certain nombre de ressources sur les compétences essentielles ont été développées - par exemple, un programme de formation associant la méthodologie d'analyse des professions aux compétences essentielles à celle du DACUM (développement d'un programme) utilisée par les conseils sectoriels. Le test des compétences essentielles sur le lieu de travail (TOWES), développé par SkillPlan et le Bow Valley College, a continué d'être proposé.

La deuxième partie du rapport examine la méthodologie des compétences essentielles. Il présente la liste et les définitions des compétences essentielles, ainsi que leurs liens avec la CNP, leurs échelles de complexité, des exemples de tâches et des profils. MacLeod appelle le lien entre la méthodologie des compétences essentielles et la CNP un « atout majeur » (p. 51) de l'approche des compétences essentielles.

À partir de 2001, le gouvernement fédéral a commencé à manifester son intention d'investir dans le développement des compétences des adultes afin de répondre à la demande croissante en main-d'œuvre qualifiée et bien formée et aux défis démographiques persistants dans tous les secteurs de l'économie. Le budget de 2003 annonçait la création de l'Initiative sur les compétences essentielles et l'alphabétisation en milieu de travail (ESWLI) dans le but de « rapprocher la recherche sur les CE des pratiques » (p. 63). L'accent était mis sur « l'élaboration de profils de CE pour le reste de la CNP (niveaux de compétence A et B) ; accéder à un flux dédié de financement de projet pour opérationnaliser la recherche ; renforcer la sensibilisation ; et implanter des CE dans d'autres régions » (p. 61). Le programme du programme de travail du Secrétariat national à l'alphabétisation a été intégré à l'ESWLI. L'ESWLI a mis en œuvre la méthodologie des compétences essentielles par le biais de ses relations avec les employeurs, les provinces et les territoires et les conseils sectoriels.

**Partnerships in Learning. (2007). *Fostering partnership development: An historical look at the National Literacy Secretariat Business and Labour Partnership Program.* Ottawa: Partnerships in Learning. Uniquement disponible en anglais.**

Le programme de partenariat entreprises-syndicats a été créé en 1988 à l'initiative du gouvernement fédéral par l'intermédiaire du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). Il a favorisé une coopération plus étroite en encourageant les activités et les programmes d'alphabétisation en milieu de travail dans tous les secteurs - entreprises, syndicats, alphabétiseurs et gouvernements provinciaux et territoriaux. Ce rapport présente une étude de cas approfondie du partenariat entre entreprises et travailleurs afin d'explorer à la fois les stratégies qui ont rendu ce programme efficace et le processus de développement de partenariats dans le contexte du travail d'alphabétisation. L'étude de cas a utilisé une méthodologie qualitative, comprenant des entretiens et une analyse de documents d'archives et d'autres documents. Les chercheurs ont examiné trois périodes dans l'élaboration du programme et ont dégagé huit thèmes qui se sont dégagés des données : principales réalisations du programme; impact sur les pratiques d'alphabétisation en milieu de travail; définitions des partenariats; facteurs d'un partenariat réussi; dynamique du programme; expériences de soutien aux propositions et aux projets; le point de vue des parties prenantes sur ce qui rend un partenariat infructueux; leçons et changements de programme.

Le partenariat entre entreprises et travailleurs a été décrit comme un « système facilitant » (p. 11) dans le domaine de l’alphabétisation des adultes au Canada, caractérisé généralement par l’absence d’une stratégie nationale cohérente. Le programme reposait sur la conviction fondamentale du SNA quant au rôle de l’alphabétisation dans le « renforcement des capacités et le développement communautaire » dans un cadre fondé sur la pratique (p. 7). Les projets menés par le programme ont permis la mise au point d’outils d’évaluation et de « modèles novateurs d’alphabétisation sur le lieu de travail » (p. 6). Il a également soutenu « la formation et les consultations » et présenté les meilleures pratiques (ibid.). Parmi les projets notables, les outils et les modèles de prestation développés, citons le Test des compétences essentielles en milieu de travail (TOWES) et le Comité directeur de Workplace Education Manitoba.

Le rapport souligne que « l’accent mis sur la formation et le développement des alphabétiseurs » (p. 12) est l’une des contributions majeures du programme, ce qui a pour effet de sensibiliser davantage à l’importance de l’alphabétisation sur le lieu de travail et de reconnaître les alphabétiseurs en tant que professionnels. Un autre impact a été son approche du partenariat - un modèle basé sur la confiance, l’engagement total, l’échange d’informations, le soutien du personnel du SNA et des défenseurs du développement social, un « partage équitable de la charge de travail et un manque d’agendas cachés » (p. 8).

Une leçon importante à tirer de cette recherche est que « le développement de partenariats et la durabilité sont possibles lorsqu’un organisme financeur comprend le travail des organisations parties prenantes et devient un partenaire égal dans le processus » (p. 11). Le rapport qualifie de « fermeté de la politique » ou d’adhésion systématique aux objectifs de la politique un autre facteur clé du succès de la politique. Un changement a été observé dans les dernières années du partenariat entre entreprises et travailleurs lorsque son objectif a commencé à s’éloigner des objectifs de développement social au profit du cadre des compétences essentielles. Au moment de la conclusion du rapport, « les progrès en matière d’alphabétisation sur le lieu de travail sont devenus une préoccupation secondaire de la responsabilité » (p. 13).

**Reder, S. (2009)\*. *Scaling up and moving in: Connecting social practices views to policies and programs in adult education. Literacy and Numeracy Studies, 16(2) and 17(1), 35-50.***

**Uniquement disponible en anglais.**

Cet article soutient que la recherche sur l'éducation des adultes - y compris les nouveaux outils d'évaluation, la conception de curriculum et l'évaluation des programmes - doit être alignée sur le cadre de participation aux pratiques sociales, selon lequel « l'engagement dans les pratiques d'alphabétisation conduit à une augmentation des compétences en alphabétisme » (p. 42). De cette manière, un nouveau discours sur l'éducation des adultes émergerait, reconnaissant « les divers lieux, contextes et identités associés aux pratiques et programmes de littératie et de numératie des adultes conçus pour les favoriser » (p. 36). Cela irait à l'encontre du discours institutionnel dominant, qui utilise des mesures de compétence quantitatives pour évaluer les « acquis d'apprentissage » - et donc les niveaux de financement - des programmes d'éducation des adultes. La recherche a montré que l'effet le plus direct des programmes éducatifs est sur les pratiques en littératie et en numératie des apprenants, que les programmes éducatifs peuvent favoriser un niveau élevé de participation des participants même après la fin du programme et que cette implication va conduire avec le temps à des niveaux de compétence accrus. Reder conclut qu'il existe « un décalage important entre les effets des programmes sur le développement de la littératie et de la numératie des élèves [...] et les gains de compétences à court terme pour lesquels les programmes sont responsables en vertu de la politique dominante et des régimes de financement » (p. 47). Reder appuie son argument sur les données de l'étude longitudinale sur l'apprentissage des adultes (LSAL), menée aux États-Unis auprès de près de 1 000 participants n'ayant pas terminé leurs études secondaires. Il a également souligné que, pour éviter des résultats « étroits et réducteurs » (p. 47), les mesures fondées sur le cadre de pratiques sociales devraient être soigneusement élaborées et prendre en compte les résultats d'apprentissage ainsi que les pratiques en littératie et en numératie d'un large éventail de contextes sociaux et géographiques.

\* Steve Reder, professeur d'éducation des adultes à l'Oregon State University, est inclus dans cette liste, car il a effectué une recherche longitudinale fondamentale sur les résultats et les impacts de l'éducation de base et de l'alphabétisation des adultes. Il a mené de nombreuses consultations au Canada et a participé à des projets pertinents pour cette étude.

**Darville, R. (2009). Knowing literacy for teaching, testing literacy for policy: Literacy workers and a survey of reading skills. In S. Carpenter, M. Laiken, & S. Mojab (Eds.), *Spaces/places: Exploring the boundaries of adult education*, 65-71. Réunion de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Université Carleton, Ottawa. Uniquement disponible en anglais.**

Dans son exposé, Darville appelle à un discours politique sur l'alphabétisation fondé sur des recherches et des connaissances axées sur la pratique. Il présente une lecture critique de deux rapports - Learning Literacy in Canada (2008) et Reading the Future (2009) - analysant les résultats de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture (ISRS) et leurs conséquences pour l'alphabétisation. Darville adopte le point de vue des alphabétiseurs afin de montrer que « les tests capables d'informer l'enseignement doivent être alignés sur la façon dont les gens interprètent la lecture et sur la manière dont les praticiens enseignent » (p. 65). Il dit que puisque l'ISRS n'est pas conçu de cette façon, il ne peut prétendre informer l'enseignement. L'une des principales critiques est que l'ISRS ne présente pas de situations de lecture authentiques à tester: « Il n'y a pas de lecture réelle, encore moins de lecture spécifique telle que les gens font dans leur vie » (p. 66). Darville soutient qu'il s'agit d'un test axé sur les politiques conçu pour mesurer les compétences, ce qui pourrait expliquer pourquoi certaines personnes obtiennent des résultats inférieurs au niveau 3 avec des outils d'évaluation de l'alphabétisme tels que l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA). Le danger qu'il voit est que de tels tests, avec une représentation partielle des pratiques d'alphabétisation, peuvent être utilisés pour concevoir des outils d'évaluation, des programmes de formation pour les enseignants ou des programmes pouvant avoir un impact négatif sur l'efficacité de l'alphabétisation.

Darville soutient que des tests tels que l'ISRS ne tiennent pas non plus compte des « besoins d'apprentissage réels des gens ou des réalités de l'enseignement » (p. 68). Il souligne, par exemple, que les gens lisent pour différentes raisons, qu'insister uniquement sur la phonétique ne constitue pas une base suffisante pour l'instruction ; que quand les gens apprennent à lire ou à écrire, ils font plus que décoder et utiliser des mots ... (p. 69) ; qu'une focalisation sur le décodage des compétences de mots isolés ne tient pas compte du fait que les gens deviennent des lecteurs compétents en lisant, en dehors de la classe ; et surtout, que « les gains de « confiance » et de « participation » sont une forme importante de succès dans les programmes d'alphabétisation » (p. 69) - difficile à mesurer, mais pour de nombreux apprenants adultes, « des gains de changement de vie » (p. 70) .

**Hayes, B. (Printemps 2009). *From community development and partnerships to accountability: the case of the National Literacy Secretariat. Literacies*, 10, 19-22. Uniquement disponible en anglais.**

Cet article retrace l'histoire du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). Créé en 1988, le SNA avait deux objectifs principaux : accroître les possibilités pour les personnes d'améliorer leurs capacités de lecture et d'alphabétisation et faire en sorte que les personnes peu alphabétisées puissent participer pleinement à la vie sociale, économique et politique du Canada. Le SNA faisait initialement partie du secrétaire d'État, puis du Département du multiculturalisme et de la citoyenneté, dans le cadre d'un vaste mandat de citoyenneté. Pendant la première décennie de son existence, le SNA a inscrit l'alphabétisation dans le contexte du développement communautaire. L'établissement de partenariats avec des groupes d'alphabétisation communautaires était une partie importante de ce processus de renforcement des capacités et a conduit à « une responsabilité partagée de l'alphabétisation » (p. 19-20) entre le gouvernement, les provinces et les territoires et les partenaires de l'alphabétisation du secteur bénévole.

En 1993, le SNA a été confié au mandat de RHDCC, principalement axé sur l'emploi. En 2006, le SNA et deux autres programmes ont été fusionnés pour former le programme d'apprentissage, d'alphabétisation et d'acquisition des compétences essentielles des adultes, géré par le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE). À la suite de ces changements, le paradigme de gouvernance et de gestion dans lequel le SNA existait a également changé. Le Secrétariat est passé d'un programme concret de subventions axé sur les partenariats et le développement à un programme objectif et normalisé, conforme au « Cadre de responsabilisation axé sur les résultats du gouvernement, qui met l'accent sur des résultats mesurables » (p. 21). Les partenaires ont été transformés en clients ; l'évaluation de la valeur et de l'impact des collaborations a permis de mesurer le nombre de subventions et de contributions. L'objectif principal du SNA consistait à améliorer les résultats en alphabétisation de l'EIAA au Canada et à ramener les personnes faiblement alphabétisées au niveau 3. Un autre résultat a été la perte de confiance entre le gouvernement fédéral et le milieu de l'alphabétisation, leur relation étant devenue plus transactionnelle. Hayes conclut en suggérant que le gouvernement aurait pu établir un « cadre de responsabilité partagée » élaboré en collaboration avec « le domaine de l'alphabétisation, les provinces et les territoires et les autres intervenants »

(p. 22). Une telle approche aurait pu conduire à une meilleure compréhension des besoins du secteur et à des mesures de succès plus équilibrés reposant à la fois sur des indicateurs financiers et sur une évaluation non quantitative des résultats obtenus dans le domaine de l'alphabétisation.

**Taylor, M., Quigley, A., Kajganich, G., & Kraglund-Gauthier, W. (2011). Shaping literacy: Evolution and trends in Canada's literacy research since the mid-1980s. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 23(2), 45-67. Uniquement disponible en anglais.**

La question de cette recherche était : « Comment le domaine des bourses d'études pour les adultes a-t-il été façonné au Canada depuis le milieu des années 1980? » (P. 46). À l'aide d'une analyse critique du discours, les auteurs examinent et interprètent des textes provenant de plusieurs sources de données : tous les numéros de la Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes (CJSAE) de 1987 à 2010 ; dix numéros de la revue Literacies, alors abandonnée, de 2003 à 2009 ; les rapports produits dans le cadre du mouvement Recherche-Pratique ; et l'examen complet de la littérature canadienne sur l'alphabétisation des adultes depuis le milieu des années 1970, Rapport sur l'état des lieux: Alphabétisation des adultes. L'étude a ainsi saisi les discours présentés par les chercheurs universitaires en alphabétisation, les alphabétiseurs et les promoteurs gouvernementaux de l'alphabétisation, trois groupes de parties prenantes clés dans le domaine.

Les auteurs utilisent le concept de métaphore pour organiser les résultats de leur analyse. Ils identifient sept métaphores qui ont façonné la littérature de recherche en alphabétisation pour adultes au Canada: 1) l'alphabétisation en tant qu'émancipation; 2) l'alphabétisation en tant que marchandise; 3) aperçu de l'alphabétisation en tant que pratique sociale; 4) ouvrir la porte à l'apprentissage de l'alphabétisation socioculturelle; 5) l'alphabétisation en tant que pratique sociale critique; 6) la continuité de l'alphabétisation formelle et informelle; et 7) l'alphabétisation en tant que relation. Chacun des ensembles de données examinés est caractérisé par la prédominance de certaines de ces métaphores. La première et deuxième métaphore sont les plus récurrentes dans les numéros des revues CJSAE et Literacies. « L'aperçu de l'alphabétisation en tant que pratique sociale » occupait également une place importante dans ce dernier journal. La métaphore « L'alphabétisation en tant que marchandise » « dominait la littérature gouvernementale » (p. 59) et reflétait la tournure économique du

discours sur l’alphabétisation au Canada, mettant davantage l’accent sur les exigences en matière de responsabilisation, les mesures de test et l’interprétation des données provenant d’enquêtes internationales d’évaluation de l’alphabétisation. Le cadre économique a été remis en question dans les éditions ultérieures de CJSAE lorsque, selon les auteurs, le discours a fait évoluer l’utilisation de « constructions théoriques plus proches de la pratique de l’alphabétisation et des expériences vécues par les apprenants » (p. 60).

Bien que les auteurs trouvent un terrain d’entente entre les recherches effectuées par les universitaires et les praticiens, leur conclusion générale est que le domaine se caractérise par « trois solitudes de chercheurs » et par « une absence d’auteurs et de dialogues croisés » (ibid.). L’étude montre que les trois groupes de parties prenantes font rarement référence et reconnaissent leurs recherches respectives et que cette tendance devenait plus prononcée. Les auteurs s’inquiètent également du déclin observé des contributions des praticiens - par exemple, avec la disparition de la revue *Literacies* en raison de compressions budgétaires, un lieu de publication pour les études de recherche en pratique a également disparu. Enfin et de manière significative, les voix des apprenants adultes ont rarement été entendues dans le discours examiné dans l’étude.

**George, N. & Murray, S. (2012). *Strengthening adult literacy among indigenous populations in Canada and other OECD countries*. Document d’information préparé pour le Rapport Mondial de suivi sur l’éducation 2012. Paris: UNESCO. Uniquement disponible en anglais.**

Le présent rapport donne un aperçu du domaine de l’éducation des adultes lié aux peuples autochtones du Canada. Il décrit quelques-uns des défis auxquels sont confrontés les apprenants autochtones adultes et décrit plusieurs initiatives visant à éliminer le désavantage en littératie que beaucoup vivent. Tout au long du rapport, les auteurs comparent brièvement la situation canadienne à celle des peuples autochtones d’Australie, de Nouvelle-Zélande et des États-Unis.

Les statistiques démontrent que les adultes autochtones du Canada sont beaucoup plus susceptibles d’être classés dans les niveaux 1 et 2 de l’échelle de l’Enquête internationale sur l’alphabétisation et les compétences des adultes (EIIA), même si, comme les auteurs le constatent, l’évaluation est basée uniquement sur l’anglais et le français et ne tient pas compte du fait que de

nombreux peuples autochtones parlent une langue maternelle différente. En ce qui concerne les besoins en compétences en littératie sur le marché du travail canadien, les données statistiques recueillies lors du sondage de l'EIACA de 2003, du Recensement canadien de 2006 et des profils des compétences essentielles montrent que les adultes autochtones sont plus susceptibles que leurs pairs non autochtones de travailler dans des emplois qui demandent les niveaux 1 et 2 de littératie et moins susceptibles de travailler dans des emplois exigeant les niveaux 3, 4 et 5. Ces désavantages en matière de compétences se traduisent par des salaires plus bas et un taux de chômage plus élevé pour les travailleurs autochtones. Les auteurs notent que « les travailleurs autochtones ont du mal à soutenir la concurrence sur les marchés du travail du Canada » (p. 10). Des niveaux élevés de littératie ont un impact positif non seulement sur les résultats sur le marché du travail, mais également sur le niveau d'instruction, l'amélioration de la santé et la qualité de la vie, ainsi que sur des résultats sociaux tels que la participation à la vie civique et la réduction des taux d'incarcération. George et Murray concluent qu'« accroître les capacités de lecture et d'écriture des adultes autochtones améliorerait leur niveau de vie global et réduirait le niveau d'inégalité des résultats recherchés tant au sein des populations autochtones qu'entre celles-ci et leurs pairs non autochtones » (p. 17).

Les auteurs consacrent un chapitre à certaines des raisons qui expliquent cette situation et plus particulièrement aux raisons pour lesquelles les cultures, les visions du monde, les langues et les connaissances autochtones ne sont pas valorisées dans les systèmes éducatifs du Canada et des autres pays. Les obstacles à l'apprentissage comprennent les traumatismes historiques, tels que la politique relative aux pensionnats indiens ; la répartition géographique des Autochtones au Canada, dont beaucoup vivent dans des régions rurales où l'accès aux écoles et à la formation est limité ou inexistant ; des facteurs culturels et socio-économiques tels que la pauvreté, le chômage et une compréhension différente de l'apprentissage et des connaissances transmises dans des langues très différentes de l'anglais et du français ; des causes systémiques, telles que des programmes d'éducation et d'alphabétisation pour les peuples autochtones sous-financés et avec peu de ressources.

Les peuples autochtones ont commencé à inverser ces effets négatifs en fondant « des initiatives d'alphabétisation adaptées à la culture ou fondées sur la culture » (p. 20). Le rapport cite plusieurs initiatives nationales pertinentes,

mais note que même si certaines de ces initiatives sont soutenues par des lois, des politiques ou des cadres de financement aux niveaux provincial ou fédéral, « très peu de programmes à travers le pays bénéficient d'un financement adéquat ou stable » (Malatest, 2011, cité à la page 20) et ressemble davantage à un « patchwork » d'activités (ibid.) qu'à un cadre d'alphabétisation durable. Les auteurs soulignent toutefois qu'il s'agit d'une caractéristique commune du domaine canadien de l'éducation des adultes en général, dépourvu de politique nationale cohérente en matière d'alphabétisation.

**Pinsent-Johnson, C. (2014). *Managing and monitoring literacy for a “knowledge society”: The textual processes of inequality in adult education policy, pedagogy and practice* (Thèse de doctorat inédite). Université d'Ottawa, Ottawa, Canada. Uniquement disponible en anglais.**

Deux chapitres de cette thèse de doctorat sont résumés ci-dessous, un qui analyse et critique le cadre de compétences essentielles et un qui examine les implications de la désignation de niveau 3 tirée des évaluations internationales de l'alphabétisation.

« Construire et utiliser les compétences essentielles » (chapitre 5) traite d'un « projet uniquement canadien » (p. 109), à savoir « l'intersection de tests à grande échelle [en alphabétisation] et de l'élaboration de programmes d'études et de politiques éducatives » (ibid.) le cadre des compétences essentielles (CE). Le chapitre propose une explication détaillée de la manière dont les descriptions de niveau des instruments internationaux d'évaluation de l'alphabétisation ont été adaptées et intégrées au cadre des compétences essentielles. L'auteur décrit la description de niveau comme une déclaration concernant des tâches de test observables et mesurables dans trois domaines (prose, document, quantitatif) et sur cinq niveaux hiérarchiques. Elle montre comment ces outils ont été utilisés pour développer et décrire les compétences professionnelles dans les neuf domaines et les cinq niveaux de compétences essentielles selon un processus similaire à la création d'un cadre de programme d'études basé sur les compétences. Les descriptions, appelées « évaluations de la complexité » dans le cadre du CE, fournissaient « des catégories, des méthodes d'évaluation et une hiérarchie du développement des compétences » (p. 110) rendant les neuf compétences mesurables. Par la suite, des tableaux de profils de compétences ont été élaborés,

contenant une série d'énoncés normatifs décrivant les tâches à effectuer pour plus de 300 emplois de premier échelon au Canada. Cette méthodologie sur les compétences essentielles (Pinsent-Johnson met cette phrase entre guillemets dans son texte) [traduction] « sert de modèle opérationnel pour d'autres projets de développement de programmes d'enseignement » (ibid.). Cela a été facilité par un financement fédéral (via le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles) et par la formation des alphabétiseurs à l'utilisation du cadre « pour planifier et dispenser un enseignement conforme à la même stratégie d'analyse de tâches que celle utilisée dans le projet sur les compétences essentielles ». (p. 111).

Pinsent-Johnson fait valoir que ces déclarations de profil d'emploi ne sont pas destinées à décrire les expériences quotidiennes des employés ni les attentes des employeurs sur le lieu de travail et qu'elles ne tiennent pas compte des connaissances des apprenants. Elle fait valoir que les éducateurs, les employeurs et les employés les ont trouvés trop abstraits et éloignés des réalités et des préoccupations de tous les jours sur le lieu de travail. Les formatrices interrogées pour son étude ont exprimé de la confusion et de la frustration dans leurs efforts pour établir des liens pertinents entre les compétences essentielles et « l'activité d'apprentissage réelle du programme » (p. 110). Selon elle, de nombreux employeurs préfèrent des programmes d'apprentissage sur le lieu de travail personnalisés, plutôt qu'une approche qu'ils trouvent « peu familière, bureaucratique et déconnectée » (p. 140). Elle conclut que le cadre des compétences essentielles devient « un obstacle » à la fois « au développement de programmes et aux partenariats avec les employeurs » (ibid.).

Pinsent-Johnson soulève d'autres critiques telles que les listes de compétences, appelées « un menu de compétences », combinant diverses compétences sans « comprendre la nature de l'apprentissage ni du travail » (Jackson, 2005, cité dans Pinsent-Johnson, p. 131). Elle suggère que le cadre est considéré par certains comme promouvant une vision déficiente de l'alphabétisation « qui suppose que les interventions doivent combler les lacunes » (p. 130) et qui « n'évalue pas les capacités intrinsèques des travailleurs » (p. 130-1).

« Orienter les politiques éducatives et développer la pédagogie » (chapitre 7) analyse comment le discours sur le « minimum approprié » d'alphabétisation de niveau 3, dérivé d'enquêtes internationales, a entraîné des changements dans les politiques et la pédagogie en matière d'éducation des adultes au Canada. Dans les discours politiques et publics, le niveau 3 est devenu une ligne de démarcation acceptée entre les adultes considérés comme ayant des compétences élevées

en alphabétisme. Cela a eu une incidence sur l'orientation de la politique d'éducation des adultes dans des provinces telles que l'Ontario et l'Alberta, ainsi que dans d'autres régions du Canada où les niveaux ont été intégrés aux régimes de tests. Pinsent-Johnson souligne que le fait de classer les cinq niveaux des tests d'alphabétisation en catégories a des conséquences individuelles et socio-économiques. Elle montre également comment les hypothèses concernant le lien entre les compétences en littératie et les résultats économiques sont intégrées dans un ensemble d'énoncés, connu sous le nom de « schéma des implications de niveau » (p. 191). .. « [Un] lien... ne repose pas sur une étude ou une analyse empirique des données de l'évaluation internationale de l'alphabétisme, mais... s'appuie sur une série de manœuvres et d'hypothèses discursives », soutient Pinsent-Johnson (ibid.).

Elle discute de certaines de ces manœuvres. Par exemple, même si l'objectif déclaré des tests est d'évaluer les populations, et non les individus, les déclarations établissent un lien entre les résultats des tests d'alphabétisme et les capacités individuelles. Un autre suggère que la capacité d'effectuer une tâche de test correspond à une situation réelle, ce qui n'est pas nécessairement le cas. Cela englobe les résultats des tests sur l'utilisation d'informations imprimées en tant que mesures des capacités réelles de lecture de la personne en dehors du contexte du test. Pinsent-Johnson note une tendance « plus inquiétante » à faire un « jugement social radical et péjoratif [...] basé sur une interprétation et des hypothèses » (p. 197). Les énoncés d'implication de niveau contiennent des descripteurs de capacité, souvent négatifs, tels que « compétences très médiocres » ou « faible niveau de compétence » (p. 198).

Ces déclarations d'implication de niveau ne sont pas toujours restées abstraites, mais ont parfois été intégrées à l'alphabétisation et aux pratiques pédagogiques, ce qui a eu des conséquences directes sur la vie des apprenants. Pinsent-Johnson cite l'exemple du test PDQ (Prose, Document, Quantitative) développé par ETS et du PDQ Literacy Profile, qui « correspond à un niveau de test international d'alphabétisme obtenu par le candidat avec des déclarations sur les implications des résultats du test » ( page 199) ainsi qu'avec les descriptions de niveau. Les apprenants reçoivent ensuite des conseils sur les futurs parcours professionnels basés sur leur profil d'alphabétisation PDQ, sans tenir compte de l'expérience, des connaissances ou du potentiel d'apprentissage.

Les descriptions de niveau ont également été utilisées pour influencer les politiques. Pinsent-Johnson décrit plusieurs « dispositifs de politique » et « projets de persuasion de politique » (p. 189) développés par ce qu'elle appelle des « entrepreneurs de politique », d'anciens employés du gouvernement, qui se sont lancés dans des consultations privées. Elle évoque des exemples de moyens politiques, notamment trois rapports rédigés en collaboration par Scott Murray et d'autres auteurs, proposant un plan pour « la refonte totale de l'approche du Canada en matière de développement d'initiatives d'alphabétisation et de formation en alphabétisation des adultes » (p. 203). Les trois rapports sont : *Apprentissage de la littératie au Canada: Résultats de l'enquête internationale sur les compétences en lecture (2008)*, *Lire l'avenir: planifier pour répondre aux futurs besoins en littératie du Canada (2008)* et *Relever le défi de la littératie au Canada: Une analyse coûts / avantages (200notes (page 231, italique dans l'original))*.

Elle cite un autre outil stratégique: un outil de cartographie en ligne mis au point par le Conseil canadien sur l'apprentissage, aujourd'hui défunt, qui montre les performances des différentes communautés et juridictions du Canada aux tests internationaux d'alphabétisation. « Une telle représentation visuelle de la différence et de la disparité », soutient Pinsent-Johnson, « concrétise ce que l'on pense de facto comme un facteur de division sociale » (p. 209).

Enfin, Pinsent-Johnson observe un changement de tactique chez les entrepreneurs en politiques: au lieu d'essayer de convaincre les décideurs de changer l'alphabétisation des adultes au Canada, ils se sont concentrés sur l'élaboration et la vente de leurs propres solutions pédagogiques et pédagogiques, pays perçus comme des problèmes d'alphabétisation. Elle cite des exemples tels que TOWES Prime, « un système autonome de programme, de gestion et de responsabilisation » et sa composante pédagogique TOWES Scaffold (p. 231-2329). Ils utilisent une analyse de la segmentation du marché pour profiler les Canadiens en fonction de leurs compétences en littératie, déterminées par les enquêtes internationales, ainsi que par sexe, langue première et éducation. « Les peuples autochtones et les immigrants font l'objet d'un profil particulier », fait remarquer Pinsent-Johnson. Les personnes classées dans les niveaux 1 et 2 sont identifiées comme nécessitant une « intervention » éducative pour les amener au niveau 3. Un rapport propose d'utiliser une analyse coûts-avantages pour déterminer le coût de cette « intervention » pour chaque groupe. « Les adultes nés au Canada qui ont déjà un niveau d'alphabétisation équivalent au niveau postsecondaire et qui travaillent déjà sont considérés comme les plus « efficaces pour éduquer », note l'auteur.

Finalement, Pinsent-Johnson note un changement dans les tactiques des entrepreneurs de politique. Plutôt que d'essayer de convaincre les décideurs de politiques de changer l'éducation de l'alphabétisation des adultes au Canada, ils se concentrent sur développer (et vendre) leurs propres solutions éducatives et instructives à ce qu'ils perçoivent être les défis en alphabétisation du pays. Elle cite des exemples tels que TOWES Prime (traduction : TOWES Premier), « un système indépendant de curriculum, de gestion et de responsabilisation » et sa composante instructive TOWES Scaffold (traduction : Échafaudage TOWES) (p. 231-232). Ils utilisent l'analyse d'un segment du marché pour profiler des Canadiens et Canadiennes selon leurs compétences en alphabétisation. Les profils sont déterminés par les enquêtes internationales, ainsi que par l'identité de genre, la langue maternelle et l'éducation. Pinsent-Johnson remarque que « [l]es peuples autochtones et les immigrants sont expressément profilés ». Les programmes recommandent une « intervention » éducative pour que les personnes classées aux niveaux 1 et 2 soient élevées jusqu'au niveau 3. Un rapport propose une analyse des coûts et des avantages pour déterminer le coût de cette « intervention » pour chaque groupe. « Des adultes nés au Canada qui possèdent un niveau d'alphabétisation équivalent à des études post secondaires et qui travaillent déjà sont jugés être les plus 'efficaces' à éduquer, » note l'auteure.

**Howell, S. (2015). *Essential Skills for labour marketing programming in Manitoba*. Rapport inédit. Uniquement disponible en anglais.**

Ce rapport, rédigé par Sandi Howell à la suite de sa retraite du gouvernement, suit 25 ans de programmation en milieu de travail au Manitoba et, plus particulièrement, la mise en œuvre du cadre des compétences essentielles.

Le rapport commence au début des années 1990, alors que les programmes d'alphabétisation en milieu de travail dans la province étaient sur le point de se transformer en raison de plusieurs facteurs, notamment l'automatisation et l'informatisation accrues, le passage à la pensée systémique dans les organisations, l'évolution démographique et l'insatisfaction des employeurs à l'égard du niveau de productivité des travailleurs et leurs compétences. Au Manitoba et dans d'autres régions du Canada, on est également passé d'une conception plus traditionnelle de l'alphabétisation à un nouvel accent mis sur l'alphabétisation en tant que développement des compétences en milieu de travail pour répondre aux besoins des employeurs (p. 6). En 1991, Workplace Education Manitoba

(WEM) a été créé en tant que « fournisseur de services tiers chargé de mettre l'accent sur les programmes d'alphabétisation des travailleurs existants » (p. 4). Les membres du conseil d'administration du WEM ont été choisis de manière stratégique pour représenter les entreprises et les travailleurs, ainsi que le gouvernement, par l'intermédiaire d'un membre de droit. WEM a également travaillé et continue de travailler avec les conseils sectoriels. L'organisation a pu accéder à un financement fédéral du Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). Avec le temps, WEM est devenu « un chef de file dans le domaine » (p. 16).

Les années 1990 ont également été une période de « sensibilisation » (p. 12), en particulier pour que les employeurs « prêtent attention aux compétences essentielles pour la santé de la productivité et de l'économie » (ibid.). Howell souligne deux facteurs clés de succès dans la promotion des programmes du marché du travail au Manitoba: la création de partenariats et la collaboration avec les champions des compétences essentielles au sein de chaque groupe de parties prenantes - syndicats, entreprises et gouvernements. À la fin des années 1990, le Manitoba a « apporté un changement majeur à ses idées et à sa direction » en « rattachant ses membres à l'alphabétisation en milieu de travail de la branche provinciale où résidaient les conseils sectoriels et le soutien aux petites et moyennes entreprises » (p. 14). Fait important, cela signifiait également un financement provincial dédié.

Au début des années 2000, le langage sur le terrain avait changé et le cadre des compétences essentielles avait été largement adopté, ce que Howell considérait comme un développement positif « facile à comprendre pour les employeurs et les travailleurs » (p. 8). Dans les années à venir, une autre organisation, Essential Skills Manitoba (ESM), serait créée pour se spécialiser dans le développement des compétences préalables à l'employabilité. Howell écrit: « Grâce à WEM et à ESM, près de 9 500 clients reçoivent chaque année des services liés aux compétences essentielles - évaluation et formation » (p. 10). Les compétences essentielles faisaient également partie des systèmes et des programmes des conseils sectoriels et de nombreux lieux de travail. Il était [traduction] « intégré à un système de prestation de services intégré du gouvernement, qui repose sur un modèle conceptuel de ce qui doit être fait pour assurer la réussite des clients et des employeurs » (ibid.). Le gouvernement provincial a également créé un ministère du développement de la main-d'œuvre intitulé « Jobs and the Economy », qui vise à encourager les individus à se fixer des objectifs de carrière et à suivre un cheminement de carrière. Les compétences essentielles jouent un « rôle fondamental et fondamental dans la réalisation de [cette] vision » (ibid. ).

En 2004, après une série de changements sur le terrain, le Manitoba a créé son propre cadre de politique sur les compétences essentielles, dans le but de fournir une « réponse coordonnée aux besoins des Manitobains en matière de formation » (P. 25). La politique énonçait cinq objectifs, notamment l'augmentation du recours aux compétences essentielles dans les « programmes d'alphabétisation, secondaire et postsecondaire » (p. 24) et dans « la formation préalable à l'emploi et à la formation pour les groupes sous-représentés » (ibid. ) et établir des points de repère et des programmes en matière de compétences essentielles pour les apprentissages et les métiers.

Au cours des prochaines années, le modèle de compétences essentielles du Manitoba a été élargi pour toucher d'autres groupes démographiques, tels que les Premières nations et les Métis, grâce à des programmes tels que Igniting the Power Within, qui propose quatre niveaux de formation, et Awakening DAWN, dirigés par WEM. et cible « les apprenants du niveau d'alphabétisation dans les réserves qui utilisent des documents issus des traités » (p. 33). Le WEM a également renforcé sa capacité à offrir aux immigrants une formation en compétences essentielles, en mettant l'accent sur les compétences en communication. Le modèle a également encouragé les chômeurs à trouver du travail grâce à un programme appelé « Training to Employment Pathway », mis en place avec des industries du nord du Manitoba. Toujours dans le Nord, l'initiative NEST, qui s'est déroulée de 2008 à 2012, prévoyait « une formation préalable à l'emploi et à un collège axés sur les besoins en compétences essentielles et les compétences relatives à l'employabilité des entreprises » (p. 42), dans le but d'accroître l'emploi et de maintenir travailleurs qualifiés dans les métiers (y compris les travailleurs autochtones). Un autre projet, Connecter les Autochtones au secteur manufacturier (CAM), visait à remédier aux pénuries de main-d'œuvre dans le secteur manufacturier en établissant des partenariats entre « le gouvernement, les collectivités des Premières nations, les employeurs manufacturiers, les établissements d'enseignement postsecondaire et un certain nombre d'organisations et de conseillers professionnels participant aux services d'appui et à la formation des Autochtones » (p. 51).

Le modèle conceptuel holistique basé sur le partenariat proposé par le programme CAM est devenu un élément central des programmes du marché du travail au Manitoba grâce à l'intégration des systèmes d'emploi et de formation. Ce modèle reposait sur un travail avec les communautés autochtones et mettait l'accent sur un « continuum de services » associant entreprises et gouvernement aux côtés des communautés et des familles et créant « un climat de respect de la

culture et des individus » (p. 48). La formation était également perçue comme un continuum entre « compétences de la vie courante, compétences en littératie, compétences en employabilité, compétences essentielles, compétences techniques / professionnelles, compétences en gestion de carrière et compétences en matière de transition / culture en milieu de travail » (p. 45).

À partir de 2011, plusieurs changements importants se sont produits dans la province. Le système de prestation de services intégrée a été mis en place. Il comprend une disposition sur l'évaluation et la formation des compétences essentielles. En 2012, Essential Skills Manitoba (ESM) a été créé pour effectuer le travail de WEM avec des demandeurs d'emploi plutôt que des employeurs et des personnes occupant un emploi. En outre, en 2012, la Direction des services à la famille et du logement, Aide au revenu d'emploi, a été intégrée à Entrepreneuriat, formation et commerce Manitoba, et une nouvelle Division du développement de la main-d'œuvre et de l'aide au revenu a été créée dans le but d'utiliser l'expertise en matière de « formation des adultes et engagement des employeurs » créer de meilleurs parcours plus fructueux pour les clients de l'aide au revenu » (p. 54). Une autre initiative, Manitoba Works!, a été créée conformément à la Stratégie pour un emploi durable et un marché du travail plus fort de la province. Le Manitoba au travail! « Incorpore des options de formation préalable à l'emploi, aux compétences essentielles, d'exploration de carrière et technique, ainsi qu'une expérience de travail coopératif assistée et une subvention salariale » (p. 61). Ce programme est conçu de manière à soutenir en particulier les personnes confrontées à de multiples obstacles à l'emploi: il offre à ceux qui ont peu d'expérience professionnelle une opportunité d'acquérir cette expérience et établit « un lien immédiat » (ibid.) Entre employeurs et demandeurs d'emploi.

**Smythe, S. (2015). Ten years of adult literacy policy and practice in Canada: Literacy policy tensions and workarounds. *Language and Literacy*, 17(2), 4-21. Uniquement disponible en anglais.**

Dans ce document d'analyse des politiques, Smythe décrit les politiques, les pratiques et les discours qui ont façonné le domaine de l'alphabétisation des adultes au Canada de 2003 à 2013, une période de « montée en puissance et d'intensification des régimes de mesure de l'alphabétisation internationale des adultes, ainsi que des cadres de responsabilisation et curriculaires » qui définissent

ce qui compte comme alphabétisation, ses objectifs » et quels programmes éducatifs méritent d'être investis (p. 4). L'auteur traite de textes et de politiques clés issues de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIACA), ainsi que du cadre sur l'alphabétisation et les compétences essentielles (ACE) d'Emploi et Développement social Canada.

Smythe soutient que même si l'EIACA n'était pas censée mesurer les capacités des individus, mais « décrire la répartition des compétences entre les populations » (p. 9, italiques dans l'original), les résultats de l'enquête ont produit des « technologies de catégorisation » qui décrivent les personnes et les utilisations de l'alphabétisation dans les contextes locaux » (ibid.). Sur la base des cinq niveaux d'alphabétisation de l'enquête, les apprenants adultes ont été classés dans les catégories suivantes: « Level Ones », « Level Twos », etc., ce qui tend à occulter les pratiques d'apprentissage et d'alphabétisation auxquelles les gens ont accès ou sont habitués dans leur vie quotidienne. Au Canada, les résultats ont également entraîné l'émergence d'une « histoire de 40% » d'alphabétisation des adultes, remplaçant l'ancienne dichotomie « alphabétisé / analphabète » par une nouvelle – « inférieure ou supérieure au niveau 3 ». L'effet de ce discours sur l'éducation des adultes au Canada, les programmes ont été « orientés vers une approche plus ciblée du financement de l'alphabétisation axée sur le « retour sur investissement » » (p. 11).

En tant qu'autre « organisateur puissant et omniprésent du travail d'alphabétisation des adultes au Canada » (p. 12), le cadre relatif à l'ACE exige que les individus ainsi que les programmes d'alphabétisation démontrent des gains d'apprentissage, mesurés à l'aide de tests tels que TOWES. Les chercheurs et les praticiens ont toutefois observé que ces tests ne représentaient pas toujours le niveau d'alphabétisation d'une personne, car ils ne sont pas construits autour de situations d'alphabétisation authentiques, et s'alignaient donc avec les processus globaux de « normalisation de l'alphabétisation » (p. 14). Smythe fait valoir qu'au Canada « les compétences en écriture et la participation à l'emploi ont été réduites à des questions de choix personnel plutôt qu'à des politiques publiques » (p. 16). Elle fournit également des exemples de « solutions de contournement » que les éducateurs en alphabétisation et les organisations utilisent pour ouvrir des espaces au-delà des politiques d'alphabétisation prescrites pour les adultes; des espaces où les voix des apprenants peuvent être entendues et où les multiples littératies qui caractérisent la vie quotidienne et le

travail, mais sont négligées dans les discours politiques, peuvent être explorées, affirmées et maintenues. Smythe conclut que ces solutions de rechange « harmonisent l’alphabétisation avec les ressources culturelles et linguistiques locales, y compris l’accès au mentorat, à l’apprentissage et à d’autres stratégies d’apprentissage en situation réelle: un problème ignoré dans les cadres de l’EIACA / ACE » (p. 17).

**Elfert, M. & Walker, J. (2018). Level 3, Bureaucrats, and Stigmatisation: Why “Mainstreaming” Literacy Failed in Canada. In M. Schemmann (Ed.), *International Yearbook of Adult Education 2018: Trends and issues in Canadian adult education research*. Köln, Germany: Böhlau Verlag. Uniquement disponible en anglais.**

Cet article met en avant l’argument selon lequel, malgré plusieurs fenêtres d’opportunité depuis les années 1970, la promesse d’intégrer l’alphabétisation des adultes au Canada n’a jamais été pleinement réalisée. Elfert et Walker définissent « l’intégration » comme « ramenant l’alphabétisation de la périphérie au centre des politiques éducatives et sociales » (p. 2). Il « fait également référence à l’insertion de l’alphabétisation dans les programmes existants de formation professionnelle, linguistique et professionnelle de manière contextualisée. Il implique également d’institutionnaliser la politique d’alphabétisation des adultes, de manière à ce qu’il soit relié aux autres politiques et aux organismes publics auxquels il est associé (par exemple, emploi, etc.) » (p. 2-3).

Ils soulignent plusieurs raisons qui, à leur avis, expliquent ce qu’ils considèrent comme l’incapacité de l’alphabétisation des adultes de s’implanter de manière permanente dans les politiques publiques et éducatives du Canada. L’un d’entre eux est le manque d’infrastructures adéquates et durables et d’une politique cohérente d’éducation des adultes dans le pays. Les résultats de l’Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes (EIAA) et de l’Enquête sur l’alphabétisation des adultes et leurs compétences essentielles, qui ont d’une part contribué à attirer l’attention du grand public et des décideurs politiques sur l’alphabétisme, tout en encadrant l’alphabétisation en tant que « problème » et les apprenants adultes dont le niveau est insuffisant en dessous du niveau 3. Cette situation est encore aggravée par le lien fréquent entre l’alphabétisation des adultes et la pauvreté. Par conséquent, les auteurs soutiennent que nous

avons « une seule histoire » d’alphabétisation au Canada, ce qui a eu pour effet de stigmatiser les apprenants et de canaliser les fonds vers « l’élevage des personnes au niveau 3, en négligeant les moins alphabétisées » (p. 12). De plus, en négligeant la plupart des données éducatives et pédagogiques révélées par IALS et ALL, les résultats de l’enquête - avec le soutien des médias et des décideurs - ont permis de mieux faire valoir l’argument de l’impact économique de l’alphabétisme, renforçant davantage « l’histoire unique » que promouvoir de multiples récits. Une autre explication de la non-intégration de l’alphabétisation des adultes au Canada est la réforme de la gestion institutionnelle dans les ministères fédéraux, qui se sont détournés des relations de partenariat et de collaboration pour adopter une bureaucratisation accrue. Cela a favorisé la séparation entre politique et pratique. Enfin, un autre défi vient de la nature fédérée de l’éducation au Canada, où l’éducation est une responsabilité provinciale / territoriale et où « la responsabilité de l’éducation des adultes est répartie entre tous les secteurs » (p. 13).

Elfert et Walker retracent brièvement l’historique du secteur de l’éducation des adultes au Canada depuis les années 1970 à nos jours, en soulignant le moment où l’alphabétisation est devenue corrélée aux compétences essentielles et liée à l’employabilité par le biais de politiques publiques. L’article se termine sur un état des lieux dans le secteur, caractérisé par un démantèlement quasi complet des infrastructures d’alphabétisation des adultes et par le sentiment de désenchantement et de fatigue qui règne chez les organisations de la société civile travaillant sur le terrain, ce qui entraîne un manque de ressources et manque de lobbying pour contrer les réductions de financement. Cette indifférence est évidente dans le fait que les résultats de l’enquête du Programme d’évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) n’ont produit aucun « impact sur les politiques au Canada », affirment les auteurs, et que, par conséquent, les priorités du gouvernement fédéral « vers la scolarisation et l’éducation de la population autochtone de la maternelle à la 12e année » (p. 14).

**Lane, J. & Murray, S. (décembre 2018). Literacy lost: Canada’s basic skills shortfall. Calgary, AB: Canada West Foundation. Uniquement disponible en anglais.**

Fondé principalement sur des informations provenant de trois enquêtes internationales sur l’alphabétisation des adultes (EIAA [1994], EIACA [2003] et PEICA [2011]), le présent rapport analyse la pénurie de compétences en alphabétisme au Canada dans un contexte d’évolution rapide de l’économie

et des lieux de travail. Les auteurs considèrent l'alphabétisation comme une « aptitude à apprendre à apprendre » (p. 2), comme une compétence préalable à l'acquisition d'autres compétences. Le problème qu'ils identifient est qu'un grand nombre de Canadiens ne possèdent pas les compétences de pensée critique et de résolution de problèmes nécessaires pour être en mesure de répondre de manière adéquate aux exigences changeantes de leur lieu de travail ou même de conserver leur emploi. Les recherches montrent que plus de 40% des travailleurs canadiens, y compris les jeunes et les jeunes diplômés, ont atteint le niveau 3 d'alphabétisation, malgré une augmentation constante du niveau d'instruction atteint dans le pays au fil du temps. Dans le même temps, pas moins de 60% des travailleurs occupent des emplois ne correspondant pas à leurs niveaux de compétences, ce qui entraîne une perte supplémentaire des compétences non utilisées au travail. Le problème est aggravé par le fait que les possibilités de formation sont moins accessibles pour ceux qui en ont le plus besoin: l'enquête EIACA de 2003 a révélé que seulement 20% des adultes peu alphabétisés et occupant des emplois peu qualifiés participaient à des cours d'apprentissage et de formation et programmes, tandis que 60% des adultes hautement qualifiés occupant des emplois hautement qualifiés l'étaient. Ce dernier groupe était également plus susceptible de recevoir une formation parrainée par l'employeur (35%), contre 7% pour les personnes peu qualifiées occupant des emplois peu qualifiés. Lane et Murray citent les avantages économiques de l'alphabétisme: une augmentation du niveau d'alphabétisme ne serait-ce que de 1% en moyenne entraînerait une augmentation de 2,5 à 3 % du PIB et de 5% de la productivité.

Les auteurs proposent plusieurs solutions pour résoudre ce qu'ils appellent « le problème de l'alphabétisation au Canada ». Le Canada devrait mieux comprendre les besoins en compétences des employeurs ainsi que les compétences de la main-d'œuvre, y compris les jeunes, en accordant une attention particulière aux compétences de base en langue, en alphabétisation et calcul. Ils recommandent que le Canada réduise sa dépendance à l'égard des titres de compétences et offre aux employeurs des cadres de compétences décrivant chaque travail au moyen d'un profil de compétences répertoriant les tâches, les sous-tâches et les niveaux de compétence requis pour les exécuter. Parmi les autres recommandations, citons: l'intégration de l'alphabétisation de base dans toutes les initiatives d'éducation et de formation destinées aux adultes, ainsi que dans les travaux du nouveau Future Skills Centre; encourager les employeurs à prévenir la perte de compétences au travail en augmentant l'intensité des connaissances et des compétences de certains emplois, en

« investissant dans l’alphabétisation, le calcul et le perfectionnement des compétences en résolution de problèmes » (p. 3), en particulier jusqu’au niveau 3, et en adaptant les processus de travail pour assurer: l’utilisation des compétences améliorées. Enfin, les auteurs recommandent que le gouvernement fédéral s’attache à proposer des programmes du marché du travail fondés sur des données probantes, en particulier aux personnes qui tentent de réintégrer le marché du travail.

**Nguyen, C., Palameta, B., Lee, W., Howard, S., Shek-Wai Hui, T., Lalonde, P., & Gyarmati, D. (2019). *A comprehensive review and development of measurement options for essential skills initiatives. Final Report.* Ottawa: Société de recherche sociale appliquée. Uniquement disponible en anglais.**

Le Bureau de l’alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) a passé un contrat avec la Société de recherche sociale appliquée (SRSA) pour lui permettre d’examiner les options de mesure permettant d’évaluer les résultats des initiatives visant les ERP et d’élaborer un cadre pour appuyer une stratégie plus vaste de mesure du rendement. Ce rapport final présente leurs conclusions et propose un guide pratique à l’intention des praticiens en alphabétisation et compétences essentielles (ACE) pour la conception de mesures d’évaluation des initiatives d’ACE en milieu de travail et des demandeurs d’emploi.

Compte tenu de la grande complexité du domaine de l’ACE, les auteurs proposent qu’une évaluation de programme efficace soit fondée sur une gamme d’outils subjectifs et objectifs, ainsi que sur des approches génériques et spécifiques à l’industrie. Les initiatives concernant l’ACE ne doivent pas être évaluées uniquement à l’aide de paramètres uniques, mais incluent un large éventail d’indicateurs liés à l’employabilité, tels que des facteurs et compétences contextuels, comportementaux, comportementaux et psychosociaux. Par exemple, des recherches suggèrent que les programmes d’ACE qui augmentent la capacité d’un participant à effectuer une recherche d’emploi réussie ou à planifier son cheminement de carrière peuvent également accroître son estime de soi et son sentiment d’auto-efficacité. Cela peut entraîner une diminution du stress et une confiance accrue dans la communauté. Les auteurs du rapport soutiennent: « Une des meilleures pratiques en matière de mesure du rendement de l’ACE est que les évaluations des compétences essentielles devraient faire partie d’un cadre conceptuel et de mesure plus large qui relie les objectifs et les attentes de la formation à une variété de résultats à court et à long terme fondés sur les besoins des apprenants » (p. 67). Ainsi, le rapport offre un cadre de mesure plus

global qui prend en compte les compétences essentielles et les compétences essentielles. Ils notent que « la pensée, la communication et la réceptivité à l'apprentissage continu » [p. 5] sont souvent considérées comme des compétences générales en raison du manque de moyens quantitatifs de les mesurer.

Le rapport prend soin de souligner que la mesure du rendement des programmes en ACE devrait être adaptée aux publics cibles, notamment les nouveaux arrivants, les jeunes et les peuples autochtones. Une section du rapport est dédiée aux demandeurs d'emploi autochtones et fait les recommandations suivantes au personnel des programmes en ACE et aux formateurs qui travaillent spécifiquement pour cette population: acquérir une meilleure compréhension des obstacles à l'emploi auxquels font face les peuples autochtones; développer un portefeuille de compétences essentielles pour les expériences de vie antérieures, qui demande aux utilisateurs « d'identifier toutes les manières dont ils ont déjà utilisé les compétences essentielles dans un contexte culturel ou vécu » (p. 41); et fournir aux apprenants autochtones des outils personnalisés pour auto évaluer leurs attitudes en matière d'identité culturelle, leur sentiment d'appartenance et leurs réseaux sociaux.

Les auteurs suggèrent qu'un autre moyen efficace d'organiser des cadres de mesure est la conception de parcours d'apprentissage basés sur des étapes, en particulier pour les demandeurs d'emploi. Cette approche évite de se concentrer sur une seule mesure du succès, mais utilise plutôt « une série d'indicateurs interconnectés » pour orienter et améliorer la force des activités de formation et d'évaluation (p. 4). L'avantage de cette méthode réside dans le fait que « les piliers sont classés dans une hiérarchie logique où les réalisations des jalons fondamentaux précédents fournissent les conditions préalables nécessaires pour maximiser les chances d'atteindre les jalons ultérieurs à plus long terme » (p. 4). Ils recommandent que cette stratégie soit particulièrement importante pour développer des programmes d'ACE destinés aux demandeurs d'emploi désireux d'améliorer leur aptitude au travail et de réintégrer le marché du travail.

# BIBLIOGRAPHIE

AlphaPlus (2015). Practices Developed When Using the OALCF Milestones. Retrouvé au <https://alphaplus.ca/download/research-brief-practices-developed-using-oalcf-milestones/>

Bérard-Chagnon, J. & Lepage, J.-F. (2016). *The literacy skills of New Brunswick francophones: Demographic and socioeconomic issues*. Ottawa : Statistique Canada. Retrouvé au [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2016/statcan/89-657-x2016001-eng.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/statcan/89-657-x2016001-eng.pdf). Version française : *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick : enjeux démographiques et socioéconomiques*, retrouvé au [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2016/statcan/89-657-x2016001-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/statcan/89-657-x2016001-fra.pdf)

Brennan, K., Carriere, B., Currie, S., Taylor, S.H., Nguyen, C., Palameta, B., Voyer, J.-P. (2019). *Social finance pilots on Essential Skills training: Final report*. Ottawa: Social Research and Demonstration Corporation. Retrouvé au <http://www.srdc.org/media/553020/social-finance-final-report.pdf>

Cathexis (2016). Evaluation of the Literacy and Basic Skills (LBS) Program Final Report. Retrouvé au <http://www.tcu.gov.on.ca/eng/eopg/publications/lbs-eval-report-2016-en.pdf>. Version française : Évaluation du Programme d’alphabétisation et de formation de base (AFB), retrouvé au <http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/lbs-eval-report-2016-fr.pdf>

Darville, R. (2009). Knowing literacy for teaching, testing literacy for policy: Literacy workers and a survey of reading skills. In S. Carpenter, M. Laiken, & S. Mojab (Eds.), *Spaces/places: Exploring the boundaries of adult education*, 65-71. Proceedings of the Canadian Association for the Study of Adult Education, Carleton University, Ottawa.

Elfert, M. & Walker, J. (2018). Level 3, Bureaucrats, and Stigmatisation: Why “Mainstreaming” Literacy Failed in Canada. In M. Schemmann (Ed.), *International Yearbook of Adult Education 2018: Trends and issues in Canadian adult education research*. Köln, Germany: Böhlau Verlag.

Employment and Social Development Canada. Evaluation Directorate (2018). *Evaluation of literacy and essential skills: final report*. Retrouvé au [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2018/edsc-esdc/Em20-80-2018-eng.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2018/edsc-esdc/Em20-80-2018-eng.pdf). Version française : *Évaluation de l’alphabétisation et des compétences essentielles*, retrouvée au [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2018/edsc-esdc/Em20-80-2018-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2018/edsc-esdc/Em20-80-2018-fra.pdf)

Hayes, B. (Printemps 2009). From community development and partnerships to accountability: the case of the National Literacy Secretariat. *Literacies*, 10, 19-22.

Howell, S. (2015). *Essential Skills for labour marketing programming in Manitoba*. Unpublished report.

George, N. & Murray, S. (2012). *Strengthening adult literacy among indigenous populations in Canada and other OECD countries*. Document d'information préparé pour le Rapport Mondial de suivi sur l'éducation 2012. Paris: UNESCO. Retrouvé au <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217867>

Gouvernement du Québec, Ministre de l'Éducation. (2002). *Government Policy on Adult Education and Continuing Education and Training*. Retrouvé au [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/politique\\_a.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/politique_a.pdf). Version française : *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue - Apprendre tout au long de la vie*. Retrouvé au [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/Politique.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Politique.pdf)

Jackson, N. (Automne 2005). Essential Skills: Essential Confusion? *Literacies*, 6, 38-43.

Jones, S. (10 novembre 1993). *The Definition of Basic Skills and Development of Measurement Instruments*. Document d'information inédit préparé pour le Développement des ressources humaines Canada (DRHC).

Jones, S. (7 décembre 1993). *Criteria for Identifying Basic Skills: A Research Note for the Definition of Basic Skills and Development of Measurement Instruments*. Document d'information inédit préparé pour le Développement des ressources humaines Canada (DRHC).

Jones, S. & Déry, L. (1<sup>er</sup> août 1994). *Levels for the Basic Skills: A Research Note for the Definition of Basic Skills and Development of Measurement Instruments*. Unpublished background paper prepared for the Department of Human Resources Development Canada (HRDC).

Lane, J. & Murray, S. (Décembre 2018). *Literacy lost: Canada's basic skills shortfall*. Calgary, AB: Canada West Foundation.

Lewe, G., MacLeod, C. *Step into the world of workplace learning: a collection of authentic workplace materials*. Scarborough, Ont.: Nelson Thomson Learning / Ottawa: Human Resources Development Canada. Office of Learning Technologies. Version française : *Le plaisir d'apprendre à découvrir le milieu de travail : collection de documents authentiques recueillis dans ce milieu*.

Lurette, D. (2013). Les grandes enquêtes internationales sur les compétences des adultes : des enjeux andragogiques pour les milieux linguistiques minoritaires. Montréal: Centre for literacy. Retrouvé au [http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/LURETTE\\_SI2013.pdf](http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/LURETTE_SI2013.pdf)

MacLeod, C. (Avril 2007). *The Genesis and Evolution of Essential Skills in Canada*. Rapport inédit préparé par Carol MacLeod & Associates pour Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDSC).

Mair, D. (1997). The development of occupational Essential Skills profiles. In M. Taylor (Ed.), *Workplace Education: The Changing Landscape* (pp. 299-318). Toronto: Culture Concepts.

Nguyen, C., Palameta, B., Lee, W., Howard, S., Shek-Wai Hui, T., Lalonde, P., & Gyarmati, D. (2019). A comprehensive review and development of measurement options for essential skills initiatives. Final Report. Ottawa: Social Research and Demonstration Corporation. Retrouvé au <http://www.srdc.org/media/553018/oles-measurement-phase-4-report.pdf>

Ontario Ministry of Training, Colleges and Universities. (2011). *Ontario Adult Literacy Curriculum Framework: Conceptual Foundation*. Retrouvé au [http://www.tcu.gov.on.ca/eng/eopg/publications/OALCF\\_Curriculum\\_Framework\\_Conceptual\\_Foundations\\_March\\_2011.pdf](http://www.tcu.gov.on.ca/eng/eopg/publications/OALCF_Curriculum_Framework_Conceptual_Foundations_March_2011.pdf). Version française : *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario: Fondements conceptuels du cadre du curriculum*, retrieved from [http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO\\_Fondements\\_conceptuels\\_du\\_cadre\\_du\\_curriculum\\_mars\\_2011.pdf](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/CLAO_Fondements_conceptuels_du_cadre_du_curriculum_mars_2011.pdf)

Partnerships in Learning. (2007). *Fostering partnership development: An historical look at the National Literacy Secretariat Business and Labour Partnership Program*. Ottawa: Partnerships in Learning.

- Pinsent-Johnson, C. (2014). *Managing and monitoring literacy for a “knowledge society”: The textual processes of inequality in adult education policy, pedagogy and practice* (Thèse de doctorat inédite). University of Ottawa, Ottawa, Canada.
- Reder, S. (2009). Scaling up and moving in: Connecting social practices views to policies and programs in adult education. *Literacy and Numeracy Studies*, 16(2) and 17(1), 35-50.
- Shohet, L. (2002). Adult learning and literacy in Canada. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Annual review of adult learning and literacy* (Vol. 2, pp. 189-241). San Francisco: Jossey-Bass.
- Smythe, S. (2015). Ten years of adult literacy policy and practice in Canada: Literacy policy tensions and workarounds. *Language and Literacy*, 17(2), 4-21.
- Taylor, M., Quigley, A., Kajganich, G., & Kraglund-Gauthier, W. (2011). Shaping literacy: Evolution and trends in Canada’s literacy research since the mid-1980s. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 23(2), 45-67.
- Thomas, A. M. (1983). *Adult Illiteracy in Canada—A Challenge* (Occasional Paper 42). Ottawa: Canadian Commission for UNESCO.
- Thomas, A. M. (1976). *Adult basic education and literacy activities in Canada 1975-76*. Toronto: World Literacy of Canada.

# ANNEXE

## Guide d'entrevue

Contribuer au programme de perfectionnement futur en matière de compétences au Canada : Leçons tirées de la politique et de la pratique des formations de base, première phase : guide d'entrevue semi-dirigée.

But des entrevues : rassembler des contributions d'informateurs clés qui portent sur le développement et les effets des politiques et des programmes de formation de base aux niveaux fédéral et provincial de 1989 à 2019.

Questions d'orientation :

- Au cours des trois dernières décennies, comment est-ce que les théories, évaluations et politiques à la base de l'alphabétisation des adultes et des Compétences Essentielles ont affecté les services pour les Canadiens et Canadiennes employés ou au chômage avec des lacunes en compétences de base?
  - Comment pouvons-nous appliquer les leçons apprises pour améliorer l'accès et les provisions futurs pour tous ceux et celles qui en ont le plus besoin?
1. Antécédents/expériences de l'informateur en alphabétisation et/ou compétences essentielles
    - Pouvez-vous me décrire le travail que vous avez fait dans le domaine de l'alphabétisation et/ou de la formation de base des adultes? Pour qui travailliez-vous (gouvernement, institution, secteur communautaire, autre (spécifier))?
    - Combien de temps avez-vous travaillé là? Au cours de quelles années?
    - Était-ce au niveau fédéral, provincial/territorial, international?
  2. La théorie sur laquelle les évaluations internationales de l'alphabétisation des adultes étaient fondées durant les années 1990
    - Quelle était la théorie sous-jacente à la base du développement de la première évaluation internationale (EIAA)?
    - Comment est-ce que ces théories ont évolué ou changé entre les premières évaluations et l'initiative PEICA actuelle?

3. La théorie sur laquelle le Cadre des Compétences Essentielles était fondé durant les années 1990
  - Quelle était la théorie sous-jacente à la base du Cadre des Compétences Essentielles? Est-ce qu'elle était la même théorie à la base des évaluations internationales, ou une différente théorie? Quelle était le but en développant le Cadre des CE?  
What was the purpose for developing the ES framework?
  - Quelles sortes de recherche ont été effectuées pour développer les applications à pratiquer? Qui les a développées?
4. Pourquoi et comment est-ce que l'alphabétisation des adultes et les formations de base ont été combinées au niveau des politiques fédérales?
5. D'après vous, comment les évaluations internationales de l'alphabétisation des adultes ont-elles affecté les politiques et les programmes fédéraux, provinciaux et territoriaux quant à l'alphabétisation des adultes et l'éducation de base dans le milieu de travail?
6. D'après vous, comment le fusionnement de l'alphabétisation des adultes et des compétences essentielles a-t-il affecté les politiques et programmes provinciaux et territoriaux?
7. Comment définiriez-vous un programme efficace en alphabétisation des adultes ou en compétences de base dans le milieu de travail? Quelles caractéristiques aurait-il?
8. Pouvez-vous nommer deux politiques, modèles de programme ou initiatives qui remplissent ces critères?
9. Existe-t-il de la documentation ou des publications (soit descriptives ou d'évaluation) pour ces initiatives?
10. Durant vos années de participation, avez-vous observé des changements dans les structures ministérielle ou institutionnelle responsables des compétences de base en alphabétisation ou dans le milieu de travail? Est-ce qu'ils ont mené à des changements dans la distribution de services aux Canadiens et Canadiennes? Si oui, comment caractériseriez-vous ces changements?

11. Quels aspects de définitions précédentes de l’alphabétisation, d’aptitudes ou des compétences essentielles considérez-vous pertinents pour l’accent actuel sur les compétences futures?
12. D’après vous, quelles leçons pouvons-nous tirer d’expériences précédentes qui comptent des réussites ou des échecs dans leurs politiques ou direction de programme de compétences de base? Comment peuvent-elles guider un programme de perfectionnement futur en matière de compétences au service des Canadiens et Canadiennes les moins habiles?
13. Pensez-vous que nous n’avons pas couvert quelque chose de pertinent pour ce projet?