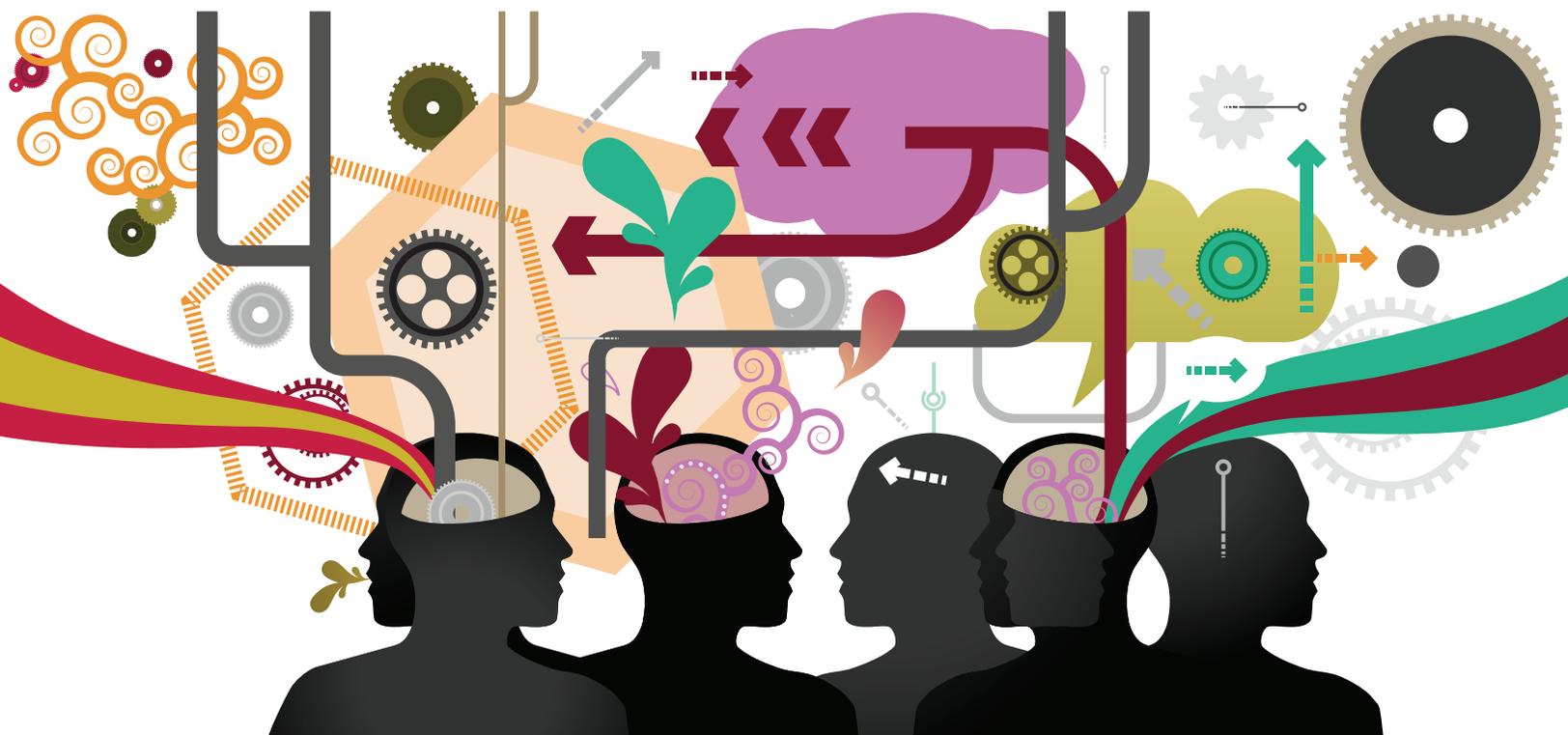


AGIR AVEC COMPÉTENCE

Référentiel pour le développement de compétences professionnelles
des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche
andragogique intégrée



*Outil pour soutenir les pratiques de développement professionnel des organisations et des intervenants
qui travaillent avec des adultes moins alphabétisés dans une approche par compétences*



Recherche et rédaction :

- Donald Lurette

Relecture et collaboration à la rédaction :

- Célinie Russell
- Diane Dugas
- Renée Chartier

Révisseurs :

- Renée Chartier
- Claire Mazuhelli

Comité de travail et d'orientation :

- Johanne Laurent, Responsable, Développement et Programmes, RESDAC
- Célinie Russell, Coordinatrice de projets, COFA
- Donald Lurette, expert conseil en andragogie, RESDAC
- Gabrielle Lopez, Consultante

Collaborations :

- La Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA) a grandement collaboré et appuyé la démarche, la réflexion et la production de ce Référentiel. Le RESDAC remercie la direction générale, le personnel et les membres de la COFA pour leur générosité et leur engagement.
- Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) a collaboré à la réflexion de ce Référentiel. Le RESDAC remercie le RGPAQ pour cette collaboration.

Graphisme :

- RESDAC

ISBN : 978-1-927667-00-2

Les opinions et interprétations figurant dans la présente publication sont celles du RESDAC et ne représentent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.

© La reproduction et l'utilisation de ce document, en tout ou en partie, est encouragée; il suffit d'en mentionner la source.

Canada 

La réalisation de ce projet et de cette publication a reçu l'appui financier du gouvernement du Canada, par l'intermédiaire du programme de Développement des communautés de langue officielle du ministère du Patrimoine canadien et du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles de Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

Table des matières

INTRODUCTION.....	9
SECTION 1 : LA MISE EN CONTEXTE DU RÉFÉRENTIEL.....	12
1.1 Vers de nouvelles pratiques auprès des personnes apprenantes.....	12
1.2 Repositionnement stratégique : Des programmes d’alphabétisation devenus chefs de file communautaires du développement de l’alphabétisme	13
1.3 Le repositionnement stratégique du RESDAC pour le développement de l’alphabétisme	14
1.4 Les nouvelles pratiques que nous propose le Modèle intégré du RESDAC	14
1.5 Un Référentiel de développement des pratiques professionnelles des organisations et des intervenants basé sur des compétences.....	15
1.6 Les limites d’un référentiel	16
SECTION 2 : REDÉFINIR NOS FAÇONS DE TRAVAILLER AVEC LES PERSONNES APPRENANTES DANS LE CONTEXTE DU MODÈLE INTÉGRÉ.....	18
2.1 Les adultes moins alphabétisés et la dynamique des compétences dans la nouvelle société du savoir	18
2.1.1 Les observations des enquêtes internationales EIAA de 1994 et EIACA de 2003	18
2.1.2 Première composante du Modèle du RESDAC : L’analyse des besoins des apprenants adultes moins alphabétisés au cœur de l’intervention andragogique.....	19
2.1.3 Élargissement du cadre d’intervention auprès des apprenants : Développer de nouvelles compétences professionnelles chez les intervenants et les organismes.....	21
2.2 L’approche par compétences pour les adultes moins alphabétisés.....	21
2.2.1 Le concept de compétence et sa relation avec la tâche	22
2.2.2 L’élargissement horizontal des compétences à développer chez les apprenants : Les nouvelles compétences à privilégier	24
2.2.3 Troisième composante du Modèle du RESDAC : Le montage andragogique en réponse aux besoins de développement de compétences des apprenants adultes moins alphabétisés	26
2.2.4 Exemple : Les interactions entre savoirs, compétences et tâches, selon une dynamique d’apprentissage continu dans la réflexion et l’action	27
2.2.5 L’élargissement horizontal des pratiques de formation : Les nouvelles compétences professionnelles à développer chez les intervenants et les organisations	28

2.3 Développer l'intégration de compétences en réponse aux besoins des adultes moins alphabétisés..... 29

2.3.1 L'intégration des compétences passe nécessairement par l'intégration des services 29

2.3.2 Les partenariats stratégiques..... 29

2.3.3 Deuxième composante du Modèle du RESDAC : La création de partenariats stratégiques locaux dans une approche intégrée 30

2.3.4 Redéfinir la façon de travailler avec les partenaires communautaires : Le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organisations..... 31

2.4 Concevoir des pratiques d'intervention qui favorisent le développement et le transfert des compétences 32

2.4.1 L'apprentissage expérientiel ou l'apprentissage dans la pratique 32

2.4.2 Du développement des programmes d'alphabétisation au développement continu des compétences dans divers contextes..... 34

2.4.3 Quatrième composante du Modèle du RESDAC : La rétroaction, l'évaluation et l'ajustement des actions : un continuum d'évaluation 34

2.4.4 L'apprentissage expérientiel ou l'apprentissage dans la pratique pour les intervenants et les organisations 35

SECTION 3 : REDÉFINIR LES COMPÉTENCES RECHERCHÉES CHEZ LES ORGANISATIONS ET LEURS INTERVENANTS..... 36

3.1 Un Référentiel de compétences pour supporter le développement des pratiques professionnelles des intervenants et des organisations 36

3.1.1 Vers un nouveau modèle de pratique de développement professionnel : L'approche par compétences..... 36

3.1.2 Vers un nouveau modèle de pratique de développement professionnel s'appuyant sur l'approche par compétences..... 38

3.2 Revoir la constitution d'équipes de ressources humaines en fonction du repositionnement stratégique des organismes..... 39

3.2.1 Rôle de gestion : Tableau des fonctions et des compétences afférentes 42

3.2.2 Rôle de formation : Tableau des fonctions et des compétences afférentes..... 45

3.2.3 Rôle de conception : Tableau des fonctions et des compétences afférentes..... 49

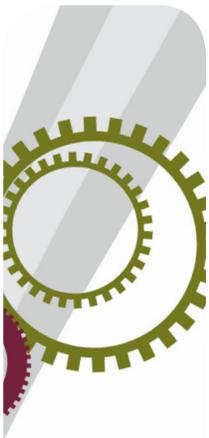
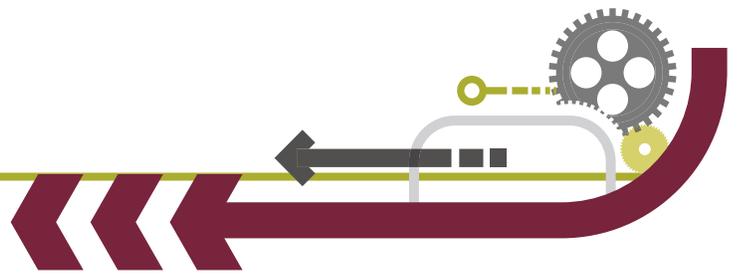
3.3 Les profils de compétences professionnelles prédominantes pour exercer les fonctions propres à chacun des grands rôles.....	54
3.3.1 <i>Les compétences techniques ou spécialisées</i>	<i>54</i>
3.3.2 <i>Les compétences fondamentales</i>	<i>55</i>
CONCLUSION	56
ANNEXE 1 : Tableau des compétences nécessaires au rôle de gestion	58
ANNEXE 2 : Tableau des compétences nécessaires au rôle de formation	62
ANNEXE 3 : Tableau des compétences nécessaires au rôle de conception	68
ANNEXE 4 : Brève présentation du modèle intégré du RESDAC	76
ANNEXE 4 (suite) : Bibliographie.....	81

“ ... Prenant en compte la double nécessité pour une organisation malgré un contexte largement imprévisible d'intégrer la politique de ressources humaines à son projet stratégique :

- l'efficacité et l'efficience d'une politique de RH dépendent pour une large part de sa cohérence interne et de sa pertinence par rapport à la stratégie de l'organisation;
- la fiabilité d'une politique de RH est davantage fonction de la cohérence existant entre ses composantes (recrutement, formation, mobilité, appréciation, rémunération, organisation du travail...) que de la qualité de chacune d'entre elles prise isolément. Dit autrement, mieux vaut une cohérence forte entre des décisions simples qu'une cohérence faible entre des décisions sophistiquées.

Le Boterf, 2008

INTRODUCTION



Tout d'abord, une petite précision quant à la manière de nommer les choses. Dans ce document, nous avons choisi d'employer l'expression *adultes moins alphabétisés* plutôt qu'*adultes de niveaux 1 et 2*. Il s'agit des adultes qui auraient développé certaines compétences essentielles, sans toutefois être en mesure de soutenir l'exécution de tâches au-delà des niveaux de complexité 1 et 2. Or comme il est précisé dans le texte, ces niveaux ne sont pas attribués aux adultes comme tels, mais bien aux tâches qu'on leur demande d'accomplir. Un adulte peut donc posséder des compétences de niveaux 1, 2, 3 ou 4, selon la compétence dont il est question. Ce choix vise à mieux situer les adultes qui sont limités à exécuter ces niveaux de tâches pour certaines compétences. Le RESDAC et les auteurs sont conscients des limites de l'expression et continuent de chercher les mots qui soient encore plus justes et adéquats.

Les apprenants adultes ont des besoins multiples et complexes. Ils doivent produire et travailler. Ils ont aussi des responsabilités familiales, dont celle de fournir le meilleur soutien et encadrement possible à leurs enfants. De plus, ils veulent souvent s'investir dans leur communauté, leur municipalité, leurs établissements scolaires et communautaires. Finalement, ils souhaitent aussi accéder aux savoirs pour mieux comprendre le monde et la collectivité où ils vivent.

Il s'avère complexe de répondre à ces multiples besoins de formation des adultes, particulièrement sur le plan des ressources humaines nécessaires à l'encadrement, au développement et à l'évaluation de leur cheminement. Après tout, l'ultime objectif reste de leur assurer un développement personnel et professionnel judicieux et adapté à leurs situations. Il est encore plus audacieux de tenter de répondre aux besoins des *adultes moins alphabétisés* dans un cadre de développement de compétences reposant sur une approche andragogique intégrée.

Voilà pourtant le défi que le RESDAC a choisi de relever en fondant son approche auprès de cette clientèle sur un modèle articulé autour de services intégrés, plus axés sur le développement des compétences d'alphabétisme que sur l'alphabétisation proprement dite, souvent considérée comme une fin en soi. Cette approche intégrée, de même que les besoins multiples et

complexes des adultes apprenants visés, exigent de repenser le développement professionnel des ressources humaines du secteur.

Le RESDAC aborde maintenant cette question fondamentale par l'entremise du développement professionnel et de la réorientation stratégique des ressources humaines qui encadrent la démarche de formation de l'adulte, suivant la démarche andragogique proposée. La réflexion que nous suggérons et que vous consulterez dans cette publication s'inscrit donc dans ce **Référentiel pour le développement de compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique intégrée**, sous forme de processus d'apprentissage continu. Un nouveau point de départ qui alimentera la réflexion à partir de l'expérience des gestionnaires et des praticiens sur le terrain.

Ce Référentiel est en constante évolution et propose d'aborder de front la question *des compétences professionnelles* nécessaires, utiles, incontournables pour CONCEVOIR, GÉRER et FORMER dans le contexte d'interventions destinées aux adultes peu alphabétisés dans un cadre andragogique privilégiant une approche intégrée de développement des compétences.

Par la création du *Réseau des formatrices et formateurs* en éducation et formation des adultes, le RESDAC répond en partie aux besoins des professionnels du milieu de l'alphabétisme et des compétences. Cependant, le fait de cerner la problématique liée au développement professionnel et d'y trouver des solutions adéquates représente un réel défi.

Le Référentiel ajoute une pierre fondamentale à la construction d'une vision plus globale. Il favorise le développement d'un ensemble de com-

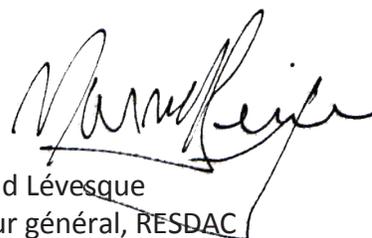
pétences professionnelles chez les ressources humaines engagées dans leur propre démarche de perfectionnement professionnel, ces intervenants qui œuvrent au développement des compétences chez l'adulte moins alphabétisé.

À ce titre, le Référentiel définit les rôles clés (gestion, formation et conception), propose une série de fonctions et de compétences associées au profil de chacun de ces rôles clés et précise la particularité de ceux-ci selon les paramètres du Modèle intégré¹.

Loin de représenter un document final, ce nouveau Référentiel constitue le début d'un processus de construction des savoirs. L'apport des gens de terrain lors de son utilisation assurera son perfectionnement continu. Ainsi, le Référentiel ouvre le débat tout en guidant la réflexion sous une nouvelle perspective. Il pose les jalons d'une approche stratégique en matière de développement professionnel qui nécessite de revoir nos pratiques d'embauche, d'encadrement et d'évaluation des membres du personnel.

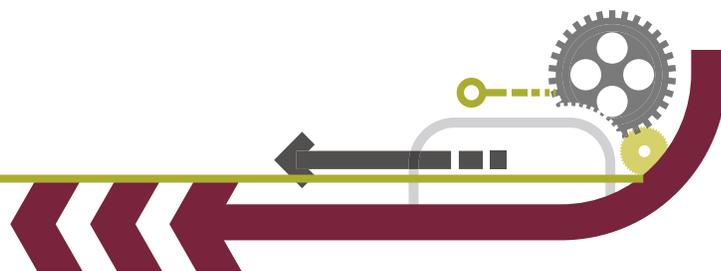
Il s'agit d'une tâche que nous devons inscrire dans le temps, de manière systématique, planifiée et organisée. Le RESDAC s'engage sur cette voie dans le seul but d'offrir des services et des programmes de qualité, adaptés aux réels besoins des adultes qui entreprennent une démarche de formation afin d'améliorer leur qualité de vie.

Bonne lecture !



Normand Lévesque
Directeur général, RESDAC

¹ - LURETTE, Donald, Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada, Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), juin 2010.



La mise en contexte du Référentiel



1.1 Vers de nouvelles pratiques auprès des personnes apprenantes

Les changements socioéconomiques des dernières décennies ont entraîné au Canada des répercussions dans le monde du travail et dans les autres sphères de la vie de la population. Le monde du travail, la cellule familiale et la vie communautaire changent de façon rapide et continue.

Ces changements influent grandement sur la nature des emplois en croissance et en décroissance et par conséquent, cette dynamique agit aussi sur les besoins particuliers de développement des compétences de la main-d'œuvre et des citoyens. Dans ce contexte, le monde de l'éducation des adultes subit de fortes pressions afin de s'adapter rapidement et continuellement à ces changements socioéconomiques. Les systèmes de formation des adultes deviennent de plus en plus complexes (Lurette, 2011) et tentent de répondre à la nécessité de mieux arrimer les initiatives de formation des adultes et le développement des bonnes compétences, tant sur le plan de la main-d'œuvre pour les nouveaux emplois disponibles que sur celui des citoyens confrontés à des défis d'adaptation à la vie familiale et communautaire en perpétuelle évolution.

Dès les années 1990, certaines pistes de solution sont proposées afin de rendre les systèmes d'alphabétisation des adultes plus complets et cohérents, en fonction des besoins d'adaptation aux changements socioéconomiques, que ce soit au Canada ou ailleurs dans le monde. Dans *l'Agenda pour l'avenir* de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997), il est notamment recommandé :

- De substituer à la vision étroite de l'alphabétisation à celle d'une éducation qui réponde aux **besoins** sociaux, économiques et politiques et permette l'expression d'une nouvelle forme de citoyenneté.

- D'**intégrer** l'alphabétisation et d'autres formes d'éducation ainsi que l'acquisition de compétences fondamentales dans tous les projets de développement où c'est utile... (Hambourg, 1997, cité par Hauteceur, 2000, p. 24, et tiré de Lurette, 2011).
- L'intégration de l'alphabétisation et des programmes de soutien à l'emploi.
- Pour des clientèles aux besoins spéciaux, intégration de l'alphabétisation et d'autres services de soutien.
- L'intégration de l'alphabétisation et de l'apprentissage d'une langue seconde en lien avec des besoins de retour à l'emploi.
- L'intégration de l'alphabétisation et de la formation professionnelle.
- L'intégration de l'alphabétisation et de la formation créditée.

Rowen (1999) allait dans le même sens en proposant que si l'apprenant adulte est une personne entière ayant des besoins multiples et complexes, les solutions pour répondre à ces **besoins** doivent être **complètes et intégrées**. Par exemple, pour les adultes peu alphabétisés, Rowen propose différentes possibilités :

1.2 Repositionnement stratégique : Des programmes d'alphabétisation devenus chefs de file communautaires du développement de l'alphabétisme

Dans ce nouveau contexte, il importe que les organismes d'alphabétisation se repositionnent pour faire face aux constants changements socioéconomiques et éducatifs. Ce repositionnement stratégique implique que les organismes prestataires de programmes d'alphabétisation doivent désormais se définir à la fois comme organismes complémentaires aux autres services publics et comme organismes essentiels pour rejoindre la clientèle moins alphabétisée.

En effet, c'est à partir de leurs services et de leurs expertises que plusieurs initiatives novatrices, complètes et intégrées pourront se développer pour ces adultes. Ainsi, l'émergence de nouveaux services pour les personnes moins alphabétisées est un moyen particulièrement puissant grâce auquel ces organismes peuvent développer de nouvelles expertises, recevoir la reconnaissance nécessaire pour remplir leur

mandat et consolider leur place dans la communauté.

Nous proposons donc aux divers intervenants de ces organismes d'être des chefs de file dans leurs communautés respectives, afin d'instaurer une culture locale de collaboration pour le développement de services intégrés destinés aux personnes moins alphabétisées. À notre avis, il faut revoir la manière dont nous pouvons favoriser le développement des bonnes compétences chez ces adultes pour faciliter leur intégration au travail ou dans tout autre projet familial ou communautaire. Par des projets favorisant le développement intégré de l'alphabétisme, les organismes d'alphabétisation pourront rejoindre plus adéquatement leurs clientèles naturelles et leur offrir des services enrichis et inclusifs qui répondent davantage à leurs besoins multiples et complexes (Lurette, 2011).

1.3 Le repositionnement stratégique du RESDAC pour le développement de l’alphabétisme

Depuis quelques années, le RESDAC tente de jeter un regard neuf sur la situation des adultes francophones moins alphabétisés et sur les ressources éducatives mises à leur disposition.

En 2007, le RESDAC alors appelé la Fédération canadienne pour l’alphabétisation en français (FCAF), publie *C’est le temps d’agir, plan de rattrapage pour l’alphabétisation des adultes francophones vivant en milieu minoritaire*. Ce document présente les résultats surprenants de l’*Enquête internationale sur l’alphabétisation et les compétences des adultes* (EIACA) : 42 % de l’ensemble des adultes canadiens en âge de travailler (16 à 65 ans) ont du mal à répondre aux exigences d’une société et d’une économie du savoir comme la nôtre, c’est-à-dire qu’ils éprouvent entre autres de la difficulté à comprendre ce qu’ils lisent (Statistique Canada, 2003).

L’analyse des données de l’EIACA révèle aussi que 56 % de la population de langue maternelle française comprend mal ce qu’elle lit comparativement à 39 % de la population de langue maternelle anglaise (Statistique Canada, 2003).

Dès ce moment, le RESDAC réagit. Il établit notamment un nouveau mode de gouvernance. Il précise et fait accepter par ses membres quatre orientations stratégiques distinctes, interreliées et directement inspirées de sa nouvelle vision : les *compétences essentielles plus*, un *continuum de services*, un *projet de société* pour renforcer les compétences essentielles des francophones partout au Canada et enfin, *des partenariats et des coalitions*. De plus, il élabore et amorce l’implantation dans son réseau d’un Modèle intégré facilitant le développement des compétences chez les adultes apprenants de niveaux 1 et 2 auxquels fait référence l’EIACA.

Cette amorce vise dans un premier temps à améliorer les perspectives d’employabilité. Le Modèle tente également de mieux répondre aux besoins de l’apprenant, en proposant une approche intégrée du développement de l’alphabétisme et des compétences, s’appuyant entre autres sur l’intégration des services de formation des adultes.

1.4 Les nouvelles pratiques que nous propose le Modèle intégré du RESDAC

Le Modèle intégré mis de l’avant par le RESDAC repose sur une approche conjointe et simultanée du développement de compétences multiples auprès de personnes moins alphabétisées. Cette stratégie répond aux besoins nombreux et complexes de l’apprenant adulte dont certaines compétences essentielles peuvent se situer aux niveaux 1 et 2 de l’échelle de l’EIACA. Cette nouvelle façon de concevoir et de mettre en ap-

plication une stratégie d’éducation des adultes moins alphabétisés fusionne le développement de multiples compétences et peut s’illustrer par un modèle à quatre composantes : *l’analyse du milieu, la création de partenariats stratégiques, le montage andragogique* et en dernier lieu, *la rétroaction, l’évaluation et l’ajustement des actions*. Nous discuterons plus en détail de ces composantes dans les sections qui suivent.

1.5 Un Référentiel de développement des pratiques professionnelles des organisations et des intervenants basé sur des compétences

De nombreux cadres soutenant les politiques et programmes associés aux services d’alphabétisation ou de formation des adultes au Canada sont basés sur des compétences. Il suffit de citer les exemples suivants : **le cadre des compétences essentielles** de RHDCC qui encadre les programmes de formation pour adultes dans plusieurs provinces; **le Cadre du curriculum en littératie des adultes de l’Ontario (CLAO)**, construit à partir de grandes compétences; **le cadre des compétences génériques** de l’ICÉA; **les cadres de compétences professionnelles** qui déterminent la formation professionnelle de plusieurs métiers à travers le pays. Notons également le cadre de compétences en littératie et numératie sur lequel sont fondées les enquêtes internationales sur l’alphabétisme et les compétences. Force est de constater que la compétence est de plus en plus présente dans le monde de la formation des adultes un peu partout au Canada et en Ontario, et plus spécifiquement pour les adultes moins alphabétisés.

C’est donc dans cette suite d’actions que s’inscrit ce Référentiel. Il s’agit avant tout d’un cadre de compétences offrant des repères aux organisations afin de leur permettre de voir au développement de leurs pratiques professionnelles selon une méthode andragogique intégrée, s’appuyant sur l’approche par compétences que propose le Modèle du RESDAC. De la même façon que nous visons le développement de multiples compétences chez l’apprenant en vue de répondre adéquatement à ses besoins, nous privilégions une approche pour le développement des organisations et de leurs intervenants, afin de combler leurs besoins professionnels complexes et variés.

Ce Référentiel constitue une proposition andragogique pour encadrer et soutenir le développement des compétences professionnelles des

intervenants, et surtout le développement des compétences collectives de toute l’équipe d’une organisation afin d’appuyer plus efficacement le développement des compétences d’alphabétisme chez les apprenants adultes. Le Référentiel peut donc être considéré comme une partie de la réponse à la question suivante : **De quelles compétences mon organisation a-t-elle besoin pour favoriser la mise en place de pratiques andragogiques qui s’appuient sur le Modèle intégré du RESDAC?**

La compétence collective n’est pas la somme des compétences individuelles

Le Boterf (2008) souligne qu’il est toujours possible d’acheter une ressource ou une compétence isolée, mais qu’il s’avère beaucoup plus difficile de reproduire une combinatoire de compétences, dont la construction singulière constitue une barrière à l’imitation : il parle alors d’intelligence collective. Dans cette veine, il propose de penser le développement des compétences en équipes système, où « *l’organisation plus efficace mise sur des périmètres de responsabilité collective plus élargis, sur davantage de polyvalence et sur la réduction des niveaux hiérarchiques.* »

Il serait donc périlleux d’utiliser ce Référentiel comme plan de développement professionnel individuel. Le développement des compétences ne dépend pas que de la motivation des individus, mais bien de tout un système d’interactions et d’organisation du travail qu’exigent le développement et l’utilisation des compétences dans l’ensemble d’une organisation. Ce ne sont que dans des conditions propices à l’alternance réflexion et action mis de l’avant par les organisations que les intervenants en éducation des adultes pourront agir avec compétence et pertinence dans diverses situations professionnelles.

La compétence collective présentée en fonction de trois rôles

Le Référentiel est constitué de trois tableaux de compétences, chacun étant propre à l'un des trois grands rôles que l'on trouve dans les organismes de formation pour adultes.

Ces rôles ont été choisis de façon à catégoriser et à orienter les types de fonctions et compétences inhérentes à un organisme de formation pour adultes engagé dans l'approche andragogique préconisée par le Modèle du RESDAC. Nous reviendrons plus en détail sur ces trois rôles dans la section 3.

1.6 Les limites d'un référentiel

Selon Le Boterf (2008), « un référentiel n'est pas une description du travail réel : comme leur nom l'indique, les référentiels n'indiquent que des références. Ce sont des points de repère, des balises, des orientations. Ils sont à considérer comme des objectifs, en fonction desquels les intervenants et leur environnement vont apprendre à construire des pratiques professionnelles pertinentes. Ce sont des cibles par rapport auxquelles les salariés vont apprendre à agir avec compétence. Ils sont ce par rapport à quoi celles-ci se construisent. »

Il ajoute que « les travaux de conception des référentiels de compétences sont de la plus grande utilité, mais ils ont été trop souvent guidés par un raisonnement implicite faisant comme si les compétences existaient en soi, indépendamment des porteurs de compétences. Or, on ne fait que rencontrer des personnes plus ou moins compétentes. »

De plus, toujours selon Le Boterf, il ne faut pas confondre pratique professionnelle personnelle et référentiel : « La pratique professionnelle

constitue le déroulé des décisions, des actions et des interactions qu'un intervenant met en œuvre pour réaliser une activité prescrite, pour résoudre une situation problématique, pour faire face à un événement, pour répondre à des exigences fixées par des procédures ou indiquées dans un référentiel. » La différence est alors faite entre « les perspectives des exigences de la tâche et les attitudes et séquences opérationnelles par lesquelles les individus répondent réellement à ces exigences. »

Dans le même esprit, ce Référentiel n'est qu'un cadre pour établir des balises et harmoniser le développement des compétences professionnelles des organisations et de leurs intervenants. Il ne représente qu'un point de départ, non pas une étape finale. Les compétences professionnelles des intervenants et de l'organisation en formation des adultes changeront, s'adapteront et se peaufineront en fonction des nouvelles réalités qu'impose une société évoluant de plus en plus rapidement.

Redéfinir nos façons de travailler avec les personnes apprenantes dans le contexte du Modèle intégré



2.1 Les adultes moins alphabétisés et la dynamique des compétences dans la nouvelle société du savoir

Selon nous, pour situer adéquatement les interventions auprès des personnes apprenantes visées, il faut bien comprendre la clientèle cible, c'est-à-dire bien cerner les niveaux d'alphabétisme et de compétences de la population. Les niveaux prescrits dans le cadre des enquêtes internationales sur l'alphabétisme et les compétences des adultes éclairent les profils de compétences de base de notre clientèle cible. Les résultats de ces enquêtes nous fournissent également un aperçu de l'ampleur de cette clientèle cible.

La prochaine section vous propose une description sommaire de groupes d'adultes qui ont démontré, dans le cadre de ces enquêtes internationales, une capacité maximale à exécuter des tâches de niveaux de complexité 1 et 2 (sur une échelle de 5 niveaux). Nous espérons que cette description permette aux membres du réseau de mieux comprendre les clientèles cibles et leurs caractéristiques sociodémographiques, pour alimenter de nouvelles pratiques s'inspirant du Modèle du RESDAC.

2.1.1 Les observations des enquêtes internationales EIAA de 1994 et EIACA de 2003

Au Canada, on témoigne actuellement d'une problématique exceptionnelle. En effet, une grande partie de la population adulte ne possède pas nécessairement les niveaux de compétences de base soutenant les tâches lui permettant de participer efficacement à diverses activités communautaires. Cette constatation provient des résultats de quelques enquêtes internationales successives. Ces études ont évalué les compétences des adultes de plusieurs

pays selon un barème échelonnant le niveau d'acquisition des compétences de un à cinq, le niveau trois étant considéré comme seuil nécessaire pour bien s'intégrer dans sa communauté et dans le monde du travail.

Dans le cadre de ces enquêtes, on a conceptualisé la compétence dans chacun des domaines en établissant un vaste éventail d'aptitudes qui indiquent avec quel succès les adultes utilisent l'information pour fonctionner en société et dans l'économie. En 1994, on a étudié trois compétences liées à l'alphabétisme, alors que l'EIACA de 2003 visait quatre domaines de compétences de base :

L'EIACA de 2003 s'attarde aux quatre domaines de littératie suivants :

- La compréhension de textes suivis : la connaissance et les compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des documents tels que des éditoriaux, des reportages, des brochures et des manuels.
- La compréhension de textes schématiques : les connaissances et les compétences nécessaires pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes : demandes d'emploi, fiches de paie, horaires de transport, cartes routières, tableaux et graphiques.
- La numératie : la connaissance et les compétences nécessaires pour répondre aux exigences mathématiques de diverses situations.
- La résolution de problèmes : les pensées et les actions orientées vers des buts dans une situation où il n'existe aucune procédure courante de résolution.

2.1.2 Première composante du Modèle du RESDAC : L'analyse des besoins des apprenants adultes moins alphabétisés au cœur de l'intervention andragogique

Les enquêtes internationales ont donc révélé que les adultes de niveau 1 et 2, ou moins alphabétisés, sont nombreux au Canada. De plus, ils ont des besoins multiples et complexes.

Les compétences ciblées ont été évaluées en fonction de cinq niveaux de complexité de tâches. Ces niveaux sont fondés sur le degré de difficulté des tâches propres à chaque compétence évaluée. Dans l'EIAA de 1994 et l'EIACA de 2003, les niveaux de complexité ont été déterminés par un pointage obtenu sur une échelle de 500 points.

Niveau 1 (0-225)

- Tâches peu complexes requérant un minimum de connaissances

Niveau 2 (226-275)

- Tâches peu complexes requérant peu de connaissances

Niveau 3 (276-325)

- Tâches plus complexes requérant des connaissances générales et l'habileté d'intégrer plusieurs sources d'information

Niveaux 4 et 5 (326-500)

- Tâches très complexes requérant des connaissances et des compétences élevées

Nous avons évoqué précédemment certains des résultats de ces enquêtes chez la population canadienne. De façon générale, l'EIAA de 1994 et l'EIACA de 2003 ont révélé des progrès assez relatifs entre 1994 et 2003. Pendant cette période, la proportion de Canadiens et Canadiennes ayant développé certaines compétences en-deçà du niveau 3 n'a pas diminué, comme on aurait pu s'y attendre compte tenu de l'augmentation des niveaux de scolarité. Le niveau 3 est estimé requis pour bien fonctionner dans l'économie moderne et la société du savoir.

La plupart doivent travailler pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs familles. Tous visent le meilleur emploi possible; ils ont donc des projets personnels d'intégration à l'emploi

ou d'obtention d'un meilleur emploi lorsqu'ils travaillent déjà. Pour y arriver, certains peuvent devoir apprendre à mieux communiquer en anglais dans un milieu où le français est minoritaire et où la langue de travail est l'anglais. Les besoins des adultes moins alphabétisés sont difficiles à cerner, car s'ils sont distincts d'un individu à l'autre, ils s'inscrivent aussi dans les réalités plus larges des communautés. Dans le cas qui nous intéresse, il faut se demander comment développer chez les adultes moins alphabétisés les compétences nécessaires pour répondre à leurs divers besoins préalablement déterminés, tout en concevant des projets qui répondront aux besoins collectifs de la communauté. Ainsi, on peut supposer que moins les compétences d'alphabétisme sont développées chez les individus ou groupes d'individus, plus les solutions conçues pour répondre aux différents besoins seront complexes (Lurette, 2011).

L'analyse du milieu (première composante du Modèle), nécessaire pour répondre efficacement aux besoins d'intégration des personnes apprenantes est donc une étude des besoins de chaque personne, mais aussi une compréhension de ces besoins dans le contexte plus large de la communauté.

Dans cet exercice, il nous paraît important que les intervenants locaux comprennent bien les incidences des contextes culturel, socioéconomique et éducatif sur la dynamique locale de formation des adultes. Il leur faut cerner dans quelle mesure certaines réalités culturelles et sociales peuvent influencer la nature des services de formation à concevoir pour les adultes francophones peu alphabétisés. Les interventions doivent tenir compte de certains de ces éléments². À partir de ces analyses, on pourra plus facilement planifier des interventions andragogiques qui répondront aux besoins des apprenants adultes moins alphabétisés, tout en s'ancrant dans un contexte socioéconomique et culturel propre à leur communauté d'appartenance.

Nous préconisons également une bonne compréhension locale des diverses barrières à l'apprentissage et à la formation avec lesquelles une clientèle peu alphabétisée doit composer. Cela permettra de trouver des solutions originales et durables, de réduire les effets néfastes et de maintenir les apprenants dans un programme de formation, dans un emploi ou dans tout autre secteur d'activité de leur communauté. L'analyse du milieu a également pour but de déterminer les multiples barrières qui se dressent entre l'apprenant potentiel et son adhésion fructueuse à un cheminement le menant sur le marché du travail ou vers d'autres projets personnels. Ainsi, les solutions proposées feront en sorte d'abolir ces irritants ou à tout le moins, de minimiser leur impact. Les obstacles s'élevant entre le candidat adulte et un processus concluant d'acquisition de compétences se divisent en trois catégories relatives aux institutions, aux situations et aux conditions psychosociales.

L'analyse du milieu doit aussi examiner la communauté sous l'angle de la disponibilité d'emplois accessibles aux adultes possédant des compétences limitées en alphabétisme. Pour les membres des groupes minoritaires francophones, la prédominance de l'anglais comme langue de travail vient s'ajouter aux difficultés d'une démarche d'insertion en emploi. Enfin, la compréhension des interrelations, souvent dysfonctionnelles, entre les diverses ressources éducatives locales devient aussi partie intégrante d'un portrait réaliste des besoins des apprenants et de leur milieu.

² - Notons entre autres certaines réalités communautaires qui peuvent grandement influencer le choix de la langue d'apprentissage chez les adultes (par ex. les rapports sociaux entre les groupes culturels et la langue prédominante du milieu de travail).

2.1.3 Élargissement du cadre d'intervention auprès des apprenants : Développer de nouvelles compétences professionnelles chez les intervenants et les organismes

Une analyse du milieu rigoureuse mènera sans doute à un élargissement du cadre d'intervention des organismes et soulèvera conséquemment certaines questions sur le développement professionnel des intervenants :

- Dans le contexte actuel, quelles nouvelles compétences professionnelles les intervenants et les organismes doivent-ils développer pour soutenir les apprentissages des apprenants adultes moins alphabétisés en matière des compétences de base?
- Comment améliorer les compétences professionnelles des intervenants et des organismes de façon à ce qu'ils soient aptes à soutenir leur capacité d'analyse de besoins des adultes moins alphabétisés pour certaines compétences de base?
- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organismes pour s'assurer qu'ils accroissent leur capacité d'analyse du milieu dans leur communauté? Faut-il que certains intervenants apprennent à maîtriser la capacité de faire une analyse du milieu, laquelle comprend des analyses de besoins des adultes et des analyses de contextes socioéconomiques, culturels et éducatifs? Si oui, est-ce que ceci a une incidence sur le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organismes?
- Faut-il s'assurer que les intervenants et les organismes possèdent une certaine compréhension du *Cadre des compétences essentielles* pour les niveaux 1 et 2? Faut-il aussi développer chez ces derniers la compréhension du concept de complexité de tâches de ce cadre pour mieux saisir les niveaux de compétences de base? Si oui, est-ce que ceci a une incidence sur le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organismes?
- Faut-il développer, chez les intervenants et les organismes, une certaine compréhension des nouvelles possibilités de programmation intégrée pour les adultes moins alphabétisés? Si oui, est-ce que ceci a une incidence sur le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organismes?
- Faut-il que les intervenants et les organismes se familiarisent avec les incidences des niveaux d'alphabétisme des adultes et de leurs obstacles à l'apprentissage sur la satisfaction de leurs besoins et conséquemment, sur leur motivation?
- Autres

2.2 L'approche par compétences pour les adultes moins alphabétisés

Comme mentionné précédemment, de nombreux cadres de référence soutenant les politiques et programmes d'alphabétisation ou de formation destinés aux adultes canadiens sont

basés sur les compétences. Nous observons que la compétence est omniprésente dans l'univers de la formation des adultes. **Mais qu'est-ce que la compétence?**

2.2.1 Le concept de compétence et sa relation avec la tâche

Notons qu'il existe de nombreuses définitions du terme compétence. Toutefois, la plupart des définitions l'inscrivent dans l'accomplissement de tâches. Le développement des compétences étant central au Modèle du RESDAC, il nous semble important de mieux comprendre ce concept.

Il est difficile de donner une seule définition du concept de compétence. Nous optons tout de même de nous en remettre à des définitions simples et connues.

Compétence (générale) : « *capacité d'une personne à exercer une responsabilité ou à exécuter une tâche* » (Landry, F., 1987).

Compétence (dans une perspective d'apprentissage et de formation) : « *Ensemble des dispositions (connaissances, habiletés et attitudes) qui permettent à une personne d'accomplir d'une façon adéquate une tâche ou un ensemble de tâches.* » (Legendre, 3^e édition)



La nature de la compétence

Plusieurs perçoivent la compétence comme une « *combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre* (Le Haut Conseil de

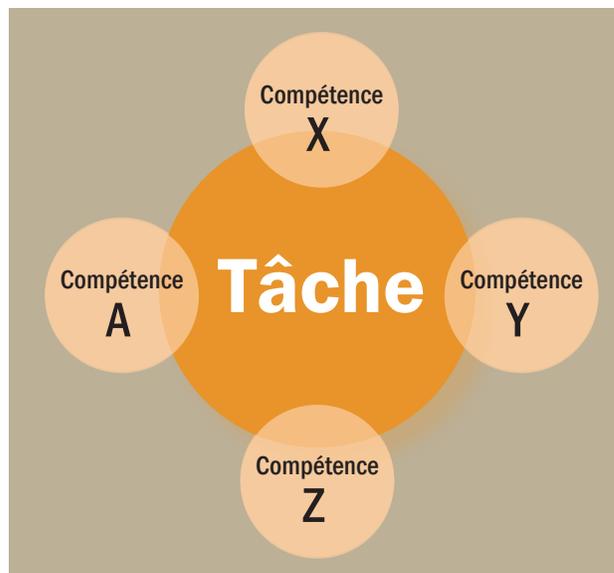
l'Éducation en France). Elle se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques. Les trois savoirs sont intimement liés. » Le schéma ci-dessus d'Henri Boudreault démontre bien cette interrelation des types de savoirs qui doivent être

mobilisés pour permettre aux individus de développer la compétence et de la mettre en œuvre dans toutes sortes de contextes dans le but de devenir compétents (tiré de Lurette, 2012).

Le Boterf (2008) indique toutefois « *qu'un adulte peut posséder des ressources en terme de savoirs, savoir-faire et savoir-être; encore faut-il qu'il sache les utiliser à bon escient dans des contextes particuliers. Il parlera alors d'agir avec compétence.* » Dans ce sens, il affirme que, « (...) *réduite en unités, la compétence perd son sens. La compétence n'est pas une addition simple de ressources ou de savoirs; dans l'exécution d'une tâche (comme système de compétences), chaque élément est modifié par les autres; il existe une dynamique interactionnelle entre ces éléments.* » Le Boterf soutient que, pour être compétent, il faut savoir **conjuguer le fait d'être compétent à celui d'avoir des compétences.** Ce concept est plus précisément défini à la section 3.

La nature de la tâche

Quant à la tâche, elle est fréquemment perçue comme une « *combinaison de compétences diverses, qui sont intimement liées* ». Le schéma ci-contre démontre cette interrelation des types de compétences qui doivent être mobilisés pour permettre aux individus d'exécuter une tâche



et de la mettre en œuvre dans toutes sortes de contextes dans le but de devenir compétents.

Les interactions entre savoirs, compétences et tâches, dans une dynamique de développement continu.

Le schéma ci-dessous illustre les interrelations des types de savoirs et des types de compétences qui doivent être mobilisés pour permettre aux individus d'exécuter une ou des tâches et de les mettre en œuvre dans toutes sortes de contextes d'intégration afin de devenir *compétents* dans les contextes d'intégrations souhaités.



2.2.2 L'élargissement horizontal des compétences à développer chez les apprenants : Les nouvelles compétences à privilégier

À notre avis, il existe divers types de compétences pouvant soutenir l'exécution de tâches au travail, en formation, ou dans la vie familiale et communautaire. Nous vous les présentons ici sous quatre catégories.

Les quatre catégories de compétences

Cette présentation des compétences poursuit deux objectifs principaux. D'une part, cette catégorisation permet de faciliter une meilleure compréhension des compétences pouvant être développées chez les adultes moins alphabétisés dans le cadre de nos initiatives pour répondre à certains besoins cernés. D'autre part, elle facilite la conception de montages andragogiques s'inspirant du développement de certains types de compétences pour accomplir certaines tâches dans des contextes particuliers afin de répondre aux besoins des apprenants; chacun des types de compétences fait fréquemment appel à des savoirs et à des contextes de développement particuliers.

Les quatre catégories de compétences :

- Les compétences essentielles (CE)
- Les compétences génériques (CG)
- Les compétences langagières en langue seconde (CL)
- Les compétences techniques ou spécialisées (CT)

Première catégorie : Les compétences essentielles

Les compétences essentielles (CE) pour vivre, apprendre et travailler : selon le cadre et la portée que leur a donnés le BACE (Bureau d'alphabétisation et des compétences essentielles³). Les compétences essentielles sont mises de l'avant par le BACE comme les neuf compétences fondamentales qui permettent la pleine participa-

tion des adultes au marché du travail et dans la collectivité. Elles sont indispensables à une grande variété de tâches au travail ou au quotidien et elles fournissent aux apprenants adultes un fondement sur lequel appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences. Elles accroissent les capacités des gens à s'adapter aux changements. Comme elles sont utilisées dans des situations authentiques, elles se situent à différents niveaux de complexité selon la nature de la tâche en situation réelle. La liste des neuf compétences essentielles se décline comme suit :

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

Aujourd'hui, on distingue les compétences de littératie, celles de la numératie, mais aussi les compétences de base en informatique. Parmi les neuf compétences essentielles, certaines relèvent plus des *connaissances* alors que d'autres sont de nature plus *générique*. La capacité de raisonnement, le travail d'équipe, la communication verbale et la formation continue sont considérés comme des compétences génériques essentielles.

Deuxième catégorie : Les compétences génériques

« Une compétence générique est un ensemble de capacités tenant davantage de la personnalité qu'à une fonction précise. Une compétence

³ - Ce bureau relève de la Direction des Ressources humaines du Gouvernement du Canada.

générique se développe dans l'action et évolue au cours de la vie d'une personne dans diverses expériences de vie et situations de travail. » (*définition tirée du Manuel des animateurs de la démarche Nos compétences fortes (NCF), rédigé sous la direction de Rachel Bélisle, 1996).

Comme c'est le cas des compétences essentielles, les compétences génériques agissent comme fils conducteurs entre les différentes expériences des gens (travail, vie de famille, projets personnels). Elles ne sont pas liées à une fonction précise comme les compétences spécialisées, mais elles se développent dans toutes sortes de situations d'apprentissage et elles se complètent dans l'action. Plusieurs compétences génériques jouent un rôle déterminant dans l'engagement professionnel, social et familial. Voilà pourquoi elles sont considérées comme des compétences de base (ICÉA, 1995, p. 21). La notion de compétence générique utilisée par l'ICÉA s'articule autour des deux réalités suivantes :

- Une même personne peut avoir développé plusieurs compétences génériques.
- Il existe plusieurs compétences génériques (le dernier référentiel de l'ICÉA en annexe 22, dont le sens de l'organisation, le sens des responsabilités, la facilité à travailler sous pression, la minutie, le sens de l'observation, la facilité d'adaptation, la capacité de résoudre des problèmes, etc.). Les compétences génériques :
 - Regroupent un ensemble de capacités.
 - Se développent dans l'action.
 - Évoluent dans la vie d'une personne.
 - Se développent dans toutes sortes d'expériences de vie et de situations de travail.
 - Sont utiles dans tous les milieux de vie (emploi, école, famille ou autre).
 - Sont transférables, c'est-à-dire qu'elles peuvent être mobilisées dans différents champs d'application, contextes d'action et situations.

Troisième catégorie : Les compétences langagières en langue seconde

Il s'agit de la « *connaissance qu'a un individu d'une langue ou encore son habileté à l'utiliser en contexte* » (Legendre, 3^e édition). Ces compétences sont liées à l'acquisition d'une langue seconde qui permet à un apprenant adulte d'exécuter des tâches lorsqu'elles requièrent l'utilisation d'une langue de communication différente de la sienne. Chez les communautés francophones du Canada, ce type de compétences peut s'avérer nécessaire pour permettre aux apprenants d'exécuter des tâches en milieu anglo-dominant.

Les apprentissages liés aux compétences langagières en langue seconde requis pour l'exécution de tâches ne sont pas à confondre avec l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde. Nous visons ici l'acquisition stratégique de certains éléments fonctionnels de l'anglais qui peuvent s'ajouter au développement de compétences en langue première. L'ensemble de la formation doit être réalisé en langue première. Des études ont révélé que la structure d'apprentissage des adultes se fait beaucoup plus efficacement dans la langue première, car les nouveaux apprentissages s'imbriquent aux anciens qui sont ancrés dans l'apprentissage initial de la langue première. Le transfert des apprentissages se fait ensuite facilement dans n'importe quel contexte langagier.

Quatrième catégorie : Les compétences techniques ou spécialisées

Elles permettent d'exercer un métier puisque directement liées à un métier ou à une famille de métiers. Elles sont généralement associées à des fonctions de travail et sont traditionnellement ciblées par les programmes offerts en milieu institutionnel (collèges communautaires et institutions scolaires) ou en milieu de travail (employeurs ou syndicats).

Dans le milieu du travail, les compétences techniques sont souvent considérées comme des compétences professionnelles. Les compéten-

ces techniques sont reconnues par l'industrie pour la qualification en milieu de travail; dans ces contextes, le développement des compétences essentielles et génériques est complémentaire au développement des compétences techniques, mais incontournables pour les adultes moins alphabétisés. Dans d'autres contextes toutefois, certaines compétences génériques et essentielles peuvent être considérées comme des compétences professionnelles pour divers métiers, particulièrement les métiers liés aux entreprises de services. Dans ce type d'entreprise, les tâches professionnelles s'accomplis-

sent souvent en mode interactionnel (services à la clientèle, relations avec le public, etc.) et font appel à des compétences dites génériques et essentielles s'élevant également en compétences professionnelles ou spécialisées.

Dans le contexte de l'exécution d'une tâche, nous croyons que ces divers types de compétences s'imbriquent les unes aux autres, une compétence complétant ou soutenant l'autre dans le processus d'apprentissage ou encore dans l'action (la mise en pratique des compétences dans l'exécution d'une tâche) (Lurette 2011).

2.2.3 Troisième composante du Modèle : Le montage andragogique en réponse aux besoins de développement de compétences des apprenants adultes moins alphabétisés

L'approche andragogique du Modèle du RESDAC comporte l'avantage d'intégrer l'alphabetisation dans une perspective plus large afin de répondre plus facilement aux besoins des apprenants adultes peu alphabétisés. Ainsi, le processus d'alphabetisation s'intègre à une initiative globale de développement des compétences.

Ceci dit, la conception d'un projet de formation pour les personnes moins alphabétisées exige une perspective large des besoins de ces adultes pour mieux cerner les multiples compétences qu'ils doivent développer afin de poursuivre un projet professionnel ou personnel qui répond à leurs besoins. Pour ce faire, les intervenants doivent savoir décortiquer les divers types de compétences que l'on pourrait chercher à inculquer chez les adultes moins alphabétisés en fonction de leurs besoins.

Or, nous croyons que l'approche traditionnelle des programmes d'alphabetisation, comme celle des autres types de programmes classiques en formation des adultes, peut être trop réductrice⁴; elle ne permet pas toujours de répondre aux besoins des apprenants de façon efficace ni de tenir compte de leurs contextes de vie. À notre avis, une intervention andragogique efficace auprès des adultes peu alphabétisés doit tenir compte de la multitude de compétences que ceux-ci doivent intégrer pour réaliser les apprentissages visés dans leur projet personnel. Ces diverses compétences doivent s'imbriquer les unes aux autres. Les intervenants doivent donc être en mesure de bien cerner ces types de compétences et de comprendre leurs interrelations.

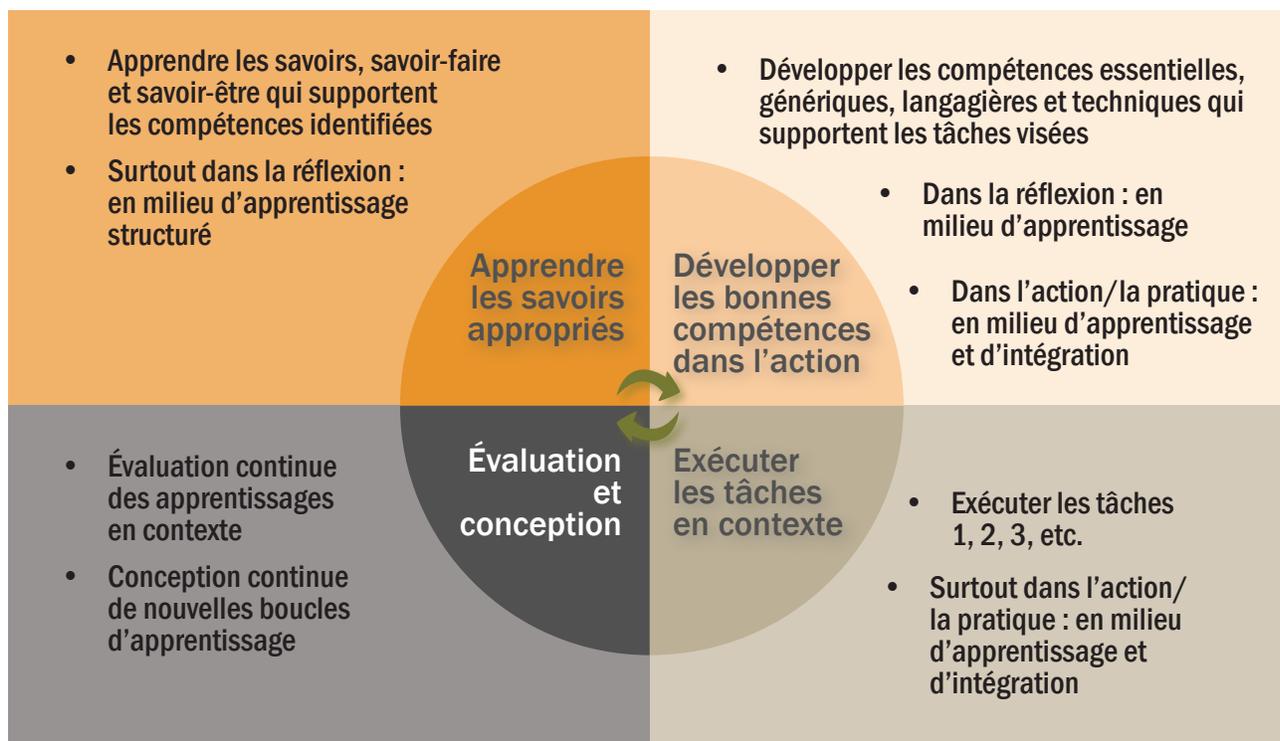
⁴ - Les programmes offerts aux adultes peu alphabétisés sont trop souvent étroits et ne prennent pas en compte l'ensemble des besoins. Ainsi, la plupart des services de formation sont axés sur l'acquisition de compétences pointues et spécifiques répondant davantage aux exigences circonscrites des programmes. Par exemple, certains services s'attardent au développement des compétences d'intégration ou d'employabilité; c'est notamment le cas des nouveaux programmes de soutien à l'emploi. D'autres services privilégient l'acquisition de compétences techniques comme les programmes d'apprentissage des métiers ou de formation professionnelle; d'autres encore s'intéressent uniquement au développement des compétences parentales. Finalement, la plupart des programmes d'alphabetisation se centrent uniquement sur l'amélioration de certaines compétences de base (lecture, écriture, calcul, informatique). Bref, très peu de services d'éducation aux adultes visent le développement de plus d'un type de compétence dans une même initiative et de façon intégrée.

Rattacher le développement des compétences pour réaliser le montage d'une intervention andragogique

Dans le montage d'une intervention andragogique qui tente de répondre aux besoins des adultes peu alphabétisés et de la communauté, l'approche de formation intégrée préconisée doit se développer sur deux plans. Le premier palier d'intégration fait partie du montage didactique dans lequel on conçoit le développement de multiples types de compétences de façon unifiée/intégrée à l'intérieur d'une même intervention en réponse à l'analyse des besoins des adultes peu alphabétisés ciblés. Le second palier d'intégration est réalisé grâce aux partenariats par lesquels des services de formation pour adultes peuvent être mis en commun et offerts de façon simultanée et intégrée (nous reviendrons sur ce deuxième palier d'intégration dans la prochaine section).

Au premier palier d'intégration, les intervenants s'interrogent sur les compétences que l'intervention souhaite développer chez les adultes ciblés en regard de leurs besoins. Quelle place occuperont les compétences essentielles, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde ou les compétences techniques/spécialisées pour répondre aux besoins d'intégration, de communication et d'interaction dans les divers projets personnels et professionnels des adultes ciblés? Notons que pour l'ensemble de ces compétences, les besoins des apprenants déterminent à quel degré chaque type de compétence mérite d'être développé et dans quelle mesure l'offre de services devrait en tenir compte.

2.2.4 Exemple : Les interactions entre savoirs, compétences et tâches, selon une dynamique d'apprentissage continu dans la réflexion et l'action



Mise en situation

Tâche à exécuter :

Un commis de bureau qui doit répondre à un client éprouvant de la difficulté à comprendre une facture reçue.

Compétences à mobiliser :

Cette tâche peut faire appel à des compétences génériques (compétences interactionnelles, de résolution de problème, etc.).

Cette tâche peut faire appel à des compétences essentielles (utilisation de document, communication orale, numérisation, technologie numérique, etc.).

Cette tâche peut faire appel à des compétences langagières (facture en anglais).

Cette tâche peut faire appel à des compétences techniques (application du protocole interne de services à la clientèle, explication technique en lien avec nature du service et de la facturation).

Savoirs à mobiliser :

Exemples de savoirs/connaissances : compréhension de l'importance de l'écoute active et de

sa méthodologie, bonne compréhension du système et des outils de facturation de l'entreprise, bonne compréhension du système numérique des dossiers clients et des systèmes de facturation, certaines connaissances du vocabulaire technique en anglais, bonne compréhension des protocoles et procédures internes, etc...

Exemples de savoir-faire : capacité d'appliquer les étapes de la démarche de l'écoute active, capacité de décortiquer une facture type et de l'expliquer, accéder rapidement à un dossier client dans le système informatique, capacité de décortiquer une facture en anglais et de l'expliquer en français, capacité d'appliquer les procédures et protocoles internes en contexte, etc...

Exemples de savoir-être : démontrer de l'empathie envers le client et sa situation problématique, démontrer de la confiance pour résoudre la situation problématique, se sentir à l'aise avec un environnement de travail informatisé et numérique, démontrer de l'ouverture à demander de l'aide lorsque une partie de la tâche fait appel à sa langue seconde, capacité d'appliquer un protocole interne en situation interactionnelle potentiellement délicate, etc.

2.2.5 L'élargissement horizontal des pratiques de formation : Les nouvelles compétences professionnelles à développer chez les intervenants et les organisations

L'élargissement horizontal des compétences à développer chez les apprenants moins alphabétisés suscite certaines questions concernant le développement professionnel des intervenants et des organisations :

- Quelles compétences professionnelles les intervenants et les organisations doivent-ils développer pour bien utiliser l'approche par compétences dans leurs interventions?
- Faut-il développer chez les intervenants et les organisations une certaine compréhension des quatre catégories de compétences

particulièrement dans le but de supporter des interventions nécessitant l'acquisition de multiples compétences chez les apprenants?

- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organisations aptes à supporter leurs capacités de concevoir, mettre en place et maintenir des programmes intégrés?
- Faut-il cultiver chez les intervenants et les organisations, une habileté à bien déterminer et décortiquer les divers types de compétences que l'on pourrait chercher à dévelop-

per chez les adultes moins alphabétisés en fonction de leurs besoins? Les intervenants doivent-ils être capables de bien définir ces types de compétences et de bien comprendre leurs interrelations? Si oui, dans quelle mesure ceci a une incidence sur le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organisations?

- Faut-il développer chez les intervenants et les organisations une certaine compréhension des enjeux liés aux transitions des apprenants en milieu anglo-dominant et de la nécessité de développer les compétences langagières en langue seconde? Si oui, dans

quelle mesure ceci a une incidence sur le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organisations?

- Faut-il inciter les intervenants et les organisations à posséder une certaine maîtrise des nouvelles possibilités de programmation intégrée à l'aide d'un éventail de compétences plus large que celui utilisé dans les approches traditionnelles d'alphabétisation? Si oui, dans quelle mesure ceci a une incidence sur le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organisations?
- Autres

2.3 Développer l'intégration de compétences en réponse aux besoins des adultes moins alphabétisés

2.3.1 L'intégration des compétences passe nécessairement par l'intégration des services

Plutôt que de se limiter à analyser un apprenant adulte en fonction d'un programme particulier, l'approche par compétences prend en compte l'ensemble des besoins des apprenants adultes dans leur communauté en termes de compétences à développer. Une telle approche vise ultimement à favoriser le développement des compétences multiples des apprenants adultes tout au long de la vie (continuum de compétences) par une offre de services éducatifs intégrés lorsque nécessaire (continuum de services d'apprentissage) dans une communauté donnée.

Cette démarche andragogique s'intéresse donc à tout le système d'apprentissage pour adultes : les dispositions et besoins des adultes ciblés; la nature des objets d'apprentissage qui en découlent; les modes d'apprentissage (les modes de transmission des contenus d'enseignement et les modes de développement des nouvelles compétences); l'environnement d'apprentissage (communauté, modes de soutien, etc.); et enfin, les éventuels transferts d'apprentissages. Nous croyons que tous ces éléments doivent être considérés dans la conception d'une intervention andragogique basée sur l'approche par compétences.

2.3.2 Les partenariats stratégiques

Nous soutenons qu'il est plus efficace pour un réseau local de formation pour adultes de concevoir ses programmes de formation dans le cadre d'un continuum de services, sans distinction quant aux prestataires de services. Selon

nous, cette stratégie rejoint plus facilement le bassin d'apprenants adultes et contourne ainsi plusieurs barrières au retour en formation. De plus, l'approche du continuum de services favorise la présentation, dans une même offre, de

plusieurs services de formation à la clientèle ciblée, ce qui simplifie la perception que celle-ci peut avoir du système d'éducation pour adultes. Ce cheminement nous semble évidemment plus compatible avec une perspective de développement continu des compétences par des initiatives de formation conçues en ce sens.

Les organismes communautaires œuvrant auprès des adultes moins alphabétisés ont élaboré des approches mieux intégrées pour les aider à surmonter les nombreux obstacles qu'ils ont à surmonter dans leur environnement quotidien, mais aussi lors du passage obligé pour s'adapter à une société changeante. Dans le Modèle intégré du RESDAC (Lurette, 2011), on fait référence aux pratiques du Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP) qui se consacre à la formation des adultes dans une région de l'Est ontarien et qui cherche à rejoindre la clientèle moins alphabétisée. Selon Lurette (2011), les pratiques du CAP s'appuient notamment sur le développement d'approches novatrices de partenariats stratégiques aptes à tisser des liens pertinents entre d'une part, les besoins en développement

de compétences des adultes peu alphabétisés d'une communauté et d'autre part, les ressources disponibles en éducation des adultes dans cette communauté. Dans la plupart des cas, l'approche des services intégrés nécessite diverses formes de partenariats stratégiques. Bien que cette façon de faire semble largement gagnante pour rejoindre les adultes moins alphabétisés et faciliter le développement de leurs compétences, elle comporte plusieurs défis :

« Les partenariats et la haute voltige : Ce processus est exigeant, compte tenu de la diversité des agences impliquées (alphabétisation, formation professionnelle, formation créditée, maintien au revenu, services d'intégration à l'emploi ou d'employabilité...) ainsi que de la complexité des arrimages à faire. Il faut faire face aux modalités liées à l'imputabilité et au financement des partenaires en place. Effectivement, ceux-ci sont redevables à des bailleurs de fonds provenant de quatre niveaux de gouvernement : municipal, régional, provincial et fédéral. » (Dugas, 2005, tiré de Lurette, 2008, p. 24).

2.3.3 Deuxième composante du Modèle du RESDAC : La création de partenariats stratégiques locaux dans une approche intégrée

La deuxième composante sur laquelle repose le Modèle intégré est **la création de partenariats stratégiques locaux**. Cette étape exige un véritable investissement de temps et une ouverture d'esprit privilégiant la négociation et la collaboration. La mise en commun de ressources permet alors d'améliorer sensiblement les différentes phases de l'analyse menant à l'élaboration de formations axées à la fois sur les besoins et les profils de l'apprenant et sur les besoins et les différents contextes communautaires. La création de partenariats stratégiques locaux nourrit également l'analyse du milieu en lui fournissant des éléments supplémentaires d'information

qui favorisent une meilleure adaptation aux conditions locales. De là, une capacité accrue à attirer la clientèle ciblée et à lui proposer des interventions andragogiques porteuses.

L'intégration de services se réalise par des partenariats qui rendent possibles une offre simultanée et conjointe des services de formation pour adultes. Dans une telle approche, ces services intégrés joignent les étapes de formation normalement proposées de façon distincte et linéaire, permettant ainsi à des apprenants peu alphabétisés d'entamer le développement de compétences multiples en synchronicité (com-

pétences essentielles, génériques, langagières et techniques). Ces apprenants peuvent donc bénéficier de programmes de développement des compétences parentales, professionnelles ou autres auxquels ils auraient habituellement difficilement accès à cette étape de leur processus d'acquisition des compétences d'alphabétisme. À ce palier d'intégration, les intervenants s'interrogent sur les programmes ou services que l'on peut combiner afin que l'intervention andragogique favorise le développement des compétences selon les besoins des adultes ciblés. L'approche conjointe inter-programmes facilite l'intégration des apprenants peu alphabétisés à des projets de formation qui répondent davantage à leurs besoins et à leurs réalités.

Ainsi, le dialogue fructueux installé entre les partenaires pourra mener à l'adaptation des

programmes de formation existants ou à la mise sur pied de nouveaux programmes de formation qui répondent aux besoins des adultes tout en respectant les mandats des divers partenaires.

Dorénavant, en organisant une offre conjointe de programmes il deviendra plus facile d'accéder aux diverses ressources humaines et financières nécessaires à l'amélioration des services pédagogiques aux adultes (par ex. ratio étudiants-formateur plus petit, plans de formation individualisés, modalités de formation et d'évaluation adaptées, formation de base ciblée, etc.) et du soutien logistique (par ex. service de transport et gardiennage). En fin de compte, le tout entrainera un accroissement considérable de la capacité communautaire à servir adéquatement ses adultes moins alphabétisés.

2.3.4 Redéfinir la façon de travailler avec les partenaires communautaires : Le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organisations

La nécessité de redéfinir la façon de travailler avec les partenaires suscite certaines questions concernant le développement professionnel des intervenants et des organisations :

- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organisations aptes à supporter leurs capacités de concevoir, de mettre en place et de maintenir des programmes intégrés?
- Comment développer chez les intervenants et les organisations les compétences professionnelles qui les rendent aptes à supporter la mise en place et le maintien de partenariats stratégiques?
- Comment développer les capacités des intervenants et des organisations à s'interroger sur les programmes ou services à intégrer afin que l'intervention andragogique favorise le développement des compétences selon les besoins des adultes ciblés? Dans une même intervention, comment associer les programmes et les services favorisant le développement des compétences d'alphabétisme et des compétences techniques appropriées?
- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organisations qui facilitent le travail de coopération intra-organisme et inter-organismes?
- Comment inciter les intervenants et les organisations à développer leurs propres compétences professionnelles de façon intégrée?
- Comment permettre aux intervenants et aux organisations de développer leurs compétences professionnelles dans des contextes de coopération?
- Autres

2.4 Concevoir des pratiques d'intervention qui favorisent le développement et le transfert des compétences

Selon la définition du Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française, la compétence est un « *Savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes et externes dans des situations authentiques d'apprentissage ou dans un contexte professionnel.* » (Lurette 2012, tiré de Dignard, ICÉA, à être publié). Pour Le Boterf (2008), la compétence suppose « *d'être capable d'agir et de réussir avec pertinence et compétence dans une situation (de travail ou autres; activité à réaliser, évènement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...).* ... On se réfère ici au domaine de l'action. »

Conséquemment, en fonction de sa nature, on peut supposer que le développement efficace des compétences repose sur un va-et-vient stratégique entre l'apprentissage théorique (partie

potentielle de la mobilisation des ressources) et l'action pratique (réalisation de la tâche dans des situations authentiques) (Lurette, 2012). Ce va-et-vient stratégique entre théorie et action est un élément essentiel au développement des compétences.

Qui plus est, Le Boterf (2008) mentionne qu'il n'est plus seulement question d'ingénierie de la formation pour développer les compétences, mais d'ingénierie des parcours : ainsi « *la construction des compétences n'est plus considérée comme relevant exclusivement de la formation, mais comme résultant de parcours incluant des moments de formation et des moments de passage par des situations de travail organisées ou par d'autres parcours, pour en optimiser les effets d'apprentissage. Les formations par alternance sont à nouveau valorisées.* »

2.4.1 L'apprentissage expérientiel ou l'apprentissage dans la pratique

Partout au Canada, il existe des programmes d'apprentissage pour former des adultes aux métiers spécialisés (métiers « *apprentissables* »). Ces programmes d'apprentissage se distinguent par une composante importante d'apprentissage pratique en milieu de travail pour bonifier la formation théorique et institutionnelle, selon un processus de formation alternatif entre *l'école* (environ 10 % du temps d'apprentissage) et *le milieu de travail* (environ 90 % du temps d'apprentissage). Le *Forum canadien sur l'apprentissage* a commandité un projet visant à analyser les données statistiques de quatre groupes de travailleurs et à comparer leurs résultats. Les résultats de cette étude semblent indiquer un avantage marqué pour les apprenants ayant participé à ces programmes d'alternance apprentissage en classe/ apprentissage au travail :

- Les personnes dont la formation s'est faite en partie par un apprentissage en milieu de travail sont reconnues plus aptes à travailler, soit immédiatement après l'obtention de leur diplôme, soit plusieurs années plus tard. Elles ont de meilleures possibilités de rémunération à court et à long terme, déclarent un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle et de sécurité d'emploi.
- Les finissants d'un programme d'apprentissage trouvent un emploi bien plus tôt après l'obtention de leur diplôme que ceux qui se trouvent dans n'importe lequel des autres groupes.
- Dans l'ensemble, les finissants d'un programme d'apprentissage semblent apprécier

davantage leur emploi et bénéficier d'une meilleure sécurité d'emploi que les individus des autres groupes (Forum canadien sur l'apprentissage, février 2011).

Le développement des compétences dans un contexte d'apprentissage théorique-pratique semble démontrer des résultats probants quant à l'employabilité. En ce sens, peut-on concevoir que des approches de développement de compétences similaires puissent être implantées pour des adultes moins alphabétisés souhaitant intégrer un emploi ou réaliser tout autre projet personnel?

L'apprentissage pratique pour favoriser le transfert des compétences d'un contexte à un autre

Les occasions de transfert des apprentissages et des compétences peuvent expliquer en grande partie le succès des programmes composés d'apprentissage pratique et d'apprentissage expérientiel (comme les programmes d'apprentissage des métiers). À partir de données tirées du Bureau international du travail (BIT), Dignard (ICÉA, à être publié) relève que pour être transférable, une compétence doit être exportable, à savoir utile et nécessaire à la réalisation de tâches dans divers contextes ainsi que visible et reconnue (dans la vie privée et publique). De ces sources, il tire trois facteurs qui influencent le degré de transférabilité d'une compétence :

- Les expériences vécues qui donnent de l'information sur ce qui a contribué ou pas au succès du transfert d'une compétence. L'intégration des connaissances qui découlent de l'expérience de transfert est également précieuse pour faciliter le repérage de la

compétence à mettre en action et à transférer dans un autre contexte.

- Une compétence de mieux en mieux maîtrisée en divers contextes permet de déterminer les contextes où cette compétence sera transférée efficacement.
- Le contexte où s'opère le transfert qui regroupe les différents facteurs identifiés par le BIT c'est-à-dire les institutions, les technologies, les méthodes de normalisation liées à la reconnaissance des compétences, les milieux de travail et les secteurs de l'industrie.

Par ailleurs, Le Boterf (2008) note que le transfert des apprentissages dans de nouvelles situations requiert non seulement des ressources, mais aussi la reconnaissance des situations dans lesquelles ces ressources peuvent être utilisées. Selon lui, ce qui distingue un expert d'un novice n'est pas seulement que l'expert dispose d'une plus vaste bibliothèque de ressources, mais qu'il sait reconnaître grâce à son expérience celles pouvant être utilisées dans un nouveau contexte. Il procèdera donc plus rapidement et plus efficacement à la recherche d'informations pertinentes.

Quant à Dignard, il est d'avis que les compétences génériques pouvant être utilisées dans plusieurs milieux de vie sont plus facilement transférables d'un milieu à un autre que ne le sont les compétences spécifiques. Il recommande donc de miser sur les compétences génériques pour établir un lien entre les contextes et les objectifs à atteindre. Ces liens facilitent le transfert des compétences en milieu professionnel ou dans une perspective de développement personnel. Cela peut se faire de façon non formelle, informelle et même formelle (Dignard, ICÉA, à être publié).

2.4.2 Du développement des programmes d’alphabétisation au développement continu des compétences dans divers contextes

L’approche par compétences s’intéresse au développement des compétences des personnes peu alphabétisées plutôt que strictement à l’alphabétisation. Les compétences essentielles et les compétences génériques sont indispensables à une grande variété de tâches dans le milieu du travail et dans le quotidien, en plus d’accroître les capacités des gens à s’adapter aux changements qui interviennent tout au long de la vie : le développement de ces compétences équivaut à un continuum qui va bien au-delà des niveaux de compétences visés par les programmes d’alphabétisation traditionnels.

Cela dit, le continuum de développement des compétences essentielles et génériques s’applique à une perspective andragogique encore plus large. Il nous inspire à situer le processus d’acquisition des compétences d’alphabétisme dans un concept inclusif, soit le continuum de développement des compétences pour la vie.

En effet, selon l’EIAA de 1994 et l’EIACA de 2003, les compétences d’alphabétisme sont comme des muscles : peu importe le contexte, plus on les exerce, mieux elles se maintiennent et plus elles s’améliorent rapidement. Dans cette veine, les espaces et les contextes de développement des compétences d’alphabétisme dépassent les milieux de formation formels et informels. Le développement continu des compétences des adultes peu alphabétisés s’exerce dans plusieurs sphères de leur vie.

Conséquemment, cette perspective confirme que les initiatives de formation pour adultes moins alphabétisés doivent être conçues de façon stratégique dans le temps, afin de les situer dans un mouvement englobant le développement continu des compétences. Le développement de l’alphabétisme est une responsabilité partagée. Le passage en formation organisée ne représente pour l’apprenant adulte qu’une séquence stratégique limitée dans le temps et liée à ses objectifs (Lurette, 2011).

2.4.3 Quatrième composante du Modèle du RESDAC : La rétroaction, l’évaluation et l’ajustement des actions : un continuum d’évaluation

La dernière composante du modèle intégré, mais non la moindre, est celle de la rétroaction, de l’évaluation et de l’ajustement des actions à l’épreuve de la réalité. La souplesse et la capacité de revoir certaines orientations du programme de formation afin de l’améliorer, toujours dans le meilleur intérêt de sa clientèle, doivent faire partie intégrante de cette approche novatrice.

Ce souci constant de perfectionnement s’alimente de l’analyse des données recueillies auprès des divers partenaires du programme de formation comme des apprenants eux-mêmes et ce, au cours des étapes d’élaboration, d’implantation et de réalisation. En bref, une formation in-

tégrée s’appuyant sur de multiples services doit toujours être placée en observation dans le but avoué de créer une dynamique de bonification continue, puisque l’une des principales vertus du Modèle intégré réside dans sa souplesse et sa recherche continuelle d’une meilleure adaptation aux besoins de l’apprenant.

Par leur nature multiprogramme et multipartenaire, les initiatives intégrées proposées engendrent diverses ententes de collaboration et de concertation entre les instances locales. Nous sommes conscients que la mise en place de telles initiatives n’est pas une mince tâche. Toutefois, après un cycle de partenariats stratégiques

et d'offre de services intégrés, tout sera sans doute plus facile pour les partenaires, les nouvelles expériences se construisant sur les acquis des expériences initiales révisées et enrichies grâce

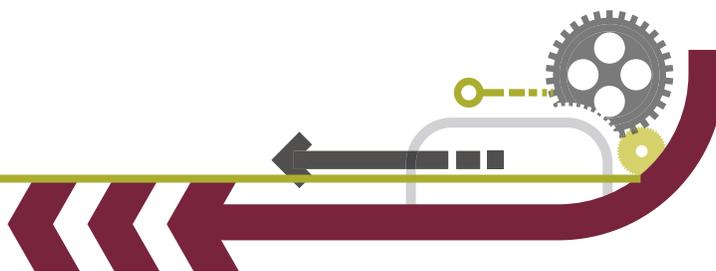
à des retours réflexifs. S'ensuivront éventuellement d'autres partenariats et initiatives, lesquels devraient contribuer à établir une communauté d'apprentissage plus cohérente (Lurette, 2011).

2.4.4 L'apprentissage expérientiel ou l'apprentissage dans la pratique pour les intervenants et les organisations

Le passage à un apprentissage expérientiel ou à un apprentissage dans la pratique suscite certaines questions concernant le développement professionnel des intervenants et des organisations :

- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organisations aptes à supporter leurs capacités à concevoir et à utiliser des stratégies andragogiques qui favorisent l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage dans la pratique chez les adultes moins alphabétisés?
- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organisations qui les rendent capables de concevoir et d'utiliser des stratégies andragogiques facilitant le transfert des apprentissages des adultes moins alphabétisés dans de nouveaux contextes?
- Comment permettre aux intervenants et aux organisations d'acquérir des compétences professionnelles dans des contextes d'alternance théorie/ pratique?
- Comment encourager les intervenants et les organisations à développer leurs capacités de transfert de compétences professionnelles dans divers contextes d'intervention?
- Comment inciter les intervenants et les organisations à développer leurs capacités de retours réflexifs sur les projets et sur leurs interventions? Comment leur permettre de puiser dans ces retours réflexifs pour améliorer de façon continue les services offerts? Comment leur permettre de s'inspirer de ces retours réflexifs pour mettre à jour leurs compétences professionnelles et ainsi parfaire leurs propres pratiques?
- Autres

SECTION 3



Redéfinir les compétences recherchées chez les organisations et leurs intervenants

3.1 Un Référentiel de compétences pour supporter le développement des pratiques professionnelles des intervenants et des organisations

En tout premier lieu, ce Référentiel se définit comme un cadre de compétences fournissant des repères aux organisations vouées au développement de l’alphabétisme. Il vise à leur permettre de recadrer l’orientation de leurs pratiques de développement professionnel selon une méthode andragogique alignée à l’approche intégrée préconisée par le Modèle de développement de l’alphabétisme et des compétences du RESDAC. Ce Référentiel a donc été conçu comme le pendant du Modèle intégré du RESDAC qui propose le développement de multiples compétences chez l’apprenant en vue de répondre à ses besoins. En conséquence, il préconise une approche similaire pour le développement des compétences professionnelles multiples des organisations et de leurs intervenants, afin de combler leurs besoins complexes et variés.

3.1.1 Vers un nouveau modèle de pratique de développement professionnel s’appuyant sur l’approche andragogique intégrée du Modèle du RESDAC

Pour le RESDAC, les initiatives de formation pour les adultes moins alphabétisés doivent être conçues de façon stratégique. Elles doivent se situer dans un mouvement plus large de développement continu des compétences en tenant compte du fait que le passage en formation organisée représente, pour l’apprenant adulte, une étape limitée dans ses objectifs et dans le temps. Cela dit, le développement de l’alphabétisme est une responsabilité partagée par l’ensemble des partenaires sociaux.



Proposition andragogique intégrée⁵

Le RESDAC propose d'intégrer le développement de l'alphabétisme et des compétences dans un forfait éducatif plus complet pour répondre aux besoins variés des apprenants adultes moins alphabétisés. Les initiatives intégrées (voir schéma page suivante) peuvent faire appel à de multiples programmes et partenaires. Elles engen-

drent diverses ententes de collaboration et de concertation entre différentes instances locales.

Les programmes locaux peuvent alors plus aisément former un continuum de services qui mène ultimement à une intégration plus efficace des apprenants dans leur communauté. Cette intégration contribue au développement de l'alphabétisme de cette même communauté.

Le modèle en quatre composantes

Rétroaction
Évaluation
Ajustement
des actions

- Se mettre en phase d'écoute et de distance critique pour évaluer les actions, les ajuster et les perfectionner.

Montage
andragogique

- Rattacher compétences essentielles, compétences génériques et compétences spécialisées appropriées pour l'intervention intégrée.

Création de
partenariats
stratégiques

- Rassembler les ressources éducatives.
- Créer des structures locales de planification.
- Développer des ententes de collaboration et d'intervention stratégique.

Analyse
du milieu

- Analyse des besoins des apprenants.
- Analyse du contexte socioéconomique.
- Analyse du contexte culturel.
- Analyse des ressources éducatives locales.

⁵ - Pour plus d'informations sur ce modèle, voir l'annexe 4.

3.1.2 Vers un nouveau modèle de pratique de développement professionnel s'appuyant sur l'approche par compétences

L'approche par compétences pour ce Référentiel

Comme nous l'avons mentionné dans les sections 1 et 2, l'approche par compétences préconisée par le Modèle du RESDAC propose des pistes pour réorganiser une partie des services en éducation des adultes destinés aux personnes moins alphabétisés. Ces pistes proposent notamment de mettre à contribution une gamme plus variée de services éducatifs dans une communauté donnée afin de favoriser le développement des multiples compétences des adultes moins alphabétisés d'une façon plus intégrée.

Ces nouvelles tendances favorisant les approches centrées sur le développement des tâches et des compétences auprès des adultes moins alphabétisés supposent des besoins nouveaux en termes de ressources humaines dans les réseaux de formation des adultes. Elles impliquent l'évolution des profils de compétences professionnelles des intervenants et des organisations en fonction de la nature des services à offrir.

Il nous paraissait donc logique d'opter pour une approche par compétences afin de proposer un cadre pour le développement des pratiques professionnelles des organisations et de leurs intervenants œuvrant dans un contexte de formation intégrée auprès de leur clientèle.

Le concept de compétence professionnelle et sa relation avec la tâche

Nous avons choisi de développer le Référentiel par unité de compétences, l'approche par compétences ayant connu beaucoup de succès dans certains contextes de formation/développement professionnel partout au Canada au cours des dernières décennies. Dans le cadre de cette approche, les compétences supportent l'exécution

des tâches professionnelles et sont aussi liées à ces tâches.

Les compétences apparaissent surtout de nature générique, car elles ne sont pas liées aux individus, mais bien aux tâches qui sont attribuées au poste de travail d'un intervenant. Ce sont davantage les tâches qui sont circonstancielles ou contextualisées, car elles sont déterminées par chaque poste de travail, par chaque organisme et pour chaque intervenant.

Ainsi, les tâches professionnelles sont organisées en fonction de décisions prises à l'interne; on les assigne aux intervenants en fonction des contextes (nombre d'employés, types de services, types de partenariats, etc...). L'affectation des tâches s'articule autour de divers rôles et de diverses fonctions à l'intérieur d'une organisation. Les profils de compétences à développer chez un intervenant seront ainsi définis par les tâches professionnelles qui lui seront confiées.

Tel que mentionné dans la section 2, la plupart des définitions du terme compétence l'inscrivent dans une forme de soutien à l'accomplissement de tâches. Le développement des compétences pour un intervenant professionnel ou son organisation s'insère dans cette même logique :

Dans une perspective de formation professionnelle : « Capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations à des tâches du type de celles que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession. » (Brien, 1989)

Le concept de compétence professionnelle et sa relation avec les savoirs

Le Boterf (2008) soutient que pour être compétent, il faut savoir conjuguer être et avoir :

« **Être compétent**, c'est être capable d'agir et de réussir avec pertinence et compétence dans une situation (de travail ou autres; activité à réaliser, évènement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (connaissances, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...). On se réfère ici au domaine de l'action. »

« **Avoir des compétences**, c'est d'avoir des ressources (connaissances, savoir-faire, méthodes de raisonnement, aptitudes physiques, aptitudes comportementales...) pour agir avec compétence. Avoir des ressources est donc une condition nécessaire, mais non suffisante pour agir avec compétence. »

Conséquemment, Le Boterf (2008) affirme que pour évaluer la compétence de quelqu'un, il est nécessaire de jauger les pratiques mises en œuvre par les personnes concernées dans des situations réelles ou simulées, et pas seulement de prendre en compte le fait que ces dernières possèdent des ressources appropriées (connaissances, savoir-faire, habiletés). La même logique

s'applique au développement des compétences professionnelles des intervenants.

On reconnaîtra donc qu'une personne sait agir avec pertinence et compétence dans une situation donnée si (Le Boterf, 2008) :

- Elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources personnelles appropriées (savoir/connaissances, savoir-faire, savoir-être, comportements...) et de ressources de soutien (bases de données, collègues, experts, autres métiers...).
- Elle sait mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente par l'exécution des tâches qui lui sont conférées :
 - Pour gérer cette situation en tenant compte des exigences et de son contexte particulier.
 - Afin de produire des résultats (produits, services) satisfaisants à certains critères de performance pour un destinataire (apprenant-client, bailleurs de fonds, partenaires...).

3.2 Revoir la constitution d'équipes de ressources humaines en fonction du repositionnement stratégique des organismes

Dans cette section, nous vous présentons le Référentiel par compétences comme outil organisationnel servant au développement professionnel des intervenants et des organisations. Selon nous, ce référentiel fournit des points de repères intéressants destinés à aider les organismes à mettre sur pied des équipes de travail performantes et adaptées au monde de la formation des adultes en pleine évolution.

Pourquoi les trois rôles?

Le Référentiel présenté en annexes est constitué de trois tableaux de compétences, chacun étant

propre à un grand rôle que l'on trouve dans les organismes de formation pour adultes. Ces rôles ont été établis de façon à catégoriser les types de fonctions et compétences inhérentes à un organisme de formation pour adultes engagé dans l'approche andragogique préconisée par le Modèle du RESDAC.

Les fonctions et compétences que nous croyons inhérentes à cette approche andragogique sont énumérées de façon exhaustive dans ces tableaux, afin de soutenir les nombreuses tâches professionnelles nécessaires pour supporter une telle approche.

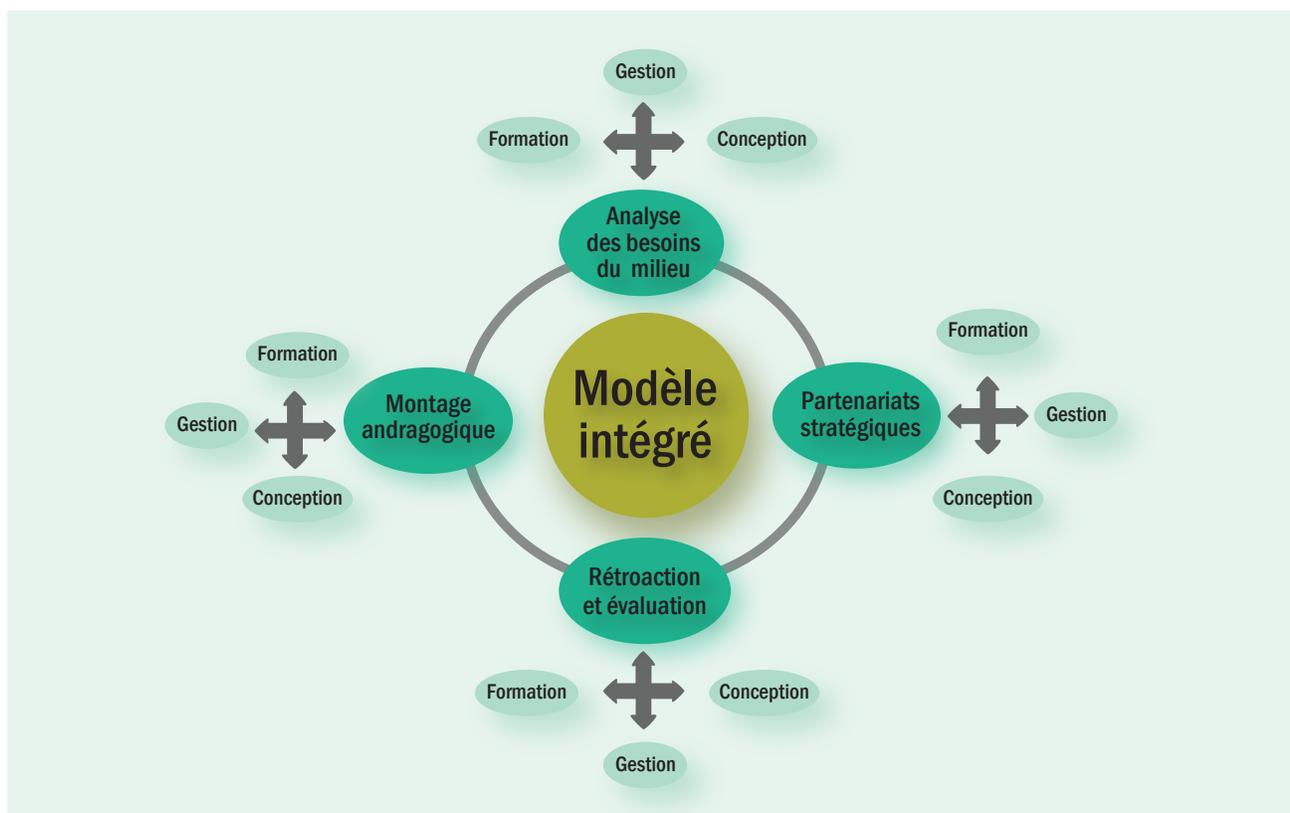
On parle donc des rôles conventionnels de formation et de gestion, mais également du rôle de conception, moins fréquent certes, mais devenu incontournable dans les paramètres du Modèle intégré mis de l'avant par le RESDAC. Ce dernier rôle s'avère essentiel pour tout organisme qui souhaite offrir des services adaptés et évolutifs, conçus en fonction des besoins spécifiques des adultes moins alphabétisés ainsi que des besoins de leur communauté d'appartenance. Dans ce contexte, les interventions doivent s'inscrire dans une dynamique de conception/adaptation continue.

Les tableaux présentant les deux grands rôles de formation et de conception sont constitués de fonctions propres à chacun de ces rôles, lesquelles sont par la suite décortiquées par unités de compétences. Nous avons opté de présenter ces deux rôles en dressant les listes de compétences nécessaires pour exercer les différentes fonctions de chacun des rôles. Chaque organisation pourra déterminer comment seront distribués les rôles et fonctions à l'interne, en tenant compte des tâches professionnelles à exécuter et des profils

de compétences recherchés pour supporter les tâches dans les interventions mises en œuvre.

Le tableau présentant le rôle de gestion diffère légèrement. D'une part, il est directement lié aux quatre composantes du Modèle intégré du RESDAC plutôt qu'à des fonctions. D'autre part, un nouvel élément y est ajouté, soit les compétences liées à la gestion de projets et de l'organisation, étant donné la nature de ce rôle. Ce découpage nous semblait plus fonctionnel pour le rôle de gestion. L'intervenant responsable de la gestion travaillera directement avec les deux autres tableaux, s'en servant pour constituer l'équipe de ressources humaines et pour gérer l'organisation selon les fonctions et compétences qui lui sont nécessaires.

Vous trouverez aux annexes 1, 2 et 3 les tableaux qui caractérisent les rôles de gestion, de formation et de conception liés au référentiel de développement professionnel. Rappelons que son principal objectif consiste à soutenir l'approche andragogique prônée par le Modèle intégré de développement des compétences du RESDAC.



Le Référentiel et le Modèle intégré du RESDAC

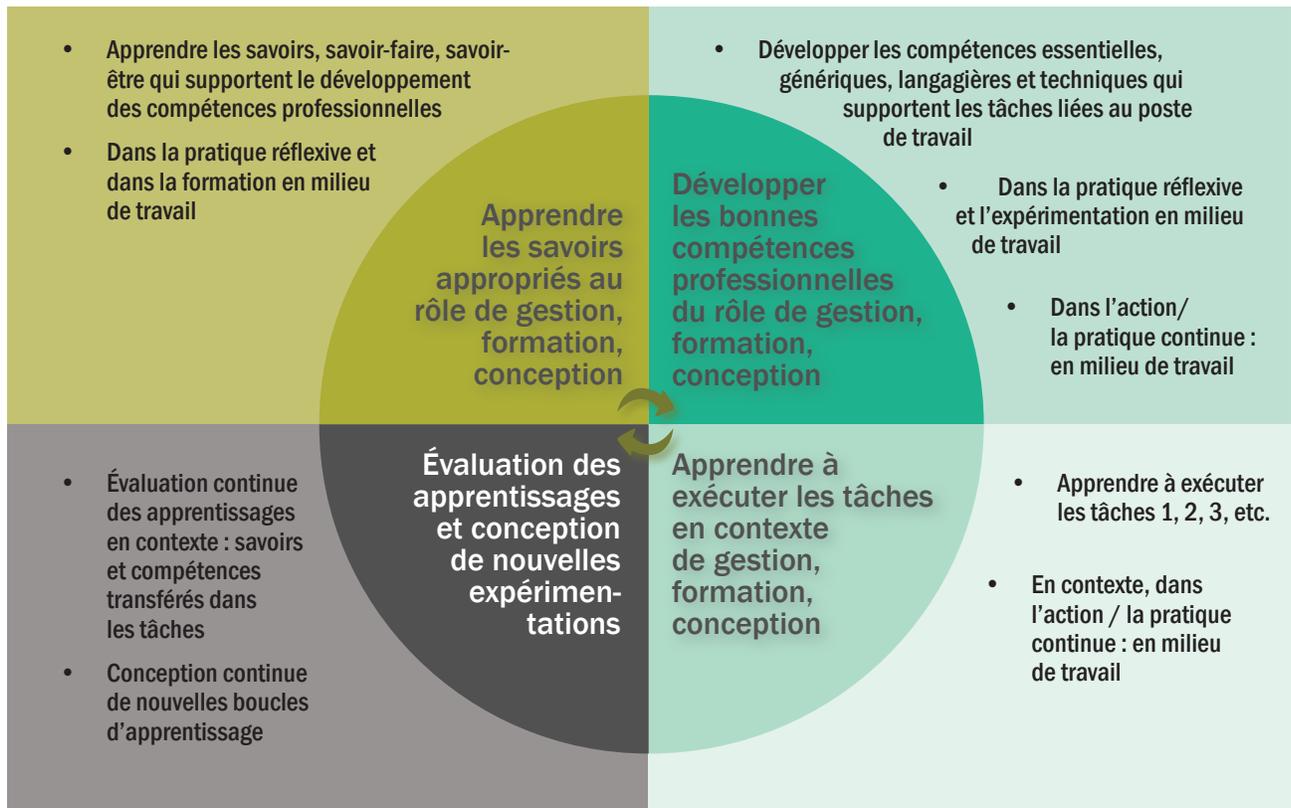
Il serait judicieux de considérer cette présentation des trois tableaux des rôles de formation, gestion et conception comme un guide de lecture qui vise tout d'abord à définir brièvement les grands paramètres d'action tracés pour les organisations afin de supporter l'approche andragogique proposée par le Modèle intégré.

Les quatre composantes du Modèle intégré du RESDAC, soit l'analyse du milieu, le montage d'une intervention andragogique, la création de partenariats stratégiques et, enfin, la rétroaction et l'évaluation des actions, traversent toutes les fonctions associées aux rôles de formation et de conception et sont intégralement liées au rôle de gestion. Notons également que le Modèle intégré repose sur le principe d'apprentissage stratégique alimenté par un va-et-vient constant entre les apprentissages théoriques et les apprentissages pratiques. À notre avis, cette dynamique est tout à fait transposable, voire nécessaire au contexte de développement des compétences professionnelles des intervenants.

Le Référentiel présenté selon trois rôles

Dans les prochaines sections, nous vous présentons brièvement les trois rôles du Référentiel. Il ne s'agit pas ici de reprendre le descriptif de toutes les compétences propres au rôle de gestion, de formation et de conception, mais bien de mettre en évidence, pour chacune des fonctions de ces rôles, les compétences liées aux quatre composantes qui structurent le Modèle intégré du RESDAC. C'est bien l'ensemble de ces compétences, auxquelles s'ajoutent aussi des fonctions inédites, qui confère au Modèle toute sa pertinence et son efficacité pour affronter le défi permanent du développement des compétences des adultes moins alphabétisés.

Nous reprenons ici, sous forme de boucle d'apprentissage le schéma de la dynamique de développement professionnel continu dans la réflexion et l'action, présenté précédemment. Il s'applique à chacun des rôles, qu'il soit lié à la gestion, la formation ou à conception et il démontre les interactions entre savoirs, compétences et tâches.



3.2.1 Rôle de gestion : Tableau des fonctions et des compétences afférentes

À la maîtrise des principes de gestion fondamentaux communs au rôle de gestion de tous les organismes sans but lucratif s'a joutent, dans le contexte du Modèle intégré, une familiarité indispensable avec les **approches andragogiques intégrées** et une disposition à promouvoir et à mettre sur pied des **partenariats stratégiques**.

Ce tableau, contrairement aux deux autres, n'est pas découpé selon des fonctions, mais plutôt selon quatre composantes : les compétences liées à la gestion de projet et de l'organisation et les compétences liées aux quatre composantes du Modèle intégré (dont deux ont été fusionnées). Ces quatre composantes, en constante interaction, définissent le rôle polyvalent du gestionnaire, selon les exigences du Modèle intégré :

- Compétences liées à la gestion de projet et de l'organisation
- Compétences liées à l'analyse du milieu et à la création de partenariats stratégiques
- Compétences liées au montage d'interventions andragogiques adaptées
- Compétences liées à la rétroaction et à l'évaluation des actions

A. Compétences liées à la gestion de projet et de l'organisation

Nous avons inclus dans le Référentiel une liste de compétences plutôt générales pour supporter les pratiques de gestion. Cette liste tente d'expliquer les compétences de gestion nécessaires à un organisme à but non lucratif en éducation des adultes, sans nécessairement tenir compte de la mise en place d'une approche intégrée et du Modèle du RESDAC.

De plus, nous avons cru utile d'inclure une courte liste de savoirs théoriques nécessaires à l'acquisition ou à l'amélioration de ces compétences. Sans être exhaustive, cette liste aborde les

savoirs théoriques liés aux pratiques de gestion nécessaires dans un organisme à but non lucratif en éducation des adultes.

- Comprendre l'importance des valeurs et de la vision de l'organisation, ainsi que les méthodes et processus de mise au point et de promotion de la vision.
- Comprendre la situation politique aux niveaux fédéral, provincial et local et son incidence éventuelle sur la formation des adultes et sur l'organisation.
- Posséder une compréhension approfondie du fonctionnement des organisations subventionnaires et de leurs exigences.
- Posséder une compréhension approfondie des principes de gestion.
- Posséder une compréhension approfondie des concepts de gestion stratégique des ressources humaines et des pratiques requises pour engendrer un milieu productif et des participants satisfaits.
- Comprendre la réalité d'une minorité linguistique et culturelle et l'incidence de cette réalité sur l'intégration dans la communauté et sur l'apprentissage.
- Posséder une compréhension approfondie des techniques et de la dynamique du travail d'équipe.
- Posséder une compréhension approfondie de la planification, du développement et de la gestion de programmes de formation.

B. Compétences liées à l'analyse du milieu et à la création de partenariats stratégiques

L'analyse du milieu revêt une importance capitale au sein de la gestion d'un organisme voué au développement de l'alphabétisme et des

compétences des adultes et doit positionner de façon fondamentale la planification stratégique. Selon le Modèle intégré, le développement des compétences de gestion pertinentes passe par une connaissance approfondie des différents éléments qu'implique l'intégration efficace d'un adulte au faible niveau d'alphabétisme sur le marché du travail ou à s'assurer qu'il dispose des outils nécessaires à la réalisation de tout autre projet familial, personnel ou communautaire. Citons, parmi tant d'autres, quelques facteurs qui influencent la gestion des services de formation des adultes : le contexte socioéconomique, les possibilités d'emploi dans la communauté, les contextes culturels et communautaires, les autres ressources éducatives, les différences culturelles et langagières des apprenants francophones appelés à s'adapter aux conditions particulières d'un environnement majoritairement anglophone.

La tâche de nouer des partenariats efficaces assurant la cohérence et la pertinence de tous les aspects des services de formation proposés à la clientèle cible, relève aussi d'une gestion éclairée de l'organisme. Ce rôle comporte également la tâche de mettre en place des dispositifs de coopération chez les équipes de travail internes, comme chez les équipes de travail inter-organismes. Le rôle de gestion doit contribuer à redéfinir la façon de travailler avec les partenaires communautaires, afin de permettre des montages andragogiques faisant appel à des ressources et à des expertises de multiples partenaires, lorsque nécessaire.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de gestion et liées à la composante analyse du milieu et création de partenariats stratégiques

Nous croyons fermement que les intervenants assumant un rôle de gestion doivent développer des compétences qui les habilitent à mettre en place des dispositifs assurant une analyse continue du milieu, des besoins des clientèles cibles et des contextes communautaires. Ces

dispositifs permettront notamment d'établir des programmations intégrées et pertinentes pour les adultes moins alphabétisés; celles-ci auront pour caractéristiques de tenir compte des enjeux philosophiques, politiques, administratifs et didactiques qui agissent sur tout programme de formation destiné aux adultes peu alphabétisés.

Nous estimons également qu'il serait judicieux que les intervenants assumant un rôle de gestion développent des compétences au soutien de la mise en place et du maintien de partenariats stratégiques, pierres angulaires des programmations intégrées. Pour ce faire, ils doivent entre autres instaurer des conditions qui assurent le développement des compétences professionnelles des intervenants favorisant le travail de coopération intra-organisme et inter-organismes (par ex. permettre aux intervenants de développer leurs propres compétences professionnelles de façon intégrée dans des contextes de coopération).

C- Compétences liées au montage d'une intervention andragogique

Cette troisième composante du Modèle intégré entre en cause dans plusieurs fonctions propres au rôle de gestion. Selon le Modèle, les montages andragogiques se font dans l'optique d'une intégration à deux niveaux. Le premier niveau d'intégration porte sur le montage didactique où l'on conçoit le développement de multiples types de compétences de façon intégrée à l'intérieur d'une même intervention. Le second niveau d'intégration est lié aux partenariats où sont offerts simultanément des services de formation pour adultes pouvant être mis en commun.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de gestion et liées à la composante de montage d'interventions andragogiques

Nous estimons utile que les intervenants assumant un rôle de gestion développent également des compétences pour supporter la création de

montages d'interventions andragogiques, au cœur des formations intégrées. Pour ce faire, ils doivent notamment instaurer des conditions qui assureront le développement des compétences professionnelles de l'organisation et de ses intervenants, favorisant la création de montages andragogiques liés aux résultats de l'analyse du milieu, répondant aux besoins complexes et variés de la clientèle cible et respectant les différents mandats des partenaires.

D - Compétences liées à la rétroaction et à l'évaluation des actions

Au sein d'un organisme, l'adoption du Modèle intégré transforme considérablement le rôle de gestion. En effet, le Référentiel a été conçu pour servir de guide aux organismes responsables de mettre sur pied des parcours efficaces et attrayants pour une clientèle moins alphabétisée. Forme de va-et-vient constant entre les données fournies par l'expérience sur le terrain et l'apport théorique qui structure les interventions andragogiques, la rétroaction et l'évaluation des actions deviennent des instruments de validation indispensables quant à la pertinence des approches andragogiques privilégiées.

Bien sûr, la volonté et la capacité de solliciter des rétroactions multiples des collègues, des partenaires et de la clientèle, participe d'un engagement réel à utiliser la pratique réflexive comme outil de remise en question, de perfectionnement et d'amélioration continue des programmes de formation proposés aux apprenants adultes.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de gestion et liées à la composante rétroaction et évaluation des actions

Nous préconisons que les intervenants assumant un rôle de gestion doivent s'approprier des compétences favorisant l'établissement de dispositifs aptes à assurer l'évaluation continue des pratiques multiples qui fondent une programmation intégrée. Ces dispositifs permet-

tront notamment le recours systématique à des pratiques de retours réflexifs sur les projets et sur leurs interventions. Ces retours visent d'une part à améliorer les compétences professionnelles de l'organisation et de ses intervenants et d'autre part, à fournir les données d'évaluation essentielles au perfectionnement constant des services offerts.

Cette composante contribuera à maintenir la pérennité des programmations intégrées pour les adultes moins alphabétisés, par la prise en compte systématique des diverses rétroactions et propositions d'améliorations.

Mise en situation – Rôle de gestion

Tâche à exécuter :

Un intervenant jouant un rôle de gestion doit convaincre des partenaires communautaires de participer activement à l'élaboration et à la prestation d'une intervention d'une durée de plusieurs semaines. La formation offerte à un groupe d'apprenants devra intégrer le développement de multiples compétences en vue d'un emploi dans le secteur du service à la clientèle ou des services au public (commis de bureau, dans une entreprise de tourisme, dans une agence de santé, dans une institution publique, etc.).

Compétences à mobiliser :

Cette tâche peut faire appel à des compétences génériques : compétences interactionnelles, sens de l'initiative, sens de la persuasion, capacité d'écoute.

Cette tâche peut faire appel à des compétences essentielles : communication écrite, utilisation de documents, communication orale, numérisation, technologie informatique.

Cette tâche peut faire appel à des compétences techniques : animation de réunions, capacité de faire des montages financiers, capacité d'écrire des devis technique.

Savoirs à mobiliser :

Exemples de savoirs/connaissances : bonne compréhension des caractéristiques des partenaires impliqués (mandats respectifs, ressources disponibles, contraintes), bonne compréhension des budgets et modèles de montages financiers en formation des adultes, bonne compréhension de son milieu, bonne compréhension de la dynamique des groupes et des stratégies d'animation de groupe, bonne compréhension du marché du travail local (particulièrement dans le secteur des services).

Exemples de savoir-faire : capacité en matière d'écoute active, capacité de gérer des réunions entre partenaires, capacité de faire des montages financiers appropriés aux fins de l'intervention et selon les réalités des partenaires, capacité de faire des analyses du milieu.

Exemples de savoir-être : démontrer de la confiance pour concevoir des montages financiers complexes (faisant appel à diverses sources), se sentir à l'aise avec une approche partenariale, démontrer de l'empathie envers les partenaires et les intervenants impliqués dans le montage d'une intervention, capacité de recevoir les critiques des partenaires.

3.2.2 Rôle de formation : Tableau des fonctions et des compétences afférentes

Dans une approche intégrée, le rôle de formation est certes plus complexe car il intègre désormais de nouvelles compétences. Il se trouve largement bonifié dans le Référentiel puisqu'étroitement lié aux besoins spécifiques de l'apprenant adulte en quête d'une formation ciblée pouvant répondre de façon relativement efficace à ses besoins.

Selon le Référentiel proposé, les huit fonctions complémentaires suivantes définissent le rôle de formation qui soutient l'approche andragogique suggérée par le Modèle intégré :

- Développement professionnel, autoformation et recherche
- Pratique réflexive
- Communication, coopération et relations interpersonnelles
- Planification de l'apprentissage/enseignement
- Formation/enseignement
- Animation et gestion de groupe
- Conseils (soutien, guide à l'apprentissage, relation d'aide éducative)

- Évaluation

Chacune de ces fonctions englobe de nombreuses compétences, certaines plus conventionnelles au rôle de formation et d'autres propres aux nouvelles pratiques préconisées par le Modèle intégré. Deux fonctions relativement nouvelles, soit la pratique réflexive et les conseils, ont été ajoutées au rôle de formation afin de le rendre tout à fait cohérent avec les objectifs ambitieux que vise cette nouvelle approche.

Comme plusieurs de ces compétences sont nouvelles au rôle de formation, nous avons cru utile d'inclure une courte liste de savoirs théoriques nécessaires à l'acquisition ou à l'amélioration de ces compétences. Cette liste n'est pas exhaustive, mais touche les savoirs théoriques liés aux nouvelles pratiques nécessaires pour mettre en place et pour soutenir le Modèle intégré.

- Posséder une compréhension approfondie des principes d'andragogie.
- Posséder une compréhension approfondie du Modèle intégré du RESDAC et de tous les documents afférents.

- Posséder une compréhension approfondie du cadre des compétences essentielles, de ses niveaux et de l'approche par tâches.
- Connaitre les dernières recherches sur l'andragogie, la formation des adultes, l'alphabétisme et l'approche par compétences.
- Posséder une compréhension approfondie de la réalité d'une minorité linguistique et culturelle et de l'incidence de cette réalité sur l'intégration dans la communauté et l'apprentissage.
- Posséder une compréhension approfondie des dimensions individuelles et collectives de l'alphabétisme des adultes moins alphabétisés.

Il serait fastidieux de commenter ici toutes les compétences circonscrites pour chaque fonction découlant des nouvelles exigences du Modèle intégré. Il s'avère plus logique et plus pertinent de s'attarder aux apports spécifiques introduits dans les pratiques de formation par les quatre composantes du Modèle qui déterminent son caractère distinctif.

A. Compétences liées à l'analyse du milieu

L'analyse du milieu constitue le socle sur lequel viennent s'appuyer les autres composantes du Modèle intégré. Elle s'applique à différents objets – ressources communautaires disponibles, types de clientèle visée, besoins des clientèles cibles, marché de l'emploi local, etc. – et devient essentielle à plusieurs fonctions dont doit s'acquitter le formateur ou la formatrice.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de formation et liées à la composante analyse du milieu

Nous croyons que les intervenants assumant un rôle de formation doivent développer des compétences pour appuyer les apprentissages des apprenants moins alphabétisés dans le contexte

actuel de changements continus exigeant une adaptation constante et nécessaire de la part de cette clientèle. Ces intervenants doivent donc développer une certaine capacité d'analyse des besoins des adultes moins alphabétisés et des contextes communautaires dans lesquels ils vivent, afin d'ajuster leurs interventions de façon soutenue. Ces compétences auront une incidence sur l'ensemble de leurs fonctions. Elles influenceront considérablement la planification des activités d'apprentissage et détermineront aussi leurs pratiques de relation d'aide éducative auprès des apprenants.

Nous soutenons également que les intervenants responsables de la formation doivent acquérir des habiletés leur permettant de soutenir des interventions qui s'insèrent naturellement dans une approche par compétences. Pour ce faire, ils doivent notamment posséder une assez bonne compréhension du cadre des compétences essentielles pour les niveaux 1 et 2, de même qu'une connaissance adéquate du concept de complexité de tâches inhérent à ce cadre. Dans leurs pratiques professionnelles, ils seront ainsi en mesure de tenir compte des capacités à développer chez leur clientèle cible. Ils pourront en outre mettre au point des interventions andragogiques tenant compte des niveaux d'alphabétisme et de compétences des adultes ainsi que des multiples barrières à l'apprentissage auxquelles ils sont confrontés.

B. Compétences liées à la création de partenariats stratégiques

Cette deuxième composante du Modèle intégré a également une incidence sur plusieurs fonctions propres au rôle de formation. La coopération entre formateurs et formatrices est essentielle lors de l'établissement de partenariats avec des organismes aux cultures organisationnelles diverses. La coopération renforcera les interactions continues nécessaires à la cohérence de projets gérés en partenariat ainsi que les

évaluations communes des apprentissages, des ressources et des outils de formation.

Toutes ces initiatives deviennent des rouages essentiels du rôle de formation dans une démarche intégrée de développement des compétences des adultes moins alphabétisés. Les partenariats stratégiques ont une incidence particulière sur les fonctions de pratique réflexive, de communication, de coopération et de relations interpersonnelles, en plus de la planification de l'apprentissage et de l'évaluation.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de formation et liées à la composante création de partenariats stratégiques

Nous croyons que les intervenants assumant un rôle de formation doivent développer des compétences pour supporter la mise en place et le maintien des programmes intégrés. Pour ce faire, ils doivent maîtriser les compétences professionnelles essentielles à la coopération qu'exigent l'établissement et le bon fonctionnement de partenariats stratégiques, c'est-à-dire les habiletés professionnelles qui favorisent le travail de coopération intra-organisme et inter-organismes. Nous proposons à ces intervenants d'acquérir leurs propres compétences professionnelles de façon intégrée, dans des contextes de coopération.

C. Compétences liées au montage d'une intervention andragogique

La troisième composante du Modèle intégré, le montage d'une intervention andragogique, rappelle aux tenants du rôle de formation la nécessité d'adopter des techniques pédagogiques spécifiques à la nature des compétences ciblées par l'intervention auprès des adultes apprenants moins alphabétisés. Le développement de quatre types de compétences peut être visé par les apprenants dans le cadre d'une intervention intégrée : les compétences essentielles, les

compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde et les compétences techniques ou spécialisées.

De plus, le principe de base d'une intervention andragogique intégrée s'appuyant sur l'approche par compétences repose toujours sur la prédominance de l'expérience concrète axée sur l'application des compétences, par opposition à l'apprentissage qui privilégie l'acquisition de connaissances théoriques.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de formation et liées à la composante montage d'une intervention andragogique

Nous sommes convaincus que les intervenants responsables de la formation doivent développer des compétences leur permettant de concevoir des interventions qui s'appuient sur des programmations intégrées pour les adultes moins alphabétisés. Ils doivent ainsi s'investir dans un processus d'acquisition de compétences favorisant la création et le maintien de programmes visant le développement de multiples compétences chez leurs apprenants. Dans ce but, les intervenants doivent posséder des capacités qui les habilitent à bien utiliser l'approche par compétences dans leurs interventions. Bien sûr, une bonne compréhension des quatre catégories de compétences et de leurs interactions est aussi un prérequis à cette démarche particulière de formation.

Les intervenants doivent aussi développer les compétences professionnelles nécessaires à l'élaboration et à l'utilisation de stratégies andragogiques qui favorisent l'apprentissage expérientiel, dans la pratique, chez les adultes moins alphabétisés; cette approche facilitera chez cette clientèle le développement et le transfert des apprentissages et des compétences. Finalement, ces intervenants doivent saisir les incidences qu'auront chez les apprenants les transitions en milieu anglo-dominant et la nécessité de détenir des compétences langagières en langue seconde.

D. Compétences liées à la rétroaction et à l'évaluation des actions

La nouvelle approche mise de l'avant par le Modèle intégré tend vers la cohérence andragogique : en accord avec l'un des principes qui la sous-tendent, la pratique réflexive, elle se conçoit comme un processus perfectible, ouvert aux améliorations et qui trouve tout son sens dans une dynamique évolutive. Dernière composante du Modèle intégré, la rétroaction et l'évaluation des actions – que l'on pourrait aussi désigner retour réflexif sur l'expérience – s'applique à l'ensemble des fonctions dévolues au rôle de formation.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de formation et liées à la composante rétroaction et évaluation des actions

Nous estimons que les intervenants assumant un rôle de formation doivent développer leurs compétences professionnelles dans des contextes d'alternance théorie/pratique. Cette méthode de travail permet aux intervenants d'opérer, lorsqu'il y a lieu, le transfert de leurs compétences professionnelles dans divers contextes d'intervention.

Pour ce faire, ces intervenants doivent cultiver des capacités de retours réflexifs sur les projets et sur leurs interventions. Ils pourront y puiser pour améliorer de façon continue les services de formation et de support à l'apprentissage offerts à leur clientèle. Ces intervenants doivent pouvoir miser sur ces retours réflexifs en vue d'étoffer leurs propres compétences professionnelles et de perfectionner leurs pratiques dans une perspective de développement professionnel continu.

Mise en situation – Rôle de formation

Tâche à exécuter :

Un intervenant assumant le rôle de formation dans son organisation doit animer, faciliter et encadrer des simulations avec un groupe d'apprenants dans un contexte délicat de services à la clientèle (communication avec un client insatisfait) ou dans un contexte délicat de services publics (communication avec un citoyen inquiet).

Compétences à mobiliser :

Cette tâche peut faire appel à des compétences génériques : compétences interactionnelles, sens de l'organisation, sens de l'observation, facilité à apprendre de ses expériences.

Cette tâche peut faire appel à des compétences essentielles : communication orale, travail d'équipe, capacité de raisonnement.

Cette tâche peut faire appel à des compétences techniques : animation de groupes, planification d'activités d'apprentissage, conception de grilles d'observation, capacité à donner de la rétroaction.

Savoirs à mobiliser :

Exemples de savoirs/connaissances : compréhension de l'importance de l'écoute active et de sa méthodologie pour une bonne communication, bonne compréhension de la dynamique des groupes et des stratégies d'animation de groupe, bonne compréhension des principes et des protocoles de bons services à la clientèle ou au public, bonne compréhension de la technique de la rétroaction, etc.

Exemples de savoir-faire : capacité d'appliquer l'écoute active, capacité de gérer le droit de parole dans un petit groupe d'apprentissage, capacité d'utiliser des grilles d'observation de façon efficace et stratégique, capacité d'utiliser la rétroaction au bon moment et de la bonne façon,

capacité de fixer et de partager des objectifs d'apprentissage clairs.

Exemples de savoir-être : démontrer de l'empathie envers l'apprenant en situation d'apprentissage de groupe, démontrer de la confiance pour animer, faciliter et encadrer une simulation, se

sentir à l'aise avec un groupe d'apprentissage, démontrer de l'ouverture à demander de l'aide lorsque une partie de la tâche fait appel à l'expertise d'un collègue ou d'une personne apprenante, bonnes dispositions pour donner de la rétroaction.

3.2.3 Rôle de conception : Tableau des fonctions et des compétences afférentes

Le rôle de conception sert en quelque sorte de pont entre le rôle de formation et celui de gestion de l'organisme. Le Modèle intégré du RESDAC attribue à ce rôle plus d'importance que les modèles conventionnels puisque toutes ses composantes, utilisées de façon optimale, servent à étoffer les diverses fonctions qui le composent.

Dans le Modèle intégré, la dimension conception s'érige comme un rôle en soi, puisqu'il est d'importance cruciale dans la mise en place d'une approche andragogique intégrée. Le rôle de conception ayant une position distincte dans le Référentiel, nous avons cru utile d'inclure une courte liste de savoirs théoriques nécessaires à l'acquisition ou à l'amélioration de certaines des compétences propres à ce rôle. Cette liste n'est pas exhaustive, mais touche plutôt les savoirs théoriques directement liés aux nouvelles pratiques requises pour mettre en place et soutenir le Modèle intégré.

- Posséder une compréhension approfondie des principes de l'andragogie.
- Posséder une compréhension approfondie du Modèle intégré du RESDAC et de tous les documents afférents.
- Posséder une compréhension approfondie des dimensions individuelles et collectives de l'alphabétisme des adultes moins alphabétisés.
- Posséder une compréhension approfondie des besoins socioéducatifs des personnes apprenantes moins alphabétisées en fonction de la réalité et des ressources du milieu.
- Posséder une compréhension approfondie de la réalité socioculturelle des personnes apprenantes moins alphabétisées.
- Posséder une connaissance approfondie des approches andragogiques pertinentes pour les adultes moins alphabétisés.
- Posséder une connaissance approfondie des ressources didactiques pertinentes de l'approche par compétences avec des personnes apprenantes adultes moins alphabétisées; comprendre les possibilités d'utilisation, d'adaptation ou de création de ressources pour répondre aux contextes d'apprentissage préconisés dans les montages andragogiques.
- Connaître les dernières recherches sur l'andragogie, la formation des adultes, l'alphabétisme et l'approche par compétences.
- Posséder une compréhension approfondie de l'approche par compétences pour soutenir les montages andragogiques.
- Posséder une compréhension approfondie des concepts de compétences, de compétences essentielles, de compétences génériques, de compétences langagières en langue

seconde, de compétences techniques, des modalités de transfert des compétences développées, de l'apprentissage autogéré, et ce, pour soutenir les montages/conceptions andragogiques.

- Posséder une compréhension approfondie des différents enjeux qui touchent l'apprentissage : la réalité psychologique et cognitive des personnes apprenantes moins alphabétisées, leurs besoins multiples et complexes en termes de développement de compétences et les difficultés d'apprentissage qu'elles peuvent avoir (par ex. problèmes de dépendance, problèmes de santé, situation familiale difficile, besoins d'hébergements, handicaps, etc.).
- Posséder une compréhension approfondie de la réalité d'une minorité linguistique et culturelle et de l'incidence de cette réalité sur l'intégration dans la communauté et sur l'apprentissage.
- Posséder une compréhension approfondie de l'approche par partenariat stratégique pour soutenir les montages andragogiques.
- Posséder une compréhension approfondie des possibilités d'apprentissage et des options de formation dans la communauté pour soutenir les montages andragogiques.
- Posséder une compréhension approfondie des approches, méthodes et moyens pédagogiques propices aux divers contextes d'apprentissage pour les adultes moins alphabétisés au soutien des montages andragogiques.

Au nombre de sept, les fonctions du rôle de conception se déclinent comme suit :

- Le développement personnel et l'autoformation
- La pratique réflexive
- L'animation et la gestion de groupe de travail
- L'analyse du milieu
- Les relations avec les partenaires

- La conception d'interventions et les montages andragogiques
- L'évaluation des interventions

A. Compétences liées à l'analyse du milieu

L'analyse du milieu est une composante du Modèle intégré qui confère une orientation bien définie au rôle de conception des interventions andragogiques. On doit compter sur une connaissance approfondie des besoins socioéducatifs et de la réalité socioculturelle des adultes apprenants, ainsi que des multiples facteurs qui déterminent leur capacité à s'investir pleinement dans une démarche d'apprentissage fructueuse. Il s'agit d'un prérequis à l'élaboration d'une formation adhérant étroitement aux réalités d'une clientèle toujours confrontée à de multiples défis d'adaptation et de rendement. Une lecture attentive du Modèle intégré permet de constater l'importance que revêt cette composante dans le processus qui mène à la conception et au montage d'interventions andragogiques efficaces, parce qu'à la fois solidement arrimées aux possibilités qu'offre la communauté et basées sur les besoins spécifiques de la clientèle.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de conception et liées à la composante analyse du milieu

Nous croyons que les intervenants assumant un rôle de conception doivent développer des compétences soutenant leurs capacités à faire de bonnes lectures du milieu, à analyser les besoins de la clientèle cible et les contextes communautaires du milieu (des analyses de contextes socioéconomiques, culturels et éducatifs) et à concevoir des projets de formation adaptés et pertinents pour les adultes moins alphabétisés.

Nous affirmons également que les intervenants assumant un rôle de conception doivent mettre à contribution des compétences propres à concevoir des interventions qui s'insèrent aisément dans une approche par compétences. Pour

ce faire, ils doivent démontrer une assez bonne compréhension des conditions nécessaires au développement des compétences (alternance théorie/pratique, construction continue dans divers contextes, etc.). Ils doivent également détenir une connaissance adéquate du cadre des compétences essentielles (en particulier des niveaux 1 et 2) ainsi qu'une compréhension suffisante de la complexité des tâches inhérente à ce cadre pour mieux évaluer les capacités de leur clientèle cible. En ce sens, il sera utile qu'ils développent également des compétences de conception qui tiennent compte des effets néfastes engendrés par les faibles niveaux d'alphabétisme des adultes et des barrières à l'apprentissage auxquels ils font face. Ces deux facteurs ont une incidence marquée sur leur motivation à apprendre et sur les stratégies andragogiques à prescrire pour y remédier.

Finalement, ces intervenants devront développer des capacités de conception de programmation intégrée pour les adultes moins alphabétisés. Ces compétences devront refléter une connaissance réelle des enjeux philosophiques, politiques, administratifs et didactiques qui entrent en cause dans l'élaboration d'une formation intégrée en partie nourrie par l'analyse du milieu.

B- Compétences liées à la création de partenariats stratégiques

La création de partenariats stratégiques comporte aussi sa propre logique et nécessite à la fois souplesse, ouverture et dynamisme. Le travail d'équipe et la coordination que suppose cette option quant aux choix et à l'élaboration des outils et des ressources d'ordre pédagogique, influencent sensiblement les étapes de la conception et du montage d'une intervention andragogique adaptée aux besoins des adultes moins alphabétisés.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de conception et liées à la composante création de partenariats stratégiques

Nous estimons que les intervenants responsa-

bles d'un rôle de conception doivent développer des compétences pour améliorer leurs capacités de concevoir, mettre en place et maintenir des programmes intégrés, et ce, dans le cadre de partenariats stratégiques.

Dans l'élaboration de leur intervention, ils doivent joindre les ressources de divers programmes ou services afin que celles-ci favorisent le développement des compétences appropriées en regard des besoins des adultes ciblés. Ils doivent aussi associer dans une même intervention les programmes et les services consacrés au développement des compétences d'alphabétisme et des compétences spécialisées. Ils doivent de même structurer des montages andragogiques qui incitent au travail de coopération intra-organisme et inter-organismes.

C. Compétences liées au montage d'une intervention andragogique

La troisième composante du Modèle intégré, le montage d'une intervention andragogique, rappelle que le rôle de conception exige une connaissance lucide du milieu et une compréhension approfondie de l'approche par compétences, les montages d'interventions devant cibler les catégories de compétences appropriées. Ces montages ont pour objectif de permettre l'arrimage entre la nature des compétences ciblées et la nature des besoins identifiés par l'intervention auprès des adultes apprenants moins alphabétisés. Quatre types de compétences peuvent être visées chez les apprenants dans le cadre d'une intervention andragogique : les compétences essentielles, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde et les compétences techniques ou spécialisées.

De plus, le principe de base d'une intervention andragogique intégrée, axée sur l'approche par compétences, repose toujours sur l'alternance stratégique entre théorie et pratique pour assurer le développement harmonieux des compétences, laissant ainsi un espace privilégié à l'expérience concrète. Toutes les fonctions qui

définissent le rôle de conception sont reliées au montage d'une intervention andragogique planifiée avec soin, car celle-ci constitue le principal ingrédient d'un apprentissage aussi fructueux que rapide pour l'apprenant adulte.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de conception et liées à la composante montage d'une intervention andragogique

Nous sommes convaincus que les intervenants assumant un rôle de conception doivent se munir de compétences professionnelles spécifiques pour concevoir des montages andragogiques et des interventions qui s'appuient sur des programmations intégrées, ciblant de multiples compétences pour les adultes moins alphabétisés. Les intervenants doivent donc développer des capacités en vue de bien utiliser l'approche par compétences dans les différentes étapes de conception de leurs interventions. Dans les cas où des interventions nécessitent l'acquisition de multiples compétences chez les apprenants, ils doivent également acquérir une compréhension adéquate des quatre catégories de compétences et de leurs interactions. À cette compréhension, doit s'ajouter la capacité de bien établir et décortiquer les divers types de compétences que l'on pourrait chercher à inculquer aux adultes moins alphabétisés en fonction de leurs besoins.

Ces intervenants doivent faire preuve d'une bonne compréhension des nouvelles possibilités de programmation intégrée où l'on se sert d'un éventail de compétences plus large que celui des approches traditionnelles d'alphabétisation. Qui plus est, le développement de ces compétences professionnelles doit être assuré de manière à supporter leurs capacités à concevoir et à utiliser de stratégies andragogiques mettant l'accent sur l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage pratique. Cette orientation constitue un prérequis, non seulement à l'acquisition des compétences chez les apprenants, mais aussi au transfert des apprentissages et des compétences chez ces derniers.

Finalement, ces intervenants doivent être conscients des incidences que supposent les transitions des apprenants en milieu anglo-dominant et leur besoin de développer certaines compétences langagières en langue seconde. Cette reconnaissance est essentielle pour assurer aux apprenants une transition sans heurt vers leurs buts (par ex. certains emplois, formations et apprentissages de métier). Elle repose sur l'acceptation de plusieurs éléments contextuels : l'apprentissage peut se faire en français même si les apprenants adultes doivent ensuite transférer leur apprentissage à un autre milieu culturel et linguistique (soit l'anglais); l'anglais est souvent la langue permettant l'accès au marché du travail, ce qui n'empêche évidemment pas la valorisation liée au fait d'être un francophone possédant des compétences langagières en anglais; l'anglais est souvent la langue qui facilite l'intégration à la société et dans la communauté d'appartenance, ce qui ne fait qu'ajouter au mérite d'être un francophone possédant des compétences langagières en anglais lorsque nécessaire.

D. Compétences liées à la rétroaction et à l'évaluation des actions

Dans la perspective du Modèle intégré, la rétroaction et l'évaluation des actions appliquées à la conception d'un programme de formation acquièrent une dimension accrue, beaucoup plus exigeante que celle d'un cheminement conventionnel d'alphabétisation. Les quatre composantes du Modèle intégré ne visent finalement qu'un seul objectif global : arrimer solidement les modes d'apprentissages aux complexités de la réalité du milieu afin d'en maximiser le potentiel au profit d'une clientèle confrontée à d'importants défis personnels et professionnels. La rétroaction et l'évaluation des actions, adaptées au rôle de conception, accompagnent de façon similaire une large part des compétences exigées dans l'exercice de ce rôle.

Les compétences professionnelles propres à un rôle de conception et liées à la composante rétroaction et évaluation des actions

Nous sommes persuadés que les intervenants chargés de la conception doivent démontrer des compétences propres à concevoir des montages andragogiques et des interventions qui sollicitent le développement des compétences dans des contextes d'alternance théorie/pratique. Ce cadre d'alternance est également nécessaire pour favoriser les transferts de leurs propres compétences professionnelles dans divers contextes d'intervention. Dans le même sens, les interventions doivent être conçues en exigeant que les intervenants assumant un rôle de conception procèdent à des retours réflexifs sur les projets afin de s'en nourrir pour améliorer de façon continue les services offerts. Ces retours réflexifs sont aussi garants du développement de leurs propres compétences professionnelles et, ainsi de l'amélioration constante de leurs pratiques.

Mise en situation – Rôle de conception

Tâche à exécuter :

Un intervenant assumant un rôle de conception dans son organisation doit concevoir une intervention de plusieurs semaines ciblant un groupe d'apprenants moins alphabétisés dans un contexte de formation intégrant de multiples compétences pour travailler dans le secteur des services à la clientèle ou des services publics (commis dans un bureau, dans une entreprise de tourisme, dans une agence de santé, dans une institution publique, etc.).

Compétences à mobiliser :

Cette tâche peut faire appel à des compétences génériques : compétences interactionnelles, travail d'équipe, sens de la créativité, sens de l'initiative, vision globale.

Cette tâche peut faire appel à des compétences essentielles : communication écrite, tech-

nologie numérique, capacité de raisonnement.

Cette tâche peut faire appel à des compétences techniques : techniques de design andragogique, planification de programmes, conception de grilles horaires, capacité de recherche documentaire.

Savoirs à mobiliser :

Exemples de savoirs/connaissances : bonne compréhension des caractéristiques des partenaires impliqués (mandats respectifs, ressources disponibles, contraintes, etc.), bonne compréhension de l'approche par compétences et de la nature des différentes catégories de compétences, bonne compréhension des méthodes de design andragogique, bonne compréhension de la dynamique des groupes et des stratégies d'animation de groupe, bonne compréhension des principes et des protocoles de bons services à la clientèle ou au public.

Exemples de savoir-faire : capacité de gérer le travail de groupe entre partenaires, capacité d'utiliser des modèles andragogiques appropriés aux fins de l'intervention et aux réalités des partenaires, capacité de déterminer les catégories de compétences à développer en fonction des intentions de l'intervention, capacité de fixer et de partager des objectifs d'apprentissage clairs et cohérents, alignés aux intentions d'une intervention andragogique.

Exemples de savoir-être : démontrer de la confiance pour concevoir des intervention complexes (faisant appel au développement de divers types de compétences) et multipartites (faisant appel à la participation de multiples programmes/partenaires), se sentir à l'aise avec une approche partenariale, démontrer de l'empathie envers les partenaires et les intervenants impliqués dans le montage d'une intervention, démontrer de l'ouverture à demander de l'aide lorsque une partie de la tâche fait appel à l'expertise d'un partenaire, bonnes dispositions pour recevoir les critiques des partenaires.

3.3 Les profils de compétences professionnelles prédominantes pour exercer les fonctions propres à chacun des grands rôles

Ce Référentiel contient divers types de compétences professionnelles pouvant supporter l'exécution de tâches pour chacun des trois grands rôles. Ces compétences sont aussi identifiées en fonction de leur prédominance pour le rôle de formation et de conception. Cette présentation des compétences professionnelles en quatre catégories déterminées en fonction de leur prédominance permet de mieux illustrer la nature diversifiée des compétences professionnelles à développer dans une organisation. L'adaptation et le montage d'initiatives de développement des compétences professionnelles à l'interne s'en trouvent par la suite facilités.

Ces quatre types de compétences sont ainsi désignées sous le vocable de compétences professionnelles et font l'objet de deux groupes distincts : les compétences techniques ou spécialisées font bande à part alors que les compétences essentielles, génériques et langagières en langue seconde sont désignées comme compétences fondamentales.

3.3.1 Les compétences techniques ou spécialisées

La première catégorie de compétences professionnelles comprend les compétences techniques ou spécialisées.

Pour le rôle de formation, ce sont les compétences qui supportent par exemple l'application des méthodes, moyens, et techniques andragogiques auprès des personnes apprenantes. Pour le rôle de gestion, ce sont les compétences qui soutiennent notamment la capacité de recruter, de for-

mer et de reconnaître du personnel compétent. Enfin, pour le rôle de conception, ce sont les compétences qui permettent la conception de montages andragogiques de programmes, projets ou interventions pour les adultes en formation.

- Les compétences techniques/spécialisées (CT)
- Les compétences fondamentales :
 - Les compétences essentielles (CE)
 - Les compétences génériques (CG)
 - Les compétences langagières en langue seconde (CL)

Dans l'exécution d'une tâche par un intervenant en éducation des adultes, nous croyons que les quatre types de compétences professionnelles distinguées en fonction de leur prédominance s'imbriquent les unes aux autres – une compétence complétant ou soutenant l'autre, peu importe son type – dans le cadre des diverses pratiques professionnelles propres aux rôles et aux fonctions attribuées. (Ces compétences sont aussi définies à la section 2.2.2 de la page 21.)

Ces types de compétences sont spécifiques aux différents rôles que l'on trouve chez les organisations et intervenants en éducation des adultes.

3.3.2 Les compétences fondamentales

La deuxième grande catégorie de compétences professionnelles comprend les compétences génériques, les compétences essentielles et les compétences langagières en langue seconde.

Les recherches tendent à démontrer que les compétences génériques sont des compétences professionnelles incontournables pour le développement efficace des ressources humaines, particulièrement dans les secteurs de services comme dans le milieu de la formation des adultes.

Elles agissent dans certains contextes comme compétences professionnelles spécifique au métier ou à la profession (par ex. le sens de l'observation pour la fonction d'évaluation dans le rôle de formation), et dans d'autres contextes comme compétences fondamentales supportant le développement des autres types de compétences professionnelles.

Les compétences génériques :

Les recherches tendent à démontrer que les compétences génériques sont des compétences professionnelles incontournables pour le développement efficace des ressources humaines, et encore davantage dans les secteurs de services comme dans le celui de la formation des adultes. Elles agissent dans certains contextes comme compétences professionnelles spécifiques au métier ou à la profession (par ex. le sens de l'observation pour la fonction d'évaluation dans le rôle de formation), et dans d'autres contextes comme compétences fondamentales supportant le développement des autres types de compétences professionnelles.

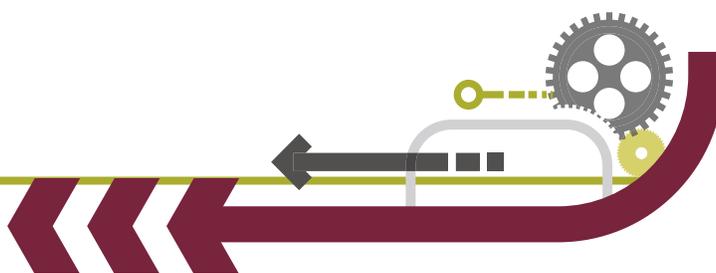
Les compétences essentielles :

Parmi les neuf compétences essentielles, certaines relèvent plus des connaissances, alors que d'autres sont de nature plus générique. La capacité de raisonnement, le travail d'équipe, la communication verbale et la formation continue sont des compétences génériques essentielles qui prennent de plus en plus d'importance dans le monde du travail, tout comme la compétence essentielle en technologie numérique. Comme pour les compétences génériques, ces compétences peuvent parfois s'ériger comme compétences professionnelles spécifiques au métier ou à la profession (par ex. travailler en équipe pour la fonction de Relations avec les partenaires dans le rôle de conception).

Les compétences langagières en langue seconde :

Les intervenants doivent reconnaître les besoins particuliers des personnes apprenantes francophones en milieu minoritaire et être conscients que les personnes apprenantes francophones sont exposées à deux langues qui n'occupent pas les mêmes espaces publics et privés (le travail, l'affichage, le quotidien, les médias, la vie sociale, le récréatif, l'économie, la politique, etc.). Ils doivent conséquemment soutenir les personnes apprenantes francophones dans le développement de leurs compétences langagières afin qu'elles puissent soutenir leurs projets personnels et professionnels dans leur communauté et contribuer avec enthousiasme à leur collectivité. Dans ce sens, les compétences langagières en langue seconde s'érigent en compétences professionnelles pour les intervenants et les organisations œuvrant dans ces communautés.

CONCLUSION



Ce Référentiel est avant tout un cadre offrant des repères aux organisations afin de leur permettre de faciliter et d'encadrer le développement des pratiques professionnelles des équipes de travail, en fonction d'une approche andragogique intégrée reposant sur le Modèle du RESDAC.

Ainsi, le Référentiel s'adresse d'abord et avant tout aux organisations plutôt qu'aux individus. Nous convenons que le développement des compétences professionnelles est une responsabilité partagée et qu'à cet égard, tous et toutes doivent prendre des initiatives pour s'informer, actualiser leurs compétences et s'engager dans des démarches d'autoformation. Cependant, il incombe prioritairement aux organisations de proposer des formations adaptées aux postes de travail et au développement des compétences. Celles-ci doivent **surtout concevoir l'organisation du travail de façon à permettre de faire progresser les compétences de leurs membres de façon individuelle et collective.**

Le Référentiel : Un cadre de compétences et un guide pour la réflexion et l'action

À l'instar du Modèle intégré, fondé sur une dynamique de perfectionnement continu et d'ajustement de la théorie aux réalités du terrain, le Référentiel a été conçu dans une optique d'ouverture et d'adaptation constante à l'évolution des situations et non pas comme un manuel de directives à appliquer en toutes circonstances. Le Référentiel n'apporte pas que des idées nouvelles : il s'agit plutôt d'un amalgame de *recettes éprouvées* et de pistes à explorer guidant et inspirant une démarche aussi nécessaire qu'exigeante :

celle de mettre à jour et de repenser la substance des trois rôles de **gestion**, de **conception** et de **formation**, essentiels au bon fonctionnement des organismes œuvrant auprès des apprenants adultes moins alphabétisés.

Cinq caractéristiques fondamentales distinguent ce Référentiel des autres outils de travail similaires :

1. Une inflexion marquée pour la prise en compte des éléments spécifiques apportés par les quatre composantes du Modèle intégré : **analyse du milieu, création de partenariats stratégiques, montage d'une intervention andragogique et rétroaction et évaluation des actions.**
2. Une tendance évidente à favoriser un processus continu d'acquisition de compétences chez les organisations et leurs intervenants.
3. Un accent manifeste sur le rôle de conception, plutôt négligé jusqu'à maintenant dans les contextes de formation des adultes.
4. L'ajout de fonctions relatives à chacun des rôles, alignées aux orientations du Modèle intégré du RESDAC.
5. Une description de compétences originales qui reflètent fidèlement l'une ou l'autre des quatre composantes du Modèle intégré.

Il importe de souligner une autre dimension centrale de ce Référentiel résultant des principes prônés par le Modèle intégré : ***l'incitation faite aux organismes à concevoir l'organisation du travail de sorte à faire progresser les compétences de leurs membres de façon individuelle***

et collective. Le défi sans cesse renouvelé et souvent problématique du développement des compétences doit s'inscrire à la fois dans une perspective et un cadre de coopération, ce qui le transforme de facto en un processus à valeur ajoutée qu'on pourrait alors décrire comme l'acquisition de compétences collectives (Le Boterf, 2008). Le Référentiel peut donc être considéré comme une partie de la réponse à la question suivante : ***De quelles compétences mon organisation a-t-elle besoin pour favoriser la mise en place de pratiques andragogiques qui s'appuient sur le Modèle intégré du RESDAC?***

Le Référentiel : Un outil de promotion du développement continu des compétences et de l'utilisation soutenue des retours réflexifs au service des organisations

Autre apport crucial du Référentiel dans la redéfinition de la dynamique complexe à l'œuvre dans les processus d'acquisition des compétences : l'évaluation et la rétroaction des actions comme dimension importante du professionnalisme.

Afin de promouvoir le développement constant des compétences collectives et individuelles, il revient aux organisations d'offrir des espaces qui favorisent chez leurs employés la capacité de réflexivité et de transfert des compétences. Ceux-ci seront ainsi en mesure de perfec-

tionner leurs compétences et comportements professionnels et non seulement les savoirs, puisqu'ils bénéficieront de différents contextes les incitant à se pencher sur leurs propres apprentissages. **Ce ne sont que dans des conditions propices à l'alternance réflexion et action que les intervenants en éducation des adultes pourront agir avec compétence et pertinence dans des situations professionnelles diverses.** Selon Le Boterf (2008) « *C'est le fonctionnement en spirale qui permet l'accumulation et la construction progressive des savoirs. Un déroulement séquentiel, où on ne revient pas sur les étapes passées, serait pauvre en apprentissage collectif* ». C'est en ce sens que le retour réflexif nous semble une stratégie incontournable de perfectionnement située au cœur même du Référentiel.

L'encouragement systématique à recourir au questionnement constructif illustre bien la nature du Référentiel, inspirante plutôt que contraignante, stimulante et mobilisatrice plutôt qu'astreignante et réductrice. En accord avec la logique qu'il prône, le Référentiel appelle à son propre dépassement et invite autant ses concepteurs que ses utilisateurs à poser de nouveaux jalons dans la recherche des stratégies gagnantes axées sur le développement des compétences professionnelles des organisations et des intervenants en formation des adultes.

ANNEXE 1

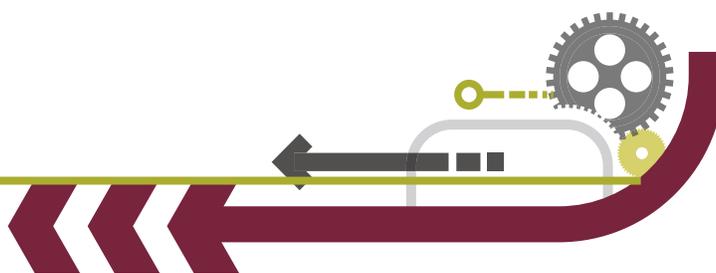


Tableau des compétences nécessaires au rôle de gestion

Liées à la gestion de projets et de l'organisation
Capacité d'identifier et d'exprimer clairement au conseil d'administration les enjeux auxquels l'organisation est confrontée et d'offrir l'information et la formation nécessaires pour appuyer le conseil dans sa prise de décision.
Capacité de communiquer l'impact de l'activité et des décisions du conseil d'administration aux employées et employés afin de faciliter l'harmonisation à l'interne.
Capacité d'optimiser le potentiel de toutes les ressources humaines (personnel, bénévoles et membres du conseil).
Capacité d'utiliser la langue française à l'oral et à l'écrit comme outil de communication.
Maîtrise suffisante de la langue anglaise pour pouvoir participer à des réunions des acteurs clés de la communauté.
Capacité d'appliquer des techniques de communication efficace auprès des membres de son personnel.
Capacité de bâtir et de motiver des équipes à l'intérieur et à l'extérieur de l'organisation.
Maîtrise des technologies numériques.
Capacité d'inscrire l'intervention dans une démarche de recherche.
Capacité de résoudre des conflits.
Capacité d'élaborer un processus d'accueil et de formation de façon à aider les bénévoles à jouer leur rôle.
Capacité de recruter, de former et de reconnaître du personnel compétent.
Capacité de soutenir le personnel dans leurs diverses tâches.
Capacité d'élaborer des objectifs de programme et structurer des plans d'affaires et des plans de travail.
Capacité d'intervenir dans diverses étapes ou fonctions de l'intervention.
Capacité de recueillir, de préparer et de rapporter des informations statistiques et de programme.
Capacité d'intervenir avec efficacité et originalité dans l'intérêt de l'organisation et de travailler à l'établissement de politiques qui auront une incidence favorable sur la clientèle cible et sur la communauté.

Liées à la gestion de projets et de l'organisation (suite)

Capacité d'assurer à l'organisation un leadership en ce qui concerne le règlement des enjeux d'ordre éthique.

Capacité de favoriser la création d'un milieu de travail et d'un environnement organisationnel où l'apprentissage est, dans ses diverses formes, permanent et constant.

Capacité d'évaluer les possibilités et les actions à la lumière des tendances et des conditions propres à l'environnement, à la vision et aux valeurs de l'organisation.

Capacité d'appliquer les outils de prise de décisions dans l'élaboration de stratégies de résolution de problèmes en utilisant une approche systémique.

Capacité d'optimiser l'utilisation de diverses approches en matière de recherche de financement et de multiples programmes de relations publiques et de marketing.

Capacité de veiller à la sage utilisation des fonds et des ressources.

Capacité de créer un environnement organisationnel où les gens font preuve de créativité et d'innovation dans l'exécution de leurs tâches et dans leurs réactions aux défis.

Capacité d'assurer un usage efficace des outils relatifs à la recherche et à la technologie de l'information afin d'atteindre les buts et d'accomplir la mission de l'organisation.

Capacité d'assurer un leadership dans l'élaboration des plans et l'évaluation de l'efficacité des programmes et assurer un haut niveau d'engagement au sein et au-delà de l'organisation.

Capacité d'anticiper, de réagir et d'adapter l'approche et le style aux différentes tâches de leadership.

Capacité de prendre des décisions difficiles quant au personnel (par ex. préférences pour les vacances, augmentations de salaire, licenciements) en fonction de raisons logiques et d'une philosophie cohérente.

Capacité d'évaluer le rapport entre les systèmes économiques et politiques et l'organisation et sa mission.

Capacité de passer de la théorie et de la connaissance aux actes afin de mieux diriger l'organisation.

Capacité d'être autonome, de savoir se motiver et de démontrer son engagement envers l'organisation.

Capacité d'inscrire les interventions dans une démarche de recherche.

Liées à l'analyse du milieu et à la création de partenariats stratégiques

Capacité d'effectuer des analyses du milieu en fonction du contexte socioéconomique, du contexte culturel et des ressources éducatives dans la communauté, et en tenir compte lors de la planification stratégique.

Capacité d'établir une vision avec les parties prenantes et de guider des personnes et des groupes en vue de promouvoir et de partager la vision et de contribuer à sa réalisation.

Capacité d'être à l'affût des changements dans la communauté, dans le milieu de travail et dans les milieux de formation environnants afin d'être en mesure de tenir compte de ces changements dans la planification stratégique.

Capacité de reconnaître la viabilité continue des programmes en vigueur pour répondre aux besoins de la clientèle cible et de la communauté.

Capacité d'agir avec sagesse et bienveillance dans les relations en ne perdant jamais de vue les répercussions politiques de ses actions.

Capacité de représenter efficacement l'organisation, à titre de personne publique.

Liées à l'analyse du milieu et à la création de partenariats stratégiques (suite)

Capacité de nouer et de maintenir des liens efficaces entre les personnes, les membres de l'organisation et la collectivité.

Capacité d'optimiser l'utilisation des technologies de communication.

Capacité de bâtir une organisation et une collectivité plus fortes grâce à l'utilisation des multiples talents et qualités.

Capacité de trouver des façons créatives de résoudre les problèmes tout en maintenant une perspective globale.

Capacité d'appliquer l'analyse stratégique intégrative à l'évaluation des produits, services et processus.

Capacité d'adapter son style de leadership selon le public et le contexte.

Capacité de réagir rapidement et avec fermeté dans des situations de crise.

Capacité de reconnaître les étapes du processus de changement et l'importance de la souplesse et de la négociation.

Capacité d'être souple lorsque vient le temps de réviser les plans et les objectifs stratégiques pour réduire l'impact des tendances négatives, ou de miser sur de nouvelles opportunités qui se présentent.

Capacité de réagir et de rendre des comptes à une multiplicité de personnes, d'organisations et de partenaires.

Capacité d'analyser de façon critique les conséquences antérieures et la viabilité des programmes actuels dans le contexte d'un environnement externe en évolution (par ex. démographie, économie, financement) et de miser sur le potentiel de chaque programme.

Capacité d'établir des normes élevées pour soi et pour les autres et de surveiller les pratiques.

Liées au montage d'interventions andragogiques adaptées

Capacité de développer un réseau informel de conseillers, formé de personnes de confiance, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation, pour demander des conseils et du soutien, au besoin.

Capacité d'identifier les différents types de compétences à développer chez un groupe d'apprenants en fonction de leurs besoins (éducatifs, socioéconomiques, culturels, langagiers...), et en tenir compte lors de la planification stratégique.

Capacité de recueillir, de préparer et de rapporter des informations continues concernant le marché de l'emploi, les ressources en éducation, les contextes socioéconomiques et les contextes culturels.

Capacité d'animer des réunions de personnel et des rencontres avec les partenaires.

Sensibilité à la diversité culturelle, linguistique et personnelle des partenaires.

Sensibilité aux différentes façons de participer en fonction des partenariats.

Capacité d'établir et de faire la promotion d'une atmosphère de confiance mutuelle, de compréhension et de collaboration entre les partenaires.

Capacité d'appliquer des techniques de communication efficaces auprès des partenaires.

Capacité de bien collaborer avec les partenaires.

Capacité d'appliquer de façon continue les techniques d'évaluation des programmes et des partenariats.

Capacité de mettre en place des mesures et des pratiques destinées à suivre et à évaluer les plans et le processus connexe.

Liées au montage d'interventions andragogiques adaptées (suite)

Capacité d'adopter une approche d'amélioration continue pour passer en revue et commenter les plans.

Capacité d'évaluer les initiatives pour offrir des programmes de formation de qualité, pertinents et opportuns; par l'analyse comparative, dégager les possibilités d'amélioration.

Liées à la rétroaction et à l'évaluation

Capacité de concevoir des systèmes et mécanismes de fonctionnement qui intègrent une démarche d'évaluation régulière des projets, interventions ou programmes à l'intérieur d'un processus collaboratif.

Capacité d'ajuster les systèmes et mécanismes de fonctionnement en tenant compte des résultats d'évaluation de programmes, d'interventions ou de projets de formation.

Capacité d'assurer que les ajustements apportés suivant les évaluations des projets, programmes ou interventions répondent aux attentes à l'interne et à celles des partenaires.

Capacité de donner régulièrement et fréquemment de la rétroaction aux partenaires concernant les résultats des évaluations de l'organisme.

Capacité de recueillir, de préparer et de rapporter des informations statistiques concernant l'état d'évolution de l'organisme.

Capacité d'évaluer les besoins de son organisme en fonction du contexte socioéconomique de sa communauté, du contexte culturel et des mandats et ressources de son organisation et ceux des partenaires.

Capacité d'appliquer de façon continue les techniques d'évaluation de son organisme.

Capacité de vérifier que les outils d'évaluation pour son organisme satisfont les critères nécessaires à l'obtention de résultats valides.

Capacité de sélectionner des activités d'évaluation adéquates pour refléter les résultats attendus pour son organisme.

ANNEXE 2

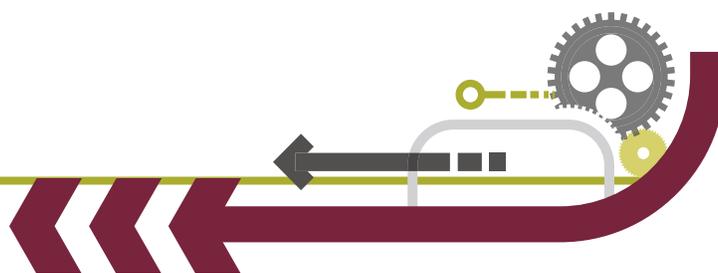


Tableau des compétences nécessaires au rôle de formation

Fonction	Compétence	Compétence prédominante
Développement professionnel/ Autoformation/ Recherche	Maitrise de la langue française à l'oral et à l'écrit.	Compétences essentielles (lecture, rédaction et communication orale)
	Maitrise des technologies numériques.	Compétence essentielle (informatique)
	Capacité d'être à l'affût de nouveaux développements technologiques qui peuvent être intégrés à la formation.	Compétence technique
	Maitrise d'un niveau de compétences langagières en langue seconde nécessaire pour soutenir et former les personnes apprenantes.	Compétences langagières en langue seconde
	Maitrise d'un niveau de compétences essentielles et génériques nécessaire pour soutenir et former les personnes apprenantes.	Compétences essentielles et génériques
	Capacité d'être à l'affût des changements dans le milieu de travail de la communauté et des milieux de formation environnants afin d'être en mesure de bien préparer les personnes apprenantes à intégrer ces milieux.	Compétence technique
	Capacité d'inscrire les pratiques andragogiques dans une démarche de recherche.	Compétence générique
	Capacité d'établir des objectifs réalistes afin de poursuivre son développement personnel et professionnel.	Compétence générique
	Capacité de s'investir dans des activités de développement professionnel de façon continue.	Compétence essentielle (formation continue)
	Capacité de consigner ses objectifs et activités de développement professionnel dans un plan d'autoformation.	Compétence technique
	Capacité de se tenir au courant des dernières recherches sur l'andragogie, la formation des adultes, l'alphabétisme et les compétences essentielles.	Compétence essentielle (formation continue)

Fonction	Compétence	Compétence prédominante
Pratique réflexive	Capacité d'examiner de façon critique les outils et ressources de formation (sur support papier et numérique ou autre) de son organisation et ceux des partenaires en fonction des contextes d'apprentissage, des besoins des personnes apprenantes, des contextes de travail ou de formation dans la communauté environnante.	Compétence technique
	Capacité d'accepter des critiques constructives de la part de personnes apprenantes, de collègues et de partenaires et de formuler des critiques constructives.	Compétence générique
	Capacité de réfléchir de façon critique sur sa pratique professionnelle.	Compétence générique
	Capacité d'évaluer sa pratique professionnelle en fonction d'un cadre d'éthique établi et reconnu.	Compétence technique
	Capacité de réfléchir sur sa place comme francophone en milieu minoritaire et sur le rôle de la langue et de la culture francophone dans sa propre vie et dans sa pratique professionnelle.	Compétence générique
	Capacité de s'inspirer des recherches en andragogie pour améliorer ses interventions.	Compétence technique
	Capacité d'ajuster les interventions et les pratiques en fonction des évaluations, des rétroactions, des retours réflexifs et de la recherche.	Compétence générique
Animation/ Gestion de groupe	Capacité d'animer de petits groupes de personnes apprenantes.	Compétence technique
	Capacité de pratiquer l'écoute active et les questions ouvertes et fermées.	Compétence technique
	Sensibilité à la diversité culturelle, linguistique et personnelle des personnes apprenantes.	Compétence générique
	Capacité d'encourager et de répondre à la rétroaction des personnes apprenantes.	Compétence technique
	Sensibilité aux différentes façons de participer en fonction de facteurs individuels et culturels.	Compétence générique
	Capacité d'effectuer des adaptations dans les groupes d'apprentissage qui correspondent aux styles d'apprentissage et comportements des individus.	Compétence technique
	Capacité d'établir et de faire la promotion d'une atmosphère de confiance mutuelle, de compréhension et de partenariat dans les groupes de personnes apprenantes.	Compétence technique
	Capacité d'encourager les personnes apprenantes à partager leurs idées, à poser des questions, à faire des commentaires et à collaborer et coopérer entre elles.	Compétence technique

Fonction	Compétence	Compétence prédominante
Communication/ Coopération/ Relations interpersonnelles	Capacité d'appliquer des techniques de communication efficaces auprès des personnes apprenantes.	Compétence technique
	Capacité d'utiliser la langue française comme outil de communication.	Compétences essentielles (lecture, rédaction et communication orale)
	Capacité d'utiliser le langage clair et simple dans ses communications orales et écrites.	Compétence technique
	Capacité de présenter l'information avec un ton, un style et un rythme appropriés à la formation des adultes et des personnes apprenantes dans le groupe.	Compétence technique
	Travail d'équipe, avec le personnel de son organisation et ceux des partenaires et autres ressources dans la communauté.	Compétence essentielle (travail d'équipe)
Planification de l'apprentissage	Capacité de planifier la formation et les activités d'apprentissage, seul, en équipe et avec les partenaires.	Compétence technique
	Capacité de planifier la formation en lien avec le plan d'apprentissage de la personne apprenante, le mandat du programme et les ressources disponibles.	Compétence technique
	Capacité de planifier la formation en lien avec celle donnée par des organismes partenaires.	Compétence technique
	Capacité de décortiquer les compétences à développer en savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être).	Compétence technique
	Capacité de concevoir des activités d'apprentissage en fonction des objectifs du plan d'apprentissage de la personne apprenante, en fonction des compétences à développer et des savoirs implicites à ces compétences.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des activités d'apprentissage en fonction des activités d'évaluation planifiées pour démontrer le progrès.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des activités d'apprentissage les plus authentiques possible en lien avec le but de la personne apprenante.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des activités d'apprentissage qui intègrent, lorsque pertinent, les savoirs nécessaires au développement des compétences langagières en langue seconde.	Compétences techniques et langagières en langue seconde
	Capacité de planifier des activités d'apprentissage qui permettent à la personne apprenante d'apprendre à s'autoformer.	Compétence technique
	Capacité de planifier des activités qui permettent à la personne apprenante de mettre en pratique ses compétences essentielles, génériques et langagières en langue seconde.	Compétences techniques et langagières en langue seconde
Capacité d'organiser en unités gérables et séquentielles les activités d'apprentissage.	Compétence technique	

Fonction	Compétence	Compétence prédominante
Planification de l'apprentissage	Capacité d'intégrer l'utilisation de l'ordinateur et de la technologie de l'information dans la conception des activités d'apprentissage.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des activités d'apprentissage qui conviennent à différents styles d'apprentissage.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des activités d'apprentissage qui assurent les transferts d'apprentissage dans les activités de la vie quotidienne des personnes apprenantes.	Compétence technique
	Capacité d'intégrer la fierté culturelle et l'appartenance à la communauté francophone dans les activités d'apprentissage.	Compétence technique
	Capacité de tenir compte de la réalité psychologique et cognitive des personnes apprenantes adultes dans la planification des activités d'apprentissage.	Compétence technique
	Capacité de sélectionner et d'utiliser du matériel authentique pour soutenir les activités d'apprentissage, lorsque possible et pertinent.	Compétence technique
	Capacité de sélectionner, d'utiliser et de créer du matériel didactique pour soutenir les activités d'apprentissage, lorsque pertinent.	Compétence technique
Évaluation	Capacité d'établir les buts et les objectifs d'apprentissage de la personne apprenante avec elle et en fonction de son niveau d'alphabétisme dans diverses compétences et selon les exigences de ses buts.	Compétence technique
	Capacité de recueillir de l'information concernant les expériences d'emploi, d'éducation et d'apprentissage de la personne apprenante.	Compétence technique
	Capacité de déterminer le niveau d'alphabétisme de la personne apprenante dans les compétences nécessaires pour atteindre son but.	Compétence technique
	Capacité d'évaluer les besoins des personnes apprenantes en fonction du contexte socioéconomique de leur communauté, du contexte culturel et des mandats et ressources de son organisation et de ceux des partenaires.	Compétence technique
	Capacité d'appliquer de façon continue les techniques d'évaluation des apprentissages.	Compétence technique
	Capacité de vérifier que les outils d'évaluation satisfont les critères nécessaires à l'obtention de résultats valides.	Compétence technique
	Capacité de sélectionner des activités d'évaluation adéquates pour refléter les progrès de la personne apprenante et son habileté à transférer les apprentissages dans des applications concrètes et réelles reliées à son but.	Compétence technique

Fonction	Compétence	Compétence prédominante
Évaluation	Capacité d'assurer que les outils d'évaluation de l'apprentissage sont axés sur des tâches significatives reliées aux buts de la personne apprenante.	Compétence technique
	Capacité d'assurer que les activités d'évaluation répondent aux exigences des bailleurs de fonds et à celles des partenaires.	Compétence technique
	Capacité d'assurer que les savoirs et les compétences inclus dans les activités d'évaluation ont fait l'objet d'activités d'apprentissage.	Compétence technique
	Capacité de faire le lien entre l'activité d'évaluation de sortie et les objectifs de la personne apprenante tel que définis dans son plan d'apprentissage.	Compétence technique
	Capacité d'assurer que les processus d'évaluation sont confidentiels.	Compétence technique
	Capacité d'encourager l'évaluation régulière à l'intérieur d'un processus collaboratif avec la personne apprenante.	Compétence technique
	Capacité de fournir des opportunités pour aider la personne apprenante à évaluer ses propres forces et ses besoins.	Compétence technique
	Capacité de donner régulièrement et fréquemment de la rétroaction concernant leurs progrès aux personnes apprenantes de façon formelle et informelle.	Compétence technique
	Capacité de dépister les difficultés d'apprentissage pour intervenir en conséquence auprès des personnes apprenantes.	Compétence technique
	Capacité de demander de la rétroaction sur le processus d'apprentissage auprès des personnes apprenantes et de modifier le processus si nécessaire.	Compétence technique
	Capacité de consigner les résultats de l'évaluation diagnostique dans un plan d'apprentissage approuvé par la personne apprenante.	Compétence technique
	Capacité de recueillir, de préparer et de rapporter des informations statistiques concernant le progrès des personnes apprenantes.	Compétence technique
Formation	Capacité d'utiliser une variété de méthodes de formation.	Compétence technique
	Capacité d'utiliser la langue française à l'oral et à l'écrit comme outil de formation.	Compétence technique
	Capacité d'utiliser les technologies numériques comme outil d'enseignement.	Compétence technique
	Capacité de mettre en œuvre des approches et des méthodes propres à l'éducation des adultes (l'andragogie).	Compétence technique
	Capacité d'aider la personne apprenante à transférer, lorsque pertinent, les compétences développées dans la vie courante.	Compétence technique

Fonction	Compétence	Compétence prédominante
Formation	Capacité d'axer la formation sur le développement de compétences par le truchement de tâches.	Compétence technique
	Capacité d'utiliser, lorsque pertinent, des ressources authentiques lors de la formation.	Compétence technique
	Capacité de recueillir, de préparer et de rapporter des informations statistiques concernant les activités d'apprentissage.	Compétence technique
	Capacité de consulter des recherches pertinentes pour soutenir la formation.	Compétence technique
Conseils (support, guide à l'apprentissage, relation d'aide éducative)	Capacité d'appliquer des techniques de relations d'aide et de relations interpersonnelles qui se limitent à un rôle éducatif.	Compétence technique
	Capacité d'associer les personnes apprenantes comme partenaires dans toutes les étapes de la démarche d'apprentissage.	Compétence technique
	Capacité d'impliquer la personne apprenante dans la création et la modification de son plan d'apprentissage de clarifier ses objectifs d'apprentissage et d'explorer les options de formation.	Compétence technique
	Capacité d'aider la personne apprenante à se fixer des objectifs d'apprentissage qui sont mesurables et réalistes.	Compétence technique
	Capacité d'aider la personne apprenante à développer une vision réaliste de son potentiel optimum.	Compétence technique
	Capacité de collaborer avec la personne apprenante pour définir des activités d'apprentissage et des activités d'évaluation.	Compétence technique
	Capacité d'outiller la personne apprenante de sorte qu'elle puisse appliquer les compétences développées dans des applications concrètes et réelles liées à son but.	Compétence technique
	Capacité de faciliter l'apprentissage indépendant et autodirigé à travers des activités d'apprentissage structurées.	Compétence technique
	Capacité d'offrir une direction et de répondre aux besoins de la personne apprenante de façon appropriée.	Compétence technique
	Capacité de prendre en compte les différents enjeux qui touchent l'apprentissage (par ex. problèmes de dépendance, problèmes de santé, situation familiale difficile, besoins d'hébergement, handicaps, etc.) et d'aiguiller la personne apprenante vers des services de soutien lorsque nécessaire.	Compétence technique
	Capacité de tenir compte de la réalité psychologique et cognitive et des difficultés d'apprentissage lors des interventions auprès des personnes apprenantes.	Compétence technique
	Capacité de recueillir, de préparer et de rapporter des informations statistiques concernant l'aiguillage des personnes apprenantes.	Compétence technique

ANNEXE 3

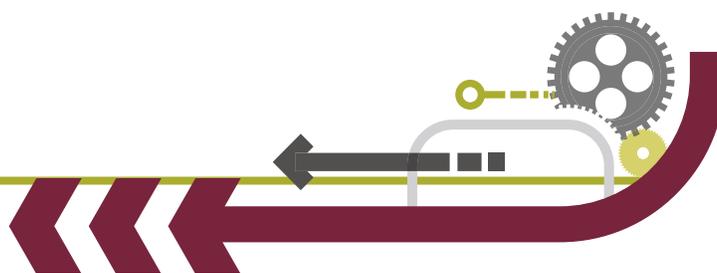


Tableau des compétences nécessaires au rôle de conception

Fonction	Compétence	Type de compétence prédominante
Développement professionnel/ Autoformation/ Recherche	Maitrise de la langue française à l'oral et à l'écrit.	Compétences essentielles (lecture, rédaction et communication orale)
	Capacité d'utiliser l'écrit comme outil pour la conception et le design andragogique.	Compétence technique
	Posséder le niveau de compétences essentielles et génériques nécessaire pour concevoir des montages andragogiques.	Compétences essentielles (lecture et rédaction) et générique
	Capacité d'utiliser les technologies numériques comme outil de conception et de design andragogique.	Compétence essentielle (informatique) et technique
	Capacité de s'investir dans des activités de développement professionnel de façon continue.	Compétence essentielle (formation continue)
	Capacité d'établir des objectifs réalistes afin de poursuivre son développement professionnel.	Compétence générique
	Capacité de consigner ses objectifs et activités de développement professionnel dans un plan d'autoformation.	Compétence technique
	Capacité de s'engager dans des démarches de pratique réflexive.	Compétence générique
	Capacité de se tenir au courant des dernières recherches sur l'andragogie, la formation des adultes, l'alphabétisme et les compétences essentielles.	Compétence essentielle (formation continue)
	Capacité d'inscrire les pratiques andragogiques dans une démarche de recherche.	Compétence technique

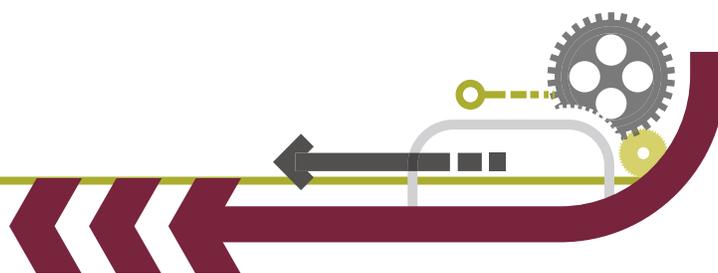
Fonction	Compétence	Type de compétence prédominante
Pratique réflexive	Capacité d'examiner de façon critique les outils, les ressources de formation (sur support papier et numérique ou autre) et les pratiques andragogiques de son organisation et de ceux des partenaires en fonction des contextes d'apprentissage, de la nature des interventions (et des partenariats s'il y a lieu), des besoins des personnes apprenantes, des compétences à développer, des contextes de travail ou de formation dans la communauté.	Compétences générique et essentielle
	Capacité d'accepter des critiques constructives de la part de collègues et de partenaires et de formuler des critiques constructives.	Compétence générique
	Capacité d'ajuster les interventions et les pratiques en fonction des évaluations, des rétroactions, des retours réflexifs et de la recherche.	Compétence générique
	Capacité de prendre une distance critique et de réfléchir de façon critique sur sa pratique professionnelle.	Compétence générique
	Capacité d'évaluer sa pratique professionnelle en fonction d'un cadre d'éthique établi et reconnu.	Compétence générique
	Capacité de réfléchir sur sa place comme francophone en milieu minoritaire et sur le rôle de la langue et de la culture francophone dans sa propre vie et dans sa pratique professionnelle.	Compétence générique
	Capacité d'inscrire les interventions ou designs andragogiques dans une démarche de développement continu.	Compétence générique
Animation/ Gestion de groupe de travail	Capacité d'animer de petits groupes de travail avec des collègues ou des partenaires.	Compétence technique
	Sensibilité à la diversité culturelle, linguistique et personnelle des partenaires.	Compétence générique
	Sensibilité aux différentes façons de participer en fonction des partenaires.	Compétence générique
	Capacité d'établir et de faire la promotion d'une atmosphère de confiance mutuelle, de compréhension et de collaboration entre les partenaires.	Compétence générique
	Capacité d'encourager les partenaires à partager leurs idées, à poser des questions, à faire des commentaires et à collaborer et coopérer entre eux.	Compétence générique
Analyse du milieu	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'intervention ou de projets de formation en fonction des compétences à développer pour répondre aux besoins identifiés pour des groupes de personnes apprenantes et pour le milieu.	Compétence technique

Fonction	Compétence	Type de compétence prédominante
Analyse du milieu	Capacité d'effectuer des analyses du milieu en fonction du contexte socioéconomique, du contexte culturel et des ressources éducatives dans la communauté, et en tenir compte lors de la conception des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation.	Compétence technique
	Capacité d'identifier les différents types de compétences à développer chez un groupe de personnes apprenantes en fonction de leurs besoins (éducatifs, socioéconomiques, culturels, langagiers...), et en tenir compte lors de la conception des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui tiennent compte de la réalité psychologique et cognitive des personnes apprenantes adultes visées dans l'intervention.	Compétence technique
	Capacité d'être à l'affût des changements dans la communauté, dans le milieu du travail et dans les milieux de formation environnants afin d'être en mesure de tenir compte de ces changements dans les montages/designs andragogiques.	Compétences générique et essentielle
	Capacité d'être à l'affût de nouveaux développements technologiques qui peuvent être intégrés aux interventions ou designs andragogiques.	Compétences générique et essentielle
	Capacité de recueillir, de préparer et de rapporter des informations continues concernant le marché de l'emploi, les ressources en éducation, les contextes socioéconomiques et les contextes culturels.	Compétence technique
Relations avec les partenaires	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation en lien avec le mandat de son organisme, les objectifs d'intervention préconisés et les ressources disponibles.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation, seul, en équipe et avec les partenaires, lorsque pertinent.	Compétence générique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation en tenant compte des diverses ressources offertes par les partenaires, des mandats de chacun, des montages andragogiques existants chez les partenaires et des objectifs communs auprès de la clientèle cible.	Compétence technique
	Capacité d'appliquer des techniques de communication efficace auprès des membres de son équipe et des partenaires.	Compétence technique

Fonction	Compétence	Type de compétence prédominante
Relations avec les partenaires	Capacité de travailler en équipe, avec le personnel de son organisation et ceux des partenaires et autres ressources dans la communauté.	Compétences générique et essentielle
	Capacité d'adapter ses compétences interpersonnelles en fonction de la sensibilité et de la diversité des interlocuteurs (par exemple, anglophone ou francophone, institutionnel ou communautaire, public ou privé).	Compétences générique et langagière en langue seconde
Conception d'interventions/ Montages andragogiques	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation, s'appuyant sur des situations et contextes d'apprentissage andragogiques les plus authentiques possible et cohérents avec l'approche par compétences.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui organisent en unités gérables et séquentielles (par boucles d'apprentissage) les concepts et les compétences à développer.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui permettent d'axer la formation sur le développement des compétences par le truchement de tâches.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui permettent aux participants de mettre en pratique dans des situations concrètes (situations réelles, mises en situation, laboratoire, etc.) les compétences à développer.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation s'appuyant sur des approches intégrées qui favorisent le développement de plusieurs types de compétences pour répondre à une série de besoins cernés chez des groupes de personnes apprenantes ciblés.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques qui intègrent, lorsque pertinent, les divers types de compétences (essentielle, génériques, langagières en langue seconde, techniques) pour répondre aux besoins d'un groupe de personnes apprenantes.	Compétences technique, langagières en langue seconde
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui assurent les transferts d'apprentissage dans les activités qui sont cohérentes avec les intentions de l'intervention.	Compétence technique

Fonction	Compétence	Type de compétence prédominante
Conception d'interventions/ Montages andragogiques	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui s'appuient sur des objectifs d'apprentissage en terme de développement de compétences qui sont mesurables et réalistes.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui favorisent le développement des capacités d'autoformation et d'autodidaxie chez les participants.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui tiennent compte des approches, méthodes et moyens propres à l'éducation des adultes et qui sont pertinents en fonction des contextes d'apprentissage, des besoins visés et des compétences à développer.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui tiennent compte des technologies numériques pertinentes en fonction des contextes d'apprentissage, des besoins visés et des compétences à développer.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui tiennent compte des besoins d'intégration de la fierté culturelle et de l'appartenance à la communauté francophone en fonction des contextes d'apprentissage, des besoins visés et des compétences à développer.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation qui tiennent compte des ressources didactiques ou d'apprentissage pertinentes en fonction des contextes d'apprentissage, des besoins visés et des compétences à développer.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques de programmes, d'interventions ou de projets de formation diversifiés qui conviennent à différents styles d'apprentissage.	Compétence technique
	Capacité de consulter des recherches pertinentes pour soutenir les montages andragogiques.	Compétence technique

Fonction	Compétence	Type de compétence prédominante
Évaluation des interventions	Capacité de concevoir des montages andragogiques qui intègrent une démarche d'évaluation régulière des projets, interventions ou programmes à l'intérieur d'un processus collaboratif avec les partenaires.	Compétence technique
	Capacité de concevoir des montages andragogiques en tenant compte des résultats d'évaluation de programmes, d'interventions ou de projets de formation.	Compétence technique
	Capacité d'assurer que les activités d'évaluation des projets, programmes ou interventions répondent aux attentes des partenaires.	Compétence technique
	Capacité de donner régulièrement et fréquemment de la rétroaction aux partenaires concernant les résultats des évaluations de programmes, interventions ou projets.	Compétence technique
	Capacité de recueillir, de préparer et de rapporter des informations statistiques concernant l'état d'évolution des programmes, interventions ou projets.	Compétence technique
	Capacité de recueillir de l'information concernant les expériences d'interventions, de programmes ou de projets de formation et d'apprentissage.	Compétence technique
	Capacité d'évaluer les besoins des personnes en fonction du contexte socioéconomique de leur communauté, du contexte culturel et des mandats et ressources de son organisation et ceux des partenaires.	Compétence technique
	Capacité d'appliquer de façon continue les techniques d'évaluation des projets, des interventions et des programmes.	Compétence technique
	Capacité de vérifier que les outils d'évaluation pour les projets, les interventions et les programmes satisfont les critères nécessaires à l'obtention de résultats valides.	Compétence technique
	Capacité de sélectionner des activités d'évaluation adéquates pour refléter les résultats attendus dans les projets, interventions ou programmes.	Compétence technique
	Capacité d'assurer que les outils d'évaluation de l'apprentissage sont axés sur des tâches significatives reliées aux buts des projets, programmes ou interventions.	Compétence technique



Brève présentation du modèle de développement de l'alphabétisme et des compétences du RESDAC

Le modèle que propose le RESDAC s'intéresse davantage au développement de l'alphabétisme qu'au développement de l'alphabétisation proprement dite, souvent considérée comme une fin en soi. En effet, dans un paradigme qui soutient d'abord et avant tout le développement de l'alphabétisme des adultes peu alphabétisés, tous les programmes peuvent être mis à contribution : aussi bien les programmes d'alphabétisation, de formation générale ou scolaire, de formation professionnelle, de développement des compétences parentales ou d'alphabétisation familiale que les programmes de maintien au revenu et de soutien à l'emploi. Dans le nouveau modèle proposé, les programmes d'alphabétisation, comme les autres programmes offerts aux adultes, deviennent des moyens complémentaires pour assurer l'épanouissement de l'alphabétisme des adultes. Ainsi, le RESDAC entend s'éloigner des interventions trop unilatérales, menées en silo, préoccupées davantage par la reddition de comptes interne et centrées sur les programmes et les établissements dont l'existence même devient trop souvent l'ultime finalité.

Le modèle en quatre composantes

Le modèle proposé s'articule autour de services intégrés et il s'appuie sur un constat tiré des dernières grandes enquêtes internationales sur l'alphabétisme des adultes selon lesquelles les compétences d'alphabétisme sont comme des muscles : plus on les exerce, peu importe le contexte, mieux elles se maintiennent et plus elles s'améliorent rapidement. C'est pourquoi nous croyons qu'une approche intégrée de services éducatifs ne vient nullement ralentir le développement des compétences d'alphabétisme comparativement à un programme d'alphabétisation traditionnel à temps plein. En effet, les compétences d'alphabétisme peuvent se maintenir et se développer autant dans un contexte réel (par ex. développement personnel, professionnel, communication réelle ou développement parental) que dans un contexte d'alphabétisation plus scolarisant où l'accent porte exclusivement sur l'apprentissage plus abstrait de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les quatre composantes du modèle sont les suivantes : analyse du milieu; création de partenariats stratégiques; montage d'interventions andragogiques adaptées; rétroaction et réévaluation des actions.

Même si elles sont présentées l'une à la suite de l'autre, les quatre composantes du modèle ne devraient pas être perçues de façon linéaire. Une approche judicieuse pour développer des interventions inspirées du modèle serait d'analyser et de travailler chacune des composantes de façon simul-

tanée et interreliée. Les composantes devraient s’influencer les unes les autres, dans une dynamique continue de développement de services. Dans ce sens, une composante n’arrête pas nécessairement là où l’autre débute, des zones de chevauchement et d’interdépendance existent entre chacune. Le modèle devrait donc toujours présenter des analyses et des interventions andragogiques en mouvement et en évolution dans une communauté.



Première composante : Analyse du milieu

Partout au Canada et ailleurs dans le monde, on constate qu’une grande partie de la clientèle dite « naturelle » pour les programmes d’alphabétisation des adultes n’a été que très partiellement rejointe par les tentatives traditionnelles de recrutement (OCDE, 2003, tiré de Gobeil, 2006). Ainsi, les stratégies utilisées ont difficilement contourné les barrières à la formation auxquelles font face les apprenants adultes, surtout les apprenants peu alphabétisés. Le recrutement et le maintien des apprenants en formation, et plus particulièrement en démarche d’alphabétisation, restent très difficiles; il faut donc constamment innover. Les conditions socioéconomiques du milieu et les besoins des populations locales demeurent des enjeux incontournables si nous voulons rejoindre les gens. Cette première composante, trop souvent escamotée ou tenue pour acquise, constitue pourtant un des leviers incontournables pour faire émerger l’expression de la demande de formation chez les adultes (Bélanger et Voyer, 2004). Nous croyons par ailleurs qu’il existe un lien essentiel entre une meilleure compréhension du milieu dans lequel vivent les adultes peu alphabétisés et le développement de nouveaux services de formation mieux intégrés et mieux adaptés aux besoins de ces adultes.

Deuxième composante : Création de partenariats stratégiques locaux

Le modèle de développement de l’alphabétisme proposé implique le développement d’approches novatrices pour tisser des liens pertinents entre les besoins des adultes peu alphabétisés d’une communauté et les ressources disponibles en éducation des adultes dans cette communauté. Dans cette

perspective, il importe, pour les intervenants en éducation des adultes, de bien comprendre les besoins de ces adultes peu alphabétisés et les contextes dans lesquels ils pourront y répondre. Pour ce faire, nous proposons de mettre en place un processus de concertation locale, qui permettrait à la fois une analyse plus riche du milieu en partageant les divers points de vue et la naissance de nouvelles alliances entre organismes en vue d'offrir une programmation locale d'éducation des adultes plus pertinente et plus cohérente pour les besoins des adultes peu alphabétisés.

Troisième composante : Montage d'une intervention andragogique adaptée aux besoins des apprenants, de la communauté et des partenaires

Le dialogue installé entre les partenaires pourra mener à l'adaptation des programmes de formation existants ou à la mise sur pied de nouveaux programmes de formation qui répondent aux besoins des adultes tout en respectant les mandats des divers partenaires. Il sera ainsi plus facile, en organisant une offre conjointe de programmes, d'accéder aux diverses ressources humaines et financières qui permettront de donner davantage de services pédagogiques aux adultes (par ex. ratio étudiants-formateur plus petit, plans de formation individualisés, modalités de formation et d'évaluation adaptées, formation de base ciblée, etc.) et de soutien logistique (par ex. service de transport et gardiennage). Le tout entraîne, en fin de compte, une plus grande capacité collective de la communauté afin de mieux desservir des adultes moins alphabétisés.

Dans la conception de tels projets, il importe d'adopter une perspective large des besoins des adultes peu alphabétisés pour mieux identifier les multiples compétences qu'ils doivent développer afin de poursuivre un projet professionnel ou personnel qui les intéresse et qui répond à leurs besoins.

Quatrième composante : Rétroaction et réévaluation des actions dans le cadre du Modèle

Malgré toute la bonne volonté des partenaires locaux en éducation des adultes pour mettre en place des initiatives inspirées du modèle de développement de l'alphabétisme et de son approche intégrée des services, le plus grand défi pour les apprenants adultes et pour les réseaux d'éducation des adultes restera l'ajustement aux changements socioéconomiques engendrés par des conjonctures sur lesquelles les intervenants locaux ont peu d'emprise, mais qui, pourtant, peuvent grandement influencer leur capacité d'action et la vie des apprenants adultes.

Dans les cycles économiques, comme dans les mouvements sociaux et politiques, il y aura toujours des périodes où le chômage et les pertes d'emplois seront plus élevés, où les besoins des apprenants adultes seront importants, mais les solutions à court terme plus difficiles à trouver. Il y aura toujours des géographies complexes qui posent des défis énormes, des distances à couvrir, l'isolement de certaines populations francophones... Il n'y a pas de solutions miracles à tous ces défis; espérons seulement que le modèle proposé pourra faciliter la mise en place d'une partie de la réponse.

Questions guides pour chacune des composantes

Nous reprenons ici chacun des éléments des quatre composantes du modèle proposé en y intégrant quelques questions clés qui, nous l'espérons, sauront guider les intervenants dans leur réflexion et leur mise à l'essai.

Première composante : Analyse du milieu

Analyse des besoins des adultes

- Quel est le profil d’alphabétisme des membres de la communauté?
- Quels sont les besoins des adultes peu alphabétisés de la communauté?
- Comment pourrais-je approfondir les besoins (par ex. rencontres d’adultes, groupes focus)?
- Y a-t-il des besoins d’intégration spécifiques qui méritent qu’on s’y attarde (par ex. intégration à des secteurs d’emploi, soutien familial pour un groupe spécifique, besoins en rapport avec une connaissance utilitaire de l’anglais, etc.)?
- À quels types de barrières psychosociales les adultes peu alphabétisés de ma communauté font-ils face?
- À quels types de barrières institutionnelles ou structurelles les adultes peu alphabétisés de ma communauté font-ils face (par ex. transport, service de garde, présence ou non de programmes dans le milieu, reconnaissance des apprentissages par le milieu)?

Analyse du contexte socioéconomique

- Quels sont les secteurs d’emploi accessibles dans la communauté et pertinents pour les apprenants ayant des niveaux d’alphabétisme plus faibles?
- Quels sont les métiers pertinents pour les apprenants et pour la communauté?
- Quels sont les programmes de formation accessibles (en termes de niveaux d’alphabétisme) et susceptibles de déboucher rapidement sur un emploi?
- Quels sont les partenaires importants avec qui discuter de ces questions (par ex. centre d’emploi, collège communautaire ou conseil scolaire, organisme communautaire, école primaire dans les cas de milieux très minoritaires, etc.)?
- Comment peut-on explorer la mise en place de nouveaux programmes de formation pour adultes qui sont de qualité et qui répondent aux besoins socioéconomiques d’une communauté locale, à des coûts abordables pour les partenaires impliqués?

Analyse du contexte culturel

- Quel est le profil local de la communauté francophone?
- Y a-t-il des projets d’intégration qui seraient porteurs pour la communauté francophone peu alphabétisée?
- Quels sont les joueurs clés pour notre communauté (école, bibliothèque, librairie, association francophone, etc.)?
- Quelle est la place de l’anglais dans notre communauté?
- Quels moyens faut-il mettre en œuvre à l’échelon local pour promouvoir et améliorer l’alphabétisme des francophones, et non seulement promouvoir l’alphabétisation en français?
- Comment tenir compte de la dimension linguistique dans la prestation de programmes de formation?

Analyse des ressources éducatives locales

- Quelles sont les ressources communautaires et éducatives accessibles pour les apprenants adultes qui pourraient être intéressés à la mise en place d'interventions andragogiques adaptées?
- Comment fonctionnent les références actuelles entre les programmes et entre les organismes?
- Quels sont les historiques de collaboration entre organismes?
- Comment utiliser au maximum les ressources existantes sur un territoire donné pour offrir une formation de qualité et peu coûteuse aux apprenants moins alphabétisés?

Deuxième composante : Création de partenariats stratégiques locaux

Rassembler les ressources de la communauté

- Quels sont les partenaires les plus susceptibles de travailler avec nous?
- Quelle est l'idéologie dominante du partenaire?
- Quelle incidence a-t-elle sur sa culture organisationnelle et sa capacité de participer à des partenariats?
- Quelle vision du partenariat le partenaire a-t-il?
- Quelle structure pourrions-nous mettre en place ou utiliser pour développer la concertation?
- Quels sont les partenariats nécessaires pour élaborer des interventions intégrées et les faire reconnaître sur le marché du travail?

Développer un processus local de planification de l'éducation des adultes

- Est-ce que les champs de compétence des programmes de formation sont bien délimités?
- Y a-t-il duplication ou continuum des services de formation des adultes?
- Comment peut-on faciliter la planification des services locaux de formation aux adultes en respectant les champs de compétence et les exigences de chacun en matière de reddition de comptes?
- Y a-t-il lieu d'arrimer le champ de compétences du programme d'alphabétisation avec d'autres programmes de formation?
- Est-ce que le programme d'alphabétisation possède un pouvoir d'attraction équivalent à celui des autres programmes de formation?
- Sinon, comment enrichir les interventions avec les adultes peu alphabétisés pour donner à celles-ci un plus grand pouvoir d'attraction?
- Dans ce sens, y a-t-il des partenariats stratégiques à développer avec certains partenaires naturels en formation des adultes (programmes de formation professionnelle ou de formation scolaire, services d'employabilité, etc.)?
- Y a-t-il des partenariats stratégiques à développer avec certains partenaires naturels de référence (soutien au revenu, services d'employabilité, compensation, etc.)?
- Mettre en place un guichet unique pour la formation des adultes.

- Est-il nécessaire de créer un lieu privilégié de mise en commun des ressources (par ex. guichet unique, comité conjoint pour une initiative précise, table de concertation, centre multiservice, etc.)?
- Si oui, comment convaincre ses partenaires d’instaurer un tel système centralisé?
- Si oui, quelles activités ou quels services mettre en commun (par ex. accueil, inscription, évaluation des niveaux d’alphabétisme, détermination des besoins des apprenants, gestion de dossiers pédagogiques et administratifs)?

Développer des ententes de collaboration et des partenariats stratégiques pour opérationnaliser les interventions andragogiques

- Comment peut-on assouplir les barrières structurelles qui limitent la participation des adultes moins alphabétisés?
- Comment peut-on assouplir les barrières psychosociales qui limitent la participation des adultes moins alphabétisés?
- Comment implanter un programme conjoint dans lequel tous les partenaires impliqués se sentiraient gagnants sur les fronts suivants : le respect des impératifs administratifs; le respect des champs de compétence; le respect des philosophies d’intervention (formation, insertion, etc.)?
- Peut-on définir avec les partenaires des formes d’attestation reconnues pour le nouveau programme conjoint de formation (par ex. certification collégiale; attestation d’une association professionnelle ou de toute autre agence gouvernementale, attestation scolaire dans le cadre de l’obtention d’un diplôme d’études secondaires, etc.)?

Troisième composante : Montage d’une intervention andragogique adaptée aux besoins des apprenants, de la communauté et des partenaires

Réflexions sur le développement des compétences d’alphabétisme et d’autres types de compétences

- Quelles sont nos réflexions sur les compétences d’alphabétisme présentées dans la section 2.3.1 du document?
- Quels sont les besoins des adultes en regard de ces compétences?
- Quelles compétences les plus importantes souhaitons-nous développer dans la nouvelle intervention, selon les besoins des adultes?
- Quelle place occuperont les compétences langagières en langue seconde pour répondre aux besoins d’intégration, de communication et d’interaction dans les divers projets personnels et professionnels des adultes ciblés?

Rattacher le développement des compétences d’alphabétisme au développement d’autres types de compétences pour réaliser le montage d’une intervention andragogique

- Comment associer, dans une même intervention, le développement des compétences d’alphabétisme à d’autres compétences?
- Peut-on concevoir des interventions éducatives qui permettent aux compétences d’alphabétisme

de jouer un rôle fondamental et stratégique pour l'acquisition et le développement de compétences spécialisées?

Quatrième composante : Rétroaction et réévaluation des actions

- Une fois mise en place, comment fonctionne notre concertation?
- Quels sont les points de friction?
- Comment s'établit la communication entre les partenaires?
- Comment fonctionne notre système de référence ou de guichet unique?
- Quels sont les aspects à améliorer?
- Quels sont les résultats de notre premier programme intégré?
- Les adultes sont-ils satisfaits? Que voudraient-ils améliorer?
- Quel est notre taux de réussite et d'abandon?
- Quelles améliorations apporter à notre deuxième projet intégré, s'il y a lieu?

Pour de plus amples informations

Pour plus d'informations sur le Modèle du RESDAC, nous vous invitons à consulter un document le décrivant en détails sur [le site Web](#) du RESDAC.

Vous trouverez également dans la troisième partie de ce document l'illustration d'une telle approche adoptée à Hawkesbury, en Ontario, et fondée sur une vingtaine d'années de recherches-actions et de pratique sur le terrain.

Bibliographie

A) Documents généraux : compétences des personnes apprenantes, des formateurs, des formatrices et des gestionnaires

- Bélisle, R. *Nos compétences fortes, Manuel des animatrices et des animateurs*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), Montréal, 1995.
- Corbeil, J.-P. *Miser sur nos compétences, résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, Sommaire en langage clair*. EIACA, 2003, S.C. date de parution 2005.
- Forum canadien sur l'apprentissage. *Monter un argumentaire en faveur du suivi et de l'accomplissement d'un programme d'apprentissage. Évaluation des résultats des programmes d'apprentissage*. Février 2011.
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). *Identifier des compétences génériques pour favoriser l'autonomie des adultes, un référentiel de l'ICÉA*, 2012.
- Le Boterf, Guy. *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues, 15 propositions*. Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles, Paris, 2008.
- Lurette, D. *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail*. Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick, publication à venir.
- Lurette, D. *Pour un Modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*, FCAF-RESDAC, 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Cadre du curriculum*. Mars 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Fondements conceptuels du cadre du curriculum*. Mars 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Fondements de la programmation axée sur la transition*. Octobre 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Guide du formateur sur la programmation axée sur les tâches*. Mars 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Introduction aux descriptions de voie pour les formateurs et les personnes apprenantes*. Mars 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario Soutien aux personnes apprenantes par l'aiguillage et la coordination de services*. Mars 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Tâches intégrées par voie*. Mars 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Tâches supplémentaires*. Mars 2011.

- Murray, T. Scott; Clermont, Yvan; Binkley, Marilyn. *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : Des nouveaux cadres d'évaluation*. Statistique Canada, Mars 2005.
- Wagner, Serge. *L'approche par compétences et la formation des intervenants en alphabétisation : le processus d'élaboration d'un programme*. Université du Québec à Montréal; Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes. Mars 1995.

B) Compétences des gestionnaires

- Association des collèges communautaires du Canada et le Regroupement des organisations nationales bénévoles. *Initiative pancanadienne d'apprentissage. Un cadre national d'apprentissage et de développement des compétences pour le secteur bénévole et communautaire*. 2003.

Lien vers le document Web : http://www.vsiisbc.org/fr/hr/pdf/nli_brochure.pdf

- Association des collèges communautaires du Canada et le Regroupement des organisations nationales bénévoles. *Initiative pancanadienne d'apprentissage pour le secteur bénévole et communautaire. Leadership au sein du secteur bénévole et communautaire : Outils pour la gestion des ressources humaines*. 2003.

Lien vers le document Web : http://www.vsi-isbc.org/fr/hr/pdf/hr_tools.pdf

- Association des collèges communautaires du Canada et le Regroupement des organisations nationales bénévoles. *Que font les leaders du secteur bénévole et communautaire? Un rapport sur un projet conjoint du Regroupement des organisations nationales bénévoles et de l'Association des collèges communautaires du Canada*. Juin 2003.

Lien vers le document Web : http://www.vsi-isbc.org/fr/hr/pdf/nli_report.pdf

- Conseil RH pour le secteur communautaire. *La dotation. Descriptions d'emploi. Directeur général/ Directrice générale*.

Lien vers la page du site Web : <http://hrcouncil.ca/info-rh/personnes-competentes-embauche-gd.cfm>

- Les Grands Frères et Grandes Sœurs du Canada. *Guide d'entrevues pour l'embauche de directeurs généraux*. Avril 2008.

Lien vers le document Web : http://hrcouncil.ca/info-rh/documents/ED_HiringGuide_pour_DG.pdf

- L'initiative sur le secteur bénévole et communautaire. Un partenariat au profit des Canadiens et des Canadiennes. *Travail et bénévolat. Initiative pancanadienne d'apprentissage pour le secteur bénévole et communautaire*. Juin 2012.

Lien vers le site Web : <http://www.vsi-isbc.org/fr/hr/nli.cfm>

- Société canadienne des directeurs d'association. *Compétences en gestion des OSBL*. 2011.

Lien vers le site Web : <http://www.csaec.com/fr/CoursetÉvénements/Coursetcertificationcaé/CompétencesengestiondesOSBL.aspx>

C) Compétences des formateurs et des formatrices

- **À tous les niveaux : lecture : référentiel d'appui destiné aux alphabétiseurs et alphabétiseurs en alphabétisation et en formation de base.** Vanier, Ont., Sudbury, Ont., Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, Centre FORA, 2005.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19183846124919010289>

- Amyot, Isabelle. **Recueil de conseils pour alphabétiseurs bénévoles** [ressource électronique]. Saint-Hyacinthe, Québec, APAJ, 2002.

Lien vers le document : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/143325.pdf

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19234234124910524169>

- Bourdages, Carole. **Guide de création d'un portfolio pour alphabétiseur** [ensemble multi-supports]. Ottawa, Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, 2003.

Lien vers le document : http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/CFAFBO/cre_guide/cre_guide.pdf

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19180805124919080879>

- Bourdages, Carole. **Guide d'entrevue pour l'embauche d'alphabétiseurs** [ressource électronique]. Ottawa, Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, 2003.

Lien vers le document : <http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/guident/entrevue.pdf>

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19231916124910591989>

- Bourdages, Carole. **Stratégie de formation des alphabétiseuses et alphabétiseurs : phase II : identification des possibilités de formation et de reconnaissance des acquis.** Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, 2002.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19213186124910313689>

- Courau, Sophie. **Les outils d'excellence du formateur : pédagogie et animation.** Paris (France), ESF éditeur, 1993.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19200492124910286749>

- D'Amboise, Marcel. **Pour une formation centrée sur la personne en situation d'apprentissage.** Rivière-du-Loup, Commission scolaire de Rivière-du-Loup, Service de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, 1995.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=8&record=19113517124919317999>

- Desmarais, Danielle. **L'alphabétisation en question : recherche-action-formation menée par la Boîte à lettres de Longueuil.** Outremont (Québec), Éditions Québecor, 2003.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19115968124919331409>

- Dibb, Sandra. **Plan d'action pour l'alphabétisation des autochtones : guide de l'alphabétiseur.** Saskatoon (Saskatchewan), Institut indien de technologie de la Saskatchewan, 1990.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=357812417509>

- Du Crest, Florence. **Pour enseigner les mathématiques en alphabétisation** [ressource électronique] : **les fondements du savoir-faire, réfléchir et raisonner, des outils complémentaires : module d'autoperfectionnement**. Montréal, Table de concertation en alphabétisation de l'île de Montréal, 1996.
Lien vers le document : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/23162.pdf
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19231945124910591279>
- **Être formateur en alphabétisation, pour Lire et Écrire, c'est...** [ressource électronique]. Bruxelles, Lire et écrire Bruxelles, 2004.
Lien vers le document : http://pratiques.lire-et-ecrire.be/images/documents/leectefr/profil_formateur.pdf
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19188073124919062559>
- Fillion, Martine. **Pouvoir se dire...** [ressource électronique] : **les pratiques d'écriture et de lecture en alphabétisation populaire : les suites du langage intégré**. Montréal, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 2006.
Lien vers le document : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/96587.pdf
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19229469124910476419>
- Fugazzi, Benvenuto. **Portrait des formatrices et formateurs d'adultes allophones**. Anjou, (Québec), Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Service de l'éducation des adultes, [s.d.]
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=971812479909>
- Girard, Pierre; Ouellon, Marie-Andrée; Paradis, Lise. **Guide d'accompagnement pour alphabétiseuses bénévoles** [ressource électronique]. Châteauguay (Québec), Comité d'entraide populaire en alphabétisation, 1991.
Lien vers le document : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/24338.pdf
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19229754124910479369>
- Gray, Florence. **Practitioner Development Strategy : Phase one : Report**. [S.l.]. Ontario Native Literacy Coalition, 2000.
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=032612485089>
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des adultes. **Guide de formation sur mesure en alphabétisation**. Québec, 1996.
Lien vers le document : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetsation/guide/contenu.html>
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=143812496109>
- **Guide des méthodes et pratiques en formation**. Paris (France), Retz, 1995.
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19209455124910276379>
- Holbrow, Bill. **Literacy Specialists : Competencies and Practices**. Calgary, Bow Valley College, 2003.
Lien vers le document : <http://www.nald.ca/fulltext/connect/competen/competen.pdf>
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19119001124919372839>

- **Le petit alphabétiseur** [ressource électronique]. Welland (Ontario), ABC Communautaire, 1999.
Lien vers le document : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/9227.pdf>
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19229530124910477129>
- Lurette, Donald. **Barrières à l'apprentissage en alphabétisation** [ressource électronique] : **[comment adapter nos pratiques au développement professionnel des formatrices] : rapport de recherche-action**. Hawkesbury (Ontario), Centre d'apprentissage et de perfectionnement, 2001.
Lien vers le document : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/9454.pdf>
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19236376124910545589>
- McFadden, Karine; Girard, Annie. **La quête** [ensemble multi-supports] : **à la recherche du sens... de l'apprentissage : guide d'autoformation pour le formateur d'adultes**. Ville-Marie (Québec), Association des projets éducatifs du Témiscamingue, 2009.
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19220543124910487259>
- Michel, Benoît. **Lutte contre l'illettrisme, formation de base des adultes et formation de leurs formateurs en Suisse romande** [ressource électronique] : **état des lieux**. Nyon (Suisse), Fondation pour le développement de l'éducation permanente, 2006.
Lien vers le document : http://fdep.ch/Documents/Rapport_illettrisme1.pdf
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19175182124919933649>
- Miller, Stephanie S. **Collège Frontière : des étudiantes et étudiants - alphabétiseurs : manuel d'organisation & de gestion du programme**. Toronto (Ontario), Presse du Collège Frontière, 1993.
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19211321124910395039>
- Nombré, Martin-Pierre. **Profil de l'alphabétisation populaire au Québec** [ressource électronique] : **résultats d'une enquête auprès des groupes d'alphabétisation populaire**. Montréal, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, 1997.
Lien vers le document : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2809.pdf
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19229830124910470129>
- Poitras, Liliane. **Trousse d'information à l'intention des bénévoles en alphabétisation**. Sainte-Thérèse (Québec), Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, Centre multi-service de Sainte-Thérèse, 2009.
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19229945124910471279>
- **Prête et prêt pour l'avenir : rapport de recherche sur la stratégie de formation des alphabétiseuses et des alphabétiseurs : collèges communautaires, conseils scolaires, groupes communautaires : phase 1**. Kingston (Ontario), Alpha Beta Consultants, 2000.
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19212714124910309969>
- Roy, Sylvie. **L'alphabétisme et l'alphabétisation des groupes francophones minoritaires au Canada : document de réflexion**. Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation, 1997.
Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=372112419039>

- Roy, Sylvie. *Enseignement et apprentissage de la lecture en alphabétisation* [ressource électronique] : **module d'autoperfectionnement à l'intention du personnel enseignant**. Montréal, Table de concertation en alphabétisation de l'Île de Montréal, 1996.

Lien vers le document : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/23161.pdf

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19229531124910477139>

- Saulnier, Claire. *À l'abordage de l'apprentissage* [ressource électronique] : **guide de sensibilisation et d'information à l'usage des animateurs et animatrices, salariés et bénévoles**. Île Perrot (Québec), Comquat, 2000.

Lien vers le document : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/22922.pdf

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19220060124910482429>

- Service de formation en alphabétisation de Charlevoix. *Trousse de formation en intervention sociale*. [S.l.], Service de formation en alphabétisation de Charlevoix, 2003.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19115956124919331389>

- Sherwood, David. *Préparation pour l'intervention en milieu de travail* [ressource électronique] : **guide d'autoformation pour les formatrices**. Ottawa (Ontario), Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, 2004.

Lien vers le document : <http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/autoform/formatri.pdf>

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19230425124910586079>

- Thompson, Kate. *Practitioner Standards Model Development Project*. Owen Sound (Ontario), Ontario Native Literacy Coalition, 2002.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=039312485759>

- *Travailler avec des adultes* [ressource électronique] : **un guide de Collège Frontière**. Toronto, Collège Frontière, 2011.

Lien vers le document : http://www.frontiercollege.ca/french/ressources/manuel_tutorat_adultes/travailler_avec_des_adultes_cf_manual_tutorat.pdf

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=1&record=19249881124910670639>

- « **Travailler en alpha** ». Bruxelles : Lire et Écrire Communauté française. Dans *Le journal de l'alpha*, no. 174 (juin 2010).

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19236413124910546959>

- Tremblay, Denyse; Leduc, Hélène; Tremblay, Hélène. *Atout* [ensemble multi-supports] : **misez sur les compétences de base : services aux entreprises**. [S.l.], Commissions scolaires de la Montérégie, 2002.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19242629124910608019>

- Voyer, Brigitte. *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*. Montréal, ACFAS, 2002.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19106028124919242009>

- Wagner, Serge; Turgeon, Marc. *La scolarisation de l'éducation des adultes au sein du réseau scolaire du Québec et son impact sur la formation des formateurs*. Montréal, Université du Québec à Montréal, Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes, 1998.

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19106660124919248429>

Étude de cas/Recommandations

- *L'appropriation de la lecture et de l'écriture* [ressource électronique] : **comprendre le processus et accompagner sa redynamisation : une recherche-action-formation en alphabétisation populaire**. Longueuil (Québec), La Boîte à lettres, 2002.

Lien vers le document :

<http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/24416volume1.pdf>

<http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/24416volume2.pdf>

Lien vers la notice : <http://catalogue.cdeacf.ca/Record.htm?idlist=6&record=19236070124910542529>

Autres liens

- Liste de ressources du Collège Frontière (en anglais) « Best practices »
http://www.frontiercollege.ca/english/learn/literacy_resources.html
- Matériel du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE)
http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/ACE/outils_soutiens/formateurs.shtml
- Exemples de compétences recherchées en alphabétisation (Foire aux questions du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine - CDÉACF) :
<http://cdeacf.ca/questions-frequentes/voudrais-travailler-alphabetisation-adultes-devrais-faire>