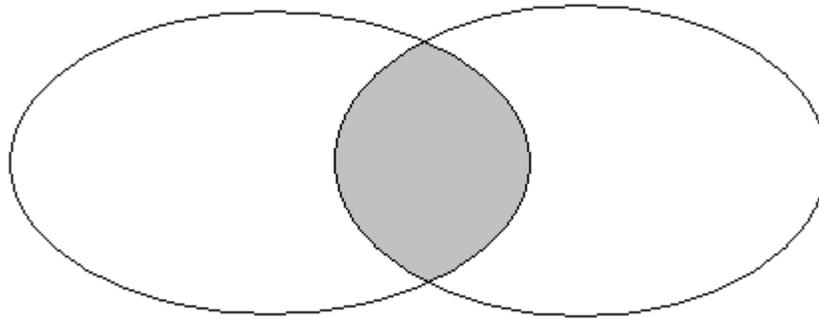


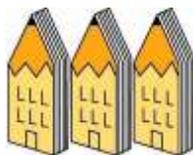
L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE ET LES COMPÉTENCES ESSENTIELLES : LES POINTS DE CONVERGENCE

Alphabétisation populaire



Compétences essentielles

Mai 2009



RGPAQ

Recherche et rédaction : Alain Cyr

Coordination du projet : Christian Pelletier

Comité de suivi du projet : Ginette Richard, Christian Pelletier et Alain Cyr

Le comité de suivi tient à remercier chaleureusement tous les groupes qui ont participé à l'étape du prétest et à l'étape des entrevues.

Ce document a été rendu possible grâce au Programme des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en alphabétisation (IFPCA)

© RGPAQ, 2009

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec
65, rue de Castelnau Ouest, local 400
Montréal (Québec) H2R 2W3

Téléphone : 514-495-7960

Télécopieur : 514-495-9661

Courriel : alpha@rgpaq.qc.ca

Site Internet : www.rgpaq.qc.ca

TABLE DES MATIÈRES

<u>Introduction</u>	7
<u>Chapitre 1 : Contexte</u>	9
<u>1.1 Les compétences essentielles</u>	10
<u>1.1.1 L'origine</u>	10
<u>1.1.2 La liste des compétences</u>	10
<u>1.1.4 La visée des compétences</u>	13
<u>1.2. Le RGPAQ</u>	14
<u>1.3. L'alphabétisation populaire</u>	15
<u>1.3.1 Un bref historique</u>	15
<u>1.3.2 Une définition</u>	16
<u>1.3.3 Les finalités</u>	17
<u>1.3.4 La spécificité</u>	17
<u>1.4. Des points de vue sur l'alphabétisation</u>	21
<u>1.4.1 Des définitions</u>	21
<u>1.4.1.1 Alphabétisation</u>	21
<u>1.4.1.2 Alphabétisme</u>	22
<u>1.4.1.3 Littératie</u>	23
<u>1.4.2 L'inclusion</u>	23
<u>1.4.3 La formation de base</u>	25
<u>1.4.4 Le maintien des pratiques reliées à l'écrit</u>	25
<u>1.5. Les grands courants influençant l'éducation des adultes</u>	26
<u>1.5.1 Un courant politique</u>	26
<u>1.5.1.1 Les grandes tendances actuelles</u>	26
<u>1.5.1.1.1 La mondialisation des marchés</u>	26
<u>1.5.1.1.2 La transformation du monde du travail</u>	27
<u>1.5.1.1.3 Le développement des technologies de l'information</u>	27
<u>1.5.1.1.4 Une modification du rôle de l'État</u>	28
<u>1.5.1.2 La société du savoir</u>	28
<u>1.5.1.3 Le néolibéralisme</u>	29
<u>1.5.1.4 La place de l'économie en regard du social</u>	29
<u>1.5.2 Un courant éducatif</u>	30
<u>1.5.2.1 Le rapport Delors</u>	30
<u>1.5.2.2 La Conférence internationale pour l'éducation des adultes</u>	30
<u>1.5.2.3 La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue</u>	31
<u>Chapitre 2 : Méthodologie</u>	34
<u>2.1. La revue de la littérature</u>	34
<u>2.2. Les rencontres avec les groupes</u>	35
<u>2.2.1 La méthode choisie</u>	35
<u>2.2.2 L'échantillon</u>	36

2.2.3 Le mode et les instruments de collecte de données	36
2.2.4 Le traitement des données.....	38
2.3. L'analyse et l'interprétation des données	39
2.4. Les contraintes de la recherche.....	39
<u>Chapitre 3 : La revue de la littérature</u>.....	40
3.1 L'approche par compétences	41
3.1.1 L'origine de l'approche par compétences.....	41
3.1.2 L'approche par compétences au Québec	41
3.1.3 Ce qu'est une compétence	42
3.1.4 Les composantes de l'approche par compétences	43
3.1.5 Le concept « situation »	43
3.1.6 L'organisation de l'apprentissage dans une approche par compétences	44
3.1.7 Les compétences transversales	44
3.1.8 L'approche par compétences, un processus inductif	45
3.1.9 Les composantes de l'outil Nos compétences fortes	46
3.2 L'approche expérientielle	48
3.2.1 L'apprentissage expérientiel.....	48
3.2.2 Dégager des apprentissages à partir de l'expérience vécue.....	49
3.3 L'évaluation des apprentissages	50
3.3.1 La définition de l'apprentissage.....	50
3.3.2 L'impact de cette définition.....	51
3.3.3 Ce qu'est évaluer.....	51
3.3.4 Les deux types d'évaluation.....	52
3.4 L'évaluation des compétences	52
3.4.1 Le pourquoi et le comment de l'évaluation des compétences	52
3.4.2 Ce qu'on évalue	53
3.4.3 Le cadre de ce type d'évaluation	54
3.4.4 Les outils utiles pour évaluer des compétences	55
3.4.4.1 Le portfolio	55
3.4.4.2 Les grilles.....	55
3.4.4.3 Les commentaires	55
3.4.4.4 La verbalisation.....	55
3.4.4.5 L'entrevue.....	56
3.4.4.6 Le journal de bord.....	56
3.4.5 Ce qu'est le bilan des compétences dans une perspective d'évaluation des compétences.....	56
3.4.6 L'évaluation des compétences génériques dans l'outil Nos compétences fortes	56
3.5 La reconnaissance des acquis.....	57
3.5.1 L'origine de la reconnaissance des acquis.....	57
3.5.2 Ce qu'est la reconnaissance des acquis.....	57
3.5.3 Des pays qui se préoccupent de la reconnaissance des acquis.....	59
3.5.4 La finalité de la reconnaissance des acquis.....	59

3.5.5 Ce sur quoi s'attarde la reconnaissance des acquis.....	60
3.5.6 Les outils utilisés pour faire reconnaître des compétences.....	60
3.5.6.1 Le portfolio.....	61
3.5.6.2 L'Histoire de vie.....	61
3.5.6.3 La méthode du profil expérientiel.....	61
3.5.6.4 L'entretien.....	61
3.6 La conscientisation.....	62
3.6.1 L'approche choisie par les groupes populaires d'alphabétisation.....	62
3.6.2 L'origine de cette approche.....	63
3.6.3 La place du participant dans cette approche.....	63
3.6.4 La différence entre l'approche conscientisante et fonctionnelle.....	64
3.7 Les pratiques d'évaluation des groupes populaires.....	64
3.7.1 Les pratiques d'évaluation.....	64
3.7.2 Les bases de l'évaluation préconisées en alphabétisation populaire.....	66
3.7.3 Le type d'évaluation utilisé dans les groupes populaires.....	66
3.8 Des projets pertinents réalisés par des groupes en lien avec les compétences.....	67
3.8.1 Ajoutez votre voix : Une démarche de recherche en participation citoyenne. Groupe Alpha Laval.....	67
3.8.2 Proposition d'un modèle de suivi individuel des participants dans un contexte d'approche collective. Groupe Alpha Laval.....	69
3.8.3 Ma reconnaissance, mon projet. Centre d'éducation populaire de Pointe-du- Lac.....	70
3.8.4 Des ateliers de raisonnement logique. Groupe en alphabétisation de Montmagny-Nord.....	71
3.8.5 Grilles d'évaluation des participants. LIRA.....	72
3.8.6 Trousse d'évaluation. CEDA, CLÉ, COMQUAT et Tour de Lire.....	72
3.8.7 Projet des jeudis compétents : Activité sur la découverte des compétences des adultes. Déclic.....	73
3.9 La réflexion sur le développement des pratiques.....	73
3.9.1 Le mode de réflexion privilégiée par les groupes populaires pour renouveler leurs pratiques.....	73
3.9.2 Les façons des groupes populaires pour répondre aux besoins des participants	73
<u>Chapitre 4 : les résultats</u>	75
4.1 Présentation de l'échantillon.....	75
4.2 Les neuf compétences essentielles de RHDCC.....	76
4.3 D'autres apprentissages.....	110
4.4 Les moments clés de l'évaluation des acquisitions.....	128
4.5 Un regard sur les pratiques d'apprentissage.....	130
4.6 Un regard sur les pratiques d'évaluation.....	131

<u>Chapitre 5 : analyse des résultats</u>	134
<u>5.1 Une analyse</u>	134
<u>5.1.1 L'approche par compétences</u>	135
<u>5.1.2 Les compétences essentielles</u>	138
<u>5.1.3 La spécificité de l'alphabétisation populaire</u>	139
<u>5.1.4 L'évaluation</u>	143
<u>5.2 Les points de convergence</u>	146
<u>5.2.1 Compétences essentielles</u>	147
<u>5.2.2 Approche par compétences</u>	147
<u>5.2.3 Évaluation des apprentissages</u>	147
<u>5.2.4 Évaluation des compétences</u>	147
<u>5.2.5 Approche expérientielle</u>	148
<u>5.3 Une position des groupes à l'égard de l'apprentissage</u>	148
<u>5.4 Un portrait synthèse de la spécificité des groupes</u>	151
<u>5.4.1 Un milieu de vie</u>	151
<u>5.4.2 Une vie démocratique</u>	151
<u>5.4.3 Une réponse aux besoins des participants</u>	151
<u>5.4.4 Une vision égalitaire du partage des savoirs</u>	152
<u>5.5 L'hypothèse de départ</u>	152
<u>Conclusion</u>	154
<u>Références</u>	156
<u>Bibliographie</u>	162
<u>Annexes</u>	166

INTRODUCTION

Le présent document veut rapporter une démarche de réflexion qui a débuté en août 2008 pour se terminer en mai 2009. Cette réflexion s'est basée sur une revue de la littérature et sur les pratiques d'apprentissage et d'évaluation de 14 groupes membres du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ). Il s'agit donc de vous présenter les résultats de la recherche sur les liens existant entre l'alphabétisation populaire et les compétences essentielles telles qu'elles ont été définies par Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC). L'origine de cette démarche provient d'observations et d'impressions selon lesquelles le RHDC tend de plus en plus à étendre sa conception de l'alphabétisation par les compétences dites essentielles.

L'hypothèse de départ se formule ainsi : Depuis 40 ans, l'alphabétisation populaire permet aux personnes peu alphabétisées de développer des compétences telles que les compétences essentielles définies par le RHDC en 1994. Les limites du projet imposant des contraintes au niveau des ressources humaines et financières, le comité de suivi a opté, dès le départ, pour un exercice de démonstration et non une recherche exhaustive. Le RGPAQ veut démontrer que l'action des groupes populaires contribue à développer les compétences définies par le RHDC. C'est là notre prétention. Pour ce faire, des points de convergence entre les compétences essentielles et l'alphabétisation populaire seront dégagés.

D'entrée de jeu, plusieurs questions se soulevaient d'elles-mêmes : Quelles compétences ont été retenues par le gouvernement fédéral? Quelle en est la visée pour le gouvernement fédéral? Quels sont les grands courants de pensée qui gravitent autour de l'alphabétisation? Quelle est la spécificité des groupes populaires d'alphabétisation? Quelles sont les finalités de l'alphabétisation populaire? Quelles sont les pratiques d'évaluation des groupes populaires? Comment évalue-t-on les compétences? Quels sont les outils utilisés pour évaluer des compétences? Comment dégager des apprentissages à partir de l'expérience vécue? Quelle est l'origine de l'approche par compétences? Quels sont les concepts clés de cette approche? etc. Beaucoup de réponses à obtenir...

Le présent projet se veut donc exploratoire en ce sens qu'il met sur la table des concepts, parfois nouveaux, et survole plusieurs thématiques.¹ Il consiste ainsi à une quête de connaissances sur l'univers des compétences et des pratiques des groupes. Une connaissance actualisée et documentée, par la parole des groupes, de leurs pratiques quotidiennes, pratiques qui visent l'inclusion des personnes analphabètes, et également appuyée par une revue littéraire. Connaître d'abord pour mieux comprendre. Comme le dit Lorraine Roy, d'Action dignité Lanaudière : « Voir, juger et agir². » Le projet permet donc de voir (état de situation) et de juger (comprendre, analyser, distinguer les enjeux) pour mieux agir.

¹ Le lecteur est invité à pousser sa curiosité et à approfondir sa connaissance sur les thématiques couvertes dans le rapport en parcourant les références (ouvrages consultés) et la bibliographie (ouvrages à consulter).

² Roy, L., Quand la conscientisation mène à l'action in Létourneau, B et al. Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire : dossier, *Le Monde alphabétique*, n° 15, page 63.

Le document est divisé en cinq chapitres. Le premier fait état du contexte dans lequel se retrouve l'exercice de réflexion et présente les compétences essentielles, le RGPAQ et l'alphabétisation populaire. Il se termine par une revue des différentes définitions existantes de l'alphabétisation ainsi que par une présentation globale des grandes tendances actuelles influençant l'éducation des adultes.

Le deuxième chapitre présente la méthodologie utilisée tout au long de la démarche de réflexion. Il détaillera la façon dont le RGPAQ s'y est pris pour recueillir et traiter les données de la revue de la littérature et des entrevues.

Un troisième chapitre présente les résultats de la revue de la littérature à partir des dimensions retenues pour mieux comprendre les concepts reliés aux compétences essentielles et aux pratiques des groupes populaires d'alphabétisation. Il s'agit des modèles de l'apprentissage chez l'adulte, de l'évaluation et de la spécificité de l'alphabétisation populaire.

Les résultats des entrevues réalisées auprès des groupes membres sont présentés dans un quatrième chapitre. Celui-ci dégage un portrait des pratiques actuelles d'apprentissage et d'évaluation utilisées dans les groupes populaires d'alphabétisation.

Quant au cinquième chapitre, le lecteur y trouvera une analyse des résultats, des points de convergences entre les compétences essentielles et l'alphabétisation populaire, soit la cible du projet, une position des groupes à l'égard de l'apprentissage, un portrait de la spécificité des groupes ainsi qu'un retour sur notre hypothèse de départ.

En annexe, vous trouverez principalement les outils utilisés pour recueillir les données auprès des groupes.

Considérant l'aspect exploratoire du projet, le rapport se veut aussi être un matériel de base, de référence sur l'univers des compétences et sur l'univers des pratiques des groupes. Il a donc été construit en ce sens avec de nombreux sous-titres et une présentation des résultats sous forme de fiches synthèses. La table des matières détaillée permet donc au lecteur de se référer rapidement à une ou plusieurs parties du contenu au gré de ses besoins.

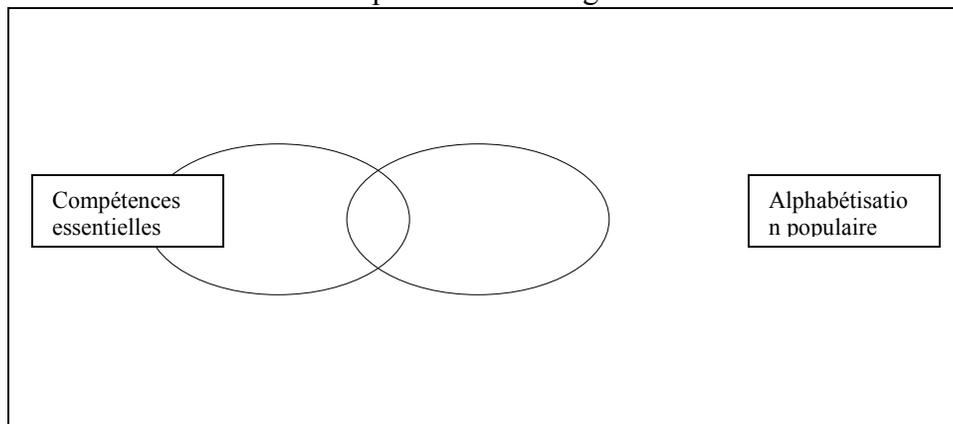
CHAPITRE 1 : CONTEXTE

Le projet est né de la nécessité de s'outiller pour mieux cerner le rapport entre les compétences essentielles et l'alphabétisation populaire. En effet, suivant une étude nationale sur les compétences essentielles, le RHDCC diffuse largement sa façon de voir l'alphabétisation par ces compétences. Conséquemment, le réseau des groupes populaires reçoit ce message comme si le RHDCC mettait l'accent sur les compétences essentielles et que l'alphabétisation populaire était reléguée au second plan. Le RGPAQ ressent donc le besoin de démontrer que les groupes, même s'ils n'ont pas le même vocabulaire, même s'ils n'ont pas les mêmes visées, travaillent les mêmes concepts. Pour ce faire, il a été choisi de mener une recherche documentaire afin de développer une argumentation, et ce, autant par une revue de la littérature que par des rencontres terrain avec les groupes membres. Vue comme une première exploration, cette recherche permettra à la fois de mieux comprendre l'univers des compétences et de documenter les pratiques d'apprentissage et d'évaluation des groupes populaires d'alphabétisation.

Considérant l'exercice de démonstration, le comité de suivi a, dès le départ, formulé une hypothèse qui se lit comme suit : Depuis 40 ans, l'alphabétisation populaire permet aux personnes peu alphabétisées de développer des compétences telles que les compétences essentielles définies par le RHDCC en 1994.

Partant de cette hypothèse, et bien avant de fouiller la littérature, il importe de savoir de qui on parle et de quoi on parle. La base de la démonstration est de trouver les ressemblances entre les compétences essentielles et l'alphabétisation populaire. Tel un diagramme, il s'agit de cerner l'intersection.

TABLEAU 1
Des points de convergence



Ce premier chapitre vise donc à mettre la table pour placer sous les projecteurs les principaux acteurs en présence et ensuite présenter les champs de force qui composent le contexte. Le chapitre commence donc par présenter les compétences essentielles pour ensuite poursuivre avec l'alphabétisation populaire avec, en premier lieu, une

présentation du RGPAQ et, en deuxième lieu, une présentation des groupes populaires en alphabétisation. La compréhension du contexte se poursuit en regardant les définitions actuelles de l'alphabétisation ainsi que les grands courants en éducation des adultes.

1.1 Les compétences essentielles

« Le savoir codifié est déterminé socialement et marqué culturellement, il n'est jamais neutre. Il est choisi par une société donnée qui l'a "codifiée" dans ses programmes d'études, parce qu'elle le trouve utile pour ses membres. » Philippe Jonnaert, Johanne Barrette, Samira Boufrahi, Domenico Masciotra

Pour avoir un aperçu général sur les compétences essentielles, il sera abordé en premier lieu son origine avant de connaître la liste de ces compétences. Par la suite, son utilisation par le gouvernement fédéral et ses visées à l'égard des compétences essentielles compléteront cet aperçu général.

1.1.1 L'origine

En 1994, le RHDCC (Ressources humaines et Développement des compétences Canada) réalisait un projet de recherche d'envergure nationale qui visait à déterminer les compétences essentielles auxquelles font appel divers emplois. Les résultats ont ciblé neuf compétences dites essentielles jugées utiles, voire nécessaires, pour vivre, apprendre et travailler.

1.1.2 La liste des compétences

Les compétences essentielles sont présentées comme la base de l'apprentissage de toutes compétences permettant aux gens de suivre l'évolution de leur emploi et de s'adapter aux changements du milieu de travail.

Les neuf compétences essentielles sont :

- la lecture des textes;
- l'utilisation des documents;
- le calcul;
- la rédaction;
- la communication verbale;
- le travail d'équipe;
- la capacité de raisonnement;
- l'informatique;
- la formation continue.

Voici le descriptif de chacune de ces compétences.

❖ La lecture des textes

Il s'agit de lire des phrases ou des paragraphes que ce soit à l'intérieur de notes, lettres, notes de service, manuels, spécification, règlements, livres, rapports ou revues spécialisées. Il est aussi question de formulaires et d'étiquettes contenant au moins un paragraphe; des médias imprimés et non imprimés comme des textes affichés sur des écrans d'ordinateur et des textes sur microfiches, des paragraphes inscrits dans des tableaux et des graphiques.

❖ L'utilisation des documents

Il s'agit de réaliser des tâches demandant d'utiliser « une variété de présentations de l'information qui donne une signification aux mots, nombres, icônes et d'autres symboles visuels (p. ex., ligne, couleur, forme) en fonction de leurs dispositions. Les graphiques, les listes, les bleus, les esquisses, les dessins, les panneaux, les étiquettes constituent notamment des documents dont on se sert dans le monde du travail³. »

❖ Le calcul

Il s'agit d'utiliser « des nombres au travail et à la nécessité de penser en termes quantitatifs dans l'exécution de tâches⁴ ».

❖ La rédaction

Il s'agit de rédiger des textes ou encore d'inscrire des informations sur des documents, tels les formulaires, sur papier ou sur un autre support tel l'ordinateur.

❖ La communication verbale

Il s'agit d'« utiliser la parole pour exprimer ou échanger des pensées ou des renseignements dans le cadre du travail⁵ ».

❖ Le travail d'équipe

Il s'agit de voir dans quelle mesure une personne travaille ou non avec les autres pour réaliser ses tâches. Il est aussi question de la participation aux activités de supervision et de leadership.

³ http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/competences_essentielles/generale/aide_section_ud.shtml (visité le 31 mars 2009).

⁴ http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/competences_essentielles/generale/aide_section26.shtml (visité le 31 mars 2009).

⁵ http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/competences_essentielles/generale/aide_section42.shtml (visité le 31 mars 2009).

❖ La capacité de raisonnement

Il s'agit du « processus d'évaluation des idées ou de l'information pour parvenir à une décision raisonnable⁶ ». Six applications y sont associées : résolution de problèmes, prise de décisions, pensée critique, planification et organisation du travail, utilisation particulière de la mémoire et recherche de renseignements.

❖ L'informatique

Il s'agit de la « capacité d'utiliser différents types d'applications informatiques et d'autres outils techniques connexes⁷ ».

❖ La formation continue

Il s'agit de la « participation à un processus permanent d'acquisition de compétence et de connaissances⁸ ». Ceci peut se traduire par savoir comment apprendre, comprendre son propre style d'apprentissage et savoir comment obtenir l'accès à divers documents, à diverses ressources et à diverses possibilités d'apprentissage.

1.1.3 L'utilisation des compétences

Par suite du projet de recherche sur les compétences essentielles, le RHDCC a élaboré l'outil *Profils des compétences essentielles*⁹. Cet outil présente la façon dont se sert une personne dans l'exercice d'une profession donnée des neuf compétences essentielles. Chaque profil présente un niveau de complexité de l'utilisation des compétences. Tout près de 250 profils ont été développés pour différentes professions contenues dans la *Classification nationale des professions*¹⁰. Une priorité a été accordée au développement des profils de professions exigeant au plus un diplôme d'études secondaires.

Les finalités de ces profils sont variées, et le RHDCC les présente de la façon suivante :

- à en apprendre davantage au sujet des compétences exigées dans diverses professions;
- à établir des programmes de formation en milieu de travail, des plans d'apprentissage et des descriptions de poste;
- à étudier des options de carrière;

⁶ RHDSC, Compétences et emploi, Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles, Définition des compétences essentielles (WP-077-04-08).

⁷ Ibid

⁸ Ibid

⁹ Consulter le site Internet : http://www10.rhdsc.gc.ca/ce/Francais/CE_Profiles.aspx (visité le 31 mars 2009).

¹⁰ « La Classification nationale des professions (CNP) est la référence nationalement reconnue des professions au Canada. Elle répartit plus de 30 000 appellations d'emplois en 520 profils de groupes professionnels. La CNP est utilisée quotidiennement par des milliers d'individus pour compiler, analyser et communiquer de l'information sur les professions et pour prendre connaissance des emplois à l'échelle du marché du travail canadien. » <http://www5.rhdsc.gc.ca/NOC-CNP/app/AboutNOC.aspx?lc=f>.

- à créer des outils pédagogiques visant à améliorer le développement des compétences¹¹. »

1.1.4 La visée des compétences

À la fin des années 1980, le gouvernement du Canada mettait en place le Secrétariat national à l'alphabétisation, qui devait, entre autres, promouvoir l'alphabétisation et gérer des programmes de subvention. Dès le départ, le développement de l'employabilité était dans la mire du gouvernement. De plus, dans le guide d'interprétation des profils des compétences essentielles, il est clairement indiqué que : « Les personnes qui possèdent les compétences essentielles au niveau exigé par l'emploi visé améliorent leur employabilité. »¹²

Plusieurs documents sont produits afin de faire la promotion du développement des compétences essentielles auprès de travailleurs et de dirigeants d'entreprise. Ils visent des thématiques telles la sensibilisation, l'évaluation, l'apprentissage et le soutien à la formation¹³. Encore ici, l'emploi semble teinter l'ensemble de la documentation. Comme l'affirme le RHDCC, les compétences essentielles sont nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. On pourrait se permettre de traduire qu'elles sont donc nécessaires pour la participation citoyenne, la formation continue et l'emploi. Par contre, au moment d'écrire ces lignes, il y a peu de documentation précisant de liens directs entre les compétences essentielles et la vie quotidienne. C'est comme si le développement des compétences essentielles dans la vie de tous les jours est une retombée du développement des compétences essentielles à des fins d'employabilité. La seule trace trouvée de liens entre les compétences et la vie quotidienne est le document *En quoi consistent les compétences essentielles?*¹⁴, qui présente, pour chaque compétence, un exemple d'utilisation pour le marché du travail et un autre d'utilisation dans la collectivité.

¹¹ http://www10.rhdsc.gc.ca/ce/Francais/CE_Profiles.aspx (visité le 31 mars 2009).

¹²

http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/competences_essentielles/generale/guide_interpetation_tout.shtml (visité le 31 mars 2009).

¹³ http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/competences_essentielles/generale/trousse_outils.shtml (visité le 31 mars 2009).

¹⁴

http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/competences_essentielles/quoi_consistent_comptences_essentielles.shtml (visité le 31 mars 2009).

1.2. Le RGPAQ

« Engagement, partage de pouvoir et démocratie. Le Regroupement s'est construit sur les valeurs propres à l'alphabétisation populaire. Mieux, il en est le reflet. » Solange Tougas

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) est un regroupement québécois de 78 groupes populaires d'alphabétisation. Il s'est donné comme mission :

- la promotion, la défense et le développement de l'alphabétisation populaire;
- la promotion, la défense et le développement des groupes populaires d'alphabétisation;
- la défense des droits collectifs des personnes qui sont lésées par leur niveau d'alphabétisme.

En regard d'autres missions d'organismes provinciaux, le rôle du RGPAQ comporte certaines particularités, notamment :

- « Agir comme porte-parole officiel des membres auprès des différentes instances politiques;
- Favoriser la concertation avec les partenaires qui luttent pour des objectifs similaires;
- Faire avancer des pratiques alternatives;
- Défendre les droits et intérêts des groupes membres;
- Défendre les droits et intérêts collectifs des personnes visées par la problématique;
- Établir un rapport de force avec les milieux institutionnels;
- Sensibiliser la population à la problématique;
- Favoriser l'avancement des connaissances sur la problématique;
- Informer, former les membres¹⁵. »

Il est né en 1981 de la volonté d'une douzaine de groupes de la région de Montréal, de Lanaudière et de l'Estrie, qui ressentaient le besoin de partager entre eux leurs réalités (questionnements, expériences, pratiques), de se connaître, de se reconnaître et également de se faire reconnaître, en particulier par le ministère de l'Éducation. En 1986, les groupes membres, en congrès d'orientation, « se sont donné une déclaration de principes qui définit leur philosophie, leurs actions, leurs façons de travailler et l'alphabétisation populaire¹⁶ ». Cette déclaration de principes a été actualisée en 2004.

Le RGPAQ a toujours eu une vie associative importante, dynamique et démocratique. Les groupes membres s'investissent dans des lieux tels que comités de travail, conseil d'administration, rencontres thématiques, assemblées de concertation, congrès d'orientation, etc. Une place est accordée aux participants fréquentant les groupes

¹⁵ Le RGPAQ... *Mieux le connaître pour mieux y participer!*, Montréal, RGPAQ, 2008, page 28.

¹⁶ Ibid, page 58.

membres au sein du comité des participants, qui vise à préparer des actions visant à encourager les participants à se mobiliser et à défendre leurs droits.

Soucieux de diffuser l'information et de promouvoir l'alphabétisation populaire, au fil des années, il a, entre autres, publié des documents tels que *Alphabétisation populaire* (revue – années 1980), *Écrire pour la première fois* (bulletin des participants – années 1980), *Collection Un visa pour l'alpha pop* (ouvrages issus de sessions de perfectionnement – années 1990) et *Le Monde alphabétique* (revue – annuelle depuis 1991). En 1989, il contribue à mettre sur pied le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF).

Il a participé à quelques consultations publiques comme la Commission d'étude sur la formation des adultes en 1981, les États généraux sur l'éducation en 1995 et le projet de politique de formation continue en 2001-2002.

Depuis 1989, par suite d'un projet d'études des besoins des formatrices en matière de formation et de perfectionnement, le RGPAQ organise annuellement, pour ses membres, des sessions de formation et de perfectionnement.

Le RGPAQ est membre du Collectif pour un Québec sans pauvreté, de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA), du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) et de la Coalition pour l'alphabétisation.

1.3. L'alphabétisation populaire

« Ils sont plusieurs à réaliser des apprentissages en lecture, en écriture et en calcul tout en investissant temps et énergie au sein de leur groupe. Ils sont plusieurs à expérimenter la citoyenneté par la gestion collective de leur lieu d'apprentissage. » Marie-Hélène Deshaies et Micheline Séguin

Parler de l'alphabétisation populaire ne peut se faire difficilement sans parler de son historique, de sa définition, de ses finalités et de sa spécificité.

1.3.1 Un bref historique

L'alphabétisation est née au Québec dans les années 1960. Elle s'inscrit dans un vaste mouvement de démocratisation de l'éducation. En 1967, un groupe d'étudiants adultes rencontrent le Regroupement des citoyens de Pointe-St-Charles. Insatisfaits de la formation reçue par la commission scolaire, ils forment, avec ce Regroupement, un comité visant à « se donner des moyens d'apprendre en partant des besoins et aspirations des gens¹⁷ ». C'est la naissance de l'alphabétisation populaire et du Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles. Peu de temps après, des ateliers d'alphabétisation débutent dans la Petite Bourgogne, quartier voisin de Pointe-St-Charles.

¹⁷ Aubin, J.F. et coll. *Passeport pour l'alphabétisation populaire*, page 11.

« En 1968, un projet d’alphabétisation se met en place dans le quartier Hochelaga-Maisonneuve et dans les différentes régions. Dans les années 1970 et 1980, plusieurs autres groupes se mettent en place. [...] Les groupes d’alphabétisation se sont établis avec des principes basés sur la vie démocratique, la conscientisation ainsi que le vécu des adultes, le respect de leur rythme d’apprentissage, l’apprentissage en petit groupe et le respect de la culture des personnes rejointes.

« Avec l’arrivée des populations immigrantes surtout à Montréal, des groupes développent de la formation pour les communautés ethniques. Les groupes d’alphabétisation sont aussi à la base de la prise de conscience de l’analphabétisme en milieu de travail¹⁸. »

Au fil des années, plusieurs groupes ont été mis sur pied et sont toujours actifs. Au Québec, il existe 129 groupes populaires en alphabétisation, dont 78 sont membres du RGPAQ.

En 2004, en congrès d’orientation, les groupes membres du RGPAQ se sont entendus sur une lecture commune de la problématique de l’analphabétisme, à savoir les liens étroits existants avec la pauvreté, le système scolaire et l’exclusion sociale. Par cette analyse des causes, l’alphabétisation, c’est-à-dire la réponse à cette problématique sociale, en est teintée. Jean-François Venne décrit une distinction entre l’alphabétisation et l’alphabétisation populaire : « Si l’alphabétisation réfère généralement à l’apprentissage de l’écriture, de la lecture et du calcul, l’alphabétisation populaire ajoute à cela la volonté de susciter un changement social¹⁹. »

1.3.2 Une définition

Le RGPAQ définit l’alphabétisation populaire en ces termes :

« L’alphabétisation populaire est une approche qui comporte deux dimensions essentielles. Une première dimension pédagogique qui renvoie à l’apprentissage de l’écriture, de la lecture et du calcul, et une seconde qui vise la prise en charge des individus ou des groupes afin d’améliorer leur condition de vie.

Elle favorise la maîtrise des outils essentiels que sont la lecture, l’écriture et le calcul et vise le développement des connaissances générales : fonctionnelles, politiques, sociales, culturelles. Elle fait de l’apprentissage de la lecture et de l’écriture un outil d’expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen de développer la confiance en soi et une appropriation du langage écrit.

¹⁸ Nombé, Martin-Pierre, *Profil de l’alphabétisation populaire au Québec : résultats d’une enquête auprès des groupes d’alphabétisation populaire*, page 6.

¹⁹ Venne, Jean-François, *Alphabétisation populaire et action communautaire autonome : concepts et pratiques*, page 5.

C'est une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu est intégré à une démarche de groupe, ce qui permet de développer un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications.

Elle favorise une prise de conscience et une connaissance critique du vécu des participants et participantes, des groupes ainsi que des différentes réalités de la société.

Elle suscite une prise en charge collective du milieu afin d'améliorer les conditions de vie de la population et vise donc, à court, moyen et long terme, la gestion par les participants et participantes de leur espace social, culturel, politique et économique. »

1.3.3 Les finalités

La finalité de l'alphabétisation populaire est vue dans une perspective de transformation sociale. L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul est un moyen permettant aux participants de reprendre du pouvoir sur leur vie et leur environnement, de développer l'autonomie et de favoriser l'expression sociale. Il n'est donc pas question ici de préalables ni de finalité absolue. « Sans qu'ils aient atteint une pleine alphabétisation, il est tout de même possible de renforcer l'exercice des rôles et des pouvoirs sociaux des adultes qui fréquentent les groupes²⁰. »

En comparaison avec le milieu formel, cette mission de conscientisation et de transformation sociale représente la spécificité du mouvement de l'alphabétisation populaire. Mentionnons que les groupes populaires d'alphabétisation rejoignent, entre autres, des gens que les services formels n'arrivent pas à rejoindre.

1.3.4 La spécificité

La spécificité des groupes populaires est composée d'un amalgame d'éléments qui leur donne un caractère unique. Chaque groupe est doté d'une structure démocratique et se soucie constamment de laisser une place importante aux participants dans la vie de l'organisme; chaque groupe a un mode de fonctionnement en atelier et se préoccupe de répondre aux besoins des participants; chaque groupe est porteur de valeurs.

Les groupes populaires en alphabétisation sont des organismes sans but lucratif. Leur structure est composée d'une assemblée générale, d'un conseil d'administration, d'une équipe de travail et de membres. Les participants, dans l'ensemble des groupes, composent une partie importante de leur membership. Au-delà d'un organigramme classique, il y a toute une vie démocratique qui s'y déroule, et les groupes y apportent une préoccupation constante pour préserver les rapports conviviaux.

On y trouve également le souci de développer la prise en charge chez les participants. « Une gestion démocratique favorise le sentiment d'appartenance, vise l'empowerment

²⁰ Deslauriers, Fannie, *Ajoutez votre voix : une démarche de recherche en participation citoyenne au Groupe Alpha Laval*, page 2.

personnel et collectif, offre une intervention qui valorise l'expérience et collectivise les difficultés en plus de développer un lieu où des rapports humains sont créés²¹. »

Toute cette vie démocratique vécue à l'intérieur de l'organisme, certains la nomment « vie associative ». « La vie associative, c'est tout ce qui se construit autour de la place des participantes et participants et des animatrices et animateurs dans le groupe. C'est la vie démocratique dans son sens le plus direct : le droit à la parole, la participation aux décisions dans les ateliers, mais aussi dans le groupe et au Regroupement²². »

Laisser une place aux participants dans la vie de l'organisme veut dire la possibilité de retrouver des participants partout dans la structure du groupe. Les lieux de participation sont divers : « C'est à l'intérieur même des ateliers, au conseil d'administration, à l'assemblée générale, dans des comités organisateurs ou en occupant des responsabilités diverses que les participants et les participantes prennent la parole, orientent, planifient et organisent les différents aspects de la vie de leur groupe²³. »

Trois catégories peuvent résumer les lieux de participation retrouvés habituellement dans les groupes populaires d'alphabétisation : « Les lieux de socialisation permettent de développer la capacité d'établir des contacts et des réseaux, les lieux d'implication permettent de développer la capacité de prise de parole, d'écoute, de réflexion et les lieux de décisions permettent de développer la confiance en soi et la capacité de résolution de problèmes²⁴. » Le travail en comité est très valorisé et bien implanté chez les groupes. Il permet au participant de développer d'autres apprentissages dans un autre contexte que l'atelier et de développer des habiletés selon ses champs d'intérêt. « Nous croyons que le travail en comité permet de vivre des réussites de groupe dans des situations réelles. Le travail de groupe demande que plusieurs compétences soient mises à contribution. Ces situations de travail sont plus engageantes que le travail en atelier²⁵. »

Rappelons que chaque groupe est aussi unique et qu'il va organiser sa structure en fonction des besoins et des réalités de l'ensemble de ses membres. Par contre, Fannie Deslauriers, à la suite d'un travail de recherche et d'expérimentation sur la participation citoyenne fait ressortir que « plusieurs compétences citoyennes (savoirs, savoir-faire et savoir être) sont développées dans tous les groupes interrogés, mais particulièrement les savoir être et les savoir-faire. Chaque groupe est structuré distinctement et propose à sa manière des activités qui sont en lien avec le développement ou l'exercice de la citoyenneté²⁶. »

C'est principalement dans les ateliers que se réalisent les apprentissages en lecture, en écriture et en calcul. Le point de départ pour fixer les notions à apprendre est le

²¹ Picard, L. St-Cerny, A. *Guide sur la gestion démocratique dans un groupe populaire en alphabétisation*, page 158.

²² Rajaonina, L. 15 ans de vie associative : dossier. *Le Monde alphabétique*, no8, page 26.

²³ Deshaies, M-H., Séguin, M. Par où passe la vie démocratique en alphabétisation populaire? *Le Monde alphabétique*, no 8, page 37.

²⁴ Deslauriers, F. op. cit., page 46.

²⁵ Deslauriers, F. op. cit., page 42.

²⁶ Deslauriers, F. op. cit., page 18.

participant. Elles ne sont donc pas identiques d'un atelier à l'autre et ne font pas partie d'un programme préétabli. Cela veut dire aussi partir de leurs réalités pour développer les apprentissages, à savoir, par exemple, utiliser des situations concrètes, des difficultés personnelles vécues par les participants ou des faits d'actualité.

C'est le mode d'apprentissage en groupe qui est privilégié dans les ateliers où on facilite, entre autres, le travail en équipe, la coopération, la prise de parole, le partage et les actions collectives. Cette approche collective fait ressortir la contribution de tous les participants dans la construction des connaissances des membres du groupe. Cette même approche permet aux participants de transférer des savoirs, savoir-faire et savoir être dans leur vie quotidienne, comme le souligne Robert St-Pierre : « Le travail de groupe en alphabétisation populaire a pour résultat l'acquisition de nombreuses compétences sociales. Celles-ci sont apparemment transférables dans la vie sociale du-de la participant-e et ce, à l'extérieur du contexte de l'alphabétisation²⁷. »

Si la formatrice a une responsabilité certaine à l'égard des apprentissages notionnels à réaliser dans l'atelier, cette responsabilité est partagée avec les participants : déterminer comment et à partir de quoi se feront les apprentissages grammaticaux et autres. Le participant est donc directement impliqué dans le mode de fonctionnement de l'atelier. « La prise de parole, les pratiques d'analyse, de réflexion et de prise de décision acquises en atelier serviront à enclencher le processus destiné à faire de la personne participante un membre à part entière du groupe : décider des contenus et modalités de fonctionnement des ateliers, participer aux différentes instances de prise de décisions, prendre l'initiative d'activités qui concrétisent les décisions communes²⁸. »

Pour faciliter les apprentissages, une importance est accordée à la mise en place d'un climat, d'une ambiance favorable. Cela se construit par une dynamique de groupe : entraide, encouragements, valorisation et identification au reste du groupe, respect du rythme.

Au fil des ans, les groupes ont développé des actions plurielles toujours en ayant le souci de répondre aux besoins des participants. Cette volonté de s'adapter permet l'émergence de projets et d'activités qui favorisent la prise en charge des participants. « L'action des groupes d'alphabétisation ne se limite généralement pas aux activités d'apprentissage de la lecture et de l'écriture : on y retrouve aussi des activités de soutien à la vie associative et démocratique, de concertation avec le milieu, de défense des droits, de prévention et d'alphabétisation familiale, des projets communautaires, etc. Cette diversité témoigne de l'enracinement des groupes d'alphabétisation dans leur milieu et d'une approche qui cherche à prendre en compte toutes les dimensions de la vie des personnes²⁹. »

²⁷ St-Pierre, R., *Rapport d'évaluation*, page 46.

²⁸ Rajaonina, L. 15 op. cit., page 26.

²⁹ Deshaies, M-H., *Les organismes soutenus par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) en 2003-2004, portrait des secteurs d'intervention et typologie des courants de pratiques, résumé du rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*, page 6.

L'approche collective se retrouve tout autant dans le fonctionnement des ateliers que dans toute la vie de l'organisme, car, peu importe le lieu dans le groupe, il est toujours visé l'apprentissage et la transformation sociale. En quelque sorte, ces deux éléments sont transversaux dans toutes les pratiques des groupes. Cette façon de faire permet de nombreux apprentissages : « Cette façon de voir les choses place en priorité les compétences liées à la vie de groupe : la prise en charge collective, la prise de parole, la capacité de donner son opinion, le travail en groupe, la capacité à exprimer ses désaccords, la capacité d'être en relation avec d'autres personnes et la capacité d'écoute³⁰. »

Si l'approche collective et la transformation sociale sont intégrées dans les pratiques des groupes, la démocratie en est tout autant. Les groupes prônent des valeurs de justice sociale, de solidarité, de démocratie, d'autonomie et de respect. Il est très important pour les groupes qu'il en soit de même, car « un groupe populaire d'alphabétisation a un rôle à jouer auprès de ses participants dans le développement de la citoyenneté. Une majorité de participants [...] ne travaillent pas et ne font pas partie d'autres groupes ou associations. Nous comprenons que pour plusieurs personnes, les apprentissages tels que travailler avec un comité, échanger des idées, partager des connaissances et prendre des décisions consensuelles ne se font pas ailleurs³¹. »

Une des méthodes utilisées de plus en plus dans les groupes populaires d'alphabétisation se nomme *le langage intégré*. Guy Boudreau l'a décrit en ces termes : « L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait à travers l'expérimentation de la tâche d'écrire. [...] la personne apprenante découvre, par l'intermédiaire d'un projet d'écriture, les différentes étapes que cette démarche implique : elle exerce sa réflexion, elle fait de la recherche, elle organise des éléments dans une logique, elle vérifie et intègre des notions de grammaire.... Le tout à partir du principe que si on écrit, dans la vie, c'est pour être lu³²! »

Il existe de fortes ressemblances entre cette méthode et les façons de faire des groupes : « L'apprentissage en contexte signifiant, l'écriture dans une intention de communication, le code au service de la communication, la collaboration comme appui à l'apprentissage, figurent parmi les principes communs à l'approche du langage intégré et aux pratiques des groupes populaires d'alphabétisation³³. »

Mais la plus grande ressemblance se trouve dans le fait que les deux préconisent un apprentissage dans l'action. « Nous visons une pratique qui sera réellement transférée dans leur quotidien. Une pratique participative et démocratique qui leur redonne le pouvoir. Cette notion de pouvoir peut s'étendre jusqu'à l'apprentissage³⁴. » Sur cette notion de transfert, Martine Fillion va plus loin : « Nos lieux sont donc propices à

³⁰ Deslauriers, F. op. cit., page 22.

³¹ Deslauriers, F. op. cit., page 23.

³² Boudreau, Guy, *Le langage intégré*, page 1-2.

³³ Ibid, page 2.

³⁴ Fillion, M. *Pouvoir se dire... : les pratiques d'écriture autonome et de lecture en alphabétisation populaire : les suites du langage intégré*, page 7.

l'acquisition de compétences en lecture et en écriture en tant qu'actes de communication. Nous saisissons régulièrement les éléments de notre riche quotidien d'alphabétisation populaire pour en faire autant d'occasions de lecture, d'écriture et de débats. Des occasions qui deviennent automatiquement significatives pour les participantes et les participants³⁵. »

Tenir compte de la réalité des milieux est un autre élément de jonction entre cette méthode et les pratiques des groupes. « En s'appuyant largement sur les écrits de participantes et des participants, nous tenons compte de leur culture. Ils ont un bagage auquel nous devons faire place. Nous accueillons et donnons une valeur à leurs préoccupations, à leur réalité et à leur façon d'apprivoiser l'existence. Nous leur laissons un espace pour s'exprimer dans un climat d'écoute et de respect tout en intégrant une dimension "critique". Cette prise de parole, cette affirmation de soi est, de par sa nature, une prise de pouvoir³⁶. »

1.4. Des points de vue sur l'alphabétisation

« La capacité d'utiliser et de comprendre de l'information est fondamentale pour la vie au travail, à la maison et dans la collectivité au quotidien. » Statistiques Canada

La compréhension de l'alphabétisation s'est actualisée au cours des années, faisant place à différents points de vue sur le sujet. Pour faire un tour rapide et général, il sera abordé différentes définitions de l'alphabétisation, l'aspect inclusif de l'alphabétisation, le concept de formation de base et le maintien des pratiques reliées à l'écrit.

1.4.1 Des définitions

La revue de la littérature fait ressortir qu'il n'y a pas qu'une définition pour l'alphabétisation. On en retrouve pour *alphabétisation*, mais aussi pour *alphabétisme* et *littératie*.

1.4.1.1 Alphabétisation

Rachel Bélisle, dans *Nos compétences fortes*, retient la définition suivante : « Démarche d'apprentissage au cours de laquelle les personnes acquièrent et améliorent leurs connaissances et habiletés de base en communication orale, lecture, écriture et calcul, de façon à devenir polyvalentes et autonomes en situation de travail et de vie³⁷. »

« La Déclaration de Hambourg retient une définition large d'alphabétisation. Elle utilise d'ailleurs beaucoup plus le terme "éducation de base". [...] : " Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissance, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer

³⁵ Fillion, M. op. cit., page 7.

³⁶ Ibid, page 34.

³⁷ Bélisle, R. *Nos compétences fortes, Manuel des animatrices et des animateurs*, page 173.

ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre³⁸. »

Sur le site Internet de la Direction de la formation générale des adultes, on retrouve les finalités de l'alphabétisation telles qu'elles sont vues par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

« L'alphabétisation a pour but de permettre à l'adulte :

1. d'accéder, le cas échéant, à d'autres services de formation;
2. d'augmenter ses capacités dans différents domaines d'apprentissage;
3. d'exercer ses rôles familiaux et sociaux³⁹. »

Dans le dictionnaire actuel de l'éducation de Renald Legendre sont présentées plusieurs déclinaisons du mot alphabétisation. Pour les besoins immédiats, voyons ces deux propositions. « Enseignement ou apprentissage de base du code écrit (lecture, écriture, calcul), généralement dans la langue maternelle, la langue dominante ou la langue d'usage d'une société. Résultat de ce qui précède [...]. Acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution _ CONFINTEA (1997). Par extension, acquisition des compétences de base dans des domaines de savoirs ou dans des systèmes et contextes de communication spécialisés⁴⁰. »

1.4.1.2 Alphabétisme

Jean-François Venne, dans *Analyse de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, fait le point sur les concepts *alphabétisme* et *littératie*. « On remarquera en effet que le rapport international, dans son titre, fait référence à la littératie alors que le rapport canadien parle plutôt d'alphabétisation. Ces deux termes recouvrent toutefois des réalités fort semblables, sinon identiques. [...] Ainsi, le Canada a officiellement reconnu, en 1996, le terme alphabétisme et c'est lui qui était à la base de l'EIAA de 1994. Alphabétisme : La capacité de comprendre et d'utiliser des imprimés dans des activités quotidiennes, que ce soit à la maison, au travail ou dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel (Comité permanent du développement des ressources humaines et de la condition des personnes handicapées)⁴¹. »

³⁸ Conférence de Hambourg : revoir nos pratiques / Jean-François Aubin, *Le Monde Alphabétique*, no 10, automne 1998, page 20.

³⁹ <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/default.html> (visité le 31 mars 2009).

⁴⁰ Legendre, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal, Guérin, 2005, page 41.

⁴¹ Venne, J-F., *Analyse de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIAA)*, page 7.

Une précision importante doit être apportée quant au concept d’alphabétisme. « En délaissant la notion d’alphabétisation au profit de celle de niveau d’alphabétisme, les chercheurs de l’EIAA ont voulu inscrire la capacité de lecture dans un continuum, ce qui rend plus difficile le cloisonnement entre personnes analphabètes et celles qui savent lire. Mais pour nous donner une échelle de grandeur, on peut dire que les personnes dont les réponses à l’enquête se situent aux niveaux 1 et 2 rencontrent ou risquent de rencontrer des difficultés dans la compréhension et l’exécution de tâches quotidiennes nécessitant de la lecture ou du calcul⁴². »

Pour le bénéfice du lecteur, mentionnons que dans cette enquête, « les compétences des répondantes et des répondants ont été évaluées suivant cinq niveaux, le niveau 3 étant reconnu comme le seuil minimal pour bien fonctionner avec l’écrit dans notre société⁴³. »

1.4.1.3 Littératie

Quant au terme littératie, Jean-François Venne l’explique en ces mots : « La plupart des autres pays francophones utilisent plutôt le terme littératie. La différence entre les deux [alphabétisme et littératie] demeure toutefois minime. Littératie : L’aptitude à comprendre et à utiliser l’information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité, en vue d’atteindre des buts personnels et d’étendre ses connaissances et ses capacités (Legendre, 2005, p.84)⁴⁴ ». Ce terme a d’autres implications : « Au-delà de la lecture, le concept de littératie renvoie à la capacité d’écrire, de calculer, de résoudre des problèmes, et d’utiliser les technologies de l’information et de la communication (TIC)⁴⁵. »

Peu importe la définition choisie, il demeure, pour tenter de dégager des similitudes d’une définition à l’autre, deux aspects : 1) une amélioration des savoirs et savoir-faire et 2) des finalités diverses, tant personnelles, civiques, de travail et de formation continue.

1.4.2 L’inclusion

Principalement, l’alphabétisation des personnes favorise leur inclusion par le développement de compétences de base et par l’accès à des formations tout au long de la vie.

Développer ses compétences de base et souhaiter d’atteindre un niveau 3, tels sont les messages lancés par les résultats de l’EIAA. En effet, l’Institut de la statistique du Québec fait ressortir que « pour participer pleinement à la vie en société, les individus doivent posséder de solides compétences de base : savoir lire, traiter et analyser l’information de façon à comprendre la réalité et à prendre des décisions éclairées. De

⁴² Ross, D., *Les personnes peu scolarisées et l’emploi, portrait de la situation et pistes de réflexion*, page 9.

⁴³ Cyr, Alain, Pour provoquer une véritable lutte contre l’analphabétisme. *Le Monde alphabétique*, no 18, printemps 2006, page 11.

⁴⁴ Venne, J-F., op. cit., page 8.

⁴⁵ Institut de la statistique Québec Direction santé Québec Enquête internationale sur l’alphabétisation et les compétences des adultes (EIAA) 2003 La littératie au Québec en 2003 : faits saillants, page 1.

telles compétences sont cruciales pour se trouver un emploi satisfaisant, prendre soin de sa santé, exercer sa citoyenneté, accéder aux productions culturelles et les apprécier, bref, pour pouvoir bénéficier d'une bonne qualité de vie⁴⁶. »

L'autre aspect facilitant l'inclusion des personnes peu scolarisées consiste à favoriser l'accès à une formation continue tout au long de la vie. Bloquer cet accès a, bien entendu, l'effet inverse : l'exclusion. Jean-François Venne présente bien les différentes catégories de difficultés auxquelles font face les personnes. « Les entraves à une participation plus générale des adultes à l'éducation tout au long de la vie sont au cœur du combat du mouvement de l'alphabétisation populaire au Québec. Vues par la lorgnette de l'alphabétisation populaire, ces principales difficultés concernent généralement quatre domaines :

- Les inégalités sociales et économiques qui sont à la fois en amont et en aval d'une faible alphabétisation;
- L'exclusion de plusieurs adultes des différents secteurs de l'éducation tout au long de la vie (difficulté d'accès, absence de soutien financier adéquat aux participantes et participants, etc.);
- L'absence d'une réelle connaissance de la diversité des formes et des réseaux d'éducation tout au long de la vie (notamment le manque de soutien financier des groupes populaires en alphabétisation);
- Une négation des droits des citoyennes et des citoyens peu alphabétisés (difficultés de voter, exclusion de la vie démocratique et sociale, etc.)⁴⁷. »

L'inclusion veut aussi dire un accès pour tous et en particulier pour les personnes qui ont très peu d'acquis. « Ces programmes doivent par ailleurs viser de façon toute particulière l'inclusion des gens ayant de très faibles niveaux de scolarité et de très faibles compétences en littératie et en numératie, car en ce moment, une grande partie d'entre eux en sont de facto exclus, pour de nombreuses raisons⁴⁸. »

L'inclusion est au cœur des pratiques des groupes populaires d'alphabétisation. L'alphabétisation n'est pas un préalable à toute participation. L'alphabétisation est une démarche en soi d'inclusion. « Dans ces groupes [populaires], le développement de la participation citoyenne ne fait pas que découler d'une amélioration des compétences en littératie et en numératie, il est au cœur même de la démarche. Les personnes peu alphabétisées participent à la vie démocratique du groupe, discutent d'enjeux les concernant ou touchant l'ensemble de la société et font des actions à l'extérieur du groupe afin de défendre leurs droits. Elles se réapproprient de cette façon leur rôle de citoyenne et citoyen⁴⁹. »

⁴⁶ Institut de la statistique Québec Direction santé Québec Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) 2003 La littératie au Québec en 2003 : faits saillants, page 1.

⁴⁷ Venne, J-F op. cit., page 71-72.

⁴⁸ Ibid, page 44.

⁴⁹ Ibid, page 78.

1.4.3 La formation de base

Le concept de formation de base est particulièrement apparu avec l'arrivée de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, en 2002. Ce concept est d'abord un format. Il comprend d'abord une première étape, nommée formation commune, et une deuxième, nommée formation diversifiée préparant au DES ou encore à une formation professionnelle. Autrement dit, la formation de base se concrétise par l'obtention d'un DES ou d'un DEP. Considérant cette diplomation, cette formation s'offre dans le réseau formel des commissions scolaires. Elle repose sur une approche par compétences, vise l'apprentissage tout au long de la vie et touche également les dimensions citoyennes et culturelles.

Diane Charest et Sylvie Roy ont fait un état de situation sur la formation de base dans plusieurs pays industrialisés. Elles font, entre autres, état de convergence dans les visées de ce type de formation. « Des objectifs visés par la formation de base se dégagent trois points qui prennent plus ou moins d'importance selon les pays. Ce sont l'insertion professionnelle, la participation sociale (ou promotion sociale) et le développement personnel des individus⁵⁰. »

1.4.4 Le maintien des pratiques reliées à l'écrit

Selon le concept d'alphabétisme où l'apprentissage du code écrit se réalise sur un continuum, un adulte, une fois sa démarche d'alphabétisation « terminée », devrait se retrouver dans des environnements écrits afin d'éviter des pertes de ses acquis. En ce sens, l'apprentissage en contexte signifiant pour la personne et la participation citoyenne sont des voies lui permettant de maintenir et de développer des pratiques de l'écrit.

« Le développement économique et social va s'actualiser non pas à travers l'enseignement systématique du code écrit, mais à travers la mobilisation de compétences, quelles qu'elles soient, dans des activités ayant du sens pour les personnes. [...] il est essentiel de connaître les pratiques sociales de l'écrit et le matériel dont les adultes font usage dans leur vie quotidienne et que c'est à travers ces pratiques, dans lesquelles les adultes sont déjà engagés dans leur communauté ou dans lesquelles ils souhaitent le faire, que les compétences de base pourront se développer. L'importance de l'apprentissage contextualisé est mise en avant autant pour l'alphabétisation que pour la postalphabétisation : “Si on enseigne l'écriture et la lecture comme s'il s'agissait de capacités décontextualisées et non de pratiques, s'appuyant sur les pratiques existantes des participantes et des participants, la lecture et l'écriture ne trouveront jamais leur place dans la vie des gens⁵¹.” »

« La définition très large de l'engagement civique retenue dans l'EIACA permet d'affirmer que les gens qui ne prennent part à aucune des formes de ce type

⁵⁰ Charest, D., Roy, S., *Tirer profit des expériences internationales : série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes*, page 17.

⁵¹ Bélisle, Rachel. *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif*, page 23.

d'engagement se retrouvent passablement isolés. Ils perdent aussi la chance de profiter de l'impact positif que pourrait avoir ce type d'engagement sur leurs compétences en littératie et en numératie. Il y a dans l'engagement civique des occasions de maintenir son niveau de compétence en utilisant ses connaissances et ses habiletés. Il y a là aussi des occasions de se former davantage en travaillant à des projets communs impliquant un certain partage de connaissances⁵². »

De plus, la formation continue contribue au maintien des acquis. Cependant, elle est davantage reliée au développement de compétences professionnelles, tandis que l'apprentissage tout au long de la vie représente une vision beaucoup plus large de l'éducation des adultes.

1.5. Les grands courants influençant l'éducation des adultes

« L'éducation est un bien collectif qui doit être accessible à tous. » Jacques Delors

Ce sujet étant vaste, il sera traité d'un point de vue général, histoire de mettre en lumière certains champs de force qui gravitent autour de l'éducation des adultes et qui l'influencent. Il s'agit de cerner quelques éléments composant l'environnement dans lequel l'alphabetisation évolue de nos jours. Pour ce faire, dans un premier temps, il sera présenté un courant politique dans lequel apparaîtront les grandes tendances actuelles, la société du savoir, l'impact du néolibéralisme et la place qu'occupe la notion « économique » en regard de la notion « sociale ». Dans un deuxième temps, pour le courant éducatif, il sera abordé le Rapport Delors, la Conférence internationale pour l'éducation des adultes et les grandes orientations de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.

1.5.1 Un courant politique

1.5.1.1 Les grandes tendances actuelles

Pour mettre la table sur les grandes tendances ayant un impact sur l'éducation des adultes, Diane Charest et Sylvie Roy en dressent un bref portrait. Elles identifient quatre grandes tendances, comparables d'un pays à l'autre : la mondialisation des marchés, la transformation du monde du travail, le développement des technologies de l'information et une modification du rôle de l'État.

1.5.1.1.1 La mondialisation des marchés

Pour elles, la mondialisation des marchés fait référence à tout ce qui touche les changements socio-économiques, à une plus grande concurrence entre les pays et à une augmentation des compétences de la main-d'œuvre locale. Cette concurrence s'incarne par l'innovation constante que les entreprises doivent démontrer de même que par l'augmentation des exigences attendues envers les employés.

⁵² Venne, J-F., op. cit., page 47.

Celle-ci a des impacts certains chez les personnes et sur l'éducation des adultes. D'abord, en ce qui concerne l'impact chez les personnes, il faut envisager un risque possible d'exclusion chez certaines d'entre elles, en particulier si elles sont peu alphabétisées. Ensuite, les entreprises seront davantage à la recherche de gens ayant de bonnes capacités d'apprentissage.

En ce qui concerne l'impact de la compétitivité sur le monde de l'éducation des adultes, il est entrevu des effets sur le contexte (culture de rivalité), les valeurs (adaptation de la main-d'œuvre aux besoins du marché), la finalité (obligation d'employabilité) et la mise en place d'élitisme (sélection des meilleurs). L'employabilité des personnes en devient finalement le fil conducteur. Avec la mondialisation, les pays doivent donc se positionner sur l'échiquier international. Le Canada n'est pas en reste. Comme l'éducation est de juridiction provinciale, sa principale voie d'accès à l'éducation des adultes réside dans son implication dans la formation professionnelle.

Certains voient dans ce phénomène de mondialisation et de concurrence, des risques d'exclure une partie de la population dans ses rôles sociaux et dans ses besoins.

1.5.1.1.2 La transformation du monde du travail

Diane Charest et Sylvie Roy considèrent la diminution du nombre d'emplois peu spécialisés, la précarisation du travail, les formes de travail atypiques, le chômage de longue durée et le vieillissement de la population active comme faisant partie de l'ensemble plus large qu'est la transformation du monde du travail.

Cette transformation a une incidence directe, et parfois négative, sur l'accès à l'emploi des personnes peu scolarisées et sur leur vie. Pensons notamment aux pertes d'emploi, aux changements technologiques et à l'augmentation des exigences de la scolarité rendant difficile l'accès au travail.

Dans plusieurs pays, les gouvernements, en guise de solution à ce problème, vont de plus en plus se servir de l'éducation des adultes comme d'un outil d'insertion professionnelle. Nous assistons, comme le souligne Ricardo Petrella, au « remplacement du principe du droit au travail par le principe du devoir de démontrer son employabilité⁵³. »

1.5.1.1.3 Le développement des technologies de l'information

La croissance accélérée des technologies de l'information et l'accès aux technologies constituent les éléments clés du développement des technologies de l'information. Ce développement fait en sorte que plus une société utilise les outils informatiques, plus elle s'assure de sa compétitivité au niveau mondial : « Plus il y aura de personnes, dans une société donnée, qui ont du savoir, qui savent utiliser la technologie et qui peuvent en développer de nouvelles, plus cette société sera prédominante⁵⁴. »

⁵³ Petrella, Ricardo. *L'éducation, victime de cinq pièges*, page 15.

⁵⁴ Solar, C., *Nouvelles tendances en éducation des adultes*. Revue des sciences de l'éducation (21) 3, 1995, page 452.

De plus, il est à souligner l'écart grandissant entre ceux qui ont accès à l'outil et qui possèdent les compétences en regard de ceux qui en sont plus éloignés.

1.5.1.1.4 Une modification du rôle de l'État

Nous constatons, toujours selon Diane Charest et Sylvie Roy, une modification du rôle de l'État par les budgets restreints, par l'établissement de partenariats avec l'entreprise, le communautaire et le privé pour donner de la formation aux adultes, par la reddition de comptes, demandant des résultats mesurables, et par l'écart grandissant entre les riches et les pauvres.

S'ouvrant à des partenaires, l'État peut être amené à revoir ses façons de faire ou ses finalités. Des enjeux sont donc à considérer, notamment les demandes et le financement d'Emploi-Québec et des entreprises. De plus, Ricardo Petrella met en lumière un autre enjeu : « L'enjeu est de taille, car, dans les pays "développés", de plus en plus de responsables politiques sont prêts (qu'ils le disent ouvertement ou indirectement) à accepter que le marché (mondial, en plus) décide des finalités et des modalités d'organisation et de fonctionnement de l'éducation⁵⁵. »

1.5.1.2 La société du savoir

Le 21^e siècle constitue la porte d'entrée d'une nouvelle ère, soit celle d'une société du savoir. Une société dominée par l'information, et la connaissance basée essentiellement sur des ressources immatérielles et des capitaux virtuels. « La connaissance semble la ressource principale, fondamentale, de la "nouvelle économie"⁵⁶. » La personne doit faire preuve d'adaptation au quotidien pour relever les défis d'une telle société, car la matière première devient la matière grise. Apprendre s'échelonne alors sur un continuum de formation rempli de trajectoires où on y retrouve la présence de périodes de formation, d'activités professionnelles et de chômage.

La venue d'une société du savoir vient changer les perceptions quant à la notion d'alphabétisation. L'apprentissage unique de la lecture, de l'écriture et du calcul ne semble plus suffisant. Les composantes de la définition changent, et on voit poindre l'importance du maintien des acquis et de la notion d'apprendre à apprendre.

Dans une telle nouvelle ère, Jacques Delors précise le rôle que l'éducation doit jouer face à ce développement d'une société basée sur le savoir, sur l'information.

« La société éducative fondée sur l'acquisition, l'actualisation et l'utilisation des connaissances. Telles sont les trois fonctions qu'il convient de mettre en exergue, dans le processus éducatif. Alors que se développe la société de l'information, multipliant les possibilités d'accès aux données et aux faits, l'éducation doit permettre à chacun de se servir des informations, les recueillir, les sélectionner, les ordonner, les gérer et les

⁵⁵ Petrella, Ricardo. op. cit., page 23.

⁵⁶ Petrella, Ricardo. op. cit., page 37-38.

utiliser. L'éducation doit donc constamment s'adapter à ces mutations de la société, sans négliger de transmettre l'acquis, les bases, les fruits de l'expérience humaine⁵⁷. »

1.5.1.3 Le néolibéralisme

Le néolibéralisme est associé à certaines caractéristiques, notamment :

- la volonté de diminuer les dépenses publiques;
- la volonté de privatiser des biens publics;
- la consommation excessive;
- l'individualisme;
- la compétition;
- le rendement et l'efficacité;
- la domination des marchés;
- l'appauvrissement de la population.

Ce courant dominant influence également le système scolaire. Pensons à l'introduction de rationalités et de fonctionnement généralement associés aux entreprises privées et à la tendance de former des élites au détriment d'une réussite d'un plus grand nombre associée à la réduction des services aux personnes qui éprouvent des difficultés.

Certains auteurs y voient même des traces dans la notion d'apprentissage tout au long de la vie : « La formation tout au long de la vie est une conception économiciste (tout est réduit à un calcul d'investissement pour l'individu et d'opportunité pour l'État), individualiste (l'individu est censé être le principal acteur) et instrumentale (la formation n'est comprise que par rapport au marché du travail et aux "compétences" qu'il nécessite)⁵⁸. »

1.5.1.4 La place de l'économie en regard du social

Des termes comme mondialisation des marchés, compétition, employabilité, efficacité et rentabilité semblent occuper une grande place dans les discours, plutôt que des termes comme société civile, participation citoyenne, inclusion et bien commun. Claudi Solar trace un bref historique éclairant sur le sujet.

« Tout d'abord, la crise économique et le chômage qui a suivi ont littéralement monopolisé les buts poursuivis en éducation des adultes. En fait, on parle plus de formation que d'éducation. Le mot formation, déjà avant-coureur lors de la création de la *Commission d'étude sur la formation des adultes*, devient omniprésent dès que l'éducation des adultes est identifiée au marché du travail. Or, l'économie devient la préoccupation majeure dès le début des années quatre-vingt : "L'économie est toujours

⁵⁷ Delors, J., *L'éducation : un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, page 19.

⁵⁸ Neyrat, Frédéric, La Validation des acquis de l'expérience : une reconnaissance de la formation tout au long de la vie? In Neyrat, F. *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*, page 135.

placé avant le social et le culturel » dans l'énoncé de politique gouvernementale (CSÉ, 1992, p. 13). Et à travers l'économie, ce sont l'employabilité d'une part et la compétitivité des entreprises d'autre part qui prédominent⁵⁹. » »

1.5.2 Un courant éducatif

1.5.2.1 Le rapport Delors

Au début des années 1990, l'UNESCO réunit une quinzaine de personnes provenant des milieux politiques et de l'éducation pour répondre à la question *Quel genre d'éducation faudra-t-il demain pour quel genre de société?* C'est la *Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle*. Ce groupe a réalisé des consultations dans le monde entier (1993-1996) et a déposé son rapport en 1996 sous le titre *L'éducation, un trésor est caché dedans*, mais plus connu sous le nom *Rapport Delors*, du nom du président de la Commission Jacques Delors. C'est à partir de ce rapport que le thème de *l'apprentissage tout au long de la vie* a été largement utilisé de même que les quatre piliers de l'éducation, à savoir apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. Il positionne le développement humain au cœur de tout processus d'éducation, et ce, peu importe la finalité.

1.5.2.2 La Conférence internationale pour l'éducation des adultes

CONFINTÉA est l'acronyme pour désigner la Conférence internationale pour l'éducation des adultes. Cette conférence est tenue par l'UNESCO, et la première eut lieu en 1949. En 1997, la cinquième Conférence se déroulait à Hambourg, en Allemagne. En tout, 1 500 personnes représentant 140 pays et 400 organisations non gouvernementales (ONG) y assistaient « pour discuter des enjeux de l'éducation et de la formation des adultes, échanger sur leurs expériences respectives, adopter des plans d'action pour améliorer la situation de l'éducation et de la formation des adultes⁶⁰. » Deux documents importants sont issus de cette conférence : la *Déclaration de Hambourg* comprend des recommandations, et *l'Agenda pour l'avenir* définit plus en détail les différents engagements pris.

Une grande ligne directrice émane du rapport où l'être humain est à la base de l'éducation. Cette conférence définit l'éducation des adultes en ces termes : « *L'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles* ⁶¹. »

De nos jours, l'éducation des adultes est devenue incontournable et a un rôle particulier à jouer pour éviter l'exclusion des personnes. Elle occupe une place importante dans le

⁵⁹ Solar, C., op. cit., page 447.

⁶⁰ <http://www.icea.qc.ca/nos-actions/confitea-vi.html> (visité le 31 mars 2009).

⁶¹ Aubin, Jean-François, Conférence de Hambourg : revoir nos pratiques, *Le Monde alphabétique*, numéro 10, automne 1998, page 20.

développement d'une société. La Déclaration d'Hambourg, dans ses engagements, va même plus loin que d'attribuer des rôles à l'éducation en la situant dans une perspective de droit à l'éducation.

« Il est plus que jamais nécessaire de reconnaître *le droit à l'éducation et le droit d'apprendre* tout au long de la vie, c'est-à-dire le droit de lire et d'écrire, le droit d'émettre des critiques et d'analyser, le droit d'accéder aux ressources et de développer et mettre en pratique les aptitudes et compétences individuelles et collectives⁶². »

Dans le rapport, la notion de l'alphabétisation comporte des éléments de droit, de participation à la vie en société et d'inclusion.

Rachel Bélisle parle de ruptures réalisées, lors de cette conférence, en regard de l'alphabétisation. Elle fait ressortir les points suivants : « Il s'est opéré trois ruptures fondamentales lors de cette conférence : 1) une rupture avec la vision linéaire qui fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un préalable à tous les autres apprentissages; 2) le passage de la lutte contre l'analphabétisme à la promotion de projets éducatifs centrés sur les réalités des personnes en apprentissage et des collectivités; 3) une forme de réconciliation entre écrit et oralité⁶³. »

Au moment d'écrire ces lignes se prépare la sixième Conférence internationale pour l'éducation des adultes, qui se tiendra à Belem, au Brésil, en mai 2009. Cette conférence « vise à renouveler l'intérêt international pour l'éducation et la formation des adultes, ainsi qu'à réduire l'écart entre les certitudes et les discours d'une part, et le manque de politiques et de conditions systématiques et efficaces en faveur de l'éducation et de la formation des adultes d'autre part⁶⁴. » Quatre sujets sont soumis aux conférences préparatoires qui se tiennent dans toutes les régions du monde : « 1. La pauvreté et l'inégalité sociale et culturelle croissante, un point de référence important par rapport à l'éducation et l'apprentissage des jeunes et des adultes (ALE) orientés vers le travail. 2. Le droit à l'éducation et à l'apprentissage des femmes et des hommes immigrants. [...] 3. La priorité de l'éducation des adultes, y compris l'alphabétisation [...]. 4. Le besoin de nouvelles politiques et d'une nouvelle législation pour assurer le droit à l'apprentissage sans discrimination⁶⁵. » Sûrement que les résultats de cette conférence auront une influence certaine sur le contexte entourant l'alphabétisation.

1.5.2.3 La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue a été lancée en 2002 et vise à préciser les orientations de la société québécoise sur le sujet

⁶² *Rapport final. Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997*, page 23.

⁶³ Bélisle, Rachel. *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif*, page 1.

⁶⁴ <http://www.icea.qc.ca/nos-actions/confitea-vi.html> (visité le 31 mars 2009).

⁶⁵ http://www.icea.qc.ca/assets/files/CONFINTEA/confintea-document_icae_2008_07.pdf, page 1.

selon deux grandes idées : clarifier les orientations de la société québécoise et ancrer une culture de formation continue au Québec.

Elle présente quatre grandes orientations desquelles découlent des priorités d'action.

- « Assurer une formation de base aux adultes;
- Maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes;
- Valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle;
- Lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance⁶⁶. »

Cette politique est cosignée par le ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi et par la ministre déléguée à l'Emploi de l'époque. Dans *Une histoire de l'éducation des adultes*, réalisé pour le compte du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, on apprend une réalité historique entre les ministères rattachés à l'éducation et à l'emploi datant du début des années 1980 : « Le fort taux de chômage qui sévit en 1983 pousse le gouvernement fédéral (fournisseur de 80 p. 100 des fonds alloués à l'éducation des adultes au Québec) à financer seulement les programmes qui répondent aux besoins du marché du travail. Cette nouvelle réalité se traduit dans la décision du gouvernement québécois de départager les responsabilités de l'éducation des adultes entre les ministères de l'Éducation et de la Main-d'œuvre. Le ministère de l'Éducation devient donc un pourvoyeur de services de programmes de développement de la main-d'œuvre. Le ministère de la Main-d'œuvre et du Revenu détermine les orientations, l'élaboration et la mise en œuvre des interventions dans ce domaine. Ce nouveau partage des responsabilités destiné à éliminer les conflits et les doublons n'a tout de même pas les effets escomptés⁶⁷. »

Daniel Baril résume bien la logique soutenant cette politique.

« La politique d'éducation et de formation des adultes du Québec reprend une logique qui est largement partagée par plusieurs politiques des pays développés :

- Le bien commun et l'égalité des chances se limitent au premier diplôme;
- Les individus et les entreprises doivent assumer le coût des études;
- La priorité réside dans l'adaptation de la main-d'œuvre⁶⁸. »

L'accent est donc mis principalement sur l'éducation en tant que moyen d'adaptation de la main-d'œuvre et non comme moyen de développer la perspective citoyenne.

Daniel Baril pose un regard particulier sur l'éducation des adultes à la lumière de cette politique : « L'éducation des adultes constitue de plus en plus un élément des politiques de croissance économique⁶⁹. »

⁶⁶ *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, page 6.

⁶⁷ *Une histoire de l'éducation des adultes*, MELS, page 88.

⁶⁸ Baril, D., Quelques indices de la mise en place de politiques néolibérales en éducation et en formation des adultes au Québec in Venne, J.-F., *L'impact des politiques néolibérales en éducation, en éducation des adultes et en alphabétisation populaire : compte-rendu de la conférence-débat du 8 septembre 2005*, page 30.

* * * *

Ce premier chapitre fait état du contexte dans lequel se situe le présent projet qui vise à cibler les points de convergence entre les compétences essentielles et l'alphabétisation populaire. Ce contexte est composé d'acteurs importants à considérer dans notre réflexion. Il y a, d'une part, les compétences essentielles, élaborées par le gouvernement fédéral et en particulier par le RHDCC, dont les visées semblent davantage orientées vers le développement de l'employabilité. D'autre part, se situent le RGPAQ et ses groupes membres avec leur spécificité propre, leur définition de l'alphabétisation populaire et une perspective de transformation sociale dans leur visée de l'alphabétisation populaire.

Dans ce contexte gravitent également quelques champs de force. Quelques-uns sont de nature politique, en particulier les grandes tendances actuelles, la société du savoir et le néolibéralisme, et d'autres sont de nature éducative, dont certains porteurs d'une vision davantage citoyenne, tels que le Rapport Delors et la Conférence d'Hambourg.

Le prochain chapitre présente la méthodologie utilisée pour soutenir la réflexion.

⁶⁹ Baril, Daniel, La régression tranquille in Baril, D. et coll. Avons-nous encore de l'éducation aux adultes : dossier. *Le Monde alphabétique*, no14, printemps 2002, page 59.

Chapitre 2 : Méthodologie

Pour acquérir les connaissances nécessaires pour confirmer ou infirmer notre hypothèse de départ, deux avenues ont été retenues : la recherche documentaire et des entrevues sur le terrain avec des groupes. Le travail s'est donc fait en deux temps, respectivement dans cet ordre.

2.1. La revue de la littérature

Dès le début du projet, 14 thèmes avaient été clairement identifiés pour entreprendre la recherche documentaire. Cette recherche s'est réalisée en consultant le Catalogue de la bibliothèque de l'Université du Québec en Outaouais, celui du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) et le répertoire du COMPAS. Des sites Internet ont également été consultés tels que celui du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et celui du RHDCC du gouvernement fédéral. Cette première recherche a fait ressortir le vaste potentiel bibliographique de ces thèmes. À la suite de ce constat, une révision des thèmes a été réalisée afin de juger de leur pertinence. Ces thèmes sont finalement restés les mêmes et ont été classés en quatre dimensions : contexte, spécificité de l'alphabétisation populaire, évaluation et modèles de l'apprentissage chez l'adulte. Plus tard, en comité de suivi, deux thèmes ont été retranchés, soit le bilan des compétences et les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) de la dimension évaluation parce qu'on les retrouve surtout dans le réseau institutionnel, et un autre thème s'est ajouté dans la dimension de la spécificité de l'alphabétisation populaire, soit la réflexion sur le développement des pratiques.

Devant l'ampleur des ouvrages dégagés par la recherche documentaire⁷⁰, le comité de suivi a précisé des questions d'intérêt pour chacun des thèmes. Il s'agissait d'identifier ce que nous désirions apprendre par les thèmes. Ces questionnements ont donc guidé la lecture des ouvrages. Voici la liste finale des treize thèmes retenus, pour chacune des dimensions :

⁷⁰ La section Références et Bibliographie présentée vers la fin du document en fait foi.

TABLEAU 2
Les dimensions et les thématiques

Dimensions	Thématiques
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> - Alphabétisation - Compétences essentielles - Problématiques de l'éducation des adultes
Spécificité de l'alphabétisation populaire	<ul style="list-style-type: none"> - Alphabétisation populaire - Conscientisation - Pratiques d'évaluation des groupes - Projets pertinents - Réflexion sur le développement des pratiques
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluation des apprentissages - Évaluation des compétences - Reconnaissance des acquis
Modèles de l'apprentissage chez l'adulte	<ul style="list-style-type: none"> - Approche expérientielle - Approche par compétences

Le traitement de ces données a consisté à réaliser l'écriture d'une première synthèse des notes de lecture de chacune des thématiques retenues. Elle a servi de base pour la rédaction du chapitre 1 et 2 du rapport.

2.2. Les rencontres avec les groupes

Une fois l'étape de la revue de la littérature terminée, il s'agissait de poursuivre avec la deuxième étape, qui consistait à rencontrer des groupes populaires d'alphabétisation, membres du RGPAQ, sur le terrain.

2.2.1 La méthode choisie

D'entrée de jeu, le comité de suivi a déterminé que les informations nécessaires à l'atteinte des résultats devaient être de nature qualitative. Rappelons ici qu'il ne s'agissait pas de rechercher un portrait exhaustif de la situation, car le projet constitue une première étape d'exploration sur l'univers des compétences et des pratiques des groupes. Le comité voulait obtenir des exemples de pratiques, de façons de faire. Il voulait illustrer la démonstration avec des exemples terrain. Il a été convenu que l'échantillonnage devait tenir compte d'une diversité des groupes.

Chacune des neuf compétences essentielles du RHDCC serait vérifiée. Pour chacune, il s'agit de vérifier les pratiques d'apprentissages (Développe-t-on cette compétence? Comment?), les pratiques d'évaluation (Évalue-t-on cette compétence? Comment?) et de demander aux groupes de dégager un premier bilan de leurs pratiques. Considérant l'étendue des pratiques, une structure semi-dirigée a été retenue, car c'est d'un portrait d'ensemble, d'une photo dont le RGPAQ a besoin.

2.2.2 L'échantillon

Au moment d'écrire ces lignes, il y a 78 groupes membres du RGPAQ. Ce nombre représente donc la population cible. Pour déterminer l'échantillon, le comité de suivi a retenu deux critères : des groupes avec une certaine stabilité au niveau des formatrices, c'est-à-dire des formatrices ayant au moins deux ans d'expérience de travail dans le groupe, et des groupes respectant une diversité : urbain, rural, type de population, taille du groupe. Il est important que le répondant possède un nombre d'années minimales pour être en mesure de bien présenter l'étendue des pratiques. Également, il doit être en mesure d'avoir une vision globale sur les pratiques du groupe. Il est important de s'assurer d'avoir une bonne diversité de groupes pour obtenir une représentativité intéressante des groupes membres du RGPAQ.

Sachant que les entrevues allaient durer plus d'une heure, les entrevues téléphoniques étaient exclues. Il restait alors à rencontrer directement les personnes. C'est donc un choix que les entrevues se déroulent dans les groupes, sur le terrain. Considérant les ressources humaines et financières reliées au projet, le comité de suivi savait très bien qu'il était difficile de rencontrer tous les groupes, même si l'intérêt était présent. Quatorze groupes ont été ciblés, et un groupe a dû être remplacé, car un groupe a dû se désister.

2.2.3 Le mode et les instruments de collecte de données

Il a donc été convenu de réaliser des entrevues individuelles pour recueillir nos données, car elles permettaient de rendre plus facilement les gens à l'aise pour présenter leurs pratiques. L'entrevue de groupe a été écartée à cause du risque de jugement et de comparaison qu'elle peut malheureusement provoquer. Les entrevues ne seront pas enregistrées. Le temps imparti à cette étape ne permettait pas la rédaction de verbatim. La prise de note manuelle de l'intervieweur a permis de rapporter les réponses des répondants.

Les outils de cueillette de données ont été élaborés⁷¹. Un questionnaire d'entrevue, des consignes accompagnant le questionnaire, un profil à remplir par le répondant et un plan de rencontre ont été conçus.

Le questionnaire d'entrevue était réparti en trois sections. Une première reprenait chacune des neuf compétences du RHDCC, et le répondant devait présenter les pratiques d'apprentissage et d'évaluation utilisées. Une deuxième section permettait aux répondants de rajouter des compétences développées dans le groupe et qui n'avaient pas été abordées dans la première section. Quant à la dernière section, elle permettait principalement aux répondants de porter un regard sur leurs pratiques d'apprentissage et d'évaluation.

⁷¹ Vous trouverez tous ces outils en annexe.

Il est important de souligner ici l'utilisation du terme « autres compétences » dans la deuxième section du questionnaire afin de garder une uniformité avec la première section. Cependant, dans l'entrevue, l'intervieweur mentionnait qu'il était important de faire ressortir tout ce que le groupe développait en-dehors des neuf compétences présentées dans la première section du questionnaire, et ce, peu importe qu'il s'agisse de réelles compétences, d'habiletés ou d'apprentissages particuliers. Considérant que les groupes n'ont pas d'approche par compétences, cette précision s'est avérée nécessaire afin d'aller au-delà du terme. Vous verrez dans la présentation des résultats, au chapitre 4, que le terme « autres compétences » a été remplacé par « autres apprentissages », ce qui correspond mieux à la réalité des groupes.

Avec l'envoi du questionnaire, un document l'accompagnait dans lequel se retrouvaient des informations sur le contexte du projet, des consignes pour la préparation à l'entrevue et une présentation du questionnaire.

Le profil du répondant est un outil servant à dresser un portrait de l'échantillonnage. On y retrouve des informations classiques telles que le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience en alphabétisation populaire, le nombre d'années d'expérience dans le groupe actuel et la fonction occupée dans le groupe actuel.

Quant au plan de la rencontre, il servait de guide à l'intervieweur : rappel du contexte, présentation du déroulement de l'entrevue, réalisation de l'entrevue, conclusion et remerciements.

Le comité de suivi a également convenu de réaliser un prétest avec deux groupes afin de tester la façon de faire pour rencontrer les groupes. Après chaque prétest, un questionnaire d'évaluation a permis de dégager les améliorations à apporter. Une fois corrigé, le questionnaire était prêt pour rencontrer les groupes de l'échantillonnage.

Les répondants des groupes étaient d'abord contactés par téléphone afin de connaître leur intérêt et leur disponibilité à participer au projet. L'essentiel du projet leur était alors expliqué. Il recevait, de six à douze jours à l'avance, par courrier électronique, une confirmation du rendez-vous avec le questionnaire et les consignes pour se préparer. Les pratiques des groupes étant vastes, il allait de soi de donner du temps aux groupes pour répertorier leurs différentes pratiques. Ceci a facilité le déroulement des entrevues et a permis une richesse dans les réponses. Les entrevues se sont déroulées du 18 novembre au 17 décembre 2008 et duraient en moyenne 2 h 06.

La structure semi-dirigée de l'entrevue ainsi que l'envoi à l'avance du questionnaire a permis d'établir rapidement un climat de confiance dans les entrevues et d'obtenir une grande quantité de renseignements.

Plusieurs répondants ont mentionné avoir apprécié cet exercice, car il arrive malheureusement trop peu souvent, à leurs dires, que les groupes peuvent se donner du temps de recul pour porter un regard sur leurs pratiques.

2.2.4 Le traitement des données

Chaque entrevue a reçu un code afin de préserver la confidentialité. Une première compilation de chacune des entrevues s'est réalisée en se servant de catégories issues de la réalisation des prétests. Toutes les réponses étaient alors entrées à l'ordinateur à l'aide d'un logiciel de traitement de textes.

Dans un deuxième temps, toutes les réponses des répondants ont été regroupées par section tout en conservant les premières catégories d'organisation des données : les neuf compétences selon les pratiques d'apprentissage et les pratiques d'évaluation; les autres « compétences » développées par les groupes, selon les pratiques d'apprentissage et les pratiques d'évaluation; les autres informations, soit l'organisation des ateliers, le nombre de participants par atelier et les finalités de l'alphabétisation populaire vues par le répondant; les regards sur les pratiques, soit les moments clés de l'évaluation, les pratiques d'apprentissage, les pratiques d'évaluation et les lieux possibles d'apprentissage. Ce travail a permis de raffiner les catégories des réponses et d'en déterminer des nouvelles. Cette organisation des données s'est réalisée à l'aide d'un logiciel de traitement de textes. Les résultats de cette étape ont donné de premières fiches synthèses dans lesquelles une liste d'exemples en vrac apparaissait sous chacune des catégories et ont permis de regrouper en 15 autres apprentissages les 25 identifiés par les groupes durant les entrevues.

Dans un troisième temps, un retour sur les réponses des répondants s'est réalisé afin de déterminer une fréquence dans les réponses. C'est ainsi qu'une légende a été créée pour dégager une certaine ampleur :

TABLEAU 3
Nomination de la fréquence des réponses

Nombre de réponses	Nomination de la fréquence
0	Aucun groupe
1	Peu de groupes
de 2 à 5	Quelques groupes
6	Près de la moitié des groupes
7	La moitié des groupes
8	Un peu plus de la moitié des groupes
de 9 à 12	La majorité des groupes
13	Presque tous les groupes
14	Tous les groupes

À cette étape-ci, une présentation des résultats bruts a été faite au conseil d'administration et au comité développement des pratiques du RGPAQ. Les membres de ces deux comités ont dit apprécier le portrait des groupes qui se dégagait et ont également mentionné qu'ils se reconnaissaient dans les résultats.

Dans un quatrième temps, les exemples, sous chacune des catégories, ont été comptés afin de faire ressortir celles qui étaient nommées le plus souvent. Ce travail a permis d'identifier les exemples illustrant le mieux chaque catégorie et s'est réalisé autant pour les pratiques d'apprentissage que d'évaluation. Une fois la compilation complétée, des fiches synthèses des résultats ont été préparées.

2.3. L'analyse et l'interprétation des données

Un premier exercice d'analyse s'est réalisé en reproduisant, en grand format, un diagramme plus détaillé que celui présenté au chapitre 1 sur lequel se sont rajoutés tous les thèmes couverts. Dans chacune des ellipses rajoutées étaient inscrits des éléments clés tirés de la revue de la littérature et des résultats des entrevues. Cet exercice a permis de dégager des premières impressions et observations. Par la suite, en comité de suivi, une grille d'analyse a été élaborée. Elle consiste à porter un regard sur les résultats obtenus avec la lunette de quatre éléments, soit l'approche par compétences, les compétences essentielles, l'alphabétisation populaire et l'évaluation. Ces éléments ont été retenus, car il semble englober l'essentiel des connaissances engendrées par la revue de la littérature et par les entrevues. À la lumière des premières observations tirées du grand diagramme, un deuxième niveau d'analyse s'est effectué au sein du comité de suivi. Un travail d'écriture s'en est suivi et, finalement, l'analyse des résultats a été validée par le comité de suivi.

2.4. Les contraintes de la recherche

Les principales contraintes rencontrées dans la réalisation de la recherche ont été des contraintes de temps et de ressources limitées. En effet, le projet, bien qu'il se soit échelonné du mois d'août 2008 au mois de mai 2009, se réalisait à raison de deux jours par semaine. Les ressources financières et humaines consacrées au projet ont permis au RGPAQ de tracer un premier portrait non exhaustif des liens existant entre l'univers des compétences et celui de l'alphabétisation populaire. Dans le respect des limites, le comité de suivi a délimité l'échantillonnage. Par contre, il a tenté de refléter les diversités des pratiques et les réalités différentes, et ce, autant au niveau géographique qu'au niveau des caractéristiques des groupes. La contrainte de temps a eu aussi comme impact que le comité de suivi n'a pu pousser plus loin l'analyse des résultats à une échelle plus large. Il aurait été intéressant, entre autres, de former un comité composé de représentants des groupes membres pour justement faire l'exercice d'analyse. Un tel comité aurait effectivement apporté une richesse à l'analyse et aurait également permis une appropriation de la recherche auprès de certains groupes membres.

Malgré ces contraintes, il est intéressant d'avoir en main un premier éventail des pratiques en alphabétisation populaire sous l'angle des compétences acquises. Vous les découvrirez toutes en parcourant le quatrième chapitre, lequel présente les résultats obtenus par les entrevues avec les groupes sur le terrain. Auparavant, le lecteur est toutefois invité à parcourir le troisième chapitre, qui présente les résultats de la revue de la littérature.

CHAPITRE 3 : LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Le tableau 1 du chapitre 1 met bien en lumière la recherche des points de convergence entre les compétences essentielles et l’alphabétisation populaire. Mais il ne semblait pas complet pour entreprendre une revue consistante de la littérature. En effet, de quoi est-il question quand nous abordons l’approche par compétences? Comment évaluons-nous les compétences? Quelles sont les pratiques d’évaluation des groupes? Existe-t-il des projets en lien avec les compétences que les groupes ont développées?

Il semblait nécessaire pour le RGPAQ de compléter le diagramme du tableau 1 dans le but de dégager une meilleure vue d’ensemble sur le sujet. C’est ainsi que d’autres thématiques sont venues compléter le diagramme, soit quatre dimensions et treize thématiques. Le tableau 2, au chapitre précédent, met bien en relation les dimensions et les thématiques.

Les résultats de la revue de la littérature sur les thématiques reliées à la dimension *contexte* ont été présentés dans le premier chapitre. Il en va de même sur la thématique *alphabétisation populaire* de la dimension *spécificité de l’alphabétisation populaire*. Le comité a fait ce choix, car il considérait qu’il contribuait à bien comprendre le contexte général dans lequel s’inscrit notre démarche de réflexion.

Considérant ce grand nombre de thématiques à couvrir et considérant les ressources humaines impliquées dans le projet, le comité de suivi s’est demandé ce qu’il voulait apprendre sur chacun des thèmes. De cet exercice est sortie une liste de questions qui a orienté la consultation des ouvrages⁷². Il suffisait alors de trouver des réponses aux questions pour en connaître davantage sur les concepts touchant les compétences essentielles. Il était important pour le comité de suivi de bien connaître l’état de la situation pour ensuite mieux comprendre et mieux comparer l’univers des compétences et celui de l’alphabétisation populaire pour dégager les points de convergence. Le présent chapitre vise donc à partager avec le lecteur un état de nos connaissances acquises sur les dimensions suivantes : *spécificité de l’alphabétisation populaire, l’évaluation et les modèles de l’apprentissage chez l’adulte*.

La présentation des résultats de la revue de la littérature commencera par une entrée dans l’univers des compétences. Il s’agit donc de la dimension *Modèles de l’apprentissage chez l’adulte*, avec les thèmes *approche par compétences* et *approche expérientielle*, et *évaluation*, avec les thèmes *évaluation des apprentissages*, *évaluation des compétences* et *reconnaissance des acquis*.

⁷² À la fin du document, vous trouverez deux bibliographies. La section *Références* présente la liste des ouvrages consultés et utilisés, et la section *Bibliographie* présente des ouvrages à consulter si le lecteur veut approfondir ses connaissances.

3.1 L'approche par compétences

« Être compétent, ce n'est pas tout savoir, ce n'est même pas savoir beaucoup de choses, c'est pouvoir résoudre des problèmes dans un domaine précis. » Michel Fabre

3.1.1 L'origine de l'approche par compétences

L'approche par compétences provient d'abord du monde de l'industrie et a gagné peu à peu le monde de l'éducation. Depuis les années 1960, elle s'est développée dans différents pays, entre autres, les États-Unis, l'Australie, la Suisse et la Belgique. Au fil des ans, les activités de formation se sont tranquillement déplacées de l'école vers les milieux de travail.

« C'est ainsi que l'école s'est progressivement rapprochée du monde des entreprises au moyen de coopérations de toutes sortes, mais aussi par des infléchissements dans la manière de penser les contenus d'enseignement, d'organiser les modes de transmission des savoirs et de les évaluer⁷³. »

Comme le soulignent Jonnaert, Barrette, Boufrahi et Masciotra⁷⁴, il y a une influence certaine du monde de l'entreprise sur l'école et des risques de mainmise d'une logique marchande et économique sur l'éducation. Ils rappellent également que l'école cherche à répondre aux attentes sociales de son époque. Ils mettent bien en évidence qu'avec l'approche par compétences sous-tend des concepts de performances, de résultats, termes chers et empruntés au monde des entreprises. Toutefois, soulignons des préoccupations sous-jacentes à ce changement : « Une conception plus humaine et générique de la compétence professionnelle et le souci d'élargir la notion de réussite scolaire sont deux préoccupations importantes à la base de tout ce mouvement vers la compétence comme concept central de la formation⁷⁵. » Gérard Boutin résume bien le débat : « Le débat autour de la question est encore très vif pour la raison toute simple que la fonction éducative répond à une autre logique que celle de l'industrie. L'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale); elle ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique⁷⁶. »

3.1.2 L'approche par compétences au Québec

Cette approche est venue aussi influencer les concepteurs de programmes du Québec. En effet, ils se sont, entre autres, lancés dans ce mouvement à la suite du dépôt, en 1997, du

⁷³ Ropé, F., Tanguy, L. *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, page 16.

⁷⁴ Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D., *Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité Note de synthèse*. Revue des sciences de l'éducation (30) 3, 2005, 667-696.

⁷⁵ Ministère de l'Éducation (2002). Être à jour, toujours! L'approche par compétences : Pour accompagner les apprenantes et apprenants jusqu'à l'autonomie. Québec : Gouvernement du Québec, page 8.

⁷⁶ Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions, revue de psychologie sciences humaines*, n° 81, page 4.

rapport *Réaffirmer l'école*, issu des États généraux sur l'éducation de 1995. Il s'agissait de passer d'une formation par objectifs et par discipline à une formation axée sur le développement des compétences. Mentionnons que le « préscolaire-primaire » n'a pas été le premier ordre d'enseignement à vivre le tournant vers cette approche. Il y eut tout d'abord la formation professionnelle, au secondaire, et le collégial. Récemment s'est ajoutée la formation générale de base des adultes. Le but de l'approche par compétences « est d'amener les apprenantes et apprenants à développer leur capacité de transfert, donc leur autonomie⁷⁷. » Dans son cadre théorique, la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) fait ressortir que « l'objectif général de la formation est de permettre à la personne adulte d'élever sa capacité à donner du sens à ses situations de vie et de pouvoir y agir de façon autonome⁷⁸. » En ce sens, elle mentionne également : « Les compétences et les ressources ainsi identifiées sont alors prescrites dans des programmes d'études. Pour ce faire, les équipes de travail chargées de la réforme de la formation de base ont réalisé une enquête préalable auprès des populations ciblées afin de constituer une banque de situations de vie. Cette banque devient le matériau de base à partir duquel s'opère le repérage des compétences pertinentes au regard des situations à traiter par les personnes. La banque des situations de vie précise le cadre général à l'intérieur duquel les formations pourront se dérouler afin de permettre le développement de compétences chez les personnes⁷⁹. » Cependant, on retrouve encore une visée du monde du travail : meilleure adaptabilité et meilleure employabilité. Boutin soulève le questionnement suivant : « La question des visées demeure préoccupante. Qui décide des compétences à atteindre ou à développer? Les gouvernements? Les fonctionnaires? Le monde de l'industrie? Dans de telles circonstances, plusieurs se demandent : quelle est la part de l'individu? Ce dernier a-t-il encore des choix à effectuer⁸⁰? »

3.1.3 Ce qu'est une compétence

Bien que plusieurs auteurs ne s'entendent pas sur une même définition de la compétence dans le monde de l'éducation et de la formation, quelques-uns (notamment LeBoterf, MELS, Tardif, Vienneau) se rallient autour de la définition suivante, à savoir que la compétence se définit comme « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources⁸¹. » Bien simplement, et d'une façon libre, il serait possible d'énoncer qu'une compétence est le fait de pouvoir utiliser nos savoirs, savoir-faire, savoir être ainsi que les ressources mises à notre disposition. « Les ressources internes correspondent à la base de connaissances, d'attitudes et de conduites apprises et intégrées en mémoire, alors que les ressources externes ont trait à tout ce que fournit l'environnement comme support à l'agir : ressources humaines, matérielles, technologiques, etc.⁸². » Gérard Scallon explique le savoir agir en reprenant Guy

⁷⁷ Ministère de l'Éducation (2002). op. cit., page 14.

⁷⁸ Curriculum de la formation générale de base : cadre théorique. MELS, version provisoire mai 2005, page 9.

⁷⁹ Ibid, page 35.

⁸⁰ Boutin, G., Julien, L., *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*, page 61.

⁸¹ Tardif, J., (2003) Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, page 37.

⁸² Ibid, page 40.

LeBoterf : « Le savoir-agir, au cœur de la conception de la compétence exposée par Le Boterf (1994, p. 33), se décompose ainsi en trois savoirs portant sur des ressources : savoir-mobiliser, savoir-intégrer et savoir-transférer⁸³. » Philippe Jonnaert, quant à lui, dégage « des constantes dans les approches des auteurs francophones en didactique ou en pédagogie [...] en sciences de l'éducation, une compétence fait au minimum référence à : un ensemble de ressources, que le sujet peut mobiliser, pour traiter une situation, avec succès⁸⁴. »

Changer pour une approche par compétences implique une modification de notre façon de voir l'enseignement. « La notion de compétence se démarque de la notion d'objectif, en ce qu'elle relève de la vie de tous les jours et non d'aspects d'ordre scolaire⁸⁵. » Qui plus est, « L'élève, selon l'APC, est invité non pas à acquérir des connaissances [...] mais bien à développer des compétences attendues⁸⁶. » Cette « vie de tous les jours », pour reprendre Scallon, va se traduire en « situation ». « Les textes fondateurs consacrés à la notion de compétence nous apprennent qu'elle ne peut se réduire à une liste de connaissances ou de savoir-faire. On doit envisager la mise en œuvre de ces connaissances ou de ces savoir-faire dans des situations précises⁸⁷. » Françoise Ropé et Lucie Tanguy mentionnent que « la compétence est inséparable de l'action⁸⁸. »

3.1.4 Les composantes de l'approche par compétences

C'est à travers une situation que le participant peut démontrer son savoir agir. Elle est à la fois le point de départ et le critère permettant la vérification de la compétence. Cette notion de situation devient alors centrale dans une telle approche. « Une compétence est donc orientée par une finalité qui la détermine et une situation qui la contextualise⁸⁹. » Tout apprentissage, dans l'approche par compétences, doit être finalement réalisé en contexte signifiant pour le participant. Pour voir la chose autrement : « Selon Collins (1983, p. 178), les compétences deviennent artificielles lorsqu'elles sont isolées de l'acte réel d'exécution⁹⁰. »

3.1.5 Le concept « situation »

Plusieurs auteurs abordent cette notion. Ce qui revient souvent sur le sujet est la nature de la situation qui doit être concrète, réelle et signifiante; ses formats possibles où les situations sont présentées comme un problème à résoudre, des défis à relever, une question à répondre, un but à atteindre ou une tâche à réaliser, et son utilisation, notamment l'utilisation par le participant de plusieurs ressources, et le décroisement

⁸³ Scallon, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, page 107.

⁸⁴ Jonnaert, P. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, page 31.

⁸⁵ Scallon, G. op. cit., page 124.

⁸⁶ Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions, revue de psychologie sciences humaines*, n° 81, page 5.

⁸⁷ Scallon, G. op. cit., page 101.

⁸⁸ Ropé, F., Tanguy, L. op. cit., page 14.

⁸⁹ Jonnaert, P. op. cit., page 33.

⁹⁰ Gilles Pinte, Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation in *La notion de compétences en éducation et en formation : fonctions et enjeux*, page 234.

disciplinaire. Bien entendu, le participant doit traiter cette situation avec efficacité. « La situation peut s'inspirer d'une problématique ou d'un axe de développement des domaines d'expérience de vie, ou d'un événement de l'actualité. On doit donc lui donner un caractère réel par rapport à la vie quotidienne. Elle contribue à éveiller et à maintenir la motivation de l'élève⁹¹. »

3.1.6 L'organisation de l'apprentissage dans une approche par compétences

Sans faire une nomenclature exhaustive sur le sujet, l'apprentissage par projet constitue un terrain fertile pour mettre en action son savoir agir en situation contextualisée. Vienneau fait ressortir des apprentissages à réaliser en pédagogie par projet : « Habiletés de communication orale et écrite, l'habileté à exploiter l'information et à exercer un jugement critique, l'habileté à résoudre des problèmes en tout genre, l'habileté à exploiter les technologies de l'information et de la communication et la mise au point de méthodes de travail efficace⁹². »

Lasnier présente des approches compatibles avec l'approche par compétences : « apprentissage par projets [...] vise l'application et l'intégration de connaissances et d'habiletés dans la réalisation d'un produit, d'une œuvre, d'une réalisation concrète. [...] apprentissage coopératif [...] est une stratégie interactive de l'organisation du travail en classe selon laquelle les élèves sont placés en petits groupes de travail afin de promouvoir l'interdépendance positive. [...] enseignement stratégique [...] basée sur l'enseignement et l'apprentissage explicites de stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives. [...] modelage, pratique guidée et pratique autonome [...] consiste à démontrer à l'élève comment réaliser une tâche et ensuite, demander à l'élève de réaliser la même tâche ou une tâche similaire⁹³. »

Il y a donc des mots clés à retenir : mobilisation des ressources, situation et contextualisation. « La mobilisation de ces ressources suppose que le sujet le fasse en connaissance de cause, c'est-à-dire en ayant identifié les ressources utiles au traitement de la situation. Ce travail ne peut se réaliser que si la compétence est contextualisée dans une situation ou dans une classe de situations que le sujet a décodées et analysées⁹⁴. »

3.1.7 Les compétences transversales

Ce terme a été plusieurs fois utilisé et questionné depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle réforme scolaire au préscolaire et au primaire au Québec. Inconnu du grand public, il est maintenant sur toutes les lèvres. Particulièrement difficiles à cerner, certaines des compétences transversales sont décrites d'une façon par certains, et d'une façon différente par d'autres. Le MELS a retenu la définition suivante :

⁹¹ Lasnier, F. *Réussir la formation par compétences*, page 202.

⁹² Vienneau, R., *Apprentissage et enseignement Théories et pratiques*, page 224.

⁹³ Lasnier, F. op. cit., page 26-28.

⁹⁴ Jonnaert, P., op. cit., page 39.

« Le MEQ (1999a) précise la nature des compétences transversales en ces mots : “Une compétence est dite transversale lorsqu’elle permet d’agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses. Les compétences transversales doivent être présentes dans l’ensemble des activités de l’école, que ces activités soient disciplinaires ou non. Elles font parties des apprentissages essentiels. Leur développement est progressif. Elles doivent être l’objet des préoccupations de tout le personnel de l’école.” (p.13)⁹⁵. »

Comme l’indique Vienneau, une des caractéristiques des compétences transversales est leur caractère générique, c’est-à-dire qu’elles peuvent s’appliquer en n’importe quelle situation. Pour mieux s’y retrouver, mentionnons que ces compétences touchent différents domaines particuliers tels que : « [...] d’ordre intellectuel, d’ordre méthodologique, d’ordre personnel et social et de l’ordre de la communication⁹⁶. »

Ainsi, il y a deux catégories de compétences présentes dans les programmes du Ministère : transversales et disciplinaires. La première catégorie a un caractère générique et l’autre découle des contenus spécifiques des programmes d’études.

3.1.8 L’approche par compétences, un processus inductif

Renald Legendre, dans son Dictionnaire actuel de l’éducation, définit la démarche inductive et déductive de la façon suivante :

« Démarche inductive : méthode d’enseignement qui consiste à présenter au sujet une pluralité d’exemples particuliers, lesquels lui permettront d’inférer une connaissance plus générale et englobante⁹⁷. »

« Démarche déductive : méthode d’enseignement qui consiste à présenter au sujet une connaissance générale, un principe, une règle avant d’en étudier des applications particulières ou des exemples spécifiques⁹⁸. »

D’une autre façon, Julio Fernandez⁹⁹ présente les éléments clés de chaque processus par le tableau suivant :

La méthode inductive	La méthode déductive
1. Elle part du connu pour aller vers l’inconnu.	1. Elle part de l’inconnu pour s’appliquer au connu.
2. Elle part du particulier pour se rendre au général.	2. Elle commence par le général pour aller au particulier.
3. Elle part du concret pour aller vers l’abstrait.	3. Elle part de l’abstrait pour s’appliquer au concret.

⁹⁵ Lasnier, F. op. cit., page 42.

⁹⁶ Vienneau, R. op. cit., page 295.

⁹⁷ Legendre, R. Dictionnaire actuel de l’éducation, 3^e édition, page 364.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Fernandez, J. *Réussir une activité de formation*, page 84.

4. Elle utilise de préférence des techniques pédagogiques de l'ordre de la découverte.	4. Elle utilise de préférence des techniques pédagogiques de l'ordre de l'exposition.
--	---

De ce qui précède, il pourrait être prétendu que l'approche par compétences repose sur un processus inductif. Plusieurs éléments donnent des indices en ce sens : apprentissage en situations contextualisées, résolution de problèmes, situations de la vie courante, construction de ses [participant] savoirs, apprentissage par projet, réflexivité. Ainsi, le participant se retrouve en terrain connu par des situations de la vie courante, et les apprentissages sont de l'ordre du particulier, car les apprentissages sont en situations contextualisées et de l'ordre du concret par la résolution de problèmes. Le participant se retrouve face à des techniques pédagogiques de l'ordre de la découverte telles la construction de ses savoirs, l'apprentissage par projet et la réflexivité.

3.1.9 Les composantes de l'outil *Nos compétences fortes*

En 1995, sous la direction de Rachel Bélisle, l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes lançait l'outil *Nos compétences fortes*. Cet outil de formation s'inscrit dans le courant des pratiques de reconnaissance des acquis et vise particulièrement le savoir reconnaître pour soi et chez les autres de compétences génériques utiles dans des situations de travail. Centré sur les forces des gens, il fait ressortir que la maîtrise du code écrit n'est pas nécessairement un préalable au travail et à la participation citoyenne.

« “Nos compétences fortes” affirme que le travail familial, domestique, communautaire, militant, artistique ou autre est tout aussi fondamental au fonctionnement d'une société que le travail fait dans le cadre d'un emploi. Le travail rémunéré, l'emploi l'appelons-nous, n'est pas le seul travail porteur d'intégration¹⁰⁰. »

Rachel Bélisle apporte une distinction importante entre l'emploi et le travail : « Le verbe “travailler”, nous entendons par là l'accomplissement, par des personnes, d'actions menant à un résultat. Le travail est source d'efforts, de concentration, de discipline, de peine et de souffrance (selon le point de vue de la psychodynamique du travail), ainsi que d'apprentissages et de développement de compétences. Les situations de travail sont très nombreuses et on les retrouve autant dans la sphère privée que dans la sphère publique; elles sont ou ne sont pas prises en compte dans le produit national brut. Si nous voulons parler spécifiquement de travail rémunéré, nous le précisons ou utilisons le mot “emploi”¹⁰¹. »

Cette distinction est importante, car elle permet de donner de la valeur aux expériences passées et présentes des participants, en particulier ceux qui ont peu ou pas d'expériences d'emploi.

« Nous avons hérité d'une organisation du travail qui a isolé le travail domestique et familial du travail professionnel. [...] En y regardant de près, on constate que les personnes sans emploi, actives dans leur vie personnelle, ont autant d'activités que les

¹⁰⁰ Bélisle, R. *Nos compétences fortes, Manuel des animatrices et des animateurs*, page 15.

¹⁰¹ Ibid, page 17.

personnes en emploi. Leurs expériences et les occasions d'apprentissage sont multiples dans la vie familiale et domestique, ainsi que dans toutes les activités associées aux relations avec la parenté, le voisinage, les amis ou la communauté locale. Mais de façon générale, les personnes sans emploi ont intégré le discours social sur le travail et accordent moins de valeur au travail non rémunéré qu'au travail effectué dans le cadre d'un emploi¹⁰². »

Pour s'y retrouver avec le terme compétence générique, voici la définition proposée :

« Une compétence générique se développe et se transfère dans l'action

- Une compétence générique regroupe un ensemble de capacités.
- Une compétence générique se développe dans l'action.
- Une compétence générique évolue pendant la vie d'une personne.
- Une compétence générique se développe dans toutes sortes d'expériences de vie et de situations de travail.
- Il existe plusieurs compétences génériques.
- Une même personne peut avoir développé plusieurs compétences génériques.
- Les compétences génériques sont utiles dans tous les milieux de vie (maison, emploi, école ou autre).
- Les compétences génériques sont le résultat d'apprentissages réalisés dans l'action.
- Les compétences génériques peuvent se transférer d'une expérience à une autre, d'une situation de travail à une autre, d'un milieu à un autre¹⁰³. »

Certains éléments clés peuvent se dégager : apprentissage dans l'action, situations de vie courante, transférabilité, développement continu.

Dans le *Manuel des animatrices et des animateurs* est présenté un lexique appliqué dans lequel on retrouve plusieurs définitions du vocabulaire utilisé au sein des différents ateliers. Pour le bénéfice du lecteur, voici les définitions de : Apprendre dans l'action, Approche par compétences, Circonstances, Compétence, Compétence transférable, Situation, Situation nouvelle.

« Apprendre dans l'action : Apprendre en agissant, en réussissant des opérations ou des expériences nouvelles dans le cadre d'un travail ou pendant des activités physiques, sociales ou autres, et en réalisant des choses pour parvenir à des résultats concrets, qu'il s'agisse de la production de biens ou de services, de performances physiques ou de l'établissement de relations avec d'autres personnes. Il ne faut pas confondre les résultats de ces actions avec les objectifs d'apprentissage. Ce mode d'apprentissage n'est pas le même que celui qui s'appuie sur une logique de compréhension plus abstraite (ex. : réception/émission d'informations)¹⁰⁴. »

¹⁰² Ibid.

¹⁰³ Ibid, page 22.

¹⁰⁴ Ibid, page 173.

« Approche par compétences : Approches éducatives qui privilégient le développement des compétences et connaissances utiles pour jouer efficacement un rôle professionnel, social ou familial. Il s'agit d'un courant qui prend de l'ampleur au Québec, en éducation formelle et non formelle. On l'oppose souvent à la transmission de connaissances structurées par matières ou disciplines¹⁰⁵. »

« Circonstances : Ce qui influence une activité, un travail. Dans NCF, les circonstances touchent le lieu, le moment et, si c'est le cas, le but visé, la façon d'y parvenir et les difficultés rencontrées et surmontées. Les circonstances font partie d'une situation¹⁰⁶. »

« Compétence : Ensemble de capacités et de connaissance utilisées dans diverses activités humaines et situations de travail. Une compétence est donc liée à de l'action, à du concret. Dans NCF, le terme compétence est utilisé quelquefois sans les qualificatifs « générique » ou « forte ». Il désigne alors ce qu'une personne a, par le passé, prouvé qu'elle savait faire¹⁰⁷. »

« Compétence transférable : Compétence qui peut être utilisée dans plusieurs fonctions ou situations de travail et dans plusieurs milieux de vie¹⁰⁸. »

« Situation : Terme général utilisé pour désigner un moment significatif dans une expérience de vie et les circonstances qui colorent cette expérience¹⁰⁹. »

« Situation nouvelle : Expérience ou situation n'ayant jamais été vécue dans des circonstances semblables, qui comporte des éléments d'imprévu et crée une certaine instabilité¹¹⁰. »

3.2 L'approche expérientielle

« Apprendre, c'est réfléchir sur l'expérience. » John Dewey

3.2.1 L'apprentissage expérientiel

L'apprentissage expérientiel permet de dégager des apprentissages à partir des expériences vécues dans notre vie. En général, ce n'est pas le mode d'apprentissage utilisé par l'école. L'enseignement magistral est très présent, et s'y retrouve une primauté pour des experts de contenu. Essentiellement, les apprenants font face à une approche déductive dans l'acquisition de connaissances. Ils reçoivent des principes généraux qu'ils doivent adapter au particulier pour, ensuite, passer à l'action. Un processus d'apprentissage expérientiel mise sur une approche inductive, c'est-à-dire partir de son action personnelle, y réfléchir pour en dégager des principes généraux et ainsi les

¹⁰⁵ Ibid.

¹⁰⁶ Ibid, page 174.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid, page 175.

¹⁰⁹ Ibid, page 180.

¹¹⁰ Ibid.

réinvestir dans son action. L'apprentissage expérientiel permet de dégager des connaissances développées hors des murs des établissements scolaires.

3.2.2 Dégager des apprentissages à partir de l'expérience vécue

Selon Kurt Lewin, un des auteurs importants dans le développement de l'approche expérientielle : « La réflexion est essentielle pour apprendre d'une expérience¹¹¹. » On ne peut dégager des apprentissages d'une action si on ne prend pas le temps de réfléchir sur cette même action. Pour se réaliser, le participant doit être capable de réflexivité. « La réflexivité consiste pour un sujet à prendre du recul par rapport à nos pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations. La réflexivité prend donc place dans une boucle d'apprentissage expérientielle¹¹². » Autrement dit, le participant doit arriver à se distancier de son action, à y porter un regard afin de tirer des leçons de l'expérience. Ceci rejoint une des treize compétences génériques de *Nos compétences fortes* de l'ICEA, à savoir *Facilité à tirer leçon de l'expérience*, dont une des capacités apparentées est « Je tire des leçons de mes expériences de vie et les utilise dans des situations nouvelles¹¹³. » Chaque personne apprend « en faisant », mais ce n'est pas suffisant pour apprendre. Il est essentiel de faire un travail sur la prise de conscience. Réflexion et action, tels sont donc les éléments principaux de la réflexivité intégrée dans une approche expérientielle. « L'expérience réflexive est donc une démarche de connaissance lucide et intentionnelle, continue et progressive, qui associe très étroitement la pensée et l'action en faisant d'eux des partenaires tout à fait indissociables¹¹⁴. » Guy LeBoterf situe la réflexivité dans une perspective de métacognition. « C'est l'axe de la distanciation. Il correspond à la métacognition, c'est-à-dire au retour réflexif du sujet à la fois sur ses pratiques et sur les ressources qu'il possède et utilise¹¹⁵. » Il présente également la métacognition comme un chemin vers l'autonomie du participant face à ses apprentissages.

David Kolb, inspiré de Lewin, a construit un modèle, reprenant ses quatre étapes de l'apprentissage, mais allant plus loin sur le processus de transformation. Gérard Figari décrit ce processus de la façon suivante : « Le processus "d'apprentissage expérientiel" a été modélisé par Kolb en quatre étapes essentielles fonctionnant en boucle : "l'expérience vécue" qui ressurgit à la mémoire; "l'observation réflexive", à distance et dans une distanciation, qui repère les éléments significatifs de l'événement; "la conceptualisation" qui d'une analyse va conduire à émettre des hypothèses; les "expérimentations actives"

¹¹¹ Bourassa, B., Serre, F., Ross, D., *Apprendre de son expérience*. Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2003, page 40

¹¹² Le Boterf, G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, D'organisation, 2000, page 118

¹¹³ Bélisle, Rachel. op. cit., page 162

¹¹⁴ Bernard, H., Cyr J.M., Fontaine, F., *L'apprentissage expérientiel*. Service pédagogique, Université de Montréal, 1981, page 21

¹¹⁵ Le Boterf, G., op. cit., page 133

pour valider les hypothèses¹¹⁶ ». Ce modèle d'apprentissage expérientiel permet aux participants de dégager des savoirs, des connaissances à partir des situations vécues.

L'approche expérientielle permet donc de donner de la valeur aux expériences vécues par les participants. « L'expérience est considérée en éducation des adultes comme un point de départ et comme un point d'arrivée en formation. Les adultes partent de ce qu'ils savent et vérifient la valeur des connaissances qu'on leur enseigne en s'interrogeant d'abord sur leur application puis en les expérimentant eux-mêmes au besoin. L'apprentissage, selon tous les auteurs qui ont écrit sur le mode d'apprentissage des adultes ou sur l'andragogie, doit être centré sur l'expérience¹¹⁷. »

3.3 L'évaluation des apprentissages

« Apprendre, c'est en quelque sorte de répondre à des questions que l'on se pose vraiment. C'est aussi être acteur de ses apprentissages, c'est se construire ses propres savoirs. » Gérard De Vecchi

3.3.1 La définition de l'apprentissage

Chaque courant éducatif propose une compréhension de l'apprentissage reposant sur des bases théoriques. Considérant la présence de plusieurs courants, il existe donc plusieurs définitions de l'apprentissage. Cependant : « À quelques nuances près, on s'entend généralement avec Mikulas (1974) pour définir l'apprentissage comme un changement relativement permanent dans le potentiel de comportement dû à l'expérience¹¹⁸. » Dans l'outil *Nos compétences fortes*, la définition de l'apprentissage fait ressortir la multiplicité des lieux d'apprentissage : « Résultat d'un processus à court ou à long terme qui consiste à développer des habiletés et compétences, acquérir des connaissances, rendre automatiques certains mécanismes, et développer ou renouveler des façons de comprendre et de vivre des situations ou des problèmes. Les apprentissages peuvent se réaliser dans toute une gamme de milieux de vie, de situations de travail ou d'activités¹¹⁹. »

Trois caractéristiques sont associées à la notion d'apprentissage : l'adaptation, la transformation et l'opacité.

« Apprendre est une fonction d'adaptation. [...] Dans l'acte d'apprendre, il y a l'idée de changement individuel qui permet de mieux comprendre l'environnement et d'agir de façon plus efficace. [...] L'apprentissage est l'activité d'un individu au cours de laquelle il construit des savoirs nouveaux et développe des comportements plus adaptés aux situations et aux problèmes qu'il rencontre. De ce fait, il change, se transforme. [...] Cette activité est par nature mentale, c'est-à-dire interne à l'individu. Un observateur ne

¹¹⁶ Figari, G. *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels : savoirs, modèles et méthodes = Avaliação de competências e aprendizagens expérientiais : saberes, modelos e métodos*. Lisbonne, Éditions EDUCA, 2006, page 118.

¹¹⁷ Bourassa, B., Serre, F., Ross, D, op. cit. page 26.

¹¹⁸ Vienneau, R., op. cit., page 7.

¹¹⁹ Bélisle, R. op. cit., page 173.

perçoit que des comportements qui extériorisent en partie ce qui se passe dans la tête de la personne¹²⁰. »

La notion de transformation se retrouve également chez Paulo Freire : « Celui qui apprend modifie ses perspectives de base et apprend à faire une critique de la réalité (conscientisation). La conscientisation débouche sur l'action sociale et politique¹²¹. »

3.3.2 L'impact de cette définition

Reprenant la citation de Martin et Savary, présentant le verbe « apprendre » comme une activité opaque, des difficultés certaines sont à prévoir en ce qui concerne l'évaluation. Il est possible d'évaluer ce que le formateur peut voir et ce que le participant veut bien dire. Ceci rejoint l'outil *Nos compétences fortes*, où le savoir reconnaître se développe en observant ce que les gens font et en écoutant ce que les gens disent. De là l'importance du retour réflexif par le participant afin qu'il explicite sa façon de faire pour apprendre et les résultats de ses apprentissages.

3.3.3 Ce qu'est évaluer

Lucie Déry propose la définition suivante du terme « évaluer » : « Porter un jugement sur l'état de quelque chose après l'avoir mesuré¹²². » L'utilité de ce jugement consiste à dégager un bilan autant sur le résultat que sur la démarche utilisée. Cette action repose sur des éléments de comparaison : « Par l'évaluation, l'individu réalise s'il progresse ou pas, et qu'il obtient le bilan quantitatif et qualitatif de ce qu'il a appris, jugeant ses gains en fonction de divers standards¹²³. » De plus, l'évaluation a un aspect encadrant pour le participant : « Bien que les adultes qui fréquentent les groupes populaires d'alphabétisation aient, pour la plupart, connu les affres de l'échec associées à l'évaluation, on ne peut ignorer que l'évaluation est une composante essentielle d'un encadrement sécurisant pour l'adulte engagé dans la prise en charge de ses apprentissages¹²⁴. »

L'évaluation fait donc partie de l'ensemble d'un processus continu d'apprentissage. À ce sujet, Michèle Dupuis cite Colette Dufresne-Tassé : « L'évaluation est un aspect de la démarche que fait l'individu pour apprendre. C'en est un aspect complémentaire : après avoir constaté ce qu'il a fait et porté un jugement sur le résultat, l'individu décide de la direction de ses prochaines acquisitions¹²⁵. » Jean-Marie Barbier apporte une nuance entre l'évaluation et le suivi : « Il y a contrôle ou suivi de la formation chaque fois que l'on se trouve en présence d'opérations n'ayant apparemment comme résultat que de produire des informations sur le fonctionnement concret d'une activité de formation. Il y

¹²⁰ Martin, J.-P., Savary, É., *Formateur d'adultes : se professionnaliser, exercer au quotidien*, page 102-103.

¹²¹ Dupuis, M., *Les personnes analphabètes et l'apprentissage*, page 13.

¹²² Déry, L., *L'évaluation*, page 3.

¹²³ Dufresne-Tassé, C. cité dans Dupuis, M., *Les personnes analphabètes et l'apprentissage*, page 60.

¹²⁴ Déry, L., op. cit page 6.

¹²⁵ Dupuis, M. op. cit, page 60.

a au contraire évaluation chaque fois que l'on se trouve en présence d'opérations ayant pour résultat la production d'un jugement de valeur sur les activités de formation¹²⁶. »

3.3.4 Les deux types d'évaluation

Il existe deux types d'évaluation, soit l'évaluation sommative et l'évaluation formative. La première met habituellement un terme à une activité et porte un jugement définitif pour certifier la qualité des acquisitions. Quant à la deuxième, elle se fait de façon continue, permettant des retours en arrière pour apporter des corrections. Elle permet aussi au participant d'être informé sur ses bons coups et ses difficultés. Elle doit être fréquente, diligente, prescriptive et transparente.

3.4 L'évaluation des compétences

*« Nous formulons l'hypothèse que la reconnaissance est essentielle à l'intégration et que c'est bien parce que l'on nous a reconnus, ne serait-ce que minimalement, que nous sommes devenus qui nous sommes. »
Rachel Bélisle*

3.4.1 Le pourquoi et le comment de l'évaluation des compétences

La finalité de l'évaluation des compétences consiste à permettre au participant d'agir avec efficacité. À ce sujet, Guy LeBoterf mentionne : « L'évaluation doit leur [les personnes] permettre de réfléchir elles-mêmes aux questions suivantes : Quels effets voulais-je obtenir? Les ai-je obtenus? Comment m'y suis-je pris pour atteindre ces résultats? Pourquoi m'y suis-je pris de cette façon? Quelles sont les raisons des effets réels obtenus? [...] Un processus d'évaluation n'a d'intérêt que s'il permet à une personne de mieux connaître ses stratégies d'action et de les améliorer¹²⁷. » Si une compétence est le fait de pouvoir utiliser nos savoirs, savoir-faire, savoir être ainsi que les ressources mises à notre disposition, l'évaluation devrait démontrer comment le participant s'en sert, soit la mise en œuvre de ses ressources internes et externes.

Deux éléments sont importants à considérer dans l'évaluation des compétences : l'observation et la continuité. L'observation, en contexte, est la seule façon de vérifier une compétence, et la continuité, quant à elle, permet de considérer l'ensemble des procédés utilisés pour la collecte de données. Ceci implique que le formateur utilise des outils pour une prise de notes continue.

La mise en œuvre des compétences se réalise dans l'action, dans des situations réelles et authentiques. L'évaluation de ce savoir agir se réalise par la mise en place d'une situation, voire même plusieurs, afin d'établir un jugement qui soit valide. À ce propos, Gérard Scallon rappelle bien que « pour être dit compétent ou incompétent, un individu

¹²⁶ Barbier, J.-M., *L'évaluation en formation*, page 28.

¹²⁷ Le Boterf, G., op. cit., page 164.

doit avoir fait quelque chose : avoir emprunté une démarche, suivi un processus ou réalisé une production¹²⁸. »

Scallon parle de double enjeu pour inférer une ou des compétences : « 1) Il faut d'abord concevoir des situations complexes dans lesquelles on placera les élèves pour qu'ils puissent démontrer ce dont ils sont capables; 2) Il faut ensuite élaborer des outils de jugement permettant d'intégrer en un tout cohérent divers indices observés au cours ou au terme de la progression des élèves¹²⁹. »

Il mentionne également que nous savons peu de choses au niveau de la progression dans le développement de compétences : « Le sens commun nous inviterait à suivre l'une ou l'autre des deux stratégies suivantes : 1) présenter une succession de situations de même nature, tout en diminuant progressivement le soutien offert à l'élève pour l'aider à évoquer les ressources qu'il doit utiliser; 2) présenter une suite de situations graduées en exigences et en difficulté de mobilisation¹³⁰. »

L'autoévaluation et l'évaluation des pairs jouent des rôles importants dans l'évaluation. Comme le soulignent Boutin et Julien : « L'élève doit toujours être en mesure de démontrer qu'il sait faire (construire) et non pas seulement qu'il sait. Il lui faut également se soumettre à un verdict externe qui va lui venir des pairs en priorité. L'évaluation tout comme l'enseignement est de type collectif¹³¹. » Scallon énumère des comportements d'autoévaluation par le participant : « Choix de certains travaux, attention dirigée sur certains aspects de ses travaux, description de points forts et des points faibles, de ses réalisations, présentation d'essais contrastés révélant une progression, comparaison de son point de vue à celui d'une autre personne. Il n'est pas exclu que l'élève porte un jugement global à titre de bilan de ses apprentissages et qu'il mentionne un projet d'apprentissage à venir¹³². »

L'objectivation a également un rôle à jouer dans l'évaluation, car elle « constitue une intervention pédagogique favorisant l'intégration des apprentissages en mémoire. Elle repose sur un questionnement de l'enseignante ou de l'enseignant incitant les élèves à nommer les éléments essentiels à retenir de l'activité d'apprentissage réalisée. Ce questionnement permet aux élèves de mettre en marche une activité métacognitive visant la prise de conscience de ce qui est important à placer en mémoire¹³³. »

3.4.2 Ce qu'on évalue

Gérard Scallon mentionne que l'évaluation porte sur les ressources mobilisables. Il y a les ressources internes, composées de savoirs, de savoir-faire, de stratégies et de savoir être, et il y a les ressources externes, c'est-à-dire les ressources extérieures à l'adulte qu'il

¹²⁸ Scallon, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, page 136.

¹²⁹ Ibid, page 102.

¹³⁰ Ibid, page 121-122.

¹³¹ Boutin, G., Julien, L., *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*, page 42.

¹³² Scallon, G. op. cit., page 312.

¹³³ Bissonnette, S. *Comment construire des compétences en classe : des outils pour la réforme*, page 76-77.

utilise pour résoudre une situation, comme le recours à des documents, à Internet, à des experts et à des pairs. L'évaluation permet donc de porter un regard sur les nouvelles connaissances, les compétences développées et aussi sur l'intention, car la notion de transfert des compétences est très importante. « Au sujet de l'utilisation des acquis, D'Hainaut (1990) parle de transfert académique lorsque l'élève est capable d'utiliser les compétences acquises dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. Le transfert est opérationnel quand l'élève est capable d'exercer ses compétences en dehors du contexte dans lequel elles ont été apprises, dans un autre cours par exemple ou lors d'un stage. Enfin, le transfert est intégral lorsque l'élève manifeste spontanément les compétences au moment où il en a besoin¹³⁴. »

3.4.3 Le cadre de ce type d'évaluation

Les évaluations formative et sommative (ou certificative) constituent les deux types d'évaluation. Cependant, il y a passage d'une évaluation quantitative à qualitative. En effet, « l'évaluation formative doit être le plus possible informative, c'est-à-dire fournir de nombreuses rétroactions à l'élève sur la façon dont il ou elle apprend et sur la façon de réaliser ses tâches¹³⁵. » Quant à l'évaluation certificative : « Il s'agit de porter un jugement en vue de prendre une décision. Ainsi, cette décision, en rapport avec la sanction, devrait être prise en se référant à plusieurs observations considérées comme un tout, et non à l'addition ou à la moyenne de notes¹³⁶. »

Comme il a déjà été mentionné, « la notion de situation est au cœur de la méthodologie de l'évaluation des compétences¹³⁷. » Cette notion est importante, car elle seule peut jeter un éclairage sur le développement des compétences. « La formation à la compétence signifie que le programme est conçu en fonction des résultats attendus au terme de la formation, résultats qui doivent être en prise directe avec les situations de la vie réelle. [...] La formation à la compétence signifie qu'on met l'accent sur la capacité de l'élève de faire quelque chose, d'agir en situation réelle, plutôt que sur son aptitude à démontrer telle ou telle habileté ou connaissance¹³⁸. » Cette notion occupe donc toute la place autant dans le développement que dans l'évaluation des compétences. Cependant, un défi attend le formateur, à savoir déterminer le meilleur contexte, les meilleures tâches concrètes pour que la personne démontre bien les compétences développées.

Un autre élément à considérer est le fait que l'observation, seule, ne permet pas d'avoir accès à toutes les ressources utilisées par le participant. Ce dernier doit expliquer, expliciter ses façons de faire. Guy LeBoterf rappelle l'importance de la réflexivité dans le développement des compétences : « Le professionnel compétent n'est pas seulement celui qui sait agir avec compétence, c'est aussi celui qui sait décrire pourquoi et comment il agit d'une certaine façon pour réussir. La réflexivité est essentielle dans la construction

¹³⁴ Bizier, N. (1998). L'intégration des apprentissages dans les programmes d'études, page 21.

¹³⁵ Lasnier, F. op. cit., page 226.

¹³⁶ Ibid, page 222.

¹³⁷ Scallon, G. op. cit., page 101.

¹³⁸ Tremblay, G. (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale, page 12-13.

du professionnalisme. Le retour sur soi-même est nécessaire pour réactiver et expliciter les ressources (savoirs, savoir-faire, réseaux d'expertise...) auxquelles on a fait appel et qui ont été combinées et mobilisées. C'est ce qui permettra au professionnel d'entrer dans une dynamique d'amélioration, de transférabilité et de transposition. Plus il sera capable d'explicitier ses schèmes opératoires, plus il sera en mesure de les adapter, de les transférer, de les faire évoluer¹³⁹. »

Ultimement, la reconnaissance par autrui est nécessaire pour favoriser la mobilisation des compétences. À ce sujet, Guy LeBoterf mentionne : « Ne pas être reconnu compétent, c'est être inutile socialement. S'autodéclarer compétent sans reconnaissance d'autrui devient vite invivable et peut amener à des conduites pathologiques¹⁴⁰. »

3.4.4 Les outils utiles pour évaluer des compétences

Plusieurs outils peuvent servir de matériel de base pour faciliter le travail d'évaluation dans une approche par compétences. Il y a le portfolio, les grilles, les commentaires, la verbalisation, l'entrevue et le journal de bord.

3.4.4.1 Le portfolio

Il s'agit d'un document dans lequel on retrouve un ensemble de réalisations produit par le participant. Il « peut intégrer un ensemble de données quantitatives ou qualitatives qui appuient l'inférence d'une compétence à un moment proche de l'une ou de l'autre des étapes importantes d'une progression¹⁴¹. » Il est souvent l'outil privilégié dans une approche par projets.

3.4.4.2 Les grilles

Elles peuvent servir à l'observation ou à l'évaluation et peuvent s'utiliser sous différentes modalités : « autoévaluation, coévaluation (enseignant-élève), évaluation par l'enseignant ou l'enseignante, évaluation par les pairs [...] évaluation avec les pairs¹⁴². » Bien souvent, ces grilles sont en fait des listes de vérification afin de s'assurer de la présence ou non des compétences. Elle peut être accompagnée d'échelle de trois à cinq échelons.

3.4.4.3 Les commentaires

« Le commentaire anecdotique consiste à traduire en mots les différentes facettes de la compétence démontrées par un individu à travers sa progression¹⁴³. »

3.4.4.4 La verbalisation

¹³⁹ Le Boterf, G., op. cit., page 162.

¹⁴⁰ Ibid, page 153.

¹⁴¹ Scallon, G. op. cit., page 189.

¹⁴² Lasnier, F. op. cit., page 240.

¹⁴³ Scallon, G. op. cit., page 227.

La verbalisation est indispensable pour connaître le processus utilisé par le participant pour mettre en œuvre sa compétence. « Deux modes de verbalisation peuvent être envisagés : la verbalisation simultanée, qui se réalise en temps réel au fur et à mesure du déroulement d'une activité. [...] la verbalisation différée, qui s'effectue en décalage avec l'activité, une fois celle-ci réalisée¹⁴⁴. »

3.4.4.5 L'entrevue

Selon la finalité de l'évaluation, l'entrevue, qu'elle soit structurée, semi-structurée, de groupe ou en entretien libre, reste pertinente.

3.4.4.6 Le journal de bord

« Il s'agit d'un carnet, écrit au jour le jour, qui relate tout ce que l'enseignant juge important de noter par rapport à ses élèves, à ses activités pédagogiques et à son enseignement¹⁴⁵. » Le participant peut rédiger également lui-même son propre journal de bord.

3.4.5 Ce qu'est le bilan des compétences dans une perspective d'évaluation des compétences

Le bilan des compétences constitue un outil permettant de s'y référer pour la vérification de la maîtrise de compétences attendues pour un programme donné. Utilisé de façon continue, il permet également de certifier l'acquisition de ces compétences. Cette étape de l'évaluation concourt à préciser le projet personnel du participant.

3.4.6 L'évaluation des compétences génériques dans l'outil *Nos compétences fortes*

Il n'est pas mentionné une pratique particulière pour évaluer les compétences. On utilise davantage le terme *reconnaissance*, qui est défini de la façon suivante : « Reconnaissance des compétences : Processus par lequel on identifie et valorise des compétences développées dans des situations de travail et autres expériences de vie. NCF s'inscrit dans le champ de l'autoreconnaissance et de la reconnaissance non formelle des compétences, et le processus de reconnaissance couvre la découverte, l'expression, la valorisation et l'intégration dans des situations nouvelles de compétences génériques¹⁴⁶. »

Dans cette définition apparaît la notion de valeur. « On donne une valeur au geste posé ou à la parole exprimée si l'on y découvre une résonance, un écho à d'autres connaissances, préoccupations ou intérêts. La reconnaissance suppose un lien entre le passé, le présent et l'avenir¹⁴⁷. »

¹⁴⁴ Le Boterf, G., op. cit., page 162-163.

¹⁴⁵ Boucher, C. *Évaluation des compétences : trousse à l'intention des usagers de la Banque d'instruments de mesure*, page 7, module 6.

¹⁴⁶ Bélisle, R. op. cit., page 179.

¹⁴⁷ Ibid, page 19.

Dans la reconnaissance, il y a bien l'autoreconnaissance, mais également celle des autres : « La reconnaissance des autres est une incitation à aller plus loin, un encouragement à être soi tout en étant avec les autres¹⁴⁸. » Ceci rejoint Guy LeBoterf : « La reconnaissance de la compétence suppose toujours le regard d'autrui¹⁴⁹. » Dans *Nos compétences fortes*, on fait référence à la reconnaissance informelle et spontanée des compétences : « Ce type de reconnaissance colore l'intervention de plusieurs formatrices et formateurs de plusieurs groupes en alphabétisation populaire. La mise en valeur spontanée d'une compétence exprimée dans un témoignage ou les activités organisées avec les participantes et participants constitue un exemple de reconnaissance informelle. Cette forme de reconnaissance est fondamentale dans les pratiques andragogiques où l'on veut tenir compte des expériences des adultes. Elle est particulièrement importante dans les pratiques basées sur la conscientisation, les pédagogies par projet ou les pédagogies différenciées en fonction des styles et désirs d'apprentissages¹⁵⁰. »

3.5 La reconnaissance des acquis

« Reconnaître les acquis de l'adulte, c'est accepter que l'adulte soit capable d'apprendre à partir de ses propres expériences et d'intégrer expérience et connaissances acquises (scolaires et autres) dans un processus de formation continue. » Commission d'étude sur la formation des adultes

3.5.1 L'origine de la reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis trouve ses débuts aux États-Unis, après la Seconde Guerre mondiale. Elle visait les personnes sans diplôme, en particulier les militaires, dans le but de faciliter la reconversion professionnelle et la réinsertion sociale. Cette façon de faire s'est poursuivie auprès d'autres adultes dans les années 1960 et 1970. Le terme compétence serait apparu, dans la dynamique de la reconnaissance, vers les années quatre-vingt.

3.5.2 Ce qu'est la reconnaissance des acquis

Le Conseil supérieur de l'éducation définit la reconnaissance des acquis comme suit : « Fondée sur le principe selon lequel les apprentissages scolaires et extrascolaires ont une valeur réelle, la reconnaissance des acquis est un processus par lequel un garant, en vertu de lois et de règlements, délivre un titre donné à une personne ayant satisfait aux conditions d'obtention de ce titre. Au terme du processus, la reconnaissance est le document officiel témoignant soit de l'ensemble des savoirs et des compétences propres à un titre donné, soit d'une partie des composantes de ce titre (unités ou crédits de formation, compétences déterminées dans un cahier de normes, unités d'éducation continue, etc.)¹⁵¹. »

¹⁴⁸ Ibid, page 19.

¹⁴⁹ Le Boterf, G., op. cit., page 152.

¹⁵⁰ Bélisle, R. Nos compétences fortes : favoriser le développement du savoir-reconnaître in *Le Monde alphabétique*, no 8, page 18.

¹⁵¹ Gobeil, I. *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale : avis au ministre de l'Éducation*, page 20.

Rachel Bélisle mentionne trois types de reconnaissance : « La triade reconnaissance formelle, non formelle ou informelle (Bélisle, 1995, 1996) reste pertinente pour situer les passerelles entre les univers de formation du point de vue des adultes. La reconnaissance formelle couvre les différentes pratiques qui aboutissent à une sanction officielle, reconnue par l'État ou ses mandataires. La reconnaissance non formelle repose sur une démarche structurée d'identification, de valorisation et de reconnaissance par soi et par d'autres (ses pairs, une animatrice ou un animateur, une conseillère ou un conseiller d'orientation, etc.) de compétences développées dans l'action. La reconnaissance informelle est tissée dans la vie quotidienne, par exemple, dans les remerciements, les sourires. Ces trois types de reconnaissance sont des pistes de travail pour penser le domaine large de la reconnaissance des acquis et des compétences¹⁵². »

À l'heure actuelle, lorsqu'il est mentionné de reconnaissance des acquis, il est surtout question d'une reconnaissance formelle. L'outil *Nos compétences fortes* permet la reconnaissance non formelle. Dans son *Manuel des animatrices et des animateurs* est présenté un lexique appliqué dans lequel on retrouve plusieurs définitions du vocabulaire utilisé au sein des différents ateliers. Pour le bénéfice du lecteur, voici les définitions de 1) Reconnaissance, 2) Reconnaissance des acquis, 3) Reconnaissance formelle des acquis, et 4) Validation des acquis.

« Reconnaissance (reconnaître) : Processus au cours duquel on valorise un geste, une parole, une expérience si l'on y découvre une résonance avec quelque chose de connu. La reconnaissance peut être formelle, non formelle ou informelle¹⁵³. »

« Reconnaissance des acquis : Processus par lequel on identifie et valorise des connaissances acquises en dehors du réseau formel d'éducation. Par extension, on peut aussi inclure dans les approches de reconnaissance des acquis les démarches entreprises par des organismes du secteur non formel pour faire reconnaître leur programme de formation (ex. : obtention d'unités d'éducation continue (UEC), mode standardisé de reconnaissance d'activités de formation)¹⁵⁴. »

« Reconnaissance formelle des acquis : Processus par lequel on identifie, évalue et sanctionne les connaissances acquises en dehors du réseau formel d'éducation. La reconnaissance formelle des acquis peut aider quelqu'un à satisfaire les critères d'admission d'un programme de formation formelle, à obtenir des crédits dans le cadre de tels programmes ou à obtenir une certification professionnelle¹⁵⁵. »

« Validation des acquis : Évaluation des acquis identifiés au cours d'un processus de reconnaissance des acquis en fonction des standards d'un milieu précis¹⁵⁶. »

¹⁵² Bélisle, R., *Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation : rapport de recherche*, page 12.

¹⁵³ Bélisle, R. *Nos compétences fortes, Manuel des animatrices et des animateurs*, page 179.

¹⁵⁴ Ibid.

¹⁵⁵ Ibid.

¹⁵⁶ Ibid, page 180.

3.5.3 Des pays qui se préoccupent de la reconnaissance des acquis

Rachel Bélisle parle du Royaume-Uni comme d'un leader, avec une approche basée sur l'évaluation et les performances, et de la France, avec une approche centrée sur les acquis de l'expérience et avec des dispositifs de reconnaissance intégrés dans des lois.

3.5.4 La finalité de la reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis vise à attester les connaissances acquises en vue d'une fonction de travail ou d'un programme de formation. Chacune de ces sphères (emploi, formation) a sa propre finalité, comme l'explique Gilles Pinte :

« La sphère du travail pour la formation continue porte des finalités propres à l'entreprise [...] Ce monde est celui de l'activité économique de l'individu. La formation y est conçue comme un investissement de court ou moyen terme. Les finalités visées sont avant tout celles de l'organisation ou de l'entreprise. [...] Dans ce monde, la formation est décidée, gérée par l'entreprise. [...] Depuis les années quatre-vingt, la formation a surtout pour fonction de maintenir ou de renforcer l'employabilité du salarié ou du demandeur d'emploi¹⁵⁷. »

« La sphère de l'éducation porte des finalités de citoyenneté, de développement personnel, de contribution au développement de la démocratie. Ce monde se caractérise par l'importance donnée au développement de l'individu inséré dans la société. Le monde de l'éducation a pour objectif de pallier les inégalités sociales du départ et d'offrir une "seconde chance". Un autre objectif est aussi de construire ou de développer une société plus ouverte et plus intégratrice. [...] Le monde de l'éducation est celui du moyen et du long terme¹⁵⁸. »

Gilles Pinte, de même que Borhème Chakroun, fait ressortir les liens à dégager entre ces sphères en terme de passerelle entre les deux sphères : « La reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience (RVAE) constituent un enjeu stratégique fondamental. Reconnaissant que l'expérience professionnelle et de la vie sociale produit des compétences, elle est parfaitement liée aux concepts d'éducation et de la formation tout au long de la vie et de la société cognitive. Ceci implique que le développement de l'apprentissage tout au long de la vie ne passe pas par une simple réforme ou modification de l'éducation et de la formation telles que nous les connaissons, mais bien davantage, par une intégration des contextes formels, non formels et informels et par l'établissement de liens entre ces contextes (Bjornavold, 2001)¹⁵⁹. »

¹⁵⁷ Gilles Pinte, La validation des acquis de l'expérience (VAE) : un développement des compétences par l'autoformation qui redonne du sens au concept d'éducation permanente in *La notion de compétences en éducation et en formation : fonctions et enjeux*, page 214.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Chakroun, B. De l'évaluation des compétences dans le cadre de la RVAE : revue de questions in *Évaluation des compétences et apprentissages expérimentiels : savoirs, modèles et méthodes = Avaliação de competências e aprendizagens experienciais : saberes, modelos e métodos*, page 161.

3.5.5 Ce sur quoi s'attarde la reconnaissance des acquis

Comme il a été mentionné auparavant, la finalité demeure une attestation pour une formation ou un emploi. Cependant, les lieux, les méthodes, les expériences qui ont permis à l'adulte de développer des compétences ne sont pas restrictifs. Gaston Pineau résume bien simplement la reconnaissance des acquis : « La reconnaissance des acquis repose sur deux idées simples : des savoirs sont acquis hors l'école, dans la vie, en action, par l'expérience, sur le tas [...] ces « acquis » demandent à être reconnus en formation ou en emploi. Les besoins de savoirs sont tels qu'aucun ne peut être négligé, quelle que soit son origine¹⁶⁰. » Gilles Pinte affirme même que la validation des acquis de l'expérience permet une intégration des temps sociaux de l'adulte : « La validation des acquis de l'expérience représente un outil intéressant pour favoriser le passage et les allers-retours entre la formation et le travail en intégrant l'ensemble des temps sociaux de l'individu : le développement des procédures de validation des acquis signifie à terme la reconnaissance de mécanismes d'apprentissages propres à différentes activités professionnelles ou sociales, voire familiales, à différents lieux (l'école, le travail, l'environnement social et familial...), à différents processus d'apprentissage (l'autoformation, l'écoformation...)»¹⁶¹. »

Le MELS, dans sa Politique gouvernementale d'éducation des adultes, a inclus la reconnaissance des acquis dans les grandes orientations. En parcourant son site Internet sur le sujet, il appert qu'il va dans le même sens que Pineau et Pinte : « Ce qui importe dans la reconnaissance des acquis et des compétences, c'est ce qu'une personne a appris et non les lieux, les circonstances ou les méthodes d'apprentissage¹⁶². »

Essentiellement, la reconnaissance des acquis est une démarche centrée sur la personne avec une visée de reconnaissance officielle.

3.5.6 Les outils utilisés pour faire reconnaître des compétences

Bernard Liétard et Monique Chaput dégagent cinq principes en reconnaissance des acquis : « 1) On peut faire des apprentissages valables en dehors du cadre formel de formation; 2) Ces apprentissages doivent avoir une connotation théorique et pratique; 3) Personne ne doit être obligé de réapprendre ce qu'il sait déjà; 4) Chacun a le droit de se voir reconnaître, moyennant preuve, ce qu'il a appris en dehors d'un système de formation; 5) On peut évaluer avec rigueur les acquis extrascolaires. Il s'agit de développer, en conséquence, des instruments adaptés¹⁶³. »

Les principaux instruments développés en ce domaine sont le portfolio, l'histoire de vie, la méthode du profil expérientiel et l'entretien. Toujours selon Liétard et Chaput, ces

¹⁶⁰ Pineau, G. La reconnaissance des acquis : deux idées simples qui posent des problèmes complexes, in *Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée*, page 11.

¹⁶¹ Gilles Pinte, op. cit., page 222.

¹⁶² <http://www.mels.gouv.qc.ca/rac/> (visité le 31 mars 2009).

¹⁶³ Liétard, B. Chaput, M., État des démarches d'exploration personnalisée en France et au Québec, in *Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée*, page 35.

démarches « permettent une prise de conscience de soi par la personne et de ce qu'elle veut devenir, mais peuvent aussi faire l'objet d'une présentation pour une validation¹⁶⁴. »

3.5.6.1 Le portfolio

Cette méthode permet de répertorier les apprentissages réalisés en dehors du milieu formel de formation dans le but de faire la preuve de son savoir, son savoir-faire et son savoir être. Organisée en étape, elle permet d'abord une appropriation et une autoreconnaissance avant la reconnaissance par les autres et une prise en charge de sa situation. « Le portfolio [...] peut servir trois objectifs : Une reconnaissance personnelle : pour une démarche d'autoformation, d'auto-évaluation, d'auto-orientation [...] une reconnaissance institutionnelle : pour une demande d'admission ou d'équivalence auprès d'une institution [...] une reconnaissance professionnelle : pour une démarche d'emploi ou de promotion, ou encore pour établir un plan de carrière¹⁶⁵. »

3.5.6.2 L'Histoire de vie

« En situation de formation, l'usage des histoires de vie s'est progressivement affirmé comme méthode d'investigation de la singularité des itinéraires personnels. Pour cette raison et grâce à sa dimension hautement qualitative, la démarche « histoires de vie » peut être un outil à utiliser dans la formation et le dispositif de reconnaissance des acquis¹⁶⁶. »

3.5.6.3 La méthode du profil expérientiel

« La méthode du profil expérientiel [...] propose une autre lecture des récits de vie et de l'autobiographie raisonnée. Elle ajoute à l'approche chronologique une dimension synchronique pour mieux synthétiser le sens des savoirs expérientiels. La méthode est inspirée, selon ses auteurs, de la praxéologie, qui s'est développée depuis la fin du siècle dernier dans plusieurs pays. [...] la Praxéologie se définit comme une “théorie de l'action rationnelle et efficace”¹⁶⁷. »

3.5.6.4 L'entretien

Cet outil permet de comprendre les motivations et les projets d'une personne pour l'aider à se connaître et à se faire reconnaître.

* * * *

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ Robin, G. *Guide en reconnaissance des acquis : plus qu'un cv, un portfolio de ses apprentissages*, page 21-22.

¹⁶⁶ Farzad, M., Paivandi, S. *Reconnaissance et validation des acquis en formation*, page 148.

¹⁶⁷ Farzad, M., Paivandi, S. op. cit., page 159.

Ceci termine ici l'univers des compétences. Le lecteur a vu ce que la littérature apportait comme éclairage sur cet univers. Ont été abordées l'approche par compétences, l'approche expérientielle, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des compétences et la reconnaissance des acquis. Poursuivons maintenant avec l'univers de l'alphabétisation populaire englobant la conscientisation, les pratiques d'évaluation des groupes, des projets pertinents réalisés par des groupes en lien avec les compétences et la réflexion sur le développement des pratiques. Mais avant d'aborder le tout, revoyons des éléments de la spécificité des groupes populaires d'alphabétisation.

L'alphabétisation populaire se définit principalement à travers deux éléments : l'apprentissage du code écrit et la prise en charge collective. Elle a comme finalité la transformation sociale. Ce qui fait la spécificité des groupes populaires est que chaque groupe est doté d'une structure et se soucie constamment de laisser une place importante aux participants dans la vie de l'organisme. Les groupes ont un mode défini de fonctionnement en atelier et se préoccupent de répondre aux besoins des participants. Ils sont porteurs de valeurs.

3.6 La conscientisation

« VOIR-JUGER-AGIR » Lorraine Roy

3.6.1 L'approche choisie par les groupes populaires d'alphabétisation

Il existe trois approches utilisées en alphabétisation : scolarisante, fonctionnelle et conscientisante. Chacune vient teinter, entre autres, la lecture de la problématique de l'analphabétisme et la visée de l'alphabétisation. L'approche scolarisante voit l'analphabétisme comme un problème individuel et vise l'acquisition d'apprentissage uniquement académique. L'approche fonctionnelle voit l'analphabétisme comme un problème à la fois individuel et social et vise à aider la personne à s'intégrer dans la société. Quant à l'approche conscientisante, elle voit l'analphabétisme comme un problème social et vise le changement social.

Dès la fin des années 1960, les groupes populaires se sont positionnés en faveur de l'approche conscientisante. En février 2004, les groupes membres du RGPAQ ont réaffirmé, dans leur déclaration de principes, leur choix à l'égard de l'approche conscientisante. De façon plus détaillée, le comité de développement des pratiques du RGPAQ a dégagé certaines caractéristiques de cette approche : « L'analphabétisme est conçu comme un problème social, lié à des conditions de pauvreté et d'inégalité; L'alphabétisation a pour but ultime un changement des causes de l'analphabétisme, donc un changement social; Tout le processus se fait à partir des personnes directement concernées; La matière première du travail d'apprentissage du code écrit passe par la culture, le vécu, la réalité des personnes analphabètes; Apprendre à lire et à écrire, c'est apprendre à lire et à écrire la réalité qui les entoure; On favorise ici une analyse critique et sociale; Le groupe, le sentiment d'appartenance et la conscience de sa situation en tant que groupe défavorisé sont des éléments importants de la conscientisation; On cherche à

mettre en place des relations égalitaires et des structures démocratiques; L'animatrice n'est pas la seule à détenir du savoir, il y a échange de savoirs entre tous¹⁶⁸. »

3.6.2 L'origine de cette approche

Paulo Freire est, sans conteste, le père de la conscientisation. Brésilien, il a vécu de 1921 à 1997. Grand éducateur, il s'est particulièrement investi dans les grandes campagnes d'alphabétisation dans son pays. François Labbé présente bien sa vision du monde : « Au cours de sa carrière d'éducateur d'adultes, il en est venu à voir le monde en fonction de l'exploitation des masses (les opprimés) par une élite (les oppresseurs). À ses yeux, les masses étaient victimes d'une oppression culturelle, sociale et politique dont elles avaient peu ou pas conscience, ou contre laquelle elles se sentaient impuissantes à lutter. Cette oppression est, selon lui, la principale cause de l'analphabétisme¹⁶⁹. »

Huit grands principes sous-tendent l'approche de conscientisation.

- « L'attention active à la culture des milieux populaires (univers thématique)
- Transformer une « situation limite » en problème à résoudre
- La personne sujet créateur de l'histoire
- Les personnes opprimées doivent prendre la parole
- Échanger plutôt que dicter
- On ne se libère pas seulement avec des idées : l'action est importante
- Un projet de société, mais aussi des alternatives à vivre maintenant
- La conscientisation un processus jamais terminé¹⁷⁰ »

3.6.3 La place du participant dans cette approche

Dans cette approche, le participant est au cœur de sa démarche d'alphabétisation, il en est le moteur. Pensons à l'utilisation de l'univers thématique et du vocabulaire des participants, qui serviront de base pour « apprendre à lire leur réalité en même temps qu'ils apprendront à lire et à écrire¹⁷¹. » Pensons au travail avec les participants pour prendre du recul sur leur vécu afin d'y porter une réflexion et une analyse critique pour ensuite transformer des situations en problème à résoudre. Pensons au souci de laisser de la place à la parole des gens; à la relation égalitaire à établir entre la formatrice et le participant.

On y retrouve également des notions de prise en charge et de passage à l'action : à la croyance à la capacité de la personne à devenir l'acteur de sa vie; le passage à l'action pour dépasser le sentiment d'impuissance. Paulo Freire a également élaboré six axes de conscientisation dans lesquelles se dégagent ces notions : action – réflexion; recherche des causes derrière les faits; « régler des problèmes immédiats par des actions à court

¹⁶⁸ Comité de développement des pratiques. *La conscientisation selon l'approche de Paulo Freire*, page 17.

¹⁶⁹ François Labbé, Usurpation d'identité in Létourneau, B. et coll. Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire : dossier. *Le Monde alphabétique*, no 15, page 51.

¹⁷⁰ Comité de développement des pratiques. *La conscientisation selon l'approche de Paulo Freire*, page 9.

¹⁷¹ Ibid, page 10.

terme ou locales, avec une visée de transformation de la société à long terme¹⁷² »; une démarche collective qui favorise le cheminement individuel.

« L'approche libératrice part du principe que ces adultes n'ont pas simplement le devoir de relever les problèmes et les enjeux, mais qu'ils ont également la responsabilité d'agir pour changer les choses. Et pour cela, ils doivent se considérer comme des acteurs capables d'avoir une influence sur les décisions qui les concernent. L'approche libératrice engendre un sentiment de bien commun, la volonté de répondre aux besoins de tous et de toutes en s'inscrivant dans un processus de participation et de prise de décisions collectives¹⁷³. »

Le participant, tout en apprenant à lire et à écrire, est donc amené à développer une lecture de sa réalité, une prise en charge, individuelle et collective, dans le but d'un passage à l'action afin de provoquer une transformation sociale.

3.6.4 La différence entre l'approche conscientisante et fonctionnelle

Comme il a été mentionné auparavant, l'approche fonctionnelle s'attarde principalement à l'adaptation sociale, alors que l'approche conscientisante s'attarde à la transformation sociale. Pour bien saisir cette distinction, notons qu' « il existe une grande différence entre l'approche de conscientisation et l'approche fonctionnelle, laquelle fait référence à des apprentissages enseignés dans les groupes, par exemple, faire un budget ou utiliser le guichet automatique. Ces apprentissages sont, certes, fort importants, mais ils aident d'abord à « se débrouiller » dans la vie et ne remettent nullement en cause certaines valeurs fondamentales de notre société. Lorsqu'on explique comment faire un budget, on ne parle pas nécessairement de l'utilisation du crédit et de son rôle dans notre société. La conscientisation va au-delà du fait de « donner des informations ». Le formateur, la formatrice doit susciter la réflexion critique menant à l'action¹⁷⁴. »

La conscientisation permet, sur un processus continu, de développer l'esprit critique et le passage à l'action à partir des préoccupations des participants. En ce sens, cette approche va plus loin et s'inscrit dans une démarche large de participation citoyenne.

3.7 Les pratiques d'évaluation des groupes populaires

« On peut affirmer qu'en alpha populaire, tout le monde fait de l'évaluation, sous une forme ou sous une autre. » Franklin Midy

3.7.1 Les pratiques d'évaluation

Au fil du temps, les groupes ont développé et intégré des pratiques certaines en évaluation. Elles se situent, d'une part, dans un contexte, bien entendu, de développement

¹⁷² Ibid, page 14.

¹⁷³ David Dillon, À qui appartient l'école? In B. et coll. Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire : dossier. *Le Monde alphabétique*, no 15, page 75.

¹⁷⁴ Létourneau, B. et coll. Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire : dossier. *Le Monde alphabétique*, no 15, page 49.

des apprentissages des participants, et, d'autre part, dans le développement de la vie de l'organisme et de ses actions.

L'évaluation reliée au développement des apprentissages des participants, de façon générale, existe en trois temps privilégiés pour la réaliser, soit à l'accueil, c'est-à-dire dans les premiers contacts avec un nouveau participant, en cours et à la fin de la formation.

L'évaluation à l'accueil permet d'obtenir des informations sur les caractéristiques personnelles du participant et sa motivation de même que sur ses acquis (habiletés, aptitudes, connaissances en lecture, en écriture et en calcul). Toute l'information recueillie devient le point de départ d'une formation sur mesure. En cours de formation, elle permet de situer le degré d'acquisition d'une notion afin de mieux préciser la suite dans l'apprentissage. Quant à la fin de formation, elle permet un bilan des acquis. Franklin Midy, dans une perspective d'offrir un suivi, une continuité dans l'évaluation, suggère « de constituer une banque de ces résultats, de façon à pouvoir établir pour chaque personne apprenante une sorte d'histoire des performances antérieures et à s'en servir pour mieux apprécier les performances ultérieures¹⁷⁵. »

Quant aux outils utilisés, ils sont diversifiés. « Questionnaires écrits, grilles d'observation, tests, exercices, discussions de groupe, etc.¹⁷⁶. » Soulignons qu'il s'agit toujours d'évaluer à la fois les apprentissages et la démarche utilisée par le participant.

Concernant l'évaluation reliée au développement de l'organisme, elle permet de porter un regard sur les objectifs et les actions réalisées, de comptabiliser des données et aussi de qualifier le travail accompli et les activités. Dans ce contexte, les pratiques d'évaluation sont des instruments « de développement démocratique plutôt qu'un outil de contrôle¹⁷⁷ », et sont, par conséquent, de nature participative. À ce sujet, notons que « ces pratiques favorisent la prise de parole, la prise en charge et la participation des personnes. Elles contribuent à créer de nouveaux espaces pour faire de l'éducation populaire¹⁷⁸. »

Quand il est question de prise en charge, la notion d'*empowerment* vient rapidement à l'esprit. Lise St-Germain cite, sur le sujet, le Programme de développement des compétences et habiletés parentales : « Les chercheurs définissent l'appropriation ou l'empowerment comme un “processus par lequel des personnes, des organisations ou des communautés acquièrent de la maîtrise sur leurs affaires” ou encore comme un “processus de développement et d'acquisition d'un plus grand contrôle et pouvoir sur sa vie”. Dans cette optique, “l'accent est mis sur le développement de la prise en charge individuelle et sur la valorisation, le soutien et le développement des connaissances, des

¹⁷⁵ Midy, F. *L'évaluation des apprentissages*. page 117

¹⁷⁶ Ibid, page 64

¹⁷⁷ St-Germain, L. *Pratiques d'évaluation participative : démarches réalisées avec des personnes analphabètes*, page 8

¹⁷⁸ Ibid, page 37

compétences et des droits¹⁷⁹. » Ainsi, l'évaluation participative s'inscrit tout à fait dans une perspective d'*empowerment*.

Les moyens possibles que les groupes populaires utilisent pour ce type d'évaluation sont bien illustrés dans les pratiques d'évaluation du groupe populaire d'alphabétisation de Trois-Rivières, COMSEP : « Des sondages et des questionnaires, des rencontres d'évaluation formelle, des journées de réflexion et des bilans périodiques et annuels, des assemblées spéciales d'évaluation, des discussions privées ou en groupe, dans différents espaces de décision, dans les comités organisateurs des différents comités de COMSEP, au conseil d'administration, en assemblée extraordinaire, à l'assemblée générale annuelle, dans les rencontres d'équipe, de bénévoles, de représentants et représentantes des divers comités¹⁸⁰. »

3.7.2 Les bases de l'évaluation préconisées en alphabétisation populaire

En parcourant la littérature sur le sujet, il est possible d'énoncer des principes qui sous-tendent les pratiques d'évaluation :

- apprécier le degré de réalisation d'objectifs éducatifs;
- impliquer les personnes évaluées dans ce qui les concerne;
- viser le transfert des acquis dans les activités du quotidien;
- faciliter l'apprentissage;
- viser la croissance personnelle des participants, le développement de leur créativité et de leur implication sociale;
- viser le maintien et le renforcement de la motivation à apprendre;
- renforcer leur confiance en eux-mêmes et leur conscience sociale;
- donner des commentaires informatifs;
- rendre autonome les participants;
- développer l'autocorrection;
- amener le participant à comprendre ses difficultés pour les surmonter;
- inscrire l'évaluation dans un processus continu.

3.7.3 Le type d'évaluation utilisé dans les groupes populaires

Franklin Midy résume bien le type d'évaluation qu'on retrouve dans les groupes populaires : « L'école recourt habituellement à l'évaluation sommative normative. L'alpha populaire doit plutôt opter pour l'évaluation formative critériée¹⁸¹. » Le participant n'est plus dans un contexte de compétition envers les autres membres de son atelier, comme il a connu à l'école, mais plutôt en se comparant à lui-même, sans égard aux autres, par rapport à des critères choisis de réussite.

Il est important de souligner que dans l'apprentissage comme dans l'évaluation, les formatrices n'évacuent pas les réalités des participants. « Il faut aussi prendre en compte

¹⁷⁹ Ibid, page 12.

¹⁸⁰ Ibid, page 14.

¹⁸¹ Ibid, page 45-46.

les facteurs externes qui peuvent conditionner l'apprentissage, surtout dans le cas d'adultes analphabètes, tels que la situation socio-économique et les caractéristiques personnelles des participantes et participants, le contexte ou l'environnement immédiat de l'apprentissage¹⁸². »

3.8 Des projets pertinents réalisés par des groupes en lien avec les compétences

« *En agissant, on intègre plus facilement ce qu'on apprend.* » Fannie Deslauriers

Des groupes populaires d'alphabétisation, membres du RGPAQ, ont développé des projets particuliers en lien avec le développement de compétences. À titre d'exemple, et sans être exhaustif, sept projets sont ici présentés. Ils touchent la participation citoyenne, l'accompagnement des participants, la reconnaissance académique, le raisonnement logique, l'évaluation et la découverte de compétences.

3.8.1 Ajoutez votre voix : Une démarche de recherche en participation citoyenne. Groupe Alpha Laval¹⁸³

Le projet a permis au Groupe Alpha Laval de mieux savoir pourquoi et comment faciliter l'exercice de la citoyenneté des personnes peu scolarisées. Du travail de recherche et d'expérimentation s'est dégagé, entre autres, des compétences citoyennes, des moyens précis pour les développer et surtout une meilleure compréhension et appropriation de la participation citoyenne.

Les compétences citoyennes ciblées ont été décomposées en savoir, savoir-faire et savoir être. En voici la liste :

Les savoirs (connaissances)

- Les droits, les lois, les devoirs et les responsabilités civiles.
- Les notions d'histoire et de géographie.
- L'environnement.
- Les lieux de pouvoir et les procédures électorales.
- Les espaces de participation à la vie démocratique.
- Les grandes religions.
- Les actualités.
- Les ressources publiques, privées, municipales et communautaires.
- Les recours juridiques.
- La culture.
- Le marché de l'emploi.
- Savoir lire, écrire et calculer.

¹⁸² Ibid, page 49.

¹⁸³ Deslauriers, F. *Ajoutez votre voix : une démarche de recherche en participation citoyenne au Groupe Alpha Laval*. Laval, Groupe Alpha Laval, 2006.

Les savoir-faire (habiletés, capacités)

- La prise de parole dans un groupe, la capacité d'exprimer ses désaccords, ses opinions.
- L'esprit critique, la capacité de juger, de se faire une idée sur une situation ou sur un problème.
- La capacité d'établir des contacts et des réseaux et d'entrer en relation avec autrui. La capacité de travailler avec d'autres personnes, dans une équipe ou dans un groupe et celle de faire des compromis.
- La capacité de résoudre des conflits ou des problèmes.
- La capacité de se prendre en charge seul ou avec d'autres personnes.

Les savoir être (attitudes, comportements)

- La capacité de s'adapter aux changements.
- La capacité d'écoute.
- La capacité de tolérer les différences.
- Des valeurs comme : ouverture d'esprit, participation, entraide, respect.
- Certaines dispositions personnelles comme la confiance en soi et l'estime de soi.

Sept catégories de moyens ont été identifiées :

- Les ateliers thématiques en continu ou ponctuels.
- Les activités sociales, les rencontres échanges et les sorties.
- Les comités (réguliers, ponctuels, consultatifs et de travail).
- Représentation et représentativité.
- Ateliers mobiles.
- Comité des projets collectifs.
- La circulation des informations.

Durant sa deuxième année d'expérimentation, le groupe s'est particulièrement penché sur le travail en comité. Fannie Deslauriers décrit trois types de comités :

« **Un comité de travail ou d'implication** : Ce genre de comité permet une implication des membres dans l'ensemble du processus, un partage des tâches et des responsabilités et une mise en commun d'idées orientées vers l'organisation et la planification d'une activité précise. Le comité des activités, le comité femmes ou le comité de la semaine des adultes en formation en sont trois exemples.

« **Un comité consultatif** : Il s'agit d'un comité qui regroupe plusieurs personnes qui discutent ensemble, apportent des idées, mettent en commun leurs opinions sur une question, cherchent des solutions à un problème, définissent et organisent leurs idées, cherchent des informations, etc. Son travail permet d'alimenter une réflexion en cours dans l'organisme.

« *Un comité décisionnel* : Ce genre de comité est, la plupart du temps, formé par le conseil d'administration, se penche sur une situation ou un problème particulier et effectue une analyse afin de soumettre ses recommandations au conseil d'administration. Dans ces comités, il est préférable que tous les acteurs de la structure soient représentés (participant, membre de l'équipe de travail, coordonnateur, membre du conseil, membre de la communauté)¹⁸⁴. »

3.8.2 Proposition d'un modèle de suivi individuel des participants dans un contexte d'approche collective. Groupe Alpha Laval¹⁸⁵

Le projet consiste à élaborer et à expérimenter un modèle d'accompagnement des participants en vue d'augmenter la persévérance, la motivation et la réussite des participants. Le groupe a choisi de retenir la définition du mot *accompagnement* de l'Office québécoise de la langue française : « Ensemble de conseils personnalisés et de mesures de suivi apportés à court et à moyen terme, à une ou à plusieurs personnes, pour répondre à des besoins d'ordre personnel, familial et professionnel, qui facilitent des prises de conscience, qui aident les personnes à développer leurs compétences et à les mettre en œuvre, à trouver leurs propres solutions et à les appliquer. »

Cette démarche se poursuit tout au long de l'année et se réalise tout autant à l'intérieur même des ateliers que par des rencontres individuelles. Les outils utilisés sont : quatre rencontres individuelles par année permettant de cibler et de suivre des objectifs à long terme et à court terme; fabrication d'un portrait personnel à afficher dans le local, comprenant une photo du participant, des qualités, des compétences et des succès; une pratique autonome de l'écrit mensuelle basée sur le langage intégré; une synthèse, à la fin de l'atelier, des notions abordées et un rappel du contenu de l'atelier précédent en commençant le nouvel atelier; des félicitations permettant de souligner le progrès d'un participant de l'atelier; un journal de bord pour la formatrice permettant de colliger des informations sur l'implication du participant et sur ses succès; un portfolio pour le participant; de deux à trois activités de groupe par année, c.-à-d. réunissant plusieurs ateliers ensemble sur un thème d'apprentissage retenu par les participants; un bilan des acquis¹⁸⁶ permettant de faire le point à partir des informations cumulées au cours de l'année. Du matériel a été conçu afin d'aider les participants à préciser leurs objectifs, généraux et spécifiques, à long terme et à court terme, leurs qualités et leurs compétences.

Le Groupe Alpha Laval a choisi d'amener les participants à se reconnaître d'abord une qualité pour ensuite amener la notion de compétence, car le concept « qualité » est davantage connu par les participants que celui de « compétence ». Par compétence, le

¹⁸⁴ Deslauriers, F. op. cit., page 62.

¹⁸⁵ Projet *Proposition d'un modèle de suivi individuel des participants dans un contexte d'approche collective du Groupe Alpha Laval*, rapport non publié.

¹⁸⁶ Le Groupe Alpha Laval définit le bilan des acquis de la façon suivante : « Le bilan des acquis regroupe l'ensemble des intérêts, des compétences génériques, des compétences professionnelles, des habiletés et des connaissances d'une personne à un moment donné de sa formation en alphabétisation. »

groupe se réfère aux intelligences multiples de Howard Gardner¹⁸⁷, qui a défini une typologie basée sur huit habiletés intellectuelles : linguistique, logico-mathématique, visuo-spatiale, kinesthésique, musicale, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. La liste de ces compétences, proposées au participant par le groupe, comprend 37 énoncés dont en voici quelques-uns : « Je sais demander de l'aide quand j'en ai besoin. », « Je sais faire du calcul mental. », « Je sais m'orienter. », « Je sais faire de l'artisanat (objets, vêtements, meubles...). », « Je sais jouer d'un instrument de musique. », « Je sais exprimer mes opinions. », « Je sais travailler seul. », « Je sais m'occuper des animaux. ». L'étape subséquente amène les participants à identifier leurs compétences génériques fortes à l'aide de l'outil *Nos compétences fortes*.

3.8.3 Ma reconnaissance, mon projet. Centre d'éducation populaire de Pointe-du-Lac¹⁸⁸

Il s'agit d'une démarche, basée sur l'approche « chef-d'œuvre » utilisée en Belgique, qui vise à développer une nouvelle façon d'apprendre, dans un contexte de mise à jour des compétences. Elle conduit à une reconnaissance académique au niveau scolaire. Au départ, le projet visait une reconnaissance des acquis pour l'obtention du DES. Cependant, les exigences de diplomation étant si élevées, le projet s'est modifié pour finalement créer des passerelles entre le groupe populaire et le Centre d'éducation des adultes afin de faire reconnaître des préalables pour l'entrée à l'école présecondaire et secondaire. Cette démarche se réalise en concertation entre un groupe populaire d'alphabétisation et un centre d'éducation des adultes. Elle s'adresse à toute personne de 16 ans et plus qui a décroché du réseau formel et qui n'a pas de diplôme d'études secondaires.

Les principales étapes d'un projet, pour le participant, sont les suivantes :

- « Rencontrer l'intervenante de l'organisme en alphabétisation populaire et une personne de l'éducation des adultes de la même région.
- Faire évaluer ses acquis scolaires et/ou extrascolaires.
- Trouver un projet réaliste en fonction de ses capacités avec l'aide de l'Intervenante en question.
- Rechercher avec l'aide de l'organisme en alphabétisation des informations pertinentes afin de bien présenter le projet à l'éducation des adultes de la même région.
- Écrire sommairement son projet, avec l'aide de l'organisme d'alphabétisation populaire.

¹⁸⁷ Pour en connaître davantage sur les intelligences multiples, nous vous conseillons de visiter les sites Internet suivants :

http://www.emploisetc.ca/content_pieces.jsp?category_id=317&root_id=307&crumb=608&lang=f et <http://www.clevislauzon.qc.ca/publications/intelligences%20multiples.pdf> (visités le 31 mars 2009).

¹⁸⁸ Boislard, C. *Ma reconnaissance, mon projet ! : guide d'intervention à l'intention des intervenantEs auprès des jeunes adultes décrocheurs ainsi que ceux qui oeuvrent en alphabétisation*. Pointe-du-Lac, Centre d'éducation populaire de Pointe-du-Lac, 2004, http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/25679.pdf (visité le 31 mars 2009).

- Présenter l'idée de son projet à l'éducation des adultes avec le personnel des deux milieux, établir un cheminement personnel et les étapes à suivre selon le projet choisi.
- Établir le nombre d'heures par semaine à attribuer pour la réalisation du projet.
- Établir le nombre d'heures par semaine pour l'apprentissage magistral et/ou académique (au besoin et en fonction de l'intérêt).
- Planifier des rencontres régulières avec l'éducation des adultes.
- Se créer de nouveaux contacts en lien avec la réalisation du projet.
- Réaliser le projet.
- Présenter son projet à différents acteurs¹⁸⁹. »

L'évaluation réalisée dans les premières étapes du projet vise principalement à identifier les compétences, à faire le point sur le cheminement académique du participant et à définir les étapes d'apprentissage du projet. Trois disciplines sont évaluées : français, mathématiques et anglais. Le projet est choisi par le participant en fonction de ses champs d'intérêt. Il peut se rattacher à la création, à la recherche ou encore de type expérience personnelle. Dans tous les cas, un travail de recherche est demandé : « L'idée de réaliser un chef-d'œuvre demande à chacune des participantEs de faire un travail de recherche individuel et pluridisciplinaire, où chacune peut se permettre de travailler à son rythme. En fait, ce travail est composé de deux exigences : une partie écrite (rédaction) et une présentation orale au groupe¹⁹⁰. »

Les retombées anticipées des projets pour les participants sont nombreuses : « Chacun des projets se déroulerait dans une approche intersectorielle (milieu scolaire, milieu professionnel, milieu culturel, etc.) et permettrait au participantE : d'accroître leur autonomie, de faciliter leur insertion sociale et professionnelle, de favoriser leur accès "au marché du travail", de leur permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de leur milieu et surtout de leur permettre d'acquérir en quelque sorte une certaine formation¹⁹¹. »

3.8.4 Des ateliers de raisonnement logique. Groupe en alphabétisation de Montmagny-Nord¹⁹²

Ces ateliers de raisonnement logique visent à favoriser l'émergence de la pensée critique.

« Cette méthode consiste à transformer des groupes d'apprenants et d'apprenantes de tous âges en des communautés de recherche dont le but est d'apprendre à penser d'une manière logique, critique, créative et autonome. Cet apprentissage est communautaire, c'est-à-dire qu'il repose sur la participation et la coopération de chacun et de chacune¹⁹³. »

¹⁸⁹ Boislard, C. op. cit., page 30-31-32.

¹⁹⁰ Boislard, C. op. cit., page 65.

¹⁹¹ Boislard, C. op. cit., page 32.

¹⁹² Pelletier, L., Labbé, F. Transformer un atelier d'alphabétisation en une communauté de recherche? Des ateliers de raisonnement logique. *Le Monde alphabétique*, no 12, Automne 2000, 2-6, Montréal, RGPAQ.

¹⁹³ Pelletier, L., Labbé, F. op. cit., page 3-4.

Les ateliers sont élaborés à partir du programme de philosophie Pixie, méthode pédagogique conçue par l'Institut pour l'avancement de la philosophie pour enfants (IAPC) du Montclair State College. Le matériel accompagnant ce programme est composé d'un roman racontant les aventures d'un enfant qui se pose des questions et d'un guide pédagogique comprenant les thèmes philosophiques du roman, des plans de discussion et des exercices. Les ateliers sont structurés de la façon suivante : lecture collective, cueillette des idées et création d'un ordre du jour précisant les questions à discuter en groupe, recherche en communauté, c'est-à-dire discussion sur le thème philosophique derrière la question choisie et recueil des commentaires des participants. Trois règles régissent les discussions et sont basées sur l'écoute, l'argumentation et le respect.

Les retombées pour les participants sont nombreuses : « De plus en plus d'études tendent à démontrer que, comparativement aux autres apprenants et apprenantes de même niveau, ceux qui participent régulièrement à des "communautés de recherche" donnent plus d'arguments, et de meilleurs arguments, pour expliquer leur point de vue par écrit, ont une meilleure compréhension des problèmes mathématiques, sont plus autonomes et plus aptes à découvrir collectivement des solutions à des problèmes de toutes sortes¹⁹⁴. »

De ces projets se retrouvent des éléments chers aux groupes populaires : développement de la citoyenneté, la prise en charge et l'expression sociale.

3.8.5 Grilles d'évaluation des participants. LIRA¹⁹⁵

Les grilles élaborées par LIRA visent à aider l'apprentissage et la croissance dans une perspective de développement de l'autonomie. Le groupe, par ce matériel, veut contribuer au transfert des acquis et au développement personnel du participant. Les grilles sont subdivisées en quatre sections et couvrent trois champs, soit le savoir (français et mathématiques), le savoir-faire (le quotidien) et le savoir être (développement personnel). La façon de rédiger les objectifs intermédiaires peut s'apparenter à une formulation de compétence attendue ou encore à un profil de compétences. À titre d'exemple : « rend la monnaie », « utiliser l'annuaire de téléphone », « sait faire un chèque », « sait lire une posologie », « sait voter », etc.

3.8.6 Trousse d'évaluation. CÉDA, CLÉ, COMQUAT et Tour de Lire

Ces quatre groupes populaires ont entrepris ensemble une démarche d'évaluation et ont conçu une trousse qui vise à faciliter ce type de démarche réalisée pour d'autres groupes. La trousse présente les méthodes et les outils utilisés durant la démarche collective. L'approche d'évaluation retenue se base sur l'évaluation formative, critériée et participative. Ils ont déterminé des compétences fonctionnelles ciblées par niveau en lecture, en écriture et en calcul, qui deviennent des indicateurs de mesure. Ils ont également déterminé des compétences sociales à partir de comportements et d'attitudes. Il s'agit des quatre compétences suivantes : être en relation avec les autres, être accepté

¹⁹⁴ Pelletier, L., Labbé, F. op. cit., page 3.

¹⁹⁵ Bulliard, D. *Grilles d'évaluation des participants* Sept-Iles, LIRA, 1997.

par le groupe, aider les autres et être aidé par les autres et demander de l'aide – se prendre en main.

3.8.7 Projet des jeudis compétents : Activité sur la découverte des compétences des adultes. Déclic¹⁹⁶

Le projet des jeudis compétents vise à mettre en valeur les compétences des participants, c'est-à-dire leurs habiletés, leurs savoir-faire. Pour aider les participants à identifier leurs compétences, la formatrice leur demande : « Dans quoi êtes-vous bon? » Il s'agit de trouver ce que le participant peut montrer, raconter et faire avec d'autres. Dans un deuxième temps, la formatrice accompagne le participant ou un petit groupe de participants dans le développement d'un atelier, qu'il devra animer, centré sur la compétence choisie, par exemple un atelier de peinture sur bois, un atelier de mécanique, etc. Tout le processus d'organisation d'un atelier est vécu par le participant : proposition d'atelier, consultation auprès d'autres participants, inscription, préparation, budget, évaluation. Cette dernière étape se réalise après la réalisation de l'atelier. Tout d'abord en dyade formatrice-participant, où celui-ci est amené à identifier les bons coups. Ensuite, en atelier, où les participants dégagent les réussites, les réalisations de tous en lien avec les compétences.

3.9 La réflexion sur le développement des pratiques

*« Qui dit alphabétisation populaire sous-entend non seulement pédagogie axée sur les besoins et les intérêts manifestés par les adultes en apprentissage, mais aussi adaptation constante des pratiques. »
Brigitte Létourneau*

3.9.1 Le mode de réflexion privilégiée par les groupes populaires pour renouveler leurs pratiques

Les groupes populaires d'alphabétisation pratiquent l'analyse réflexive en misant sur leur capacité de se questionner et construisent des connaissances à partir des expériences vécues sur le terrain avec les participants. De plus, la formation continue est une préoccupation régulière chez les formatrices. L'offre de formation du RGPAQ est très populaire auprès d'elles.

3.9.2 Les façons des groupes populaires pour répondre aux besoins des participants

Le sens de l'adaptation et l'écoute des besoins sont primordiaux pour pouvoir mettre en place des activités et des solutions pour répondre aux besoins des participants. À ce propos, Picard et St-Cerny relèvent que « le fait de côtoyer au quotidien des personnes totalement exclues influence la façon des groupes de s'organiser, de se structurer et de fonctionner parce que les groupes doivent chercher constamment des moyens qui favoriseront la participation malgré les obstacles¹⁹⁷. »

¹⁹⁶ Francke, J., Lauzière, L.A. *Synthèse des rencontres régionales sur les pratiques*. RGPAQ. Printemps 2006, page 88-89.

¹⁹⁷ Picard, L. St-Cerny, A. *Guide sur la gestion démocratique dans un groupe populaire en alphabétisation*, page 23.

Réjean Mathieu va un peu plus loin dans le souci d'être constamment branché sur les besoins des participants et des milieux où interviennent les groupes en l'intégrant dans le mode de fonctionnement d'un groupe. Il énumère des exigences fondamentales du fonctionnement d'un groupe :

- i. « fonder nos actions sur nos objectifs fondamentaux;
- ii. bien connaître les besoins du milieu – en cherchant constamment à le sonder par des enquêtes – et les changements qui le marquent;
- iii. se doter de plans généraux d'intervention toujours enracinés dans nos objectifs;
- iv. se donner des plans de travail à court terme, et conformes à nos objectifs;
- v. évaluer notre travail régulièrement¹⁹⁸. »

Pour en connaître davantage sur ce mode de réflexion sur le développement des pratiques, le lecteur est invité à consulter les sections *Dossiers* et *Échos et réflexions* de la revue *Le Monde alphabétique*, produite par le RGPAQ, qui pourront illustrer de façon plus concrète cette pratique utilisée par les groupes populaires d'alphabétisation¹⁹⁹.

L'exploration du domaine des pratiques des groupes populaires d'alphabétisation a amené le lecteur à mieux connaître la conscientisation, les pratiques d'évaluation des groupes, des projets pertinents réalisés par des groupes en lien avec les compétences et la réflexion sur le développement des pratiques.

* * * *

Le présent chapitre a permis d'avoir une bonne vue d'ensemble de ce que sous-tendent les deux univers ciblés dans notre réflexion que sont les compétences et l'alphabétisation populaire. Les résultats de la revue de la littérature ont été présentés pour trois des quatre dimensions, soit les modèles de l'apprentissage chez l'adulte, l'évaluation et la spécificité de l'alphabétisation populaire. Rappelons que les thèmes reliés à la dimension contexte ont été présentés dans le premier chapitre.

Ayant en main toutes ces connaissances dites « théoriques », s'ouvrirait alors l'étape suivante de notre démarche : aller rencontrer les groupes sur le terrain afin de mieux documenter leurs pratiques en lien avec les neuf compétences dites essentielles par le RHDC. Tous les résultats sont présentés au chapitre suivant.

¹⁹⁸ Mathieu, R., *Agir ensemble démocratiquement*, page 42.

¹⁹⁹ Veuillez visiter le site Internet suivant pour consulter en ligne la collection complète de la revue *Le Monde alphabétique* : <http://catalogue.cdeacf.ca/ListRecordMA.htm>.

CHAPITRE 4 : LES RÉSULTATS

Le présent chapitre est consacré uniquement à la présentation des résultats obtenus par suite des entrevues réalisées auprès des groupes. Il débute par une présentation de l'échantillon pour ensuite entrer directement dans les résultats. Ainsi, le lecteur verra un état de situation sur les neuf compétences dites essentielles, sur d'autres apprentissages développés par les groupes et sur les moments clés de l'évaluation des acquisitions. Il terminera par le regard que les groupes ont porté sur leurs propres pratiques d'apprentissage et d'évaluation.

4.1 Présentation de l'échantillon

Quatorze entrevues ont été réalisées avec des représentants de groupes populaires d'alphabétisation. Ces groupes se situent dans 10 des 16 régions représentées au sein du RGPAQ. Au total, 15 personnes²⁰⁰ y ont participé, soit 13 femmes et 2 hommes. L'âge moyen de ces personnes est de 48,5 ans (variation de 32 à 65 ans). Le nombre moyen d'années d'expérience en alphabétisation populaire est de 15,9 ans (variation de 6 à 26 ans) et le nombre moyen d'années d'expérience dans le groupe rencontré est de 12,9 ans (variation de 5 à 26 ans). Ces personnes occupent différentes fonctions au sein de leur groupe. Dix personnes ont des responsabilités en lien avec la gestion, 2 personnes ont des responsabilités en lien avec l'animation, et 3 personnes ont des responsabilités mixtes, en lien avec la gestion et l'animation.

Sur les groupes rencontrés, 4 d'entre eux ont une organisation d'ateliers multiniveaux, et 10 offrent aux participants des ateliers de différents niveaux. De ce nombre, 5 groupes offrent 3 niveaux d'apprentissage, 3 groupes offrent 2 niveaux d'apprentissage et 2 groupes offrent 4 niveaux d'apprentissage. La majorité des groupes ont donc structuré leurs ateliers en différents niveaux.

Le nombre maximal de participants dans un atelier varie d'un groupe à l'autre. Le tableau suivant démontre que la majorité d'entre eux, soit 9 des groupes rencontrés, a un maximum de 10 à 15 participants par atelier.

TABLEAU 4
Nombre maximal de participants par atelier

Nombre maximal de participants par atelier	Nombre de groupes
7	2
8	3
10	4
12	4
15	1

Pour tous les groupes rencontrés, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est un moyen servant au développement des personnes et des communautés. Cinq groupes ont

²⁰⁰ Une entrevue s'est faite en présence de deux personnes.

mentionné une visée d'épanouissement personnel, 4 groupes ont mentionné une visée de développement de l'autonomie, et 4 groupes ont mentionné une visée d'*empowerment*. Le total des répondants est ici de 13 groupes, car la question n'a pas été posée à l'un d'entre eux.

Les groupes proposent plusieurs formats différents permettant l'acquisition de savoir, de savoir-faire et de savoir être en lien avec les besoins des participants. Les entrevues permettent d'en répertorier huit²⁰¹ : ateliers, comités, activités de vie associative, activités de participation citoyenne, activités de prévention auprès des familles, activités de discussion et d'information, activités d'art et d'artisanat et activités d'entraide.

4.2 Les neuf compétences essentielles du RHDCC

Dans l'entrevue, chaque répondant présentait les pratiques d'apprentissage de son groupe, celles qui se déroulent en atelier et en dehors des ateliers, et les pratiques d'évaluation pour chacune des neuf compétences dites essentielles par le RHDCC. Les résultats démontrent que tous les groupes réalisent des activités en lien avec ces compétences. Ils sont présentés dans l'ordre suivant : lecture de textes, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication verbale, travail d'équipe, capacité de raisonnement, informatique et formation continue. Pour en faciliter la lecture, la formule de fiche synthèse a été retenue.

²⁰¹ Pour connaître les types d'activités pour chacun de ces huit formats, le lecteur est invité à consulter, en annexe, la fiche synthèse *Lieux possibles d'apprentissage*.

Lecture de textes

Activités d'apprentissage

En atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Lecture de textes significatifs	<ul style="list-style-type: none"> - Principalement, les sources sont : des textes par les participants; des textes écrits, adaptés ou simplifiés par les formatrices; des textes écrits par d'autres groupes populaires ou organismes; des textes issus d'Internet, de revues ou du RGPAQ. - Ce sont des textes thématiques en lien avec les besoins et les champs d'intérêt des participants. - Les textes permettent parfois de découvrir des types d'écriture tels que la bande dessinée, la chanson, le conte, etc. 	Tous les groupes l'ont mentionné.
Utilisation du journal	Les groupes utilisent le journal interne, le journal local et le journal provincial.	Presque tous les groupes l'ont mentionné.
Utilisation du matériel d'atelier et de l'organisme	Il s'agit de lire les consignes des exercices, de réaliser des exercices écrits, de lire ce qui est écrit au tableau, de relire son texte et d'utiliser le dictionnaire.	Un peu plus de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Utilisation de matériel de consultation	Il s'agit de répondre à des sondages et à des consultations et de signer des pétitions. Il arrive parfois que la formatrice demande aux participants de valider la simplification d'un texte.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.

En atelier (suite)

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Utilisation de matériel de la vie courante	Les groupes se servent de posologies, de recettes, de cartes du transport en commun, etc.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Utilisation d'une bibliothèque	La minibibliothèque du CDEACF est utilisée dans les ateliers.	
Utilisation de l'informatique	Les participants lisent des résultats de recherche sur Internet, des pages-écrans et des menus déroulants.	
Lecture à haute voix	La lecture à haute voix se réalise en groupe. Il arrive que des formatrices lisent des livres aux participants.	
Utilisation de matériel d'information	Il s'agit de lire de la publicité gouvernementale et des dépliants d'organismes.	
Lecture de matériel relié au travail	Les formatrices utilisent les formulaires de demande d'emploi, les consignes de travail et des feuilles de production.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Hors atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Utilisation de matériel de la vie associative de l'organisme	Les formatrices utilisent l'ordre du jour, le compte rendu, le rapport d'activités de l'organisme, les règlements généraux de l'organisme, etc.	Tous les groupes l'ont mentionné.
Utilisation de matériel pour d'autres types d'atelier	Il s'agit de matériel utilisé dans les cuisines collectives (des recettes), dans des ateliers de théâtre (le texte) et dans la chorale de l'organisme (le texte des chansons).	La moitié des groupes l'ont mentionné.
Lecture de documentation spécifique lors de rencontres	Les formatrices utilisent des documents thématiques en soutien à la rencontre.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Visite à une bibliothèque	Les participants fréquentent surtout la bibliothèque municipale.	
Utilisation de matériel pour les familles	Les parents utilisent surtout les livres pour enfants.	
Lecture lors de sorties	Il s'agit de lire les documents ramenés à la suite de la visite.	
Lecture à haute voix	Il est parfois demandé aux participants de lire des portions du rapport d'activités à l'assemblée générale annuelle de l'organisme, de lire des poèmes ou encore des passages d'un livre lors d'un lancement.	

Hors atelier (suite)

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Utilisation de matériel de soutien pour réaliser des mandats	Les participants peuvent être amenés à lire des grilles d'objectifs en lien avec leur mandat, l'agenda ou des règlements particuliers.	Quelques groupes l'ont mentionné (suite).
Utilisation de matériel relié au travail	Les participants ont à lire des informations sur le guichet emploi, des formulaires ou encore des textes sur la connaissance de soi.	
Assistance individuelle d'écrivain public	Des participants demandent un soutien individuel auprès des formatrices pour lire leur correspondance.	
Utilisation de matériel de la vie associatif du RGPAQ	Il s'agit de documents envoyés au groupe par le RGPAQ en ce qui concerne des mobilisations particulières ou bien la documentation pour les élections au comité des participants.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Observation directe	Les formatrices observent principalement le développement de l'autonomie, les progrès du participant, sa capacité à accomplir des tâches. Elles peuvent s'ajuster selon la réaction du participant et valoriser les changements quand ils se présentent.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Vérification de la compréhension en situation	Cela se réalise par des exercices écrits ou encore en questionnant oralement le participant.	La moitié des groupes l'ont mentionné.
Autoévaluation	Il s'agit de permettre une prise de conscience, par le participant, de ses forces, de ses faiblesses et de ses apprentissages réalisés.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Utilisation de grilles particulières	Ce type de grille permet de fixer les objectifs annuels du participant en savoir, savoir-faire et savoir être.	
Retour sur l'information et sur les notions	Ce retour permet de valider des comptes rendus, de vérifier ce que les participants ont appris, de relire des textes déjà lus avec les participants avec lesquels ils éprouvaient des difficultés.	
Vérification du taux de satisfaction des participants	Il s'agit de connaître le degré d'appréciation du participant sur les textes présentés, sur le déroulement des ateliers, les apprentissages réalisés et l'animation.	
Rencontres individuelles	Ces rencontres facilitent le suivi des objectifs fixés par le participant et de ses acquis.	

Utilisation de documents

- Tous les groupes rencontrés réalisent des activités en lien avec cette compétence à l'exception d'un seul qui ne fait aucune activité, car aucun besoin n'a été exprimé par les participants pour cette compétence.

Activités d'apprentissage

En atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Utilisation de supports visuels	Il s'agit d'utiliser un photolangage pour faciliter la discussion, inventer des histoires et amorcer une réflexion et une prise de conscience. On y retrouve également des exercices d'association mots-images et toute la compréhension des logos d'organismes ou des partis politiques.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Lecture d'étiquettes	Les participants découvrent les étiquettes de vêtements et de produits.	Un peu plus de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Lecture de panneaux de circulation	Les formatrices les utilisent pour aider des participants dans la préparation aux examens du permis de conduire.	La moitié des groupes l'ont mentionné.
Utilisation de cartes	Les cartes utilisées sont principalement des cartes géographiques et celles du réseau de transport en commun.	

En atelier (suite)

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Utilisation de symboles	Les symboles présentés sont les icônes sur l'ordinateur, le SIMDUT et des pictogrammes.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Lecture de graphiques et de tableaux	Il s'agit de statistiques et de l'organigramme de l'organisme.	
Utilisation de données temporelles	Lire l'heure, utiliser le calendrier, consulter un horaire d'autobus et construire une ligne du temps avec les participants constituent des activités de nature temporelle.	

Hors atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Lecture de graphiques et de tableaux	Ils sont utilisés afin de présenter les états financiers de l'organisme aux assemblées générales annuelles ou au conseil d'administration ou encore pour dresser un portrait du membership de l'organisme.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Utilisation de supports visuels	Des images facilitent la compréhension du rapport d'activités de l'organisme et des recettes à réaliser dans les cuisines collectives. Des codes de couleur permettent de faciliter l'utilisation d'une minibibliothèque interne.	La moitié des groupes l'ont mentionné.

Hors atelier (suite)

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Utilisation de matériel relié à la recherche d'emploi	Il s'agit des formulaires de demande d'emploi, de fiches de suivi sur la recherche de stage et d'encadrés dans le journal.	Peu de groupes l'ont mentionné.
Lecture d'étiquettes	Il s'agit de lire une posologie.	
Lecture de plans et de patrons	Les participants doivent lire des patrons de couture.	
Utilisation de listes	Une liste est utilisée à des fins d'inventaire.	
Utilisation de matériel indiquant des directives	Il s'agit de fiches de lecture à compléter pour la bibliothèque interne et de modes d'emploi.	

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Observation directe	Les formatrices observent le transfert des acquis et le développement de l'autonomie quant à l'utilisation de ce type de matériel. Elles font aussi de la rétroaction pour vérifier leurs observations.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Vérification de la compréhension en situation	La compréhension est évaluée en questionnant oralement les participants ou par des exercices écrits.	La moitié des groupes l'ont mentionné.
Retour sur l'information et les notions	Les formatrices développent des mises en situation et font un retour sur l'assemblée générale annuelle pour vérifier si les moyens utilisés sont bons.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Autoévaluation	Ce type d'évaluation permet aux participants d'émettre leurs commentaires sur le transfert des acquis.	
Vérification du taux de satisfaction des participants	Les formatrices prennent le pouls des participants.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Calcul

Activités d'apprentissage

En atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Manipulation	Les participants manipulent de la monnaie et des réglettes.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Utilisation de matériel d'ateliers et de l'organisme	Il s'agit d'exercices notionnels visant l'acquisition de contenus : quatre opérations de base, pourcentage en lien avec les achats, fractions, mesures métriques, etc.	
Résolution de problèmes	Les formatrices développent des mises en situation ou composent collectivement des problèmes avec les participants.	
Utilisation de matériel de la vie courante	Plusieurs sont utilisés, à titre d'exemple : la calculatrice, les circulaires, le chèque, les factures, le guichet automatique, etc.	
Utilisation de données temporelles	Les formatrices utilisent l'heure, le calendrier et visent l'apprentissage de la planification du temps.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.

En atelier (suite)

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Jeux	Les participants découvrent des jeux de société et le sudoku.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Mesures	Les participants apprennent à utiliser un ruban à mesurer et à mesurer des quantités (tasse à mesurer, cuillères à mesurer).	
Budget	Les formatrices présentent les diverses sections d'un budget.	
Stratégies d'apprentissage	Deux stratégies ont été nommées : observation, mémoire.	
Calcul mental	Les participants réalisent des opérations sans l'aide de calculatrice.	

Hors atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Calcul de l'argent	Ce type de calcul se retrouve dans des activités telles que planifier et organiser des activités, balancer une caisse enregistreuse, faire des achats, comparer les réductions dans les circulaires, etc.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Calcul de quantité	Ce type de calcul se retrouve dans des activités telles que planifier et organiser des activités, réaliser des cuisines collectives, dresser l'inventaire du comptoir vestimentaire, etc.	

Hors atelier (suite)

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Gestion d'un budget	Il s'agit de gérer le budget d'un comité, le budget de l'organisme au conseil d'administration ou de suivre le budget de l'organisme à l'assemblée générale annuelle.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Utilisation de matériel relié au travail	Le matériel utilisé concerne le chèque de paye, la « paye de vacances », le rapport d'impôt, le guichet automatique, la caisse enregistreuse, etc.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Manipulation	Les participants manipulent de la monnaie lors de la vente d'objets.	Peu de groupes l'ont mentionné.
Planification logistique matérielle	Les participants aménagent une salle pour une fête.	
Construction de graphiques	Il s'agit de construire des graphiques à l'aide de l'ordinateur.	
Utilisation de l'informatique	Les participants utilisent des sites Internet d'exercices notionnels.	

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Observation directe	Les formatrices observent particulièrement le transfert des acquis, les participants dans les mises en situation, les processus utilisés et les résultats obtenus par les participants. Elles écoutent les discussions et partagent leurs observations au fur et à mesure avec les participants.	Tous les groupes l'ont mentionné.
Vérification de la compréhension en situation	La compréhension se vérifie par la réalisation des exercices notionnels et par la correction des exercices en groupe.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Retour sur l'information et les notions	Ce retour permet de faire le bilan à la suite d'une activité, de souligner des réussites et de consolider des notions vues.	
Autoévaluation	Elle permet aux participants de jeter un regard sur leurs pratiques extérieures et de s'exprimer sur le contenu abordé.	
Utilisation de grilles particulières	Les formatrices vérifient en début d'année les objectifs du participant et les complètent durant l'année.	
Rencontres individuelles	Il s'agit, à la fin de la session, de mesurer les acquis par des exercices individuels.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Rédaction

- La moitié des groupes rencontrés utilisent *le langage intégré*.

Activités d'apprentissage

En atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Rédaction de textes individuels	Les participants écrivent des articles pour le journal interne, des textes de création, des lettres, des récits de vie, des commentaires ou des résumés à la suite d'une lecture, etc.	Tous les groupes l'ont mentionné.
Rédaction de textes collectifs	Les formatrices utilisent cette façon de rédiger pour des actions ponctuelles de mobilisation, des cartes de souhaits, des pièces de théâtre, etc.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Utilisation de l'informatique	Les participants envoient des messages par courrier électronique et retranscrivent leurs textes sur l'ordinateur.	
Utilisation de matériel d'atelier et de l'organisme	Les participants font des exercices notionnels et des dictées.	La majorité des groupes l'ont mentionné.

En atelier (suite)

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Participation à des concours	Les participants écrivent des textes qu'ils soumettent à des concours d'écriture s'adressant à des personnes en démarche d'alphabétisation.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Utilisation de matériel de la vie courante	Les formatrices utilisent les formulaires, les cartes de souhaits, la généalogie, etc.	
Écriture autonome	Les participants prennent des notes personnelles, utilisent leur cahier de traces (outil d'expression afin de laisser des traces de sa démarche d'alphabétisation).	
Participation à des projets particuliers	Les participants écrivent des textes pour des expositions particulières, des soirées littéraires, etc.	
Utilisation de matériel relié au travail	Les participants remplissent des formulaires de demande d'emploi.	Peu de groupes l'ont mentionné.
Utilisation de matériel de consultation	Les participants répondent à des sondages.	

Hors atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Prise de notes durant une réunion	À titre d'exemple, les participants écrivent, à tour de rôle, la liste en tableau des achats à faire pour la cuisine collective.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Utilisation de matériel de la vie associative de l'organisme	Les participants rédigent des lettres d'invitation au nom de comités particuliers et préparent des affiches.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Assistance individuelle d'écrivain public	Les formatrices accompagnent les participants dans la rédaction de lettres personnelles (défense des droits) et pour remplir des formulaires.	
Utilisation de matériel pour d'autres types d'ateliers	Les participants écrivent une pièce de théâtre et écrivent la description de leur personnage.	
Rédaction de témoignages	Les participants écrivent des témoignages pour des actions de sensibilisation et de recrutement.	
Utilisation de matériel relié au travail	Il s'agit de rédiger un curriculum vitæ et une lettre de présentation.	
Rédaction du journal interne	Les participants participent à la publication du journal interne.	
Participation à des projets particuliers	Les participants rédigent des affirmations utilisées pour la construction d'une structure de jeux pour enfants.	

Hors atelier (suite)

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Utilisation de matériel pour réaliser des mandats	Il s'agit de rechercher et de résumer des informations et de prendre des notes.	Peu de groupes l'ont mentionné.
Utilisation de matériel pour les familles	Les formatrices demandent aux parents d'écrire les qualités de leur(s) enfant(s).	
Utilisation de l'informatique	Les participants rédigent des messages à envoyer par courrier électronique et retranscrivent leurs textes sur l'ordinateur.	
Participation à des concours	Les participants écrivent des textes qu'ils soumettent à des concours d'écriture s'adressant à des personnes en démarche d'alphabétisation.	
Rédaction de comptes rendus	Les délégués au conseil d'administration rédigent un résumé des activités réalisées durant le mois à partir d'un canevas préétablis.	

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Observation directe	Les formatrices observent l'organisation des idées, les méthodes et les stratégies utilisées par les participants, l'intégration des notions et les pratiques d'écriture.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Utilisation de méthodes de correction	Les formatrices corrigent les textes des participants en groupe à l'aide du tableau, de façon individuelle, et elles encouragent aussi l'autocorrection appuyée d'un aide-mémoire.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Retour sur l'information et les notions	Les formatrices utilisent la dictée et soulignent la quantité de production des participants dans le but de comparer les textes pour mesurer l'évolution d'un texte à l'autre afin de développer des pratiques de lecture et d'écriture.	
Autoévaluation	Les participants se positionnent sur leur niveau d'intégration (aisance) des connaissances et se construisent un portfolio.	
Vérification de la rédaction en situation	Les formatrices questionnent les participants sur leur compréhension pendant qu'ils réalisent une tâche de rédaction.	
Utilisation de grilles particulières	Les formatrices utilisent une grille construite à partir des objectifs à atteindre par niveau.	
Rencontres individuelles	Avec les participants, les formatrices regardent les différentes versions d'un texte pour voir son évolution.	
Vérification du taux de satisfaction des participants	Les formatrices mesurent le degré de satisfaction en discutant en groupe à la fin du trimestre.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Communication verbale

Activités d'apprentissage

En atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Discussion sur divers sujets et thèmes	Les participants discutent sur des thèmes de conscientisation, à partir de l'actualité et aussi en faisant un retour sur le vécu de l'atelier.	Tous les groupes l'ont mentionné.
Discussion informelle	Les participants discutent entre eux avant l'atelier, au début, à la pause et après l'atelier.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Échanges d'information entre les participants	Les participants présentent les résultats de leur recherche ou un sujet personnel pour informer les autres participants.	
Consultation en lien avec la vie de l'atelier, de l'organisme	Les formatrices demandent l'opinion des participants.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Partage des connaissances déjà acquises sur un sujet, une notion	Les formatrices demandent aux participants ce qu'ils savent du sujet avant de rajouter de nouvelles connaissances.	
Retour sur l'information et les notions	Les formatrices demandent aux participants de dire ce qu'ils ont compris d'un texte lu.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Hors atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Prise de parole	Il s'agit de toutes les occasions où les participants doivent donner leur opinion, poser des questions, prendre des décisions, discuter en groupe, etc.	Presque tous les groupes l'ont mentionné.
Témoignages d'expériences vécues	Les participants jouent un rôle de porte-parole dans les activités de sensibilisation et de recrutement. Ils rencontrent des journalistes (télé, radio).	Quelques groupes l'ont mentionné.
Prestations publiques	Les participants font une lecture publique pour le 10 ^e anniversaire de l'organisme où ils agissent comme guides lors des expositions.	
Communication en lien avec le rôle de représentant	Des participants siègent au comité des participants du RGPAQ. Les participants qui siègent au conseil d'administration vont chercher les besoins des gens qu'ils représentent pour les ramener en réunion du conseil.	
Expression artistique	Les participants s'inscrivent dans un atelier de théâtre.	
Apprentissage particulier	Des participants suivent une formation sur la communication.	Peu de groupes l'ont mentionné.
Discussion informelle	Les participants sont en contact avec d'autres groupes populaires par vidéophone.	

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Observation directe	Les formatrices observent les progrès des participants, leur capacité à se faire comprendre et leur degré de participation.	Presque tous les groupes l'ont mentionné.
Retour auprès du participant après la communication	Les formatrices abordent l'atteinte des objectifs, la façon dont s'est passée la communication et le taux de satisfaction.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Utilisation de grilles particulières	Cette grille est constituée des objectifs à atteindre par niveau et aussi d'éléments précis : débit de la parole, prononciation, présentation, cohérence et respiration.	
Autoévaluation	Les participants sont amenés à prendre conscience de leur façon de communiquer et de leur aisance à exprimer une opinion.	
Vérification de la compréhension auprès des pairs	Les formatrices demandent aux autres participants ce qu'ils ont compris de la communication de leur collègue.	
Période d'évaluation en groupe à la fin d'une activité	Au conseil d'administration, il est prévu un point d'évaluation à la fin de la réunion pour dégager ce qu'ils ont réussi à dire et s'ils ont dit ce qu'ils voulaient dire.	

Travail d'équipe

Activités d'apprentissage

En atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Jumelage entre participants	Les formatrices font des jumelages entre deux participants pour permettre un partage des connaissances ou encore elles composent des sous-groupes de travail pour réaliser une tâche.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Développement de projets particuliers	Il s'agit de vérifier avec les participants la mise en action du travail d'équipe, de partager des tâches pour l'entretien du local, de choisir ensemble les thèmes de l'atelier.	Un peu plus de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Mise en place de conditions facilitantes	Il s'agit de conditions telles que le respect des forces et des compétences des gens, le respect des opinions, l'écoute de l'autre, la mise en place d'un code de vie, l'entraide, etc.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.

Hors atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
------------------	----------	-----------

Travail en comité	Ce type de travail implique un partage de tâches, l'organisation d'activités, la prise de décisions collective, la résolution de problèmes, etc.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Mode de fonctionnement d'autres types d'atelier	Il s'agit de la participation à un atelier théâtre et de la distribution et de la répartition des tâches pour la cuisine collective et les repas communautaires.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Implication dans l'organisme	Les participants apportent leur contribution dans l'accueil et l'intégration des nouveaux participants, par l'entraide entre participants, en aidant à la préparation à l'assemblée générale annuelle, en distribuant dépliants et affiches, etc.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Actions de mobilisation	Les participants participent à des actions collectives de défense de droits.	
Développement de projets particuliers	Il s'agit de projets tels que journal, promotion/recrutement, produire des articles à être vendu pour une soirée solidarité, produire une murale, etc.	
Utilisation de stratégies d'apprentissage	Les formatrices procèdent par modélisation.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples	Fréquence
------------------	----------	-----------

Observation directe	Les formatrices observent le respect des autres et des consignes, les résultats obtenus, la résolution de problèmes, le mode de fonctionnement et la dynamique du groupe.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Retour sur l'activité	Ce retour permet de dégager un bilan du fonctionnement, d'exprimer un vécu d'atelier, de connaître le taux de satisfaction et d'échanger sur le réinvestissement en milieu d'emploi.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Autoévaluation	Les formatrices invitent les participants à faire leur propre bilan du mode de fonctionnement en groupe.	
Utilisation de grilles particulières	Cette grille est utilisée en suivi individuel.	

Capacité de raisonnement

Activités d'apprentissage

En atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Mode de fonctionnement de l'atelier	Il s'agit de résoudre des problèmes soulevés en atelier, de comprendre et d'analyser des textes, de discuter à la suite de sa lecture, de prendre des décisions à l'égard du code de vie, etc.	La moitié des groupes l'ont mentionné.
Prise en charge de sa réalité individuelle et collective	Les formatrices favorisent la réflexion des participants sur leur situation, utilisent des outils d'analyse critique pour structurer la réflexion, aident à comprendre des dossiers du quartier pour qu'ils exercent mieux leur citoyenneté.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Utilisation de stratégies d'apprentissage	Les stratégies identifiées sont la gestion du temps, la mémoire et la modélisation.	
Mises en situation	Les formatrices conçoivent des mises en situation pour résoudre des problèmes.	
Réalisation de tâches précises	Les participants sont amenés à rechercher des renseignements en lien avec des thèmes.	

Hors atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Prise de décisions	Les participants prennent des décisions par leur implication dans un comité, au conseil d'administration ou à l'assemblée générale annuelle.	Un peu plus de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Travail en comité	Ce type de travail permet aux participants de planifier et d'organiser des activités, de rechercher des renseignements et de résoudre des problèmes.	
Apprentissage à lire entre les lignes	Les formatrices privilégient le développement de la pensée critique dans l'élaboration de revendications, à partir de thèmes et par les mobilisations pour que les participants se forment leurs propres opinions.	La moitié des groupes l'ont mentionné.
Mode de fonctionnement d'autres types d'atelier	Il s'agit de la planification et de l'organisation du travail, de l'utilisation de la mémoire et de la résolution de problèmes.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Implication externe des participants	Des participants s'impliquent au RGPAQ et dans d'autres organismes.	
Symbolisation	Les formatrices utilisent la méthode REFLECT, qui facilite l'analyse de problématiques.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Observation directe	Les formatrices observent les progrès des participants, leur degré de participation et d'implication, et elles les écoutent durant les discussions. Elles prennent le temps d'écouter les participants et de comprendre leur raisonnement pour voir où se font les liens et ainsi les aider à devenir conscients de leur façon de raisonner.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Retour sur l'activité	Ce retour permet de dégager un bilan de l'activité et d'évaluer le taux de satisfaction des participants, d'analyser les simulations d'entrevue, etc.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Autoévaluation	Cette pratique permet entre autres aux participants de faire le point sur leur démarche d'alphabétisation.	
Utilisation de grilles particulières	Les formatrices vérifient en début d'année les objectifs du participant et les complètent durant l'année.	
Évaluation systématique à la fin de chaque rencontre	Oralement, les formatrices vérifient l'utilisation des étapes dans l'analyse des problématiques.	
Vérification de la compétence en situation	Les formatrices proposent des exercices notionnels ou des discussions sur différents thèmes.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Informatique

- Les groupes n'ont fait aucune distinction dans les lieux où se déroulent les activités.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Recherche sur Internet	Les participants apprennent l'utilisation de moteurs de recherche et du guichet emploi. Ils font des recherches pour des thématiques et pour trouver des images.	Presque tous les groupes l'ont mentionné.
Utilisation du courrier électronique	Les participants s'envoient des courriels entre eux ou avec la formatrice.	
Rédaction de textes	Les participants reproduisent leurs textes à l'ordinateur : articles pour le journal interne, textes personnels, textes issus de l'atelier, curriculum vitæ.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Utilisation de logiciels	Les participants utilisent des logiciels de traitement de texte et de traitement de l'image.	Un peu plus de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Réalisation d'exercices d'écriture	Les participants utilisent le site Espace alpha.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.

Activités d'apprentissage (suite)

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Utilisation de matériel informatique	Les participants apprennent à utiliser la souris, le clavier, le numériseur, etc.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Utilisation pour des projets particuliers	Il s'agit de calendrier, de livres de recettes, de diaporamas, de création de sites Web, etc.	
Jeux	Il s'agit de jouer à des jeux sur l'ordinateur.	
Sécurité sur Internet	Il s'agit d'un atelier offert aux participants.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Observation directe	Les formatrices observent le développement de l'autonomie, les résultats obtenus et le transfert des acquis.	Presque tous les groupes l'ont mentionné.
Autoévaluation	Cette pratique permet aux participants une expression spontanée en regard du contenu.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Utilisation de grilles particulières	Les formatrices vérifient en début d'année les objectifs du participant et les complètent durant l'année.	
Rencontres individuelles	Les formatrices rencontrent individuellement les participants afin de faire le point sur les résultats obtenus et les difficultés rencontrées.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Formation continue

Activités d'apprentissage

En atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Connaissance de son style d'apprentissage et de sa façon d'apprendre	Les formatrices permettent aux participants de comprendre comment ils apprennent et de découvrir leur style d'apprentissage.	La moitié des groupes l'ont mentionné.
Organisation de sorties	Il s'agit de sorties pour visiter un musée, une ville, une maison de la culture, une bibliothèque, le Jardin botanique, des sites nature et aussi pour assister à des spectacles.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Connaissance des ressources du milieu	Cette connaissance se réalise par des ateliers thématiques ou encore par l'accompagnement individuel.	
Mise en place de conditions facilitantes	L'utilisation de thèmes par les formatrices donne le goût d'apprendre aux participants. La récurrence dans la présentation des activités et la plate-forme commune dans les ateliers donnent prise sur le fonctionnement.	
Ouverture aux apprentissages	Il s'agit de l'offre de services du groupe, de l'exploration de différents sujets, du suivi du développement de l'informatique, etc.	

En atelier (suite)

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Utilisation de stratégies d'apprentissage	Les formatrices utilisent les stratégies de l'Actualisation du potentiel intellectuel (API), en particulier l'observation, la mémoire, l'attention et la concentration.	Quelques groupes l'ont mentionné (suite).
Reconnaissance dans l'action	Les formatrices soulignent les réussites des participants dans l'action parce que ça motive à apprendre. Elles valorisent aussi les savoirs et le partage des connaissances.	
Prise en charge de sa réalité individuelle et collective	Il s'agit de faire un budget personnel, de trouver des outils pour gérer le stress et les conflits et d'apprendre à travailler à la maison.	
Approche centrée sur les besoins des participants	Les formatrices choisissent les thèmes selon les besoins et les champs d'intérêt des participants et respectent le rythme des gens.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Hors atelier

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Organisation de sorties	Il s'agit de sorties culturelles, de visite à la bibliothèque, de l'épicerie, d'autres groupes populaires, d'entreprises, etc.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Développement de projets particuliers	Les participants sont invités à participer à des projets d'exposition dans un musée.	
Connaissance des ressources du milieu	Les participants explorent et visitent les ressources du milieu.	
Prise en charge de sa réalité individuelle et collective	Il s'agit d'emprunt de livres à la bibliothèque municipale, de développement de la confiance en soi et d'assistance et de soutien dans les déplacements.	
Participation à des formations particulières	Des formations sont offertes aux membres du conseil d'administration.	
Ouverture aux apprentissages	Il s'agit de démystifier la bibliothèque, d'explorer des aliments et des cuisines, d'écouter un conférencier, de partager des réussites en alphabétisation.	
Participation à de la formation dans l'action	Les participants apprennent par l'accompagnement d'assistance d'écrivain public.	Peu de groupes l'ont mentionné.
Implication dans l'organisme	Les participants découvrent l'élaboration d'un journal.	
Connaissance de son style d'apprentissage et de sa façon d'apprendre	Les participants sont invités à préparer une activité pour faire découvrir aux autres participants leur propre style d'apprentissage (intelligences multiples).	

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples	Fréquence
Observation directe	Les formatrices observent le développement de l'autonomie, les progrès, la réalisation de projets et les attitudes.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Retour sur l'activité	Il s'agit de retour en groupe sur les événements, l'activité réalisée et le suivi des références vers des ressources du milieu.	La moitié des groupes l'ont mentionné.
Autoévaluation	Cette pratique permet aux participants de comprendre leur style d'apprentissage pour mieux comprendre leurs échecs passés.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Utilisation de grilles particulières	Ce type de grilles est utilisé en suivi individuel.	
Questionnement	Les formatrices sondent les champs d'intérêt et les thèmes à aborder auprès des participants.	

4.3 D'autres apprentissages

Dans l'entrevue, il était demandé aux répondants s'ils développaient d'autres apprentissages au-delà des neuf compétences.

- 13 groupes sur 14 ont mentionné développer de 1 à 4 autres apprentissages.
 - 6 groupes = 1 apprentissage en particulier
 - 4 groupes = 2 apprentissages en particulier
 - 1 groupe = 3 apprentissages en particulier
 - 2 groupes = 4 apprentissages en particulier
 - Dans les groupes rencontrés, 15 autres apprentissages sont, dans l'ensemble, développés en dehors des apprentissages reliés aux compétences essentielles du RHDCC.
- Quatre groupes ont identifié l'apprentissage suivant :

Confiance en soi

Il s'agit de :

- avoir une bonne estime de soi;
- prendre la parole;
- s'impliquer dans l'organisme.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Valorisation de la participation	Il s'agit d'encourager les participants à s'impliquer dans des comités, au conseil d'administration, dans des projets particuliers, à participer dans les ateliers, les assemblées générales annuelles, par des témoignages. Les formatrices valorisent les personnes dans toutes les activités.

Activités d'apprentissage (suite)

Type d'activités	Exemples
Mise en place d'ateliers particuliers	Il s'agit d'atelier de développement personnel, des stages exploratoires et des activités de connaissance de soi.
Développement de l'affirmation de soi	Les formatrices invitent les participants à prendre la parole.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices écoutent et observent les participants durant les discussions.
Autoévaluation	Ceci se fait individuellement et collectivement.
Utilisation de grilles particulières	Les formatrices vérifient en début d'année les objectifs du participant et les complètent durant l'année.
Évaluation systématique à la fin de chaque rencontre	Cette pratique se retrouve autant en atelier qu'en comité.
Accompagnement et suivi	Accompagner les participants permet d'échanger sur cette compétence.
Retour sur l'activité	Ce retour permet de discuter de l'évolution d'un projet, de faire un retour à la suite d'une activité pour faire le bilan.

➤ Trois groupes ont identifié l'apprentissage suivant :

Participation citoyenne

Il s'agit :

- de contribuer au développement durable;
- d'exercer son rôle de citoyen;
- de défendre ses droits collectifs;
- d'entrer en relation avec les autres;
- de parler de soi et des autres.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Valorisation de la participation	Les participants sont invités à jouer un rôle de représentant et de mettre à contribution leurs compétences en travail d'équipe.
Mode de fonctionnement de l'atelier	Les formatrices proposent des thèmes pour suivre l'actualité locale et régionale et discuter des enjeux. Les participants sont amenés à développer leur capacité à prendre des décisions individuelles et collectives.
Activités individualisées d'assistance et de soutien	Les formatrices offrent aux participants de les accompagner pour aller voter.
Participation à des mobilisations	Il s'agit de mobilisation concernant la réduction des coûts du transport en commun pour les adultes fréquentant les groupes populaires de Montréal, les moyens pour garder les municipalités ouvertes afin d'éviter l'expropriation.

Type d'activités	Exemples
Valorisation de l'implication sociale	Les participants sont encouragés à s'impliquer dans la communauté, par exemple être guide au musée, publier un roman collectif, faire une pièce de théâtre sur l'alphabétisation, être membre d'un conseil d'administration.
Préparation aux élections	Les formatrices donnent l'occasion aux participants de lire sur le sujet, de rencontrer des candidats et de participer aux élections.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices notent, de façon continue, les progrès des participants quant au degré d'implication et de participation.

- Deux groupes ont identifié les cinq apprentissages suivants :

Habiletés sociales

Il s'agit de :

- respecter les différences;
- reconnaître la valeur de l'autre;
- créer de nouveaux contacts et réseaux;
- briser son isolement;
- s'impliquer dans d'autres groupes.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Utilisation d'une approche collective	Le fonctionnement de l'organisme est basée sur cette approche : atelier de groupe, comité, instauration de code de vie en atelier. Chacun apporte sa contribution.
Développement des interrelations personnelles	Les formatrices mettent en contact des participants vivant des réalités similaires et insistent sur la reconnaissance de la valeur de l'autre, en particulier en contexte d'apprentissage.
Valorisation de l'implication sociale	Les formatrices offrent des occasions aux participants d'échanger sur l'importance de s'impliquer dans d'autres organismes semblables. Des participants accompagnent d'autres participants vers d'autres ressources du milieu.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent les résultats des démarches.
Accompagnement et suivi	Accompagner les participants permet d'échanger sur les observations.

Exercer son rôle parental

Il s'agit de :

- jouer adéquatement son rôle de parent.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Mise en place d'ateliers particuliers	Il s'agit d'ateliers pour les parents, pour les mères adolescentes et d'art thérapie.
Prise en charge de sa réalité individuelle et collective	Les formatrices invitent les parents à réfléchir sur ce qu'ils vivent, à discuter des valeurs du pays d'origine en comparaison avec le pays d'accueil et d'en analyser les conséquences sur les dynamiques familiales et sur les enfants.
Accompagnement individuel et références	L'accompagnement individuel peut prendre des formes diverses : rencontres individuelles pour développer la confiance entre le parent et l'organisme, accompagnement aux rencontres de l'école, références aux ressources du milieu.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent les changements chez les parents.
Accompagnement et suivi	L'évaluation se fait conjointement avec l'intervenante et le parent selon les objectifs convenus entre eux.
Autoévaluation	Les parents écrivent leur propre évaluation.

Empowerment

Il s'agit :

- d'avoir une bonne estime de soi;
- d'avoir une bonne confiance en soi;
- d'avoir une bonne connaissance de soi;
- de démontrer de l'autonomie;
- de défendre ses droits;
- d'exercer du pouvoir sur sa vie et dans son groupe;
- de participer à la vie démocratique de son groupe.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Utilisation d'une approche collective	Les participants prennent du pouvoir par l'accès aux prises de décisions, aux choix des objectifs de formation et des activités. Ils s'investissent dans des comités, au conseil d'administration, à l'atelier théâtre et aux cuisines collectives.
Mise en place d'ateliers particuliers	Il s'agit d'ateliers de conscientisation et sur les droits et obligations du citoyen actif.
Valorisation de la participation	Les formatrices invitent les participants à livrer des témoignages et à rechercher des informations.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent la façon dont les participants prennent leur place, leur degré d'affirmation, leur épanouissement personnel.

Autonomie

Il s'agit de :

- se débrouiller dans la vie quotidienne.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Activités individualisées d'assistance et de soutien	Il s'agit de favoriser des apprentissages dans les déplacements urbains, pour les rendez-vous médicaux, par la formule d'« écrivain public », etc., par un accompagnement individualisé par les formatrices.
Activités de référence vers d'autres ressources	Selon les besoins des participants, les formatrices les réfèrent vers d'autres ressources du milieu.
Mise en place d'ateliers particuliers	Il s'agit de cuisines collectives, d'ateliers de couture, d'ateliers sur le budget, etc.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent le degré d'autonomie des participants.
Accompagnement et suivi	Les formatrices effectuent un suivi des démarches avec les participants.

Défense des droits individuels et collectifs

Il s'agit de :

- connaître ses droits;
- défendre ses droits.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Participation à des mobilisations	Il s'agit de mobilisations particulières, de rédaction de lettres aux députés, de lettres de soutien pour des causes.
Prise en charge de sa réalité individuelle et collective	Les participants sont invités à prendre la parole, à discuter et à s'informer. Les formatrices sont présentes pour les soutenir et les accompagner dans leurs démarches.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent l'intérêt et l'implication des participants.

- Chaque apprentissage suivant a été identifié par un seul groupe :

Expression

Il s'agit de :

- s'exprimer autrement que par des mots.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Mise en place d'ateliers particuliers	Il s'agit d'ateliers d'art (peinture) et d'ateliers de danse.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent le degré de participation et le langage corporel.

Persévérance

Il s'agit de :

- surmonter les difficultés pour obtenir un résultat concret.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Mise en place d'ateliers particuliers	L'atelier d'art permet aux participants de vivre des victoires pour arriver à un résultat concret, de vivre des nouveautés et des processus complets.
Développement de projets particuliers	Tout nouveau projet, telle la mise en place d'une joujouthèque, demande de la persévérance.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent la continuité.

Compétences génériques²⁰²

Il s'agit de :

- choisir des tâches selon ses compétences génériques.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Travail en comité	La répartition des tâches en comité tient compte des compétences génériques des participants.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Utilisation de grilles particulières	Cette grille est utilisée en suivi individuel.

²⁰² Il s'agit ici des 13 compétences génériques tirées de *Nos compétences fortes*, un outil d'animation réalisé par l'ICÉA : sens de l'organisation, facilité à entrer en relation avec les gens, persévérance, facilité à faire des tâches répétitives, sens des responsabilités, débrouillardise, confiance en soi, facilité à travailler sous pression, facilité à tirer leçon de l'expérience, minutie, sens de l'observation, facilité d'adaptation, esprit d'équipe.

Sentiment d'appartenance

Il s'agit de:

- s'impliquer dans les activités de l'organisme.
- demander du soutien à l'organisme, au besoin.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Valorisation de la participation	Il s'agit d'offrir des moments de rencontre, comme l'assemblée générale annuelle, la semaine des adultes en formation et la fête de Noël, et de vivre ensemble des projets qui réussissent.
Établissement de liens de confiance	Il s'agit que les participants se sentent acceptés, qu'ils sentent qu'ils ont une place.
Prise en charge de sa réalité individuelle et collective	Les formatrices mettent en place des situations permettant de discuter et d'échanger ensemble et de développer l'entraide, le respect et l'ouverture.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent la motivation et la persévérance. Elles observent également le retour d'anciens participants qui reviennent à l'organisme quand ils ont des problèmes à régler.

Exercer son rôle de travailleur

Il s'agit de :

- développer des compétences reliées au travail.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Mise en place d'ateliers particuliers	Les ateliers proposent des activités de connaissance de soi et du monde du travail, de recherche exploratoire sur les métiers afin d'avoir un regard réaliste sur les exigences du marché du travail, de réalisation de projets de groupe, de connaissance des réseaux et des activités de réduction des obstacles à l'emploi.
Mise en place de stages	Les participants réalisent des stages exploratoires et un stage de deux semaines en milieu de travail.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Retour sur l'activité	Les participants font une évaluation écrite ou orale en lien avec les objectifs de départ, permettant un bilan sur le chemin parcouru et la vérification de l'atteinte des objectifs.

Savoir agir

Il s'agit de :

- transférer ses acquis dans son quotidien.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Mises en situation	Les formatrices créent des espaces pour que les participants remplissent des formulaires de demande d'emploi et simulent des entrevues d'embauche.
Prise en charge de sa réalité individuelle et collective	Les participants utilisent la bibliothèque, gèrent leur stress et leur temps, font des recettes santé, vont vers les ressources du milieu, démontrent de la confiance en soi en affirmant, par exemple, je suis capable de...

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent ce que font les participants et comment ils font le transfert de leurs acquis.
Autoévaluation	Les participants prennent conscience de leurs forces et de leurs faiblesses en regardant le résultat final et peuvent spontanément s'exprimer en regard du contenu proposé.

Savoir être en société

Il s'agit de :

- démontrer de la solidarité et de la compassion;
- démontrer de l'ouverture envers les autres.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Mode de fonctionnement de l'organisme	Les formatrices favorisent le développement de cette compétence par la discussion en groupe, l'organisation du travail dans le respect des valeurs de l'organisme, l'animation en atelier, le travail en comité et le travail d'équipe.
Gestion des conflits	Les membres se donnent des règles de bon fonctionnement en groupe basées sur les valeurs de l'organisme : la façon dont on se comporte en atelier et dans l'organisme lors de conflits, la mise en place de rencontres de médiation pour résoudre les problèmes interpersonnels et de rencontres individuelles pour des problèmes de comportement.
Développement de projets particuliers	Il s'agit principalement de projets de solidarité.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent l'aboutissement des projets.

Savoir être

Il s'agit :

- d'avoir une bonne estime de soi;
- de s'exprimer;
- de se présenter;
- de faire preuve de politesse;
- d'écouter les autres;
- de respecter les autres;
- de respecter la confidentialité.

Activités d'apprentissage

Type d'activités	Exemples
Mode de fonctionnement de l'atelier	Les formatrices favorisent le développement de cette compétence par les discussions et les échanges à partir d'un thème et par la mise en place du travail en équipe.
Activités individualisées d'assistance et de soutien	Des participants accompagnent d'autres participants vers d'autres ressources du milieu.

Activités d'évaluation

Type d'activités	Exemples
Observation directe	Les formatrices observent les comportements des participants.

4.4 Les moments clés de l'évaluation des acquisitions

Pour chacune des neuf compétences du RHDC, les groupes ont nommé des pratiques précises d'évaluation. Maintenant, il s'agit de voir les périodes où se déroulent ces activités d'évaluation.

Moments clés	Exemples	Fréquence
À l'accueil du nouveau participant	En rencontre individuelle, les formatrices mesurent les acquis des participants et vérifient les besoins, la motivation, les champs d'intérêt, les objectifs et la façon de fonctionner en groupe. Elles peuvent aussi procéder à des références vers d'autres ressources du milieu.	Tous les groupes l'ont mentionné.
À la fin de l'année	Ce moment permet de réaliser un bilan sur le fonctionnement en atelier ou en comité. C'est aussi une occasion pour organiser des rencontres individuelles avec les participants ou encore de leur proposer des exercices récapitulatifs.	La moitié des groupes l'ont mentionné.
À la fin de chacun des ateliers	Il s'agit d'un retour sur le vécu et le contenu de l'atelier, d'un bilan des apprentissages réalisés et des difficultés rencontrées. Ce retour permet aussi de faire des liens entre les apprentissages et de dégager les forces de chacun mises à contribution.	
À la fin de chaque session	C'est l'occasion de prendre le temps en groupe de mesurer le degré de satisfaction et les acquis, de reprendre la feuille de route avec chacun des participants, d'organiser des rencontres individuelles permettant d'échanger à partir de l'autoévaluation du participant. C'est aussi le moment où la coordonnatrice et les formatrices font le bilan et évaluent le matériel utilisé et préparent la session suivante.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.

Les moments clés de l'évaluation des acquisitions (suite)

Moments clés	Exemples	Fréquence
À la fin d'une activité	Après une activité, que ce soit en atelier ou en comité, les formatrices font un bilan avec les participants et vérifient leur taux de satisfaction.	Quelques groupes l'ont mentionné.
À la mi-année	Les formatrices profitent de ce moment pour faire un bilan à la mi-année avec les participants et pour les encourager dans leur démarche d'alphabétisation.	
En début d'année	En rencontre individuelle, le participant fixe les éléments d'apprentissage (savoir, savoir-faire, savoir être) à intégrer dans la grille de suivi. En groupe, les formatrices vérifient la rétention des connaissances acquises l'année précédente.	
À la fin d'une démarche	Il s'agit de permettre aux participants d'effectuer un bilan à la fin d'une démarche d'employabilité, d'alphabétisation, etc.	
À des périodes précises de renouvellement	C'est le moment où les participants effectuent un bilan du cheminement accompli et discutent des perspectives de poursuite lors de renouvellement de projets, aux changements des options ou encore à la fin d'un mandat.	
À une fréquence régulière	Des rencontres individuelles avec les participants sont prévues de 2 à 3 fois par année, permettant aux formatrices de discuter avec les participants de leur autoévaluation. Des rencontres d'échanges sont aussi prévues où, 4 fois par année, se réunissent le conseil d'administration, les participants, les formatrices et la coordination pour effectuer un bilan du mode de fonctionnement dans les ateliers et dans l'organisme.	
Mensuellement	Dans le cadre du programme Inter-agir, les formatrices font une évaluation avec les participants.	Peu de groupes l'ont mentionné.

4.5 Un regard sur les pratiques d'apprentissage

Vers la fin de l'entrevue, il était demandé aux groupes rencontrés de dégager un bilan sur leurs pratiques d'apprentissage à partir de ce qu'ils avaient énuméré tout au long de la rencontre. Voici, en tableau, les résultats de cette question.

Bilan	Exemples	Fréquence
Les pratiques d'apprentissage sont développées à partir de l'observation des participants.	Observer les participants permet aux formatrices de s'adapter et d'être à l'écoute des besoins des participants et également de respecter leur rythme d'apprentissage.	La majorité des groupes l'ont mentionné.
Les pratiques d'apprentissage sont constamment renouvelées.	Les pratiques sont en constante évolution, car les formatrices se questionnent, revoient leurs façons de faire pour s'améliorer et pour répondre aux besoins des participants et aux valeurs de l'organisme. Réfléchir ensemble, au sein de l'équipe de travail ou au sein du RGPAQ, permet aux formatrices de réajuster leurs pratiques.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Les pratiques d'apprentissage sont variées.	Elles le sont dans les façons de faire (contenant, approches).	Quelques groupes l'ont mentionné.
Les pratiques d'apprentissage suscitent la participation.	Les apprentissages se réalisent dans l'action. Les formatrices ont développé des habiletés particulières avec les participants qui ont de grandes difficultés, car tout le monde a sa chance d'apprendre. Ils s'ouvrent et développent des liens de confiance.	
Les pratiques d'apprentissage sont centrées sur la vie de tous les jours.	Elles rejoignent les compétences essentielles et d'autres compétences.	

Un regard sur les pratiques d'apprentissage (suite)

Bilan	Exemples	Fréquence
Les pratiques d'apprentissage suscitent l'ouverture à l'apprentissage.	Les participants prennent plus de place dans la société, ont plus confiance en eux et développent le goût d'apprendre.	Quelques groupes l'ont mentionné (suite).
Les pratiques d'apprentissage ont des retombées positives.	Avec le temps, les formatrices observent un impact positif et une intégration des apprentissages chez les participants.	
Les pratiques d'apprentissage sont peu documentées.	Les groupes manquent de ressources humaines et financières pour systématiser leurs démarches d'apprentissage.	Peu de groupes l'ont mentionné.

4.6 Un regard sur les pratiques d'évaluation

Tout comme il a été fait sur les pratiques d'apprentissage, le même exercice était demandé aux groupes en ce qui concerne cette fois leurs pratiques d'évaluation. Voici donc en tableau le regard porté par les groupes sur leurs activités d'évaluation.

Bilan	Exemples	Fréquence
Les pratiques d'évaluation sont basées sur la réponse aux besoins des participants.	Les pratiques tiennent compte des besoins des participants et conviennent bien à la réalité du milieu. Considérant qu'il n'y a pas beaucoup de participants, les formatrices les voient souvent et apprennent à bien les connaître. En ce sens, on peut considérer que tout acte de lecture et d'écriture devient une façon d'évaluer. Les participants ne sont pas mal pris s'ils ont besoin d'aide.	La majorité des groupes l'ont mentionné.

Un regard sur les pratiques d'évaluation (suite)

Bilan	Exemples	Fréquence
Les pratiques d'évaluation se renouvellent.	Les pratiques sont en constante évolution et les formatrices ont toujours besoin de s'adapter, car la clientèle change.	Près de la moitié des groupes l'ont mentionné.
Les pratiques d'évaluation pourraient être davantage systématisées.	Les pratiques pourraient être plus formalisées concernant entre autres l'autoévaluation, la façon de cerner les besoins des participants de manière plus pointue, l'évaluation notionnelle et l'identification des mêmes éléments d'évaluation entre formatrices. Ces dernières font face à un manque de temps et d'outils.	Quelques groupes l'ont mentionné.
Les pratiques d'évaluation se retrouvent aussi à l'extérieur des ateliers d'alphabétisation.	L'organisme se dote d'indicateurs de réussite en lien davantage avec sa mission qu'avec un programme. Les formatrices font valoir l'importance du droit à l'erreur pour les participants, leur rappelant qu'ils sont en apprentissage.	
Les pratiques d'évaluation sont de nature qualitative.	L'évaluation se déroule souvent à l'oral. Chaque exercice devient un moyen pour vérifier les acquis.	
Les pratiques d'évaluation sont continues.	L'évaluation formative continue est le seul moyen de ne pas mettre en échec les participants.	

Un regard sur les pratiques d'évaluation (suite)

Bilan	Exemples	Fréquence
Les pratiques d'évaluation permettent de dégager des perspectives.	Prendre le pouls du groupe permet de mieux définir les activités à venir (ajustements perpétuels).	Quelques groupes l'ont mentionné (suite).
Les pratiques d'évaluation sont de nature dialogique.	Les pratiques sont basées sur l'échange et la communication avec les participants, basées sur la relation établie avec eux.	
Les pratiques d'évaluation sont enrichies par l'expertise des formatrices.	Les pratiques se développent par l'expertise des formatrices et par l'apport des personnes bénévoles.	Peu de groupes l'ont mentionné.

Dans ce chapitre, le lecteur a pris connaissance des résultats obtenus à la suite de 14 entrevues auprès de groupes populaires d'alphabétisation, membres du RGPAQ. Il a d'abord été présenté l'échantillon et ensuite les données obtenues en ce qui concerne les activités d'apprentissage et d'évaluation réalisées pour chacune des neuf compétences dites essentielles par le RHDCC. Il a aussi été présenté les autres apprentissages, au nombre de 15, réalisés dans les groupes. Ce chapitre se termine par les données concernant les moments clés de l'évaluation et un regard que les répondants ont porté sur leurs propres pratiques d'apprentissage et d'évaluation.

Le prochain chapitre permettra une analyse globale de ces données.

CHAPITRE 5 : ANALYSE DES RÉSULTATS

Le présent chapitre porte sur l'analyse des résultats. Il se découpe en cinq parties. La première vise à présenter une analyse sur quatre éléments. La deuxième partie poursuit sur les points de convergence. Les autres parties proposent une réflexion sur une position des groupes à l'égard de l'apprentissage, un portrait synthèse de la spécificité de l'alphabétisation populaire et un retour sur l'hypothèse de départ.

5.1 Une analyse

L'analyse est abordée en retenant quatre éléments par lesquels sera porté un regard sur les résultats obtenus autant par la revue de la littérature que par les entrevues. Il s'agit de l'approche par compétences, les compétences essentielles, la spécificité de l'alphabétisation populaire et l'évaluation. D'entrée de jeu, rappelons-nous quelques définitions tirées de la revue de la littérature pour bien s'assurer d'une même compréhension en ce qui a trait aux éléments retenus pour l'analyse.

Le MELS explique l'approche par compétences de la façon suivante : « L'approche par compétences correspond à une logique d'organisation d'une formation qui s'appuie sur des compétences à développer plutôt que sur des contenus à transmettre²⁰³. »

Dans cette approche, on définit la notion de compétence comme étant « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources²⁰⁴. » L'approche précise également qu'une compétence, pour qu'elle se développe et s'évalue, doit toujours s'exercer dans une situation concrète, réelle et signifiante. Cette même situation peut être présentée sous forme de problèmes à résoudre, de défis à relever, d'une question, d'un but à atteindre ou d'une tâche à réaliser. Pour se réaliser avec efficacité, la situation exige l'utilisation, par le participant, de plusieurs ressources, internes (savoir, savoir-faire, savoir être) et externes (ressources à sa disposition) et favorise le décloisonnement disciplinaire.

Le RHDCC présente les compétences essentielles comme des compétences utiles, voire nécessaires, pour vivre, apprendre et travailler. Elles sont au nombre de neuf : lecture de textes, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication verbale, travail d'équipe, capacité de raisonnement, informatique et formation continue. Rappelons que la visée *travailler* semble davantage élaborée dans leur documentation au moment d'écrire ces lignes.

Le RGPAQ définit l'alphabétisation populaire en ces termes²⁰⁵:

²⁰³ MELS (2002), Être à jour, toujours! L'approche par compétences : Pour accompagner les apprenantes et apprenants jusqu'à l'autonomie, page 4.

²⁰⁴ Tardif, J., (2003) Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n°3, page 37.

²⁰⁵ RGPAQ, 1994.

« L'alphabétisation populaire est une approche qui comporte deux dimensions essentielles. Une première dimension pédagogique qui renvoie à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul, et une seconde dimension qui vise la prise en charge des individus ou des groupes afin d'améliorer leur condition de vie.

« Elle favorise la maîtrise des outils essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul et vise le développement des connaissances générales : fonctionnelles, politiques, sociales, culturelles. Elle fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen de développer la confiance en soi et une appropriation du langage écrit.

« C'est une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu est intégré à une démarche de groupe, ce qui permet de développer un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications.

« Elle favorise une prise de conscience et une connaissance critique du vécu des participants et participantes, des groupes ainsi que des différentes réalités de la société.

« Elle suscite une prise en charge collective du milieu afin d'améliorer les conditions de vie de la population et vise donc, à court, moyen et long terme, la gestion par les participants et participantes de leur espace social, culturel, politique et économique. »

Quant à l'évaluation, Michèle Dupuis²⁰⁶ propose la définition suivante : « L'évaluation est un aspect de la démarche que fait l'individu pour apprendre. C'en est un aspect complémentaire : après avoir constaté ce qu'il a fait et porté un jugement sur le résultat, l'individu décide de la direction de ses prochaines acquisitions²⁰⁷. »

Ces définitions étant précisées, il est maintenant plus facile d'aborder directement l'analyse.

5.1.1 L'approche par compétences

L'approche par compétences a un statut particulier en regard des méthodes pédagogiques. Legendre l'explique bien : « On ne peut enseigner des compétences ni enseigner par compétences. L'approche par compétences est une façon de concevoir des programmes, ce n'est pas une méthode pédagogique ou didactique qui vient remplacer celles utilisées jusqu'à maintenant²⁰⁸. » Cette approche est donc utile pour organiser une structure soutenant les apprentissages. Les groupes n'ont pas d'approche par compétences, mais plutôt une approche par objectifs.

Il existe cependant des similarités entre l'approche par compétences et les pratiques des groupes. En effet, cette approche préconise, pour favoriser l'apprentissage, la mise en

²⁰⁶ Michèle Dupuis est l'auteure du livre *Les personnes analphabètes et l'apprentissage*, dans la collection *Un visa pour l'alpha pop*, édité par le RGPAQ en 1990.

²⁰⁷ Dupuis, M. *Les personnes analphabètes et l'apprentissage*, page 60.

²⁰⁸ Legendre, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal, Guérin, 2005, page 115.

place de situations contextualisées, réelles, signifiantes et concrètes. C'est ce qui se retrouve dans les groupes. Les pratiques d'apprentissage sont développées à partir de l'observation des participants et centrées sur la vie de tous les jours. Les propositions d'activités sont donc contextualisées, réelles, signifiantes et concrètes pour les participants. De plus, une des spécificités de l'alphabétisation populaire est de partir des besoins et de la réalité des participants dans le mode de fonctionnement de l'atelier. À ce propos, voyons quelques activités mentionnées par les groupes.

Compétences essentielles	Activités d'apprentissage contextualisées des groupes
Lecture de texte	Lecture de textes significatifs; utilisation du journal; utilisation de matériel de consultation; utilisation de matériel de la vie courante; utilisation de matériel de la vie associative; utilisation de matériel pour les familles; utilisation de matériel de soutien pour réaliser des mandats.
Utilisation de documents	Étiquettes; panneaux; utilisation de données temporelles.
Calcul	Manipulation; résolution de problèmes; utilisation de matériel de la vie courante; utilisation de données temporelles; budget; calcul de l'argent; calcul de quantité; gestion d'un budget; planification logistique matérielle.
Rédaction	Utilisation de matériel de la vie courante, rédaction de textes individuels et collectifs; utilisation de matériel de la vie associative; prise de notes; utilisation de matériel pour les familles; utilisation de matériel pour d'autres types d'atelier; participation à des concours; rédaction de comptes rendus.
Communication verbale	Discussion sur divers sujets; discussion informelle; échanges d'information entre les participants; consultation en lien avec la vie de l'atelier, de l'organisme; prise de parole; communication en lien avec le rôle de représentant.
Travail d'équipe	Jumelage entre participants; travail en comité; mode de fonctionnement d'autres types d'atelier; implication dans l'organisme; actions de mobilisation.

Compétences essentielles	Activités d'apprentissage contextualisées des groupes
Capacité de raisonnement	Mode de fonctionnement de l'atelier; prise en charge de sa réalité individuelle et collective; réalisation de tâches spécifiques; prise de décisions; travail en comité; apprentissage à lire entre les lignes; mode de fonctionnement d'autres types d'atelier; implication externe.
Informatique	Rédaction de textes; utilisation du courrier électronique; utilisation pour des projets particuliers.
Formation continue	Organisation de sorties; connaissance des ressources du milieu; prise en charge de sa réalité individuelle et collective.

Tous les lieux possibles d'apprentissage identifiés par les groupes rencontrés permettent des apprentissages contextualisés, réels, signifiants et concrets.

L'apprentissage par projets, tel qu'il est préconisé dans l'approche par compétences, est une pratique utilisée dans les groupes. Ce type d'apprentissage est intégré dans la spécificité de l'alphabétisation populaire, notamment par le mode d'apprentissage en groupe et par le travail en comité favorisant l'implication des participants dans la vie de l'organisme. Le développement de projets particuliers permet, entre autres, des apprentissages en lecture, en rédaction, en travail d'équipe, en capacité de raisonnement, en informatique et en formation continue.

Des lieux d'apprentissage apparaissent particulièrement fertiles pour favoriser l'apprentissage par projet : atelier, comité, activités de participation citoyenne, activités d'art et d'artisanat, activités d'entraide et sorties.

Pour rajouter sur ce qui vient d'être dit sur l'apprentissage par projets, les groupes font également de l'apprentissage coopératif, notamment en utilisant le langage intégré, le jumelage entre participants et en réalisant des actions de mobilisation. Toutes les actions visant la prise en charge individuelle et collective, telles qu'elles se retrouvent dans la définition de l'alphabétisation populaire, vont également dans ce type d'apprentissage.

L'apprentissage dans l'action est également privilégié dans les groupes populaires. Pensons à des lieux d'apprentissage tels que comités, activités de vie associative, activités de participation citoyenne, activités de prévention auprès des familles, activités d'art et d'artisanat et activités d'entraide. De plus, l'implication interne et externe contribue également à favoriser un apprentissage dans l'action chez les participants.

5.1.2 Les compétences essentielles

L'avènement d'une société du savoir est venu modifier les exigences pour vivre en société. Il est donc nécessaire de posséder des compétences de base plus élevées pour vivre dans une telle société et participer à son plein développement économique, culturel et social. L'accès au travail et à l'information demande des connaissances de plus en plus spécialisées.

Les grandes tendances, tels la mondialisation des marchés, la transformation du monde du travail, le développement des technologies de l'information et la modification du rôle de l'État, ont influencé, de façon de plus en plus économique, les visées de l'éducation des adultes en lui donnant une couleur de développement de l'employabilité de la main-d'œuvre.

Les compétences essentielles semblent donc avoir subi l'influence de ces courants que sont les grandes tendances et la société du savoir.

Les visées, attirées à la formation, donnent un éclairage certain sur le choix des pratiques et des moyens. Il apparaît aisément que les groupes axent davantage leurs pratiques sur une visée *vivre et apprendre*. La visée du *travail*, lorsqu'elle est présente dans un groupe, se veut une réponse à l'expression et à l'observation des besoins des participants. Peu de groupes ont des activités en ce sens. Ceux qui ont des pratiques d'utilisation de matériel en lien avec le travail ou avec la recherche d'emploi s'en servent surtout en dehors des ateliers. Dans les faits, ces groupes ont mis en place des ateliers spécifiques de développement de l'employabilité. Un seul des groupes rencontrés a identifié l'exercice du rôle de travailleur comme étant un autre apprentissage spécifique développé.

Pour les groupes, la notion de travail se rapproche de la définition élaborée par *Nos compétences fortes*, car elle permet une vision plus large de ce concept et fait une nette distinction avec celle de l'*emploi*. Rappelons au lecteur que *Nos compétences fortes* définit la notion de travail en ces termes : « Accomplissement, par des personnes, d'actions exigeant des efforts, de la concentration ou de la discipline et qui permettent d'atteindre des résultats concrets généralement associés à la production de biens ou de services²⁰⁹. »

Par cette définition, toute implication interne ou externe des participants se retrouve dans la définition du travail, donnant ainsi une valeur et une reconnaissance à ce type d'expériences, même s'il n'est pas rémunéré. Rappelons-nous que « travail familial, domestique, communautaire, militant, artistique ou autre est tout aussi fondamental au fonctionnement d'une société que le travail fait dans le cadre d'un emploi. Le travail rémunéré, l'emploi l'appelons-nous, n'est pas le seul travail porteur d'intégration²¹⁰. »

Ceci démontre une vision des groupes, à savoir que l'alphabétisation n'est pas considérée comme une étape préalable au travail ni à la participation citoyenne. Les participants ne

²⁰⁹ Bélisle, R. *Nos compétences fortes, Manuel des animatrices et des animateurs*, page 180.

²¹⁰ Ibid, page 15.

doivent pas attendre d'être alphabétisés avant de s'impliquer auprès de leurs voisins, de leur famille, de leur communauté ou pour exercer des rôles sociaux. L'apprentissage dans l'action, apprentissage privilégié par les groupes, fait en sorte que les participants « apprennent en faisant ». Les expériences de vie des participants colorent les apprentissages réalisés dans les groupes, et les apprentissages teintent les expériences de vie. Tous les apprentissages sont utiles, pourvu que les participants leur donnent un sens. Ceci n'est rien sans rappeler le proverbe : c'est en forgeant qu'on devient forgeron.

Chaque compétence identifiée par le RHDCC est couverte par des apprentissages dans les groupes. Ces derniers réalisent des activités d'apprentissage qui permettent des acquisitions en lecture, en utilisation de documents, en calcul, en rédaction, en communication verbale, en travail d'équipe, en capacité de raisonnement, en informatique et en formation continue.

5.1.3 La spécificité de l'alphabétisation populaire

L'approche de conscientisation est l'approche choisie par les groupes. Leurs pratiques d'apprentissage et d'évaluation sont teintées des principes de Paulo Freire. Des liens émergent entre cette approche et l'approche expérientielle et le rapport Delors²¹¹. L'approche de conscientisation et l'approche expérientielle associent toutes les deux réflexion et action dans un continuum afin de tirer des leçons de l'expérience et de les réinvestir dans l'action. L'approche de conscientisation et le rapport Delors promeuvent l'humain au cœur du système éducatif. Rappelons que ce rapport présente quatre piliers pour l'éducation : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être.

Deux éléments importants de l'approche de conscientisation ressortent fortement dans les pratiques des groupes : la place du participant et la notion de prise en charge.

Le participant est au cœur des pratiques des groupes. Cette affirmation se retrouve dans la spécificité des groupes par le mode de fonctionnement en atelier : partir des besoins et de la réalité des participants. En ce sens, plus concrètement, les résultats font sortir des pratiques d'apprentissage qui sont développées à partir de l'observation des participants, qui suscitent la participation et qui sont centrées sur la vie de tous les jours. Quant à elles, les pratiques d'évaluation sont basées sur la réponse aux besoins des participants et sont de nature dialogique et de type qualitatif. Ce premier élément permet de donner de la valeur aux expériences vécues par les participants comme le préconise l'approche expérientielle.

Le deuxième élément, la notion de prise en charge, se retrouve autant dans la définition de l'alphabétisation populaire par son approche collective, dans ses finalités présentant le code écrit comme un moyen pour une prise de pouvoir sur sa vie que dans la spécificité des groupes par la structure démocratique et la place des participants dans la structure.

²¹¹ Il s'agit du rapport de 1996 intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*.

Cette notion se retrouve également dans la déclaration de principes²¹², adoptée par les groupes membres du RGPAQ au congrès d'orientation de 2004, notamment dans les deux principes suivants :

Principe n° 1 : L'alphabétisation populaire fait de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement.

Principe n° 8 : L'alphabétisation populaire suscite une prise en charge collective du milieu dans une perspective de transformation sociale.

Au regard des résultats, cette notion de prise en charge est surtout privilégiée par des activités d'apprentissage concernant la capacité de raisonnement et la formation continue de même que l'exercice du rôle parental, la participation citoyenne, le sentiment d'appartenance et le savoir agir. Les pratiques d'apprentissage suscitent la participation. Quant aux pratiques d'évaluation, elles sont de nature dialogique et se déroulent de façon continue. En terme de lien avec la revue de la littérature, pensons à l'évaluation des compétences où il est fait mention de l'autoévaluation et de l'objectivation; à l'approche par compétences, avec la mobilisation des ressources, et à l'approche expérientielle, par la réflexivité où apparaît cette notion de prise en charge. Rappelons-nous que dans une perspective de transformation sociale, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul est un moyen permettant aux participants de reprendre du pouvoir sur leur vie et leur environnement, de développer l'autonomie et de favoriser l'expression sociale.

Comme l'ont mentionné les répondants durant l'entrevue, les pratiques d'apprentissage des groupes sont variées et constamment renouvelées parce qu'elles se collent à la réalité des participants

Les lieux permettant le développement de savoir, de savoir-faire et de savoir être sont multiples. Outre l'atelier d'alphabétisation, dit « classique », d'autres formats offrent la possibilité de réaliser des apprentissages : ateliers spécifiques, comités, activités de vie associative, activités de participation citoyenne, activités de prévention auprès des familles, activités de discussion et d'information, activités d'art et d'artisanat, activités d'entraide, des sorties et des activités de socialisation. L'atelier n'est donc pas le lieu exclusif de l'apprentissage. Il se réalise partout dans l'ensemble des activités de l'organisme. À ce titre, les activités d'apprentissage suivantes sont autant utilisées en atelier qu'en dehors des ateliers :

- ❖ utilisation d'une bibliothèque;
- ❖ lecture à haute voix;
- ❖ utilisation de matériel relié au travail;
- ❖ utilisation de supports visuels;
- ❖ lecture d'étiquettes;

²¹² Picard, L et St-Cerny, A. Guide sur la gestion démocratique dans un groupe populaire en alphabétisation, page 59.

- ❖ lecture de graphiques et de tableaux;
- ❖ utilisation de stratégies d'apprentissage;
- ❖ participation à des concours;
- ❖ développement de projets particuliers;
- ❖ discussion informelle;
- ❖ prise en charge de sa réalité individuelle et collective;
- ❖ connaissance des styles d'apprentissage;
- ❖ connaissance des ressources du milieu;
- ❖ ouverture à l'apprentissage.

Comme il ressort clairement dans les résultats, les groupes populaires d'alphabétisation développent plus que les neuf compétences dites essentielles par le RHDC. Cependant, à la lumière de l'analyse, le comité de suivi propose un nouveau classement des autres apprentissages réalisés dans les groupes que celui présenté dans le chapitre précédent. En effet, à l'étape de l'analyse des données, le comité de suivi a découvert qu'ils se regroupent en trois domaines plus larges d'apprentissage, soit l'individu, le groupe et la société. Le domaine *individu* fait ici référence à tout ce qui touche le développement personnel. Le domaine *groupe* tient compte de l'approche collective privilégiée dans les groupes populaires où les participants sont amenés à acquérir différents savoirs reliés à la vie en groupe, tels que l'ouverture à l'autre et la solidarité avec des gens qui vivent des problématiques semblables. On y retrouve également la notion de briser son isolement. Quant au domaine *société*, il regroupe les différents rôles sociaux que la société attribue aux individus. Les groupes appuient les participants dans le développement et dans l'exercice de leurs fonctions.

Le comité a défini comme suit les autres apprentissages en prenant bien soin d'éviter les redondances d'un apprentissage à un autre et de rendre justice aux pratiques des groupes.

Individu

Apprentissage visé	Notions apparentées
Confiance en soi	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir une bonne estime de soi. - Prendre la parole. - S'impliquer dans l'organisme.
Persévérance	<ul style="list-style-type: none"> - Surmonter les difficultés pour obtenir un résultat concret.

Individu (suite)

Apprentissage visé	Notions apparentées
Compétences génériques ²¹³	<ul style="list-style-type: none">- Choisir des tâches selon ses compétences génériques.
Expression	<ul style="list-style-type: none">- S'exprimer autrement que par des mots.
Autonomie	<ul style="list-style-type: none">- Se débrouiller dans la vie quotidienne.
Savoir être	<ul style="list-style-type: none">- Se présenter.- Écouter les autres.- Respecter les autres.- Respecter la confidentialité.
Savoir agir	<ul style="list-style-type: none">- Transférer ses acquis dans son quotidien.

Groupe

Apprentissage visé	Notions apparentées
Savoir être en société	<ul style="list-style-type: none">- Démontrer de la solidarité et de la compassion.- Démontrer de l'ouverture envers les autres.
Sentiment d'appartenance	<ul style="list-style-type: none">- S'impliquer dans les activités de l'organisme.- Demander du soutien à l'organisme au besoin.
Habiletés sociales	<ul style="list-style-type: none">- Respecter les différences.- Reconnaître la valeur de l'autre.- Créer de nouveaux contacts et réseaux.- Briser son isolement.- S'impliquer dans d'autres groupes.

²¹³ Il s'agit ici des 13 compétences génériques développées dans l'outil *Nos compétences fortes* de l'ICÉA.

Groupe (suite)

Apprentissage visé	Notions apparentées
<i>Empowerment</i>	<ul style="list-style-type: none">- Défendre ses droits.- Exercer du pouvoir sur sa vie et dans son groupe.- Participer à la vie démocratique de son groupe.

Société

Apprentissage visé	Notions apparentées
Participation citoyenne	<ul style="list-style-type: none">- Contribuer au développement durable.- Exercer son rôle de citoyen.- Connaître et défendre ses droits individuels et collectifs.
Exercice du rôle parental	<ul style="list-style-type: none">- Jouer adéquatement son rôle de parent.
Exercice du rôle de travailleur	<ul style="list-style-type: none">- Développer des compétences en lien avec le travail.

5.1.4 L'évaluation

Les pratiques d'évaluation sont toutes de type formatif. Même les quelques groupes qui ont des pratiques d'évaluation de type sommatif (retour sur les notions – exercices récapitulatifs) le font dans une perspective formative (faire le point pour dégager les suites dans l'apprentissage).

En 1991 et 1992, le RGPAQ offrait une session de formation sur l'évaluation des apprentissages. Après une tournée provinciale, Franklin Midy a rédigé un document sur le sujet en tenant compte, bien sûr, du contenu de la formation, mais surtout en tenant compte des discussions, des expériences vécues avec les formatrices qui y ont participé et également des pratiques des groupes. Les pratiques d'évaluation dégagées par les résultats de la présente recherche rejoignent donc plusieurs énoncés de Franklin Midy, à savoir :

- apprécier le degré de réalisation d'objectifs éducatifs;
- impliquer les personnes évaluées dans ce qui les concerne;
- viser le transfert des acquis dans les activités du quotidien;
- faciliter l'apprentissage;
- viser la croissance personnelle des participants, le développement de leur créativité et de leur implication sociale;
- viser le maintien et le renforcement de la motivation à apprendre;
- renforcer leur confiance en eux-mêmes et leur conscience sociale;
- donner un commentaire informatif;
- rendre autonome les participants;
- développer l'autocorrection;
- amener le participant à comprendre ses difficultés pour les surmonter;
- inscrire l'évaluation dans un processus continu;
- offrir une occasion de prise de conscience individuelle et de prise en charge collective;
- faire de la démarche.

Les pratiques d'évaluation des groupes se renouvellent, sont continues et permettent de dégager des perspectives. Un rapprochement est possible avec l'évaluation des apprentissages (l'évaluation faisant partie de l'ensemble d'un processus continu d'apprentissage), l'évaluation des compétences (aspect de continuité) et avec l'approche expérientielle (réfléchir sur l'action).

Les pratiques d'évaluation se situent autant en contexte d'apprentissage qu'en contexte de développement de la vie associative. Pour le développement des apprentissages, les résultats font bien ressortir les pratiques en ce sens : des moments clés pour l'évaluation comme à l'accueil ou à des fréquences dans l'année, et des pratiques précises tels l'observation directe, l'autoévaluation, les grilles particulières, le retour sur les notions, la vérification du taux de satisfaction, les rencontres individuelles, les méthodes de correction, les retours auprès du participant après une communication, la compréhension par les pairs, l'évaluation à la fin d'une activité et les retours sur les activités. Ces pratiques ont des similarités avec les outils utilisés pour évaluer les compétences : pensons à l'observation, à l'autoévaluation, aux grilles, aux commentaires, à la verbalisation et à l'entrevue. Elles ont également des similarités avec la réflexivité préconisée dans l'approche expérientielle.

Pour le développement de la vie de l'organisme, les pratiques d'évaluation se situent dans les ateliers, mais également à l'extérieur des ateliers. Elles sont applicables dans des lieux tels les comités, les activités de vie associative, les activités de participation citoyenne, les activités de discussion et d'information et les activités de socialisation.

Il est possible d'affirmer que, comme les pratiques d'apprentissage, les pratiques d'évaluation se réalisent partout, dans l'ensemble des activités de l'organisme. Elles servent autant au développement des participants, en ce sens qu'elles servent au suivi de la démarche du participant, qu'au développement de l'organisme en portant un regard sur les objectifs, les orientations, les activités, etc.

Les groupes utilisent de façon courante l'observation directe comme outil d'évaluation, ce qui permet de tenir compte des caractéristiques de l'apprentissage. Rappelons-nous qu'il s'agit de l'adaptation permettant la construction de nouveaux savoirs, la transformation permettant la mise en place de nouveaux comportements chez le participant et l'opacité signifiant que l'apprentissage étant de nature mentale, on n'évalue que ce que l'on voit et entend. L'autoévaluation permet un retour réflexif pour les participants pour qu'ils puissent dégager eux-mêmes leurs propres apprentissages. Elle permet également de dépasser l'opacité de l'apprentissage. Tous les groupes font une action particulière d'évaluation à l'arrivée d'un nouveau participant.

Au-delà du simple résultat obtenu, des activités d'évaluation visent particulièrement à évaluer les processus, notamment les rencontres individuelles, le retour sur la communication, l'évaluation à la fin d'une activité et le retour sur l'activité.

L'approche expérientielle est intégrée dans les pratiques des groupes. Elle permet de donner de la valeur aux expériences vécues par les participants. Il s'agit ici de tout l'aspect de la valorisation et de la reconnaissance (formelle, non formelle, informelle). On peut y voir une base de la reconnaissance des acquis. Cette approche mise, entre autres, sur le regard porté sur ses apprentissages.

Le concept « réflexivité » se retrouve dans les pratiques d'évaluation des groupes : autoévaluation, utilisation de grilles particulières, retour sur des notions, rencontres individuelles et questionnement. Certains moments clés de l'évaluation font davantage appel à la réflexivité, par exemple à des périodes précises de renouvellement, mensuellement, à la fin d'une démarche ou encore à la mi-année. De plus, des pratiques d'évaluation comme l'observation directe et l'utilisation de grilles particulières, de même que par leur nature dialogique, permettent concrètement aux participants de donner de la valeur aux expériences vécues.

Le concept « réfléchir sur l'action » de l'approche expérientielle se retrouve également dans les pratiques d'évaluation des groupes, notamment par les retours sur l'activité, la vérification du taux de satisfaction, les méthodes de correction utilisées, les retours après la communication et par l'évaluation à la fin d'une activité. Toutes les pratiques d'évaluation des groupes permettent de dégager des perspectives.

Les moyens et les outils préconisés pour l'évaluation des compétences recourent les pratiques des groupes. Ces derniers utilisent des moyens tels que l'observation, l'autoévaluation et l'objectivation par des retours en groupe à la suite d'une activité. Les pratiques d'évaluation sont continues et dialogiques. Les activités d'apprentissage sont centrées sur la vie de tous les jours. Des mises en situation sont élaborées pour permettre des acquisitions en capacité de raisonnement. Les pratiques d'évaluation sont de nature qualitative, tout comme celles associées à l'évaluation des compétences.

Les groupes utilisent tout autant des outils tels que des grilles particulières, les commentaires (dialogiques, taux de satisfaction, retours, questionnement), la verbalisation (retour sur des notions) et des rencontres individuelles.

En parcourant les textes sur la reconnaissance des acquis, on se rend compte que cette notion se rattache davantage à la reconnaissance formelle des acquis. Entendons ici toute pratique qui se complète par une sanction officielle reconnue par l'État ou ses mandataires. Ce type de reconnaissance ne se réalise pas dans les groupes populaires, considérant que c'est le réseau institutionnel qui a ce mandat. Par contre, la revue de la littérature a permis d'identifier un projet d'un groupe visant à créer une passerelle entre le groupe populaire d'alphabétisation et le Centre d'éducation des adultes, permettant une reconnaissance officielle des acquis à travers le développement d'un projet.

Rachel Bélisle va plus loin dans les types de reconnaissance. Elle en propose trois : formelle, non formelle et informelle. Les groupes populaires ont des pratiques de reconnaissance non formelle et informelle des acquis des participants. En effet, en alphabétisation populaire, on reconnaît que les participants ont des acquis. Une reconnaissance non formelle consiste en une démarche structurée d'identification et de valorisation des compétences. À ce titre, les acquis des participants sont mis à profit et valorisés tout autant dans les ateliers d'alphabétisation que dans les activités de vie associative comme dans les différents comités, à l'assemblée générale, etc. La reconnaissance informelle se réalise dans la vie au quotidien, entre autres, par les remerciements, les encouragements, etc. Soulignons que ce type de reconnaissance est très utilisé par les formatrices auprès des participants, notamment par l'observation directe. Finalement, l'alphabétisation populaire va donc plus loin que la simple reconnaissance théorique des acquis en offrant des lieux où les participants peuvent les mettre en valeur.

La présentation de cette analyse conduit à découvrir les points de convergence entre les compétences essentielles et l'alphabétisation populaire. Cette convergence est la cible, rappelons-le, du présent travail de réflexion.

5.2 Les points de convergence

Dans le chapitre 1, un tableau présente un diagramme représentant, d'une part, les compétences essentielles et, d'autre part, l'alphabétisation populaire. Ce diagramme veut illustrer la démonstration recherchée, à savoir ce que contient l'intersection des deux ellipses. Quels sont les points de convergence?

Jonnaert (2002) fait ressortir que le lien entre le concept « compétence » et le concept « connaissance » réside dans le fait qu'ils doivent, pour se réaliser, se retrouver en situation contextualisée, réelle, significative et concrète. Il en va tout autant pour l'évaluation des compétences.

Essentiellement, il est possible d'affirmer que les points de convergence recherchés entre les compétences essentielles et l'alphabétisation populaire tournent autour de l'apprentissage contextualisé. Placer les apprenants en situation, en contexte de résolution de problème, et placer les apprentissages en contexte, c'est mettre la table pour faciliter le développement de compétences où l'apprenant doit mobiliser un ensemble de ressources pour réaliser une tâche. Les groupes, dans leur approche, placent régulièrement les participants dans des apprentissages contextualisés, car ils partent de la réalité des milieux afin de répondre aux besoins individuels et collectifs. Ici, la notion de « situation » permet de sortir de la traditionnelle forme des ateliers comme seul lieu d'apprentissage et de développement des compétences pour l'élargir à l'ensemble des pratiques des groupes, notamment celles reliées à la vie démocratique et à la participation citoyenne (comités, assemblées générales, mobilisations particulières, etc.) et celles reliées à la prise en charge des participants (cuisines collectives, échanges de services, etc.). Comme nous l'avons vu dans l'analyse des résultats, les groupes privilégient l'apprentissage dans l'action avec les participants.

Voyons des points de convergence entre l'univers des compétences et l'univers des pratiques des groupes.

5.2.1 Compétences essentielles

Les visées des groupes populaires portent principalement sur les visées *vivre et apprendre*. À travers ces visées, ils réalisent des activités d'apprentissage touchant les neuf compétences dites essentielles par le RHDCC.

5.2.2 Approche par compétences

Lorsque les pratiques des groupes sont comparées avec l'approche par compétences, plusieurs points de convergence se découvrent. Les pratiques d'apprentissage des groupes sont contextualisées, réelles, signifiantes et concrètes. Les participants dans les groupes réalisent des apprentissages dans l'action. Les groupes utilisent l'apprentissage par projets et l'apprentissage coopératif. Les groupes, par l'approche de conscientisation, transforment les situations en problèmes à résoudre. Les groupes se situent dans une construction mutuelle des savoirs en appliquant un des principes de conscientisation (échanger plutôt que dicter). Cette pratique est associée à la théorie socioconstructiviste de l'éducation, théorie souvent associée à l'approche par compétences.

5.2.3 Évaluation des apprentissages

Les pratiques d'évaluation des groupes sont de nature qualitative et de type formatif. Elles touchent autant l'apprentissage que les processus.

5.2.4 Évaluation des compétences

Les groupes utilisent des moyens d'évaluation tels que l'observation et l'autoévaluation. Ils visent la continuité et l'objectivation. Comme outils d'évaluation, ils se servent, entre

autres, de grilles particulières, de retours, de vérification du taux de satisfaction et de rencontres individuelles. Ces moyens et outils d'évaluation sont également utilisés pour évaluer des compétences en action.

5.2.5 Approche expérientielle

Les groupes ont des pratiques d'évaluation qui permettent la réflexion sur l'action et la réflexivité. Revenir ainsi sur le vécu des participants donne de la valeur à leurs expériences. Des groupes ont aussi des activités de métacognition facilitant l'acquisition d'apprentissage, particulièrement en calcul, en capacité de raisonnement et en formation continue.

Placer les participants en situation et leur proposer des apprentissages contextualisés est une façon de faire que les groupes ont adoptée dès le début de leur création. En se positionnant pour l'approche de conscientisation de Paulo Freire, ils ne pouvaient faire autrement. En exemple, rappelons-nous certains des principes de Freire :

- l'attention active à la culture des milieux populaire;
- transformer une situation limite en problème à résoudre;
- échanger plutôt que dicter.

Finalement, il existe plusieurs points de convergence entre l'univers des compétences et l'univers des pratiques des groupes, bien que ceux-ci n'ont pas une même approche ni un même vocabulaire. Par contre, à notre avis, le principal élément qui les distingue se situe au niveau des visées du développement des compétences dites essentielles. Les groupes populaires visent l'accomplissement personnel et l'engagement social dans une perspective de transformation sociale, tandis que ces compétences, telles qu'elles sont actuellement présentées, visent surtout le développement de l'employabilité dans une perspective économique.

Poursuivons cette réflexion sur les visées.

5.3 Une position des groupes à l'égard de l'apprentissage

Si on tentait de dégager maintenant une position des groupes à l'égard de l'apprentissage? Pour ce faire, un regard sera porté sur la vision de l'éducation, sur le modèle pédagogique et sur le cadre de référence sur l'apprentissage.

Les groupes populaires en alphabétisation ont-ils une philosophie de l'éducation? Si oui, laquelle? Selon Bertrand : « Le concept de philosophie de l'éducation renvoie davantage à des considérations générales sur les relations entre l'éducation, la société, l'environnement, la connaissance²¹⁴. » Dans le quotidien, cette analyse de ces

²¹⁴ Bertrand, Yves *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal, Éditions Nouvelles AMS, 1998, page 11-12.

interrelations va plutôt se traduire par le terme « vision de l'éducation », en référence à la philosophie de l'éducation. Cette philosophie/vision, cette analyse, ne rejoint-elle pas, en quelque sorte, les visées? Les groupes visent l'accomplissement personnel et l'engagement social dans une perspective de transformation sociale.

Cette vision s'incarne dans un modèle pédagogique qui influence les objectifs généraux de la formation, les moyens mis en place pour les atteindre, les stratégies et les méthodes d'enseignement, les relations formateurs-participants, etc. Ce modèle se rattache à une théorie de l'éducation. Mais à quelle théorie en éducation peut-on alors associer l'alphabétisation populaire? Bertrand propose sept catégories pour classer les théories en éducation et classe Freire et sa pédagogie de conscientisation dans les théories sociales de l'éducation.

Dans quel paradigme épistémologique de la connaissance se situent les groupes? Avant d'aller plus loin avec ce concept, voyons comment l'explique Jonnaert.

« Un paradigme épistémologique de la connaissance est un cadre général de référence. [...] Un paradigme épistémologique de la connaissance n'est donc ni une méthode (ou un ensemble de méthodes), ni une approche didactique particulière, ni un projet pédagogique. [...] Il précise les balises à l'intérieur desquelles peuvent se positionner ces approches pédagogiques, ces méthodes, ces courants, etc. Il leur suggère un cadre général qui leur permet de fonctionner en toute cohérence²¹⁵. »

Autrement dit, au-delà de la vision et du modèle de l'éducation, il s'agit donc maintenant de connaître le point de vue des groupes sur la connaissance. Quel est le cadre dans lequel les groupes se situent pour expliquer la façon dont se construisent les connaissances : s'organisent-elles de l'intérieur du participant ou encore sont-elles extérieures à lui? Deux points de vue sont possibles. Le premier point de vue se nomme l'hypothèse constructiviste.

« Cette thèse constructiviste postule donc que la connaissance qu'un sujet connaissant peut construire du réel est nécessairement celle de sa propre expérience. La connaissance n'est donc pas indépendante du sujet²¹⁶. »

« Pour les constructivistes, les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres. [...] L'apprenant se construit lui-même des connaissances à propos de ces savoirs²¹⁷. »

Ce premier cadre de référence sur la connaissance précise que le participant construit lui-même ses connaissances à partir de ses expériences.

²¹⁵ Jonnaert, Philippe. Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Bruxelles, De Boeck, 2002, page 64.

²¹⁶ Ibid, page 66.

²¹⁷ Ibid.

Le deuxième point de vue se somme l'hypothèse ontologique.

« Dans une perspective ontologique la réalité est extérieure au sujet. Il ne peut donc la construire car elle lui préexiste. Tout au plus peut-il la recevoir. Les savoirs sont transmis. Dans cette perspective, les connaissances que l'on reçoit (ou assimile) sont des copies conformes de la réalité. Il s'agirait simplement d'accumuler ces connaissances²¹⁸. »

Ce deuxième cadre de référence sur la connaissance précise qu'elle existe en dehors du participant. Il faut donc que le formateur transmette les connaissances aux participants.

Selon ces deux points de vue, on peut penser que les groupes ont davantage un paradigme épistémologique de la connaissance basé sur l'hypothèse constructiviste. En d'autres mots, on peut penser que les groupes ont davantage un cadre de référence sur l'apprentissage où les participants construisent eux-mêmes leurs apprentissages à partir de leurs expériences. La connaissance ne se transmet pas, elle se construit à partir de leur vécu et de leurs interrelations avec les autres participants. Ce cadre de référence est à la base de l'approche de conscientisation de Paulo Freire, où les connaissances se construisent par une approche égalitaire de partage des savoirs et non dans une approche bancaire des savoirs.

Peut-on alors comparer l'apprentissage et les compétences? Il est difficile de comparer l'apprentissage et les compétences parce qu'ils semblent être des éléments différents. L'apprentissage est abordé selon un angle particulier en lien avec des théories de l'éducation qui encadre une vision de l'apprentissage. Selon Legendre, l'approche par compétences semble utile pour organiser des programmes. Elle ne fait donc pas particulièrement mention de relation avec l'apprentissage. Il ne s'agit donc pas d'une théorie de l'éducation. C'est pourquoi Joannert (2002), de même que les programmes du MELS, y associent le socioconstructivisme, en tant que théorie de l'éducation qui, elle, vient éclairer comment on doit concevoir l'apprentissage, la connaissance. En soi, l'approche par compétences ne désigne aucunement une conception de l'apprentissage. Il est donc nécessaire d'en adjoindre une pour déterminer une façon d'aborder la connaissance.

Finalement, quelle est la position des groupes face à l'apprentissage? Chez les groupes, on pourrait noter une forte présence d'une théorie sociale de l'éducation inscrite dans un paradigme épistémologique de la connaissance basé sur l'hypothèse constructiviste. Formulons plus simplement cette position. Les groupes utilisent l'approche de conscientisation de Paulo Freire, une théorie sociale de l'éducation inscrite dans un cadre de référence précisant que les participants construisent eux-mêmes leurs connaissances à partir de leurs expériences et à partir d'une vision égalitaire du partage des savoirs.

Encore ici, on rejoint la notion de visée et de finalités de l'apprentissage : transformation sociale ou employabilité?

²¹⁸ Ibid, page 67.

Il apparaît donc que les groupes populaires en alphabétisation, par la visée sociale de l'alphabétisation populaire, ne sont pas organisés en approche par compétences. L'employabilité peut être une réponse à l'expression d'un besoin des participants, elle peut aussi être un moyen pour aider certains participants dans le développement de leur autonomie, mais elle ne sera jamais une finalité.

Comment cette position s'insère-t-elle dans la spécificité des groupes populaires en alphabétisation?

5.4 Un portrait synthèse de la spécificité des groupes

Qu'est-ce qui fait la différence des groupes populaires en alphabétisation? Qu'est-ce qui leur est propre? Quelle est finalement leur spécificité? Tentons de dégager un portrait global par quatre grandes caractéristiques : un milieu de vie, une vie démocratique, une réponse aux besoins des participants et une vision égalitaire du partage des savoirs.

5.4.1 Un milieu de vie

Un organisme communautaire se met sur pied en vue de répondre à une problématique. Les groupes populaires veulent offrir une solution de rechange pour enrayer la problématique sociale qu'est l'analphabétisme. Donc, issus du milieu associatif, les groupes populaires offrent aux personnes peu alphabétisées un milieu de vie dans lequel se réalisent des apprentissages. Ce milieu leur donne l'occasion de mettre à profit les apprentissages réalisés dans leur vie, et ce, peu importe le lieu ou le moment de ces apprentissages.

La mission des groupes est teintée de visées sociales colorant ainsi l'ensemble de leurs pratiques. L'apprentissage du code écrit est un moyen pour reprendre du pouvoir sur sa vie et son environnement, pour développer l'autonomie et favoriser l'engagement social.

5.4.2 Une vie démocratique

La structure des groupes fait en sorte que les participants sont aussi des membres de l'organisme. Ils ont leur mot à dire sur l'ensemble des activités. Une place importante est alors accordée aux participants dans cette structure en offrant plusieurs lieux de participation (socialisation, participation, décision). Cette vie associative dynamique permet l'expérience de la vie démocratique, les actions collectives et l'exercice du pouvoir.

5.4.3 Une réponse aux besoins des participants

Les participants sont au cœur des pratiques des groupes. Elles sont toutes basées sur leurs besoins et leurs réalités. Elles sont donc variées et constamment renouvelées. Par ces pratiques, les groupes visent à soutenir les participants pour qu'ils soient plus autonomes, qu'ils prennent leur place et qu'ils exercent leurs droits.

5.4.4 Une vision égalitaire du partage des savoirs

Les groupes situent leurs pratiques dans un cadre général de référence précisant que les participants construisent eux-mêmes leurs connaissances à partir de leurs expériences et à partir d'une vision égalitaire du partage des savoirs. Elles se rapprochent des théories sociale et socioconstructiviste de l'éducation. Les groupes favorisent des apprentissages en lecture de textes, en utilisation de documents, en calcul, en rédaction, en communication verbale, en travail d'équipe, en capacité de raisonnement, en informatique et en formation continue. Ils favorisent également des apprentissages touchant l'individu tels que la confiance en soi, la persévérance, les compétences génériques, l'expression, l'autonomie, le savoir être et le savoir agir; le groupe, par exemple le savoir être en société, le sentiment d'appartenance, les habiletés sociales, et l'*empowerment* et la société, en particulier la participation citoyenne, l'exercice du rôle parental et du rôle de travailleur.

Leur mode de fonctionnement privilégie l'approche collective et l'apprentissage dans l'action. Ainsi, les pratiques d'apprentissage et d'évaluation se réalisent partout dans l'ensemble des activités de l'organisme. Les apprentissages sont toujours contextualisés, signifiants, réels et concrets. L'apprentissage par projet et l'apprentissage coopératif viennent les encadrer.

Les pratiques d'évaluation des groupes sont qualitatives et de type formatif. Elles mesurent autant des résultats que des processus, et ce, autant au niveau individuel que collectif. La réflexion sur l'action est intégrée dans ces pratiques.

5.5 L'hypothèse de départ

À la fin de cette analyse des résultats obtenus par la revue de la littérature et par les entrevues, qu'en est-il de notre hypothèse de départ? Est-elle infirmée ou confirmée? Il est maintenant temps d'y revenir à la lumière des connaissances dégagées par ces résultats.

Au départ, notre hypothèse stipulait que depuis 40 ans, l'alphabétisation populaire permet aux personnes peu alphabétisées de développer des compétences telles que les compétences essentielles définies par le RHDCC en 1994. Que la recherche nous apprend-elle sur cette hypothèse?

À l'origine, vers la fin des années 1960, l'alphabétisation populaire s'incarne par les groupes dans un mouvement de démocratisation de l'éducation. Ils se fondent sur certains principes touchant la vie démocratique, la conscientisation, le vécu des adultes, le respect de leur rythme d'apprentissage, l'apprentissage en petit groupe et le respect de la culture des personnes rejointes. Ils ont donc, dès le départ, favorisé des apprentissages contextualisés, signifiants, réels et concrets pour les participants.

Par leur spécificité et leur vision de transformation sociale, les groupes offrent aux participants un milieu de vie dans lequel ces derniers réalisent de nombreux apprentissages. La structure des groupes leur réserve une grande place de participation et d'implication, et ce, afin de vivre l'exercice de la démocratie et du pouvoir. Les pratiques d'apprentissage sont basées sur les besoins et les réalités des participants. Les groupes ont des pratiques s'apparentant aux théories sociale et socioconstructiviste de l'éducation et se basant sur une vision égalitaire du partage des savoirs avec les participants. Les résultats des entrevues démontrent que les groupes réalisent des activités d'apprentissage et d'évaluation en lien avec les neuf compétences essentielles, voire davantage. En effet, les groupes ont identifié une première liste de quatorze autres apprentissages développés, classés en trois catégories : individu, groupe et société.

L'approche collective, l'apprentissage dans l'action et l'apprentissage par projet et coopératif sont tous des types d'apprentissage retrouvés dans les pratiques des groupes. L'apprentissage se réalise partout, dans l'ensemble des activités des groupes.

Le RGPAQ existe depuis 1981. Les groupes se sont regroupés pour faire la promotion de l'alphabétisation populaire et pour voir à son développement. Ils se sont donné une première déclaration de principes en 1986, qu'ils ont actualisée en 2004. Dans cette déclaration se retrouvent des éléments tels que l'approche collective, la conscientisation, la prise en charge collective, la défense des droits, etc. Par son importante vie associative, par ses publications et par les formations offertes, le RGPAQ soutient les groupes dans leur réflexion sur le renouvellement de leurs pratiques.

Par l'alphabétisation populaire, les groupes ont davantage des finalités sociales à l'égard des activités d'apprentissage que des finalités en lien avec le développement de l'employabilité des personnes.

L'hypothèse de départ est donc confirmée : l'alphabétisation populaire permet aux personnes peu alphabétisées de développer des apprentissages au-delà des compétences essentielles définies par le RHDCC à la suite de son étude nationale de 1994. Cette confirmation s'appuie sur les résultats obtenus par une revue de la littérature et par des entrevues réalisées auprès de groupes populaires d'alphabétisation, membres du RGPAQ.

CONCLUSION

L'éducation doit être repensée, non plus à partir d'une grille industrielle, mais à partir d'une vision plus globale de l'évolution. L'éducation doit servir à inventer un nouvel avenir pour la planète. Yves Bertrand

Quels sont les points de convergence entre les compétences essentielles et l'alphabétisation populaire? Telle est la question de départ de notre travail de réflexion. Afin de trouver des réponses à cette question, une revue de la littérature et des entrevues sur le terrain avec quatorze groupes populaires d'alphabétisation, membres du RGPAQ, ont été réalisées. Pour le RGPAQ, cette recherche constitue une première exploration sur l'univers des compétences et sur l'univers des pratiques des groupes. Le présent ouvrage est aussi conçu en ce sens, où le lecteur peut y recourir comme un outil de référence. L'ensemble des connaissances acquises sur ces deux univers a permis de confirmer l'hypothèse de départ, à savoir que depuis 40 ans, l'alphabétisation populaire permet aux personnes peu alphabétisées de développer des compétences telles que les compétences essentielles définies par le RHDCC en 1994.

L'analyse des résultats s'est faite à partir de quatre grands éléments, soit l'approche par compétences, les compétences essentielles, la spécificité de l'alphabétisation populaire et l'évaluation. En résumé, revoyons les principaux résultats.

En regard de l'approche par compétences, les résultats démontrent que les groupes populaires en alphabétisation offrent des activités d'apprentissage contextualisées, et ce, dans les différents lieux possibles d'apprentissage. Ils utilisent l'apprentissage par projet et coopératif et privilégient l'apprentissage dans l'action. Les groupes partagent surtout les visées vivre et apprendre des compétences essentielles. Ils ont une vision plus large de la notion de travail, qui diffère de celle de l'emploi. Ils offrent des activités d'apprentissage rejoignant les neuf compétences essentielles définies par le RHDCC. La spécificité des groupes populaires en alphabétisation fait ressortir plusieurs composantes, par exemple l'approche de conscientisation; la place importante accordée aux participants dans la vie associative; la notion de prise en charge; la place des apprentissages, où tout ce qui se réalise à l'intérieur de la vie de l'organisme, que ce soit en atelier ou en dehors, est source d'apprentissage, et la mise en lumière d'autres apprentissages réalisés touchant l'individu, le groupe et la société. Quant à l'évaluation, il se dégage que les groupes utilisent l'évaluation de type formatif et qu'ils s'en servent autant pour évaluer le développement des apprentissages des participants que le développement de la vie associative de l'organisme. Leurs pratiques d'évaluation se retrouvent donc partout dans l'ensemble des activités de l'organisme et visent autant à prendre une mesure des résultats obtenus que des processus choisis. La réflexion sur l'action est un aspect important pour les groupes. Il existe des pratiques de reconnaissance non formelle et informelle des acquis des participants.

Plusieurs points de convergence entre l'univers des compétences et de l'alphabétisation populaire se sont dégagés après l'analyse des résultats. Cette convergence se situe au niveau des compétences essentielles, de l'approche par compétences, de l'évaluation des apprentissages, de l'évaluation des compétences et de l'approche expérientielle. Cependant, ces deux univers ne partagent pas nécessairement les mêmes visées, en

particulier en comparant les compétences essentielles avec l'alphabétisation populaire. En effet, les groupes populaires visent l'accomplissement personnel et l'engagement social dans une perspective de transformation sociale, tandis que les compétences essentielles visent surtout le développement de l'employabilité dans une perspective économique.

L'analyse des résultats et des points de convergence a permis de dégager quatre grandes caractéristiques de la spécificité des groupes populaires en alphabétisation. Ils sont un milieu de vie où tout est propice aux apprentissages. Ils offrent une vie démocratique permettant, entre autres, l'expérience de la vie démocratique et l'exercice du pouvoir. Ils répondent aux besoins des participants afin de les soutenir dans le développement de l'autonomie et l'exercice de leurs droits. Ils proposent une vision égalitaire du partage des savoirs où les participants construisent eux-mêmes leurs connaissances à partir de leurs expériences et de leurs interrelations avec leurs pairs et leur milieu.

L'acquisition de connaissances, l'acquisition de savoirs, de savoir-faire et de savoir être ne repose pas uniquement sur une approche par compétences. Il existe plusieurs courants pédagogiques donnant des cadres de référence pour les apprentissages. Rappelons qu'« un courant pédagogique correspond en quelque sorte à un certain modèle de l'école, modèle général qui s'inspire d'une certaine philosophie (d'aucuns diront d'une certaine idéologie) de l'éducation²¹⁹. » Le modèle retenu par les groupes populaires d'alphabétisation, comme la présente étude le démontre, n'en est pas un d'approche par compétences. Il s'agit plutôt d'un modèle basé sur des théories sociale et socioconstructiviste de l'éducation. Ce modèle, pour les groupes, s'inspire d'une idéologie visant la transformation sociale.

Maintenant, en regardant vers l'avenir, quelles seraient les suites à envisager? Le travail de recherche a permis au RGPAQ de mieux s'outiller pour comprendre les concepts entourant l'univers des compétences et aussi pour décrire et mettre en valeur les apprentissages réalisés par les participants dans les groupes. Pour approfondir la connaissance sur les pratiques des groupes, il serait fort intéressant, dans un deuxième temps, de réaliser une étude beaucoup plus exhaustive. En effet, cette étude permettrait de dégager un inventaire plus complet des apprentissages réalisés en alphabétisation populaire en vérifiant comment les présents résultats se reflètent dans l'ensemble des groupes. Il en va ainsi également pour vérifier plus largement les pratiques d'évaluation. Documenter davantage les pratiques des groupes populaires d'alphabétisation aurait l'avantage de systématiser les pratiques d'évaluation et de pouvoir diffuser plus largement les pratiques d'apprentissage et d'évaluation.

²¹⁹ Vienneau, R., *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*, page 56.

RÉFÉRENCES²²⁰

Ouvrages

- Aubin, J.-F. (1998). Conférence de Hambourg : revoir nos pratiques. *Le Monde alphabétique*, n° 10, p. 19-22.
- Aubin, J.-F. et coll. (2003). *Une force en mouvement : 20 ans d'histoire et d'engagement*. Montréal, RGPAQ.
- Aubin, J.-F., et coll. (1995) *Passeport pour l'alphabétisation populaire*. Montréal, RGPAQ.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris, PUF.
- Baril, D. et coll. (2002). Avons-nous encore de l'éducation aux adultes : dossier. *Le Monde alphabétique*, n° 14, 53-81.
- Bélisle, R. (1995). *Nos compétences fortes : Manuel des animatrices et des animateurs*. Montréal, ICEA.
- Bélisle, R. (1996). Nos compétences fortes : favoriser le développement du savoir-reconnaître. *Le Monde alphabétique*, n° 8, p. 17-20.
- Bélisle, Rachel. (2007). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés : conditions et principes d'un environnement écrit participatif*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Bernard, H., Cyr J.M., Fontaine, F. (1981). *L'apprentissage expérientiel*. Service pédagogique, Université de Montréal.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal, Éditions nouvelles.
- Bissonnette, S. (2001). *Comment construire des compétences en classe : des outils pour la réforme*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Bizier, N. (1998). L'intégration des apprentissages dans les programmes d'études. *Pédagogie collégiale*, vol. 12, n° 2, p. 21-23.
- Boislard, C. (2004). *Ma reconnaissance, mon projet ! : guide d'intervention à l'intention des intervenantEs auprès des jeunes adultes décrocheurs ainsi que ceux qui œuvrent en alphabétisation*. Pointe-du-Lac, Centre d'éducation populaire de Pointe-du-Lac.

²²⁰ Ouvrages consultés et utilisés pour la revue de la littérature.

Boucher, C. (2002). *Évaluation des compétences : trousse à l'intention des usagers de la Banque d'instruments de mesure*. Montréal, Société GRICS.

Boudrau, Guy. (1992). *Le langage intégré*. Montréal, RGPAQ.

Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Ste-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions, revue de psychologie sciences humaines*, n° 81.

Boutin, G., Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences: son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal, Éditions nouvelles.

Bulliard, D. (1997). *Grilles d'évaluation des participants* Sept-Îles, LIRA.

Charest, D., Roy, S. (2001). *Tirer profit des expériences internationales : série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes*. Québec, Ministère de l'Éducation.

Chevrier, J., Charbonneau, B. Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb in *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVI, n° 2, p. 287-323.

Comité de développement des pratiques. (2003). *La conscientisation selon l'approche de Paulo Freire*. Montréal, RGPAQ.

Cyr, A. (2006). Pour provoquer une véritable lutte contre l'analphabétisme. *Le Monde alphabétique*, n° 18, p. 10-14.

Délic, Fiches 1, 2, 3, 4. Document non publié.

Deslauriers, F. (2006). *Ajoutez votre voix : une démarche de recherche en participation citoyenne au Groupe Alpha Laval*. Laval, Groupe Alpha Laval.

Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. UNESCO.

Déry, L. (1989). *L'évaluation*. Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, cahier n° 6, Ministère de la Formation Professionnelle, Ontario.

Deshaies, M.-H. (2006). *Les organismes soutenus par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) en 2003-2004, portrait des secteurs d'intervention et typologie des courants de pratiques, résumé du rapport de recherche déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal, Relais-Femmes.

Deshaies, M-H., Séguin, M. (1996). Par où passe la vie démocratique en alphabétisation populaire? *Le Monde alphabétique*, n° 8, page 37.

Dupuis, M. (1990). *Les personnes analphabètes et l'apprentissage*. Montréal, RGPAQ.

Farzad, M., Paivandi, S. (2000). *Reconnaissance et validation des acquis en formation*. Paris, Antropos.

Fernandez, J. (1990). *Réussir une activité de formation*. Montréal, Éditions Saint-Martin.

Figari, G. (2006). *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels : savoirs, modèles et méthodes = Avaliação de competências e aprendizagens experienciais : saberes, modelos e métodos*. Lisbonne, Éditions EDUCA.

Fillion, M. (2006). *Pouvoir se dire... : les pratiques d'écriture autonome et de lecture en alphabétisation populaire : les suites du langage intégré* Montréal, RGPAQ.

Francke, J., Lauzière, L.A. *Synthèse des rencontres régionales sur les pratiques*. RGPAQ. Printemps 2006.

Gobeil, I. (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale : avis au ministre de l'Éducation*. Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Guittet, A. (1995). *Développer les compétences*, Paris : ESF.

Institut de la statistique Québec Direction santé Québec Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) 2003 La littératie au Québec en 2003 : faits saillants.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité Note de synthèse. *Revue des sciences de l'éducation* (30) 3, p. 667-696.

Joannert, Ph., Masciotra, D., Rioux, M., Boufrahi, S., Barrette, J. (2005). *Cadre théorique : Curriculum de la formation générale de base*. MELS. Version provisoire.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Guérin.

Lavoie, C., Painchaud, J. (1993). La compétence : une définition. *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 3, p. 16-20.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, D'organisation.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition. Montréal, Guérin.

Document de formation, Le RGPAQ... Mieux le connaître pour mieux y participer!, Montréal, RGPAQ, 2008.

Létourneau, B. et coll. (2003). Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire : dossier. *Le Monde alphabétique*, n^o 15, p. 47-82.

Martin, J.-P., Savary, É. (1996). *Formateur d'adultes : se professionnaliser, exercer au quotidien*. Bruxelles, EVO.

Mathieu, R. (1993). *Agir ensemble démocratiquement*. Montréal, RGPAQ.

Midy, F. (1992). *L'évaluation des apprentissages*. Montréal, RGPAQ.

Ministère de l'éducation (2002). *Être à jour, toujours! L'approche par compétences : Pour accompagner les apprenantes et apprenants jusqu'à l'autonomie*. Québec : Gouvernement du Québec.

Neyrat, F. (2007). *La validation des acquis de l'expérience : la reconnaissance d'un nouveau droit*. Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Nombré, M.-P. (1997). *Profil de l'alphabétisation populaire au Québec : résultats d'une enquête auprès des groupes d'alphabétisation populaire*. Montréal, RGPAQ.

Pelletier, L., Labbé, F. (2000). Transformer un atelier d'alphabétisation en une communauté de recherche ? Des ateliers de raisonnement logique. *Le Monde alphabétique*, n^o 12, p. 2-6.

Petrella, Ricardo. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges*. Montréal, Fides.

Picard, L. St-Cerny, A. (2006). *Guide sur la gestion démocratique dans un groupe populaire en alphabétisation*. Montréal, RGPAQ.

Pineau, G. (1007). *Reconnaître les acquis : démarches d'exploration personnalisée*. Paris, L'Harmattan.

Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2002.

Rajaonina, L. (1996). 15 ans de vie associative : dossier. *Le Monde alphabétique*, n^o 8, p. 25-52.

Rapport du projet de Proposition d'un modèle de suivi individuel des participants dans un contexte d'approche collective du Groupe Alpha Laval, document non publié, 2008.

RHDSC, Compétences et emploi, Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles, Définition des compétences essentielles (WP-077-04-08).

Rioux, M., Dufour, C. (2005) *Cadre de référence, Curriculum de la formation générale de base*. Version provisoire, MELS.

Robin, G. (1988). *Guide en reconnaissance des acquis : plus qu'un cv, un portfolio de ses apprentissages*. Boucherville, Éditions G. Vermette.

Ropé, F., Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris, L'Harmattan.

Ross, D. (1996). *Les personnes peu scolarisées et l'emploi, portrait de la situation et pistes de réflexion*. Montréal, RGPAQ.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris, ERPI.

Séguin, M., Fournier, J. (1991). Faciliter l'apprentissage en alphabétisation populaire : dossier. *Le Monde alphabétique*, n° 2, p. 21-46.

Solar, C. (1995). Nouvelles tendances en éducation des adultes. *Revue des sciences de l'éducation (21)* 3, p. 443-472.

St-Germain, L. (2000). *Pratiques d'évaluation participative : démarches réalisées avec des personnes analphabètes*. Trois-Rivières, COMSEP.

St-Pierre, R. (2000). *Rapport d'évaluation*.

St-Pierre, Robert, Trousse d'évaluation.

Tardif, J., (2003) Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 3, p. 36-44.

Toussaint, R. (2004). *La notion de compétences en éducation et en formation : fonctions et enjeux*. Paris, L'Harmattan.

Tremblay, G. (1994). À propos de l'approche par compétences appliquée à la formation générale. *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 3, p. 12-16.

Turgeon, J., Bourque, L., Thibeault. (2007). D. *Une histoire de l'éducation des adultes*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

UNESCO (1997). *Rapport final. Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997*, Paris/Hambourg : Secrétariat de

l'alphabétisation et de l'éducation des adultes de l'UNESCO et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.

Venne, J-F. (2006). *Analyse de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)* Montréal, RGPAQ.

Venne, J-F. (2005). *Alphabétisation populaire et action communautaire autonome : concepts et pratiques*. Montréal, RGPAQ, 2005.

Venne, J.-F. (2005) *L'impact des politiques néolibérales en éducation, en éducation des adultes et en alphabétisation populaire : compte-rendu de la conférence-débat du 8 septembre 2005* Montréal, RGPAQ.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement Théories et pratiques*. Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

Sites Internet²²¹

<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/default.html>
<http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/portail.html> sites Internet de la DFGA.

<http://www.icea.qc.ca/nos-actions/confitea-vi.html> site Internet de l'ICEA présentant CONFINTEA VI.

http://icea.qc.ca/assets/files/CONFINTEA/confintea-document_icae_2008_07.pdf site de l'ICEA CONFINTEA VI Affaires prioritaires Document public du Conseil International d'Éducation des Adultes (ICAE).

http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/competences_essentielles/generale/accueil.shtml
Site de RHDCC sur les compétences essentielles.

http://www.mels.gouv.qc.ca/Reforme/Boite_outils/scalonplan.pdf site Internet pour accéder au document Scallon, G. (janvier 2008). Évaluer pour faire apprendre dans une démarche par compétences.

http://erta.educ.usherbrooke.ca/documents/RACCO_final2.pdf site Internet pour accéder au document Relance de la reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : la place des conseillères et des conseillers d'orientation : rapport de recherche / Rachel Bélisle ; avec la collaboration de Daniel Touchette Auteur(s) : Bélisle, Rachel Université de Sherbrooke. Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ERTA) , 2006 .

<http://www.mels.gouv.qc.ca/rac/> site Internet du MELS sur la reconnaissance des acquis.

²²¹ Les sites Internet étaient toujours valides au 30 mars 2009.

BIBLIOGRAPHIE²²²

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducations des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation, Vol XXVI*, n° 2, p. 263-285.

Bastide, J. Kayser, M. (2005). *La validation des acquis de l'expérience (Vae) bénévole : une chance pour les associations, une chance pour la reconnaissance sociale et professionnelle des militants associatifs? / étude réalisée par la Fonda*. Paris, Tribune fonda.

Bélisle, R. (2006). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. Sainte-Foy, P.U.L.

Bellier, Sandra (1999) La compétence in Carré, Ph., et Caspar, P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, Dunod.

Bérubé, J. (2000). *Pour une transition alpha-secondaire réussie : guide à l'intention des formateurs pour l'encadrement des participants désirant poursuivre leurs études au secondaire*. Groupe d'alphabétisation et d'éducation populaire.

Bosman, C. et coll. (2000). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles, De Boeck.

Colloque sur l'accès à l'emploi pour les personnes peu scolarisées, rapport du colloque. Montréal, RGPAQ, 1997.

Commission canadienne pour l'UNESCO (1997). ***Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies***, Trousse d'animation sur le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, conception R. Bélisle, Ottawa, Commission canadienne pour l'UNESCO.

Gagnon, J.-P., Le Petitcorps, F. (1984). *Situations d'apprentissage en alphabétisation*. Terrebonne, Commission scolaire des Manoirs, Éducation des adultes.

Gagnon, Mathieu. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation. Belgique, *Revue Éducation et formation*. No e-288.

Institut de l'Unesco pour l'éducation. (1996). *L'éducation des adultes : une clé pour le 21^e siècle*. Hambourg, L'Institut.

Jonnaert, Ph., Laveault, D. (1994). Évaluation de la familiarité de la tâche : quelle confiance accorder à la perception de l'élève? *Revue des sciences de l'éducation, (20)* 2, p. 271-291.

²²² Ouvrages à consulter si le lecteur veut approfondir ses connaissances.

- Karolewicz, F. (2000). *L'expérience : un potentiel pour apprendre*. Montréal, L'Harmattan.
- Lachapelle, C. (1993). Le langage intégré et le transfert des acquis. *Le Monde alphabétique*, n° 6, p. 15-17.
- Lachapelle, Nicole et coll. (2001). On n'a pas tous les jours 20 ans, dossier. Montréal, *Le Monde alphabétique*, n° 13, p. 51-90.
- Lafortune, L., et coll. (2001). *La formation continue : de la réflexion à l'action*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, M. (1985). *Inventaire des compétences développées par les femmes*. Québec, Ministère de l'Éducation. Coordination à la condition féminine.
- Lefebvre, F. (1991). Au fond, l'alpha pop, c'est quoi? *Le Monde alphabétique*, n° 1, p. 18-20.
- Lefebvre, F. (1995). *Alphabétisation populaire, emploi et après...* Montréal, RGPAQ.
- Lire l'avenir : un portrait de l'analphabétisme au Canada. Document de base sur l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), gouvernement du Canada, 1996.
- Mercier, A. (2004). *Le curriculum de la formation générale des adultes : défis et perspectives d'une réforme*. Montréal, ACFAS.
- Ollivier, É. (2001). *De l'urgence d'une éducation à la citoyenneté à l'ère de la globalisation : communication*. Montréal, ICEA.
- Otis, F., Paradis, M.-F. (1994). *Développement des compétences de base : guide d'élaboration des tests de vérification des compétences de base en milieu de travail*. Commission scolaire des Draveurs, SQDM.
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences? *Pédagogie collégiale*, vol 9, n° 2, p. 6-10.
- Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2002.
- Portfolio : formation préparatoire à l'emploi, Trois-Rivières, COMSEP, 1998.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, De Boeck.

- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles, De Boeck.
- Ruph, F. (1997). *Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte : extraits d'un texte de synthèse produit dans le cadre d'un doctorat en andragogie*.
- Salamandre, G. (2007). *Combien d'adultes âgés de 16 ans et plus ont de graves difficultés avec la lecture au Québec?* Montréal, RGPAQ.
- Sansregret, M. (1996). *Compétences transférables plus*. LaSalle, Hurtubise HMH.
- Sansregret, M. (1988). *La reconnaissance des acquis*. Montréal, Hurtubise HMH.
- Simosko, S. (1989). *La reconnaissance des acquis : manuel de l'évaluateur*. Mont-Royal, Modulo.
- Solar-Pelletier, L. (2006). *La reconnaissance des acquis en Franc et au Québec : éléments de comparaison*. HEC.
- Statistique Canada, Le Quotidien « Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003 » mercredi 9 novembre 2005.
- St-Germain, L. (2000). *Journal de bord : notes sur la vie d'une démarche d'évaluation participative : démarche réalisée avec des personnes analphabètes*. Trois-Rivières, COMSEP.
- St-Germain, L. (2000). *Cahier du participant et de la participante : évaluation participative*. Trois-Rivières, COMSEP.
- St-Germain, L. (1997). *L'accès à l'emploi pour les personnes peu scolarisées*. Montréal, RGPAQ.
- Talbot, G. (2005). *La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec [ressource électronique] : à l'aube d'une relance : synthèse des principaux écrits*. CSQ.
- Tardif, J. (2006). *Évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière-éducation, 2006.
- Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F., Lachiver, G., (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel, *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 2, p. 14-19.
- Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement (1re partie), *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 1, p. 21-26.

Tougas, S. (1997). Pratiqna pop : un outil pratique pour vivre l'alphabétisation populaire et pour une vraie pratique en alphabétisation populaire. *Le Monde alphabétique*, n° 9, p. 24-27.

Vecchi, G. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris, Hachette Éducation.

ANNEXES

Première partie : Les compétences essentielles du RHDC

1. La lecture des textes

Il s'agit de lire des phrases ou des paragraphes, que ce soit à l'intérieur de notes, de lettres, de notes de service, de manuels, d'une spécification, de règlements, de livres, de rapports ou de revues spécialisées. Il est aussi question de formulaires et d'étiquettes contenant au moins un paragraphe; des médias imprimés et non imprimés (par exemple, des textes affichés sur des écrans d'ordinateur et les textes sur microfiches); des paragraphes inscrits dans des tableaux et des graphiques.

- a) Réalisez-vous des activités en lien avec cette compétence?
 oui (passez à la question c))
 non (passez à la question b))
- b) Sinon, pourquoi ne le faites-vous pas?
- c) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- d) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?

2. L'utilisation des documents

Il s'agit de réaliser des tâches demandant d'utiliser « une variété de présentation de l'information qui donne une signification aux mots, nombres, icônes et autres symboles visuels (p. ex., ligne, couleur, forme) en fonction de leurs dispositions. Les graphiques, les listes, les bleus, les esquisses, les dessins, les panneaux et les étiquettes constituent notamment des documents dont on se sert dans le monde du travail ».

- a) Réalisez-vous des activités en lien avec cette compétence?
 oui (passez à la question c))
 non (passez à la question b))
- b) Sinon, pourquoi ne le faites-vous pas?
- c) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- d) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?

3. Le calcul

Il s'agit d'utiliser « des nombres au travail et de la nécessité de penser en termes quantitatifs dans l'exécution de tâches ».

- a) Réalisez-vous des activités en lien avec cette compétence?
 oui (passez à la question c))
 non (passez à la question b))
- b) Sinon, pourquoi ne le faites-vous pas?
- c) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- d) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?

4. La rédaction

Il s'agit de rédiger des textes ou encore d'inscrire des informations sur des documents, tels les formulaires, sur papier ou sur un autre support, tel l'ordinateur.

- a) Réalisez-vous des activités en lien avec cette compétence?
 oui (passez à la question c))
 non (passez à la question b))
- b) Sinon, pourquoi ne le faites-vous pas?
- c) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- d) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?

5. La communication verbale

Il s'agit d'« utiliser la parole pour exprimer ou échanger des pensées ou des renseignements dans le cadre du travail ».

- a) Réalisez-vous des activités en lien avec cette compétence?
 oui (passez à la question c))
 non (passez à la question b))
- b) Sinon, pourquoi ne le faites-vous pas?

- c) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- d) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?

6. Le travail d'équipe

Il s'agit de voir dans quelle mesure une personne travaille ou non avec les autres pour réaliser leurs tâches. Il est aussi question de la participation aux activités de supervision et de leadership.

- a) Réalisez-vous des activités en lien avec cette compétence?
 oui (passez à la question c))
 non (passez à la question b))
- b) Sinon, pourquoi ne le faites-vous pas?
- c) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- d) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?

7. La capacité de raisonnement

Il s'agit du « processus d'évaluation des idées ou de l'information pour parvenir à une décision raisonnable ». Six applications y sont associées : résolution de problèmes, prise de décisions, pensée critique, planification et organisation du travail, utilisation particulière de la mémoire et recherche de renseignements.

- a) Réalisez-vous des activités en lien avec cette compétence?
 oui (passez à la question c))
 non (passez à la question b))
- b) Sinon, pourquoi ne le faites-vous pas?
- c) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- d) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?

8. L'informatique

Il s'agit de la « capacité d'utiliser différents types d'applications informatiques et d'autres outils techniques connexes ».

- a) Réalisez-vous des activités en lien avec cette compétence?
 - oui (passez à la question c))
 - non (passez à la question b))
- b) Sinon, pourquoi ne le faites-vous pas?
- c) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- d) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?

9. La formation continue

Il s'agit de la « participation à un processus permanent d'acquisition de compétences et de connaissances. » Ceci peut se traduire par savoir comment apprendre, comprendre son propre style d'apprentissage et savoir comment obtenir l'accès à divers documents, à diverses ressources et à diverses possibilités d'apprentissage.

- a) Réalisez-vous des activités en lien avec cette compétence?
 - oui (passez à la question c))
 - non (passez à la question b))
- b) Sinon, pourquoi ne le faites-vous pas?
- c) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- d) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?

Deuxième partie : Autres compétences

10. Y a-t-il des compétences, autres que celles identifiées par le gouvernement fédéral, que vous développez dans votre groupe?
- oui (passez aux questions 12 à 14)
 non (passez à la question 11)
11. Sinon, pourquoi n'en développez-vous pas d'autres?
12. Identifiez les autres compétences et vos pratiques d'apprentissage et d'évaluation.
- a) Domaine : _____
- b) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- c) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?
13. Identifiez les autres compétences et vos pratiques d'apprentissage et d'évaluation.
- a) Domaine : _____
- b) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- c) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?
14. Identifiez les autres compétences et vos pratiques d'apprentissage et d'évaluation.
- a) Domaine : _____
- b) De façon générale, quelles sont les activités que vous faites pour permettre aux participants de réaliser des apprentissages en fonction de cette compétence?
- c) De façon générale, comment procédez-vous pour évaluer les acquis des participants en fonction de cette compétence?

Troisième partie : Regard sur vos pratiques

15. En portant un regard sur vos pratiques d'évaluation, quels sont les moments clés où vous procédez à l'évaluation?

16. Globalement, quel bilan dégagez-vous de vos pratiques d'apprentissage?

17. Globalement, quel bilan dégagez-vous de vos pratiques d'évaluation?

Nom du groupe populaire : _____

Date : _____

Contexte du projet

Depuis quelques années, le RHDCC (Ressources humaines et Développement des compétences Canada) a identifié neuf compétences dont les personnes ont besoin pour vivre, apprendre et travailler. Le RHDCC les nomme « compétences essentielles ». Le projet vise à démontrer que les groupes populaires développent ce type de compétences dites essentielles par le gouvernement fédéral et même qu'ils en développent d'autres. Il n'est pas question de transformer les pratiques des groupes, mais bien de dégager des ressemblances, des points de convergence pour argumenter notre position par rapport aux compétences essentielles. Il s'agit donc d'une recherche documentaire appuyée par des entrevues auprès des groupes. Ces entrevues vont permettre de mettre en lumière les pratiques actuelles des groupes.

Les neuf compétences essentielles sont :

- la lecture des textes;
- l'utilisation des documents;
- le calcul;
- la rédaction;
- la communication verbale;
- le travail d'équipe;
- la capacité de raisonnement;
- l'informatique;
- la formation continue.

Préparation à l'entrevue

Voici quelques consignes pour vous aider dans la préparation à l'entrevue.

- ❑ Lisez le questionnaire avant l'entrevue pour en prendre connaissance.
- ❑ Utilisez le questionnaire comme un aide-mémoire, c'est-à-dire écrivez vos idées sous les questions sans toutefois rédiger vos réponses. Il s'agit d'une entrevue et non d'un questionnaire écrit.
- ❑ Ne vous référez pas seulement aux ateliers pour répondre aux questions. Pensez aux différents lieux dans votre groupe où se réalisent des apprentissages, comme les comités, l'assemblée générale, le conseil d'administration, les ateliers thématiques particuliers, les cuisines collectives, les projets ou volets particuliers, les actions collectives, etc. Développez une vision large de vos pratiques.
- ❑ Si vous avez des questions particulières, vous pouvez me contacter au 450-565-1290 ou encore par courrier électronique : alaincyr_63@sympatico.ca

Présentation du questionnaire

Il y a trois sections dans le questionnaire. La première partie vous demande d'identifier vos pratiques d'apprentissage et d'évaluation pour chacune des neuf compétences essentielles. Une courte explication des compétences y est présentée et est tirée de la documentation du RHDCC. La deuxième partie vous permet, selon les besoins, de rajouter d'autres compétences que vous développez avec les participants dans votre groupe. Quant à la dernière section, elle vous permet de jeter un regard général sur vos pratiques.

Merci pour votre précieuse collaboration !

Alain Cyr

Profil du répondant du groupe

Nom du groupe populaire : _____

Date : _____

Sexe : F
 M

âge : _____

Nombre d'années d'expérience en alphabétisation populaire : _____

Nombre d'années d'expérience de travail dans le groupe actuel : _____

Fonction occupée dans le groupe actuel : _____

PLAN DE L'ENTREVUE

Rappel du contexte

Depuis quelques années, le RHDCC (Ressources humaines et Développement des compétences Canada) a identifié neuf compétences dont les personnes ont besoin pour vivre, apprendre et travailler. Le RHDCC les nomme « compétences essentielles ». Le projet vise à démontrer que les groupes populaires développent ce type de compétences dites essentielles par le gouvernement fédéral et même qu'ils en développent d'autres. Il n'est pas question de transformer les pratiques des groupes, mais bien de dégager des ressemblances, des points de convergence pour argumenter notre position par rapport aux compétences essentielles. Il s'agit donc d'une recherche documentaire appuyée par des entrevues auprès des groupes. Ces entrevues vont permettre de mettre en lumière les pratiques actuelles des groupes.

Les neuf compétences essentielles sont :

- la lecture des textes;
- l'utilisation des documents;
- le calcul;
- la rédaction;
- la communication verbale;
- le travail d'équipe;
- la capacité de raisonnement;
- l'informatique;
- la formation continue.

Présentation du déroulement de l'entrevue

- Trois temps dans le questionnaire : compétences essentielles, autres compétences, regard sur vos pratiques.
- Durée : 2 heures.
- Prise de notes durant l'entrevue : aucun enregistrement.
- Confidentialité.
- Consignes :
 - Répondez au mieux de vos connaissances.
 - Ne vous référez pas seulement aux ateliers pour répondre aux questions. Pensez aux différents lieux dans votre groupe où se réalisent des apprentissages, comme les comités, l'assemblée générale, le conseil d'administration, les ateliers thématiques particuliers, les cuisines collectives, les projets ou volets particuliers, les actions collectives, etc. Développez une vision large de vos pratiques.
 - Pensez aussi à la vie démocratique de votre groupe, au développement de l'autonomie des personnes, à des volets particuliers tels que l'emploi, les personnes immigrantes, etc.

Réalisation de l'entrevue

- Profil du répondant à compléter.
- Questionnaire.

Conclusion

- Autres éléments à rajouter, commentaires particuliers.
- Donner mes coordonnées si d'autres éléments à rajouter après la rencontre.
- Remercier pour la collaboration, générosité du temps.

FICHE SYNTHÈSE
Lieux possibles d'apprentissage

Lieux	Types d'activités
Ateliers	Activités d'alphabétisation, de calcul, d'employabilité, d'art visuel, mieux connaître mes droits, d'informatique, de créativité, d'alpha-théâtre, de développement personnel, d'éducation populaire, « tu contes pour moi », d'atelier-conférence, de thématiques, de conscientisation, lundi compétent, de lecture, sur les ressources du milieu, de couture, de projets, d'écriture, d'alpha-brail, de bricolage, pour l'OMH, pour les personnes sourdes.
Comités	Des activités, femme, des travailleurs, suivi de projets, ponctuels (localisation, embauche, semaine des adultes en formation, Noël, recrutement, fin d'année, révision des outils promotionnels, code de vie, membership, recyclage), groupes de travail (publicité/recrutement, appui au RGPAQ, recherche de nouvelles sources de financement, programmation des activités), journal, Fêtes, de vie associative, collectif femmes, bien-être, des représentants, minibibliothèque, vie sociale, des participants, projet « Apprendre à tout âge ».
Activités de vie associative	Assemblée générale annuelle, assemblée générale spéciale, conseil d'administration, planification stratégique, aménagement de la cour, implication dans le journal interne.
Activités de participation citoyenne	Actions de mobilisation, patrouilleurs de rue pour les 16-25, programme Inter-agir, joujouthèque, projet école citoyenne, projet d'implication sociale, activités de sensibilisation.

Lieux	Types d'activités
Activités de prévention auprès des familles	Atelier l'art d'être parent, atelier de massage parent-enfant, réseaux des jeunes parents, volet prévention, aide aux devoirs et leçons, atelier parent-enfant, atelier parent-ado, atelier massage pour bébé, ateliers thématiques 0-5 ans et 5-12 ans, projet les petits succès, atelier de prévention – famille, Table de concertation Parent d'abord.
Activités de discussion et d'information	Séances d'information, café-rencontres, activités d'échanges café causerie thématique, animation sociale/activité hebdomadaire de conscientisation, soirées publiques thématiques, midi-culturel, activités santé ateliers d'acquisition de connaissances passant par l'expérimentation.
Activités d'art/d'artisanat	Alpha-art, projet créativité, chorale, poterie/céramique, vitrail, dessin, ciné-club.
Activités d'entraide	Groupe d'entraide et d'échange de service, cuisines collectives, groupe d'achats des spéciaux, principe de jumelage hors atelier.
Sorties	Sorties culturelles, participation au Festival de la poésie, sorties éducatives, participation à la Journée mondiale du livre, activités (bibliothèque, Journée de la famille, Journée mondiale du conte).
Activités de socialisation	Repas communautaire, dîner collectif.