

# **Compétences et travail en contexte minoritaire**

***Document de discussion et de sensibilisation portant sur divers  
enjeux autour du développement des compétences pour les  
travailleurs et travailleuses oeuvrant en milieu minoritaire***

*(\*Afin de faciliter la lecture du présent document, nous avons  
utilisé le masculin comme genre neutre pour désigner aussi bien  
les femmes que les hommes.)*

The logo for SCFP (Société canadienne de formation professionnelle) is displayed in a bold, magenta, italicized sans-serif font.

**Juin 2013**

**Recherche, conception et rédaction** : Donald Lurette

**Révision linguistique et mise en forme** : Isabelle Boucher et Céline Carré

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

Les opinions et interprétations figurant dans la présente publication sont celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement celles des bailleurs de fonds.

## Table des matières

Avant-propos et mise en contexte .....	3
Section 1 : Introduction.....	6
Section 2 : Brève présentation du modèle de développement de l’alphabétisme et des compétences du RESDAC.....	11
Section 3 : Première composante du Modèle du RESDAC; l’analyse du milieu ..	16
Section 4 – Deuxième composante du Modèle du RESDAC ; la création de partenariats stratégiques dans une approche intégrée .....	43
Section 5 : Troisième composante du Modèle du RESDAC; les montages andragogiques .....	52
Section 6 : Quatrième composante du Modèle du RESDAC; la rétroaction, l’évaluation continue et l’ajustement des actions .....	93
Section 7 : Conclusion et recommandations .....	106
Bibliographie consultée .....	109

## Avant-propos et mise en contexte

### Des intentions de projet qui ont évolué

Un des objectifs de départ du SCFP pour ce projet, était de développer un curriculum de formation et des outils de conception de programme pour répondre aux besoins d’alphabétisme et de compétences essentielles des travailleurs francophones oeuvrant en contexte minoritaire, et ce, tant pour les travailleurs nés ici que les travailleurs francophones immigrants. Cette clientèle cible affirme avoir des besoins en développement de compétences dans les deux langues officielles. Dans ce sens, les approches conventionnelles en alphabétisation et en formation de langue seconde ne semblent pas répondre efficacement à ces besoins particuliers. La SCFP voulait donc explorer des approches et stratégies dites nouvelles pour tenir compte de contextes « bilingues » pour le développement des compétences des travailleurs francophones en contexte minoritaire.

Le dossier a évolué depuis la conception du projet. Le projet porte davantage sur l’exploration *d’approches et de stratégies andragogiques* qui favorisent le développement de multiples compétences, y compris des compétences langagières en langue seconde pour répondre aux exigences de la main-d’œuvre francophone travaillant en contextes minoritaires. Bien que les compétences d’alphabétisme et les compétences essentielles demeurent un point de focus, le SCFP veut explorer de nouvelles approches par compétences et de nouvelles façons de faire qui pourraient alimenter ses interventions auprès des travailleurs. Le projet propose d’explorer des approches andragogiques qui permettront d’intégrer les compétences d’alphabétisme et essentielles dans des interventions plus larges, tant pour les travailleurs en milieu minoritaire, que pour l’ensemble des travailleurs. Ceci dit, ces approches soulèvent de multiples enjeux, tant sur le plan des stratégies de formation à développer, que sur les stratégies de conceptions d’intervention (montages andragogiques). Nous tenterons d’aborder ces divers enjeux dans ce document de réflexion.

Dans cette logique, l’idée de produire un curriculum de formation a été mise de côté : « ... en partie parce que les formateurs qui comprennent l’approche sont en mesure de développer des activités d’apprentissage propices. Ce qui nous manque pour compléter le projet est une description de l’approche qui vise les formateurs et leur explique pourquoi et comment adapter leurs pratiques pour mieux répondre aux besoins des francophones minoritaires » (SCFP, novembre 2012).

Ce projet vise donc la production d'un document de réflexion qui proposera les grandes lignes d'une approche andragogique pour favoriser entre autres le développement des compétences pour les travailleurs moins alphabétisés francophones travaillant en contextes minoritaires. Cette approche s'appuiera sur le modèle par compétence intégrée du RESDAC, lequel sera davantage articulé pour des interventions auprès des travailleurs francophones, particulièrement ceux travaillant en contexte minoritaire.

Ce document de réflexion vise deux groupes particuliers. Il pourra d'abord servir ***de document de réflexion pour les formateurs*** désirant s'inspirer d'une approche andragogique par compétences intégrées, contextualisée pour les travailleurs et travailleuses francophones en contexte de travail minoritaire. Il pourra également servir ***d'outil de repositionnement stratégique pour les gestionnaires de programmes de formation en milieu de travail, les syndicats et les employeurs.***

# **Section 1 : Introduction**

## Section 1 : Introduction<sup>1</sup>

### 1.1 Vers de nouvelles pratiques andragogiques auprès des personnes apprenantes

Les changements socioéconomiques des dernières décennies ont entraîné au Canada des répercussions dans le monde du travail et dans les autres sphères de la vie des adultes canadiens. Le monde du travail, la cellule familiale et la vie communautaire changent de façon rapide et continue. Ces changements influent grandement sur la nature des emplois en croissance et en décroissance et par conséquent, cette dynamique agit aussi sur les besoins particuliers de développement des compétences de la main-d'œuvre et des citoyens. Dans ce contexte, le monde de l'éducation des adultes subit de fortes pressions afin de s'adapter rapidement et continuellement à ces changements socioéconomiques. « Les systèmes de formation des adultes deviennent de plus en plus complexes » (Lurette, 2011) et tentent de répondre à la nécessité d'assurer les initiatives de formation des adultes et le développement des bonnes compétences, tant pour les travailleurs déjà en emploi, pour les travailleurs qui désirent accéder aux nouveaux emplois disponibles, et pour les citoyens confrontés à des défis d'adaptation à la vie familiale et communautaire en perpétuelle évolution.

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

- De remplacer la vision étroite de l'alphabétisation par celle d'une éducation qui s'harmonise aux **besoins** sociaux, économiques et politiques et permette l'expression d'une nouvelle forme de citoyenneté.
- « D'**intégrer** l'alphabétisation et d'autres formes d'éducation ainsi que l'acquisition de compétences fondamentales dans tous les projets de développement où c'est utile... » (Hambourg, 1997, cité par Hauteceur, 2000, p. 24, et tiré de Lurette, 2011).

---

<sup>1</sup> La section 1 est tirée principalement de Lurette (2013) ; *agir avec compétence*.

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

- L'intégration de l'alphabétisation et des programmes de soutien à l'emploi.
- Pour des clientèles aux besoins spéciaux, intégration de l'alphabétisation et d'autres services de soutien.
- L'intégration de l'alphabétisation et de l'apprentissage d'une langue seconde en lien avec des besoins de retour à l'emploi.
- L'intégration de l'alphabétisation et de la formation professionnelle.
- L'intégration de l'alphabétisation et de la formation créditée.

Cette nouvelle vision de l'alphabétisation exprimée à la fin des années 90 s'est-elle enracinée dans les pratiques au cours des derniers 15 ans? Pas autant qu'on aurait pu le croire. Il est peut-être venu le temps de s'inspirer de cette vision afin d'explorer ses possibilités d'application pour les travailleurs francophones, particulièrement ceux en contextes minoritaires.

## **1.2 Repositionnement stratégique : Des intervenants en alphabétisation devenus chefs de file pour le développement de l'alphabétisme et des compétences**

Dans ce nouveau contexte socioéconomique, il importe que les intervenants en alphabétisation des adultes à tous les niveaux se repositionnent pour faire face aux constants changements socioéconomiques et éducatifs. Ce repositionnement stratégique implique que les prestataires de services d'alphabétisation et de formation de base doivent désormais se définir à la fois comme complémentaires aux autres services publics et à la fois comme organismes essentiels pour rejoindre la clientèle moins alphabétisée. En effet, c'est à partir de leurs services et de leurs expertises que plusieurs nouvelles initiatives, complètes et intégrées pourront se développer pour ces adultes et travailleurs. À notre avis, il faut revoir la manière dont nous pouvons favoriser le développement des bonnes compétences chez les travailleurs moins alphabétisés pour faciliter leur épanouissement au travail ou dans tout autre projet familial ou communautaire. « Par des interventions favorisant le développement intégré de l'alphabétisme et des compétences, les services d'alphabétisation pourront rejoindre plus adéquatement leurs clientèles naturelles et leur offrir des services enrichis et inclusifs qui répondent davantage à leurs besoins multiples et complexes » (Lurette, 2011).

Pour supporter cette nouvelle approche que nous proposons, ce document de réflexion s'inspire grandement du Modèle développé par le RESDAC (Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences) et qui se nomme « *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada* ». Ce Modèle propose une approche intégrée facilitant le développement des compétences chez les adultes apprenants de niveaux 1 et 2 auxquels fait référence l'EIACA (Enquête internationale sur l'alphabétisme et les compétences des adultes). Ce Modèle tente de mieux répondre aux besoins d'employabilité des apprenants, en proposant une approche intégrée du développement de l'alphabétisme et des compétences.

### **1.3 Les nouvelles pratiques que nous propose le Modèle intégré du RESDAC**

Le Modèle intégré mis de l'avant par le RESDAC repose sur une approche intégrée du développement de compétences multiples auprès de personnes moins alphabétisées. Cette stratégie répond aux besoins nombreux et complexes de l'apprenant adulte dont certaines compétences essentielles peuvent se situer aux niveaux 1 et 2 de l'échelle de l'EIACA. Cette nouvelle façon de concevoir la formation auprès des adultes moins alphabétisés fusionne le développement de multiples compétences et peut s'illustrer par un modèle à quatre composantes : **l'analyse du milieu, la création de partenariats stratégiques, le montage andragogique** et en dernier lieu, **la rétroaction, l'évaluation et l'ajustement des actions**. Nous discuterons plus en détail de ces composantes dans les sections qui suivent.

### **1.4 Le développement des pratiques professionnelles des organisations et des intervenants basés sur des approches par compétences**

De nombreux cadres soutenant les politiques et programmes associés aux services d'alphabétisation ou de formation des adultes au Canada sont basés sur des compétences. Il suffit de citer les exemples suivant : **le cadre des compétences essentielles** de RHDCC qui soutient les politiques de développement de main d'œuvre au Canada et encadre les programmes de formation pour adultes dans plusieurs provinces; **le Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO)**, construit à partir de grandes compétences dont les niveaux sont alignés avec le cadre des compétences essentielles de RHDCC; **le cadre des compétences génériques** de l'ICÉA (Institut de coopération pour l'éducation des adultes); les cadres de compétences professionnelles qui balisent la formation

professionnelle (programme « d'*Apprentissage* ») de plusieurs métiers à travers le pays. Notons également le ***cadre de compétences en littératie et numératie*** sur lequel sont fondées les enquêtes internationales sur l'alphabétisme et les compétences. On constate que la *compétence* est de plus en plus présente dans le monde de la formation des adultes un peu partout au Canada, et plus spécifiquement pour encadrer des interventions auprès des adultes et travailleurs moins alphabétisés.

C'est donc dans cette suite d'actions que s'inscrit ce document. Il s'agit avant tout d'un cadre de réflexion offrant des repères aux organisations afin de leur permettre de voir au développement de leurs pratiques professionnelles auprès de travailleurs moins alphabétisés selon une méthode andragogique intégrée, s'appuyant sur l'approche par compétences que propose le Modèle du RESDAC.

Ce document propose des réflexions andragogiques pour soutenir le développement des pratiques professionnelles des intervenants et des organisations qui œuvrent au développement des compétences des travailleurs, et particulièrement ceux moins alphabétisés. Ce document peut donc être considéré comme une partie de la réponse à la question suivante : « ***Quelles approches et stratégies andragogiques peuvent être envisagées pour favoriser la mise en place de pratiques permettant le développement efficace des compétences pour les travailleurs moins alphabétisés?*** »

## **Section 2 : Brève présentation du modèle du RESDAC**

## Section 2 : Brève présentation du modèle de développement de l’alphabétisme et des compétences du RESDAC<sup>2</sup>

Le modèle que propose le RESDAC s’intéresse davantage au développement de l’alphabétisme et des compétences qu’au développement de l’alphabétisation proprement dite, cette dernière étant trop souvent considérée comme une fin en soi. En effet, dans un modèle qui soutient d’abord et avant tout le développement de l’alphabétisme et des compétences des adultes moins alphabétisés, tous les programmes et ressources peuvent être mis à contribution : aussi bien les programmes d’alphabétisation, de formation de base, de formation générale ou scolaire, de formation professionnelle, etc. Dans le modèle proposé, les programmes d’alphabétisation, comme les autres programmes offerts aux adultes, deviennent des moyens complémentaires pour assurer l’épanouissement de l’alphabétisme des adultes. Le RESDAC désire ainsi consciemment s’écarter des interventions trop unilatérales et linéaires, menées en silo, préoccupées davantage par la responsabilité interne et centrées sur les programmes et les établissements dont l’existence même devient trop souvent l’ultime finalité.

### Le modèle en quatre composantes



<sup>2</sup> Cette section est principalement tirée de Lurette (2011) ; Modèle intégré pour le développement de l’alphabétisme et des compétences du RESDAC.

Le modèle proposé s'articule autour d'une approche intégrée et il s'appuie sur un constat tiré des dernières grandes enquêtes internationales sur l'alphabétisme des adultes selon lesquelles les compétences d'alphabétisme sont comme des muscles : plus on les exerce, peu importe le contexte, mieux elles se maintiennent et plus elles s'améliorent rapidement. C'est pourquoi nous croyons qu'une approche intégrée de services éducatifs ne vient nullement ralentir le développement des compétences d'alphabétisme comparativement à un programme d'alphabétisation traditionnel, qu'il soit à temps plein ou sous toute autre forme. En effet, nous proposons que les compétences d'alphabétisme puissent se maintenir et se développer davantage dans un contexte réel (par exemple : développement professionnel, personnel, communication réelle ou développement parental) plutôt que dans un contexte d'alphabétisation plus scolaire où l'accent porte exclusivement sur l'apprentissage plus abstrait de la lecture, de l'écriture et du calcul.

Les quatre composantes du modèle sont les suivantes : analyse du milieu; création de partenariats stratégiques, montage d'interventions andragogiques adaptées ou rétroaction et réévaluation des actions. Même si elles sont présentées l'une à la suite de l'autre, les quatre composantes du modèle ne devraient pas être perçues de façon linéaire. Une approche judicieuse pour développer des interventions inspirées du modèle serait d'analyser et de travailler chacune des composantes de façon simultanée et inter-reliée. Les composantes devraient s'influencer les unes les autres, dans une dynamique continue de développement des interventions. Dans ce sens, une composante n'arrête pas nécessairement là où l'autre débute, des zones de chevauchement et d'interdépendance existent entre chacune. Le modèle devrait donc toujours présenter des analyses et des interventions andragogiques en mouvement et en évolution dans un milieu, ou dans une communauté.

## **2.1 Première composante : Analyse du milieu**

« Partout au Canada et ailleurs dans le monde, on constate qu'une grande partie de la clientèle dite « naturelle » pour les programmes d'alphabétisation des adultes n'a été que très partiellement rejointe par les tentatives traditionnelles de recrutement » (OCDE, 2003, tiré de Gobeil, 2006, tiré de Lurette 2011). Ainsi, les stratégies utilisées ont difficilement contourné les barrières à la formation auxquelles font face les apprenants adultes, et il en va de même pour les travailleurs moins alphabétisés en milieu de travail. Le recrutement et le maintien des apprenants en formation, et plus particulièrement en démarche d'alphabétisation, restent très difficiles; il faut donc constamment innover. Les conditions du milieu de travail et les besoins des travailleurs moins alphabétisés demeurent des enjeux incontournables si nous voulons rejoindre les gens. « Cette première composante, trop souvent escamotée ou tenue pour acquise, constitue pourtant un des leviers incontournables pour faire émerger l'expression de la demande de formation chez les adultes » (Bélanger et Voyer, 2004). Nous croyons par ailleurs qu'il existe un lien essentiel entre une meilleure compréhension du milieu dans lequel vivent et

travaillent les adultes moins alphabétisés et le développement de nouvelles initiatives de formation mieux intégré et mieux adapté aux besoins de ces adultes.

## **2.2 Deuxième composante : Création de partenariats stratégiques**

Le modèle de développement de l'alphabétisme proposé implique le développement d'approches novatrices pour tisser des liens pertinents entre les besoins des travailleurs moins alphabétisés d'une communauté et les ressources disponibles en éducation des adultes dans cette communauté. Dans cette perspective, il importe, pour les intervenants en éducation des adultes, de bien comprendre les besoins de ces adultes moins alphabétisés et les contextes dans lesquels ils pourront y répondre. Pour ce faire, nous proposons de mettre en place un processus de concertation du milieu d'intervention, qui permettrait à la fois une analyse plus riche du milieu de travail et des besoins des travailleurs, en partageant les divers points de vue et la naissance de nouvelles alliances entre acteurs directs, en vue d'offrir des initiatives d'éducation des adultes plus pertinentes et plus cohérentes pour les besoins des travailleurs moins alphabétisés.

## **2.3 Troisième composante : Montage d'une intervention andragogique adaptée aux besoins des apprenants, du milieu et des partenaires**

Dans la conception d'initiatives de formation dans une approche intégrée, il importe d'adopter une perspective large des besoins des travailleurs moins alphabétisés, pour mieux identifier les multiples compétences qu'ils doivent développer afin de poursuivre un projet professionnel ou personnel qui les intéresse et qui répond à leurs besoins et aux besoins du milieu de travail. Le dialogue installé entre les partenaires pourra mener à l'adaptation ou la conception de nouvelles initiatives de formation, ou à la mise sur pied de nouveaux programmes de formation qui répondent aux besoins des travailleurs tout en respectant les mandats des divers partenaires. Il sera ainsi plus facile, en organisant une offre de services intégrée, d'accéder à diverses ressources humaines et financières qui permettront de donner davantage de services pédagogiques aux travailleurs (par exemple : modalités de formation et d'évaluation adaptées, formation de base ciblée, etc.). Le tout entraîne, en fin de compte, une plus grande capacité collective du milieu afin de mieux desservir des travailleurs moins alphabétisés.

## **2.4 Quatrième composante : Rétroaction et réévaluation des actions dans le cadre du modèle**

Malgré toute la bonne volonté des partenaires pour mettre en place des initiatives inspirées du modèle de développement de l'alphabétisme et de son approche intégrée des services, le plus grand défi pour les travailleurs et pour les réseaux d'éducation des adultes restera l'ajustement aux changements socioéconomiques engendrés par des circonstances sur lesquelles les intervenants locaux ont peu d'emprise, mais qui, pourtant, peuvent grandement influencer leur capacité d'action et la vie des apprenants adultes. Dans les cycles économiques, comme dans les mouvements sociaux et politiques, il y aura toujours des périodes où le chômage et les pertes d'emplois seront plus élevés, où les besoins des travailleurs et des entreprises seront complexes et en changement rapide, mais où les solutions à court terme sont plus difficiles à trouver. Il y aura toujours des contextes complexes qui posent des défis énormes, par exemple l'isolement de certains travailleurs francophones... Il n'y a pas de solutions miracles à tous ces défis; espérons seulement que le modèle proposé pourra faciliter la mise en place d'une partie de la réponse.

### **Pour de plus amples informations**

*Pour plus d'informations sur le modèle du RESDAC, nous vous invitons à consulter un document complet de présentation du modèle sur le site WEB du RESDAC : <http://resdac.net/> Vous trouverez également dans la troisième partie de ce document une illustration d'une telle approche adoptée à Hawkesbury, en Ontario, et fondée sur une vingtaine d'années de recherches-actions et de pratique sur le terrain.*

## **Section 3 : Première composante du Modèle du RESDAC; l'analyse du milieu**

## **Section 3 : Première composante du Modèle du RESDAC; l'analyse du milieu**

### **3.1 L'analyse des besoins des travailleurs moins alphabétisés au cœur de l'intervention andragogique**

Les enquêtes internationales ont révélé que les adultes avec des niveaux de compétences de base de niveau 1 et 2, ou moins alphabétisés, sont nombreux au Canada. De plus, ils ont des besoins multiples et complexes. La plupart doivent travailler pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs familles. Ils visent le meilleur emploi possible et de la stabilité professionnelle; ils ont donc des projets personnels d'intégration à l'emploi, de maintien au travail ou d'obtention d'un meilleur emploi lorsqu'ils travaillent déjà. Pour y arriver, certains peuvent devoir apprendre à mieux communiquer en anglais dans un milieu où le français est minoritaire et où la langue de travail est l'anglais. Les besoins des travailleurs moins alphabétisés ne sont pas toujours faciles à cerner, car s'ils sont distincts d'un individu à l'autre, ils s'inscrivent aussi dans des réalités plus larges de milieux dans lesquels ils œuvrent. Dans le cas qui nous intéresse, il faut se demander comment développer chez les travailleurs moins alphabétisés les compétences nécessaires pour répondre à leurs divers besoins préalablement déterminés, tout en concevant des projets qui répondront aux besoins du milieu de travail. Ainsi, on peut supposer que « moins les compétences d'alphabétisme sont développées chez les individus ou groupes d'individus, plus les solutions conçues pour répondre aux différents besoins seront sans doute plus complexes » (Lurette, 2011).

L'analyse du milieu (première composante du modèle), nécessaire pour répondre efficacement aux besoins des personnes apprenantes est donc une étude des besoins de chaque personne, mais aussi une compréhension de ces besoins dans le contexte plus large du milieu et de la communauté. Dans cet exercice, il nous paraît important que les intervenants comprennent bien les incidences des contextes culturel, socioéconomique et éducatif sur les travailleurs et sur leur milieu de travail. Il leur faut cerner dans quelle mesure certaines réalités culturelles et sociales peuvent influencer la nature des services de formation à concevoir pour les travailleurs francophones moins alphabétisés. Les interventions doivent tenir compte de certains de ces éléments. À partir de ces analyses, on pourra plus facilement planifier des interventions andragogiques qui répondront aux besoins des travailleurs moins alphabétisés, tout en s'ancrant dans un contexte socioéconomique et culturel propre à leur milieu de travail et leur communauté d'appartenance.

Nous préconisons également une bonne compréhension locale des diverses barrières à l'apprentissage et à la formation avec lesquelles des travailleurs moins alphabétisés doivent composer. Cela permettra de trouver des solutions originales et durables, de réduire les effets néfastes et de maintenir les apprenants dans les diverses initiatives de formation. L'analyse du milieu a également pour but de déterminer les multiples

barrières qui se dressent entre l'apprenant potentiel et son adhésion avantageuse à un cheminement de développement de compétences pour son emploi ou vers d'autres projets personnels. Ainsi, les solutions proposées feront en sorte d'abolir ces irritants ou à tout le moins, de minimiser leur impact. Les obstacles se dressant entre le candidat adulte et un processus concluant d'acquisition de compétences se divisent en trois catégories relatives aux *institutions*, aux *situations* et aux *conditions psychosociales*.

L'analyse du milieu doit aussi examiner le milieu de travail sous l'angle des types d'emplois et fonctions exercées par les travailleurs possédant des compétences de base de niveaux 1 et 2. Pour les membres des groupes minoritaires francophones, la prédominance de l'anglais comme langue de travail vient s'ajouter aux difficultés d'une démarche de développement professionnel. Enfin, la compréhension des interrelations, souvent dysfonctionnelles, entre les diverses ressources éducatives locales devient aussi partie intégrante d'un portrait réaliste des besoins des travailleurs dans leur milieu.

### **3.2 Une offre de services en formation des travailleurs qui ne colle pas toujours avec les besoins**

*« Selon Myers et de Broucker (2006), le taux de participation à des programmes de formation des adultes au Canada est bien inférieur aux normes internationales. Le Canada affiche des taux de participation à la formation liée à l'emploi plus faibles que ceux de nombreux pays développés, dont les États-Unis. Plusieurs observateurs attribuent le problème à des systèmes d'apprentissage des adultes qui sont complexes, incohérents et incomplets. De plus, on constate une tendance lourde et généralisée : les ressources en formation des adultes rejoignent toujours les effectifs les plus qualifiés » (tiré de Lurette, 2011).*

« Quelque 51 % des Canadiens déclarent avoir reçu une formation formelle durant la dernière année, dont 75 % après leur formation initiale et 25 % en formation linéaire non interrompue. Parmi ces 51 %, 78 % disent avoir reçu de l'aide de leur employeur, allant de la formation rémunérée, à celle offerte par l'employeur ou à une contribution aux coûts de formation » (CAA, EACA 2008, tiré de Lurette 2012). Cette étude indique également que les employeurs investissent davantage dans la formation structurée destinée aux employés détenant déjà des diplômes. Les personnes qui occupent des emplois peu spécialisés et qui bénéficieraient le plus d'une formation en milieu de travail sont moins susceptibles de développer leurs compétences parce que l'offre de formation formelle prédomine.

*« Les adultes peu scolarisés sont ceux qui participent le moins à la formation. Or, l'écart tend à se creuser entre les plus scolarisés, qui participent activement au travail et à la formation de même que ceux qui en sont de plus en plus exclus. » (MELS, 2005, tiré de Lurette, 2011).*

Selon Bélanger (2010), ce phénomène s'explique en partie du fait que la phase d'analyse du milieu et du diagnostic des besoins est trop souvent escamotée pour le milieu de travail. On observe *« une tendance générale à un impact de l'expression et l'analyse de la demande de formation de base dans les entreprises, ce qui tend à freiner son développement. »* Bélanger (2010) soulève quelques constats qui limitent l'élaboration d'initiatives visant le développement des compétences de base en entreprise :

- La phase stratégique d'analyse des besoins et d'identification des difficultés et conditions locales de réalisation des initiatives de formation de base demeure encore l'exception. La pertinence de cette étape-clé d'ingénierie de la formation n'est pas vraiment reconnue à l'interne comme à l'externe des entreprises.
- Il y a aussi un problème de manque d'information des dirigeants d'entreprise. La perception spontanée de la demande tend généralement à sous-évaluer la situation. On ne diffuse pas suffisamment la perception des résultats observés dans les entreprises qui ont mené de telles expériences ou dans les autres secteurs de l'organisation. On tend à sous-évaluer la demande.
- La formation de base en entreprise n'est pas planifiable comme la formation initiale des jeunes, c'est-à-dire sur la base d'un curriculum identique et d'une préparation standard commune. Encore marqué par la culture de la formation scolaire initiale, on tend à prendre pour acquis la demande de formation dans l'entreprise et l'on recourt alors à un programme standard qu'il s'agit d'appliquer tel quel après que les employés aient réussi un test d'admission.
- Le manque de visibilité et de lisibilité des sources de financement disponible surtout au sein des PME. De plus, la difficulté des démarches à réaliser pour obtenir des appuis financiers. Rajoutons à ceci le vocabulaire parfois compliqué des professionnels qui tend à rendre difficile la compréhension des mesures existantes, qu'il s'agisse des formations proposées (de base, alphabétisation, francisation, mise à niveau), des compétences à développer (essentiels, génériques, transversales, littératie, numératie, etc.), ou encore des normes administratives (Bélanger 2010).

## **La difficile expression de la demande de formation de base**

Selon Bélanger (2010), la première et plus importante condition d'optimisation de la formation de base dans les entreprises est la réalisation d'une coanalyse de la demande dans chaque entreprise et donc la mise en place des dispositifs pour se faire. Cela implique une analyse des besoins (selon le contexte), ce qui permettra d'ailleurs de mieux planifier les ressources requises pour la suite de l'opération. La probabilité qu'une formation ait lieu et qu'elle réussisse est donc étroitement reliée à l'expression préalable tant de son utilité que de sa faisabilité de la part des acteurs. Celle-ci sera aussi influencée par l'environnement immédiat de l'entreprise, par le contexte socio-économique, y compris les supports institutionnels, ainsi que par les dispositions culturelles et les parcours de vie des individus impliqués. Ces perceptions doivent donc être construites à partir d'une analyse du milieu juste et participative.

*« ...Paradoxalement, c'est dans la mesure où la coanalyse de la demande est centrée sur les besoins et difficultés pratiques, que les acteurs peuvent répondre à la gêne et à la crainte de l'humiliation... Selon Vygotski (Schneuwly, 1987), une intervention trop élevée, trop complexe et sans rapport aux besoins ressentis et au contexte immédiat de travail, donc trop distante de la «zone proximale de développement» du sujet, risque de produire l'effet contraire. L'enjeu est la non-participation consécutive de plusieurs employés. Pour eux, « le plus gros obstacle est la peur de ne pas réussir », la peur de l'humiliation des autres et la crainte, en révélant sa situation, de mettre en cause son emploi... Comme on l'a remarqué dans les études de cas, la prise en compte de l'individu, de ses projets et de son environnement socioprofessionnel se révèle un gage de succès. Cela peut paraître étrange, mais une telle approche sur mesure centrée sur les besoins ressentis des individus et sur les nécessités diagnostiquées par l'organisation s'inscrit dans une perspective plus large de relance des parcours éducatifs des sujets » (Bélanger, 2010).*

## **3.3 La demande exprimée dans une logique de compétences**

### **3.3.1 Les changements socio-économiques et leurs impacts sur tâches et les compétences**

La transformation d'une économie de plus en plus mondialisée et ses nouvelles techniques de fabrication et de distribution amènent des changements importants dans l'organisation même de la production et du milieu de travail. On tend à mettre en place des systèmes plus flexibles. On introduit des systèmes de *production allégée* (« lean production »), de *production en flux continu*, lesquels s'inspirent de la *production juste à*

*temps* (JAT). Or cette tendance requiert une mobilisation différente du personnel (Durand, 2004, tiré de Bélanger 2010). Déjà, la modification technique des postes de travail exige des opérations plus complexes et donc des capacités d'opération plus avancées. De plus, la réorganisation en équipe du travail et la rotation des postes demande une plus grande polyvalence et un élargissement des tâches (Bélanger 2010).

Dans ce contexte de changement rapide, le travailleur ne peut plus se contenter de détenir des connaissances et compétences liées à perspective d'alphabétisation, il doit aussi acquérir des manières d'être qui sont de plus en plus recherchées, des qualités personnelles qui sont devenues quasi incontournables et nécessaires. L'acquisition et le développement de nouvelles compétences et de comportements deviennent alors très importants. Il devient donc pertinent d'explorer les types de compétences que le travailleur devra développer pour s'adapter aux changements de son environnement de travail et de vie.

*« Le niveau requis de cette mise à niveau n'est pas un référentiel standard lié à un curriculum scolaire, mais le niveau et le type particulier de compétences requises pour effectuer de façon autonome les tâches transformées de cette entreprise et pour répondre aux motivations multiples des individus en question »* (Bélanger, 2010).

Dans les prochaines sections, nous vous présentons différentes catégories de compétences que les travailleurs ont à développer pour faire face aux changements socioéconomiques. Ces catégorisations de compétences que nous vous présentons poursuivent deux objectifs principaux. D'une part, cette catégorisation permet de faciliter une meilleure compréhension des compétences pouvant être développées chez les travailleurs moins alphabétisés dans le cadre de diverses initiatives pour répondre à certains besoins cernés. D'autre part, elle facilite la conception de montages andragogiques s'inspirant du développement de certains types de compétences pour accomplir certaines tâches dans des contextes particuliers afin de répondre aux besoins des travailleurs-apprenants; chacun des types de compétences fait fréquemment appel à des savoirs et à des contextes de développement particuliers.

### **3.3.2 La catégorisation des compétences de l'UNESCO**

L'UNESCO (*Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*) (2012) identifie trois grands types de compétences dont tout individu a besoin pour assurer son développement. On y retrouve des compétences fondamentales, des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles.

*Première catégorie : Les Compétences fondamentales*

Elles englobent les compétences de base en lecture, écriture et calcul nécessaires à l'obtention d'un emploi qui rapporte assez pour couvrir les besoins quotidiens. Ces compétences sont aussi (selon l'UNESCO) la condition préalable à la poursuite de l'éducation et de la formation, et à l'acquisition des compétences transférables et des compétences techniques et professionnelles, qui améliore les perspectives de trouver ou maintenir un emploi décent.

*Deuxième catégorie : Les Compétences transférables*

Elles comprennent la capacité à résoudre des problèmes, à communiquer efficacement des idées et des informations, à faire preuve de créativité, de leadership et de conscience professionnelle, ainsi que d'esprit d'entreprise. Elles permettent de s'adapter aux différents environnements de travail et d'améliorer ses chances de conserver un emploi rémunérateur.

*Troisième catégorie : Les Compétences techniques et professionnelles*

De la culture maraîchère à la confection, de la maçonnerie à l'informatique, de nombreux emplois exigent des savoir-faire techniques spécifiques.

### **3.3.3 Une catégorisation des compétences d'employabilité du « Conference Board du Canada »**

L'importance des nouveaux savoirs pour faire face aux changements du monde du travail est telle qu'au tournant des années 2000, le *Conference Board* du Canada définissait un lot de compétences nommées « *Compétences relatives à l'employabilité 2000+* » comme étant « les compétences dont vous avez besoin pour entrer, demeurer et progresser dans le monde du travail ». De manière générale, trois grandes catégories de compétences du « Conference Board » sont identifiées ainsi :

- Les compétences de base ou les compétences essentielles au développement de la personne : communication, gestion de l'information, utilisation des chiffres, réflexion et résolution de problèmes;
- Les compétences personnelles en gestion ou compétences, attitudes et comportements favorisant le potentiel de croissance (démontrer des attitudes et des comportements positifs, être responsable, être souple, apprendre constamment, travailler en sécurité); et
- Les compétences pour le travail d'équipe ou les compétences et les qualités nécessaires pour contribuer de façon productive (travailler avec d'autres, participer aux projets et aux tâches).

Selon le *Conference Board* du Canada, « *les Compétences relatives à l'employabilité 2000+ sont les compétences, les attitudes et les comportements dont vous avez besoin afin de participer et d'évoluer dans le monde du travail dynamique d'aujourd'hui.* » Elles comprennent la communication, la résolution de problèmes, les attitudes et comportements positifs, la souplesse, le travail d'équipe ainsi que les compétences en sciences, en technologie et en mathématiques. Les *Compétences relatives à l'employabilité 2000+* peuvent aussi vous être utiles au-delà du milieu de travail, dans vos activités quotidiennes et personnelles. Dans ce sens, vous pouvez développer vos compétences relatives à l'employabilité à domicile, à l'école, au travail et dans la communauté. Toujours selon le « *Conference Board* », la famille, les amis, le personnel enseignant, les voisins, les employeurs, les collègues, le gouvernement, les entreprises et les industries peuvent tous vous aider à développer ces compétences.

### **3.3.4 La catégorisation des compétences du RESDAC**

La typologie de compétences proposée par le RESDAC comprend « 4 catégories de compétences », dont les 3 premières s'apparentent aux 2 catégorisations précédentes. Toutefois, celle-ci ajoute une quatrième catégorie de compétences répondant à des besoins propres au milieu de travail ou l'on retrouve plus d'une langue de communication. On retrouve souvent cette situation en milieu minoritaire francophone (travailleur francophone dans un milieu où la langue principale de travail est l'anglais) ou en milieu de travail intégrant des travailleurs immigrants (contexte linguistique pluriels).

Les quatre catégories de compétences de la catégorisation du RESDAC sont:

- Les compétences essentielles
- Les compétences génériques
- Les compétences langagières en langue seconde
- Les compétences techniques ou spécialisées

Dans le contexte de l'exécution d'une tâche, ces divers types de compétences se mêlent les uns aux autres, une compétence complétant ou soutenant l'autre dans le processus d'apprentissage ou encore dans l'action.

***C'est cette catégorisation que nous choisissons pour encadrer et poursuivre notre réflexion sur les compétences pour les travailleurs francophones.*** Nous vous présentons une liste de ces compétences dans le tableau qui suit. Nous vous présentons par la suite chacune des catégories de compétences de façon un peu plus détaillée.

<b>Compétences essentielles</b>	<b>Compétences génériques<sup>3</sup></b>	<b>Compétences langagières (en langue seconde)</b>	<b>Compétences spécifiques ou techniques</b>
Communication Rédaction Travail d'équipe Informatique Formation continue Utilisation de documents Calcul Lecture Capacité de raisonnement	La confiance en soi La débrouillardise L'esprit d'équipe La facilité d'adaptation La facilité à apprendre de ses expériences La facilité à faire des tâches répétitives La facilité à travailler sous pression La facilité à communiquer Le sens de l'observation Le sens de l'organisation Le sens des relations interpersonnelles Le sens des responsabilités Le sens du travail bien fait La facilité de persévérer La confiance aux autres La maîtrise de soi La créativité La facilité à résoudre des problèmes La facilité à se fixer des objectifs La facilité de persuasion L'esprit d'initiative Le leadership	Lire Écrire Converser Écouter	Seront déterminées en fonction du contexte d'application des compétences (par exemple : compétences spécifiques à un domaine d'emploi, à des fonctions parentales, à un projet personnel, etc.)

<sup>3</sup> Tiré du référentiel de l'ICÉA 2012.

## **Première catégorie : Les compétences essentielles**

Les compétences essentielles (CE) pour vivre, apprendre et travailler : selon le cadre et la portée que leur a donnés le BACE (Bureau d’alphabétisation et des compétences essentielles<sup>4</sup>). Les compétences essentielles sont mises de l’avant par le BACE comme les neuf compétences fondamentales qui permettent la pleine participation des adultes au marché du travail et dans la collectivité. Elles sont indispensables à une grande variété de tâches au travail ou au quotidien et elles fournissent aux apprenants adultes un fondement sur lequel appuyer l’apprentissage de nouvelles compétences. Elles accroissent les capacités des gens à s’adapter aux changements. Comme elles sont utilisées dans des situations authentiques, elles se situent à différents niveaux de complexité selon la nature de la tâche en situation réelle.

## **Deuxième catégorie : Les compétences génériques**

*« Une compétence générique est un ensemble de capacités tenant davantage de la personnalité qu’à une fonction précise. Une compétence générique se développe dans l’action et évolue au cours de la vie d’une personne dans diverses expériences de vie et situations de travail. »* (\*définition tirée du Manuel des animateurs de la démarche *Nos compétences fortes* (NCF), rédigé sous la direction de Rachel Bélisle, 1996).

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

La notion de compétence générique utilisée par l’ICÉA s’articule autour des deux réalités suivantes :

1. Une même personne peut avoir développé plusieurs compétences génériques.
2. Il existe plusieurs compétences génériques (le dernier référentiel de l’ICÉA en énumère 22, voir tableau ci-haut).

---

<sup>4</sup> Ce bureau relève de la Direction des Ressources humaines du Gouvernement du Canada.

### **Troisième catégorie : Les compétences langagières en langue seconde**

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

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

### **Quatrième catégorie : Les compétences techniques ou spécialisées**

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

Dans le milieu du travail, les compétences techniques sont souvent considérées comme des compétences professionnelles. Les compétences techniques sont reconnues par l'industrie pour la qualification en milieu de travail; dans ces contextes, le développement des compétences essentielles, génériques et langagières en langue seconde est complémentaire au développement des compétences techniques, mais incontournables pour les adultes moins alphabétisés.

Dans d'autres contextes toutefois, certaines compétences génériques et essentielles peuvent être considérées comme des compétences professionnelles pour divers métiers, particulièrement les métiers liés aux entreprises de services. Dans ce type d'entreprise, les tâches professionnelles s'accomplissent souvent en mode interactionnel (services à la clientèle, relations avec le public, etc.) et font appel à des compétences dites génériques et essentielles s'élevant également en compétences professionnelles ou spécialisées.

### **3.4 Analyse des besoins en développement de main-d'œuvre sous l'angle de la compétence; regard sur une recherche menée en Acadie du Nouveau-Brunswick**

De 2010 à 2012, la *Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick* (FANB) mena un projet de recherche intitulé *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail* (MCAT). Cette recherche portait particulièrement sur les compétences de la main-d'œuvre des niveaux 1 et 2 et plus particulièrement sur les compétences en employabilité liées au travail en milieu rural et semi-urbain. Essentiellement, le projet tentait d'étudier les liens entre les besoins de développement des compétences chez les travailleurs en emploi et sans emploi et leur intégration ou leur maintien sur le marché du travail. Le projet devait donc proposer des modèles de développement des compétences en ce sens. Près d'une centaine d'employeurs ont été rencontrés, et quelques centaines d'intervenants en formation des adultes, en développement économique et en employabilité.

#### **Quelques résultats en termes de besoins pour le développement de compétences**

Les résultats de la recherche démontrent que les besoins en compétences techniques et en compétences génériques<sup>5</sup> sont les besoins les plus importants identifiés par les employeurs répondants, et ils s'équivalent en nombre de réponses : 44 % des réponses totales pour chacune des deux catégories. Les employeurs soulignent ainsi l'importance d'inclure ces deux types de compétences aux modèles proposés. Les compétences essentielles se sont classées au 3e rang. Les employeurs du Nord-est du Nouveau-Brunswick semblent percevoir les compétences essentielles davantage comme des compétences à tenir compte dans les stratégies de formation ou de processus de travail que des finalités de formation comme telles.

---

<sup>5</sup> Le développement de ces compétences n'est pas habituellement associé aux programmes de formation conventionnels.

La perception est tout autre pour les intervenants en formation des adultes et en employabilité. Peu de besoins exprimés par ces intervenants dans le cadre de la recherche sont directement liés aux *compétences*. Les besoins en *développement de compétences*<sup>6</sup> soulevés par ces derniers sont orientés vers des *programmes*. En ce sens, on semble accorder beaucoup d'importance à la reconnaissance des apprentissages par le milieu de travail et les institutions, sous forme de l'obtention d'un diplôme et de certification obtenue par l'entremise des programmes établis.

***On constate un décalage évident entre les besoins clairement identifiés par les employeurs en termes de compétences à développer, et les besoins identifiés par les intervenants en termes de programme à mettre en place, lorsqu'on leur pose les mêmes questions. Les employeurs sont enclins à percevoir les besoins dans une logique de compétences à développer, alors que les intervenants semblent percevoir les besoins dans une logique académique et de dispositif de formation, comme nous le mentionnait Bélanger (2010) précédemment (demande qui est prescrite par l'offre en place).***

Dans le même ordre d'idées, plusieurs barrières au développement des compétences identifiées par les employeurs sont liées aux programmes en place et aux obstacles de reconnaissance des apprentissages, problèmes qui sont de nature institutionnelle. Dans ce sens, à titre de piste de solution la plus importante, les données de la recherche s'attardent largement à des suggestions visant la modification des programmes. Ces modifications doivent être centrées sur le *développement des bonnes compétences* pour le travailleur, et ce, en fonction d'*échéanciers réalistes* qui répondent à des *besoins à court ou à moyen terme*, et qui assurent une *reconnaissance des apprentissages et des compétences développées*.

### **3.5 Compétences essentielles et travail; mieux comprendre les compétences essentielles et son rapport au travail**

Les compétences essentielles sont mises de l'avant par le BACE comme les neuf compétences fondamentales qui permettent la pleine participation des adultes au marché du travail et dans la collectivité. Aujourd'hui, on distingue les compétences de littératie, celles de la numératie, mais aussi les compétences de base en informatique. Parmi les neuf compétences essentielles (voir tableau précédent section 3.4), certaines relèvent plus des *connaissances* alors que d'autres sont de nature plus *générique*. La capacité de raisonnement, le travail d'équipe, la communication verbale et la formation continue sont considérés comme des compétences génériques essentielles.

---

<sup>6</sup> À noter que les questions des entrevues portaient sur les besoins en matière de compétences à développer chez les travailleurs, et non sur les programmes à offrir.

Pour situer adéquatement les interventions auprès des travailleurs, il faut bien comprendre et bien cerner les niveaux d'alphabétisme et de compétences essentielles de cette population. Les niveaux prescrits dans le cadre des enquêtes internationales sur l'alphabétisme et les compétences des adultes nous éclairent sur les profils de compétences essentielles des travailleurs. Les résultats de ces enquêtes nous fournissent également un aperçu de l'ampleur des défis en termes de développement de compétences essentielles.

La prochaine section vous propose une description sommaire de groupes d'adultes qui ont démontré, dans le cadre de ces enquêtes internationales, une capacité maximale à exécuter des tâches de niveaux de complexité 1 et 2 (sur une échelle de 5 niveaux), le niveau trois étant considéré comme seuil nécessaire pour bien s'intégrer dans sa communauté et dans le monde du travail.

### **3.5.1 Les observations des enquêtes internationales EIAA de 1994 et EIACA de 2003**

Dans le cadre de ce document, une attention particulière est accordée aux travailleurs démontrant une capacité maximale à exécuter des tâches de niveaux de complexité 1 et 2, tels que définis par l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994 et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003. Ces études ont évalué les compétences des adultes de plusieurs pays selon un barème échelonnant le niveau d'acquisition des compétences d'un à cinq. Dans le cadre de ces enquêtes, on a conceptualisé la compétence dans chacun des domaines en établissant un vaste éventail d'aptitudes qui indiquent avec quel succès les adultes utilisent l'information pour fonctionner en société et dans l'économie. En 1994, on a étudié trois compétences liées à l'alphabétisme, alors que l'EIACA de 2003 visait les quatre domaines de compétences de base suivants:

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

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

<b>Niveau 1 0-225</b>	Tâches peu complexes requérant un minimum de connaissances
<b>Niveau 2 226-275</b>	Tâches peu complexes requérant peu de connaissances
<b>Niveau 3 276-325</b>	Tâches plus complexes requérant des connaissances générales et l'habileté d'intégrer plusieurs sources d'information
<b>Niveaux 4 et 5 326-500</b>	Tâches très complexes requérant des connaissances et des compétences élevées

### **Des points saillants des résultats de l'enquête de 1994**

Selon les résultats de l'EIAA de 1994 :

- 45 % des adultes ayant répondu au test en anglais se retrouvaient dans les niveaux 1 et 2 sur l'échelle des textes suivis,
- Comparativement à 52 % pour les francophones du Québec, et
- 60 % pour les francophones à l'extérieur du Québec.

À la suite des résultats de l'EIAA, on a tiré les conclusions suivantes :

- Il existe des différences marquées en matière de niveau d'alphabétisme et de compétences de base entre les anglophones et les francophones;
- Ces différences ont tendance à diminuer à mesure que les individus étudiés diminuent en âge;
- Ces différences sont moins grandes lorsqu'on compare des personnes ayant des niveaux de scolarité similaires;
- Les gens qui sont appelés à mettre en pratique leurs compétences en matière d'alphabétisme, tant au travail que dans la vie en générale, ont tendance à conserver des niveaux plus élevés d'alphabétisme ou de compétences de base.

## **Des résultats significatifs de l'enquête de 2003**

De façon générale, l'EIACA de 2003 a révélé des progrès assez relatifs entre 1994 et 2003. Pendant cette période, la proportion de Canadiens ayant développé certaines compétences en dessous du niveau 3 n'a pas diminué, comme on aurait pu s'y attendre compte tenu de l'augmentation des niveaux de scolarité. En effet, la proportion de Canadiens en dessous du niveau 3 n'a pratiquement pas diminué (environ 42 %), ce qui contraste avec les attentes suite à l'augmentation systématique des niveaux de scolarité au Canada pendant cette période. Qui plus est, le nombre de Canadiens de niveaux 1 et 2 a augmenté en raison de la croissance démographique. Le niveau 3 est estimé requis pour bien fonctionner dans l'économie moderne et la société du savoir.

## **Compétences essentielles et scolarité**

La scolarité est sans doute le principal facteur auquel on songe lorsqu'il s'agit d'expliquer les écarts entre les niveaux de compétences de base des différents groupes culturels. Les résultats de l'EIAA de 1994 et de l'EIACA de 2003 ont cependant révélé que le lien entre les compétences de base et le niveau de scolarité est complexe. Par exemple, on a vu que certains adultes ont pu atteindre un niveau relativement élevé de capacités de lecture malgré un faible niveau de scolarité. Inversement, on a constaté que d'autres personnes ont de faibles capacités malgré un niveau assez élevé de scolarité.

## **Les travailleurs avec des compétences essentielles de niveau 1 et 2**

Plusieurs des personnes de niveau 1 sont au travail (par exemple: dans les provinces Atlantiques, 47 % des personnes au niveau 1 et 60 % des personnes au niveau 2 avaient un emploi en 2003). Toutefois, les études indiquent également que les employeurs investissent davantage dans la formation structurée pour leurs employés détenant déjà des diplômes. Les personnes qui occupent des emplois peu spécialisés et qui bénéficieraient le plus d'une formation en milieu de travail sont moins susceptibles de développer leurs compétences parce que l'offre de formation formelle prédomine (Lurette 2012). Comme mentionné précédemment, Bélanger (2010) soutient que le sous-développement de la formation pour les travailleurs avec de faibles compétences essentielles tient moins à une non-reconnaissance générale de cette demande, qu'à la difficulté, dans le contexte concret de chaque entreprise, de concevoir et de planifier des réponses appropriées.

Une grande partie de la population adulte ne possède pas nécessairement les niveaux de compétences essentielles soutenant les tâches lui permettant de participer efficacement à diverses activités communautaires. Selon Bélanger (2010), une partie de l'explication relève du fait que *ce n'est pas le niveau des compétences acquises par la population active qui baisse, mais le niveau des exigences de base qui ne cesse de s'élever en milieu de travail.*

Or, même si la comparaison avec les enquêtes montre une certaine amélioration, la situation révélée par celles-ci est inquiétante eu égard aux nouvelles exigences de participation active à l'économie et à la vie sociale d'aujourd'hui.

### **3.6 Compétences essentielles, travail et milieu minoritaire francophone**

#### **3.6.1 Les enquêtes internationales et les adultes francophones en milieu minoritaire**

À la suite de l'enquête internationale de 1994 (EIAA), on pouvait expliquer les écarts entre les francophones du Québec et les anglophones du Canada en isolant les variables tels la scolarité, l'âge, et les pratiques quotidiennes quant à l'écrit et le calcul. Toutefois, lorsqu'on faisait le même exercice pour les Franco-ontariens et les Acadiens du Nouveau-Brunswick, une part substantielle de cet écart statistique persistait.

*« En comparant les scores moyens obtenus par les francophones du Québec avec ceux des anglophones de l'ensemble du Canada, les écarts significatifs qui existent entre les deux groupes cessent de l'être dès qu'on isole ou maintient constants les éléments-clé tels la scolarité, l'âge, les pratiques quotidiennes face à l'écrit et au calcul. Bref, des disparités existent entre les francophones du Québec et les anglophones de l'ensemble du Canada, mais les variables présentes dans la base de données de l'EIAA permettent de les expliquer presque complètement. La situation est tout autre en ce qui concerne les francophones de l'Ontario et, plus particulièrement, ceux du Nouveau-Brunswick. Ainsi, même en introduisant dans les modèles toutes les variables ayant le potentiel d'expliquer les disparités entre les deux groupes linguistiques, une part substantielle de cet écart statistique persiste » (Corbeil, 2000, tiré de Corbeil 2006).*

Les résultats de l'EIAA de 1994 ont révélé que les liens sont complexes entre la littératie ou les compétences de base et les groupes minoritaires linguistiques. Pour mieux comprendre cette complexité, on effectua un sur-échantillonnage auprès de certains groupes minoritaires lors de l'EIACA de 2003.

<b>Groupes minoritaires linguistiques</b>	<b>Échantillonnage de répondants pour l'EIAA de 1994</b>	<b>Échantillonnage de répondants pour l'EIACA de 2003</b>
Franco-ontariens	1291	2334
Acadiens du Nouveau-Brunswick	372	1083
Franco-manitobains	522	1366
Anglo-québécois	695	2943

En consultant le tableau ci-dessous qui résume les résultats des groupes minoritaires linguistiques lors de l'EIACA de 2003, on constate que les francophones du Canada (56 %) se retrouvent davantage dans les niveaux 1 et 2 que les anglophones (39 %) pour la compétence lecture de texte. Les Acadiens du Nouveau-Brunswick pour leur part se retrouvent à 66 % aux niveaux 1 et 2, alors que les anglophones du Québec à 39 %.

**L'EIACA et la distribution relative des compétences pour les niveaux 1 et 2 selon le groupe linguistique (Corbeil, 2006, Graphique 2, p. 36)<sup>7</sup>**

<b>Textes suivis</b>	<b>Francophones du Canada 56 %</b>			<b>Anglophones du Canada 39%</b>
	<b>Franco-ontariens</b>	<b>Acadiens du Nouveau-Brunswick.</b>	<b>Franco-manitobains</b>	<b>Anglophones Québec</b>
	55 %	66 %	55 %	39 %

<sup>7</sup> En 2001; 3% de la population adulte avait moins d'une 5<sup>e</sup> année et 8% d'une 5<sup>e</sup> à 8<sup>e</sup> année de scolarité (11% d'analphabètes complets et fonctionnels en se basant strictement sur la définition de la scolarité).

## **La scolarité et les compétences en milieux minoritaires**

Quoi qu'il en soit, l'EIAA a clairement montré le lien étroit entre le niveau de compétence en littératie et le plus haut niveau de scolarité atteint. On pouvait donc présumer qu'en maintenant constant le plus haut niveau de scolarité atteint, on ne devrait pas observer d'écart significatif entre les groupes linguistiques. C'est ce que les résultats de 2003 nous permettent d'observer, tout particulièrement au Québec. En effet, dans cette province, aucun écart statistiquement significatif ne semble subsister entre francophones et anglophones. Tout comme au Québec, le Nouveau- Brunswick n'affiche aucun écart entre francophones et anglophones lorsqu'on compare les scores moyens des groupes linguistiques ayant atteint un même niveau de scolarité. La situation est toutefois différente en Ontario. Ainsi, à l'exception des résultats observés chez les personnes ayant été peu ou très peu scolarisées, des écarts significatifs subsistent entre francophones et anglophones dans les niveaux de littératie atteints, et ce, pour un même niveau de scolarité complété. On observe une situation semblable au Manitoba. Tout indique donc qu'il faut chercher ailleurs que dans la seule scolarisation la cause de ces écarts.

Ceci étant dit, Corbeil (2006) conclut qu'à scolarité égale, les francophones utilisent moins l'écrit que les anglophones. Ceci témoigne de différences, d'ordre culturel et économique, caractérisées notamment par une valorisation bien moindre de la lecture et des livres chez les francophones que chez les anglophones<sup>8</sup>. L'hypothèse des antécédents familiaux différentiels des groupes linguistiques (la mobilité scolaire des francophones relativement à leurs parents) est en effet très différente de celle des anglophones. Lorsqu'on tient compte du niveau de scolarité des parents, les différences entre les groupes linguistiques cessent d'être statistiquement différentes, et ce, peu importe le niveau de scolarité des répondants. ***On peut émettre l'hypothèse selon laquelle le développement d'habitudes de lecture et d'écriture au quotidien ainsi que le développement de l'intérêt envers l'écrit débutent au sein du foyer familial.***

Les habitudes de lecture et d'écriture dépassent la scolarité, elles sont aussi liées à des enjeux culturels. Les changements d'attitude et d'habitude peuvent s'échelonner sur quelques générations avant de mettre en place des contextes de vie favorables à la lecture (par exemple : livres à la maison, ressources, etc.). En effet, en prenant la lecture de livres comme seul indicateur, les résultats de l'enquête révèlent que même en ajustant pour la scolarité et l'âge, les anglophones sont plus susceptibles de lire des livres que les francophones. On peut donc se poser la question suivante : quelle incidence ces comportements culturels ont-ils dans les milieux de travail ?

### **Littératie et marché du travail en milieu minoritaire**

Les résultats de l'enquête confirment le lien attendu entre le niveau de littératie et la fréquence d'utilisation de l'écrit au travail. Ainsi, moins on pratique d'activités liées à la littératie au travail plus élevé sera la probabilité de se situer aux niveaux 1 et 2 sur l'échelle combinée des textes suivis et des textes schématiques. Chez les francophones hors Québec, ceux qui font une faible utilisation de l'écrit au travail ont 5 fois plus de chance de se retrouver aux niveaux 1 et 2 de l'EIACA pour les textes suivis et schématiques (3 fois plus pour les francophones du Québec). Lorsqu'on isole les facteurs de scolarité, d'âge et de sexe, cette probabilité passe à 3 fois. Les anglophones du Québec sont dans une classe à part, en occupant des emplois plus spécialisés, exigeant l'utilisation régulière de tâches complexes liées à l'écrit.

---

<sup>8</sup>Au Québec, la différence des résultats entre francophones et anglophones est en grande partie attribuable à la scolarisation; différentiel passe de 15 à 7 points. Au N-B., l'écart des Acadiens et anglophones est de 22 points, et de 10 points lorsqu'on isole le facteur scolarité. À scolarité égale, les Acadiens fréquentent moins l'écrit. En Ontario, l'écart des Franco-ontariens et anglophones est de 20 points, et de 14 points lorsqu'on isole le facteur scolarité. À scolarité égale, les Franco-ontariens fréquentent moins l'écrit. Au Manitoba, l'écart des Franco-manitobains et anglophones est de 14 points, et de 9 points lorsqu'on isole le facteur scolarité. Pour les trois provinces, ce n'est qu'en tenant compte des habitudes de lecture dans la vie de tous les jours que l'écart cesse d'être considérable.

Les résultats de l'enquête confirment également que les travailleurs francophones à l'extérieur du Québec qui occupent un emploi de professionnel, par exemple, représentent la plus forte proportion des travailleurs se situant au niveaux 4 et 5 sur l'échelle des textes suivis, alors que ceux qui occupent un emploi lié au commerce, au transport ou à l'opération d'équipement constituent la plus forte proportion parmi ceux se situant au niveau 1 sur cette même échelle. En revanche, les emplois liés au commerce, au transport ou à l'opération d'équipement de même que ceux liés au secteur primaire et ceux liés à la transformation et à la manufacture de biens représentent plus de la moitié (51 %) des emplois occupés par les personnes se situant au niveau 1 comparativement à 13 % des personnes se situant au niveaux 4 et 5.

### **Littérature et l'âge**

Tant au Québec qu'à l'extérieur du Québec, les résultats de l'EIACA ne révèlent aucun écart significatif entre les francophones et les anglophones de 16 à 24 ans. Toutefois, plus l'âge augmente plus le fossé se creuse. Ainsi, outre la scolarisation formelle, l'expérience acquise sur le marché du travail, les habitudes liées à l'écrit de même que la participation à diverses formes d'éducation et de formation continue jouent très certainement un rôle important dans l'acquisition et le maintien des compétences (OCDE et Statistique Canada, 2005:46, tiré de Corbeil 2006).

*« ... Ces effets du vieillissement sont eux-mêmes modulés par des effets de pratiques dans la mesure où les habiletés cognitives peuvent être améliorées au fil des ans en raison de l'accumulation d'expériences diverses liées à la lecture et à l'écriture. L'importance de ces effets de pratiques explique en partie les résultats observés dans l'EIACA selon lesquels les différences entre ceux ayant obtenu les résultats les plus faibles durant les tests et ceux ayant obtenu les résultats les plus élevés tendent à être beaucoup plus importants chez les personnes plus âgées. Cela donne à penser qu'il y a une plus grande variabilité des performances chez les personnes âgées, un constat qui découle généralement de l'accumulation de divers types d'expérience tout au long de la vie » (Corbeil, 2006).*

## **Participation à l'éducation formelle et informelle**

Une forte proportion d'adultes possédant de faibles compétences de base n'a toujours pas accès à des formes structurées d'éducation et de formation des adultes. Dans l'ensemble du pays, la participation à la formation et à l'éducation des adultes est moins répandue chez les francophones que chez les anglophones. Ainsi, un peu plus de 54 % des anglophones indiquent suivre une telle formation comparativement à près de 43 % des francophones. Tout comme nous l'avons observé pour ce qui est de la participation à l'éducation et à la formation des adultes, les francophones de l'extérieur du Québec sont, en général, moins susceptibles que les anglophones d'indiquer qu'ils ont participé à un apprentissage informel durant les 12 mois ayant précédé l'enquête.

### **3.6.2 L'EIACA de 2003: Langue de test et résultats**

La quasi-totalité des anglophones (99 %) et des allophones (94 %) du pays ont effectué le test en anglais. Chez les francophones, une proportion importante (12 %) a également choisi cette langue comme langue de test. Bien que 98 % des francophones du Québec aient effectué le test en français, seulement 34 % de leurs homologues à l'extérieur du Québec ont fait de même. Cette proportion variait selon la province de résidence. Les résultats révèlent en effet qu'à l'extérieur du Québec, environ 66 % des francophones ont effectué les tests en anglais. Au Nouveau-Brunswick, en Ontario et au Manitoba, ces proportions étaient de 35 %, 63 %, et 85 %, respectivement. On constate un transfert de plus en plus grand du choix de répondre au test en anglais chez les francophones du Canada :

<b>Choix de la langue de test</b>
Réponse aux tests en anglais comme langue première : <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 99 % des anglophones;</li> <li>➤ 81 % des anglophones du Québec.</li> </ul>
Réponse aux tests en français comme langue première : <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 98 % des francophones du Québec;</li> <li>➤ 34 % des francophones à l'extérieur du Québec;</li> <li>➤ 65 % des Acadiens du N-B;</li> <li>➤ 15 % des Franco-manitobains;</li> <li>➤ 37 % des Franco-ontariens (langue plus souvent parlée à la maison 58 %).</li> </ul>
Réponse aux tests dans une langue seconde <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ 94 % des allophones;</li> <li>➤ 66 % des francophones à l'extérieur du Québec;</li> <li>➤ 85 % des Franco-manitobains;</li> <li>➤ 35 % des Acadiens du N-B;</li> <li>➤ 63 % des Franco-ontariens;</li> <li>➤ 19 % des anglophones du Québec.</li> </ul>
<u>Identité bilingue</u> : se range du côté de la perception du groupe d'appartenance linguistique de l'intervieweur. Seulement 52% estiment avoir une bonne capacité à écrire en français
Indice de continuité linguistique (langue maternelle vs langue d'usage) (Corbeil, 2006, p. 26) : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ontario 0,60;</li> <li>• Acadiens du N-B : 0,91;</li> <li>• Anglophones du Québec : 1,26;</li> <li>• Francophones du Québec : 1,02.</li> </ul>

*Constat important : L'anglais est la langue de plus en plus privilégiée dans le rapport à l'écrit des adultes francophones en milieu minoritaire (en croissance par rapport à l'EIAA de 1994), et ce malgré le net progrès dans la scolarisation des francophones.*

### **3.6.3 Explication des performances différentielles des groupes linguistiques**

#### **Quelques constats :**

- On ne peut considérer les capacités à l'écrit de manière générique ou désincarnée, mais en relation avec les contextes linguistiques, culturels, économiques et sociaux dans lesquels vivent les individus.
- Les francophones tant du Québec qu'ailleurs au Canada ont été aux prises avec des obstacles importants qui expliquent leur retard; les anglophones du Québec par ailleurs ont des résultats largement supérieurs aux francophones, et faiblement supérieurs aux autres anglophones du Canada.

- 45 % des jeunes francophones de 16-24 ans de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick n'ont pas atteint le niveau 3, comparativement à 34 % des anglophones québécois.
- Une proportion importante des Franco-ontariens (63 %) et des Franco-manitobains (85 %) ont répondu au test en anglais; ce qui représente un double défi : 1) l'alphabétisation 2) l'alphabétisation en français.
- L'anglais demeure la langue privilégiée dans leur rapport à l'écrit (en croissance par rapport à l'EIAA de 1994), et ce malgré le net progrès dans la scolarisation des francophones.
- L'alphabétisme est comme un muscle, plus on le travaille, plus il est en forme (espace d'utilisation des compétences dans sa langue). C'est vrai pour les populations moins actives économiquement (exemple : sans emploi), et aussi pour les populations moins actives culturellement au quotidien (exemple : francophones en milieux minoritaires).

À scolarité égale, les francophones utilisent moins l'écrit que les anglophones. Ceci témoigne de différences tant d'ordre culturel que d'ordre économique, celles-ci étant caractérisées notamment par une valorisation beaucoup moindre de la lecture et de l'écrit en générale chez les francophones que chez les anglophones. Corbeil (2006) soulève l'hypothèse des antécédents familiaux relatifs à des différences des groupes linguistiques pour expliquer ce phénomène: la mobilité scolaire des francophones relativement à leurs parents est en effet très différente de celle des anglophones. Lorsque l'on tient compte du niveau de scolarité des parents, les différences entre les groupes linguistiques cessent d'être statistiquement différentes, et ce, peu importe le niveau de scolarité des répondants.

On peut émettre l'hypothèse selon laquelle le développement d'habitudes de lecture et d'écriture au quotidien ainsi que le développement de l'intérêt envers l'écrit débutent au sein du foyer familial.

### **3.7- Compétences génériques et travail**

#### **Le monde du travail en changement et l'importance grandissante des compétences génériques**

Comme mentionné précédemment, les changements socio-économiques à grande échelle qui ont eu lieu au cours du dernier quart de siècle affectent l'organisation du travail dans les entreprises. Plusieurs de ces changements en milieu de travail sont de plus en plus axés sur la flexibilité et l'amélioration de la qualité dans le but d'améliorer leur productivité, notamment par une augmentation de la souplesse des travailleurs (Mercure, Dubé, 1997, tiré de COCDMO 2112). Culture d'entreprise à saveur de participation, d'autonomie, de travail d'équipe et de leadership deviennent alors essentiels dans les

modes d'organisation du travail. Communication, autonomie, sens des responsabilités, capacité à fixer des priorités, capacité à apprendre, aptitudes professionnelles et personnelles, etc., sont autant de critères ou d'exigences qui, au moment de l'embauche d'un nouveau travailleur, passeront même parfois avant la possession d'un diplôme (Mercure, Dubé, 1997, tiré de COCDMO 2012).

Le passage à une société axée sur le savoir a entraîné des conséquences très importantes sur les exigences du marché du travail relativement au niveau des compétences recherchées. Les compétences liées à la personnalité, compétences que nous avons qualifiées de génériques, sont aujourd'hui plus que jamais en demande par les entreprises. Les recherches nous démontrent de plus en plus que les employeurs recherchent essentiellement « les bonnes compétences » et ne sont pas aussi attachés aux qualifications et au niveau d'éducation formelle pour leurs travailleurs que le sont les responsables politiques (COCDMO 2012).

Une recherche menée au Nouveau-Brunswick (Lurette, 2012) auprès d'une centaine de PME a démontré que les besoins en compétences techniques et en compétences génériques s'équivalaient en nombre de réponses pour le milieu de travail : 44 % des réponses recueillies auprès des employeurs à la question « quels sont vos besoins les plus importants en termes de développement de compétences ? » portaient sur les compétences techniques, à égalité avec les compétences génériques. Les compétences essentielles se sont classées 3<sup>ième</sup>. Ces PME ont établi la communication comme premier besoin en matière de compétences essentielles; elle revient évidemment comme premier besoin en matière de compétences génériques. Chez les TPE (très petites entreprises ; 10 employés ou moins), les compétences en communication et la capacité d'être autonome représentent près de la moitié des réponses. Ainsi, l'employé peut devoir accomplir différentes tâches où la compétence d'être autonome revêt une grande importance.

Un sondage similaire mené en Nouvelle-Écosse (EANE, 2012) auprès d'une vingtaine d'employeurs de la région d'Argyle allait dans le même sens. Les données de ce sondage confirment de nouveau ce que les employeurs de cette région et des environs disent depuis quelque temps déjà que « *les travailleurs de la région ont besoin de développer leurs compétences génériques pour obtenir de meilleurs emplois, soit au sein de leur entreprise ou organisme ou ailleurs sur le marché du travail.* » La revue littéraire faite dans le cadre de ce projet pilote avait aussi identifié les compétences génériques (l'éthique de travail, les « *lifeskills* », les communications et les relations interpersonnelles) comme des formations à développer pour les employés du milieu.

Les employeurs consultés au Québec pour leur part (COCDO 2207) ont plus souvent utilisé le terme capacité que celui de compétences génériques. Ils ont fait référence aux exigences liées au travail et ont énuméré en vrac et sur le même pied d'égalité les compétences techniques nécessaires, l'expérience de travail dans le domaine, une bonne force physique, la capacité d'adaptation culturelle pour les travailleurs d'origines

ethniques différentes et à travers cette énumération, des comportements relatifs aux compétences génériques. Les entrevues ont également permis d'identifier certaines compétences génériques qui sont souhaitables et ce, peu importe le secteur d'activités de l'entreprise. Il s'agit du sens des responsabilités, de la facilité à entrer en relation avec les gens, de la débrouillardise, de la facilité d'adaptation et de l'autonomie. Pour les entreprises vouées à la production de biens s'ajoutent à la liste précédente les compétences suivantes : esprit d'équipe, capacité à faire des tâches répétitives et minutie. Pour les entreprises du secteur des services, on accorde également de l'importance au sens de l'organisation et, finalement, pour le secteur restauration s'ajoute la facilité à travailler sous pression.

Il ressort auprès des employeurs quelques grands constats. D'abord, presque toutes les entreprises accordent une certaine importance aux compétences génériques, et ce, bien que la grande majorité n'utilise pas clairement cette notion.

Qui plus est, le « Conference Board » stipule que les « *Compétences relatives à l'employabilité 2000+ sont les compétences, les attitudes et les comportements dont vous avez besoin afin de participer et d'évoluer dans le monde du travail dynamique d'aujourd'hui.* » Elles comprennent la communication, la résolution de problèmes, les attitudes et comportements positifs, la souplesse, le travail d'équipe ainsi que les compétences en sciences, en technologie et en mathématiques. Le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP, 2012) pour sa part soulevait dans une étude récente, l'importance de développer des compétences nouvelles pour des emplois nouveaux (meilleure adéquation entre acquisition de compétences et emplois disponibles) : en tenant compte entre autres de l'importance croissante des compétences transversales dans le maintien de l'employabilité: résolution de problèmes, compétences en autogestion et en communication, compétences linguistiques et informatiques, et travail d'équipe.

### **3.8 Élargissement du cadre d'intervention auprès des travailleurs en milieu minoritaire pour développer de nouvelles compétences**

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

#### **Questions guides pour la première composante : Analyse du milieu**

Nous proposons ici des questions guides pour la première composante du modèle proposé qui, nous l'espérons, sauront guider les intervenants et organismes dans leur réflexion.

### **Analyse des besoins des travailleurs et du contexte du travail**

- Quel est le profil d'alphabétisme et de compétences des travailleurs du milieu ciblé?
- Quels sont les besoins des adultes moins alphabétisés de ce milieu?
- Comment pourrais-je approfondir les besoins (exemple : revue des écrits, rencontre d'adultes, groupe de discussion, rencontre avec syndicats, employeurs)?
- À quels types de barrières psychosociales les travailleurs moins alphabétisés du milieu font-ils face (peur d'exprimer ses besoins, faible estime de soi, etc.)?
- À quels types de barrières institutionnelles ou structurelles les travailleurs moins alphabétisés du milieu font-ils face (exemple : accessibilité aux initiatives de développement professionnel, présence ou non de programmes dans le milieu, reconnaissance des apprentissages par le milieu)?
- Y a-t-il des besoins spécifiques de développement de compétences qui méritent qu'on s'y attarde (exemple : intégration de multiples compétences à développer, besoins en rapport avec une connaissance utilitaire de l'anglais, etc.)?
- Quels sont les secteurs d'emploi du milieu; comment y fonctionnent les travailleurs ayant des niveaux d'alphabétisme plus faibles?

### **Analyse du contexte culturel**

- Quel est le profil de compétences des travailleurs francophones du milieu ?
- Quels sont les joueurs clés pour le milieu (syndicat, employeur, service de formation, etc.)?
- Quelle est la place de l'anglais dans le milieu?
- Quels moyens faut-il mettre en œuvre dans le milieu pour promouvoir et améliorer l'alphabétisme et les compétences des francophones, et non seulement promouvoir l'alphabétisation en français?
- Comment tenir compte de la dimension linguistique dans la conception des initiatives de formation?
- Y a-t-il des projets de développement de compétences qui seraient porteurs pour les travailleurs francophones moins alphabétisés?

### **Analyse des ressources éducatives locales**

- Comment fonctionnent les liens actuels entre les programmes et les organismes?
- Quels sont les historiques de collaboration entre organismes?
- Quels sont les programmes de formation accessibles et susceptibles de répondre aux besoins des travailleurs francophones moins alphabétisés?
- Quels sont les partenaires importants avec qui discuter de ces questions (exemple : centre d'emploi, collège communautaire ou conseil scolaire, organisme communautaire, autres partenaires communautaires dans les cas de milieux très minoritaires, etc.)?
- Quelles sont les ressources communautaires et éducatives accessibles pour les travailleurs qui pourraient être intéressés par la mise en place d'interventions andragogiques adaptées?

## **Section 4 : Deuxième composante du Modèle du RESDAC ; la création de partenariats stratégiques**

## **Section 4 – Deuxième composante du Modèle du RESDAC ; la création de partenariats stratégiques dans une approche intégrée**

### **4.1 L'intégration des compétences passe nécessairement par des partenariats stratégiques**

Plutôt que de se limiter à analyser un apprenant adulte en fonction d'un programme particulier, l'approche par compétences recommandée par le modèle du RESDAC prend en compte l'ensemble des besoins des apprenants adultes dans leur milieu en termes de compétences à développer. Une telle approche vise ultimement à favoriser le développement des compétences multiples des travailleurs tout au long de leur parcours professionnel (*continuum* de compétences).

La deuxième composante sur laquelle repose le Modèle intégré est **la création de partenariats stratégiques**. Cette étape exige un véritable investissement de temps et une ouverture d'esprit privilégiant la négociation et la collaboration. La mise en commun de ressources permet alors d'améliorer sensiblement les différentes phases de l'analyse menant à l'élaboration des interventions axées à la fois sur les besoins et les profils des travailleurs et sur les besoins et les différents contextes des milieux de travail. La création de partenariats stratégiques nourrit également l'analyse du milieu en lui fournissant des éléments supplémentaires d'information qui favorisent une meilleure adaptation aux conditions du milieu de travail. De là, une plus grande capacité à attirer la clientèle ciblée et à lui proposer des interventions andragogiques porteuses.

L'intégration de services se réalise par des partenariats qui rendent possibles une offre intégrée des services de formation pour les travailleurs. Dans une telle approche, ces services intégrés joignent les étapes de formation normalement proposées de façon distincte et linéaire, permettant ainsi à des travailleurs moins alphabétisés d'entreprendre le développement de compétences multiples en harmonie (compétences essentielles, génériques, langagières et techniques). Ces apprenants peuvent donc bénéficier d'initiative visant le développement des compétences de base, professionnelles ou autres auxquels ils auraient habituellement difficilement accès à cette étape de leur processus d'acquisition des compétences d'alphabétisme. À ce palier d'intégration, les intervenants s'interrogent sur les programmes ou services à l'intérieur comme à l'extérieur du milieu de travail, que l'on peut combiner afin que l'intervention andragogique maximise le développement des compétences selon les besoins des travailleurs ciblés. L'approche conjointe entre les services facilite l'intégration des travailleurs peu alphabétisés à des projets de formation qui répondent davantage à leurs besoins et à leurs réalités.

Ainsi, le dialogue fructueux installé entre les partenaires pourra mener à l'adaptation des programmes de formation existants ou à la mise sur pied de nouveaux services de formation qui répondent aux besoins des travailleurs tout en respectant les impératifs des divers partenaires. En organisant une offre intégrée de programmes, il deviendra plus

facile d'accéder aux diverses ressources humaines et financières nécessaires à l'amélioration des services de formation aux travailleurs (par exemple ratio étudiants-formateur plus petit, plans de formation individualisés, modalités de formation et d'évaluation adaptées, formation de base ciblée, reconnaissance officielle des apprentissages et compétences, etc.) et du soutien logistique. En fin de compte, le tout entrainera une augmentation considérable de la capacité à servir adéquatement les travailleurs moins alphabétisés.

#### 4.2 L'expression de la demande de formation en milieu de travail

Selon Bélanger (2010), la première et plus importante condition d'optimisation de la formation de base dans les entreprises est la réalisation d'une coanalyse de la demande dans chaque entreprise et donc la mise en place des dispositifs pour se faire. Cela implique une analyse contextualisée des besoins, ce qui permettra d'ailleurs de mieux planifier les ressources requises pour la suite de l'opération.

La demande provenant tant de l'entreprise que celle des individus est complexe. Comme l'a démontré Rubenson (1997 et 1977 ; tiré de Bélanger 2010), elle comporte, dans les deux cas, deux dimensions : d'abord la perception de l'utilité de la formation prévue « capacité », puis la perception de sa faisabilité et de sa réussite possible « attente ».

<b>Perception de son utilisé « capacité »</b>	<b>Perception de la faisabilité « attente »</b>
Si l'entreprise en voit la nécessité	Si l'entreprise croit pouvoir la mettre en place
Si l'individu perçoit la formation comme un moyen d'améliorer sa condition	Si l'individu croit pouvoir participer à la formation et réussir.

La probabilité qu'une formation ait lieu et qu'elle réussisse est donc étroitement reliée à l'expression préalable tant de son utilité que de sa faisabilité de la part des acteurs. Notons que la perception de sa « capacité » et de son « attente » par les uns et les autres est aussi influencée par l'environnement immédiat de l'entreprise, par le contexte socio-économique, y compris les supports institutionnels, ainsi que par les dispositions culturelles et les parcours de vie des individus impliqués. Ces perceptions doivent donc être construites à partir d'une analyse du milieu juste et participative des diverses instances.

## **Le caractère dual de toute demande de formation**

La recherche sur l'apprentissage en milieu de travail (Carré, 2006, tiré de Bélanger, 2010) nous apprend que l'on se forme parce que l'on trouve dans la formation des réponses à ses problèmes, parce que l'on se sent capable de le faire sans grandes difficultés et parce qu'on y prend un certain plaisir direct. On se forme d'autant mieux et plus que l'on est consulté dans le choix de la formation et dans les conditions d'y participer. La réussite de la formation de base en milieu de travail dépend, pour une bonne part, de l'adhésion à l'opération de l'employeur et des employés et leurs représentants (Benseman et al., 2005; Levenson, 2001, tiré de Bélanger, 2010). S'il est vrai que la formation de base dans une entreprise met en jeu les intérêts des différentes parties, la réussite de la formation demande que soient pris en compte les rôles et intérêts des différents dirigeants (entreprise, syndicat, organisme de formation, financeurs) et que leur participation soit facilitée aux diverses étapes du processus (analyse des besoins, sensibilisation, recrutement des participants, formation, évaluation, suivi).

*« On voit bien la dualité de la demande de formation de base. L'impact recherché par l'employeur est déterminé en partie par les conditions facilitant une participation volontaire et active de l'employé. Réciproquement, l'employé n'y trouvera son compte eu égard à ses attentes personnelles, que dans la mesure où la formation aura aussi des répercussions concrètes pour l'organisation. L'issue des interventions de formation de base tient en bonne partie à la difficulté de l'expression des demandes des divers acteurs en jeu. »*  
(Bélanger, 2010).

## **L'importance stratégique d'une expression détaillée et opérante de la demande dans le cadre d'une démarche participative des partis concernés**

Les différents acteurs de la formation de base : les entreprises, les syndicats, les comités sectoriels, les comités régionaux (CRPMT), les SAE et les CEA des Commissions scolaires, les organisations communautaires spécialisées, les Centres locaux d'emploi (CLE) mettent en place des réponses de plus en plus appropriées. Mais ce qui manque, c'est une explicitation de la demande pour guider et contextualiser ces apprentissages, pour rendre la réponse plus pertinente. Selon Bélanger (2010), l'absence ou la faiblesse de l'opération critique de coanalyse de la situation et du contexte particulier limite la planification d'une intervention significative pour l'entreprise et les employés. De plus, au lieu que cette première phase soit perçue et vécue comme une intervention organisée qui répond à des besoins nouveaux reconnus qui ne mettent pas en cause la compétence professionnelle du travailleur, on risque d'en faire une évaluation-contrôle des individus pour les classer, comme on l'avait fait à l'école de leur enfance pour les sélectionner et, au terme, les exclure.

*« ... Cela implique donc de revenir sur les problèmes ou accidents particuliers qui ont révélé le besoin au départ, d'observer les changements récents dans les tâches et dans le fonctionnement des équipes, d'analyser ensemble la mutation en cours des postes de travail, d'évaluer les nouvelles compétences et savoirs exigés et mal maîtrisés par des membres du personnel ainsi que de mettre ces derniers en confiance pour explorer avec eux leurs besoins et appréhensions. Bref, cela implique, au-delà d'une reconnaissance des tendances plus générales, d'explicitier dans leur contexte les demandes particulières plus ou moins implicites qui ont déclenché la démarche, ainsi que d'approfondir leurs ramifications ou conséquences. On ne peut générer des réponses pertinentes sans que les demandes, des deux côtés, soient expliquées et négociées » (Bélanger, 2010).*

### **4.3 Des partenariats stratégiques fructueux**

Selon Bélanger (2010), la recherche a permis de dégager deux conditions plus générales d'optimisation de la formation de base en entreprise : d'abord la concertation des divers acteurs, puis les conditions de travail et de perfectionnement des intervenants.

L'UNESCO (2012), pour sa part, mentionne l'importance de renforcer la gouvernance et développer les partenariats. Dans ce sens, il recommande aux différentes instances du milieu de travail de:

- Créer, des approches et des cadres permettant d'associer des représentants des entreprises, des travailleurs, des apprenants et de la société civile, y compris les jeunes ;
- Développer des partenariats pour l'EFTP (Enseignement et Formation Technique Professionnelle) dans le cadre des initiatives et des espaces de coopération régionale.

### **Le partenariat au service de la formation dans les PME**

Dans plusieurs pays d'Europe, différentes initiatives d'appui ont été mises en place, en combinaison avec des partenariats interentreprises, afin d'aider les entreprises à dresser la liste de leurs besoins en formation, à développer un environnement de travail propice à l'apprentissage et à élaborer et organiser une offre de formation en partenariat (CEDEFOP, 2012).

*« Partenariats incluant PME regroupées, institutions de formation et de recherche, chambre de commerce, organisations patronales et syndicales ; en Irlande, la politique a considérablement mis l'accent sur les réseaux pour la formation dans les petites entreprises. Des partenariats industriels, appelés « Skillnets », élaborent et mettent en œuvre des programmes de formation dans un vaste éventail de secteurs à l'échelle nationale. Dans chaque Skillnet, trois entreprises au moins coopèrent pour mener à bien un projet de formation dans lequel aucune d'entre elles, prise séparément, ne pourrait se lancer seule. Chaque réseau est étudié pour répondre aux besoins sectoriels spécifiques et fournit des programmes de formation, de renforcement des compétences et de développement professionnel (CEDEFOP, 2009b, p. 71, tiré de CEDEFOP, 2012). Une récente analyse du CEDEFOP sur l'acquisition de compétences fondamentales sur le lieu de travail a révélé que «le modèle des Skillnets est parvenu mieux que tout autre à mobiliser les PME, qui représentaient 95 % du nombre total des entreprises subventionnées en 2008 – 63 % de toutes les entreprises concernées étant même des microentreprises. Les réseaux étant dirigés par les entreprises, celles-ci décident des formations dont elles ont besoin et déterminent comment, où et quand elles doivent être organisées. En conséquence, ce modèle est très flexible et peut être adapté de manière à favoriser les compétences demandées à un moment donné» (CEDEFOP, 2010f ; tiré de CEDEFOP, 2012).*

*« Dans le modèle autrichien de formation à des compétences composites (Qualifizierungsverbund), au moins trois entreprises indépendantes élaborent un programme de formation sur mesure pour leur personnel et coordonnent sa mise en œuvre. Les mesures sont menées à bien par des prestataires externes, et l'une des entreprises assure la coordination centrale du projet. Le SPE apporte un soutien massif au processus de mise en œuvre de ces modèles de formation ainsi qu'une assistance financière (Ministère autrichien de l'éducation, des arts et de la culture» (BMUKK), 2008 ; tiré de CEDEFOP, 2012).*

*« En Flandre, des réseaux d'apprentissage visant le développement des compétences ont été créés avec des objectifs analogues (Ministre flamand de l'éducation et la formation, 2008, tiré de CEDEFOP, 2012). De même, au Royaume-Uni, des partenariats de compétences régionaux rassemblent des agences gouvernementales, des employeurs et des prestataires d'éducation et de formation en vue d'élaborer des stratégies cohérentes de renforcement des compétences dans les régions » (Niace, 2008, tiré de CEDEFOP, 2012).*

Plus près de nous, des organismes œuvrant auprès des travailleurs moins alphabétisés ont élaboré des approches mieux intégrées pour les aider à affronter les nombreux obstacles qu'ils ont à surmonter dans leur environnement quotidien, mais aussi lors du passage obligé pour s'adapter à une société changeante. Dans le Modèle intégré du RESDAC (Lurette, 2011), on fait référence aux pratiques du Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP) qui se consacre à la formation des adultes dans une région de l'Est ontarien et qui cherche à rejoindre la clientèle moins alphabétisée. Selon Lurette (2011), les pratiques du CAP s'appuient notamment sur le développement d'approches novatrices de partenariats stratégiques aptes à tisser des liens pertinents entre d'une part, les besoins en développement de compétences des adultes et travailleurs moins alphabétisés d'une communauté et d'autre part, les ressources disponibles en éducation des adultes dans cette communauté. Dans la plupart des cas, l'approche des services intégrés nécessite diverses formes de partenariats stratégiques. Bien que cette façon de faire semble largement gagnante pour rejoindre les adultes moins alphabétisés et faciliter le développement de leurs compétences, elle comporte plusieurs défis :

*« Les partenariats et la haute voltige : ce processus est exigeant, compte tenu de la diversité des agences impliquées (alphabétisation, formation professionnelle, formation créditée, maintien au revenu, services d'intégration à l'emploi ou d'employabilité...) ainsi que de la complexité des organisations logiques à faire. Il faut faire face aux modalités liées à l'imputabilité et au financement des partenaires en place. Effectivement, ceux-ci sont redevables à des financeurs de fonds provenant de quatre niveaux de gouvernement : municipal, régional, provincial et fédéral » (Dugas, 2005, de Lurette, 2011).*

#### **4.4 Élargissement du cadre d'intervention auprès des travailleurs apprenants en milieu minoritaire: développer des partenariats stratégiques**

Une analyse du milieu rigoureuse mènera sans doute à un élargissement du cadre d'intervention des organismes et intervenants, et soulèvera conséquemment certaines questions sur les partenariats stratégiques pour favoriser le développement des compétences des travailleurs en contexte minoritaire.

#### **Questions guides pour la deuxième composante : Partenariats stratégiques**

Nous proposons ici des questions guides pour la deuxième composante du modèle proposé, qui nous l'espérons, sauront guider les intervenants et les organismes dans leur réflexion.

### **Rassembler les ressources de la communauté**

- Quelles sont les ressources communautaires et éducatives accessibles pour les travailleurs moins alphabétisés? Quels sont les programmes de formation accessibles et susceptibles de répondre aux besoins des travailleurs moins alphabétisés?
- Quels sont les partenaires les plus susceptibles de travailler ensemble pour le développement des compétences des travailleurs moins alphabétisés ?
- Quelle est l'idéologie dominante du partenaire visé?
- Quel impact a-t-elle sur sa culture organisationnelle et sa capacité de participer à des partenariats ?
- Quelle vision du partenariat le partenaire a-t-il ?
- Quels sont les partenariats nécessaires pour élaborer des interventions intégrées et les faire reconnaître dans le milieu de travail et dans le milieu institutionnel?

### **Développer un processus local de planification**

- Quelle structure pourrions-nous mettre en place ou utiliser pour développer l'alliance et le partenariat stratégique ?
- Comment fonctionnent les liens actuels entre les programmes et entre les organismes? Quels sont les historiques de collaboration entre organismes?
- Comment peut-on faciliter la planification des services locaux de formation pour les travailleurs en respectant les champs de compétence et les exigences d'imputabilité de chacun?
- Y a-t-il lieu de fixer le champ de compétences du programme d'alphabétisation avec d'autres programmes de formation ?
- Est-ce que le programme d'alphabétisation possède un pouvoir d'attraction équivalent à celui des autres programmes de formation? Sinon, comment enrichir les interventions avec les travailleurs moins alphabétisés pour donner à celles-ci un plus grand pouvoir d'attraction?
- Dans ce sens, y a-t-il des partenariats stratégiques à développer avec certains partenaires naturels en formation des adultes (programmes d'alphabétisation ou de formation de base, programmes de formation professionnelle ou de formation scolaire, etc.)?
- Est-il nécessaire de créer un lieu privilégié de mise en commun des ressources (exemple : comité conjoint pour une initiative précise, table de concertation, etc.)?
- Si oui, quelles activités ou quels services mettre en commun (exemple : accueil, inscription, évaluation des niveaux d'alphabétisme, identification des besoins des travailleurs, formation, etc.)?

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

- Comment utiliser au maximum les ressources existantes sur un territoire donné pour offrir une formation de qualité et peu coûteuse aux travailleurs moins alphabétisés? Quels sont les partenaires importants avec qui discuter de ces questions (exemple : centre d'emploi, collègue communautaire ou conseil scolaire, organisme communautaire, autres partenaires communautaires dans les cas de milieux très minoritaires, etc.)?
- Comment peut-on assouplir les barrières liées aux structures qui limitent la participation des travailleurs moins alphabétisés? Comment peut-on assouplir les barrières psychosociales qui limitent la participation des travailleurs moins alphabétisés?
- Comment implanter un programme conjoint dans lequel tous les partenaires impliqués se sentiront gagnants sur les aspects suivants : le respect des impératifs administratifs; le respect des champs de compétence; le respect des philosophies d'intervention?
- Peut-on définir avec les partenaires, des formes d'attestation reconnues pour le nouveau programme conjoint de formation (exemple : certification collégiale, attestation d'une association professionnelle ou de toute autre agence gouvernementale, attestation scolaire dans le cadre de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, etc.)?
- Comment peut-on explorer la mise en place de nouvelles initiatives de formation pour adultes qui sont de qualité et qui répondent aux besoins des travailleurs moins alphabétisés, à des coûts abordables pour les partenaires impliqués?

## **Section 5 : Troisième composante du Modèle du RESDAC; les montages andragogiques**

## **Section 5 : Troisième composante du Modèle du RESDAC; les montages andragogiques**

### **5.1 Des montages andragogiques adaptés en réponse aux besoins de développement de compétences des travailleurs moins alphabétisés**

L'approche andragogique du Modèle du RESDAC comporte l'avantage d'intégrer l'alphabetisation dans une perspective plus large afin de répondre plus facilement aux besoins des apprenants adultes moins alphabétisés. Ainsi, le processus d'alphabetisation *s'intègre* à une initiative globale de développement des compétences. Ceci dit, la conception d'un projet de formation pour les travailleurs moins alphabétisés exige une perspective large des besoins de ces adultes, pour mieux cerner les multiples compétences qu'ils doivent développer afin de poursuivre un projet professionnel ou personnel qui répond à leurs besoins. Pour ce faire, les intervenants doivent savoir décortiquer les divers types de compétences que l'on pourrait chercher à développer ou consolider, chez les travailleurs moins alphabétisés, en fonction de leurs besoins.

Or, nous croyons que l'approche traditionnelle des programmes d'alphabetisation, comme celle des autres types de programmes classiques en formation des adultes, peut être trop réductrice; elle ne permet pas toujours de répondre aux besoins des apprenants de façon efficace ni de tenir compte de leurs contextes de travail ou de vie. Les programmes offerts aux adultes moins alphabétisés sont trop souvent étroits et ils ne prennent pas en compte l'ensemble des besoins. Ainsi, la plupart des services de formation priorisent l'acquisition de compétences pointues et spécifiques répondant davantage à des exigences limitées de programmes. Par exemple, certains services s'attardent au développement des compétences d'intégration ou d'employabilité; c'est notamment le cas des nouveaux programmes de soutien à l'emploi. D'autres services privilégient l'acquisition de compétences techniques comme les programmes d'apprentissage des métiers ou de formation professionnelle; d'autres encore s'intéressent uniquement au développement des compétences parentales. Finalement, la plupart des programmes d'alphabetisation se centrent uniquement sur l'amélioration de certaines compétences essentielles (lecture, écriture, calcul, informatique). Bref, très peu de services d'éducation aux adultes visent le développement de plus d'un type de compétences dans une même initiative et de façon intégrée.

À notre avis, une intervention andragogique efficace auprès des travailleurs moins alphabétisés doit tenir compte de la multitude de compétences que ceux-ci doivent développer pour réaliser les apprentissages visés dans leur projet professionnel et personnel. Ces diverses compétences doivent se mélanger les unes aux autres. Les intervenants doivent donc être en mesure de bien cerner ces types de compétences et de comprendre leurs liens.

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

Dans le montage d'une intervention andragogique qui tente de répondre aux besoins multiples des travailleurs moins alphabétisés et aux besoins plus globale de leur milieu, l'approche de formation intégrée recommandée doit se développer sur deux plans. Le premier palier d'intégration fait partie du montage didactique dans lequel on conçoit le développement de multiples types de compétences de façon unifiée/intégrée à l'intérieur d'une même intervention, en réponse à l'analyse des besoins du groupe de travailleurs ciblés moins alphabétisés. Le second palier d'intégration est réalisé grâce aux partenariats stratégiques par lesquels des services de formation pour adultes peuvent être mis en commun et offerts de façon simultanée et intégrée (voir section précédente).

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

## **5.2 Que veut-on dire par développement des compétences?<sup>9</sup>**

### **5.2.1 L'approche par compétences**

L'approche par compétences préconisée par le Modèle du RESDAC propose des pistes pour réorganiser une partie des services de formation destinés aux personnes moins alphabétisés. Ces pistes proposent notamment de mettre à contribution une gamme plus variée de services éducatifs dans un milieu donné, afin de favoriser le développement des multiples compétences des adultes moins alphabétisés d'une façon plus intégrée. Ces nouvelles tendances favorisent les approches centrées sur le développement des compétences auprès des travailleurs moins alphabétisés pour supporter l'exécution de leurs tâches professionnelles. Dans le cadre de cette approche, les compétences apparaissent surtout de nature générique, car elles ne sont pas liées aux individus de façon désincarnée, mais bien aux tâches qui sont attribuées aux postes de travail des travailleurs ciblés. Ce sont davantage les tâches qui sont circonstanciées ou contextualisées, car

---

<sup>9</sup> La section 2 s'inspire grandement des écrits de Lurette (2012); *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail*; de Lurette (2011); *Pour un Modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*, et de Lurette (2013); *Agir avec compétences, Référentiel pour le développement de compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique intégrée*.

elles sont déterminées par chaque poste de travail. L'affectation des tâches s'articule autour de divers rôles et de diverses fonctions à l'intérieur d'une organisation. Les profils de compétences à développer chez un groupe de travailleurs seront ainsi définis par les tâches professionnelles qui leur sont confiées (Lurette, 2013).

## **Le concept de compétence et sa relation avec la tâche**

Notons qu'il existe de nombreuses définitions du terme *compétence*. Toutefois, la plupart des définitions l'inscrivent dans l'accomplissement de tâches. Le développement des compétences étant central à ce document de réflexion, il nous semble important de mieux comprendre ce concept avant d'aller plus loin.

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

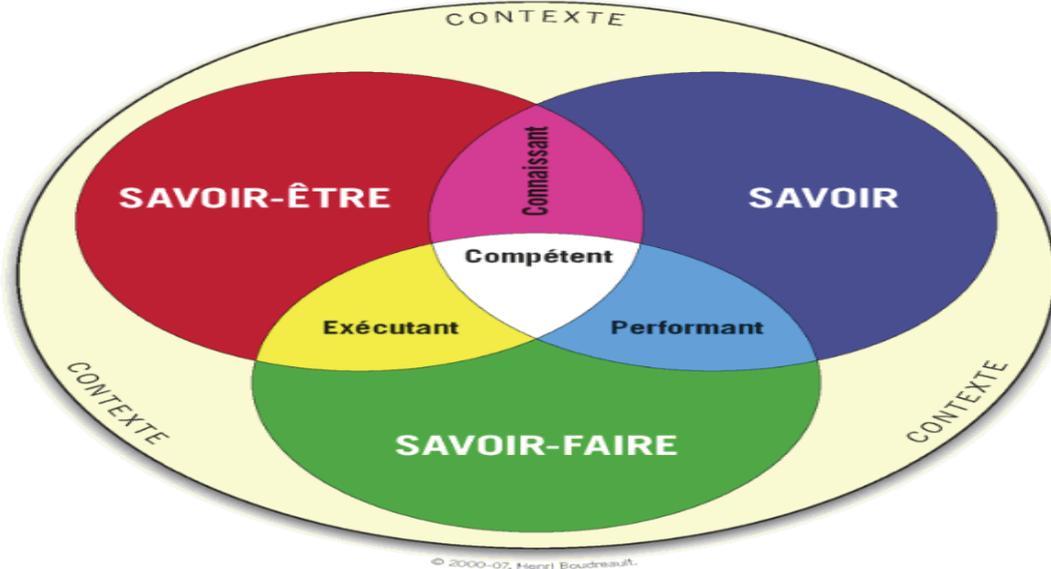
Compétence (Générale): « *capacité d'une personne à exercer une responsabilité ou à exécuter une tâche* » (Landry, F., 1987).

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

## **La nature de la compétence**

Plusieurs perçoivent la compétence comme une « *combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre* (Le Haut Conseil de l'Éducation en France). Elle se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques. Les trois savoirs sont intimement liés. » Le schéma suivant d'Henri Boudreault démontre bien cette interrelation des types de savoirs qui doivent être mobilisés pour permettre aux individus de développer la compétence et de la mettre en œuvre dans toutes sortes de contextes dans le but de devenir *compétents* (tiré de Lurette, 2012).

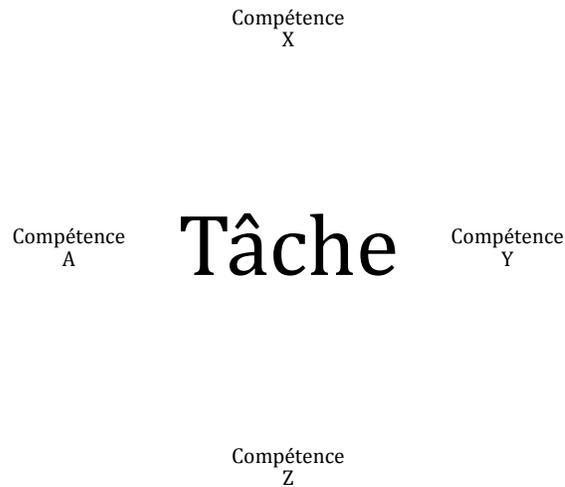
## REPRÉSENTATION DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE



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

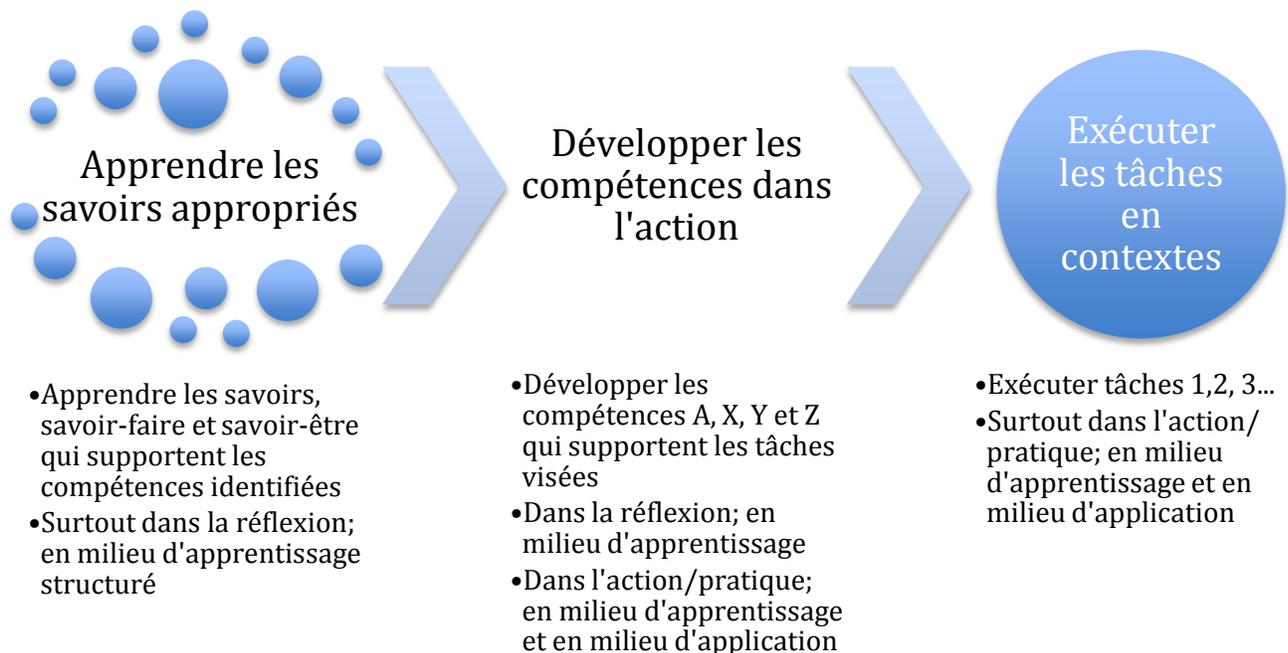
### La nature de la tâche

Quant à la tâche, elle est fréquemment perçue comme une « *combinaison de compétences diverses, qui sont intimement liées* ». Le schéma suivant démontre cette interrelation des types de compétences qui doivent être mobilisés pour permettre aux individus d'exécuter une tâche et de la mettre en œuvre dans toutes sortes de contextes dans le but de devenir *compétents*.



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

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



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

## **5.2.2 Des pratiques d'intervention qui favorisent le développement et le transfert des compétences**

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

Conséquemment, en fonction de sa nature, on peut supposer que le développement efficace des compétences repose sur un va-et-vient stratégique entre l'apprentissage théorique (partie potentielle de la mobilisation des ressources) et l'action pratique (réalisation de la tâche dans des situations authentiques) (Lurette, 2012). Ce va-et-vient stratégique entre théorie et action est un élément essentiel au développement des compétences. Le Boterf (2008) mentionne qu'il n'est plus seulement question d'ingénierie de la formation pour développer les compétences, mais d'ingénierie des parcours : ainsi « ***la construction des compétences n'est plus considérée comme relevant exclusivement de la formation, mais comme résultant de parcours incluant des moments de formation et des moments de passage par des situations de travail organisées ou par d'autres parcours, pour en optimiser les effets d'apprentissage. Les formations par alternance sont à nouveau valorisées.*** »

## **L'apprentissage expérientiel ou l'apprentissage dans la pratique**

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

un avantage marqué pour les travailleurs apprenants ayant participé à ces programmes d'alternance apprentissage en classe/ apprentissage au travail :

- Les personnes dont la formation s'est faite en partie par un apprentissage en milieu de travail sont reconnues plus aptes à travailler, soit immédiatement après l'obtention de leur diplôme, soit plusieurs années plus tard. Elles ont de meilleures possibilités de rémunération à court et à long terme, déclarent un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle et de sécurité d'emploi.
- Les finissants d'un programme d'apprentissage trouvent un emploi bien plus tôt après l'obtention de leur diplôme que ceux qui se trouvent dans n'importe lequel des autres groupes.
- Dans l'ensemble, les finissants d'un programme d'apprentissage semblent apprécier davantage leur emploi et bénéficier d'une meilleure sécurité d'emploi que les individus des autres groupes. (*Forum canadien sur l'apprentissage, février 2011*)

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

Les occasions de transfert des apprentissages et des compétences peuvent expliquer en grande partie le succès des programmes composés d'apprentissage pratique et d'apprentissage expérientiel (comme les programmes d'apprentissage des métiers). À partir de données tirées du Bureau international du travail (BIT), (Dignard, ICÉA, à être publié ; tiré de Lurette 2012) relève que pour être transférable, une compétence doit être exportable, à savoir utile et nécessaire à la réalisation de tâches dans divers contextes ainsi que visible et reconnue (dans la vie privée et publique). De ces sources, il tire trois facteurs qui influencent le degré de transférabilité d'une compétence :

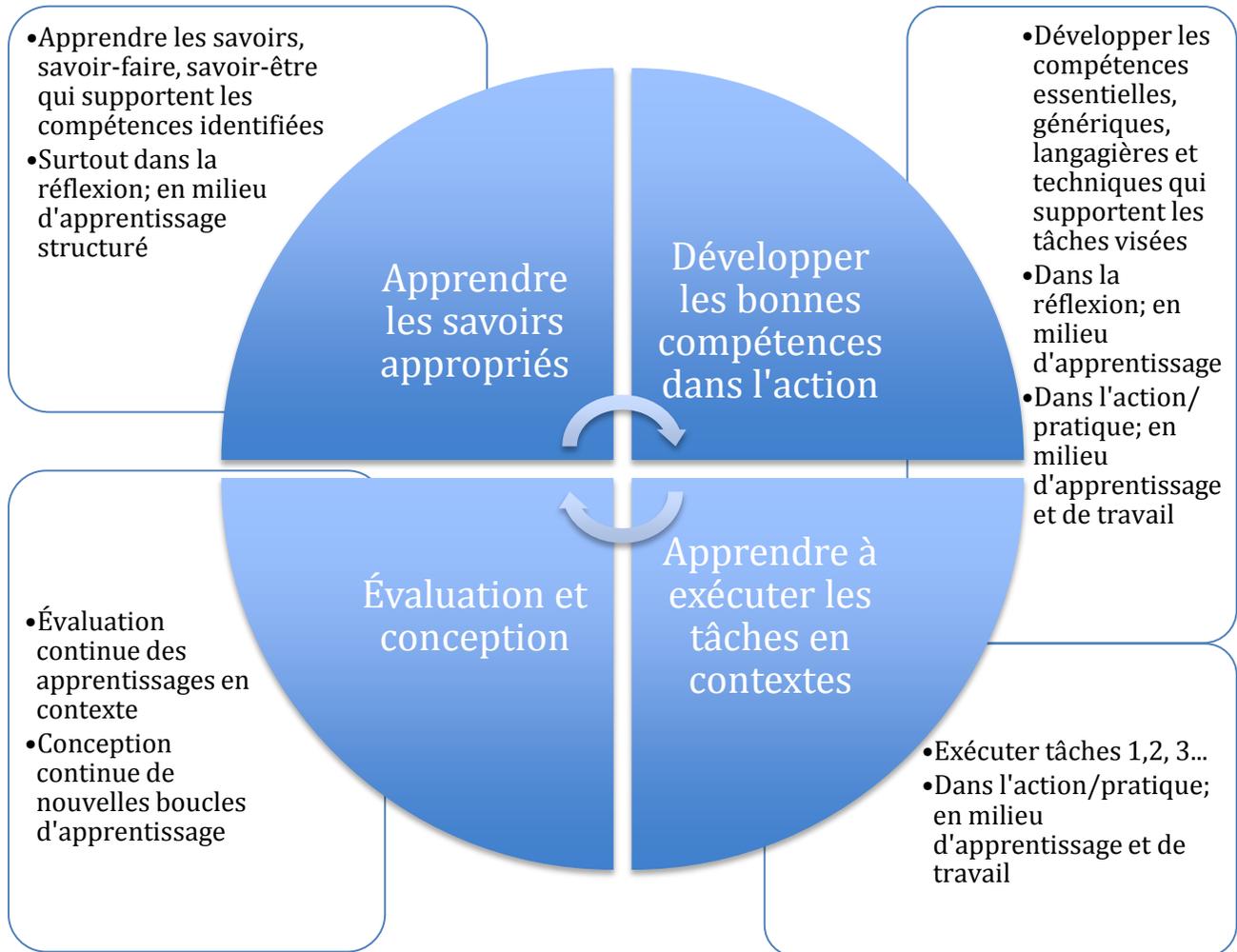
- *Les expériences vécues* qui donnent de l'information sur ce qui a contribué ou pas au succès du transfert d'une compétence. L'intégration des connaissances qui découlent de l'expérience de transfert est également précieuse pour faciliter le repérage de la compétence à mettre en action et à transférer dans un autre contexte.
- Une compétence *de mieux en mieux maîtrisée* en divers contextes permet de déterminer les contextes où cette compétence sera transférée efficacement.
- *Le contexte où s'opère le transfert* qui regroupe les différents facteurs identifiés par le BIT c'est-à-dire les institutions, les technologies, les méthodes de normalisation liées à la reconnaissance des compétences, les milieux de travail et les secteurs de l'industrie.

Par ailleurs, Le Boterf (2008) note que le transfert des apprentissages dans de nouvelles situations requiert non seulement des ressources, mais aussi la reconnaissance des situations dans lesquelles ces ressources peuvent être utilisées. Selon lui, ce qui distingue un expert d'un novice n'est pas seulement que l'expert dispose d'une plus vaste

bibliothèque de ressources, mais qu'il sait reconnaître grâce à son expérience celles pouvant être utilisées dans un nouveau contexte. Il procèdera donc plus rapidement et plus efficacement à la recherche d'informations pertinentes.

*« Les apprentissages réalisés n'auront d'impact que s'ils sont transférés dans l'action. La phase de transfert constitue un médiateur essentiel entre les apprentissages réalisés lors de la formation et les impacts recherchés au niveau de l'entreprise. Il peut sembler évident que les apprentissages ne se traduiront en impacts significatifs que s'ils sont transférés dans l'activité de travail, mais cela ne se fait pas spontanément. Cela nécessite une prise en charge active du suivi pour permettre à l'individu de se placer en position d'expérimentation des nouvelles compétences, de recourir au besoin à la documentation du cours ou d'obtenir support et conseil au besoin (Bouteiller et Cossette, 2007), d'où l'importance d'inclure dans l'ingénierie de l'aval de la formation non seulement l'évaluation, mais aussi le suivi, soit l'organisation d'un support et une attention à la structure d'accueil ou à l'environnement de travail post-formation » (Bélanger, 2010).*

**Proposition d'une boucle d'apprentissage d'un apprenant : Les interactions entre savoirs, compétences et tâches, selon une dynamique d'apprentissage continu dans la réflexion et l'action.**



### **5.3 Rôle de conception dans les montages andragogiques du modèle du RESDAC**

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

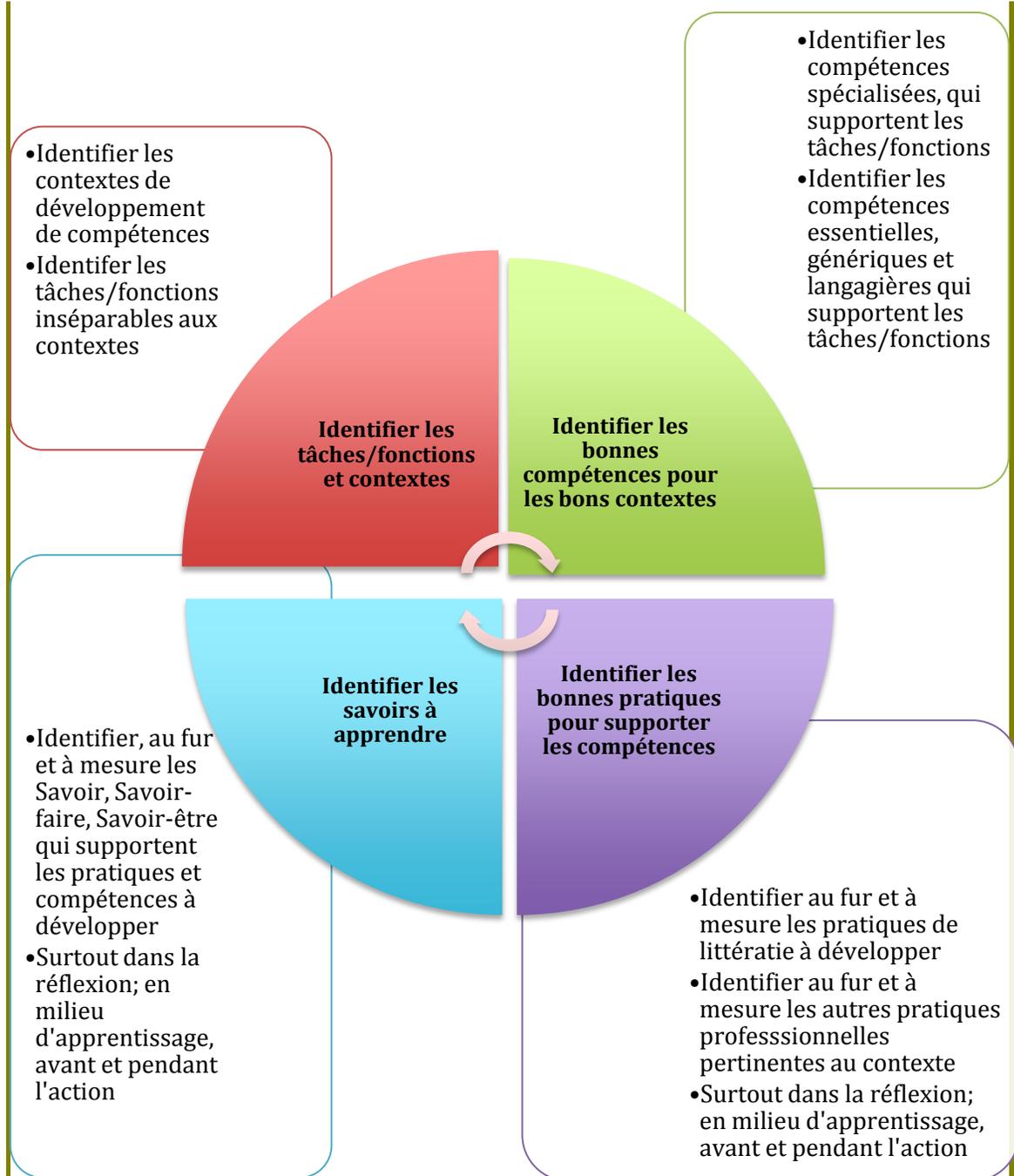
Le Modèle intégré du RESDAC attribue au rôle de conception plus d'importance que les modèles conventionnels puisque toutes ses composantes, utilisées de façon optimale, servent à remplir les diverses fonctions qui soutiennent la conception des montages andragogiques. Dans le Modèle intégré, la dimension conception s'élève comme un rôle en soi, puisqu'il est d'importance cruciale dans la mise en place d'une approche andragogique intégrée.

#### **Transferts des apprentissages pour les apprenants: renverser la boucle**

Dans le schéma qui suit, nous tentons d'illustrer à quoi peut ressembler une démarche méthodologique pour la conception d'une intervention andragogique centrée sur les besoins. Nous vous proposons un processus en boucle inversé, qui cadre les actions andragogiques pour supporter chaque étape importante du montage andragogique. Ce processus en boucle inversé permet d'organiser l'action andragogique et d'assurer le transfert des apprentissages pour les apprenants adultes. Ce processus d'organisation des actions andragogiques, qui part du plus grand (exercer des tâches/fonctions) pour aller au plus petit (apprendre des savoirs spécifiques), est inversé par rapport au processus d'apprentissage en boucles pour les travailleurs apprenants (voir schéma ci-haut), qui lui part d'une perspective plus précise (savoirs spécifiques) pour aller vers des éléments de conception plus générale (contextes/tâches/fonctions).

Tout ce processus d'identification des étapes pour la conception de l'intervention repose sur les besoins exprimés dans le cadre de l'analyse du milieu. Ce processus en boucle propose donc d'identifier les contextes de développement de compétences qui répondent le mieux aux besoins jugés prioritaires des travailleurs d'un milieu donné. C'est en fonction du contexte identifié qu'émergeront les tâches et fonctions que les travailleurs apprenants auront à exercer en contextes, et de celles-ci émergeront des profils de compétences de toutes sortes qui pourront supporter ces tâches et fonctions. Il sera par la suite plus facile pour les intervenants d'identifier avant et en cours d'intervention de déterminer les pratiques et savoirs appropriés les apprenants devront apprendre pour progressivement répondre à leurs besoins.

## Conception en boucles des composantes andragogiques d'une intervention:



<p><b>Mise en situation</b>  Décortiquons les apprentissages à réaliser en suivant la boucle :</p>
<p><b>Tâche à exécuter :</b>  Un commis de bureau qui doit répondre à un client éprouvant de la difficulté à comprendre une facture reçue.</p>
<p><b>Compétences à mobiliser :</b></p> <p>Cette tâche peut faire appel à des compétences génériques (compétences interactionnelles, de résolution de problème, etc.).</p> <p>Cette tâche peut faire appel à des compétences essentielles (utilisation de document, numérotation, technologie numérique, etc.).</p> <p>Cette tâche peut faire appel à des compétences langagières (facture en anglais).</p> <p>Cette tâche peut faire appel à des compétences techniques (appliquer de façon efficace le protocole interne de services à la clientèle, compréhension plus technique du système de facturation en lien avec la nature du service).</p>
<p><b>Savoirs à mobiliser :</b></p> <p><i>Exemples de savoir (connaissances) :</i> compréhension de l'importance de l'écoute active et de sa méthodologie, bonne compréhension du système et des outils de facturation de l'entreprise, bonne compréhension du système numérique des dossiers clients et des systèmes de facturation, certaines connaissances du vocabulaire technique en anglais, bonne compréhension des protocoles et procédures internes, etc.</p> <p><i>Exemples de savoir-faire :</i> capacité d'appliquer les étapes de la démarche de l'écoute active, capacité de décortiquer une facture type et de l'expliquer, accéder rapidement à un dossier client dans le système informatique, capacité de décortiquer une facture en anglais et de l'expliquer en français, capacité d'appliquer les procédures et protocoles internes en contexte, etc.</p> <p><i>Exemples de savoir-être :</i> démontrer de l'empathie envers le client et sa situation problématique, démontrer de la confiance pour résoudre la situation problématique, se sentir à l'aise avec un environnement de travail informatisé et numérique, démontrer de l'ouverture à demander de l'aide lorsque une partie de la tâche fait appel à sa langue seconde, capacité d'appliquer un protocole interne en situation interactionnelle potentiellement délicate, etc.</p>

## **5.4 Montages andragogiques centrées sur le développement des compétences essentielles**

### **5.4.1 Mieux comprendre le rôle des compétences essentielles dans les interventions auprès des travailleurs moins alphabétisés**

La stratégie de rattrapage scolaire classique encore pratiquée dans de nombreux milieux pour favoriser le progrès des adultes sur le parcours académique conventionnel, en gravissant un par un les échelons, ne semble pas avoir donné les résultats espérés. Entre 1994 et 2003, selon les enquêtes portant sur les compétences de base, le pourcentage des personnes de niveaux 1 et 2 n'a presque pas changé, le nombre total ayant pour sa part augmenté.

Pour ce qui est du milieu de travail, les initiatives peuvent souvent être restrictives pour les adultes de niveaux 1 et 2. On parle de barrières structurelles au sujet de l'incapacité des travailleurs moins alphabétisés et moins scolarisés de faire valoir leurs compétences ce qui peut entraîner l'exclusion pour être admis en formation formelle, car les critères d'accessibilité sont souvent basés sur des critères de scolarité ou de qualification professionnelle. Il existe présentement une tendance au Canada pour financer des programmes de développement de compétences essentielles qui vise les adultes de niveau 2 pour les amener au niveau 3, alors que 60 % des travailleurs en emploi sont des niveaux 1 et 2 en Atlantique par exemple.

### **Des compétences essentielles qui se développent dans l'application régulière, et qui se détériore progressivement dans un contexte de sous-utilisation**

Les résultats moyens des personnes qui occupent un emploi dans les enquêtes internationales sont plus élevés que ceux des personnes qui sont au chômage ou qui ne font pas partie de la population active au travail. Ce constat n'étonne pas puisqu'il est prouvé que la compétence, comme un muscle, se développe surtout dans l'application et diminue en l'absence de pratique. « La participation à des activités d'apprentissage, l'application régulière des compétences au travail et à la maison et l'occupation d'un emploi stable semblent avoir un effet favorable sur les compétences essentielles ou compétences de base et réduire l'ampleur des pertes de compétences » (Lurette, 2011).

Dans ce sens, Bélanger (2010) mentionne que « *les compétences de base ne sont pas des capacités statiques qui, une fois acquises dans l'enfance, demeurent immuables tout au long de la vie. Les individus subissent généralement une perte de compétences après la période de scolarisation, mais que l'ampleur de cette perte diffère considérablement d'un groupe à l'autre* » (Willms et Murray, 2007, p.24, tiré de Bélanger, 2010). Cette diminution varie selon le niveau de formation initiale, l'occupation continue d'un emploi et, surtout, la pratique d'activités de communication écrite et de numératie au travail et

dans son milieu de vie. On le constate, un parcours professionnel réalisé dans un contexte de travail répétitif, marqué en conséquence par une sous-utilisation prolongée des compétences de base, peut conduire à une perte progressive de maîtrise de ces compétences (Hess, 1997, tiré de Bélanger, 2010). Cette diminution de la maîtrise des compétences de base est aussi reliée à une faible participation, tout au long du parcours professionnel, aux activités de formation continue (Bélanger et al., 2004; Bonaïti et al., 2006, tiré de Bélanger, 2010), laquelle participation à être quatre fois moins élevées chez les employés moins qualifiés que chez les techniciens et les professionnels.

*« Les probabilités de participation à de la formation augmentent avec les niveaux de qualifications et de fonction. Les travailleurs moins qualifiés font moins de tâches complexes, et sont donc moins enclins à développer leurs compétences sur les lieux de travail. «Les travailleurs qui accomplissent des tâches complexes et apprennent des choses nouvelles au travail sont beaucoup plus susceptibles de ressentir le besoin de se former, alors que l'inverse se produit chez les travailleurs dont les tâches sont monotones et répétitives (et qui peuvent en fait se considérer comme surqualifiés pour le travail qu'ils ont à effectuer)» (Eurofound, 2007a, p. 48 : tiré du CEDEFOP, 2012).*

#### **5.4.2 Des propositions *andragogiques* : début de pistes de solutions pour le développement des compétences essentielles, et par ricochet, des autres compétences professionnelles**

De nouvelles initiatives fondées sur des approches andragogiques centrés sur les besoins révèlent des résultats encourageants. Malgré l'attachement affectif à des façons de faire exclusives l'alphabétisation (la hausse des niveaux des compétences de base en littératie et numératie comme finalité des interventions) se doit maintenant d'être repensée. La rareté des ressources et l'ampleur des besoins plaident pour des approches d'intégration. En outre, les besoins étant si répandus dans tous les secteurs, il faut multiplier les occasions d'apprentissage. Nous croyons qu'il faut offrir des initiatives diversifiées s'inspirant de l'approche par compétences, pour tous les niveaux de compétences essentielles. Comme mentionné par Rowen (1999), « si l'apprenant adulte est une personne entière ayant des besoins multiples et complexes, les solutions pour répondre à ces *besoins* doivent être *complètes et intégrées*. » Par exemple, pour les adultes peu alphabétisés, Rowen propose différentes possibilités :

- L'intégration de l'alphabétisation et de la formation professionnelle.
- L'intégration de l'alphabétisation et de la formation créditée
- Ou toute autre forme d'intégration de services d'alphabétisation

## **Approches centrées sur les besoins du milieu de travail plutôt que les exigences des programmes ou institutions de formation**

Lorsque l'intention de programmes vise particulièrement le développement des compétences essentielles, nous recommandons des approches qui visent à répondre stratégiquement à des besoins multiples des travailleurs moins alphabétisés en milieu de travail. Les interventions ont avantage à être orientées vers les tâches professionnelles propres au milieu de travail. Cette approche ne vise donc pas les compétences essentielles de façon isolée, mais davantage des profils de compétences intégrées qui supportent les tâches que l'on retrouve en entreprise. Les interventions favorisent l'amélioration de l'efficacité des procédures et des processus.

Les résultats des recherches démontrent que les besoins exprimés par les milieu de travail gravitent autour de l'efficacité à court terme; il est alors essentiel pour elles que les initiatives répondent directement à des besoins qui leur sont spécifiques et que les applications se fassent dans des délais raisonnables, axées sur les tâches du milieu de travail, ce qui permet de contourner considérablement certaines des barrières psychosociales (exemple : motivation) et structurelles (exemple : niveau de scolarité jugé trop bas). Dans ce sens, nous conseillons de concevoir des initiatives de formation souples (qu'on pourrait renommer initiatives de développement stratégiques de compétences) mieux adaptés aux travailleurs peu qualifiés ou moins alphabétisés, de manière à réduire les taux d'abandon et à favoriser la progression en reconnaissant de plus petits « socles de compétences ». Il faut conséquemment rapprocher les formations des lieux de travail, aux postes de travail, au travers la pratique professionnelle-même, de sorte que les travailleurs puissent utiliser les nouvelles compétences et connaissances dans leurs occupations ; au travers une contextualisation des compétences dans l'environnement professionnel et d'une personnalisation de la formation permettant de répondre aux besoins et attentes propres à chacun.

L'analyse du développement des compétences essentielles par une approche intégrée pour le travail s'est appuyée sur la littérature consultée, de laquelle a émergé une série d'exemple d'initiatives documentées en cette matière. Nous vous présentons brièvement quelques études de cas qui illustrent des initiatives européennes dans lesquelles on retrouve exemples types où le développement des compétences essentielles ou compétences de base s'insère dans une logique de développement de pratique professionnelles et de tâches de travail.

## Exemples de cas:

*« Pour atteindre, motiver et enrôler des adultes peu qualifiés dans des programmes d'apprentissage, il faut que leur cadre professionnel se fasse lieu d'apprentissage, afin que la formation soit pertinente et en prise directe avec leurs activités quotidiennes de leur environnement immédiat, qu'elle s'intègre dans leur travail. Comme le montre les bonnes pratiques compilées par le CEDEFOP concernant l'acquisition de compétences de base sur le lieu de travail, la lecture, l'écriture et le calcul devraient être incorporés dans des programmes professionnels, et non être abordés dans un contexte abstrait ; cela favoriserait en outre l'acquisition d'autres compétences essentielles telles qu'apprendre à apprendre ou la résolution de problèmes ». (CEDEFOP, 2012 ; P.53).*

*« En Finlande, le programme NOSTE (2003-2009), élaboré en coopération avec les partenaires sociaux en vue de mettre en place des processus d'apprentissage pratiques sur le lieu de travail, avait pour but d'améliorer les compétences de base, les perspectives de carrière et la satisfaction professionnelle des adultes peu qualifiés. Ce programme a montré que les adultes peu qualifiés attendent d'une formation qu'elle ait un lien étroit avec leurs tâches et tienne compte de leur expérience professionnelle. La participation des employeurs aux initiatives de formation et le soutien social des pairs sont deux autres facteurs décisifs pour le succès d'une formation » (Cedefop, 2008, tiré de CEDEFOP, 2012).*

*« En Norvège, le programme pour l'acquisition des compétences de base dans la vie professionnelle favorise depuis 2006 l'acquisition des compétences fondamentales comme la lecture et l'écriture, le calcul et les compétences en informatique sur le lieu de travail et en relation avec la fonction occupée. L'apprentissage y est combiné à des tâches professionnelles dans le but de renforcer la motivation des participants à apprendre, tandis que l'acquisition des compétences de base est assurée par d'autres formations pertinentes pour la fonction. L'objectif du programme consiste à s'assurer que les adultes acquièrent les compétences de base dont ils ont besoin pour répondre aux exigences et à l'évolution rapide du monde professionnel et pour éviter un licenciement dû à un manque de compétences élémentaires. Les employeurs qui acceptent de fournir des compétences de base sur le lieu de travail reçoivent une compensation financière pour le temps consacré par les travailleurs à un apprentissage structuré. » (CEDEFOP, 2010f, tiré de CEDEFOP, 2012 ; p. 54).*

*« De même, au Danemark, la stratégie en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, enjoint à tous les acteurs pertinents de maintenir ensemble de forts taux de participation aux programmes d'éducation et de formation continue destinés aux adultes, ainsi qu'à favoriser le développement constant des compétences au travail. Le développement systématique des compétences dans les PME s'inscrit en outre dans une stratégie nationale visant à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Les programmes de renforcement des compétences de base sur le lieu de travail reflètent l'évolution et la demande des secteurs et des entreprises, et couvrent tant les compétences liées au poste, de nature plutôt technique, que les compétences plus générales, comme l'aptitude à manier les technologies de l'information et de la communication, les mathématiques liées à la fonction, la communication sociale, l'organisation et la gestion » (Ministère danois de l'éducation, 2008 ; tiré de CEDEFOP, 2012).*

*« ... Dans ces initiatives, la distinction entre l'apprentissage des adultes via le développement personnel d'une part et l'emploi et l'employabilité d'autre part s'estompe, à mesure que les compétences essentielles s'ancrent de plus en plus dans les milieux professionnels et dans des tâches liées à la fonction » (Keogh, 2009, p.55 ; tiré de CEDEFOP, 2012).*

## **5.5 Montages andragogiques centrées sur le développement des compétences génériques**

### **5.5.1 Mieux comprendre le rôle des compétences génériques dans les interventions auprès des travailleurs moins alphabétisés**

Dans le contexte socioéconomique actuel, L'UNESCO (2012) propose de « *promouvoir des compétences transversales telles que la résolution de problèmes et la pensée critique, les compétences entrepreneuriales et la capacité d'adaptation comportementale afin de doter les apprenants des aptitudes nécessaires pour acquérir des moyens d'existence et de subsistance durables* ». Il propose donc de miser sur le développement des compétences génériques afin de favoriser le développement des compétences pour les travailleurs. Cette stratégie nous apparaît également porteuse pour les milieux ruraux et semi-urbains, en contexte de PME et en milieu minoritaire.

## **Des compétences génériques qui se développent dans l'action et dans de multiples contextes, et qui évolue dans la vie d'une personne**

Selon l'ICÉA (2012), les compétences génériques regroupent un ensemble de capacités. Elles se développent dans l'action, dans toutes sortes d'expériences de vie et de situations de travail. On dira qu'elles sont utiles dans tous les milieux de vie (emploi, école, famille ou autre) et qu'elles sont transférables, c'est-à-dire qu'elles peuvent être mobilisées dans différents champs d'application, contextes d'action et de situations. Dans cette optique, on peut en conclure que les compétences génériques vont évoluer dans la vie d'une personne.

### **5.5.2 Des propositions *andragogiques* : début de pistes de solutions pour le développement des compétences génériques, et par ricochet des autres compétences professionnelles**

Les écrits consultés nous indiquent que les adultes avec des compétences essentielles de niveaux 1 et souvent ceux de niveau 2 ont peu accès aux formations formelles en milieu de travail. Pourtant, ces derniers ont besoin de support complémentaire pour développer leurs diverses compétences. Une piste de solution passe, selon nous, par le développement des compétences génériques, tant dans des contextes informels, non-formels et formels d'apprentissage.

Lurette (2012) mentionne que les partenaires du milieu de travail auraient intérêt à miser sur le développement des compétences génériques comme une porte d'entrée à l'apprentissage jugé plus conventionnel, et que cette porte d'entrée peut favoriser par la suite ou de façon simultanée le développement de d'autres compétences jugées importantes dans la perspective du travail. Pour ce faire, il propose une ***approche de développement de compétences centré sur les besoins de l'employé***. Les interventions découlant de cette approche portent une attention particulière au développement des compétences génériques, mais elles s'intéressent stratégiquement au développement des compétences essentielles, techniques et langagières. Cette approche s'intéresse principalement à développer la culture d'apprentissage des employés plutôt qu'à mesurer leur rendement ou leur capacité. Les interventions portent autant sur le développement personnel que sur la capacité d'exécuter les tâches professionnelles.

## **Approches centrées sur les besoins de l'employé plutôt que les impératifs des programmes ou institutions de formation<sup>10</sup>**

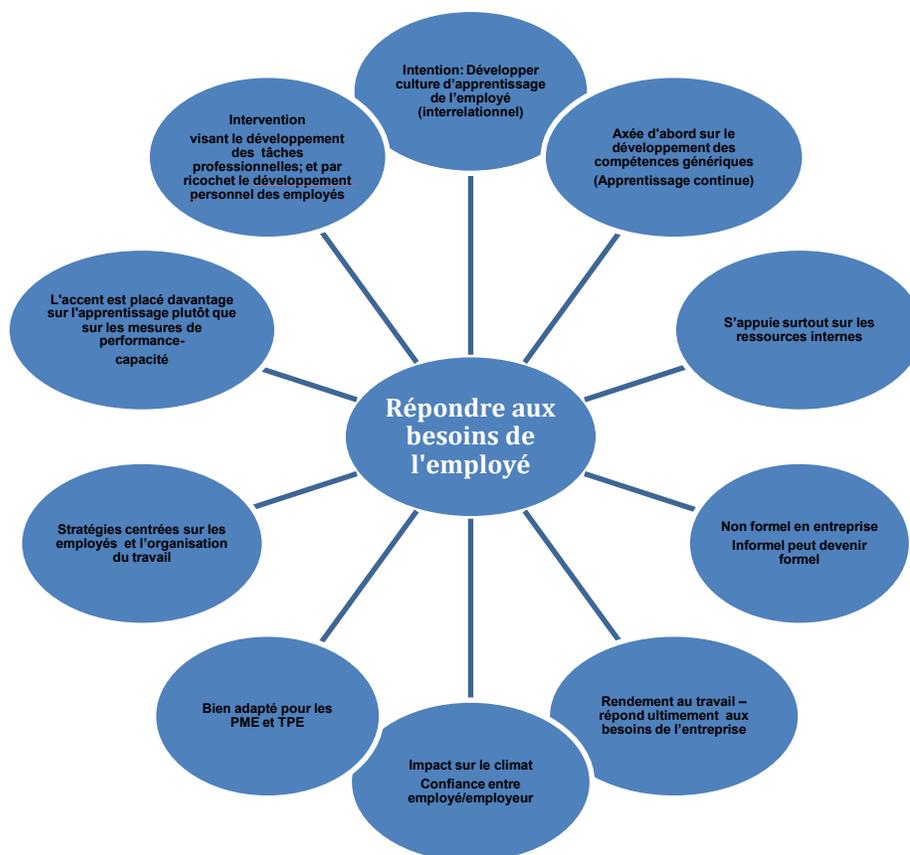
Cette approche de développement de compétences génériques s'articule dans un mouvement d'apprentissage et de formation continue. L'organisation des activités d'apprentissage dans ce cadre implique une écoute et une compréhension des besoins exprimés par les employés, afin de créer des situations d'apprentissage qui auront une incidence observable sur leurs tâches professionnelles et sur leur délivrance. En ce sens, cette approche répond au besoin d'appartenance des employés à l'égard du milieu de travail. En plus, il illustre la considération de l'employeur dans une perspective d'apprentissage continu. Les activités sont donc centrées sur le développement des employés par l'entremise des composantes de leur milieu de travail.

Le développement des compétences génériques occupant une place principale dans la conception des montages andragogiques, il offre la possibilité de contourner certaines barrières psychosociales et situationnelles par des interventions qui développent le désir d'apprendre sans mesure de rendement et de capacité. Plus précisément, les activités doivent notamment porter sur la communication interpersonnelle, le développement de l'estime de soi, la confiance en soi et la capacité de prise de décision. Toutes ces compétences génériques ont été fortement exprimées comme besoins en milieu de travail dans le cadre de plusieurs recherches.

Reprenons ici chacune des composantes clés de cette approche illustrée par le schéma qui suit.

---

<sup>10</sup> La section 4.3 est tiré du rapport de recherche de Lurette 20112, intitulé « Moi, mes compétences et apprendre pour le travail », pour la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB).



### **Développer une culture d'apprentissage chez l'employé**

Cette composante mise sur l'accroissement du désir d'apprendre et sur le développement d'une bonne capacité d'apprentissage chez l'employé, spécifiquement par le développement de la compétence générique/essentielle qui s'intitule formation/ apprentissage continu (apprendre à apprendre). Il vise à contredire la croyance populaire qui définit l'apprentissage comme une démarche difficile et comme un mal nécessaire, telle que perçue chez les travailleurs moins alphabétisés ainsi que leurs employeurs. Une culture d'apprentissage implique une ouverture à la communication entre les employés et les employeurs. Cette approche veut répondre aux besoins de l'employé. Il est donc essentiel que ce dernier puisse exprimer ses besoins et qu'il soit entendu et considéré dans la création des interventions andragogiques pour le développement des compétences.

### **Interventions visant le développement personnel et les tâches professionnelles**

Cette composante vise à optimiser le développement personnel et global de l'employé. Elle implique également que les interventions aient une incidence collatérale sur le développement des compétences professionnelles. On mise qu'en se préoccupant des besoins de l'employé et de son développement personnel, on verra une amélioration systématique dans l'exécution de ses tâches professionnelles.

### **L'accent est placé sur l'apprentissage plutôt que sur des mesures de rendement-capacité**

Cette composante vise à établir un climat de confiance entre l'employé et l'employeur. Les interventions tentent d'améliorer le rendement en misant sur la qualité de vie au travail. Dans cette approche, les mesures sur le rendement ou la capacité liées aux tâches ne sont pas une priorité. Les apprentissages ciblent le développement professionnel et personnel dans un esprit de qualité de vie au travail. Cette démarche a des retombées positives sur l'exécution des tâches professionnelles et dans la vie en général. Les interventions visent à modifier les caractéristiques essentielles (certains savoir-être en particulier) chez l'employé. Les résultats sont observables dans l'expression apparente (notamment, les compétences professionnelles de nature interactionnelle) sur les lieux de travail.

### **Tâches professionnelles, initiatives de développement des compétences génériques, appuyées des compétences essentielles et techniques**

En misant sur le développement des compétences génériques, catégorie de compétences souvent grandement négligée des démarches plus formelles de formation, on mise sur une main-d'œuvre volontaire, disponible et désireuse d'améliorer ses compétences interpersonnelles et personnelles, perçues dans cette approche comme des compétences aussi professionnelles. Le prolongement naturel de cette approche mène vers le développement de divers types de compétences et répondra éventuellement aux besoins plus larges de l'ensemble du milieu de travail. Cette démarche développe le sentiment d'appartenance au milieu de travail et favorise explicitement le maintien en poste des travailleurs.

### **Méthode du type non formel en en milieu de travail; informel peut devenir formel**

Cette composante propose d'abord une méthode non formelle, dont les interventions se font en milieu de travail. Les interventions misent d'abord sur le développement des compétences génériques dans un contexte qui n'implique pas nécessairement d'évaluations ou de mesures proprement dites, comme on le retrouve dans les méthodes formelles. Les activités d'apprentissage se mélangent stratégiquement aux tâches professionnelles, mais elles sont initiées en fonction de besoins ressentis chez un employé ou un groupe d'employés. Cette méthode devient informelle puisqu'elle développe également le désir d'apprendre et qu'elle se transpose dans d'autres sphères de la vie du participant. L'apprentissage peut également prendre l'aspect formel, quand le développement de certaines compétences est visée par une initiative soutenue par des ressources externes et mène à une reconnaissance quelconque.

## **Stratégies centrées sur les employés et l'organisation du travail**

Cette composante implique que l'élaboration des activités d'apprentissage soit centrée sur les besoins que sentent et expriment les employés dans un contexte d'organisation du travail. Donc, les interventions ont pour intentions premières d'améliorer le bien-être et le développement des participants et que ceci ait une conséquence positive sur leurs méthodes de fonctionnement dans l'organisation du travail.

### **5.5.3 Une approche qui répond d'abord aux besoins des employés et, par ricochet, aux besoins du milieu de travail**

Une compétence est perçue par plusieurs comme une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre (Le Haut Conseil de l'Éducation en France). Elle se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en aptitudes physiques. Les trois savoirs sont intimement liés. Cette approche centrée sur le développement des compétences génériques propose des situations d'apprentissage qui tiennent compte des divers types de savoirs à mobiliser et porte une attention particulière aux « savoir-être » pour le développement stratégique des compétences génériques et essentielles de nature interactionnelle, incontournables pour instaurer de bons climats de travail et de bonnes communications. Dans ce sens, cette approche tente également d'éliminer progressivement le sentiment de peur chez certains travailleurs face à l'apprentissage, créant ainsi une meilleure disposition à son propre développement professionnel.

Cette approche tente de répondre aux besoins de développement de la personne sans trop de rigidité. Il joint le développement humain à la pratique, dans une dynamique qui suscite le désir d'apprendre. L'organisation des activités d'apprentissage implique une écoute et une compréhension des besoins exprimés par les employés, pour que les situations d'apprentissage aient des répercussions observables sur les tâches professionnelles et l'autonomie de l'employé. En ce sens, il répond aux besoins d'appartenance des employés au milieu de travail, démontre la considération de la part de l'employeur et crée une dynamique de formation/apprentissage continu.

C'est une formule gagnante pour tous. Des initiatives de formation courtes et pertinentes qui visent le développement des personnes, inspirées de stratégies qui suscitent une meilleure exécution des tâches professionnelles et qui favorisent la qualité de vie en milieu de travail, voire sur la qualité de vie en général. Une époque où la durée de vie d'une compétence diminue, où on observe un délaissement de la formation formelle pour les gens moins qualifiés. Il faut donc miser sur des contextes continues et moins formelles (apprentissage spontanés, non-encadrés, désorganisés) pour développer les compétences et la culture de l'apprentissage. Les formes d'apprentissages moins formelles ne remplacent pas la formation continue plus formelle, mais la complètent ;

encore plus important, elles peuvent stratégiquement stimuler le désir/besoins d'apprendre qui prépare à une formation davantage formelle (CEDEFOP, 2012).

*« Un des principaux avantages de ce modèle est qu'il est à le potentiel pour exploiter la puissance de l'apprentissage informel et l'aligner sur les objectifs de l'organisation dans son ensemble et de ses employés. Une abondante littérature suggère que l'apprentissage en milieu de travail informel est beaucoup plus influent et efficace dans la pratique que l'apprentissage formel, mais il est difficile, voire impossible, de coordonner, de contrôler et, surtout, d'évaluer quantitativement (Eraut, 2004). Un aspect de son potentiel est suggéré par une étude de 2007 en Angleterre des préférences des employés sur l'apprentissage visant à améliorer leur rendement au travail (Aldridge et Tuckett, 2007): 82 % des employés préféreraient des modes moins formels et plus expérimentaux de l'apprentissage au travail, exprimées comme «apprentissage par la pratique du travail sur une base régulière», contre seulement 54 % qui ont trouvé des cours utiles. De plus, les moins qualifiés sont les moins susceptibles de trouver des cours utiles » (Derrick, Jay, 2012).*

### **Une approche qui favorise un milieu de travail apprenant et...**

Les principales pistes de solutions listées dans les recherches en matière de formation proposent que les programmes de formation actuels soient modifiés, qu'ils soient plus axés vers les compétences, que les apprentissages se fassent plus en termes d'initiatives en milieu de travail et que la formation soit sur mesure, donc liée aux besoins essentiels de l'employé. Les activités dans le cadre de cette approche sont centrées sur le développement de l'employé par le biais des composantes de son milieu de travail.

*« Dans le cadre de l'initiative chez Elmsdale Lumber, on constate que les retombées positives ont été rendues possibles à partir d'un apprentissage non formel visant tous les employés (un premier cours de relations publiques), auquel s'est ajouté l'apprentissage informel encouragé par la culture de l'organisation. C'est cette combinaison qui a permis de débiter le processus de formation continue chez Elmsdale Lumber, permettant à cette entreprise d'accéder ensuite à d'autres types de développement (processus de travail, utilisation des nouvelles technologies). On est allé encore plus loin dans l'implantation d'une culture de l'apprentissage informel. On a introduit des mécanismes pour stimuler l'innovation par une pratique réflexive, en comptant sur les employés pour faire en sorte qu'ils ne se perçoivent pas comme une partie du problème, mais bien comme une partie de la solution. Il fallait que chacun comprenne l'importance de sa participation pour que l'entreprise se développe bien. C'est ainsi qu'on a proposé à tous les employés chez Elmsdale Lumber, quel que soit leur poste dans l'entreprise, de*

*revoir ce qui a toujours été fait, d'imaginer une nouvelle façon de faire et de voir, tout en leur conférant le droit à l'erreur puisqu'on apprend aussi de ses erreurs. « Le processus de réflexivité est complexe et repose sur des aptitudes essentielles telles que la sensibilité et la capacité d'introspection, l'ouverture d'esprit, l'écoute empathique et des qualités associées à l'intelligence émotionnelle qui sont nécessaires à la réflexion critique » (Mezirow, 2003, cité dans Duchesne 2010, volume XXXVIII : 1, 2010 [www.erudit.org](http://www.erudit.org), tiré de Lurette, 2012).*

Une organisation peut être définie comme une « organisation apprenante », lorsqu'en plus d'offrir des opportunités de formation continue, elle organise son milieu de travail de manière à offrir à ses employés de nombreuses occasions d'apprendre, leur donnant ainsi la chance de développer leurs compétences professionnelles et sociales (CEDEFOP, 2012). Dans ce sens, offrir de la formation ne suffit pas. L'organisation de travail peut avoir un effet motivant ou démotivant sur l'apprentissage. Mettre les travailleurs dans des situations de tâches plus complexes, demandant de la résolution de problèmes, la prise de décisions autonomes au sein d'une équipe stimule la culture d'apprentissage chez les employés (CEDEFOP 2012). Apprendre dans et par son travail a un effet sur la qualité de vie professionnelle, développe les compétences et renforce la motivation à apprendre. Il est essentiel d'améliorer les possibilités d'apprendre dans le milieu de travail, et ce peu importe la complexité des fonctions et des niveaux de qualifications. Une solide culture de l'apprentissage dans le milieu de travail rend les travailleurs plus réceptifs au changement, quel que soit leur âge (CEDEFOP, 2006, tiré de CEDEFOP, 2012).

« Plusieurs programmes nationaux visent à transformer les lieux de travail en environnements didactiques. C'est notamment le cas en Suède, où des initiatives subventionnées d'apprentissage en entreprise s'appuient sur la résolution de problèmes et sur des projets en équipe. Ces programmes bénéficient en outre de l'encadrement d'un coach » (ministère suédois de l'éducation et de la recherche, 2008, tiré de CEDEFOP, 2012).

### **...l'organisation apprenante**

« Chez Pallister, des formations non formelles permettent à la fois aux nouveaux employés de langues étrangères de se sécuriser dans leur environnement et aux employés plus anciens, de partager leur nouvelle connaissance de l'anglais. Chez Elmsdale Lumber, on a le droit à l'erreur. À la Ville de Bathurst, l'employé développe ses compétences à son rythme sans intrusion. Au Lac La Ronge Motor Hotel, les solutions passent autant par les besoins de la personne que par les besoins de l'entreprise. Tout ceci contribue à l'implantation d'une culture d'apprentissage qui génère des organisations apprenantes. Certains facteurs rendent ces démarches possibles. Chez Pallister, Elmsdale Lumber, au Lac La

Ronge Motor Hotel et à la Ville de Bathurst, les fondements de l'apprentissage en milieu de travail reposent sur des bases andragogiques claires. Il prévaut un climat de confiance où l'on peut s'exprimer sans pression et sans s'exposer au jugement des autres. On observe une participation individuelle et mutuelle quant aux méthodes et à l'orientation du programme. Dans cet esprit, toutes les interventions seront d'autant plus pertinentes qu'elles répondront aux besoins exprimés de chacun et que l'employé participera à la détermination de ses propres objectifs d'apprentissage : cette situation favorisera l'auto-motivation, l'autoévaluation ainsi que l'intégration et le transfert des apprentissages. Les cultures apprenantes fondent le développement des compétences des personnes sur une combinaison d'apprentissages non formels et informels. La reconnaissance constitue une valorisation du développement des nouvelles compétences » (Lurette, 2012).

## **5.6 Montages andragogiques centrées sur le développement de multiples catégories de compétences dans plusieurs contextes**

### **5.6.1 Les motivations multiples qui influencent la participation des travailleurs à des initiatives de formation**

Selon Bélanger (2010), le choix d'un individu de participer à des activités de formation au travail est souvent motivé par le désir de consolider son statut d'emploi. Bélanger mentionne également que :

*« Le travailleur qui se voit proposer de participer à une formation de base y entrevoit aussi des intérêts personnels non reliés à son travail, qu'il s'agisse de pouvoir mieux encadrer leurs enfants à l'école, de pouvoir utiliser la communication écrite à la maison, de se donner une plus grande autonomie dans une vie sociale de plus en plus liée à la communication écrite, ou tout simplement pour une meilleure qualité de vie ».*

Il parlera alors du concept de « motivation multiples.

Bélanger (2010) soutient que la prise en compte des « motivations multiples » des participants haussera leur intérêt à participer à des initiatives de formation proposées, ce qui rendra l'apprentissage plus significatif et facilitera la mobilisation des nouvelles compétences dans l'action. Une participation non motivée à une formation demeurera toujours risquée.

*« Les sessions de jeu de rôle formatif (JdRF), que nous avons menées avec des formateurs en entreprise, ont montré jusqu'à quel point cette prise en considération de la dimension subjective de l'apprentissage était fondamentale, en raison tant de la profondeur de la transition exigée et vécue*

par les apprenants que de la négociation demandée entre la demande externe de l'organisation et les exigences personnelles. Même au plan psychologique, la redécouverte du besoin ressenti (« *felt need* ») et, surtout, du goût d'apprendre en situation structurée ne va pas de soi. Les formateurs l'ont bien observé (GC1 et 2) » (Bélanger, 2010).

Les « motivations multiples » des travailleurs doivent amener les concepteurs d'intervention à s'éloigner des sentiers trop étroits de la formation centrée strictement sur des considérations de développement professionnel. Dans l'*Agenda pour l'avenir* de la 5<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes (Hambourg, 1997), il est recommandé :

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

Ceci dit, peut-on situer le développement des compétences des travailleurs dans une vision plus large de ses besoins économiques, sociaux, familiales, personnels, etc. Pour se faire, il faut sans doute élargir la réflexion vis-à-vis les modalités de formation à utiliser, et les lieux possibles où le développement des compétences peut s'opérer.

« Imel (2003) résume les idées de plusieurs commentateurs, et plaide en faveur d'une pédagogie fondée sur les problèmes posant enquête, en utilisant une "théorie socio-cognitive de l'apprentissage qui met l'accent sur le lien entre l'apprentissage et la pratique», et de situer l'œuvre non seulement dans le milieu de travail, mais dans le reste du monde de l'environnement des employés culturel, social et historique (Castleton, 2000, 2002). Cet argument est également reflété implicitement dans des études récentes sur les résultats du capital social de l'alphabétisation des adultes » (Salomon, 2010, NCVÉR 2010, tiré de Derrick, Jay, 2012).

### **5.6.2 Des contextes d'apprentissage diversifiés**

Au cours de la 5<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO tenue à Hambourg et à laquelle 160 pays participaient, on formule d'emblée une définition de ce qu'englobe l'éducation des adultes :

*« 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 ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle*

*englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place »* (UNESCO, 1997, article 3, tiré de Lurette, 2012).

De cette définition émergent les contextes d'apprentissage formel, non formel et informel.

Plus précisément, l'apprentissage formel se comprend plutôt comme celui se déroulant dans « un cadre organisé et structuré et clairement identifié comme activité d'apprentissage »; on pense alors notamment aux apprentissages de type scolaires. Dans ce cas de figure, en plus du caractère structuré de l'apprentissage, l'important est que l'activité mène à une certification ou une sanction par une autorité désignée (OCDE, 2003, CEDEFOP, 2001, *in* Dubé, A., 2004, tiré de COCDMO, 2007). D'autres études parlent plutôt d'apprentissage structuré et le décrivent comme des « programmes de formation, de cours, d'ateliers ou de séminaires structurés en vue d'obtenir un grade, un diplôme ou un certificat lié à un emploi ou à une carrière. » En ce sens, l'apprentissage structuré est un apprentissage formel (Lurette, 2012).

L'apprentissage non formel a lieu au cours d'activités qui, bien que planifiées et parfois bien structurées, ne sont pas définies comme des activités menant à une certification ou à une sanction. (OCDE, 2003 par RCG; tiré de Lurette, 2012). Il convient toutefois de dédramatiser l'apparente faible structuration de ces formations et de préciser que certaines d'entre elles peuvent néanmoins être très structurées sans mener pour autant à une sanction officielle (et c'est ce dernier point qui, de notre avis, distingue clairement l'apprentissage formel de l'informel) (COCDMO, 2007).

Finalement, l'apprentissage informel renvoie à des « circonstances inattendues ou liées à des activités de la vie quotidienne (travail, vie familiale, loisirs, etc.). Il est parfois appelé apprentissage par l'expérience ou apprentissage expérientiel. C'est un apprentissage indépendant, sans structure formelle pour le permettre ou le favoriser (OCDE, 2003, CEDEFOP, 2001, *in* Dubé, A., 2004, tiré de COCDMO, 2007). Ce dernier mode d'apprentissage ne débouche généralement pas sur une forme quelconque de certification ou de sanction. L'apprentissage informel est un apprentissage indépendant, sans structure formelle ou non formelle pour le proposer, le favoriser ou l'encadrer. Il s'opère de lui-même au travail, par les expériences de vie ou chez les personnes ayant des aptitudes d'auto-apprentissage, par des activités choisies. Par exemple, les autodidactes construisant leur savoir à partir des livres ou par les technologies de l'information et des communications (TIC), ou encore les artisans développant leur savoir-faire de façon autonome ont recours à l'apprentissage informel. Il peut être en lien ou sans lien explicite avec le travail. Ce mode d'apprentissage peut mener à des connaissances très poussées et des savoir-faire remarquables, sans toutefois qu'une certification vienne sanctionner

l'acquisition des compétences (COCDMO, 2007). Certaines études parlent d'apprentissage non structuré *en lien avec le travail* soit dans le milieu de travail, soit en apprentissage autonome. Il s'agit d'apprentissage non formel, non structuré et d'apprentissage informel, mais en lien avec le travail (*Le Conseil canadien sur l'apprentissage : EACA, 2008 : L'enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage, CCA\_EACA 2008, p. 38, tiré de Lurette, 2012*).

Ceci dit, la formation formelle et structurée peut mener à une certification et une qualification. La formation non-formelle, qu'elle soit structurée ou non, ne mène pas nécessairement à une certification ou diplôme, et la formation informelle est le fait des apprentissages fortuits. Il est établi que la compétence a besoin de reconnaissance et qu'on la reconnaît pour un contexte donné. Pour les uns, la reconnaissance sociale relève de la valorisation par les autres, pour d'autres, de la certification ou du nombre et de la qualité de diplômes décernés. Il s'agit sans doute de trouver la solution de reconnaissance qui répond au contexte. Il faut garder en mémoire que les initiatives de formation doivent répondre aux besoins des travailleurs pour susciter leur intérêt et développer leur motivation pour développer leurs compétences de façon continue. Répondre aux intérêts des travailleurs et à ceux des employeurs est un équilibre à atteindre. La réponse se trouve sans doute dans une bonne analyse du contexte et des besoins qui s'y retrouvent (Lurette, 2012).

L'intention de lier une vision de développement de la culture d'apprentissage et de l'organisation apprenante est un pôle qui mise sur les compétences génériques d'abord pour développer l'ensemble des compétences professionnelles. L'intention de hausser les compétences professionnelles pour qualifier les travailleurs dans son secteur est un pôle qui mise sur le développement des compétences techniques et parfois les compétences génériques et essentielles. Ces deux pôles correspondent aux deux grandes tendances de développement des compétences en milieu de travail, l'une de ces tendances est basée sur une culture de l'apprentissage qui reconnaît le développement des compétences reliées au contexte sur un mode informel en le favorisant de toutes les façons possibles : c'est l'organisation apprenante qui *valorise les apprentissages*. Une autre tendance vise à faciliter l'accès à la reconnaissance professionnelle par le développement des compétences dans un mode plus structuré, qualifiant et formel, ce qui facilite une mobilité verticale et ajoute la mobilité horizontale de la certification : *c'est l'organisation qualifiante qui certifie les formations et les apprentissages formels* (Lurette, 2012).

Le développement des compétences de base et des compétences professionnelles peut se faire en alternance avec des formations formelles, non-formelles ou informelles, à la mesure des besoins et des difficultés de chaque personne et du milieu de travail; il faut toutefois trouver l'équilibre entre favoriser l'accessibilité aux initiatives de développement de compétences et assurer la reconnaissance des compétences développées. Ainsi, l'idée que l'apprentissage se poursuive tout au long de la vie a rendu de plus en plus nécessaire le développement de méthodes permettant ou facilitant la prise

en compte de la diversité des modalités et des lieux d'apprentissage, dont l'apprentissage sur la base de l'expérience.

*« Il n'est plus seulement question d'ingénierie de la formation, mais d'ingénierie de la professionnalisation : la construction des compétences n'est plus considérée comme relevant exclusivement de la formation, mais comme résultant de parcours professionnels incluant des moments de formation et des moments de passage par des situations de travail organisées pour en optimiser les effets d'apprentissage. Les formations par alternance sont à nouveau valorisées... » (LeBoterf, 2008).*

### **5.6.3 Du développement des programmes d'alphabétisation au développement continu des compétences dans divers contextes**

L'approche par compétences préconisée par le modèle du RESDAC s'intéresse au développement des compétences des personnes moins alphabétisées plutôt que strictement à l'alphabétisation ou à la formation de base. Les compétences essentielles et les compétences génériques sont indispensables à une grande variété de tâches dans le milieu du travail et dans le quotidien, en plus d'accroître les capacités des gens à s'adapter aux changements qui interviennent tout au long de la vie. Le développement de ces compétences équivaut à un *continuum* qui va bien au-delà des niveaux de compétences visés par les programmes d'alphabétisation traditionnels. Le *continuum* de développement des compétences essentielles et génériques s'applique à une perspective andragogique encore plus large. Il nous inspire à situer le processus d'acquisition des compétences d'alphabétisme dans un concept inclusif, soit le *continuum* de développement des compétences pour la vie.

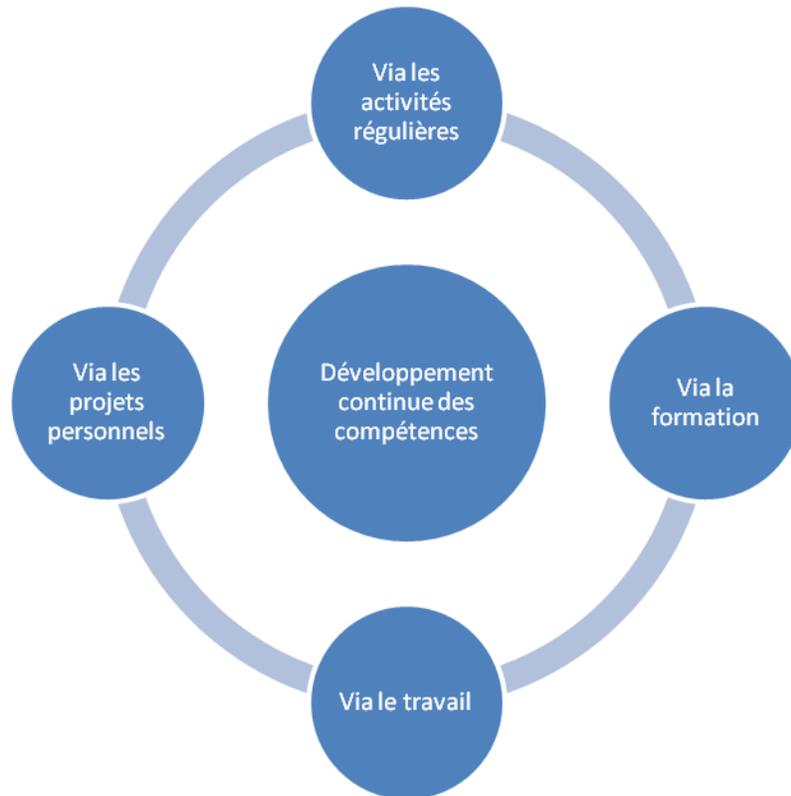
En effet, selon l'EIAA de 1994 et l'EIACA de 2003, les compétences d'alphabétisme sont comme des muscles : peu importe le contexte, plus on les exerce, mieux elles se maintiennent et plus elles s'améliorent rapidement. Dans cette veine, les espaces et les contextes de développement des compétences d'alphabétisme dépassent les milieux de formation formels et non formels. Le développement continu des compétences des travailleurs moins alphabétisés s'exerce dans plusieurs sphères de leur vie. Conséquemment, cette perspective confirme que les initiatives de formation pour travailleurs moins alphabétisés doivent être conçues de façon stratégique dans le temps, afin de les situer dans un mouvement englobant le développement continu des compétences. Le développement de l'alphabétisme est une responsabilité partagée. Le passage en formation organisée ne représente pour l'apprenant adulte qu'une séquence stratégique limitée dans le temps et liée à ses objectifs (Lurette, 2011).

« Les Compétences relatives à l'employabilité 2000+ peuvent aussi vous être utiles au-delà du milieu de travail, dans vos activités quotidiennes et personnelles. Dans ce sens, vous pouvez développer vos compétences relatives à l'employabilité à domicile, à l'école, au travail et dans la communauté. La famille, les amis, le personnel enseignant, les voisins, les employeurs, les collègues, le gouvernement, les entreprises et les industries peuvent tous vous aider à développer ces compétences » (Conference Board du Canada).

### **Du développement continu des compétences par des interventions intégrées vers une communauté d'apprentissage**

L'approche andragogique du modèle du RESDAC nous semble intéressante pour favoriser le développement de l'alphabétisme des travailleurs en milieu de travail mais également dans les communautés. Dans le cas qui nous concerne, l'andragogie s'intéresse à tout le système d'apprentissage pour l'adulte; les dispositions de l'apprenant adulte ciblé, la nature des objets d'apprentissage, les modes d'apprentissage (les modes de transmission des contenus d'enseignement et les modes d'acquisition des nouvelles compétences), l'environnement d'apprentissage (communauté, modes de soutien, etc.) et les transferts possibles des apprentissages. Dans la conception d'une intervention andragogique, tous ces éléments doivent être pris en compte. Cette approche nous permet de ne pas nous limiter à l'analyse d'un apprenant adulte en fonction d'un programme particulier ou d'un contexte particulier, mais d'analyser l'ensemble des besoins des apprenants adultes dans leurs multiples contextes. Les visées ultimes d'une telle approche sont de favoriser le **développement des compétences multiples des apprenants adultes pour la vie** (continuum de compétences) dans une **offre de services éducatifs intégrés** (continuum de services d'apprentissage) pour une **communauté d'apprentissage** donnée. Notre vision du développement de l'alphabétisme se définit par le **développement continu de toutes sortes de compétences** des apprenants adultes s'articulant à partir d'une façon particulière de concevoir l'intervention éducative auprès de ceux-ci, peu importe leur niveau d'alphabétisme. Dans cette approche, une communauté tentera toujours de mettre en place toutes les ressources disponibles pour permettre à sa **population d'augmenter son niveau d'alphabétisme**.

## Acquisition et développement des compétences dans un continuum



«Il est important de ne pas interpréter le message de l'éducation et de la formation tout au long de la vie comme «nous devons tous, et à tout moment, être engagés dans un processus de formation intensive». Ce message pourrait sans peine être considéré comme inventé – il est en décalage avec la manière dont les gens apprennent réellement au cours de leur vie. Plutôt que de s'engager dans un processus de formation sans fin, les obligeant à soutenir le même rythme année après année, il est probable que les individus préfèrent alterner les périodes de formation plus ou moins soutenue. (...) Un discours de type «apprendre tout le temps» peut donc s'avérer insuffisant, car même si l'adaptation continue peut aider à garantir l'employabilité des travailleurs dans leur rôle actuel, ce sont les périodes de formation intensive qui semblent être décisives pour l'orientation de leur carrière. La plupart des individus qui mènent une carrière fructueuse présentent un parcours de formation discontinu, les périodes d'apprentissage intensif succédant aux périodes «calmes», qui peuvent toutefois faire intervenir un apprentissage dans le cadre de tâches plus difficiles. (...) Il est également intéressant de constater que

lorsqu'un travailleur a connu une période de formation intensive à mi-carrière, et que cette formation a été utilisée comme tremplin pour un changement de cap professionnel, il se sent en général revigoré et désireux de rester plus longtemps sur le marché du travail» (Commission européenne, 2010f, tiré de CEDEFOP; 2012).

## **5.7 Montages andragogiques en fonction des besoins des travailleurs francophones en milieu minoritaire.**

Dans la prochaine section, nous nous appuyons sur l'approche andragogique du modèle proposé, afin de mieux comprendre et d'explorer son application possible pour les contextes minoritaires.

### **5.7.1 Des propositions andragogiques pour le contexte du travailleur minoritaire: début de pistes de solutions pour le développement des compétences essentielles et techniques**

Dans la section 5.4, nous avons étudié une approche de développement de compétences essentielles et de compétences techniques/professionnelles de façon intégrée, et ce, dans un contexte de tâches professionnelles en milieu de travail. Bien que cette approche est intéressante et qu'elle semble avoir du succès (particulièrement en Europe), il peut présenter certains défis de mise en place pour les travailleurs francophones en milieu de travail minoritaire. Ce contexte soulève le défi du nombre de travailleurs à mobiliser dans une démarche d'apprentissage intégrée, qui lie développement des compétences et fonctions de travail.

Le mentorat<sup>11</sup> pourrait être perçu comme une solution complémentaire et stratégique pour les personnes travaillant dans les PME, ou les travailleurs francophones en milieu de travail minoritaire. Le mentorat permet de contourner entre autres certaines barrières institutionnelles comme l'absence de programmes de formation par manque d'un nombre suffisant de participants.

---

<sup>11</sup> Lorsqu'il s'agit d'un transfert plus exclusivement relié au savoir, la littérature parle souvent de tutorat. Dans le contexte de cette analyse, comme le transfert d'expérience dépasse le cadre du pur savoir pour englober plusieurs facettes de la vie des adultes francophones (voir savoir/connaissance, savoir-faire, savoir être pratiques diverses et compétences diverses), le terme mentorat sera utilisé. Ce terme fera autant référence à une relation entre deux individus qu'à une relation entre un individu, le mentor et un petit groupe d'individus (Valcin, 2013, tiré de Lurette, 2013).

## **Le mentorat et le développement d'initiatives de développement de compétences auprès des travailleurs francophones**

Le mentorat pourrait constituer une avenue très intéressante pour le déploiement d'initiatives auprès des travailleurs dans le contexte du milieu de travail minoritaire en raison de la petite taille requis de la clientèle-cible. En effet, l'utilisation de mentors bénévoles offre certains avantages lors de la mise sur pied d'activités pour le développement des compétences :

- Multiplication du nombre de personnes pouvant potentiellement être rejointes : Le fait de s'appuyer sur des mentors multiplie les ressources humaines disponibles pour un projet et permettent donc de rejoindre un plus grand nombre de participants, surtout dans un contexte où la clientèle-cible est peu nombreuse et dispersée. L'approche par mentorat pourrait répondre aux besoins spécifiques des communautés et des individus ayant besoin de développement des compétences.
- Développement du sentiment d'appartenance au milieu de travail à la communauté francophone : La participation de mentors à une initiative ainsi que l'entraide par les pairs favoriseront le resserrement du sentiment d'appartenance à la communauté francophone.

Précisons en premier lieu que le rôle que pourra jouer le mentorat, dans l'élaboration des modèles andragogiques, variera selon les milieux de travail puisque celles-ci présentent des réalités et contextes différents. De plus, le mentorat ne constitue pas une réponse à tous les besoins en matière d'apprentissage identifiés dans chacun des milieux. Le mentorat peut parfois être l'unique véhicule de transmission des compétences et du savoir pour un apprenant ou être un complément ou un supplément qui s'ajoutent à d'autres situations d'apprentissage. Il est important d'intégrer le mentorat et d'établir ses fonctions et à sa forme lors de la conception de chacune des étapes des montages andragogiques régionaux (Valcin, 2013, tiré de Lurette, 2013).

### **Exemple de l'utilisation de l'approche par mentorat en milieu de travail**

Nous vous présentons brièvement quelques études de cas qui illustrent des initiatives européennes dans lesquelles on retrouve des exemples types où le développement des compétences essentielles ou compétences de base des travailleurs s'insère dans une logique de mentorat.

*« Dans le cadre d'un programme autrichien, les membres du comité d'entreprise servent de guides aux travailleurs peu qualifiés. Le programme «Chances par la formation» (Chancen durch Bildung) vise à réduire les obstacles à l'apprentissage ainsi qu'à sensibiliser les personnes désavantagées sur le plan de la formation à la manière dont celle-ci pourrait*

*améliorer leur situation professionnelle. La participation proactive des comités d'entreprise est l'un des grands points forts de ce programme, car ils sont extrêmement bien placés pour encourager les travailleurs à participer à des formations. À l'origine, ce projet était l'œuvre des partenaires sociaux, à savoir la chambre autrichienne du travail (Arbeiterkammer) et la Confédération autrichienne des syndicats, (Österreichischer Gewerkschaftsbund, ÖGB). Depuis une dizaine d'années, sa mise en œuvre est assurée par le Fonds viennois pour la promotion de l'emploi (Wiener ArbeitnehmerInnen Förderungsfonds, WAFF) (Ministère autrichien de l'éducation, des arts et de la culture » (BMUKK, 2008; Cedefop, 2010f, tiré de CEDEFOP, 2012).*

*« Le programme Noste, qui a eu cours en Finlande entre 2003 et 2009 et visait à renforcer les compétences et aptitudes des travailleurs peu qualifiés, recrutait et formait des représentants des travailleurs du SAK (principal syndicat ouvrier du pays) en tant qu'agents de formation. Ceux-ci sont parvenus à encourager de nombreux travailleurs peu qualifiés à s'inscrire à des formations. Avec leur aide, le programme a pu gagner la participation de travailleurs qui, sans cela, n'auraient vraisemblablement pas pris part à des activités de formation, par exemple parce qu'ils manquaient de confiance en soi ou du fait de leurs difficultés d'apprentissage. Ces agents de formation faisaient également office d'interfaces entre établissements de formation, participants au programme et entreprises. Le programme a été lancé par l'une des plus grandes confédérations syndicales et mis en œuvre sur une base tripartite. La validation des acquis constituait un élément central de ce programme, car elle a permis de réduire la durée du cursus des apprenants désireux d'obtenir une qualification complète et de mettre au point une offre de formation sur mesure pour mieux répondre aux besoins des participants » (Ministère finlandais de l'enseignement et des sciences, 2008; tiré de CEDEFOP, 2012).*

*« D'autres programmes de formation sur le lieu de travail font aussi bon usage du potentiel des ambassadeurs de l'apprentissage. En Norvège, dans le cadre du programme en faveur du développement des compétences de base dans la vie professionnelle, des «agents de motivation» ont été recrutés en vue de stimuler l'apprentissage des adultes et d'encourager les entreprises à fournir des possibilités d'apprentissage et de formation pour les compétences de base » (Ministère norvégien de l'éducation et de la recherche, 2008 ; tiré de CEDEFOP, 2012).*

*« Dans le land autrichien de Styrie, une initiative baptisée «Career Coaching» a été mise en place pour une période de trois ans, en vue de favoriser l'éducation et la formation professionnelles continues au sein des entreprises. Quelques travailleurs triés sur le volet font office de mentors professionnels dans quatre secteurs du land, apportant conseils et assistance aux micro-entreprises et PME ainsi qu'à leurs collaborateurs en matière d'éducation et de formation. Le but de cet accompagnement est de faciliter le développement professionnel continu de la main- d'œuvre, d'aider les entreprises à obtenir des informations sur les possibilités d'éducation et de formation, de mettre en place de telles possibilités et de développer encore l'enseignement pour adultes dans la région (Cedefop, 2010f, tiré de CEDEFOP, 2012).*

### **5.7.2 Des propositions andragogiques pour le contexte du travailleur minoritaire: début de pistes de solutions pour de développement des compétences génériques**

Dans la section 5.5, nous avons étudié une approche de développement de compétences génériques comme point d'ancrage pour développer l'ensemble des compétences professionnelles dans un contexte intégré. Cette approche nous semble également intéressante pour les milieux de travail minoritaires.

#### **Répondre aux besoins personnels de tous et profiter des retombées...**

En tentant de cerner les initiatives ciblant les besoins personnels des travailleurs, Lurette (2012), dans le cadre de la recherche « Moi, mes compétences et apprendre pour le travail », souligne le constat que cette approche profite aussi aux communautés.

*« Chez Pallister, on cible d'abord les personnes qui doivent développer leurs compétences de base. Les formations ciblent par la suite plusieurs objectifs, aussi bien personnels que communautaires et professionnels. L'évaluation se fait de façon qualitative et quantitative, surtout pour fixer les nouvelles priorités. De plus, les employés donnent leur point de vue sur leurs besoins. À la Ville de Bathurst, on refuse carrément le principe d'évaluation. Chaque employé est responsable de déterminer si ses compétences sont assez développées pour qu'il profite d'un passage à un autre niveau, par exemple. Chacun sait ce qu'il connaît et ce qu'il n'a pas encore bien maîtrisé. Dans ces deux entreprises, on fait un lien entre le développement personnel et les retombées pour l'entreprise. On mise sur l'une des recommandations du SCFP et ACAM, possédant une longue expérience en développement des compétences en milieu municipal : rejoindre les besoins personnels et ceux de l'entreprise dans toute initiative de formation » (Lurette, 2012).*

## **Une approche qui favorise une meilleure qualité de vie**

Cette approche vise à accroître la qualité de vie de l'employé non seulement au travail, mais dans la vie en générale. Les travailleurs francophones dans les PME sont souvent des entreprises de services et les équipes sont généralement réduites; ainsi, l'employé peut devoir accomplir différentes tâches où l'autonomie, le désir d'apprendre et l'apprentissage continu revêtent une grande importance.

« Chez les organisations apprenantes, telles Elmsdale Lumber, Lac La Ronge Motor Inn et la Ville de Bathurst, les apprentissages sont collectifs et progressifs pour tous les membres. Les besoins de développement des compétences sont entièrement intégrés à la planification financière. De cette manière, on fait en sorte de développer à long terme les compétences, de stimuler la capacité d'apprendre et de favoriser l'apparition de pratiques réflexives. Les savoirs sont partagés, les apprentissages sont collectifs, les membres prennent des initiatives et deviennent polyvalents. L'entreprise en assume la responsabilité » (Lurette, 2012).

## **Les compétences génériques se développent dans divers contextes, tout en étant primordiales pour le milieu de travail**

L'ICÉA (2012) pour sa part est d'avis que les compétences génériques pouvant être utilisées dans plusieurs milieux de vie sont plus facilement transférables d'un milieu à un autre que ne le sont les compétences spécifiques. Il recommande donc de miser sur les compétences génériques pour établir un lien entre les contextes dans lesquels les compétences seront utiles. Ces liens facilitent le transfert des compétences en milieu professionnel ou dans une perspective de développement personnel. Cela peut se faire de façon non formelle, informelle et même formelle (Dignard, ICÉA, 2012).

Dans ce sens, l'approche centrée sur les compétences génériques en fonction des besoins des individus peut s'avérer une piste intéressante pour le développement des compétences des travailleurs francophones dans divers milieux de vie, et non seulement en milieu de travail.

« La critique des nouvelles études sur l'alphabétisation de décontextualisation des études d'apprentissage est basé sur un regard ethnographique et culturel. Il fait valoir que les littératies sont multiples plutôt qu'unitaire, et que l'idée même d'une partie distincte, liste générique, fixe et transférable des compétences en littératie de base n'est pas la question. Cette approche met l'accent autant sur l'organisation effective du travail lui-même, sa culture, ses pratiques et procédures formelles et explicites, informelles et tacites, que sur les compétences des travailleurs. L'approche pourrait inclure une vérification de l'alphabétisation technique que l'on

trouve dans l'approche contexte fonctionnel, mais prend une portée beaucoup plus large culturel et ethnographique. Par définition ce serait une initiative "de l'organisation dans son ensemble". Il n'y aurait pas de tension entre les objectifs du programme d'alphabetisation et les objectifs des apprenants, et les objectifs de l'employeur et de l'organisation des objectifs d'apprentissage. L'alphabetisation, sous une forme idéale d'un modèle d'apprentissage situé, serait être si profondément ancrée qu'elle est indiscernable de l'organisation apprenante » (Lave and Wenger, 1991, Engestrom, 2001, tiré de Derrick, Jay,; 2012).

### **Des propositions andragogiques pour le contexte du travailleur minoritaire: début de pistes de solutions pour de développement de multiples compétences**

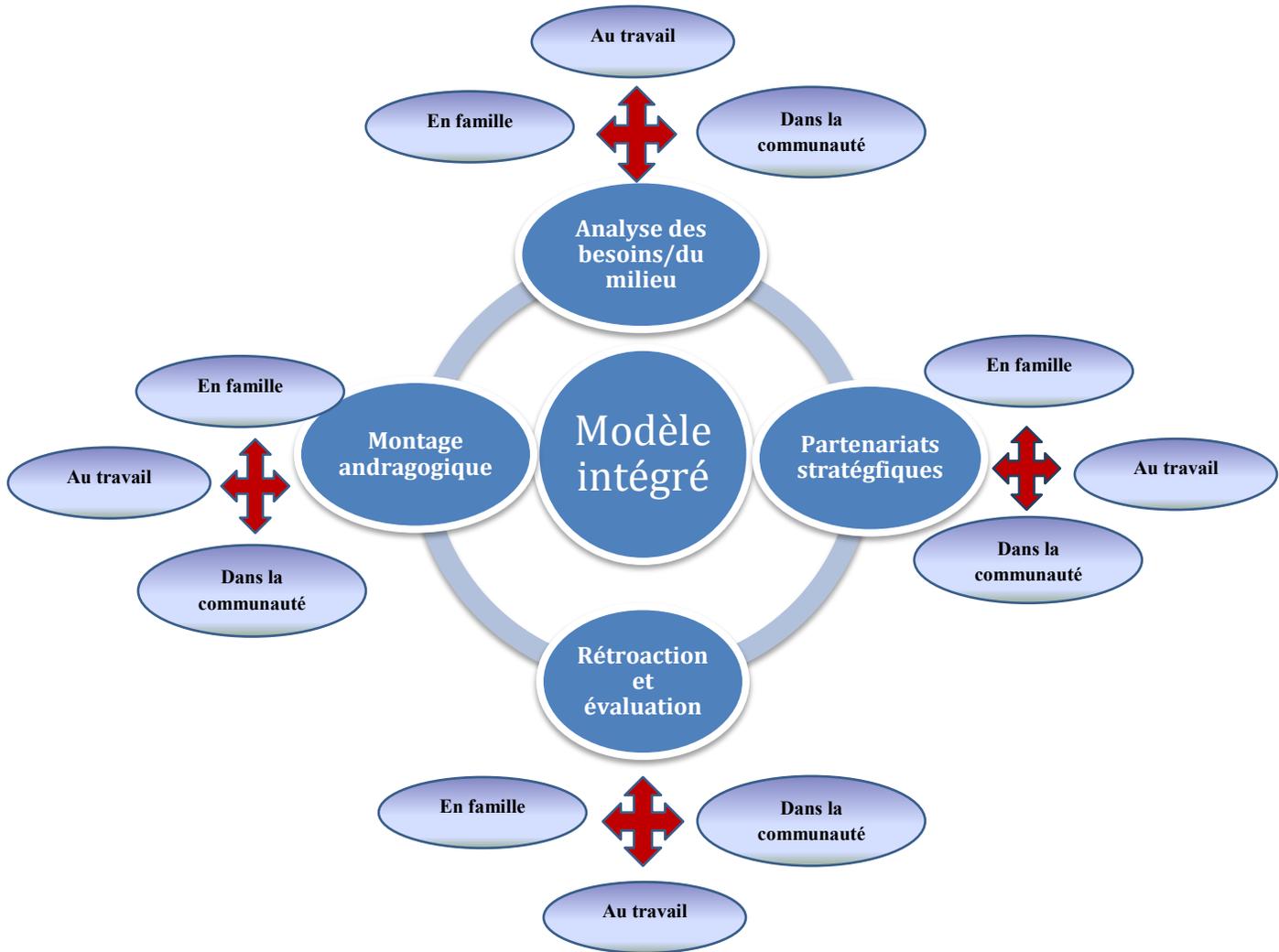
Comme le souligne Wagner (2002 ; tiré de Corbeil 2006), « *la définition de l'alphabetisme conduit à ne plus considérer les capacités de lecture et d'écriture de manière générique ou désincarnée, mais en relation avec les contextes linguistiques, culturels, économiques et sociaux dans lesquels vivent les individus* ». De plus, l'utilisation relativement récente de ces termes découle principalement du fait que dans nos sociétés modernes en constante mutation technologique et scientifique, le simple fait de pouvoir lire et écrire ne constitue plus un indicateur adéquat de la capacité des individus à traiter l'information dans leur quotidien, ou la capacité de pouvoir exécuter des tâches professionnelles liés à un emploi. C'est pourquoi les concepts de littératie et d'alphabetisme mettent l'accent sur l'application quotidienne que font les individus de leurs capacités au sein de la société, plus particulièrement leurs capacités à traiter l'information écrite, qu'elle soit de nature numérique ou alphabetique.

Il faut concevoir des approches de développement de compétences de façon stratégique auprès des minorités francophones du Canada, en misant entre autres à développer chez ces derniers des habitudes d'utilisation et d'application des compétences dans différentes sphères de leur vie.

### **Réponses à des besoins distincts et multiples dans des contextes variés de développement de compétences**

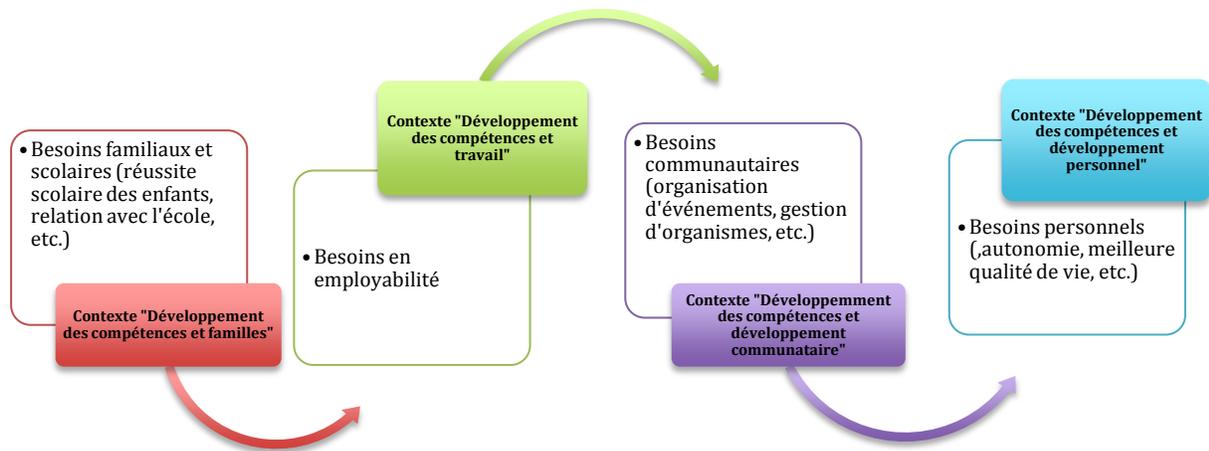
Nous croyons que toute intervention qui vise le développement de compétences peut faire émerger chez les individus rejoints d'autres besoins en termes de développement de compétences (voir motivations multiples de Bélanger). Suite à leur participation à une expérience d'apprentissage signifiante, certains adultes ou travailleurs désireux de développer leurs compétences au départ, dans un contexte spécifique, pourront sans doute être intéressés à développer d'autres types de compétences pour répondre à d'autres besoins, sans compter que des apprentissages réalisés dans un contexte sont souvent transférable dans de nouveaux contextes.

« Si la visée première de cette communauté est l'apprentissage continu en milieu familial et communautaire, ses activités peuvent aussi avoir des répercussions sur l'apprentissage des parents dans leur vie au travail, comme l'ont révélé les résultats du projet pilote » (Vautour, 2012).



Le schéma ci-dessus suit présente une catégorisation que nous avons fait de différents contextes de développement de compétences que l'on pourrait retrouver dans une communauté donnée. Le schéma illustre également une certaine évolution possible vers lesquels un travailleur apprenant pourrait se déplacer dans un continuum d'apprentissage, c'est-à-dire d'un contexte à un autre en fonctions des besoins émergents : des besoins en employabilité (compétences et travail), des besoins familiaux (compétences et famille), des besoins personnels autres (compétences et développement personnel), et des besoins en lien avec leur participation dans la vie communautaire (compétences et développement communautaire).

## Schémas illustrant l'évolution possible des intentions de développement de compétences pour les adultes (cheminements possibles) dans un continuum d'apprentissage



Dans cette perspective de développement de compétences dans un continuum d'apprentissage, il nous apparaît judicieux de concevoir la planification des interventions auprès des travailleurs francophones en milieu minoritaire dans plus d'un contexte de développement des compétences. De là, une question s'impose : est-ce qu'il serait plus judicieux d'aborder différents contextes de développement de compétences de façon linéaire, donc une intervention pour répondre aux besoins du contexte **familial**, suivi d'une intervention pour répondre aux besoins du contexte du travail, et ainsi de suite si nécessaire? Ou serait-il plus judicieux d'aborder simultanément des besoins liés à plus d'un contexte (exemple : besoins familiaux avec besoins du travail ou besoins travail avec besoins personnel dans une même intervention)? Les réponses restent à être définies.

Ce qui toutefois devrait distinguer les approches et les montages andragogiques qui en découlent, ce sont les types de compétences spécialisées à développer (exemple : compétences parentales vs compétences en employabilité) et les profils de compétences qui s'en dégageront en fonction des besoins et contextes privilégiés par l'intervention ; quelle place occuperont les compétences essentielles, génériques et en langue seconde, qui supporteront les compétences spécialisées? Les deux approches de conception et de planification (contextes abordés de façon linéaire ou de façon simultanée) sont possibles, et peut-être même que le deuxième est souhaitable dans certaines situations.

**« Adopter une ingénierie de parcours plutôt qu'une ingénierie de programme :** Raisonner l'ingénierie (de développement de compétences) non plus en termes de programmation, mais en terme de navigation. Ce mode de raisonnement permet : 1- de faire la distinction entre un programme de formation et une offre d'opportunités de professionnalisation; cette offre comporte des situations variées d'apprentissage (transmission de savoirs en face-à-face

pédagogique, situations de travail simulées, mise en situations de travail réelle avec accompagnement, voyages d'études, réalisation de projets, autoformation assistée...), constitue en quelque sorte une cartographie sur laquelle peuvent prendre place plusieurs projets individualisés ou collectifs de parcours. Cette offre – ou cet espace – possible de professionnalisation dépend de la cible professionnelle visée. 2- Distinguer sur cette carte des situations variées d'apprentissage. Certains pourront constituer des points de passage optionnels, d'autres obligés. 3- Proposer un modèle de fonctionnement correspondant à la façon de penser de la génération .com, qui raisonne en termes de navigation plutôt qu'en termes de planification » (LeBoterf, 2008).

### **5.8 Élargissement du cadre d'intervention auprès des travailleurs apprenants en milieu minoritaire: développer de nouvelles compétences chez les travailleurs par des montages andragogiques appropriés**

Une analyse rigoureuse du milieu mènera sans doute à un élargissement du cadre d'intervention des organismes et intervenants et soulèvera conséquemment *certaines questions sur les montages andragogiques* appropriés pour favoriser le développement des compétences des travailleurs en contexte minoritaire.

#### **Questions guides pour la troisième composante : Montages andragogiques**

Nous proposons ici des questions guides pour la troisième composante du modèle proposé qui, nous l'espérons, saurons guider les intervenants dans leur réflexion.

#### **Réflexions sur le développement des compétences d'alphabétisme et d'autres types de compétences**

- Quelles sont nos réflexions sur les compétences d'alphabétisme et les autres types de compétences? Quels sont les besoins des travailleurs en regard de ces compétences ?
- Quelles compétences les plus importantes souhaitons-nous développer dans la nouvelle intervention, selon les besoins des travailleurs?
- Quelle place occuperont les compétences essentielles, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde pour répondre aux besoins d'intégration, de communication et d'interaction dans les divers projets personnels et professionnels des travailleurs ciblés?
- Comment associer, dans une même intervention, le développement des multiples compétences (compétences d'alphabétisme et des autres compétences professionnelles)?

- Peut-on concevoir des interventions éducatives qui permettent aux compétences d’alphabétisme de jouer un rôle fondamental et stratégique pour l’acquisition et le développement de compétences professionnelles?

## **Section 6 :**

### **Quatrième composante du Modèle du RESDAC : la rétroaction, l’évaluation continue et l’ajustement des actions**

## **Section 6 : Quatrième composante du Modèle du RESDAC; la rétroaction, l'évaluation continue et l'ajustement des actions**

La dernière composante du modèle intégré est celle de **la rétroaction, de l'évaluation et de l'ajustement des actions** à l'épreuve de la réalité. La souplesse et la capacité de revoir certaines orientations du projet de formation afin de l'améliorer, toujours dans le meilleur intérêt des membres, doivent faire partie intégrante de cette approche novatrice. Ce souci constant de perfectionnement s'alimente de l'analyse des données recueillies auprès des divers partenaires du projet de formation comme des apprenants eux-mêmes, et ce, au cours des étapes d'élaboration, d'implantation et de réalisation. En bref, une formation intégrée s'appuyant sur de multiples services doit toujours être placée en observation dans le but avoué de créer une dynamique de bonification continue, puisque l'une des principales vertus du Modèle intégré réside dans sa souplesse et sa recherche continuelle d'une meilleure adaptation aux besoins de l'apprenant.

Par leur nature multiservice et multipartenaire, les initiatives intégrées proposées engendrent diverses ententes de collaboration et de concertation entre les instances du milieu. Nous sommes conscients que la mise en place de telles initiatives n'est pas une mince tâche. Toutefois, après un cycle de partenariats stratégiques et d'offre de services intégrés, tout sera sans doute plus facile pour les partenaires, les nouvelles expériences se construisant sur les acquis des expériences initiales révisées et enrichies grâce à des retours réflexifs. S'ensuivront éventuellement d'autres partenariats et initiatives, lesquels devraient contribuer à établir une communauté d'apprentissage plus cohérente (Lurette, 2011).

### **6.1 Les pratiques d'évaluation des compétences et des interventions en milieu de travail**

Dans toute intervention visant le développement de compétences auprès de travailleurs, il est important de concevoir les interventions sur des intentions qui sont pertinentes les membres, réalistes pour les intervenants et organismes impliqués, et efficaces et transparentes pour les financeurs. Dans ce sens, les questions d'évaluation des interventions et de reddition de comptes prennent une place de plus en plus importante dans le contexte actuel. Sans proposer toutes les solutions autour de ces enjeux d'importance, nous soumettons quelques éléments de réflexion à considérer.

*« Quelques conseils pratiques de LeBoterf (2008) :*

- 1- Avant d'évaluer, définissez ce que vous voulez évaluer : voulez-vous évaluer si les personnes sont plus ou moins compétentes, ou bien si elles ont des compétences.*
  - Dans le premier cas, vous aurez à évaluer des résultats et des pratiques professionnelles en situation réelle ou simulée;*

- dans le second cas, vous aurez à évaluer des ressources (connaissances, savoir-faire, raisonnements...) en situation de formation.
- 2- N'oubliez pas que la compétence doit être durable. À la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que ... si l'on ne s'en sert pas. En conséquence, veillez à la régularité des évaluations. Réussir une fois n'est pas nécessairement signe de compétence.
- 3- Ne cherchez pas à tout évaluer. Établissez une stratégie d'évaluation en fonction des choix de priorités (**compétences stratégiques, critiques...**). »

Si on se réfère au modèle désormais classique de l'évaluation de Kirkpatrick (Dunberry et Péchard, 2007, tiré de Bélanger 2010), *les entreprises se contentent généralement d'évaluer le degré de satisfaction des apprenants (niveau 1). Si l'évaluation finale portant sur les apprentissages réalisés (niveau 2) est plus rare, l'évaluation comportementale du transfert des apprentissages en milieu de travail (niveau 3) est exceptionnelle. Quant à l'évaluation des effets de la formation sur le fonctionnement de l'entreprise (niveau 4), elle est généralement absente, ce qui s'explique, en partie, par l'ampleur des moyens à mettre en œuvre dans le suivi des opérations de formation et par la complexité des critères dont il faut tenir compte.*

### **6.1.1 Au-delà de la satisfaction, le transfert dans l'action**

Au-delà de la satisfaction, les deuxièmes et troisièmes niveaux d'impact de la formation de Kirkpatrick ont trait à l'acquisition de savoirs et compétences, ainsi qu'à leur transfert dans l'action (Bouteiller et Cossette, 2007, tiré de Bélanger, 2010). Selon Bélanger, c'est, sauf pour de rares exceptions, que là où des actions ont été menés que la perception des résultats tend à être positive, et que les acteurs, réfèrent rarement à la maîtrise immédiate des nouvelles compétences (niveau 2) ou alors, ils le font en termes très généraux ; ils sont plus attentifs aux effets concrets de ces apprentissages dans l'action productive (Bélanger, 2010).

*« Évidemment, la maîtrise du français, par exemple, pour la travailleuse ou le travailleur allophone est le résultat immédiat attendu qui va possiblement produire les effets espérés dans l'action. Mais les acteurs dans l'entreprise tendent à assumer ce niveau 2 pour passer à l'impact de ces acquis dans l'action (niveau 3) ainsi que sur la marche de l'organisation (niveau 4) et le parcours individuel (niveau 5). Seuls les formateurs et les conseillers en formation font explicitement référence au niveau 2. S'il est compréhensible et même révélateur que les acteurs de l'entreprise centrent d'abord leur attention sur l'action productive, ils tendent toutefois à ignorer si, comment et pourquoi tel participant ou groupe de participants a acquis telles compétences alors qu'ils en observent l'impact dans la production. Ils tendent ainsi à sous- estimer l'importance des stratégies éducatives*

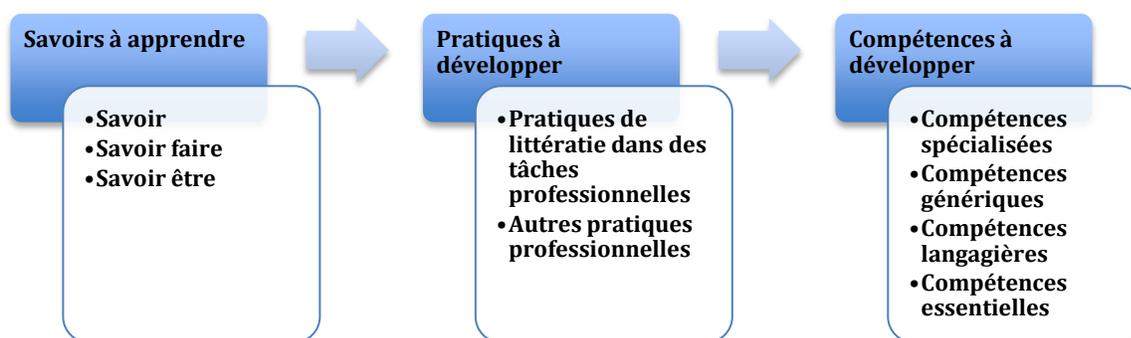
*qui précisément facilitent ce rapport à l'action. Il importe, en évaluation de la formation en milieu de travail, de s'attarder au niveau trop souvent voilé de l'apprentissage immédiat. Les apprentissages ne peuvent être transférés dans l'action et devenir ainsi productifs que suite à leur appropriation significative par les apprenants » (Rogers, 1969, tiré de Bélanger 2010).*

## **Acquérir des savoirs génériques et divers pour développer des pratiques et des compétences en contexte**

Lurette (2013) pour sa part nous propose une approche d'évaluation des apprenants travailleurs en fonction de trois paliers d'apprentissage distincts :

- au niveau de savoirs génériques appris
- au niveau de pratiques contextualisées développées par les participants
- au niveau des compétences spécifiques développées par les participants

À un premier pallier de développement des apprentissages, on retrouve les savoirs, qui se déclinent en trois éléments, soient les « savoirs/connaissances », les « savoir-faire » et les « savoir-être ». Ceux-ci peuvent se développer à court terme et tout au long de l'intervention, et peuvent faire l'objet d'évaluation ponctuelle pour les besoins des intervenants ou des apprenants. L'apprentissage stratégique de certains de ces « savoirs » est nécessaire pour développer des pratiques et compétences recherchées auprès des travailleurs apprenants.



Au deuxième pallier de développement de l'apprentissage, on retrouve les pratiques à développer, qui, pour le contexte du travail, se déclinent en deux éléments, soient les pratiques de littératie exercées par les travailleurs dans l'exécution de tâches (exemple : lire des plans, consulter un manuel technique, estimer le coût de travaux à faire, etc.), et les pratiques professionnelles de toute sorte en lien avec les tâches et fonction du poste occupé. Ceux-ci peuvent se développer à relativement court et moyen terme, et peuvent

faire l'objet d'évaluation ponctuelle pour les besoins des intervenants, des apprenants et du programme. L'apprentissage de ces pratiques est nécessaire pour développer à plus longue échéance les compétences recherchées auprès des travailleurs.

*« **Alphabétisme multiple ou social** : Courant en éducation qui met l'accent sur les pratiques quotidiennes, l'apprentissage dans toutes les situations de vie (à la maison, au travail, dans la société et en formation) et le contexte social dans lequel les personnes déploient des pratiques et acquièrent des savoirs multiples. Ce courant s'oppose aux approches de compétences dites « de déficit ». Dans ce sens, le développement des « pratiques » multiples (notamment en communication orale et écrite, en calcul, et en apprentissage continu) ne réside pas uniquement dans les efforts des individus à développer et utiliser leurs savoirs ; il réside aussi dans la capacité de la société (ou son environnement immédiat) à offrir aux individus et aux groupes des occasions multiples d'apprendre et d'utiliser leurs savoirs et dans les rapports sociaux » (Vautour 2012).*

À un troisième palier de développement de l'apprentissage, on retrouve les compétences à développer, qui, pour le contexte travail, se déclinent en 4 catégories de compétences, soient les compétences spécialisées, les compétences génériques, les compétences essentielles, et les compétences langagières en langue seconde (voir tableau section 3). Étant donné leur proximité avec l'action professionnelle, nous croyons que les deux premiers types de compétences, soient les compétences spécialisées et génériques, peuvent se développer à relativement court, moyen ou long terme. Les deux derniers types de compétences, soient les compétences essentielles et langagières, se développent généralement davantage à moyen et long terme suite à des applications régulières. Aussi, elles peuvent difficilement faire l'objet d'évaluation à l'intérieur d'une intervention ponctuelle et à court terme auprès de travailleurs. Certaines recherches tendent à démontrer que le développement de ces compétences résulte souvent d'application régulière des pratiques qui les sous-tendent, sur une période relativement prolongée.

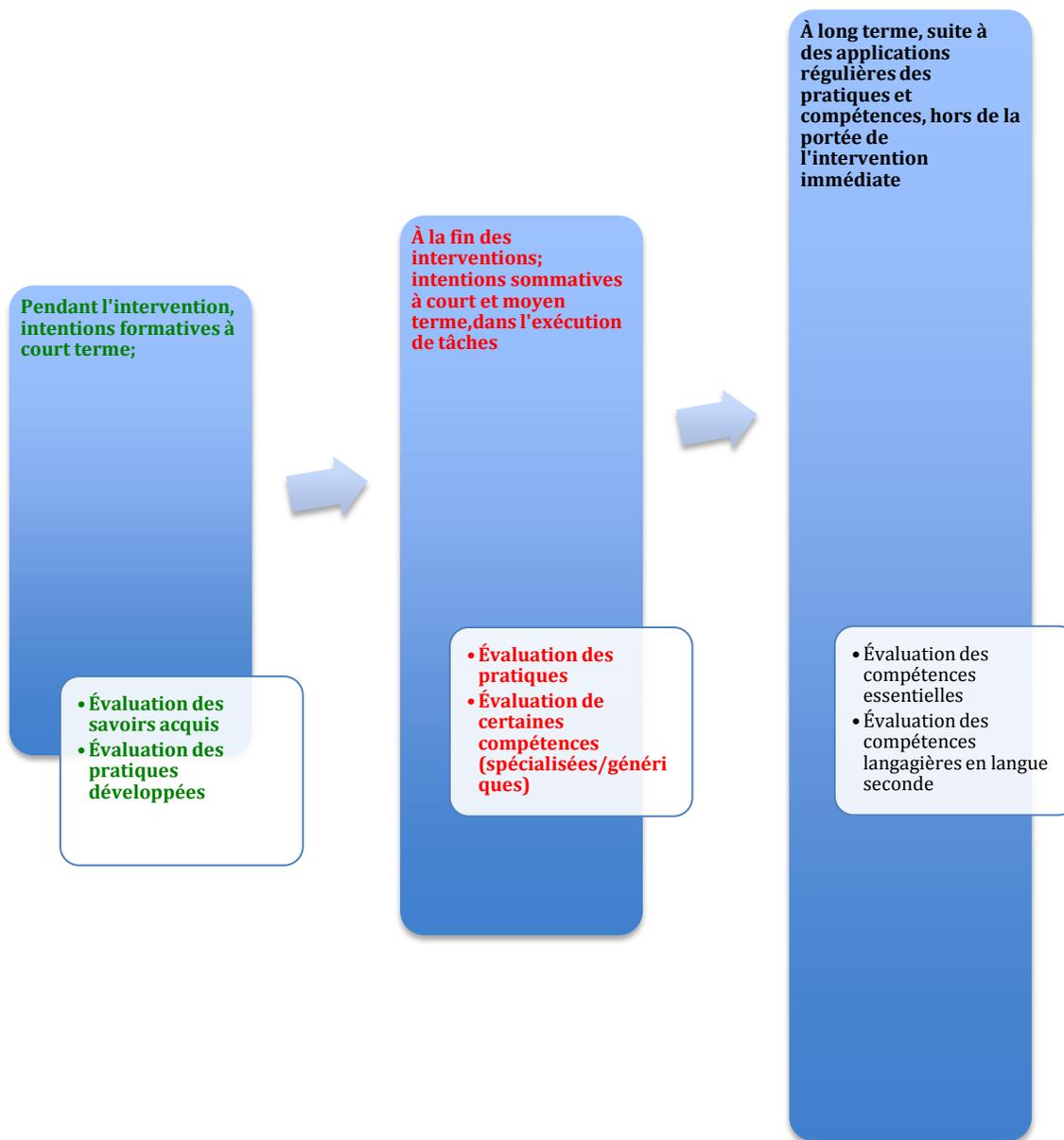
### **6.1.2 Évaluation du succès des interventions : évaluation des compétences, évaluation des pratiques ou évaluation des savoirs ?**

Considérant la nature des « savoirs » à acquérir, des pratiques et des compétences à développer, il faut envisager des stratégies d'évaluation des apprentissages et de résultats qui sont réalistes et atteignables dans des délais raisonnables, et en conformité avec la nature des interventions auprès des travailleurs.

*« On ne peut pas tout évaluer; on ne peut évaluer toutes les ressources mobilisées dans une pratique professionnelle » (LeBoterf, 2008).*

En effet, les interventions de développement des compétences auprès des travailleurs sont souvent de courtes durées, souvent sur une base volontaire, avec un nombre d'heures d'apprentissage encadré qui est limité, et souvent sur une base de temps partiel. Dans ces circonstances, il est peu probable de fournir des conditions qui permettraient de constater des progrès significatifs pour les deux dernières catégories de compétences en fonction de critères de performance reconnus (exemple : échelle des niveaux du cadre de compétences essentielles, changements de niveaux des compétences langagières en langue seconde).

Une stratégie d'évaluation judicieuse dans ce contexte serait donc de miser, dans le contexte de l'exécution de tâches, sur l'observation de l'évolution des pratiques développées par les travailleurs, pour évaluer l'évolution des compétences spécialisées et génériques, et ce, tant en milieu d'apprentissage (voir auto-évaluation, évaluation par les pairs, évaluation par la mentor/animatrice) qu'en milieu de travail (auto-évaluation, évaluation par les formateurs).



*« Ce qui est évalué, ce ne sont pas des compétences, mais ce que le dispositif d'évaluation nomme compétences. ...Les compétences en elles-mêmes sont invisibles. ... La compétence est relative à la conception, aux possibilités et aux conditions d'usage des systèmes d'évaluation. On ne peut mesurer que ce que l'on a rendu mesurable. On ne peut observer que ce que l'on a rendu observable. Tout comme pour la mécanique quantique, nous sommes dans l'évaluation des compétences dans des situations d'objectivité faible. Il convient de renoncer à décrire les propriétés intrinsèques des objets que l'on veut observer et de les relier aux conditions expérimentales de leurs manifestations. L'objectivité faible se réfère non pas au réel, mais au réel observé » (LeBoterf, 2008).*

*« Toutes les sciences qui ont en vue le vivant doivent, en toute nécessité, justement pour rester rigoureuses, s'établir hors de la dimension de l'exactitude. »* (Martin Heidegger; tiré de LeBoterf, 2008).

## **Un regard stratégique sur les compétences génériques**

Selon Bélanger (2010), suite à un passage à une formation de base, *on perçoit une amélioration dans la capacité de communication interpersonnelle, une compétence nouvellement requise dans la réorganisation du travail en équipe et en rotation des tâches*. Les acteurs relient cette plus grande facilité dans les rapports interpersonnels à un autre constat qui revient fréquemment : l'accroissement de la confiance en soi, de l'estime de soi. Ce changement est important, si on se rappelle les craintes et les peurs souvent signalées durant la phase d'expression de la demande. Cette estime de soi, développé dans un contexte d'action, signifie que l'individu est conscient d'avoir développé une plus grande capacité d'agir.

*« Bandura définira cet impact comme l'acquisition d'un sens d'efficacité personnelle (Bandura, 2003 ; Foucher & Morin, 2007). Cette plus grande autonomie dans le travail liée à cette capacité accrue d'initiative se traduit par une meilleure intégration des individus dans les équipes. Étant devenus plus en mesure de vérifier par eux-mêmes les procédures consignées ou de calculer les changements de quantité ou de température, devenus aussi davantage en mesure de s'exprimer, ils sont plus à l'aise dans leur travail et en meilleure position pour affronter la réalité quotidienne hors travail. Leur participation dans les cellules de travail devient alors plus active et donc plus gratifiante. Il s'agit d'un effet silencieux, mais déterminant pour l'apprenant dans cette difficile reprise de son parcours éducatif... En France, Lenoir (2006) a aussi observé que les effets immédiatement perceptibles de la formation de base ont rapport au gain d'autonomie, à l'amélioration de l'estime de soi, à l'atténuation de certaines formes inhibitrices de timidité* (tiré de Bélanger 2010).

## **... et les compétences essentielles**

Dans cette logique, le point de focus de l'évaluation des résultats des travailleurs, et par ricochet de l'évaluation du succès du programme, ne porte pas spécifiquement sur les compétences essentielles, même si ce choix déroge des tendances actuelles en alphabétisation. Nous soutenons que les compétences essentielles sont importantes, elles doivent être prises en compte pour développer les bonnes stratégies d'apprentissage, afin de s'ajuster aux niveaux d'alphabétisme des travailleurs. Toutefois, nous ne croyons pas qu'elles devraient constituer une finalité en soi, car d'une part leur évolution se produit sur le long terme et souvent en dehors de la portée d'une intervention immédiate auprès

des travailleurs, et d'autre part elles ne constituent pas des apprentissages stratégiques et incontournables pour améliorer les fonctions professionnelles dans un échéancier réaliste. Leur évaluation devrait se faire sur le long terme dans un autre cadre, lorsque possible.

### **6.1.3 Impact sur l'organisation et les parcours professionnels**

À travers ces interventions appropriées à son contexte particulier et encrées dans l'action, l'employeur constatera les résultats attendus et saisira la pertinence de tels investissements. De même, les individus expérimenteront la possibilité d'apprendre et découvriront les avantages qu'ils peuvent en tirer.

*« En 1997, selon une enquête menée aux États-Unis (Long, 2007), les employeurs et les employés interrogés considéraient que la formation de base était un bon investissement à recommander aux autres entreprises (100 %), qu'elle renforçait la confiance en soi et l'aptitude à résoudre des problèmes (97 %) et, du fait de l'amélioration des capacités de communication, était profitable à l'entreprise (94 %); elle tendait à relever le moral des employés (93 %), à les rendre plus autonomes dans le travail et à améliorer leurs chances d'avancement (90 %); elle facilitait aussi l'emploi des technologies (87 %), favorisait le travail en équipe et tendait à améliorer tant les relations sur le lieu de travail que la qualité du travail (85 %). Elle soutenait les progrès en matière de sécurité et d'hygiène (82 %), permettait une réduction des taux d'erreurs (66 %) et tendait à réduire la ségrégation, qu'elle soit liée au sexe, à l'âge, à la langue ou à l'ethnie. Et tous ces effets contribuaient à augmenter la productivité (80 %) » (tiré de Bélanger 2010).*

## **6.2 Pistes de réflexion aux intervenants pour le développement de leurs propres compétences professionnelles dans le cadre de la démarche andragogique proposée**

### **Pistes pour le développement des compétences des intervenants par l'utilisation soutenue des retours réflexifs**

L'encouragement systématique à recourir au questionnement constructif invite les praticiens et les intervenants qui veulent s'engager dans les propositions andragogiques proposées dans ce document, à se donner des stratégies gagnantes axées sur le développement de leurs propres compétences professionnelles. Pour ce faire, nous proposons quelques questions guides présentées en fonction des 4 composantes du modèle intégré du RESDAC.

## **Analyse des ressources humaines (intervenants) dans une perspective de développement professionnel continu en lien avec la composante Analyse du milieu**

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

## **Analyse des ressources humaines (intervenants) dans une perspective de développement professionnel continu en lien avec la composante « Partenariats stratégiques »**

- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organisations aptes à supporter leurs capacités de concevoir, de mettre en place et de maintenir des partenariats stratégiques?
- Comment développer chez les intervenants et les organisations les compétences professionnelles qui les rendent aptes à supporter la mise en place et le maintien de partenariats stratégiques?

- Comment développer les capacités des intervenants et des organisations à s'interroger sur les programmes ou services à intégrer afin que l'intervention andragogique favorise le développement des compétences selon les besoins des adultes ciblés? Dans une même intervention, comment associer les programmes et les services favorisant le développement des compétences d'alphabétisme et des compétences techniques appropriées?
- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organisations qui facilitent le travail de coopération intraorganisme et interorganismes?
- Comment inciter les intervenants et les organisations à développer leurs propres compétences professionnelles de façon intégrée?
- Comment permettre aux intervenants et aux organisations de développer leurs compétences professionnelles dans des contextes de coopération?
- Autres

**Analyse des ressources humaines (intervenants) dans une perspective de développement professionnel continu en lien avec la composante « Montages andragogiques »**

- Quelles compétences professionnelles les intervenants et les organisations doivent-ils développer pour bien utiliser l'approche par compétences dans leurs interventions?
- Faut-il développer chez les intervenants et les organisations, une certaine compréhension des quatre catégories de compétences, particulièrement dans le but de supporter des interventions nécessitant l'acquisition de multiples compétences chez les apprenants?
- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organisations aptes à supporter leurs capacités de concevoir, mettre en place et maintenir des programmes intégrés?
- Faut-il cultiver chez les intervenants et les organisations, une habileté à bien déterminer et décortiquer les divers types de compétences que l'on pourrait chercher à développer chez les travailleurs moins alphabétisés en fonction de leurs besoins? Les intervenants doivent-ils être capables de bien définir ces types de compétences et de bien comprendre leurs interrelations? Si oui, dans quelle mesure ceci a une incidence sur le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organisations?

- Faut-il développer chez les intervenants et les organisations une certaine compréhension des enjeux liés au travail en milieu anglo-dominant et de la nécessité de développer les compétences langagières en langue seconde? Si oui, dans quelle mesure ceci a une conséquence sur le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organisations?
- Faut-il inciter les intervenants et les organisations à posséder une certaine maîtrise des nouvelles possibilités de programmation intégrée à l'aide d'un éventail de compétences plus large que celui utilisé dans les approches traditionnelles d'alphabétisation? Si oui, dans quelle mesure ceci a une conséquence sur le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organisations?
- Faut-il développer, chez les intervenants et les organisations, une certaine compréhension des nouvelles possibilités de programmation intégrée pour les adultes moins alphabétisés? Si oui, est-ce que ceci a une conséquence sur le développement des compétences professionnelles des intervenants et des organisations?
- Autre.

**Analyse des ressources humaines (intervenants) dans une perspective de développement professionnel continu en lien avec la composante « Rétroaction et évaluation continue des actions »**

- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organisations aptes à supporter leurs capacités à concevoir et à utiliser des stratégies andragogiques qui favorisent l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage dans la pratique chez les adultes moins alphabétisés?
- Comment développer les compétences professionnelles des intervenants et des organisations qui les rendent capables de concevoir et d'utiliser des stratégies andragogiques facilitant le transfert des apprentissages des adultes moins alphabétisés dans de nouveaux contextes?
- Comment permettre aux intervenants et aux organisations d'acquérir des compétences professionnelles dans des contextes d'alternance théorie/pratique?
- Comment encourager les intervenants et les organisations à développer leurs capacités de transfert de compétences professionnelles dans divers contextes d'intervention?

- Comment inciter les intervenants et les organisations à développer leurs capacités de retours réflexifs sur les projets et sur leurs interventions? Comment leur permettre de puiser dans ces retours réflexifs pour améliorer de façon continue les services offerts? Comment leur permettre de s'inspirer de ces retours réflexifs pour mettre à jour leurs compétences professionnelles et ainsi parfaire leurs propres pratiques?
- Autre.

### **6.3 Questions guides pour la quatrième composante : Rétroactions et évaluation continue et ajustement des actions**

Nous proposons ici des questions guides pour la quatrième composante du modèle proposé qui, nous l'espérons, sauront guider les intervenants dans leur réflexion.

- Une fois mise en place, comment fonctionne l'initiative?
- Quels sont les points de friction, les éléments à améliorer?
- Comment s'établit la communication entre les partenaires?
- Quels sont les aspects à améliorer?
- Quels sont les résultats de notre première intervention?
- Les travailleurs sont-ils satisfaits? Que voudraient-ils améliorer?
- Quel est notre taux de réussite et d'abandon?
- Quelles améliorations apporter à notre deuxième projet intégré, s'il y a lieu?

## **Section 7 :**

# **Conclusion et recommandations**

## Section 7 : Conclusion et recommandations

### 7.1 Pistes de réflexion aux intervenants pour le développement des compétences en milieu de travail

Ce document de réflexion offre avant tout aux praticiens ou intervenants, un cadre offrant des repères pour repenser le développement des compétences des travailleurs en milieu de travail, et dans tout autre contexte pertinent à ces derniers, et ce, en fonction d'une approche andragogique intégrée reposant sur le Modèle du RESDAC.

Nous convenons que le développement des compétences des travailleurs est une responsabilité partagée par les différents acteurs du milieu de travail, et qu'à cet égard, tous doivent prendre des initiatives pour s'informer, actualiser leurs connaissances et s'engager dans des démarches de réflexion. Cependant, il revient prioritairement aux organisations, aux intervenants et aux employeurs de proposer des formations adaptées aux postes de travail, et au développement des compétences des travailleurs francophones en contexte minoritaire. Celles-ci doivent surtout *concevoir l'organisation du travail de façon à permettre de faire progresser les compétences de ses membres de façon individuelle et collective.*

Au même titre que le « Modèle intégré », fondé sur une dynamique de perfectionnement continu et d'ajustement de la théorie aux réalités du terrain, le présent document a été conçu dans une optique d'ouverture et d'adaptation constante à l'évolution des situations, et non pas comme un manuel de directives à appliquer en toutes circonstances. Dans ce sens, il apporte des pistes à explorer guidant et inspirant une démarche aussi nécessaire qu'exigeante : celle de mettre en place des initiatives efficaces de développement de compétences pour les travailleurs moins alphabétisés en contexte minoritaire.

Trois éléments fondamentaux caractérisent ce document :

- 1) Un accent marqué pour la prise en compte des éléments spécifiques apportés par les quatre composantes du « Modèle intégré » : **analyse du milieu, création de partenariats stratégiques, montage d'une intervention andragogique et rétroaction et évaluation des actions.**
- 2) Une tendance évidente à favoriser un processus continu de développement de compétences chez les travailleurs moins alphabétisés en contexte minoritaire.
- 3) Un accent marqué sur le rôle de conception, s'appuyant sur une analyse du milieu solide, plutôt négligé jusqu'à maintenant dans les contextes de formation des adultes.

## Des propositions andragogiques pour la réflexion et l'action

Il importe de souligner une autre dimension centrale de ce document résultant des principes prônés par le « Modèle intégré » : l'incitation faite aux instances en milieu de travail à ***concevoir l'organisation du travail de sorte à faire progresser les compétences de leurs membres de façon individuelle et collective.*** Le défi sans cesse renouvelé et souvent problématique du développement des compétences doit s'inscrire à la fois dans une perspective et un cadre de coopération (Le Boterf, 2008).

Afin de promouvoir le développement constant des compétences collectives et individuelles, il revient aux organisations d'offrir des espaces qui favorisent, chez leurs employés, la capacité de réflexivité et de transfert des compétences. Ceux-ci seront ainsi en mesure de perfectionner leurs compétences et comportements professionnels, et non seulement les savoirs, puisqu'ils bénéficieront de différents contextes les incitant à se pencher sur leurs propres apprentissages. **Ce ne sont que dans des conditions propices à l'alternance réflexion et action que les travailleurs pourront agir avec compétence et pertinence dans des situations professionnelles diverses** (LeBoterf 2008).

### 7.2 Propositions et recommandations générales pour le développement des compétences en milieu de travail

**Recommandation 1 :** Offrir des initiatives diversifiées s'inspirant de l'approche par compétences, pour tous les niveaux de compétences essentielles des travailleurs.

**Recommandation 2 :** Concevoir des programmes de formation souples, mieux adaptés aux travailleurs moins qualifiés et moins alphabétisés, de manière à réduire les taux d'abandon.

**Recommandation 3 :** Rapprocher les formations des lieux de travail, aux postes de travail, au travers la pratique professionnelle même, de sorte que les travailleurs puissent utiliser les nouvelles compétences et connaissances dans leurs occupations (exemple : au travers une contextualisation des compétences dans l'environnement professionnel et d'une personnalisation de la formation permettant de répondre aux besoins et attentes propres à chacun).

**Recommandation 4 :** Le mentorat pourrait être perçu comme une solution complémentaire et stratégique pour les travailleurs œuvrant dans les PME, ou les travailleurs francophones en milieu minoritaire. Le mentorat permet de contourner certaines barrières institutionnelles liées à l'absence de programmes de formation exigeant des nombres trop élevés de participants.

**Recommandation 5 :** Miser sur le développement des compétences génériques afin de favoriser le développement des compétences pour les travailleurs, et ce, plus particulièrement en contexte de PME et en milieu minoritaire.

**Recommandation 6 :** Étudier davantage le rôle des compétences génériques pour favoriser le développement de l'employabilité et le maintien au travail.

**Recommandation 7 :** Il faut concevoir des approches de développement de compétences de façon stratégique auprès des minorités francophones du Canada en milieu de travail, qui tiennent compte des besoins plus importants de ces derniers.

**Recommandation 8 :** Il faut concevoir des approches de développement de compétences de façon stratégique auprès des minorités francophones du Canada, en misant entre autres à développer chez ces derniers des habitudes d'utilisation et d'application des compétences de base dans différentes sphères de leur vie.

**Recommandation 9 :** Il nous semble important d'harmoniser autant que possible les perceptions et croyances des gestionnaires, des intervenants et des employeurs pour développer des politiques et des pratiques cohérentes favorisant le développement des compétences et de la culture apprenante en milieu de travail.

**Recommandation 10 :** Nous croyons qu'il faut s'appuyer sur des outils informels simples d'approche, et que les milieux de travail ont intérêt à miser, dans un premier temps, sur les retombées continues d'un meilleur climat de travail par des approches d'apprentissage informelles, plutôt que de s'appuyer strictement sur des formations formelles pour lesquelles le coût et la disponibilité de la main-d'œuvre sont souvent problématiques.

**Recommandation 11 :** Le développement des compétences de base et des compétences professionnelles peut se faire en alternance avec des formations formelles, non formelles ou informelles. Toutefois, il faut trouver l'équilibre entre favoriser l'accessibilité aux initiatives de développement de compétences et assurer la reconnaissance des compétences développées.

**Recommandation 12 :** Les acteurs du milieu de travail peuvent apprendre à développer les compétences de la main-d'œuvre par l'entremise de partenariats stratégiques institutionnels ou communautaires.

**Recommandation 13 :** Faire évoluer les perceptions et les pratiques pour amener les milieux de travail vers une dynamique apprenante. *Allier une philosophie du développement de la culture d'apprentissage à une logistique de programmation ciblant le développement de nouvelles compétences.*

## Bibliographie consultée

- Bélanger, Paul ; Daniau, Stéphane ; Meilleur, Jean-François ; ***La formation de base dans les petites et moyennes entreprises : pratiques et modèles novateurs – Rapport synthèse*** ; CIRDEP - Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente ; UQAM, Montréal, septembre 2010.
- Bélisle, R. ***Nos compétences fortes, Manuel des animatrices et des animateurs***; Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), Montréal, 1995.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP); ***Apprendre en travaillant : Apprendre en contexte professionnel: exemples de réussite en Europe*** ; Office des publications de l'Union Européenne, Luxembourg, 2012.
- Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre (COCDMO) ; ***Reconnaissance des compétences génériques pour les personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées ; Inventaire des outils des organismes communautaires œuvrant au développement de la main-d'œuvre*** ; octobre 2007.
- Le Conference Board du Canada ; ***Compétences relatives à l'employabilité 2000+*** ; 255, chemin Smyth, Ottawa (On).
- Corbeil, J.-P. ***Miser sur nos compétences, résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, Sommaire en langage clair*** ; EIACA, 2003, S.C. date de parution 2005.
- Corbeil, J. –P. ***Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle***; Division de la culture, tourisme et centre de la statistique sur l'éducation; Statistiques Canada, 2006.
- Derrick, Jay ; ***Embedding literacy and essential skills in workplace learning: Breaking the solitudes*** ; The Centre for Literacy ; avril 2012.
- Équipe Alphabétisation Nouvelle-Écosse (EANE) ; ***Rapport sur les besoins en ressources humaines pour la région d'Argyle et des alentours et le projet pilote de l'Équipe Alphabétisation-Nouvelle-Écosse, En voie du travail - un modèle de développement des compétences*** ; août 2012.
- Fédération des francophones de Terre-Neuve et Labrador (FFTNL) ; ***Alphabétisation familiale en français à Terre-Neuve et Labrador ; Étude des besoins et modèles à privilégier*** ; 2013.

- Imel, S. (2003). *Whatever Happened to Workplace Literacy? In Myths and Realities* ; No. 30. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education. Retrieved FEBRUARY 7TH, 2013, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED482333.pdf>
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). *Identifier des compétences génériques pour favoriser l'autonomie des adultes, un référentiel de l'ICÉA*; 2012.
- Le Boterf, Guy. *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues, 15 propositions*; Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles, Paris, 2008.
- Legendre, Renald ; *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3<sup>e</sup> édition* ; Montréal, Québec, 2005.
- Lurette, Donald ; *Agir avec compétences ; Référentiel pour le développement de compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique intégrée* ; RESDAC, février 2013.
- Lurette, Donald; *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail; Rapport de recherche portant sur le développement des compétences des adultes francophones de niveaux 1 et 2 en lien avec le travail et l'employabilité en milieu rural et semi-urbain* ; Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB), 2012.
- Lurette, Donald ; *Pour un Modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*, FCAF-RESDAC, 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Cadre du curriculum*. Mars 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Fondements conceptuels du cadre du curriculum*. Mars 2011.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Tâches supplémentaires*. Mars 2011.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques, *Litéracie, Économie et Société : Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*; Paris, 1995.

- *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture ; **Jeunes et compétences : l'éducation au travail** ; Rapport mondial de suivi sur l'EPT (Éducation pour tous) ; Éditions UNESCO, 2012.*
- *Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ; **Consensus de Shanghai**: Recommandations du troisième Congrès international sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels « Transformer l'EFTP : Construire des compétences pour le travail et la vie » ; Shanghai, République populaire de Chine 14 au 16 mai 2012 ; Publié en 2012 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, France.*

:cc/sep491