



LA VALIDATION DE LA FORMATION DE BASE CHEZ LES ADULTES

Quatre expériences majeures
en dehors du Québec

Étude réalisée par
Réginald Grégoire inc.



La table des responsables de l'éducation des adultes et de la
formation professionnelle des commissions scolaires du Québec



LA VALIDATION DE LA FORMATION DE BASE CHEZ LES ADULTES

Quatre expériences majeures
en dehors du Québec



Table des matières

INTRODUCTION	5
- Un sujet actuel	6
- Un sujet pertinent	7
- Le plan du rapport	8
CHAPITRE I : LA DÉLIMITATION DU SUJET DE L'ÉTUDE	11
Introduction	12
1. Pourquoi reconnaître une plus grande partie de la formation de base acquise par les adultes?	13
1.1 Du point de vue de l'adulte	13
1.2 Du point de vue de la société	14
En bref	15
2. Quelle définition de la formation de base adopter pour les fins de l'étude?	16
2.1 Une définition	16
2.2 Le niveau de maîtrise	18
3. Une formation de base « acquise »	20
4. La <i>reconnaissance</i> et la <i>validation</i> de la formation de base	21
4.1 Le sens des termes	21
4.2 Le lieu de responsabilité	22
5. Quels adultes?	23
CHAPITRE II : AUX ÉTATS-UNIS	25
1. Éléments contextuels	26
1.1 Une prise de conscience inédite	26
1.2 Les principaux acteurs	30
1.3 Dans un État en particulier	33
2. Le projet <i>Equipped for the Future</i>	36
2.1 Une vue générale	36
2.2 L'évaluation de la formation de base des adultes	39
2.3 Dans l'État de Washington	44
3. Regards analytiques	46
CHAPITRE III : EN ONTARIO	49
1. Éléments contextuels	50
1.1 Un appui gouvernemental proactif	52
1.2 Un dispositif d'encadrement proche des données du réel	53
1.3 Un ensemble de services pensés en fonction des adultes	55
1.4 Un plan précis de recherche et de diffusion des résultats de la recherche	56
2. Le programme <i>Literacy and Basic Skills</i>	58
2.1 Une stratégie globale orientée vers la validation de l'apprentissage acquis	58
2.2 Un corpus d'objectifs d'apprentissage et d'objectifs de maîtrise communs	58
2.3 L'évaluation de la formation de base	63
2.4 Un instrument concret d'évaluation	69
3. Regards analytiques	71
3.1 Un projet à long terme	71
3.2 Quelques traits distinctifs	71
3.3 Le chemin de la validation de la formation de base	73
CHAPITRE IV : EN FRANCE	75
1. Éléments contextuels	76
1.1 Renseignements généraux	76
1.2 L'illettrisme et l'intervention du pouvoir politique	79
1.3 La proportion d'illettrés et les prestataires de leur formation	82

2. Le dispositif de validation des acquis des adultes	84
2.1 L'émergence progressive de deux nouveaux services	84
2.2 Le bilan de compétences	88
2.3 La validation des acquis de l'expérience (VAE)	90
3. Regards analytiques	94
CHAPITRE V : EN ANGLETERRE	97
1. Éléments contextuels	98
2. La stratégie nationale <i>Skills for Life</i>	105
2.1 Les niveaux et les seuils de formation concernés	105
2.2 Les contenus de formation obligatoires et facultatifs	106
2.3 La reconnaissance et la validation de la formation de base acquise	109
3. Regards analytiques	114
3.1 Un projet social audacieux et exigeant	114
3.2 Une formation de base désormais reconnue et valorisée	115
CONCLUSION	117
1. La ligne de mire de l'étude	118
2. La formation de base des adultes aujourd'hui	121
2.1 La langue et les mathématiques	121
2.2 Les technologies de l'information et de la communication	122
2.3 Les connaissances vitales sur le monde et la société	122
2.4 Les habiletés ou capacités mentales et sociales	123
2.5 Les valeurs	123
2.6 Une révision majeure en cours	124
3. La reconnaissance et la validation de la formation de base des adultes	125
3.1 L'évaluation de la formation initiale	125
3.2 L'évaluation au terme d'une activité structurée de formation	126
3.3 Les relations entre l'évaluation de la formation acquise et de la formation à acquérir	126
4. Des pistes d'action	127
■ Des atouts pour un dépassement	128
LISTE DES DOCUMENTS CITÉS	129
LISTE DES TABLEAUX	
TABLEAU 1 : Composantes de la formation de base chez l'adulte. Une hypothèse de travail pour les fins de l'étude	17
TABLEAU 2 : Publications et autres événements qui mettent en perspective la création, les orientations et la portée du projet <i>Equipped for the Future (Être prêt pour demain)</i>	27
TABLEAU 3 : La formation de base en Ontario. Dates repères : 1986-2003	50
TABLEAU 4 : Équivalence entre quelques termes fondamentaux utilisés dans l'étude et dans la documentation ontarienne consultée	59
TABLEAU 5 : Contenus généraux du programme de formation de base de l'Ontario selon les deux documents majeurs qui les déterminent	61
TABLEAU 6 : La lutte contre l'illettrisme en France. Dates repères : 1984-2002	80
TABLEAU 7 : Aperçu de l'évolution de la législation française sur le bilan de compétences et la validation des acquis professionnels ou de l'expérience. De 1971 à 2002	85
TABLEAU 8 : Événements importants ayant un lien avec l'élaboration et la mise en œuvre de la stratégie <i>Skills for Life</i> sur la formation de base. Angleterre, 1998-2003	98
TABLEAU 9 : Les principaux pouvoirs et responsabilités des organismes qui participent le plus directement à la mise en œuvre de la stratégie <i>Skills for Life</i> sur la formation de base en Angleterre	103



Introduction



La présente étude a pour objet la description d'expériences en cours en dehors du Québec en relation avec la reconnaissance et la validation¹ de la formation de base² acquise par des adultes dans divers lieux, par divers moyens et par divers cheminements. Elle est effectuée sous la responsabilité de la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP), qui, en l'occurrence, bénéficie d'une subvention du programme *Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA)*.³

UN SUJET ACTUEL

La reconnaissance et la validation de la formation de base acquise par les adultes, quels que soient le lieu où cette formation a été acquise, les moyens par lesquels elle l'a été et les cheminements personnels qui y ont conduit, est un sujet actuel et pertinent. Son actualité ressort d'un regard sur les préoccupations d'autres systèmes d'éducation des adultes que celui du Québec, ainsi que d'importantes organisations internationales. Ainsi, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a beaucoup contribué à cette actualité même en révélant, à la suite d'une vaste enquête internationale, que, dans presque tous les pays développés, une forte proportion des adultes avaient de sérieuses difficultés de lecture (voir OCDE et Statistique Canada, 2000). Par ailleurs, de nombreux passages d'un volume publié récemment par un organisme de l'Union européenne, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), confirment l'attention que, depuis une dizaine d'années en particulier, on accorde à ce sujet en Europe. Au début d'un chapitre qui lui est spécialement consacré, sous le titre « Repenser le rôle de

l'évaluation de l'apprentissage non formel », les deux chercheurs qui en sont les auteurs soulignent les efforts que font certains pays européens, de même que, font-ils remarquer, des pays en dehors de l'Europe, « pour mesurer l'apprentissage formel et l'apprentissage informel qui se produisent à travers le travail, dans les activités de loisir et à domicile » (Bjørnåvold and Brown, 2002, p. 128).

Aux États-Unis, à l'instigation du *National Institute for Literacy (NIFL)*, qui collabore à cette fin avec la plupart des organismes de portée nationale qui s'intéressent à la formation de base des adultes, cette reconnaissance et cette validation font l'objet d'expériences concrètes et d'une étude systématique dans des lieux de formation répartis dans plusieurs États. En Angleterre, l'établissement d'un ensemble d'interrelations et d'équivalences entre divers cheminements de formation générale et de formation professionnelle et, depuis le début de 2001, la mise en œuvre d'une stratégie nationale sur la formation de base de plusieurs centaines de milliers d'adultes (750 000 d'ici 2004 et 1,5 million d'ici 2007) ont donné lieu, depuis quelques années, à maintes études et à l'adoption d'orientations très concrètes. En France, le droit d'un grand nombre d'adultes à une validation de leurs acquis professionnels et, depuis 2002, de leurs acquis de l'expérience est inscrit dans les codes du travail et de l'éducation. En Norvège, la réforme en cours de l'éducation des adultes inclut explicitement la validation de l'apprentissage non formel. Il existe également aux Pays-Bas, en Australie, en Ontario et dans d'autres systèmes d'éducation des adultes des politiques et des expériences qui démontrent une volonté de reconnaître bien davantage la formation de base acquise par les adultes, puis de la valider par un acte officiel.

La reconnaissance de la formation de base des adultes est aussi, au Québec, un sujet d'une actualité frappante. On peut le constater lorsqu'on se reporte, par exemple, au chapitre de la politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue sur la valorisation des acquis et des compétences des adultes par « une reconnaissance officielle » (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 23-27) et à la section du plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue qui traite du même sujet (voir *id.*, 2002b, p. 25-33). Dans l'exposé de sa politique, le gouvernement affirme même que « la reconnaissance des acquis et des compétences apparaît comme un levier majeur pour la dynamique de la formation continue » et que, en conséquence, il fait de cette reconnaissance « l'une des pierres angulaires de sa politique visant l'apprentissage tout au long de la vie » (*id.*, 2002a, p. 23). Rappelons que le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) a aussi publié, en juin 2000, un avis remarqué sur l'ensemble de la problématique relative à la reconnaissance des acquis des adultes (voir Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Le CSÉ indique, dans le titre même de cet avis, qu'il considère cette reconnaissance comme rien de moins qu'« une responsabilité politique et sociale ».

UN SUJET PERTINENT

L'étude des tenants et des aboutissants de cette reconnaissance et de cette validation est également pertinente, en ce sens qu'elle répond à une attente et à un besoin. Au Québec, il y a au moins vingt ans que l'on s'interroge sur cette reconnaissance de la formation acquise par les adultes. Déjà, la politique sur l'éducation des adultes publiée en 1984 affirmait que

« [l]a reconnaissance des acquis de formation, scolaires et expérientiels, est essentielle à tout projet d'éducation permanente » et rappelait un propos de la Commission d'étude sur la formation des adultes (dont le rapport a été publié en 1982) voulant que la reconnaissance des acquis soit « un point de départ et un point d'arrivée du décroisement des démarches, des programmes et des formations elles-mêmes » (Gouvernement du Québec, 1984, p. 37). Les bilans effectués à l'occasion de l'élaboration d'une nouvelle politique sur l'éducation des adultes ont montré que les résultats avaient été modestes (voir, entre autres, Inchauspé, 2000, p. 62 et 109-111 de la version Internet, Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 6, 10, 23 et *passim* et Gouvernement du Québec, 2002a, p. 24). C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles le gouvernement a décidé de remettre ce sujet à l'ordre du jour avec beaucoup plus de vigueur que dans le passé. Une autre raison invoquée est le besoin, dans la société actuelle, d'une telle reconnaissance et validation de la formation, de base et autre, acquise par les adultes (voir Gouvernement du Québec, 2001, p. 25). L'emprise du savoir sur un nombre croissant d'activités humaines rend cette reconnaissance plus impérative qu'au début des années 1980. En effet, dans une société où l'apprentissage est continu, des balises sont nécessaires aussi bien pour les personnes elles-mêmes que pour les prestataires de la formation et la société dans son ensemble.

La pertinence de l'étude se justifie aussi par le fait qu'il existe très peu d'études québécoises sur la façon dont, en dehors du Québec, on aborde, par la recherche ou au niveau opérationnel, la reconnaissance et la validation de la formation de base des adultes.

LE PLAN DU RAPPORT

Cette brève incursion sur le contexte de l'étude permet d'entrevoir qu'il s'agit d'un sujet complexe et, si l'on en juge par les interrogations soulevées et les résultats obtenus à ce jour au Québec, un sujet dont les fondements mêmes font problème. Compte tenu de cette situation, la délimitation du sujet de l'étude revêt une importance particulière. C'est à cette tâche que s'attache le premier chapitre de cette étude. Les quatre autres chapitres portent respectivement sur la reconnaissance et la validation de la formation de base des adultes aux États-Unis (au niveau fédéral et plus précisément dans un État), en Ontario, en France et en Angleterre. Le sujet est abordé à travers autant d'expériences majeures : le projet *Equipped for the Future* aux États-Unis, le programme *Literacy and Basic Skills* en Ontario, le dispositif de validation des acquis des adultes en France et la stratégie nationale *Skills for Life* en Angleterre. Il s'agit, dans les quatre cas, d'expériences fortement soutenues par les gouvernements et qui sont déjà implantées ou en voie d'implantation à l'échelle des territoires concernés. Dans tous les cas également, la formation de base des adultes constitue une composante importante, ou même l'unique raison d'être, de l'expérience, quoique, sur ce point, la situation concrète est peut-être moins claire en France qu'aux États-Unis, en Ontario et en Angleterre.

Le premier critère qui a conduit au choix de ces expériences est l'existence de préoccupations allant clairement dans le sens de la présente étude. La préférence a été accordée à des expériences perçues comme ayant une certaine ampleur et des orientations précises. L'engagement dans l'exploration de voies apparemment nouvelles a également été pris en considération. Enfin, il a paru souhaitable d'assurer une certaine diversité de points de vue et d'approches en retenant des expériences de systèmes d'éducation des adultes européens et nord-américains.

Chacun des quatre chapitres annoncés ci-dessus comprend trois sections. Une première section rappelle quelques éléments contextuels jugés essentiels, ou tout au moins très utiles, pour situer et comprendre l'expérience décrite dans la deuxième section. Celle-ci illustre ce que, dans le territoire en cause, l'on a principalement mis en œuvre en vue de la reconnaissance et de la validation de la formation de base des adultes. Comme nous le verrons, cette formation peut avoir été acquise dans des lieux très différents, par divers moyens et par des cheminements variables selon les personnes. Cette section, qui est essentiellement descriptive, est suivie d'une troisième, très brève, où domine l'analyse. Les « regards » portés sur les expériences décrites dans la section précédente se font alors scrutateurs; ils interrogent, comparent ou interprètent.

Enfin, la conclusion générale dégage, à partir de l'étude effectuée, des axes de réflexion et des pistes d'action. Ces axes et ces pistes sont susceptibles de servir de points de repère, et éventuellement de points d'ancrage, à une politique de reconnaissance et de validation de la formation de base qui aide les adultes concernés à mieux gérer leur apprentissage et la société à adopter des mesures appropriées pour les soutenir.

L'auteure de cette étude est la firme Réginald Grégoire inc. Réginald Grégoire et Marielle Demers ont effectué la recherche et la rédaction et Gilles Martel le traitement de texte.

-
1. Dans la section 4 du chapitre I, nous précisons quel sens nous donnons à chacun de ces deux termes.
 2. Selon les systèmes d'éducation des adultes et les conjonctures, le sens que l'on donne au terme formation de base varie. Dans la section 2 du chapitre I, nous précisons quel sens nous lui donnons dans la présente étude. Il est à noter que ce sens couvre un champ moins étendu du cursus de formation que celui qui a été retenu dans la politique gouvernementale adoptée par le gouvernement du Québec au printemps 2002 (voir Gouvernement du Québec, 2002a, p. 9-11). Toutefois, sur le fond, les recouvrements nous paraissent substantiels, surtout si l'on se reporte à la section sur les éléments constitutifs de la formation *générale* de base (p. 10) plutôt qu'à celle sur les composantes de la formation « dite "de base" » (p. 9).
 3. Concernant la féminisation des titres et des fonctions et les accords conséquents, les règles appliquées dans la présente étude se caractérisent notamment par un souci d'exactitude et de respect pour chacune des personnes concernées, mais aussi par la préoccupation d'éviter tout alourdissement du texte dont le lecteur ou la lectrice ne verrait pas l'à-propos ou l'utilité.



Chapitre I

La délimitation du sujet de l'étude



Dans l'introduction générale, nous avons attiré l'attention sur l'actualité et la pertinence du sujet. Le but de ce premier chapitre consiste à déterminer les limites et, à l'intérieur de ces limites, à définir quelques concepts majeurs et à repérer les aspects qui feront l'objet d'une étude plus attentive dans les quatre chapitres suivants. Nous nous proposons d'atteindre ce but en procédant de la façon suivante :

- Dans une première section, nous nous demandons pourquoi une validation de la formation de base acquise par les adultes est devenue un sujet aussi actuel et aussi pertinent. La réponse donnée à cette question nous aidera par la suite, croyons-nous, à définir avec plus d'à-propos ce qu'il convient d'entendre par formation de base et ce qu'il s'avère approprié d'en reconnaître formellement.
- La deuxième section propose, pour les fins de l'étude, une définition générale de la formation de base et elle précise le niveau de maîtrise où cette formation prend fin. Elle montre du même coup qu'il existe plusieurs façons d'établir ce niveau.
- La troisième section s'arrête sur le terme « acquis ». Elle présente la formation de base comme une vraie formation plutôt que comme une accumulation d'acquis et elle formule un critère qui pourrait servir à délimiter le champ de la formation de base acquise qu'un service public peut juger nécessaire d'évaluer.
- Dans la quatrième section, ce sont les concepts de reconnaissance et de validation qui font l'objet de clarifications. Nous nous interrogeons également sur le lieu de responsabilité de cette reconnaissance et de cette validation.
- Enfin, il nous a paru nécessaire d'apporter quelques précisions sur un concept omniprésent dans l'étude : celui d'adulte.

Pourquoi reconnaître une plus grande partie de la formation de base acquise par les adultes ?

Il existe actuellement de fortes pressions sociales pour que soit mieux connue la formation de base réelle que possèdent l'ensemble des adultes et pour que soit élargi le champ de la formation de base qui donne lieu à une reconnaissance formelle ou à une validation. Ce n'est pas seulement la formation qui a été reconnue par un établissement d'enseignement qui importe; c'est aussi en partie ce qui a été appris ailleurs, que ce soit de la même façon que dans un établissement d'enseignement ou autrement. Pourquoi en est-il ainsi ? Ou, en d'autres termes, quels avantages anticipent-on d'une évolution dans ce sens ? On répond habituellement à ces questions en les envisageant d'un double point de vue : celui de l'adulte lui-même et celui de la société.

1.1 DU POINT DE VUE DE L'ADULTE

Dans une société à l'intérieur de laquelle une insertion réussie dépend d'un apprentissage constant, l'adulte dont la formation de base est faible a tout particulièrement besoin de savoir avec une certaine précision ce qu'il sait et est capable de faire au regard des exigences des diverses institutions sociales (dont la famille, la société politique et l'entreprise). Une reconnaissance objective de l'état de son apprentissage peut accroître sa motivation et lui fournir en filigrane un guide sur le genre d'exercices, les lectures, l'utilisation d'Internet, les contacts, l'engagement social, les cours et les autres moyens de formation personnalisée qu'il pourrait privilégier (voir OCDE, 2003, p. 88). Un tel état de situation est d'autant plus justifié que, généralement, dans le domaine de la formation de base, l'adulte dispose de points de repère officiels peu nombreux et peu clairs. En effet, dans plusieurs systèmes d'éducation, on donne plus volontiers des diplômes, ou même

divers types d'attestation reconnus, à des adultes qui ont terminé des études secondaires ou supérieures qu'à des adultes qui n'ont effectué que sept, huit ou neuf ans d'études dans un établissement d'enseignement.

Une deuxième raison qui incite à accroître le champ de la formation de base reconnue est l'obtention ou le maintien d'un emploi. Dans la société actuelle, la maîtrise d'une formation de base appropriée est, indépendamment du nombre d'années d'études effectuées, le sésame qui, dans la plupart des cas, donne accès à un emploi durable. De plus en plus, depuis une vingtaine ou une trentaine d'années, les employeurs, tant publics que privés, font passer des tests, demandent des références et multiplient les entrevues et les épreuves afin de s'assurer que l'éventuel employé peut, entre autres, comprendre des instructions écrites, rédiger une brève note, préparer une facture, exposer logiquement un problème ou une procédure, travailler à l'intérieur d'une équipe et faire de nouveaux apprentissages. Toutefois, de nombreuses entreprises n'ont pas les ressources et la compétence pour procéder à cette évaluation avec tout le soin requis. En conséquence, cette évaluation de la formation acquise ne rejoint qu'un nombre limité d'adultes et elle n'est pas toujours aussi équitable qu'il le faudrait. C'est à partir de ce fond de scène que l'on a été conduit, dans plusieurs milieux, à se demander si l'ensemble des adultes les plus directement concernés ne seraient pas mieux servis par une reconnaissance et une validation effectuées par un organisme public ou parapublic spécialisé et indépendant.

Une troisième raison se situe dans le prolongement de la deuxième. Elle est liée à la rémunération et aux autres conditions de travail. On sait, en effet, qu'il existe une relation étroite entre, d'une part, cette

rémunération et ces conditions de travail et, d'autre part, la formation de base reconnue. Le fait pour un ou une adulte de posséder une attestation officielle délivrée par un organisme compétent et neutre est de nature à aider l'adulte à négocier une rémunération et des conditions de travail plus justes.

1.2 DU POINT DE VUE DE LA SOCIÉTÉ

Une société humaine est un organisme complexe dont la qualité et la vitalité dépendent, d'un côté, de la prise de responsabilité des personnes qui en font partie et, de l'autre, de la mise en œuvre des orientations qu'elle s'est données. Chacun de ces éléments, de même que leur harmonisation, ne peuvent être effectifs que dans la mesure où chaque adulte et l'ensemble des adultes possèdent une formation de base appropriée. La capacité de réflexion, d'action et d'invention des personnes est l'assise première et principale d'une société où chaque être humain peut se réaliser. La planification et la direction d'une telle société exigent aujourd'hui une bonne connaissance de la capacité des personnes à assumer les responsabilités requises. Cette information est indispensable pour planifier le développement de l'éducation des adultes, et en tout premier lieu de la formation de base des adultes, mais aussi pour l'adoption de multiples autres mesures dans le domaine éducatif, social, culturel, politique et économique.

L'une de ces mesures est l'adaptation des contenus transmis et de la pédagogie utilisée pour qu'ils revêtent un sens pour l'adulte. Afin de pouvoir procéder à cette adaptation, les centres de formation des adultes et les diverses catégories d'éducateurs ont besoin de connaître ce que l'adulte sait, bien ou mal, et la façon dont

il apprend. Cette connaissance et, par la suite, cette adaptation s'imposent avec peut-être encore plus d'acuité en éducation des adultes qu'en éducation des jeunes. En effet, si, pour un jeune, l'activité éducative consiste à se donner des croyances et des convictions sur lui-même et sur le monde, cette activité consiste plutôt, pour un adulte, à prendre conscience de son savoir et de son expérience, à en réviser la signification à l'aide d'un bilan de ses points forts et de ses points faibles, à revoir son attitude face à de nouveaux apprentissages, en bref à se réapproprier sa vie avec un degré plus élevé d'autonomie. Dans le premier cas, on peut caractériser le processus en jeu comme un processus de formation et, dans le second, comme un processus de transformation (voir Mezirow, 2000a, p. XII et, pour plus de précisions, 2000b).

Dans la conjoncture mondiale actuelle, le développement économique suscite, en fait, un intérêt dominant. Dans ce domaine, la société québécoise est en compétition avec la société ontarienne, nouveau-brunswickoise, française, du Massachusetts, du Michigan et de dizaines d'autres sociétés. Lorsqu'il est question d'investissement, l'un des tout premiers facteurs considérés est la disponibilité de la main-d'œuvre requise pour le produit ou le service envisagés. Dans de nombreux cas, la disponibilité doit s'entendre dans le sens d'une maîtrise d'une solide formation de base et d'une capacité d'apprendre rapidement plutôt que d'une capacité de remplir immédiatement une fonction précise.

Enfin, le fait que la validation de la formation de base acquise par les adultes soit assumée collectivement plutôt que laissée à l'initiative de chaque entreprise peut favoriser une meilleure sélection de leur personnel par les entreprises, notamment les petites et moyennes entreprises.

Le mouvement en faveur d'une validation formelle de la formation de base que possèdent effectivement les adultes et d'un élargissement de ce que l'on entend par formation de base s'alimente à plusieurs justifications.

Ainsi, si on envisage ce mouvement en se plaçant du point de vue de l'adulte lui-même, on constate que la validation envisagée peut :

- fournir à l'adulte un guide très utile, voire indispensable, relativement à la formation que requiert de sa part une insertion réussie dans l'ensemble des institutions sociales actuelles;
- assurer aux adultes concernés une évaluation plus équitable des forces et des faiblesses de leur formation de base en relation avec l'obtention ou le maintien d'un emploi;
- pourvoir les adultes concernés d'un point d'appui pour négocier une rémunération et des conditions de travail plus justes.

Par ailleurs, si on envisage ce mouvement en se plaçant du point de vue de la société, on note que la validation envisagée fournit :

- une assise indispensable pour une planification appropriée de la formation de base des adultes et de l'éducation des adultes en général, de même que pour l'adoption de multiples autres mesures éducatives, sociales, culturelles, politiques et économiques;
- une information nécessaire à l'adaptation des contenus et de la pédagogie de la formation de base au processus d'apprentissage de l'adulte;

- de multiples indications sur le développement économique que la main-d'œuvre disponible peut soutenir;
- aux entreprises, en particulier aux petites et aux moyennes entreprises, un service qui leur facilite grandement la sélection de leurs employés ou employées.

Cet ensemble de raisons démontre que la validation de la formation de base acquise par les adultes a des incidences individuelles importantes pour les adultes, mais qu'elle est aussi, comme le souligne l'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur la reconnaissance des acquis en général, devenue « un enjeu politique fondamental » (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 7)¹.

1. Ce propos, repris de Danielle Colardyn, définit « la perspective qu'adopte le Conseil et sur laquelle il s'appuie pour analyser la situation, établir des orientations et proposer des pistes d'action » (ibid.).



Quelle définition de la formation de base adopter pour les fins de l'étude?

Dans les circonstances, il n'y a peut-être pas de raison absolument convaincante pour préférer le terme *formation* à celui d'éducation. On peut cependant faire valoir que, depuis plusieurs années, au Québec, l'usage favorise l'emploi du terme formation lorsque l'on fait référence à un apprentissage défini comme étant « de base » (voir, par exemple, Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982, deuxième partie et Gouvernement du Québec, 2002a, chapitre 2). En outre, le terme formation paraît plus approprié que celui d'éducation dans une étude centrée sur la reconnaissance du résultat d'un processus – des « acquis » – plutôt que sur le processus lui-même.

Dans la conclusion de cette étude, nous ferons le point sur la conception de la formation de base qui ressort de l'exploration que nous aurons faite de la reconnaissance et de la validation de la formation de base acquise par les adultes dans les quatre expériences déjà mentionnées des États-Unis, de l'Ontario, de la France et de l'Angleterre. Toutefois, pour appréhender et analyser cette conception, il faut pouvoir se référer à une hypothèse de travail ou, plus concrètement, à une grille générale de recherche. Une telle définition, ou grille de recherche, requiert une connaissance du genre de savoir et d'habiletés ou de capacités qui structurent la formation de base et du niveau où se situe, sur l'échelle d'une formation « complète », la maîtrise de ce savoir et de ces habiletés ou capacités.

2.1 UNE DÉFINITION

On pourrait formuler ainsi une définition générale de la formation de base susceptible de s'appliquer aux adultes de plusieurs systèmes d'éducation des adultes :

« La formation requise par un adulte, dans une société donnée, pour être en mesure de satisfaire ses besoins essentiels comme être humain ». Cette définition suggère notamment que toute formation de base est corrélative à la société dans laquelle elle s'inscrit. Elle souligne aussi que cette formation se transforme selon l'évolution de cette société et ce que cette société anticipe comme avenir. Quant aux besoins essentiels de l'adulte dont la satisfaction dépend de la formation de base acquise, certains ont un caractère universel; tel est le cas, par exemple, pour le besoin de se nourrir, de se vêtir, de se loger et de communiquer. D'autres, par contre, comme le besoin de connaître son environnement naturel et social ou de savoir écrire, sont davantage relatifs; leur importance dépend de la conception que l'on se fait de l'être humain et de son rôle dans la société, de la complexité de la société concernée et de divers autres facteurs sociaux et culturels. Ces besoins varient également en fonction de l'âge des personnes.

Dans une société donnée, quelle qu'elle soit, on ne peut donc pas définir la formation de base requise par les adultes en se référant à ce que l'on croit qu'ils auraient dû apprendre dans une école il y a dix, quinze ou vingt ans. L'état d'adulte, de même que la relation de l'adulte au savoir, étant très différents de ceux de l'enfant et de l'adolescent, on ne saurait non plus imposer a priori à tous les adultes les mêmes contenus de formation qu'aux jeunes de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire. Il ne serait pas plus approprié de présumer que le nombre d'années d'études effectuées il y a une ou deux décennies offre la garantie d'une formation de base suffisante pour aujourd'hui. En effet, en procédant ainsi, on substituerait une évaluation

purement formelle de la réalité à une connaissance vraie de ce en quoi elle consiste. Dans une société vivante et soucieuse de toute personne, la formation de base requise pour permettre aux adultes d'exercer leurs rôles d'adulte est, pour la société, constamment à redéfinir et, pour les adultes eux-mêmes, à parfaire.

C'est en tenant compte de ces considérations et des quatre expériences retenues en vue d'une étude plus approfondie que nous avons dégagé les composantes qui structurent la formation de base des adultes (voir ci-après le tableau 1). Comme point de départ, nous nous sommes inspirés d'un profil d'apprentissage élaboré par la TRÉAQFP dans le cadre de la proposition d'un projet majeur en formation de base destiné aux adultes du Québec (voir TRÉAQFP, 1998, p. 28). Comme nous l'avons mentionné, cette définition descriptive constitue une grille de recherche pour les chapitres qui suivent; elle sera révisée au terme de l'étude.

Selon le tableau 1, la formation de base se définit par des connaissances et des capacités¹. Ces connaissances portent sur divers aspects de la réalité humaine, naturelle ou sociale. Elles sont indispensables pour de nombreux autres apprentissages requis dans le monde actuel. On peut connaître quelque chose de la réalité sans savoir lire, mais on ne peut pas lire et comprendre ce que l'on lit si on ne possède pas de connaissances sur la réalité. Le penseur et éducateur brésilien Paulo Freire, qui a beaucoup œuvré dans le domaine de la formation de base des adultes, a fortement souligné cette relation intime qui existe entre le monde et le mot. De même, la capacité d'apprendre, de raisonner et d'agir n'a de sens qu'à partir et qu'en fonction d'une réalité ou, plus précisément, des connaissances sur cette réalité que l'on peut relier entre elles. L'utilisation optimale des capacités elles-mêmes suppose aussi certaines connaissances sur leur nature et leur fonctionnement.

TABLEAU 1

**COMPOSANTES DE LA FORMATION DE BASE CHEZ L'ADULTE.
UNE HYPOTHÈSE DE TRAVAIL POUR LES FINS DE L'ÉTUDE**

1. Des connaissances :
 - considérées comme vitales, notamment sur divers aspects de l'être humain, la nature, les institutions sociales et le monde du travail (y compris, éventuellement, les rudiments d'une famille de métiers ou d'occupations);
 - en relation avec chacune des composantes qui suivent.
2. Des capacités d'apprendre et de communiquer, notamment par la lecture, l'écoute, l'expression verbale et écrite, le calcul et l'utilisation des technologies modernes d'information et de communication.
3. Des capacités intellectuelles telles que la capacité de mémoriser, de raisonner, de penser, de résoudre des problèmes et de prendre des décisions.
4. Des capacités d'agir en intégrant les implications concrètes de valeurs telles que la responsabilité, le sens des autres, l'équité et le souci de l'excellence.

1. Nous utilisons le terme capacité dans un sens large; il peut inclure des habiletés, des savoir-faire et ce que, dans plusieurs textes actuels, on appelle des compétences.

2.2 LE NIVEAU DE MAÎTRISE

Un deuxième aspect à considérer concernant la reconnaissance et la validation de la formation de base acquise est, comme nous l'avons déjà noté, le niveau de maîtrise exigé, qu'il s'agisse de connaissances, de capacités ou, éventuellement, d'autres composantes de la formation de base. Il existe sur le sujet de plus en plus de règles ou de normes. La plupart se recoupent largement, mais avec un flou certain aux marges. Voici ce que, dans notre travail, nous en avons retenu comme autant de guides utiles et, pour l'essentiel, convergents.

- a) Une norme traditionnelle consiste à assimiler le niveau de maîtrise exigé à celui de huit, neuf ou, parfois, dix ans d'études (à l'exclusion de l'éducation préscolaire) dans le système scolaire destiné aux jeunes. Dans ce cas, on statue que les adultes doivent, dans les matières de base jugées essentielles, maîtriser sensiblement les mêmes contenus que les jeunes sont censés le faire dans le nombre d'années d'études mentionné ci-dessus. Cette norme est de moins en moins utilisée ou ne l'est plus que comme un point de repère très général là où on ne dispose pas d'un point de repère différent qui soit propre à la formation de base des adultes.
 - b) Une autre norme, qui peut se confondre avec la précédente, consiste à définir la formation de base des adultes en fonction de la poursuite d'études secondaires (après une 8^e année réussie, par exemple, aux États-Unis) ou du passage au deuxième cycle de l'enseignement secondaire (après une 9^e année réussie dans un collège, par exemple, en France). Dans ce cas, le nombre d'années d'études importe moins que la capacité
- démontrée de poursuivre des études à un niveau donné reconnu dans le système scolaire.
- c) Aux États-Unis, mais aussi en Ontario et en Angleterre (et dans d'autres systèmes d'éducation des adultes), on se réfère souvent aux niveaux 1 et 2 définis dans l'enquête internationale sur l'éducation des adultes effectuée par l'OCDE à compter de 1994 et l'enquête nationale, quasi identique, conduite aux États-Unis en 1992 (sous le titre de *National Adult Literacy Survey* ou *NALS*). Même si ces niveaux ont d'abord été conçus à des fins de recherche et ne portent que sur la compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif (voir OCDE et Statistique Canada, 2000, p. X), on remarque ici et là une tendance à s'en inspirer pour déterminer des niveaux dans d'autres domaines d'apprentissage que la langue.
 - d) Aux États-Unis, on distingue couramment l'*Adult Basic Education (ABE)* de l'*Adult Secondary Education (ASE)*. La première correspond à la formation ou à l'éducation de base et la seconde à un enseignement secondaire proprement dit. On évitera de confondre cette approche avec celle qui est décrite dans le paragraphe b) ci-dessus. En effet, l'*Adult Basic Education* peut être définie en priorité en fonction d'objectifs autres que la poursuite d'études secondaires (en fonction, par exemple, du développement de la capacité de prendre en main son apprentissage) ou, même, s'adresser à des adultes qui possèdent déjà un diplôme d'études secondaires.

e) Depuis quelques années, il existe une tendance de plus en plus nette à définir le niveau de la formation de base exigée des adultes en se référant d'abord à leurs caractéristiques et à leurs besoins. Pour y parvenir, on procède à des enquêtes auprès d'adultes, on demande à des enseignants et à d'autres professionnels en éducation des adultes de recueillir systématiquement des exemples concrets de maîtrise acquise, on réunit des spécialistes de l'évaluation de l'apprentissage et on tient des consultations publiques. La norme retenue est, en conséquence, le résultat de recherches théoriques, d'études empiriques et d'un consensus social. C'est en empruntant cette approche, quoique à des degrés très variables, qu'ont été définis les trois niveaux ou seuils du niveau d'entrée en Angleterre (voir Réginald Grégoire inc., 2001, p. 31), les quatre niveaux probables du projet *Equipped for the Future* et fermes du *National Reporting System (NRS)* aux États-Unis (voir ci-après la section 1.2.3) et les cinq niveaux de l'*Ontario Literacy Coalition (OLC)* (voir OLC, 2000). La jonction avec le système scolaire destiné aux jeunes n'est pas exclue, mais elle est relativisée par d'autres considérations également jugées importantes.

3

Une formation de base «acquise»

Clarifions d'abord un point : la formation de base reconnue ou validée n'est pas, dans les circonstances, n'importe quelle connaissance ou capacité acquise par un adulte. Elle se limite à la formation de base définie à l'avance dont l'adulte peut démontrer la maîtrise au niveau prévu. Il ne revient pas à un système public d'éducation d'évaluer tout ce qu'un adulte connaît et sait faire. Dans un long texte déjà cité, Jens Bjørnåvold et Alan Brown attirent même l'attention, au passage, sur le risque d'« intrusion » dans des domaines jusqu'ici protégés que soulève l'élargissement de l'apprentissage non formel évalué (2002, p. 128). En outre, peut-être convient-il de rappeler au début de cette étude que la formation de base n'est pas une accumulation de connaissances, de compétences ou d'acquis divers. Comme toute formation authentique, elle se définit comme un ensemble cohérent qui, selon ce que suggère le terme formation lui-même, a « pris forme » autour, par exemple, d'une idée, d'une notion, d'un champ d'études, d'une habileté ou d'une capacité d'agir.

Puisqu'il est nécessaire d'imposer des limites à la formation de base acquise qui peut être évaluée par un service public d'éducation des adultes, il y a lieu de se demander quel critère est susceptible de délimiter la part de cette formation qui peut l'être. Dans un mémoire daté de septembre 2001, la TRÉAQFP a proposé d'utiliser le critère de « la formation jugée socialement nécessaire » (TRÉAQFP, 2001, p. 44). La TRÉAQFP soumet à la discussion la définition suivante de cette formation : « celle qui, dans une société et un contexte donnés, est jugée nécessaire pour :

- assurer à chaque adulte une certaine autonomie;
- assurer à la société en cause un fonds culturel commun;
- assurer aux diverses institutions de cette société un fonctionnement approprié » (ibid.).

L'étude de l'évaluation de la formation acquise dans les quatre expériences qui sont au cœur de ce travail devrait apporter certaines clarifications, tant sur la cohérence de la formation de base reconnue ou validée que sur les limites que l'on fixe à son extension.

4

La *reconnaissance* et la *validation* de la formation de base

4.1 LE SENS DES TERMES

« Les Européens, dont les Français, distinguent nettement *reconnaissance* et *validation* des acquis, ce qui n'est pas le cas au Québec », affirme le Conseil supérieur de l'éducation dans un avis déjà cité (2000, p. 120). Le Conseil précise ensuite le sens que, en France principalement, l'on donne à ces termes et conclut qu'il « n'a pas jugé opportun d'introduire dans le discours québécois cette distinction » (id., p. 121). Comme l'indique le titre même de son avis, il ne retient que le terme *reconnaissance*.

Dans une étude qui porte sensiblement sur le même sujet dans divers systèmes d'éducation des adultes, dont celui de la France, il est évidemment impossible d'adopter une telle position. Ce serait fausser la réalité dans au moins un cas et, dans les autres, se priver d'un outil intellectuel qui, au minimum, est de nature à éclairer une réalité complexe et parfois floue sur ce point. Par ailleurs, la prise de position du Conseil étonne quelque peu à partir du moment où, reprenant à son compte à deux reprises une citation de Francine Landry (p. 119-120 et 121), il reconnaît explicitement que le terme *reconnaissance* ne s'applique pas exclusivement à un acte de reconnaissance officielle et qu'il peut s'avérer nécessaire « de spécifier si la reconnaissance est officielle ou non » (p. 121). Le Conseil ajoute même qu'il « y aura lieu en outre de préciser par quelle instance habilitée à le faire est délivré tout acte officiel de reconnaissance » (ibid.). La proposition réelle du Conseil supérieur de l'éducation consiste donc, à quelques nuances près, à parler de reconnaissance *non officielle* et de reconnaissance *officielle* au lieu de parler de reconnaissance et de validation comme on le fait en France.

Ce rappel met en relief une différence majeure entre les termes *reconnaissance* et *validation* : le second a un caractère officiel que le premier n'a pas ou, du moins, qu'il n'a pas au même degré. Un employeur, une association, une firme privée de formation ou, même, un établissement public d'enseignement peuvent bien avoir reconnu formellement qu'un adulte possédait un niveau donné de formation de base. Un autre employeur, une autre association, une autre firme ou un ministère, d'Éducation ou autre, n'accepteront pas nécessairement ce jugement. Leurs critères d'évaluation peuvent même être très différents. Seule la validation, qui peut effectivement, dans certains cas, être fusionnée avec la reconnaissance, confère à un fait constaté une signification et une portée publiques. Ce ne sont pas les relevés de notes ou les bilans de compétences, si positifs soient-ils, que l'on affiche dans les salles d'attente et les bureaux, mais les diplômes ou les autres signes d'une reconnaissance officialisée par une autorité publiquement reconnue. La reconnaissance d'une formation, comme de maints autres faits sociaux, est de l'ordre du constat; en conséquence, elle est souvent le résultat d'un processus de caractère technique (ainsi, tel adulte a obtenu une note moyenne de 80 % dans ses examens), tandis que la validation est un processus dont la dimension politique n'est jamais absente. Tel est le cas, par exemple, pour la délivrance d'un diplôme ou l'admission à des études secondaires.

La validation d'une formation de base inclut donc sa reconnaissance. C'est pourquoi, dans le titre de l'étude, nous n'avons pas cru nécessaire d'utiliser les deux termes. Aussi, dans le cours du texte, nous n'avons pas répété les deux termes lorsqu'il était évident que la validation supposait une forme antérieure de reconnaissance ou que

la reconnaissance et la validation se confondaient. Toutefois, tout au long de notre travail, nous avons essayé de rendre compte de la réalité propre à laquelle les termes utilisés renvoient, même si, dans les trois systèmes d'éducation autres que celui de la France, le vocabulaire utilisé (et, sauf dans certains cas en Ontario, la langue elle-même) et les formes qu'empruntent la reconnaissance et la validation de la formation de base diffèrent.

4.2 LE LIEU DE RESPONSABILITÉ

Le fait est paradoxal : dans la plupart des pays occidentaux les plus développés, la formation de base des adultes n'est pas, loin de là, le secteur de l'éducation des adultes le plus favorisé, mais nombreux sont les ministères, les organismes, les associations et les établissements de formation qui s'en occupent ou voudraient être de la partie. Ils interviennent directement par des services de formation, mais aussi, selon les cas, par des services d'information, de conseil ou d'orientation, la délivrance d'attestations ou de diplômes professionnels, des pressions auprès des autorités publiques et divers autres moyens. Ainsi, au cours de notre travail de recherche, nous avons relevé la présence d'au moins trois réseaux et, à l'intérieur de ces réseaux, de plusieurs sous-réseaux plus ou moins autonomes qui jouent un rôle visible en formation de base des adultes. Ces réseaux et sous-réseaux sont les suivants :

- le réseau de l'éducation formelle, public et privé, qui comprend des écoles, des centres de formation, des collèges communautaires et, parfois, des collèges universitaires;

- le réseau du monde du travail, qui comprend des organismes gouvernementaux et paragouvernementaux, des syndicats, des organisations économiques sectorielles, des entreprises et des firmes privées de formation;
- le réseau des organismes et des associations à but non lucratif, qui sont particulièrement nombreux et dont les objectifs portent sur l'alphabétisation, l'illettrisme, l'insertion professionnelle ou sociale ou d'autres domaines qui impliquent un rehaussement de la formation de base des adultes.

Dans certains pays, l'armée peut être considérée comme un quatrième réseau (voir, par exemple, pour les États-Unis, Sticht, 2002, p. 24-25). Dans la documentation consultée, nous avons cependant vu peu de chose sur le travail réel qu'elle accomplit et nous n'avons pas eu le loisir de pousser plus avant notre recherche sur ce point.

La présente étude étant centrée sur quatre expériences majeures soutenues par des États et auxquelles est associée une grande diversité d'organismes et d'associations, elle constitue un champ d'observation privilégié. Elle offre notamment la possibilité de voir comment les réseaux mentionnés ci-dessus peuvent en arriver à œuvrer dans une même direction sur un sujet aussi sensible que la reconnaissance et la validation de la formation de base acquise par les adultes dans divers lieux, par divers moyens et par divers cheminements.

5

Quels adultes ?

La maîtrise d'une formation de base est une exigence individuelle et sociale essentielle pour tous les adultes, femmes ou hommes, travailleurs, retraités ou personnes retirées du monde du travail pour quelque raison, par exemple l'éducation de jeunes enfants ou un handicap particulier. Le contenu de cette formation est cependant appelé à une certaine modulation selon leurs responsabilités, leur type d'engagement dans la société et leur âge. Par ailleurs, le besoin d'une validation en bonne et due forme de la formation de base acquise est moins impérative pour certaines catégories d'adultes que pour d'autres. Il y a aussi lieu de se demander si le référentiel qui sert à cette validation doit être le même pour un jeune de 17 ans qui a quitté l'école à 15 ans que pour un adulte de 37 ans, qui peut, lui aussi, avoir quitté l'école à 15 ans.

C'est en tenant compte de ces éléments que s'est imposé le corridor de la présente étude. Le cas le plus délicat est celui des jeunes de 15 à 19 ans qui ne sont plus inscrits dans un programme d'études qui comprend des matières de base. Dans la plupart des systèmes d'éducation occidentaux, on juge que la responsabilité de ces jeunes relève en priorité du système scolaire et, en conséquence, que c'est le référentiel de ce système qui doit servir à évaluer leur formation. Assez souvent, on applique aussi les mêmes normes à des jeunes de 20 à 22, 23 ou 24 ans. Il s'ensuit que les mesures publiques que l'on adopte à leur endroit ne sont pas les mêmes que pour les adultes plus âgés. Cette situation explique que, dans cette étude, il soit peu question des jeunes de 15 à environ 20 ans. À notre avis, la validation de la formation de base acquise par les jeunes de cet âge, surtout si on pense à la formation acquise en dehors du système scolaire, exigerait une étude *ad hoc*.

Pour le reste, l'étude n'opère pas de distinctions autres que celles que les responsables eux-mêmes des expériences étudiées ont jugé appropriées. En fait, pour autant que la documentation consultée soit conforme à la réalité, ils en opèrent peu, mais il saute aux yeux que la place faite actuellement à l'économie dans les politiques actuelles d'éducation des adultes favorise les personnes qui ont un emploi ou dont la société estime qu'elles devraient en avoir un. Aussi, dans le contexte actuel, une bonne proportion des personnes d'un certain âge qui ne sont pas intégrées au monde du travail semblent elles-mêmes juger de peu d'intérêt une reconnaissance et une validation de l'étendue et du niveau de leur formation de base.



Chapitre II

Aux États-Unis





Éléments contextuels

Le projet *Equipped for the Future*, dont le titre pourrait être en français *Être prêt pour demain* (voir Réginald Grégoire inc., 2001, p. 10), se déploie de plus en plus distinctement comme un projet de société. Il en résulte que, dans sa constitution même, il se définit en lien avec un réseau de plus en plus étendu d'institutions et d'organismes publics, privés et communautaires implantés dans l'ensemble du pays. Pour en saisir le sens et l'importance, il s'avère donc nécessaire d'avoir à l'esprit un aperçu du creuset légal, institutionnel, sociologique et idéologique qui explique sa genèse et son développement. Le but de la présente section consiste à fournir cet aperçu. Elle attire plus spécialement l'attention sur des acteurs, des lois, des publications, des besoins, des réseaux de services, des initiatives et l'exemple d'un État, celui de Washington, qui, dans la section 2, devraient permettre de saisir avec plus de justesse les orientations du projet *Être prêt pour demain* en relation avec la validation de la formation de base des adultes.

mation de base très limitée de plus de 20% des adultes à la suite de l'enquête nationale de 1992 et de l'enquête internationale de 1994 sur certaines composantes de la formation de base des adultes, la réflexion qui a accompagné la tenue du sommet de février 2000 et divers autres constats et événements dont le tableau 2 fait état ont provoqué une prise de conscience inédite d'une situation à corriger dans le plus bref délai. Il est aussi apparu que, placé devant une situation jugée critique, il fallait songer à une approche largement nouvelle. Le projet *Être prêt pour demain*, qui n'a pas cessé de prendre de l'ampleur au cours des dernières années, est, pour une part importante, la résultante de cette conjoncture.

1.1 UNE PRISE DE CONSCIENCE INÉDITE

Le tableau 2, ci-après, attire l'attention sur quelques publications et autres événements qui aident à comprendre pourquoi le projet *Être prêt pour demain*¹ a été lancé, les orientations qu'on lui a imprimées et l'ampleur qu'il a peu à peu acquise. Les analyses et les conclusions de la Commission SCANS (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*), la création du *National Institute for Literacy (NIFL)*, la mise en relief dans l'opinion publique de la for-

1. Pour plus de précisions sur ce projet, de même que sur la plupart des publications et des autres événements mentionnés dans le tableau 2, on pourra se reporter à Réginald Grégoire inc., 2001, chap. I.

TABLEAU 2

PUBLICATIONS ET AUTRES ÉVÉNEMENTS QUI METTENT EN PERSPECTIVE LA CRÉATION, LES ORIENTATIONS ET LA PORTÉE DU PROJET *EQUIPPED FOR THE FUTURE (ÊTRE PRÊT POUR DEMAIN)*

ÉTÉ 1991

La Commission SCANS publie son premier rapport (voir SCANS, 1991). Les auteurs proposent notamment un cadre de référence sur la formation générale requise dans le monde du travail. Ce cadre comprend deux parties : des fondements (des habiletés de base, des habiletés intellectuelles, des attitudes et des comportements personnels) et un ensemble de vingt habiletés ou capacités plus spécialement requises dans le monde du travail.

1991

La version révisée de la loi fédérale sur l'éducation des adultes (*Adult Education Act*), dont la version initiale date de 1966, prévoit la création du NIFL. Tout en relevant formellement du département de l'Éducation, cet institut aura un caractère interdépartemental et sera administré dans le cadre d'une entente entre le département de l'Éducation et les départements du Travail et de la Santé et des Services sociaux. Il aura pour mandat :

- « d'établir, dans le domaine de la littératie, un lieu national central pour la recherche, l'aide technique, la diffusion des résultats de la recherche, l'analyse des politiques et l'évaluation des programmes;
- « de faciliter une mise en commun des idées et de l'expertise parmi la diversité des programmes et des projets de recherche » (United States, Congress, 1991, section 102, b).

PRINTEMPS 1992

La Commission SCANS publie son rapport final (voir SCANS, 1992), ainsi que quelques études connexes. En plus de proposer une version légèrement modifiée du cadre de référence de 1991, elle plaide pour une réforme de l'entreprise et du système d'éducation, l'établissement d'une continuité et d'une complémentarité entre l'apprentissage effectué dans un établissement d'enseignement et celui effectué dans le monde du travail et insiste pour un renouvellement en profondeur des modes d'évaluation de l'apprentissage (sur ce point, voir id., p. 59-74 et, principalement, p. 73-74).

Parmi les caractéristiques de ce rapport et de celui de 1991 de la même commission, la suivante nous paraît mériter une attention particulière : à partir d'une série d'études empiriques et théoriques marquantes des années 1980 qui ont traité de sujets apparentés et des travaux de même nature de la commission, ces deux rapports proposent une synthèse qui se distingue par son exhaustivité et son accessibilité. De fait, depuis leur parution, le cadre de référence qu'ils proposent a été très souvent et dans plusieurs pays cité, copié, imité ou adapté, mais, à notre connaissance, bien rarement dépassé.

1993

Les résultats de l'enquête nationale de 1992 sur la littératie (*National Adult Literacy Survey* ou *NALS*) sont publiés. Il en ressort que, selon que le résultat porte sur la compréhension de textes suivis, de textes schématiques ou de textes au contenu quantitatif, de 21 à 23 % des adultes américains de 16 ans et plus se situent au niveau 1, le plus bas, d'une échelle à cinq niveaux et que de 25 à 28 % se situent à divers degrés du niveau 2, soit, au total, plus de 90 millions de personnes¹ (voir Kirsch, Jungeblut, Jenkins and Kolstad, 1993).

MARS 1994

Le Congrès enchâsse dans la loi *Goals 2000: Educate America Act* l'objectif national suivant, dont avaient déjà convenu au début de 1990 le président des États-Unis et les gouverneurs des États : « En l'an 2000, tout adulte américain sera capable de lire, de communiquer verbalement et par écrit et de calculer et possèdera les connaissances et les habiletés nécessaires pour prendre sa place dans une économie mondiale et exercer les droits et les responsabilités d'un citoyen ou d'une citoyenne. »

1995

L'OCDE et Statistique Canada publient conjointement les résultats de l'enquête internationale de 1994 sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes dans sept pays. Ces résultats confirment ceux de l'enquête nationale de 1992. Ils démontrent aussi que le niveau de littératie des adultes américains en ce qui concerne la compréhension de textes suivis, de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif est plus faible que dans plusieurs autres pays occidentaux (voir OCDE et Statistique Canada, 1995 et, pour une comparaison entre un plus grand nombre de pays, 2000, p. 13-18 et 141-143).

AOÛT 1998

Le Congrès approuve une nouvelle version révisée de la loi sur l'éducation des adultes (rebaptisée *The Adult Education and Family Literacy² Act*), qui devient le titre II d'une loi beaucoup plus vaste sur les services de formation et autres disponibles pour la main-d'œuvre (le *Workforce Investment Act*). Par la même occasion, le Congrès prolonge l'existence du *NIFL* pour une durée d'au moins cinq ans, tout en précisant son mandat. La loi stipule notamment que celui-ci consiste « à établir un "leadership" national dans le domaine de la littératie » (voir Réginald Grégoire inc., 2001, p. 10). Dans le contexte de la présente étude, un point à retenir est l'importance que, dans son ensemble, la loi de 1998 accorde à une évaluation des résultats atteints par les mesures mises en place.

JANVIER 2000

Le *NIFL* publie un document d'orientation majeur sur le projet *Equipped for the Future (Être prêt pour demain)*. Pour l'essentiel, le document qui décrit ce projet (voir Stein, 2000) précise comment, depuis 1994, il a été élaboré et propose quatre domaines et seize capacités qui synthétisent ce que tout adulte doit savoir et être capable de faire. Il indique également sur quels principes le *NIFL* compte s'appuyer et quelle approche il envisage d'utiliser pour déterminer les modes d'évaluation de l'apprentissage les plus appropriés. L'une des assises de ce projet a été, précise-t-on au début du

premier chapitre, la recherche effectuée par la Commission SCANS (voir id., p. 1). Comme nous l'avons déjà mentionné, le projet *Être prêt pour demain* est l'élément principal de ce chapitre; en conséquence, il fera l'objet d'une présentation plus élaborée dans la section 2.

FÉVRIER 2000

Quatre organisations ou associations nationales engagées dans le développement de la formation de base des adultes ont, en collaboration avec le département de l'Éducation, tenu un sommet sur la promotion de la littératie dans la population adulte la moins favorisée. C'est le NIFL qui, durant une période de dix-huit mois, a assuré la coordination de la rédaction des documents de travail, d'une vaste consultation et des autres activités préparatoires.

Le sommet a été suivi d'une nouvelle consultation, puis, en septembre 2000, par la publication d'un plan d'action ayant comme horizon l'année 2010 et comme visée le passage de la littératie chez les adultes d'une préoccupation marginale à une préoccupation normale du système d'éducation (voir National Literacy Summit, 2000). Les 76 actions retenues sont regroupées autour de trois objectifs prioritaires : un système de services de qualité pour les étudiants adultes, une facilité d'accès à ces services et des ressources suffisantes pour assurer cette qualité et cet accès. Ces objectifs et ces actions prévoient une utilisation des cadres de référence SCANS et *Equipped for the Future*, une coordination entre ce dernier projet et le *National Reporting System (NRS)* et une jonction entre plusieurs autres programmes, organismes ou services destinés aux adultes.

2000-2003

Le NIFL poursuit activement et de plusieurs façons l'étude de l'évaluation de la formation de base acquise par les adultes, en particulier dans le cadre du projet *Equipped for the Future*. Ainsi,

- il a publié sur le sujet plusieurs documents relativement élaborés (voir, entre autres, Ananda, 2000, McGuire, 2000, EFF Assessment Consortium, 2002 et Stites, 2002);
- il a mis sur pied un *EFF Assessment Consortium*, qui, par des expériences concrètes dans des lieux de formation des adultes aussi bien que par des études de fond, a comme objectif « de développer un cadre de référence sur l'évaluation qui permettra à l'éducation des adultes en littératie d'établir une relation cohérente entre, d'une part, le curriculum, l'enseignement, l'évaluation de l'apprentissage et le relevé des résultats de cette évaluation et, d'autre part, les buts importants de l'apprenant et de la société tels qu'ils sont définis par les seize objectifs d'apprentissage du projet *Equipped for the Future* » (EFF Assessment Consortium, Internet, 2003);
- il a organisé plusieurs colloques, ateliers et autres réunions de partage d'opinions et d'approfondissement sur le sujet ou participé à l'organisation de telles réunions.

1. Ce niveau correspond plus ou moins, dans le secteur des jeunes, au contenu maîtrisé après huit ou neuf ans d'études.

2. Dans cette appellation comme dans de nombreux autres textes et appellations (voir, par exemple, OAL, 2000, p. iii), le terme « literacy » doit être interprété dans un sens très large. Il inclut, cela va de soi, la langue, mais aussi les mathématiques ainsi que d'autres domaines de formation que l'on relie à la formation de base tels que l'éducation à la citoyenneté, la maîtrise des technologies de l'information et de la communication et la capacité de raisonner ou de résoudre des problèmes.

Cette définition du terme « literacy », et par voie de conséquence le sens large que possède souvent le terme « littératie » par lequel nous le traduisons en français, n'est pas propre à l'État de Washington, auquel renvoie la référence mentionnée ci-dessus. « Les définitions étendues du terme "literacy" abondent », souligne John Kruidenier, en s'appuyant sur la définition que la plupart des dictionnaires donnent du terme « literate ». En outre, poursuit-il, on assiste depuis quelques années au phénomène de la « literacy with an adjective » (« computer literacy », « cultural literacy », etc.). Dans un dictionnaire spécialisé sur la langue, il souligne avoir dénombré 35 types de « littératie avec un adjectif » (Kruidenier, 2002, p. 85).

1.2 LES PRINCIPAUX ACTEURS

Au début de ce chapitre, il a été fait allusion au réseau en expansion au sein duquel s'inscrit le projet *Être prêt pour demain*. Certaines composantes de ce réseau entretiennent des relations plus étroites que d'autres avec les aspects de la formation de base qui font l'objet de notre attention dans cette étude. Il en est ainsi notamment pour le gouvernement fédéral, les États, le *National Reporting System (NRS)* et *O*NET*. Voici quelques premières précisions sur la façon dont chacune de ces composantes participe au développement de ces aspects.

1.2.1 Le gouvernement fédéral

À la lecture du tableau 2, on a pu noter que le gouvernement fédéral jouait un rôle déterminant dans l'orientation de la formation de base des adultes. Le Congrès (soit la Chambre des représentants et le Sénat) intervient d'abord par des lois. Certaines de ces lois ont comme objectif affirmé le développement de l'éducation des adultes dans l'ensemble du pays. Il existe cependant d'autres voies d'intervention qui, quoique portant sur la formation de la main-d'œuvre ou son insertion dans le monde du travail, exercent une influence aussi considérable sur la formation de base des adultes. Ainsi, la mise en œuvre de ces diverses lois donne lieu à l'élaboration de multiples programmes auxquels est relié un financement dont les États peuvent difficilement se passer. À ce niveau, le gouvernement fédéral manifeste sa présence de deux façons : par les conditions qu'il pose à l'obtention de subventions et par les contrôles, souvent très précis, qu'il exerce sur l'affectation des subventions et, plus encore, sur les résultats mesurables qu'elles ont produits. Le gouvernement fédéral est également présent dans l'orientation et le financement

de la recherche en formation de base des adultes. La création du *NIFL*, le mandat qu'on lui a confié et le travail qu'il accomplit effectivement en constituent une illustration frappante. La même autorité dispose aussi, dans le domaine de la recherche en formation de base des adultes, d'autres canaux (les subventions aux universités, la recherche, dans divers centres ou organismes fédéraux ou financés par des fonds fédéraux, sur l'évolution du monde du travail et les besoins de formation ou de recyclage de la main-d'œuvre, etc.). Ainsi, par la législation, le financement, le contrôle en fonction des résultats obtenus et la recherche, le gouvernement fédéral en vient, comme on le verra, à exercer une influence notable sur les approches utilisées pour évaluer la formation de base des adultes et en rendre compte.

1.2.2 Les États

Par rapport à l'argent qui provient du gouvernement fédéral, les États sont davantage des gestionnaires que des promoteurs. Toutefois, les États consacrent aussi de l'argent à la formation de base. Ainsi, vers 1998, plus de 2 % du budget de l'éducation du Massachusetts était affecté à cette fin (voir Kallenbach, 1999). En outre, au Maine et au Connecticut par exemple, les districts scolaires, et même les villes, contribuent financièrement au développement de la formation de base. Au Maine, plus des deux tiers des districts scolaires prélèvent une taxe dont le produit est réservé à l'éducation des adultes (voir *ibid.*).

Tous les États, sauf erreur, possèdent au moins un organisme ou un service dont l'une des responsabilités est la planification et le développement de la formation de base. Cet organisme ou service est plus souvent intégré dans les structures propres aux collèges communautaires ou au monde du

travail qu'à celui de l'éducation primaire et secondaire. La raison en est que c'est dans les collèges communautaires et, de plus en plus semble-t-il, dans les entreprises ou en collaboration avec elles, que se donne la formation de base. Il en est même ainsi dans des cas où les districts scolaires préparent au *General Educational Development (GED)*, considéré comme équivalent au diplôme de fin d'études secondaires du secteur des jeunes. En outre, dans la plupart des États, des organismes et des associations communautaires ou autres à but non lucratif (dont le réseau Laubach) participent activement au développement de la formation de base des adultes. Leur action est reconnue et financée en partie par des fonds publics.

1.2.3 Le *National Reporting System*

Le *National Reporting System for Adult Education (NRS)* est un système national informatisé qui sert à consigner les résultats atteints par les adultes qui ont suivi une formation subventionnée par le gouvernement fédéral. Ce système a été développé par le département fédéral de l'Éducation en collaboration avec les États. Il est devenu opérationnel en 1997, mais il a subi d'importantes modifications à la suite de l'adoption, en 1998, du *Workforce Investment Act (WIA)*, dont le titre II est la loi révisée sur l'éducation des adultes. Ses dispositions actuelles datent de l'an 2000.

Le *NRS* collige des résultats sur d'autres indicateurs des effets de la formation que les progrès accomplis dans la

maîtrise d'une formation de base, par exemple sur la proportion des adultes inscrits qui, par la suite, ont terminé des études secondaires et le taux de ceux qui ont trouvé un emploi ou un meilleur emploi. Cependant, dans la présente étude, nous nous intéressons seulement aux indicateurs qui concernent la formation de base dont nous avons tracé les limites dans le chapitre I (section 2.1). Dans le système scolaire américain destiné aux jeunes, le niveau de cette formation de base est, d'une manière générale, présumé équivaloir à environ huit ans d'études.

En relation avec cette formation de base, le *NRS* comprend quatre niveaux et, à l'intérieur de chacun de ces niveaux, trois domaines de formation : la lecture et l'écriture (« Basic Reading and Writing »), la numératie¹ (« Numeracy Skills ») et le fonctionnement dans la société et le monde du travail (« Functional and Workplace Skills »). Quant aux niveaux, ils se définissent parce que l'adulte maîtrise dans chacun des domaines mentionnés ci-dessus. Voici quelques exemples de la façon dont on les décrit.

La numératie au premier niveau

« La personne ne distingue pas un nombre d'un autre ou a de la peine à le faire ou elle ne peut pas effectuer un simple calcul ou, si elle peut calculer, elle ne possède qu'une capacité minimale, comme celle d'additionner et de soustraire des nombres à un chiffre. » (*NRS*, Internet², 2003).

1. En formation de base, le terme « numeracy » est, seulement depuis peu, utilisé aux États-Unis, mais on le trouve aussi dans des textes ontariens et il est courant en Angleterre (et, semble-t-il, en Australie). Selon un texte élaboré publié récemment sur l'inclusion de la numératie dans la formation de base, il s'agit « d'un terme parapluie qui, à la fois, élargit la portée des éléments mathématiques considérés et les contextes à l'intérieur desquels les adultes utilisent ces éléments. Les mathématiques sont un outil que l'on emploie pour des applications variées en éducation et dans la vie, tandis que la numératie consiste dans le fait de donner un sens aux mathématiques, et ce, à quelque niveau de maîtrise des mathématiques que ce soit » (Tout and Schmitt, 2002, p. 157). La suite de l'étude apporte d'autres clarifications.

2. Nous indiquons de la façon suivante : « Internet », suivi de la mention de l'année où nous avons consulté le document en cause, la date des documents dont nous ne connaissons pas avec certitude l'année où ils ont été publiés sur un site Internet.

Le fonctionnement dans la société et le monde du travail au troisième niveau

- « Dans la ligne de ses rôles d'adultes, la personne est capable d'effectuer des tâches rudimentaires en lecture, en écriture et en calcul telles que remplir un formulaire médical, un bon de commande ou une demande d'emploi.
- « La personne peut lire des tableaux, des graphiques, des étiquettes et des talons de chèque peu compliqués, de même que des écrits de la vie courante s'ils portent sur un sujet qui lui est familier.
- « La personne peut utiliser des programmes informatiques peu compliqués et réaliser une série de tâches routinières avec un outil technologique particulier (un télécopieur ou un ordinateur par exemple) si on lui précise comment l'utiliser ou effectuer une opération donnée.
- « La personne peut se qualifier pour occuper un emploi qui requiert la capacité de suivre des consignes écrites et de comprendre des diagrammes, moyennant toutefois un certain soutien, par exemple la possibilité d'une clarification verbale.
- « La personne peut écrire un bref rapport ou message à l'intention de ses collègues de travail.
- « La personne peut lire des cadrans et des échelles peu compliqués et procéder à des mesures de routine. » (id.).

La lecture et l'écriture au quatrième niveau

- « La personne est capable de lire des descriptions et des narrations peu compliquées sur des sujets qui lui sont familiers ou dont la signification des mots nouveaux peut être déterminée par le contexte.

- « La personne peut, mais pas avec constance, faire des inférences minimales à partir de textes familiers, les comparer et faire ressortir leurs différences.
- « La personne peut rédiger de simples descriptions narratives et de courts essais sur des sujets familiers.
- « La personne utilise avec cohérence la ponctuation de base, mais commet des erreurs grammaticales lorsqu'elle utilise des structures complexes. » (id.).

1.2.4 O*NET

Le réseau *Occupational Information Network*, communément appelé *O*NET*, remplace progressivement, depuis 1998, le vénérable *Dictionary of Occupational Titles (DOT)*. La version 4.0 de cette base de données sur les métiers et les professions a été lancée officiellement en mars 2003 par la secrétaire du département fédéral du Travail et on prévoyait alors que la version 5.0 serait disponible au cours de l'été 2003. Cette base de données peut être utile aussi bien au simple citoyen qu'au spécialiste de l'orientation professionnelle.

L'une des innovations majeures de cette base de données est qu'elle est d'abord construite à partir des habiletés ou des capacités (« skills ») que requiert l'exercice d'un métier ou d'une profession plutôt qu'à partir d'une description des tâches à accomplir dans ce métier ou cette profession comme c'était le cas auparavant. Elle permet ainsi un croisement entre les habiletés ou les capacités que possède ou veut acquérir une personne et les habiletés ou capacités qu'exige normalement l'exercice d'un métier ou d'une profession. Toutefois, la base de données contient également, entre autres, des

renseignements sur les tâches ou activités que comprend l'exercice de chaque métier ou profession.

Les habiletés ou capacités possiblement requises par l'un ou l'autre des quelque 1 200 métiers ou professions (répartis dans 23 familles) sont au nombre de 35. Elles sont ainsi réparties et définies :

- dix habiletés de base, soit « le développement de capacités qui facilitent l'apprentissage ou une acquisition plus rapide de connaissances » (par exemple, la capacité d'utiliser les mathématiques pour résoudre des problèmes);
- six habiletés sociales, soit « le développement de capacités requises pour travailler avec d'autres personnes pour atteindre des objectifs déterminés » (par exemple, la capacité d'ajuster son action en fonction de celle des autres);
- l'habileté à résoudre des problèmes complexes, soit « le développement de capacités requises pour résoudre des problèmes inédits ou mal définis dans une situation réelle complexe »;
- onze habiletés techniques, soit « le développement de capacités requises pour concevoir, installer, opérer et réparer des machines ou des systèmes technologiques » (par exemple, la capacité de déterminer le genre d'outils ou d'équipement appropriés pour effectuer un travail);
- trois habiletés relatives au fonctionnement d'un système, soit « le développement de capacités requises pour comprendre, superviser et améliorer des systèmes sociotechniques » (par exemple, la capacité de prendre en considération, dans le choix d'une action appropriée, les coûts et les avantages relatifs des actions possibles);

- quatre habiletés relatives à la gestion de ressources, soit « le développement de capacités requises pour répartir efficacement les ressources disponibles » (par exemple, la capacité de gérer son temps et le temps d'autres personnes) (O*NET, Internet, 2003).

On peut noter que l'influence du cadre de référence SCANS est évidente, quoique nettement moindre dans le cas des habiletés techniques.

La façon dont O*NET propose d'envisager fondamentalement la relation entre une personne et un métier ou une profession, voire un emploi, offre de multiples avantages. Elle incite, par exemple, « à perfectionner les modes d'évaluation de sorte qu'ils puissent évaluer plus adéquatement les capacités des personnes et les exigences des métiers ou des professions » et permet « d'explorer des possibilités de carrière qui misent sur l'expérience acquise » (United States Department of Labor, Internet, 2003). C'est dans ce contexte que se pose la question des jonctions possibles entre le cadre de référence du projet *Être prêt pour demain* et celui d'O*NET, tous deux centrés sur des habiletés et des capacités semblables. Nous y reviendrons dans la section 2.

1.3 DANS UN ÉTAT EN PARTICULIER

Dans un document daté de juin 2003 et préparé par un réseau d'éducateurs, on rappelle que, dans l'État de Washington, « les objectifs relatifs au contenu de l'apprentissage ("content standards") du projet *Être prêt pour demain*¹ ont été adoptés comme cadre de référence pour le programme de littératie destiné aux adultes et aux parents de l'État de Washington » et on souligne que « les formateurs sont

1. Voir Stein, 2000.

d'accord avec ce cadre de référence » (ABLE Network of Washington, 2003). Ce large consensus n'est pas improvisé. Il s'explique par le fait que le Conseil consultatif de l'éducation des adultes a, lors de l'élaboration du plan de développement 1999-2004 de l'éducation des adultes et des parents, « formellement adopté le projet *Être prêt pour demain* comme faisant partie de l'effort de planification de l'État » (OAL, 2000, p. 49). On a alors considéré ce projet comme un cadre de référence en mesure « d'intégrer plusieurs des préoccupations et des activités qui existent déjà dans l'État de Washington » (ibid.) et on a prévu que, au cours des cinq années qui suivent, « il serait progressivement intégré dans les programmes d'études et dans l'ensemble du système d'éducation des adultes » (ibid. Voir aussi, pour des engagements plus précis, p. 22, 25 et 50). Par la suite, l'*Office of Adult Literacy (OAL)* a effectivement contribué, par des activités concrètes avec des adultes de l'État, au développement du projet *Être prêt pour demain* et il est toujours membre du consortium de cinq États qui œuvre à l'établissement d'une politique d'évaluation de l'apprentissage cohérente avec l'orientation générale du projet. C'est principalement pour ces raisons, en plus de celles déjà mentionnées dans l'introduction de l'étude (voir « Le plan du rapport »), que nous avons choisi l'État de Washington comme miroir de l'implantation concrète du projet *Être prêt pour demain* en ce qui concerne la validation des acquis de la formation de base des adultes.

Parmi les six millions de personnes qui vivent dans cet État de l'ouest américain, environ 1 300 000 adultes de 16 ans et plus, soit, lors de l'enquête nationale de 1992 (dont l'échantillon a été augmenté dans certains États, dont celui de Washington), un peu plus du tiers de la population adulte, se situaient aux niveaux 1 (15 %) ou 2 (20 %) de littératie (voir OAL, 2000, p. i, 4, 67 et 68). La responsabilité d'améliorer cette situation dépend de façon immédiate de l'OAL, qui, lui-même, relève du Conseil des collèges communautaires et techniques de l'État (*State Board for Community and Technical Colleges*). La mission de l'OAL va cependant au-delà de la formation de base au sens où elle est délimitée dans la présente étude. Elle inclut l'ensemble de la formation qui conduit à un diplôme d'études secondaires et l'apprentissage de l'anglais par les adultes dont la langue maternelle est autre.

Les collèges communautaires et techniques occupent une place largement prépondérante en formation de base. Quelques autres collèges, des organismes communautaires, des regroupements de tuteurs bénévoles et quelques autres organismes, publics ou privés à but non lucratif, sont également actifs dans le développement de la formation de base des adultes. En outre, depuis 1991, l'OAL administre un programme de formation de base dans des entreprises (voir WTECB, 2002, p. 91-92). Par ailleurs, les districts scolaires ne semblent jouer aucun rôle dans le domaine de la formation de base non considérée comme de niveau secondaire (voir id., p. 84-88).

Nous avons fait allusion ci-dessus à l'existence d'un plan quinquennal de développement de l'éducation destiné aux adultes et aux parents¹. Ce plan, qui couvre la période 1999-2004, a été révisé en 2000 (voir OAL, 2000). Les précisions que contient le plan lui-même et la quinzaine d'annexes qui y sont joints indiquent que l'on a procédé au préalable à une étude relativement poussée de plusieurs questions. Nous retenons comme passages éclairants pour la section 2 ceux qui se rapportent plus spécialement au projet *Être prêt pour demain* et à l'évaluation de l'apprentissage, mais aussi ceux qui concernent la description de la situation de départ en formation de base, la vision de la formation promue, les objectifs généraux et opérationnels visés et les stratégies d'intervention envisagées. Au printemps 2003, quatre forums régionaux avaient déjà eu lieu sur le prochain plan quinquennal. De la lecture de quelques documents parus ces dernières années (voir, par exemple, French, 2002, OAL, 2003 et Wheeler and Farias, Internet, 2003), il ressort que, dans cet État, on juge nécessaire de procéder à une sérieuse révision des modes d'évaluation actuels de l'apprentissage des adultes.

1. Le fait d'ajouter les parents aux adultes (en anglais, on parle d'« adult and family literacy ») provient de la conviction, appuyée par diverses études et expériences, que, pour sortir certains milieux de l'illettrisme, il est nécessaire d'élever le niveau d'éducation des parents. Alors, croit-on, ceux-ci seront davantage portés à encourager leurs enfants à persévérer dans leur apprentissage et seront en mesure de les aider dans certains de leurs travaux scolaires.



Le projet *Equipped for the Future*

2.1 UNE VUE GÉNÉRALE

Le projet *Equipped for the Future* ou, comme nous avons proposé de le nommer en français, *Être prêt pour demain* est une initiative de portée nationale du *NIFL*. Cette initiative vise à renouveler en profondeur la façon de penser et d'organiser les services de formation destinés aux adultes et à développer progressivement un système public d'éducation des adultes qui soit un lieu ouvert à une formation tout au long de la vie. Ce projet a été entrepris en 1994 avec la préoccupation de rejoindre d'abord les adultes dont, selon les résultats des grandes enquêtes de 1992 et de 1994 (voir le tableau 2), la formation de base était proche du degré zéro. Toutefois, il a été élaboré à partir de fondements qui, au bout du compte, en font un projet aussi adéquat pour des adultes dont la formation de base a déjà atteint un niveau beaucoup plus élevé. De fait, même si sa planification a débuté il y a moins de dix ans, quelques États américains, dont ceux du Maine et de Washington, ont fait de ce projet le cadre de référence principal de leur système précollégial d'éducation des adultes, une quinzaine d'autres États ont commencé à s'en inspirer et, dans au moins 35 États, des districts scolaires, des collèges communautaires ou des centres d'éducation ou de formation des adultes ont adopté ses orientations pour le secteur précollégial de l'éducation des adultes (voir *National Institute for Literacy*, Internet, 2003). Plusieurs organismes et associations, tant nationales que régionales, favorisent également l'approche préconisée par le *NIFL*.

Dans le document le plus complet publié à ce jour sur le projet, l'auteure souligne que celui-ci peut fournir :

- à tous les adultes un même cadre de référence pour évaluer leurs connaissances et leurs habiletés;
- aux enseignants et aux responsables de programmes d'études un cadre de référence commun pour établir des liens entre le curriculum, l'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage;
- à l'ensemble des services d'enseignement et autres destinés aux adultes, y compris les services reliés à l'emploi, un langage commun centré sur les résultats;
- aux responsables de la gestion de programmes une norme commune concernant la compétence requise qu'ils peuvent considérer comme appropriée pour délivrer des diplômes reconnus par tous;
- aux responsables publics et aux citoyens une définition commune des résultats obtenus qu'ils peuvent utiliser pour s'assurer que les fonds publics ont été dépensés à bon escient (voir Stein, 2000, p. 2).

On peut résumer ainsi les éléments essentiels du projet *Être prêt pour demain*¹.

a) Quatre buts

La formation proposée, dont en premier lieu la formation de base, vise à développer chez les adultes la capacité de s'informer, d'exprimer leurs idées et leurs opinions, de résoudre des problèmes et de prendre des décisions et, dans un registre un peu différent, d'apprendre constamment. Ces quatre buts imprègnent l'ensemble du projet.

1. La plupart de ces éléments sont présentés plus longuement dans Réginald Grégoire inc., 2001, principalement aux pages 14 et 15. Pour des précisions complémentaires en langue anglaise, voir Stein, 2000 et, pour un exposé plus précis sur le processus de recherche qui a conduit au projet, Merrifield, 2000.

b) Trois rôles d'adulte

De la documentation et des adultes consultés, il est ressorti que les trois principaux rôles de l'adulte qui pouvaient fonder une politique publique d'éducation des adultes étaient le rôle de parent ou de membre d'une famille, de citoyen ou de citoyenne et de travailleur ou de travailleuse. C'est dans une très large mesure à travers l'exercice de ces rôles, appréhendés dans leur potentiel de transformation, que les adultes se construisent et s'insèrent dans la société. Par voie de conséquence, c'est en relation avec l'exercice de ces rôles que leur apprentissage peut acquérir le plus de sens et que les buts mentionnés ci-dessus ont le plus de chance d'être atteints.

c) Treize activités communes aux trois rôles d'adulte

Compte tenu des rôles retenus, le *NIFL* a procédé à un relevé aussi exhaustif que possible des activités clés qu'effectuent les adultes comme membre d'une famille (à titre de parent ou comme simple membre), comme citoyen et comme travailleur. Ce relevé a été réalisé selon un processus élaboré auquel ont participé directement plus de 2 000 adultes, une vingtaine d'États, plusieurs organisations, associations et entreprises et divers spécialistes (voir Merrifield, 2000, p. 18-29 et, pour le résultat détaillé, Stein, 2000, Appendix A). On a également, pour chacune des activités clés (48 au total), dégagé des indicateurs qui précisent comment, dans quelle mesure et à quels résultats on peut reconnaître que l'activité en cause est bien une activité clé (voir Stein, 2000, Appendix A).

En poussant encore plus loin la recherche, par un processus itératif de vérification et de discussion, on a découvert qu'il existait treize activités qui, quoique à des degrés différents, étaient substantiellement communes aux trois rôles. En effet, que ce soit à titre de membre d'une famille, de citoyen ou de travailleur, l'adulte est appelé :

- « à réunir, à analyser et à utiliser de l'information;
- « à gérer des ressources;
- « à situer son action dans un contexte très large;
- « à travailler avec d'autres personnes;
- « à assumer des responsabilités de direction;
- « à servir de guide ou de soutien à d'autres personnes;
- « à rechercher un conseil ou un soutien auprès d'autres personnes;
- « à accroître et à affirmer sa confiance en lui-même;
- « à respecter les autres personnes et à valoriser la diversité;
- « à exercer des droits et à assumer des responsabilités;
- « à se donner une vision et des buts et à poursuivre leur réalisation;
- « à utiliser des outils technologiques, ainsi que d'autres outils, pour atteindre un but;
- « à suivre le rythme du changement » (id, p. 15).

d) Seize capacités¹ réparties selon quatre domaines d'action de l'adulte

Pour atteindre les buts visés en prenant pleinement en considération les rôles de l'adulte et les activités qui leur sont communes, le processus d'enquête, de consultation et d'expérimentation dans des centres de formation a conduit à retenir seize capacités que tous les adultes devraient posséder, au moins à un certain degré. Ces capacités se rattachent à quatre domaines d'action de l'adulte : la communication, la prise de décision, les relations interpersonnelles et l'apprentissage tout au long de la vie. Voici ces domaines et ces capacités :

Dans le domaine de la communication

1. « La capacité de lire un texte et d'en comprendre le sens.
2. « La capacité de rendre une idée par l'écriture.
3. « La capacité de parler de façon à être compris.
4. « La capacité d'écouter avec attention.
5. « La capacité d'observer avec un sens critique. »

Dans le domaine de la prise de décision

6. « La capacité d'utiliser les mathématiques pour résoudre un problème et communiquer.
7. « La capacité de résoudre des problèmes et de prendre des décisions.
8. « La capacité de planifier. »

Dans le domaine des relations interpersonnelles

9. « La capacité de coopérer avec d'autres personnes.

10. « La capacité de défendre un point de vue et d'exercer une influence.

11. « La capacité de négocier et de résoudre des conflits.

12. « La capacité de conseiller d'autres personnes. »

Dans le domaine de l'apprentissage tout au long de la vie

13. « La capacité d'assumer la responsabilité de son apprentissage.

14. « La capacité de réfléchir et de juger.

15. « La capacité de faire des recherches dans le but d'apprendre.

16. « La capacité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication. » (id., p. 21).

Le *NIFL* a également déterminé les composantes principales de chacune de ces capacités (voir id., p. 25-55). Ainsi, par exemple, la capacité de lire un texte et d'en comprendre le sens signifie que l'adulte est capable :

- « de définir le but d'une lecture;
- « de choisir des stratégies de lecture en fonction de ce but;
- « d'adapter ces stratégies en fonction de l'évolution de sa compréhension;
- « d'analyser l'information présente dans ce qu'il lit et de réfléchir à sa véritable signification;
- « d'intégrer cette information dans ce qu'il sait déjà, de manière à atteindre le but de sa lecture » (id., p. 25).

1. Le terme anglais le plus fréquemment utilisé pour définir la réalité en cause est « standards ». Le même terme, utilisé en français, ne rend pas compte, à notre avis, de la portée du sens originel qui, selon le contexte, renvoie à l'idée d'habiletés ou de capacités à développer, d'objectifs d'apprentissage à atteindre ou, même, à un ensemble de contenus à maîtriser, d'attitudes à développer ou de comportements à adopter (en relation, par exemple, avec la lecture ou la coopération avec d'autres personnes).

C'est en tenant compte de tous ces éléments du projet *Être prêt pour demain* que sont choisis les contenus précis de formation. Plusieurs programmes d'études sont possibles.

2.2 L'ÉVALUATION DE LA FORMATION DE BASE DES ADULTES

Avec la connaissance que nous avons maintenant du contexte à l'intérieur duquel le projet *Être prêt pour demain* (*Equipped for the Future* ou *EFF*) a pris forme, de ses principales orientations et composantes et de sa portée, nous devrions pouvoir répondre à la question centrale de l'étude : comment, dans ce projet, se situe-t-on par rapport à la reconnaissance et à la validation de la formation de base acquise par les adultes dans divers lieux, par divers moyens et par divers cheminements ?

Un premier élément de réponse dont il convient de prendre acte est que l'on sait sur quoi l'évaluation doit porter – des capacités bien déterminées et explicitement définies – et par rapport à quels buts de la formation, à quels rôles de l'adulte et à quelles activités concrètes à l'intérieur de ces rôles il importe de procéder à cette évaluation. Cet ensemble harmonisé de buts, de rôles, d'activités et de capacités circonscrit le champ et établit l'assise de toute évaluation effectuée dans le cadre du projet *Être prêt pour demain*.

Un deuxième point frappant est l'attention soutenue que le *NIFL* a, depuis janvier 1999, accordée à l'évaluation de l'apprentissage. Il a notamment étudié des expériences étrangères, dont celles de l'Angleterre, de l'Écosse, de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande; pris connaissance de

nombreux rapports de recherche; commandé des études; organisé ou coorganisé des colloques et d'autres types de rencontre avec des spécialistes de l'évaluation de l'apprentissage; élaboré un cadre de référence sur l'évaluation de l'apprentissage en cohérence avec les orientations du projet *Être prêt pour demain*; recueilli une grande quantité de données concrètes sur ce en quoi consiste précisément, pour un adulte, la maîtrise d'une capacité; créé, avec cinq États (le Maine, l'Ohio, l'Oregon, le Tennessee et l'État de Washington) et deux organismes de recherche (le *Center for Literacy Studies* de l'Université du Tennessee et *SRI International*), un « assessment consortium » et bâti des instruments d'évaluation. Tous les documents auxquels ces travaux ont donné lieu n'ont pas été publiés. Cependant, la documentation disponible est, quoique dispersée, suffisante pour fournir une réponse précise aux aspects de l'évaluation de l'apprentissage qui, dans la question formulée ci-dessus, nous intéressent en priorité. Dans la section 2.3, centrée sur la façon dont on répond à la même question dans l'État de Washington, on trouvera une approche davantage façonnée par la réalité quotidienne.

Voici donc, à grands traits, comment on aborde l'évaluation de la formation de base dans le projet *Être prêt pour demain*.

2.2.1 Des principes

En janvier 2000, le *NIFL* a publié huit principes destinés à servir de guides à l'élaboration d'un cadre de référence sur l'évaluation de l'apprentissage et indiqué la démarche qu'il entendait suivre pour parvenir à cette fin (voir Stein, 2000, p. 56-64). Trois de ces principes ont une incidence plus directe sur le sujet de la

présente étude. Ainsi, le troisième principe affirme que, compte tenu de la perspective propre au projet *Être prêt pour demain*, « le cadre de référence sur l'évaluation de l'apprentissage¹ doit, tout au long de la vie, tenir compte de l'apprentissage acquis » (id., p. 57). En conséquence, les diplômés doivent s'appuyer « sur une structure modulaire, de manière à pouvoir définir la compétence ou la maîtrise à un point particulier d'un développement continu [...] » (ibid.). Le quatrième principe postule que, « étant donné que le cadre de référence du projet sur *les objectifs d'apprentissage* détermine les habiletés que *tous* les adultes doivent acquérir pour exercer leurs rôles comme membre d'une famille, citoyen et travailleur, le cadre de référence sur *l'évaluation de l'apprentissage* doit prévoir un unique continuum de maîtrise pour *tous* les adultes, y compris ceux dont l'éducation formelle est minimale » (ibid. Les italiques sont de nous). Enfin, le cinquième principe stipule que le cadre de référence retenu sur l'évaluation de l'apprentissage « doit communiquer clairement ce qu'un adulte, à un niveau donné, est capable de faire » (ibid.). Les indicateurs traditionnels tels que les années d'études réussies ne sont pas, précise-t-on, appropriés en éducation des adultes; ils sont même « particulièrement trompeurs » (ibid.).

La démarche retenue pour en arriver au cadre de référence souhaité comprend trois étapes :

- la définition d'un continuum de maîtrise, d'abord général, puis propre à chacune des seize capacités déjà mentionnées (voir id, p. 58);
 - la détermination de niveaux de maîtrise qui décrivent ce qu'un adulte doit connaître et être capable de faire pour pouvoir être considéré comme compétent dans le monde réel (voir id., p. 60 et 61);
- l'identification d'approches et d'outils appropriés pour documenter et évaluer la maîtrise atteinte (voir id., p. 62).

Comme le souligne la directrice du projet dans une conférence, le projet *Equipped for the Future* a été lancé « avec l'intention de développer une nouvelle définition des résultats de l'apprentissage et une nouvelle approche pour les mesurer » (Stein, 2001, p. 2).

2.2.2 La construction d'un continuum de maîtrise

Ce titre suggère deux questions : compte tenu du contexte, qu'entend-on par « maîtrise » et comment peut-on définir un continuum qui rende compte avec clarté et précision de la maîtrise acquise ? La consultation d'études théoriques et une étude empirique systématique dans des lieux de formation des adultes ont conduit les responsables du projet *Être prêt pour demain* à retenir les quatre dimensions suivantes :

- a) La première dimension, qui est aussi la plus fondamentale, est **la structure du savoir** de l'adulte en relation avec l'une ou l'autre des seize capacités dont le projet *Être prêt pour demain* juge la maîtrise nécessaire. La structure du savoir ici concernée inclut ce qu'un adulte connaît au sujet d'une capacité, mais aussi la façon dont ce qu'il en connaît est organisé (c'est-à-dire sa cohérence, son utilité, son orientation vers un but, etc.).
- b) La deuxième dimension de la maîtrise est **l'aisance dans l'utilisation** d'une capacité (La capacité de rendre une idée par l'écriture, par exemple). Ainsi, l'effort requis pour utiliser une capacité à un niveau élevé de maîtrise peut être faible, tandis que l'utilisation d'une capacité à

1. Le terme anglais est « assessment framework », qui constitue le pendant du terme « content framework ». Ces deux termes renvoient à des concepts majeurs du projet *Equipped for the Future*.

un faible niveau peut exiger de la part d'un adulte un effort considérable.

- c) la troisième dimension est **l'autonomie atteinte** dans la maîtrise de la capacité concernée. Par rapport à celle-ci, un adulte est plus ou moins autonome selon qu'il a plus ou moins besoin d'être dirigé, guidé ou supervisé lorsqu'il l'utilise.
- d) La dernière dimension est **la gamme des conditions requises** par un adulte pour qu'une capacité donnée soit effective. Elle renvoie au type et au nombre de tâches qu'un adulte peut accomplir en relation avec cette capacité ainsi qu'à la diversité des contextes à l'intérieur desquels il peut les accomplir (voir id., p. 59-60).

Ces quatre dimensions permettent d'évaluer non seulement ce qu'un adulte a acquis comme formation, mais aussi dans quelle mesure il peut utiliser dans la vie courante ce qu'il sait. Ce dernier élément est capital dans le projet *Être prêt pour demain*.

Quant au continuum, on l'a construit en s'appuyant sur les concepts de novice et d'expert. Aux limites extrêmes du continuum, le novice est celui qui ne maîtrise rien et l'expert celui qui maîtrise tout de ce qu'il faut savoir et savoir faire dans un domaine et à un niveau donné. À partir de cet énoncé, les responsables du projet *Être prêt pour demain* ont convenu que le chiffre 0 définissait l'état initial du novice, le chiffre 100 l'état de l'expert et l'intervalle entre 0 et 100 le passage de l'état de novice à celui d'expert. On a alors reporté ces chiffres sur une échelle, que l'on a subdivisée en intervalles de 5 jusqu'à 20 (0-5, 6-10, etc.) et en intervalles de 10 de 21 à 100. Pour chacun de ces douze intervalles et pour chacune

des quatre dimensions décrites ci-dessus, on a ensuite déterminé ce qui pouvait être considéré comme une maîtrise appropriée (voir EFF Assessment Consortium, 2002, p. 49-55).

En outre, concernant les dimensions qui définissent la maîtrise, on ne s'est pas limité à une description globale; on a décrit la maîtrise jugée appropriée pour chacun (ou presque) des éléments de ces dimensions. Ainsi, pour la dimension « la gamme des conditions requises », on a décrit la maîtrise jugée appropriée en relation avec les quatre éléments suivants pour dix des douze intervalles :

La gamme des conditions requises

A) L'activité

- « Quelle sorte d'activités les apprenants ont-ils accomplie ? Quelle en est la complexité ? »
- « Combien de sortes d'activités différentes les apprenants peuvent-ils maîtriser ? »

B) Le contexte

- « Dans quels contextes les apprenants peuvent-ils maîtriser les activités qu'ils accomplissent ? De quelle sorte de contextes s'agit-il ? »
- « Dans combien de situations différentes les apprenants peuvent-ils maîtriser les activités qu'ils accomplissent ? » (id., p. 54).

Le travail en cours consiste à appliquer ce modèle général à chacune des seize capacités (voir ci-dessus 2.1, d) jusqu'au niveau de maîtrise qui permet d'entreprendre des études postsecondaires. On a convenu que ce niveau correspondait au chiffre 60 sur l'échelle du continuum de novice à

expert et celui de la formation de base au chiffre 40. Le résultat de ce dernier travail, amorcé depuis 1999, n'a pas encore été publié, mais, selon les informations disponibles, il est pratiquement terminé dans le cas de la capacité de lire un texte et d'en comprendre le sens et il est relativement avancé pour une dizaine d'autres capacités. Pour l'essentiel, ce descriptif est réalisé à partir de faits recueillis par des formateurs en éducation des adultes des États membres du consortium sur l'évaluation de l'apprentissage (soit le Maine, l'Ohio, le Tennessee, l'Oregon et l'État de Washington).

Les responsables du projet prévoient la parution, à l'automne 2003, d'un prototype qui inclura tous les éléments mentionnés ci-dessus et, en plus et entre autres, des instruments pédagogiques, des activités permettant d'évaluer la maîtrise acquise, des exemples d'activités évaluées et un guide pour les formateurs. Ce prototype a été élaboré à partir de la capacité de lire un texte et d'en comprendre le sens.

2.2.3 Des niveaux de maîtrise

La partie de l'échelle de novice à expert qui entre dans le champ de cette étude se situe entre 0 et 40. En principe et pour des fins d'évaluation individuelle, chaque unité peut être considérée comme un niveau. En pratique, sur le plan de l'organisation d'un système de formation, on s'oriente vers quatre niveaux dans le projet *Être prêt pour demain*. Chaque niveau s'étend alors sur un intervalle de dix unités.

Ce sont ces niveaux qui servent à situer l'adulte au moment où il commence une activité de formation. Le dispositif envisagé, ou même déjà partiellement en place

dans quelques centaines de lieux de formation d'adultes, doit rendre possible une évaluation de chacune des quatre dimensions de la maîtrise (la structure du savoir de l'adulte relatif à une capacité, l'aisance dans l'utilisation de cette capacité, l'autonomie atteinte dans son utilisation et la gamme des conditions requises par l'adulte pour que cette capacité soit effective) de chacune des seize capacités que le projet *Être prêt pour demain* juge nécessaires pour tout adulte (voir ci-dessus, 2.1, d). Le choix des dimensions et des capacités à évaluer dépend dans chaque cas des besoins et des buts de l'adulte comme de l'existence d'instruments d'évaluation appropriés.

Il existe déjà quantité de tests qui permettent d'évaluer la plupart des capacités retenues dans le projet (voir, par exemple, pour la lecture et l'écriture, Kruidenier, 2002, p. 106-134 et, en mathématiques, Tout and Schmitt, 2002, p. 163). Un nombre croissant d'entre eux sont bâtis selon les mêmes orientations que le projet *Être prêt pour demain*. En outre, depuis 1999, celui-ci a déjà recueilli plusieurs centaines d'activités d'évaluation qui répondent à ses exigences.

2.2.4 Une évaluation initiale pour tous

Depuis l'adoption, en 1998, de la loi fédérale révisée sur l'éducation des adultes (*The Adult Education and Family Literacy Act*), les États sont tenus d'évaluer le niveau de formation de tous les adultes qui s'inscrivent dans un programme de formation de base subventionné par le gouvernement fédéral. Les champs d'études pour lesquels les États peuvent obtenir un financement sont la lecture, l'écriture, la communication orale en langue anglaise¹, la numératie, la résolution de problèmes « et d'autres

1. Dans le contexte, ce champ d'études concerne uniquement l'apprentissage de l'anglais par les adultes qui maîtrisent déjà une première langue. Il ne fait pas partie de la présente étude.

capacités du domaine de la littérature» (voir Kruidenier, 2002, p. 103). À l'intérieur de ces champs d'études, la lecture et l'écriture sont considérées comme des éléments clefs (voir id., p. 104). Les résultats obtenus par les adultes au terme d'une étape ou de la totalité de la formation prévue mis en parallèle avec les résultats qu'ils ont obtenus lorsqu'ils ont commencé cette formation servent à déterminer l'efficacité des programmes de formation de base offerts. Des incitatifs financiers sont liés aux progrès accomplis.

Les États sont libres d'utiliser les approches et les instruments d'évaluation qu'ils jugent les plus appropriés, mais les résultats doivent être transmis au département fédéral de l'Éducation selon les quatre niveaux du *National Reporting System (NRS)* en formation de base décrits précédemment (voir ci-dessus, 1.2.3). On a établi une équivalence entre ces niveaux et les résultats obtenus par les adultes aux tests ou aux ensembles de tests les plus couramment utilisés en éducation des adultes : l'*Adult Basic Learning Examination (ABLE)*, le *Test of Adult Basic Education (TABE)*, le *Comprehensive Adult Student Assessment System (CASAS)*, etc.

Étant donné la parenté qui existe entre certaines des capacités du projet *Être prêt pour demain* et les domaines de la formation de base pour lesquels les États doivent transmettre des résultats au département fédéral de l'Éducation, les responsables du projet et ceux du *NRS* ont décidé d'établir une jonction entre les capacités et les domaines concernés. Il en est résulté que, en formation de base, pour cinq capacités (soit les capacités de lire un texte et d'en comprendre le sens, de rendre une idée par l'écriture, de parler de façon à être compris, d'écouter avec attention et

d'utiliser les mathématiques pour résoudre un problème et communiquer), les niveaux de maîtrise et la définition que l'on en donne sont les mêmes. La formation évaluée dans le cadre du projet *Être prêt pour demain*, qu'elle ait été évaluée au début ou à la fin d'une formation, est donc pleinement reconnue.

La logique interne du projet *Être prêt pour demain* implique que tous les adultes qui entreprennent un cheminement d'études en formation de base, et non seulement ceux dont le financement est assumé par des fonds fédéraux, procèdent d'abord à un bilan de leurs acquis. Cette étape est clairement prévue dans une publication de l'une des infrastructures du projet située à l'Université du Maine à Orono (voir EFF National Center, 2002). L'étape évoquée est la troisième d'une démarche – ou, selon le vocabulaire utilisé, d'un « cycle » – d'enseignement et d'apprentissage qui en comprend dix. On résume ainsi les trois premières étapes :

- « Déterminer les buts et les objectifs des adultes.
- « Identifier les capacités du projet qui sont de nature à aider les adultes à atteindre leurs buts.
- « Découvrir ce que l'adulte connaît déjà. » (id., p. 2).

Dans un tableau plus détaillé, on explicite le sens de cette troisième étape, vue du côté du formateur, par les deux questions suivantes : « Qu'est-ce que les adultes connaissent et que sont-ils capables de faire en relation avec les capacités identifiées dans la deuxième étape qui pourraient leur servir dans la poursuite de leurs buts ? Quels sont les outils et les activités que je pourrais utiliser pour découvrir ce qu'ils connaissent et savent faire ? » (id., p. 6).

Dans un autre document, qui précise les objectifs de l'évaluation de l'apprentissage dans le projet *Être prêt pour demain*, l'orientation est la même. En réponse à la question « Que désirons-nous apprendre par l'évaluation de l'apprentissage ? », la réponse qui vient en premier est la suivante : « Ce qu'un adulte connaît et est capable de faire pour réaliser les objectifs qu'il a identifiés en relation avec son rôle de membre d'une famille, de travailleur et de citoyen. » (EFF Assessment Consortium, 2002, p. 47).

2.2.5 Un système ouvert

Comme nous l'avons évoqué précédemment (voir la section 1.2.4), le NIFL a établi une collaboration avec le réseau O*NET, et non seulement avec le NRS, concernant le projet *Être prêt pour demain*. Cette collaboration se fonde sur le fait que les habiletés ou les capacités générales requises pour occuper un emploi ont, par la force des choses, une ressemblance avec les habiletés ou les capacités générales auxquelles les systèmes d'éducation des adultes jugent nécessaire de préparer les adultes. On a donc cherché à harmoniser le vocabulaire afin qu'il ait, autant que possible, une signification commune pour les utilisateurs du réseau O*NET et ceux du projet *Être prêt pour demain*. De fait, si on compare les 35 habiletés retenues par O*NET et les 16 capacités retenues dans le projet de formation du NIFL, on peut constater une convergence frappante.

Le projet *Être prêt pour demain* est un système ouvert dans un sens beaucoup plus large. En effet, ses cadres de référence sur les objectifs d'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage sont de nature à inspirer, dans l'élaboration ou le choix de leurs propres cadres de référence sur les mêmes sujets, des établissements de formation, des

associations communautaires, des centres de formation ou de ressources humaines d'entreprises, des organismes du secteur de l'emploi et d'autres associations et organismes qui s'occupent de formation de base. Une évolution dans ce sens a déjà commencé à poindre. Elle est conforme au sixième principe qui sert de fondement au cadre de référence sur l'évaluation de l'apprentissage. Ce principe stipule que les niveaux définis dans ce cadre « doivent être explicitement reliés à des mesures externes clefs de la compétence acquise » et à des « cheminements d'études » également « clefs » (Stein, 2000, p.58). Comme exemples de mesures externes, on mentionne les diplômes et les niveaux de maîtrise définis dans les enquêtes nationales et internationales sur l'éducation des adultes et, comme exemples de cheminements d'études, ceux qui conduisent à l'occupation d'un emploi ou à la poursuite d'études supérieures. Le septième principe renforce le sixième en affirmant que « les niveaux définis dans le cadre du projet *Être prêt pour demain* doivent être le résultat d'un consensus national qui garantit la transférabilité de tout diplôme ou de toute attestation » (ibid.).

2.3 DANS L'ÉTAT DE WASHINGTON

Dans l'État de Washington, la reconnaissance de la formation de base que possède un adulte qui veut s'inscrire à un programme de formation, même un programme court de 12 à 60 heures (voir Wheeler and Farias, Internet, 2003, p. 72), est régie par un concept central : l'« educational interviewing ». Ce concept renvoie concrètement, quoique avec des variantes selon les adultes concernés et les circonstances, à un ensemble d'activités dont l'objectif final est la préparation par les adultes eux-mêmes d'un plan d'apprentissage aussi précis que possible. Pour les

adultes, ces activités consistent notamment en rencontres, individuelles ou en groupe, avec une personne spécialement formée et, avec son soutien et sa supervision, en travaux personnels ou en équipe, en visites dans des entreprises et en consultations dans des centres d'information ou auprès d'organismes reliés au monde du travail, voire auprès de psychologues et de spécialistes de l'ouïe et de la vue. Dans le cadre de ces activités, les adultes peuvent être invités à passer des tests, à préparer un portfolio de leurs études et de leurs expériences et, à l'aide d'instruments de travail ou de mises en situation, à énumérer leurs centres d'intérêt ou à préciser leurs objectifs. Plus précisément, ces activités de planification d'une formation ont comme domaine reconnu de préoccupation les sept éléments suivants :

- « l'orientation du programme d'études envisagé, les ressources qui lui sont affectées et les services auxquels il donne droit;
- « les capacités, les caractéristiques, les styles d'apprentissage et la disponibilité à apprendre de l'apprenant;
- « les acquis et les centres d'intérêt de l'apprenant dans les domaines personnel, de l'éducation et de l'emploi;
- « les lacunes de l'apprenant dans sa formation, ses difficultés et ses limites en relation avec le processus d'apprentissage et le relevé des barrières qu'il rencontre d'une part et, de l'autre, les stratégies, les recommandations et les interventions qui sont de nature à améliorer sa situation;
- « les buts visés par l'apprenant à court et à long terme;
- « les capacités requises pour atteindre ces buts;

- « un plan d'action pour atteindre ces buts (un contrat ou un plan individuel d'apprentissage) » (OAL, 2003, « Educational Interviewing ». Voir aussi Wheeler and Farias, Internet, 2003, p. 5).

Ce processus interactif de planification peut, éventuellement, être intégré dans l'enseignement ou faire l'objet d'un cours dans un collège communautaire ou technique. Dans ce dernier cas, l'étudiant adulte peut s'inscrire à trois cours consécutifs d'une unité ou à un cours de trois unités. Les activités d'une unité requièrent un minimum de dix heures, mais habituellement quelques heures de plus.

À l'intention du personnel affecté à l'« educational interviewing », il existe un guide de plus de cent pages (voir Wheeler and Farias, Internet, 2003). Ce guide a été conçu en pensant plus spécialement aux adultes dont la formation de base est très limitée. Il reproduit quelques textes de réflexion sur l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage, suggère des méthodes de travail et, pour soutenir la réalisation de certaines activités, propose des schémas, des questionnaires, des grilles et des exercices. Il est structuré de façon à pouvoir être utilisé selon les besoins.

Le système d'évaluation de l'apprentissage en vigueur dans l'État prévoit, au début d'une formation de base, une évaluation générale et une évaluation diagnostique de la formation déjà acquise (voir OAL, 2000, annexe J). Les résultats de cette évaluation influencent le plan d'apprentissage de l'adulte (voir *ibid.*). Ces évaluations s'appuient sur une description synthétique de la formation attendue à chacun des quatre niveaux de la formation de base. Cette description a été élaborée en tenant compte des rôles de l'adulte et des seize capacités retenues dans le projet *Être prêt pour demain* (voir OAL, 2000, le tableau de l'annexe J).

3

Regards analytiques

Le projet *Être prêt pour demain* se situe au carrefour de plusieurs courants de pensée et voies d'action; ceux-ci, plus ou moins marginaux il y a encore peu de temps, sont maintenant devenus des points de repères qui s'imposent d'emblée à l'attention. On pense, entre autres,

- aux implications des résultats de la recherche sur l'apprentissage des adultes et l'évaluation de la formation qu'ils ont acquise au fil de leurs multiples expériences;
- à la conviction que, dans une société démocratique, tous les adultes doivent posséder une formation de base au diapason des exigences de la société actuelle et à la constatation que cette formation est souvent indépendante du nombre d'années d'études réussies;
- à l'apparition ou à l'élargissement de la portée de plusieurs concepts : formation de base, littératie, numératie, portfolio, activités d'évaluation, plan individuel de formation ou d'apprentissage, approche constructiviste de l'apprentissage, etc.;
- au développement d'une formation de base jugée valable en entreprise (ou en collaboration avec l'entreprise) et dans de nombreux autres lieux en dehors du système traditionnel d'enseignement;
- au mouvement en faveur d'un système public d'éducation des adultes qui soit en priorité pensé et organisé en fonction des besoins et de la réalité propres aux adultes;
- à l'importance que l'on accorde à la planification, à la mesure des résultats atteints et à l'imputabilité.

La préoccupation du projet *Être prêt pour demain* de tenir compte de ces courants de pensée et de ces voies d'action, ainsi que de quelques autres, dans un système qui se veut cohérent est sensible. En relation avec l'évaluation de la formation de base des adultes, nous retenons plus spécialement les points suivants :

- a) La formation de base est envisagée positivement et dans sa complexité. Le vocabulaire utilisé reflète cette vision. Aussi, le fait que l'on intègre la formation de base dans un continuum de formation qui s'étend tout au long de la vie démontre la valeur et l'importance qu'on lui accorde. La formation de base des adultes est présentée comme une composante normale de tout système moderne d'éducation, et non pas comme un préalable ou une voie de rattrapage.
- b) L'évaluation de la formation de base des adultes est située par rapport à des buts de la formation, des rôles de l'adulte, des activités communes à ces rôles et des capacités à développer qui sont d'une remarquable clarté. En outre, elle s'appuie sur un cadre de référence qui, quoique encore incomplet dans son volet opérationnel public, a comme fondements des principes, des concepts et une expérimentation prolongée qui incitent à la confiance dans sa validité et sa fiabilité. En conséquence, il y a lieu de croire que ce cadre de référence sera utilisé par de nombreux centres, organismes et associations qui s'occupent de la formation de base des adultes ou, tout au moins, qu'il leur servira d'inspiration.

c) Des raisons économiques, souvent devenues lois, règlements ou conditions, obligent les responsables de la formation de base à évaluer le savoir et le savoir-faire d'un adulte avant de l'inscrire à une activité de formation ou au tout début d'une telle activité. La réflexion qui a entouré l'élaboration du projet *Être prêt pour demain* démontre qu'il y a aussi d'autres bonnes raisons pour procéder ainsi. Citons le respect dû à la formation déjà acquise par l'adulte, la possibilité qu'offre cette évaluation d'associer de façon authentique l'adulte à sa formation et, à la lumière de ce que nous connaissons aujourd'hui du processus d'apprentissage, la détermination d'un point de repère indispensable pour le formateur. Toutefois, pour avoir ces effets, l'évaluation doit avoir été faite avec une certaine précision, par exemple en se préoccupant de chacune des dimensions de la maîtrise acquise (voir ci-dessus, section 2.2.2).



Chapitre III

En Ontario





Éléments contextuels

L'appui ferme du gouvernement ontarien au développement de la formation de base (« basic education »¹) des adultes date de 1986. Le gouvernement a alors publié un premier plan d'intervention sur le sujet² (voir Ministère de l'Éducation, 1993, document 2, p. 1 et document 6, p. 1; Godin, 1996, « Ontario » et MFCU, 2000b, p. 1). Depuis, le soutien politique et financier que le gouvernement ontarien apporte à ce développement a beaucoup augmenté, non sans quelques zigzags, et les orientations de la formation de base, ainsi que son organisation, ont été profondément transformées. En 2003, la formation de base en Ontario constitue un réseau qui possède des ramifications provinciales, régionales et locales, qui dessert des anglophones, des francophones et des autochtones et dont font partie des services gouvernementaux, des collèges d'arts appliqués et de technologie,

des districts scolaires, des associations communautaires ou spécialisées en formation de base, des entreprises et des centres de services à but non lucratif. Le tableau 3, ci-après, fournit un bref aperçu chronologique des principaux événements qui ont marqué cette évolution.

La constitution et le fonctionnement de ce réseau reposent sur les fondements suivants :

- un appui gouvernemental proactif;
- un dispositif d'encadrement proche des données du réel;
- un ensemble de services pensés en fonction des adultes;
- un plan précis de recherche et de diffusion des résultats de la recherche.

1. Depuis quelques années déjà, l'expression « Literacy and Basic Skills » a remplacé l'expression « basic education ». Pour les anglophones, le programme actuel, qui correspond sensiblement au champ de la présente étude, a d'ailleurs pour nom *Literacy and Basic Skills (LBS)*. Chez les francophones, le programme correspondant est connu sous le nom de *Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB)*. L'expression « formation de base » et l'appellation « programme de formation de base » que nous utilisons dans le présent chapitre s'appliquent, sauf indication contraire, aux deux programmes, de même qu'aux programmes équivalents qui les ont précédés.
2. Malgré de nombreuses recherches dans des bibliothèques, des centres de documentation et des contacts par téléphone et par courriel avec des responsables ontariens en formation de base, il nous a été impossible d'obtenir ce document, par ailleurs souvent mentionné dans la documentation ontarienne. Il en est de même pour le document qui présente la *Recognition of Adult Literacy Strategy (RALS)*, publié en 1994.

TABLEAU 3

LA FORMATION DE BASE EN ONTARIO DATES REPÈRES : 1986-2003

SEPTEMBRE 1986

Dans un document intitulé *Government Plan for Adult Basic Literacy (Plan gouvernemental d'alphabétisation de base pour adultes)*, le nouveau gouvernement ontarien (dirigé par David Peterson) fait de la formation de base une priorité.

1987

Le gouvernement subventionne les premiers programmes de formation de base en milieu de travail.

1988

Le Secrétariat national à l'alphabétisation, officiellement créé par le gouvernement fédéral en 1987, devient effectif. Les subventions qu'il distribue ont notamment comme objectifs une meilleure connaissance de la réalité, la promotion de la recherche et de l'innovation, l'élaboration de guides pédagogiques et le développement d'organismes de coordination, de services et d'animation dans le domaine de l'alphabétisation. Toutefois, le financement des activités de formation en tant que telles demeure exclusivement la responsabilité des provinces et des territoires.

1993-1996

En octobre 1993, l'Assemblée législative de l'Ontario, en majorité néo-démocrate depuis 1991, adopte une loi créant l'*Ontario Training and Adjustment Board (OTAB)*, connu en français sous l'appellation de Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'œuvre (COFAM), et prévoyant la mise en place d'une vingtaine de conseils régionaux ayant des fonctions similaires au niveau régional. Le conseil central sera aboli en 1996, mais on poursuivra le développement des conseils régionaux (ou « commissions locales de formation »), maintenant au nombre de 25. Durant environ deux ans et demi, les programmes qui touchent à la formation de base ont presque tous et dans leur quasi-totalité été administrés par la section « Literacy » de l'*OTAB*. Toutefois, les orientations politiques générales sont demeurées sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et de la Formation.

1994

Au cours de l'année, a débuté une stratégie à moyen terme sur la reconnaissance de l'apprentissage des adultes. Cette initiative, connue sous le nom de *Recognition of Adult Learning Strategy (RALS)*¹, comprend quatre étapes :

- la détermination d'objectifs d'apprentissage et de résultats d'apprentissage attendus (« learning outcomes »);
- la définition d'une approche commune aux divers prestataires pour l'évaluation de l'apprentissage;
- l'« articulation » concrète de cette approche entre les prestataires et avec le système d'éducation et de formation de la province;
- la façon de reconnaître formellement la réussite dans un programme de formation de base (voir MÉF, 1998, p. 6-7, MTCU, 2000, Directive 1, MFCU, 2000a, p. 9 et ci-après, section 2.1).

JUIN 1995

La population élit un nouveau gouvernement, dirigé par Mike Harris.

DÉCEMBRE 1996

La section responsable de la formation de base au ministère de l'Éducation et de la Formation annonce plusieurs nouvelles orientations. Parmi les sept éléments principaux de cette réforme figure le développement d'un programme d'études unique et plus complet que les cinq programmes subventionnés qui existaient auparavant. Cette réforme prévoit également la reconnaissance de l'apprentissage des adultes « en littératie »² (voir Larimer, 1999, p. 18 et Appendix C).

AVRIL 1999

Avec la nouvelle année financière du gouvernement, débute l'implantation officielle des programmes anglophone *Literacy and Basic Skills (LBS)* et francophone *Alphabétisation et formation de base (AFB)*. De 1997 à 2000, plusieurs documents contribueront à une réorientation majeure de la formation de base en Ontario (voir, entre autres, MÉF, 1997 et 1998, MFCU, 2000a et 2000b, MTCU, 2000 et OLC, 2000).

1. Faute d'avoir pu consulter le document qui présente cette initiative (voir la note 2, au début de ce chapitre), nous ne savons pas exactement qui est à l'origine de cette initiative. Il y a lieu de croire que la *Literacy Section* de l'*OTAB* a joué un rôle important.
2. Sur le sens de « literacy » dans ce contexte, voir la note 2 du tableau 2.

Voici quelques précisions sur chacun de ces fondements.

1.1 UN APPUI GOUVERNEMENTAL PROACTIF

Depuis 1999, la formation de base relève du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU). À l'intérieur de ce ministère, elle constitue une section de la Direction de la préparation au milieu de travail, qui fait elle-même partie de la Division de la formation. Il existe une telle section, ou son équivalent, au sein de l'administration publique ontarienne depuis au moins 1988, alors que l'on a rapatrié sous une seule juridiction et partiellement intégré les programmes plus ou moins similaires de cinq ministères (voir Larimer, 1999, p. 7 et 12). Entretemps, cette unité est passée d'un ministère à un autre, puis au COFAM (voir le tableau 3), et du COFAM au ministère de l'Éducation et de la Formation en améliorant de façon quasi continue, semble-t-il, la clarté de ses orientations et sa capacité d'innovation. En fait, depuis plusieurs années, la section responsable de la formation de base :

- élabore des orientations, les soumet à la consultation et, une fois qu'elles ont été approuvées par les instances compé-

tentes, les diffuse et veille à leur mise en œuvre;

- promeut, entre les organismes, les associations et les établissements concernés par la formation de base, une information mutuelle et une coordination de leur activité;
- s'assure, par des visites sur place, l'étude de rapports d'activité et financiers et divers autres moyens, que les orientations adoptées sont respectées;
- supervise le développement de la recherche en formation de base financée par la province ou le Secrétariat national à l'alphabétisation et, plus spécialement, le plan de recherche 2000-2003 qu'elle s'est donné (voir MFCU, 2000 b);
- gère le programme de formation de base : répartition des fonds, négociation des contrats avec les organismes de coordination et les prestataires de services, suivi des rapports financiers, etc. (MTCU, 2000, section 2, p. 2-5, Larimer 1999 et sources diverses).

Cette section paraît avoir été particulièrement active depuis 1994, date où a débuté une stratégie qui visait à réviser en profondeur et systématiquement les objectifs d'apprentissage et l'évaluation de

la formation de base (voir le tableau 3). Les « guidelines » publiés en octobre 2000 illustrent l'ampleur de cette stratégie (voir MTCU, 2000). De toute évidence, les orientations décrites confirment l'entrée de la formation de base dans une nouvelle phase de son développement.

1.2 UN DISPOSITIF D'ENCADREMENT PROCHE DES DONNÉES DU RÉEL

Le dispositif d'encadrement de la formation de base se caractérise à la fois par une adaptation très souple à de multiples données psychologiques et sociologiques et par une préoccupation tout aussi marquée de tenir compte des interactions et des points communs qui, sur un même territoire, existent entre ces données. Il en résulte un déploiement relativement complexe d'organismes de coordination et de prestataires de services, publics et privés. En voici un aperçu.

1.2.1 Des organismes de coordination générale

Les quatre organismes de ce groupe se définissent en fonction de caractéristiques de la population visée. Le plus important d'entre eux, l'*Ontario Literacy Coalition (OLC)*, représente la population anglophone. La Coalition francophone pour l'alphabétisation de la formation de base et l'*Ontario Native Literacy Coalition (ONLC)* représentent respectivement les populations francophone et autochtone, tandis que le *Goal: Ontario Literacy for Deaf People (GOLD)* représente les adultes sourds et, selon certaines sources, des non-voyants.

Ces organismes agissent comme intermédiaires entre, d'une part, la population qu'ils représentent et, d'autre part, le MFCU et l'opinion publique. Ils sont, avec des nuances selon les organismes, actifs dans les domaines de l'identification et de l'analyse des besoins, de la planification d'activités pédagogiques, de l'adaptation de stratégies d'intervention et du perfectionnement du personnel.

1.2.2 Des prestataires de services de formation ou reliés à la formation

Presque tous les collèges d'arts appliqués et de technologie (CAAT) et la plupart des districts scolaires disposent de services en formation de base, quoique tous n'offrent pas nécessairement tous les services. Pour échanger de l'information sur cette composante de leur action, coordonner certaines de leurs activités et, au besoin, intervenir auprès du MFCU ou de l'opinion publique, les CAAT se sont donné, dans le cadre de leur association (l'Association des collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario ou ACAATO), un lieu de coordination dénommé Comité d'alphabétisation et de formation de base du secteur collégial. Pour des fins similaires, l'*Ontario Association of Adult and Continuing Education of School Board Administrators* (connue sous le sigle CESBA) a créé un comité sur la littératie des adultes.

Le nombre d'organismes communautaires reconnus par le MFCU qui offrent des services en relation avec la formation de base a beaucoup varié au cours des ans. Il se situe, depuis quelques années, entre 100 et 125. La plupart font partie du regroupement appelé *Community Literacy of Ontario (CLO)*.

Une quarantaine de conseils Laubach, regroupés dans le *Laubach Literacy of Ontario*, reçoivent également des subventions du MFCU pour soutenir leur activité en formation de base. L'approche mise au point par Frank Charles Laubach (1884-1970) repose sur l'action de personnes bénévoles et peut se résumer par l'aphorisme bien connu « Each One Teach One » (« Chaque adulte enseigne à un adulte »).

Les CAAT, les districts scolaires, les organismes communautaires et les conseils Laubach sont devenus en quelque sorte, depuis une dizaine d'années, les prestataires attitrés de la formation de base. Toutefois, il en existe d'autres qui, tantôt en collaboration avec ces prestataires et tantôt sans eux, ont commencé à se tailler une place. Tel est le cas de certains milieux de travail dans le cadre du plan ministériel *Workplace Literacy Strategy* (voir MTCU, 2000, Appendix 6), d'AlphaRoute pour la formation en ligne (voir Centre AlphaPlus, Internet, 2003) et TV Ontario qui, depuis le 1^{er} avril 2002, a intégré le Centre d'études indépendantes (CEI), un organisme public spécialisé dans la formation à distance depuis plusieurs décennies.

1.2.3 Des services généraux

Le Centre AlphaPlus est un service de documentation qui sert aux quatre organismes de coordination générale et aux prestataires de services de formation de base mentionnés ci-dessus. Un document de la Section de l'alphabétisation et de la formation de base du MFCU le présente comme le centre qui « dispose de la plus importante documentation au monde sur l'alphabétisation des adultes » (MFCU, 2000b, p. 7). AlphaRoute en fait partie.

Deux autres centres s'occupent principalement de l'élaboration, de l'édition et de la diffusion de documents, surtout pédagogiques, pour des populations particulières. Le Centre franco-ontarien de ressources en éducation (FORA) s'adresse aux francophones et la *Ningwakwe Learning Press* à la population autochtone. Le centre FORA existe depuis 1989; il produit des documents écrits et audiovisuels, des logiciels et des jeux éducatifs.

1.2.4 Des réseaux régionaux

Le MFCU subventionne également, à l'intention des anglophones, seize réseaux régionaux, dont la fonction principale consiste à favoriser une coordination et une planification commune entre tous les organismes, associations et établissements de formation qui participent directement au développement de la formation de base (voir MTCU, 2000, section 4, p. 6-7 et 10-11). Ces réseaux ont également comme mandat d'établir des liens avec les commissions locales de formation (voir id., p. 6 et, ci-dessus, le tableau 3, 1993-1996) et, éventuellement, d'autres organismes ou associations dont l'activité peut avoir une incidence sur la formation de base.

Dans toutes les communautés *locales* où il existe plus d'un prestataire de services en formation de base, la planification évoquée ci-dessus doit donner lieu à un plan annuel de services transmis au MFCU (voir MTCU, 2000, section 4, p. 5). Les représentants de tous les groupes de population, et non seulement les représentants des anglophones, sont tenus de participer à l'élaboration de ce plan. Le personnel des réseaux régionaux est disponible pour leur apporter une aide directe dans le repérage et l'analyse des données requises et la rédaction de comptes rendus.

1.3 UN ENSEMBLE DE SERVICES PENSÉS EN FONCTION DES ADULTES

Les structures et les modes de fonctionnement décrits ci-dessus en relation avec la formation de base des adultes démontrent une volonté de bâtir un système de formation pensé en fonction de la situation, des centres d'intérêt et des besoins des adultes. Appréciée sur une période d'une quinzaine d'années, cette volonté a toute l'apparence d'un affermissement. Le programme de formation de base *Literacy and Basic Skills*, qui sera au centre de la section 2, a, depuis l'an 2000 en particulier, clairement pris un virage dans la même direction (voir OLC, 2000 et MTCU, 2000). Ce n'est pas que les structures, les modes de fonctionnement et le programme de formation lui-même destinés aux adultes soient complètement différents de ce qui existe à l'intention des jeunes. Ils ne le sont pas; ainsi, les CAAT et les districts scolaires offrent des services variés aux jeunes aussi bien qu'aux adultes et, comme nous le verrons, une partie des contenus de la formation est identique ou semblable. La différence réside dans une attitude qui consiste à penser d'abord à la situation et aux besoins des adultes plutôt que de transposer à leur intention ce qui a été mis au point en fonction des caractéristiques propres aux jeunes.

Les neuf principes qui ont guidé l'élaboration du programme de formation de base (voir MTCU, 2000, section 1, p. 3-4) aident à comprendre autant la raison d'être des structures et des modes de fonctionnement mis en place que les orientations adoptées en relation avec les contenus de la formation et l'évaluation de l'apprentissage des adultes. Voici un mot sur six de ces principes qui explicitent dans quel sens on s'est préoccupé de la réalité propre aux adultes.

Trois de ces principes ont une connotation plus directement pédagogique, quoique non exclusivement. Ils affirment que le programme de formation de base s'appuie sur les principes de l'éducation des adultes, qu'il est centré sur l'apprenant et qu'il répond aux besoins et aux objectifs de la communauté locale. Les trois autres principes retenus concernent plutôt l'implantation du programme et le contexte à l'intérieur duquel il se situe. Dans cette voie, on met ainsi en relief l'accessibilité, la souplesse et la relation du programme avec le système d'éducation et de formation de la province.

La référence aux principes de l'éducation des adultes signifie que l'on tient compte « des besoins et des expériences d'apprentissage des adultes, ainsi que de la diversité de leurs styles d'apprentissage » (MTCU, 2000, section 1, p. 4). Un programme de formation de base centré sur l'apprenant a comme visée la possibilité pour l'apprenant de développer ses buts personnels « au regard d'études ultérieures, de la préparation à un emploi ou de son autonomie » (id., p. 3). Ce principe implique le respect de l'apprenant et la volonté de lui fournir un environnement d'apprentissage approprié. Toutefois, ce principe n'est pas absolu. Il doit être tempéré par les besoins et les objectifs de la communauté locale. À cette fin, mais aussi pour des raisons d'économie et d'efficacité, tous les responsables de services doivent coordonner leur intervention au niveau local.

Le principe de l'accessibilité suppose que tous les adultes de 19 ans et plus, à qui le programme s'adresse, à commencer par les plus démunis, aient un accès « raisonnable et équitable » aux lieux où les services sont offerts ou aux moyens par lesquels ils le sont (télévision, réseau Internet, etc.) (ibid.). Actuellement, en Ontario, environ

200 organismes ou établissements de formation sont autorisés à offrir les services qui font partie du programme *Literacy and Basic Skills*. Ils le font dans environ 300 endroits différents. La multiplicité des lieux où se donnent les services n'est qu'un préalable. Le principe de souplesse exige bien davantage. Le test crucial est la diversité des services eux-mêmes, des approches pédagogiques et des cheminements de formation possibles, « de façon à pouvoir répondre aux besoins variés des apprenants et de la communauté à laquelle ils appartiennent » (ibid.). Enfin, affirment les responsables ontariens du programme de formation de base des adultes, celui-ci « fait partie d'un continuum de ce qui est offert comme éducation et formation. En tant que tel, il ne fait pas double emploi avec le système global d'éducation et de formation; il lui apporte plutôt un complément » (id., p. 4).

1.4 UN PLAN PRÉCIS DE RECHERCHE ET DE DIFFUSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

C'est à partir de 1988 que les responsables ontariens de la formation de base auraient commencé à intégrer la recherche dans le déroulement de leur activité. De fait, de 1988 à 1996, un groupe de travail a plus ou moins agi comme catalyseur des efforts dans ce sens. En plus de susciter l'intérêt pour la recherche, ce groupe a produit plusieurs documents, dont un manuel destiné aux intervenants, et organisé des rencontres d'information et de réflexion (voir MFCU, 2000b, p. 130). Durant la même période, le Secrétariat national à l'alphabétisation a largement contribué à la promotion de la recherche et de l'innovation à tous les niveaux des programmes de

formation de base alors offerts (voir le tableau 3, 1988). Le groupe de travail et le Secrétariat national à l'alphabétisation ont tous deux favorisé en priorité une recherche orientée vers la connaissance du réel et une amélioration à court terme des interventions sur le terrain, mais ont aussi soutenu des études de caractère théorique et dont le bénéfice anticipé se situait à moyen ou à long terme (voir id., p. 6-7 et 130-132).

Au milieu des années 1990, le climat et les perspectives ont changé. En peu de temps, les préoccupations relatives à l'efficacité, à la planification, à la rationalisation des coûts et à la coordination des intervenants sont passées au premier plan. C'est aussi à ce moment qu'a été décidée l'élaboration du programme de formation de base dont l'implantation a officiellement commencé en avril 1999. Ce contexte a marqué la recherche comme les autres composantes de la politique sur la formation de base. Le résultat le plus visible de cette conjoncture a été la stratégie et le plan d'action sur la recherche de l'été 2000 (voir MFCU, 2000b).

Ce long document (132 pages) fait le point à grands traits sur la recherche en formation de base en Ontario, ailleurs au Canada et, à l'étranger, surtout aux États-Unis et en Australie, puis fixe le but de la stratégie envisagée, dégage neuf principes d'orientation et retient cinq priorités de recherche. Quant au plan d'action, il est structuré autour de cinq orientations, dont une sur l'accès aux résultats de la recherche et leur diffusion. Les priorités retenues portent respectivement sur les caractéristiques des apprenants adultes et l'apprentissage chez les adultes; les pratiques les plus efficaces concernant les programmes d'études et le contenu de l'enseignement; la formation et le perfectionnement du

personnel, professionnel ou bénévole, en contact avec les adultes; l'influence de l'enseignement sur l'apprentissage et la vie des adultes et l'évaluation de leur apprentissage et, enfin, les politiques sur la littératie (voir id., p. 35-41). C'est donc dans la quatrième priorité de recherche qu'a été retenue *l'évaluation de l'apprentissage*. L'une des questions soulevées porte sur la façon dont on procède à l'évaluation de l'apprentissage dans d'autres systèmes de formation (voir id., p. 40).

En 1999-2000, le gouvernement ontarien a consacré environ deux millions de dollars à la recherche en formation de base. Cette somme s'est ajoutée à un montant d'un peu plus de quatre millions de dollars en provenance du Secrétariat national à l'alphabétisation (voir id., p. 5). Selon ce que nous avons pu glaner dans diverses sources, le montant investi dans la recherche en formation de base en Ontario est, depuis déjà quelques années, de l'ordre de six millions de dollars et il a plutôt tendance à croître qu'à diminuer. Toutefois, le terme recherche doit, dans les circonstances, être interprété dans un sens large. Le montant mentionné ci-dessus inclut au moins une part du financement d'AlphaPlus, d'AlphaRoute et de plusieurs projets concrets jugés innovateurs.



Le programme *Literacy and Basic Skills*

2.1 UNE STRATÉGIE GLOBALE ORIENTÉE VERS LA VALIDATION DE L'APPRENTISSAGE ACQUIS

La reconnaissance et la validation de l'apprentissage pertinent acquis par les adultes en formation de base font, depuis 1994, partie de la politique ontarienne. En effet, c'est cette année-là qu'a été lancée la stratégie globale intitulée *The Recognition of Adult Learning Strategy (RALS)*. On a alors fixé comme objectif final à cette stratégie la validation de la formation de base par un diplôme ou un autre moyen approprié. Cette stratégie comprenait quatre phases, étalées sur plusieurs années (voir ci-dessus le tableau 3, 1994). Rappelons-les, avec quelques précisions complémentaires :

- **Première phase** : la détermination d'objectifs d'apprentissage et d'objectifs de maîtrise communs pour tous les adultes qui se rendent au terme du programme public de formation de base.
- **Deuxième phase** : une approche de l'évaluation de l'apprentissage effectué par les adultes qui ait comme assise les objectifs déterminés dans la première phase et soit, quant à l'essentiel, la même pour tous les prestataires d'une formation de base.
- **Troisième phase** : une articulation cohérente, mais souple, entre, d'une part, les résultats de l'apprentissage effectué par les adultes en formation de base et, d'autre part, les exigences du système d'éducation ou de formation concernant la poursuite d'études ou celles du système d'emploi pour l'accès à un emploi ou le passage à un palier supérieur d'emploi.
- **Quatrième phase** : les moyens concrets à utiliser pour reconnaître et valider la formation acquise aux yeux de l'apprenant, des employeurs et de l'opinion publique.

En avril 1999, à la suite de consultations et d'activités de formation, a débuté l'implantation systématique de la première phase. Elle devait être complétée en 2002-2003 (voir MTCU, 2000, Directive 1). Voyons ce que, dans les grandes lignes, on a retenu comme objectifs d'apprentissage et objectifs de maîtrise. Nous nous attarderons ensuite sur l'approche relative à l'évaluation de la formation acquise et nous concluons la section 2 par la description d'un instrument concret d'évaluation de l'apprentissage en formation de base.

2.2 UN CORPUS D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET D'OBJECTIFS DE MAÎTRISE COMMUNS

Les objectifs d'apprentissage et les objectifs de maîtrise du programme actuel de formation de base de l'Ontario sont exposés dans deux documents. Le premier d'entre eux a été produit par la Section de l'alphabétisation et de la formation de base du ministère responsable de cette formation (voir MÉF, 1998) et le second par l'*Ontario Literacy Coalition (OLC)* avec l'appui de la même section. Ce dernier document, qui se définit comme un manuel (voir OLC, 2000), n'a pas, à notre connaissance, été traduit en français. Quant à celui qui origine directement du ministère, la dernière version parue en français, avec la mention « Ébauche de validation », est datée de juillet 1998 et la dernière version parue en anglais, avec la mention « Validation Draft », est datée d'octobre 1998.

Avant d'aller plus loin dans la présentation de ces documents, il nous paraît nécessaire d'indiquer à quels termes de la documentation ontarienne correspondent les termes objectif d'apprentissage et

objectif de maîtrise que, pour des raisons de clarté et de cohérence, nous utilisons tout au long de la présente étude, et non seulement dans le chapitre sur l'Ontario. Le tableau 4, ci-après, précise que, dans les circonstances, le terme « objectif d'apprentissage » est, pour l'essentiel, équivalent aux termes « résultat d'apprentissage » et « learning outcome » et que le terme

« objectif de maîtrise » a sensiblement le même sens que les termes « indicateur de réussite », « success marker » et « performance indicator ». La première série de termes renvoie à ce qui doit être appris et la seconde à ce qui permet de savoir si ce qui devait être appris l'a été et avec quelle profondeur ou autre caractéristique appropriée il l'a été.

TABLEAU 4

ÉQUIVALENCE ENTRE QUELQUES TERMES FONDAMENTAUX UTILISÉS DANS L'ÉTUDE ET DANS LA DOCUMENTATION ONTARIENNE CONSULTÉE

Réginald Grégoire inc.	Version française du ministère, juillet 1998	Version anglaise du ministère, octobre 1998	Manuel de l'Ontario Litteracy Coalition, 2000
<ul style="list-style-type: none"> • Objectif ou résultat d'apprentissage • Objectif ou indicateur de maîtrise 	<ul style="list-style-type: none"> • Résultat d'apprentissage • Indicateur de réussite 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Learning outcome</i> • <i>Success marker</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Learning outcome</i>¹ • <i>Performance indicator</i>

Source : MÉF, 1998 et OLC, 2000.

1. Le terme est le même dans la version anglaise du document du ministère d'octobre 1998 et dans le manuel de l'OLC, mais celui-ci contient, en plus, pour chaque niveau de la plupart des « learning outcomes », un « summary statement » de quelques lignes. Ainsi, le « summary statement » du niveau 1 de l'objectif d'apprentissage « La capacité de lire et de comprendre un texte pour divers buts » (voir le tableau 5) apporte les précisions suivantes : « Le lecteur repère et comprend des idées peu compliquées et concrètes, une information présentée de façon séquentielle dans des graphiques ou des phrases et de très courts textes portant sur des thèmes familiers et il peut réagir à leur sujet. Pour parvenir à ces fins, le lecteur fait appel à des stratégies de lecture de base, à son expérience personnelle et à sa connaissance de quelques formes et conventions courantes dans des textes simples » (OLC, 2000, p. 16).

Le document du ministère de 1998 comprend trois chapitres, plutôt brefs, et une longue annexe. Le premier chapitre rappelle les éléments essentiels d'une approche centrée sur les objectifs ou résultats d'apprentissage et attire l'attention sur quelques points à surveiller par les prestataires de la formation lors de l'intégration de la matrice des objectifs reproduite en annexe dans leur programme de formation. On souligne aussi que le contenu de la matrice « est articulé avec les années d'études du curriculum de l'enseignement primaire et secondaire du ministère de l'Éducation, les niveaux de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (de l'OCDE) et les capacités essentielles de Développement des Ressources humaines Canada (DRHC) » (MÉF, 1998, p. 2 de la version anglaise). Le deuxième chapitre explique la structure de la matrice et définit chacun de ses éléments. Quant au troisième chapitre, il dégage les caractéristiques et précise les exigences d'une démonstration de qualité de la formation acquise. Il contient aussi des suggestions sur la façon d'utiliser une démonstration et, au besoin, d'en élaborer. En bref, ces trois chapitres proposent une vue d'ensemble de ce que signifie une approche centrée sur les objectifs d'apprentissage (ou « learning outcomes ») et l'application que l'on cherche à en faire dans le programme de formation de base de l'Ontario. Une dernière précision, qui ne va peut-être pas de soi, s'impose : « Les résultats d'apprentissage, écrit-on, ne sont pas un curriculum et ils ne prescrivent pas un choix particulier de matériel d'apprentissage ou d'activités. » Ils sont plutôt, poursuit-on, « un langage qui permet de mesurer et de documenter les étapes que franchit l'apprenante ou l'apprenant dans son apprentissage » (MÉF, 1998, p. 36-37).

L'annexe occupe les trois quarts du document. Dans le domaine de la communication et de la numératie, elle présente, pour chacun des cinq niveaux de maîtrise de la formation de base, les objectifs d'apprentissage et les objectifs de maîtrise retenus. Plus précisément encore, ces objectifs sont mis en regard des composantes de chacun des dix objectifs mentionnés dans la deuxième colonne du tableau 5, ci-après. Ainsi, par exemple, la capacité de lire et de comprendre un texte pour divers buts comprend sept composantes, dont le décodage, la lecture et la compréhension et la lecture et l'interprétation (voir id., p. 14 et ci-après, a). Dans les domaines de la communication et de la numératie, la matrice inclut 40 composantes de ce genre. Quant au domaine de la gestion de soi et de l'autonomie personnelle (voir le tableau 5), il n'est que très brièvement traité. On se limite à fournir des indicateurs pour évaluer la maîtrise de quelques-unes des capacités essentielles de DHRC auxquelles il a été fait allusion précédemment. Toutefois, dans les parties de la matrice qui portent sur la communication et la numératie, on a aussi indiqué les capacités de DHRC à développer en relation avec chacune des composantes évoquées ci-dessus.

En se reportant au tableau 5, ci-après, on constate que le document du ministère de 1998 et le manuel de l'OLC reposent sur un fonds largement commun. Toutefois, une analyse plus poussée révèle qu'il existe plusieurs différences entre les deux documents. Ainsi, en ce qui concerne le vocabulaire, les termes fondamentaux « success marker » et « skill set » ont été remplacés respectivement par « performance indicator » et « feature » (voir le tableau 5 et OLC, 2000, p. 6). En voici trois autres, choisies parmi celles qui importent davantage dans la présente étude.

TABLEAU 5

CONTENUS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME DE FORMATION DE BASE DE L'ONTARIO SELON LES DEUX DOCUMENTS MAJEURS QUI LES DÉTERMINENT

DOMAINE	OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE VISÉS	
	SELON LE DOCUMENT DU MFCU (1998)	SELON LE DOCUMENT DE L'OLC (2000)
LA COMMUNICATION	<p>La capacité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de lire et de comprendre un texte pour divers buts; • d'exprimer clairement des idées par écrit; • d'écouter et de parler de façon efficace. 	<p>La capacité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de lire et de comprendre un texte pour divers buts; • d'exprimer clairement des idées par écrit; • d'écouter et de parler de façon efficace.
LA NUMÉRATIE	<p>La capacité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'effectuer les opérations de base avec des nombres; • d'utiliser des modèles mathématiques, ainsi que l'algèbre; • d'utiliser des étalons de mesure pour diverses fins; • de résoudre des problèmes de géométrie; • de manier des données et des probabilités. 	<p>La capacité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'utiliser les nombres et de leur donner un sens; • d'utiliser des étalons de mesure pour diverses fins; • de résoudre des problèmes de géométrie; • de manier des données et des probabilités.
LA GESTION DE SOI ET L'AUTONOMIE PERSONNELLE	<p>La capacité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de devenir un apprenant autonome capable de parvenir aux meilleurs résultats possibles dans son travail et dans sa vie personnelle; • de se fixer des buts, d'en superviser la réalisation et de les réviser. 	<p>La capacité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de devenir un apprenant autonome.

Source : OLC, 2000, p. 5.

a) Le manuel de l'OLC est plus holistique que le document du ministère. Il accorde moins de place au détail de ce qui doit être appris et davantage à des axes déterminants du savoir, à des apprentissages intégrateurs, à des capacités génératrices. Ainsi, le nombre d'objectifs d'apprentissage est passé de dix à huit (voir le tableau 5) et le nombre de composantes des objectifs d'apprentissage en communication et en numératie

b) Le manuel de l'OLC a été élaboré en se préoccupant plus clairement des adultes que le document du ministère. Ce fait se vérifie dans l'introduction générale et les explications qui précèdent chacune des sections (voir, entre autres, OLC, 2000, p. 4, 43, 53 et 95). Ce souci est moins visible dans l'énoncé des objectifs ou indicateurs de maîtrise, mais on remarque que, dans les composantes des stratégies de lecture, de même que de la

LE DOCUMENT DU MINISTÈRE DE 1998	LE MANUEL DE L'OLC
1. Décodage	1. Les stratégies de lecture
2. Compréhension et extrapolation	2. La forme et les conventions
3. Description de la nature des textes et compréhension des styles et des genres de textes	3. La compréhension
4. Lecture et compréhension	4. L'interprétation (voir OLC, 2000, p. 13)
5. Lecture et répétition	
6. Lecture et interprétation	
7. Lecture pour s'informer et faire des recherches (voir MÉF, 1998, p. 14)	

de 40 à 25 (voir OLC, 2000, p. 13, 26, 42 et 56). On a aussi, dans le même esprit, ajouté une description synthétique de l'objectif d'apprentissage visé (appelée « summary statement ») pour chacun des cinq niveaux de la capacité de lire et de comprendre un texte pour divers buts et de la capacité d'exprimer clairement des idées par écrit ainsi que pour chacune des quatre capacités du domaine de la numératie. D'une manière générale, on a simplifié, clarifié et tenté de mieux dégager le sens et la portée de tous les objectifs d'apprentissage et de maîtrise de la formation de base. L'encadré ci-dessus illustre le travail accompli. Cet encadré se rapporte aux composantes de la capacité de lire et de comprendre un texte pour divers buts.

forme et des conventions, on introduit la capacité de l'adulte de faire appel à son expérience personnelle comme un élément dont il importe de tenir compte dans l'évaluation de la maîtrise acquise (voir id., p. 16-22). Il en est de même dans les descriptions synthétiques des objectifs d'apprentissage des mêmes composantes (voir id., p. 15). Toutefois, le signe le plus évident de cette préoccupation pour les adultes réside dans les nombreux exemples de démonstration de maîtrise que l'on a ajoutés en regard des cinq niveaux de maîtrise de la capacité d'écouter et de parler de façon efficace et des quatre capacités du domaine de la numératie (voir id., p. 45-49 et 60-82).

c) Une troisième différence entre le document du ministère et le manuel de l'*OLC* est que celui-ci donne une place plus importante au domaine de la gestion de soi et de l'autonomie personnelle (voir *id.*, p. 91-110). Cette importance est mise en relief dès le premier paragraphe de cette section du document par l'affirmation des auteurs voulant que leur manuel « constitue un premier pas en vue de la validation du domaine de la gestion de soi et de l'autonomie personnelle à titre de part intégrante et intégrée de la littératie et de la numératie dans le programme de formation de base de l'Ontario » (*id.*, p. 93). L'introduction de la section contient d'autres précisions sur la conception que l'on se fait de ce domaine, l'espace que l'on veut lui accorder à l'intérieur du programme et la genèse des dix groupes provisoires de capacités que l'on a retenus. En relation avec chacune de ces capacités (la capacité de se concentrer et de mémoriser, de se fixer des buts, etc.), toutes choisies en fonction de leur importance pour favoriser et soutenir l'apprentissage, on donne des exemples d'indicateurs de maîtrise que l'on pourrait utiliser dans l'évaluation de la formation des adultes. On n'établit pas de niveaux de maîtrise, mais on n'exclut pas qu'il y en ait, ou qu'il y ait quelque chose d'équivalent, dans l'avenir.

2.3 L'ÉVALUATION DE LA FORMATION DE BASE

2.3.1 La documentation de référence

Depuis la publication, en 1994, de la stratégie sur la reconnaissance de l'apprentissage des adultes (voir le tableau 3, 1994), on a accordé une attention soutenue à l'évaluation de la formation de base, initiale

ou autre, des adultes. On l'a aussi fait en liaison étroite avec le passage à une approche centrée sur des apprentissages déterminés en fonction de résultats à obtenir ou d'objectifs à atteindre. La Section de l'alphabétisation et de la formation de base du ministère responsable de l'éducation et de la formation a notamment publié deux documents substantiels sur le sujet. Le premier de ces documents est un manuel intitulé *Processus d'évaluation initiale par objectifs* (voir MÉF, 1997) et le second un guide de nature plus politique qui vise à aider les divers prestataires du programme de formation de base de l'Ontario à parvenir à une « évaluation commune » de la formation des adultes (voir MFCU, 2000a). D'autres documents, dont les « guidelines » d'octobre 2000, contiennent également des précisions utiles (voir MTCU, section 3). Bien sûr, le document du ministère de 1998 et le manuel de l'*OLC*, qui sont au centre de la section précédente (2.2), demeurent des documents fondamentaux en ce qui concerne le contenu même de la formation à évaluer.

Le manuel publié par le ministère de l'Éducation et de la Formation en 1997 a pour unique sujet l'évaluation initiale de la formation d'un adulte. Cette évaluation porte sur la formation de base, mais aussi sur une formation qui peut se situer un peu au-delà. La plus grande partie du manuel consiste dans un exposé détaillé des cinq étapes du processus d'évaluation qui y est proposé. Une introduction présente le manuel et un premier chapitre apporte des précisions sur divers aspects de l'évaluation de la formation, y compris sur sa rapide évolution au cours de dernières années, ainsi que sur la façon dont l'évaluation de la formation est envisagée dans le manuel. Celui-ci comprend aussi des références, une bibliographie et un modèle en blanc de plan individualisé de formation.

Le texte contient des exemples, des citations mises en relief et des questions précises à soulever. Il attire aussi l'attention sur des attitudes et des comportements souhaitables aussi bien de la part de l'adulte concerné que de l'évaluateur. Chaque étape du processus est aussi longuement illustrée par un dialogue commenté entre Bina, l'évaluatrice, et Gloria, l'adulte licenciée qui s'interroge sur son avenir. En outre, elle se termine par une partie remplie du plan individualisé de formation de Gloria. Le souci de clarté est notable et la présentation générale de l'original anglais du manuel est remarquable.

Quant au guide publié en 2000, il vise, dans son ensemble, à s'assurer que les prestataires de services du programme de formation de base parviendront, en appliquant des orientations et en utilisant des moyens appropriés, à une évaluation de la formation de base des adultes qui soit, au fond, la même pour tous. Rappelons que les prestataires du programme sous contrat avec le MFCU sont des collèges communautaires, des districts scolaires, des organismes communautaires et des centres Laubach (voir ci-dessus, section 1.2.2). Ce guide est beaucoup plus bref que le manuel de 1997. Il comprend, pour l'essentiel, une introduction, trois chapitres, une brève conclusion et treize annexes, dont onze décrivent des instruments d'évaluation produits en Ontario et jugés pertinents pour les fins du programme de formation de base de la province. Le principal chapitre, le chapitre 3, décrit le cadre de référence de ce qu'il a été convenu d'appeler l'évaluation commune du programme. Nous y reviendrons. Le chapitre suivant porte sur l'application du cadre de référence. Un point en particulier

retient l'attention des auteurs : la façon de tenir compte de l'évaluation qu'un premier prestataire a faite d'un apprenant lors du passage de celui-ci à un autre prestataire et de régler les problèmes qui pourraient se poser. Le chapitre 1, qui tient en une page, clarifie le sens de « évaluation commune ». Celle-ci renvoie, écrit-on, « à l'utilisation d'outils et d'approches¹ comparables » (MFCU, 2000a, p. 9 de la version anglaise. L'italique est de nous).

2.3.2 Validation ou reconnaissance seulement ?

Le processus d'évaluation décrit dans les deux documents mentionnés ci-dessus (MÉF, 1997 et MFCU, 2000a) conduit à une reconnaissance réelle de la formation acquise. Peut-on affirmer que cette formation est également validée au sens où nous avons défini ce terme dans le chapitre I (section 4.1) ? Nous en doutons, même si des passages de la documentation consultée, en particulier dans les « guidelines », pourraient nous inciter à lever nos doutes. Ainsi, dans ce document du ministère de la Formation et des Collèges et Universités, on peut lire que l'évaluation initiale « détermine les niveaux de littératie et les besoins de formation du nouveau participant » (MTCU, 2000, section 3, p. 4) et, un peu plus loin dans la même page, que l'évaluation commune à tous les prestataires autorisés du programme de formation de base de l'Ontario « habilite un apprenant à passer d'un prestataire à un autre sans avoir à être réévalué, quelles que soient les différences qui existent entre les programmes d'études et les instruments d'évaluation de l'un ou l'autre prestataire ».

1. Dans la version française, on traduit « approaches » par « méthodes », peut-être à cause de l'importance que la suite du texte accorde aux « tools and methods ».

Une directive de décembre 1999 est aussi à verser au dossier. « En 2002-2003, écrit-on, alors que l'évaluation commune aura été implantée dans toute la province, un apprenant évalué par un prestataire autorisé à offrir le programme de formation de base pourra aisément entreprendre ou poursuivre sa formation avec tout autre prestataire autorisé de la province sans avoir à être réévalué. En outre, des partenaires tels que *Ontario Works et Job Connect* comprendront la portée de l'apprentissage effectué dans le cadre du programme de formation de base de l'Ontario. » (id., Directive 2, p. 4. Voir aussi MFCU, 2000a, p. 28). Nos réserves s'appuient sur deux raisons. La première est que nous ne savons pas si l'évaluation commune envisagée a produit les résultats attendus. D'ailleurs, l'année 2002-2003 étant à peine terminée au moment où nous écrivons ces lignes, il paraît raisonnable de penser qu'il faudra encore au moins un an ou deux avant de savoir si le passage d'un prestataire à un autre se produit aussi facilement qu'on l'avait planifié. La deuxième raison tient au fait que la quatrième phase de la stratégie adoptée en 1994 (voir ci-dessus, section 2.1), dont l'un des objets était justement la validation, par un moyen approprié, de la formation acquise, n'est, à notre connaissance, pas terminée. Dans la documentation consultée, nous avons même vu peu de chose au sujet de cette phase.

2.3.3 La place et le rôle de l'évaluation de l'apprentissage dans le programme de formation de base

Le programme de formation de base de l'Ontario comprend deux catégories de

services : des services directs aux adultes et des services de développement (information, aide technique, recherche, production de matériel pédagogique, etc.). Depuis l'entrée en vigueur du nouveau programme, en 1999, les services directs sont les suivants : l'information et l'aiguillage¹ vers d'autres services, l'évaluation de la formation acquise, le soutien à l'élaboration de plans individuels de formation, la formation proprement dite et le suivi postformation (voir MTCU, 2000, section 2, p. 6 et section 3). La définition que l'on donne de l'évaluation (au sens de « assessment ») est relativement large, comme en fait foi la formulation suivante : « Le fait de réunir et d'analyser de l'information sur les capacités, les besoins, les centres d'intérêt, les styles d'apprentissage et la formation déjà acquise par l'apprenant ou l'apprenante, puis de porter un jugement » (MFCU, 2000a, p. 5 de la version anglaise). L'évaluation est, ajoute-t-on, « une activité conjointe » des intervenants et des apprenants et elle est considérée comme « fondamentale ». Elle comprend, rappelons-le, cinq niveaux (voir MTCU, 2000, section 3, « Assessment »).

Le cadre de référence qui sous-tend l'évaluation commune entre les divers prestataires permet de saisir avec plus de précision la place que tient et le rôle que remplit l'évaluation de l'apprentissage à l'intérieur du programme de formation de base. Ce cadre comprend quatre éléments² : les principes du programme, l'approche centrée sur les objectifs ou les résultats visés, une pratique appropriée de l'évaluation et des critères communs pour comparer les résultats de l'apprentissage. C'est à partir de ces éléments que les prestataires de l'évaluation peuvent « analyser et

1. Le terme « aiguillage » est celui que nos collègues francophones ontariens ont choisi pour traduire *referral* dans la dénomination *Information and referral*.

2. Dans la suite de cette section, ainsi que dans la suivante, nous nous référons souvent à la version anglaise de la source utilisée, que nous jugeons plus précise que la version française. Nous essayons aussi de conserver une homogénéité dans le vocabulaire utilisé dans l'ensemble du chapitre et, sur certains points, dans l'ensemble de l'étude.

interpréter » les résultats de l'évaluation (id., p. 10 de la version anglaise), et ce, quels que soient les outils, les approches ou les méthodes utilisés.

Nous avons déjà précisé le sens de six des neuf principes du programme (voir la section 1.3). En relation avec l'évaluation, on en a retenu quatre. Trois sont les mêmes : un appui sur les principes de l'éducation des adultes, une centration sur l'apprenant et la jonction avec le système d'éducation et de formation de la province. Le quatrième principe est le fait que le programme est orienté vers la production de résultats observables. Ces résultats, précise-t-on, sont reliés aux buts visés par l'apprenant, mais, au niveau du programme, ils sont enregistrés et compilés selon un format standard. En relation avec les principes de l'éducation des adultes, on rappelle que le programme de formation de base « aide les apprenants adultes à concentrer leur attention sur des tâches et des problèmes de la vie réelle » et que les activités d'apprentissage qui leur sont proposées « les préparent à effectuer des démonstrations de maîtrise qui ont un lien étroit avec le contenu vital de leurs buts » (MFCU, 2000a, p. 11 de la version anglaise). On souligne également que le programme aide les adultes à devenir des apprenants tout au long de leur vie et, en conséquence, qu'il leur fournit « l'occasion de développer leur autonomie et leur capacité de pensée critique et de résolution de problèmes » (ibid.). En explicitant le principe d'un service centré sur l'apprenant, on insiste sur le fait que « ce qui est évalué est déterminé par les buts de l'apprenant » (ibid.) et on note que la participation de l'apprenant au processus d'évaluation favorise le développement d'importantes habiletés d'auto-évaluation (voir ibid.). Enfin, précise-t-on en se référant au principe de la jonction avec le système d'éducation

et de formation, les résultats d'une évaluation qui est elle-même centrée sur les résultats doivent « être souples et pouvoir s'accommoder de cheminements variés vers un but », mais ils doivent aussi « être le reflet d'une approche cohérente et respecter la vision générale du gouvernement en matière de littératie des adultes » (id., p. 12).

Le deuxième élément du cadre de référence, l'approche centrée sur les objectifs ou les résultats visés, est si important que, dans plusieurs passages de la documentation consultée, il caractérise le programme dans son entier. Dans le contexte de l'évaluation de l'apprentissage, cette approche implique, souligne-t-on,

- l'utilisation de « démonstrations » qui consistent « en activités de la vie réelle qui intègrent les habiletés, les connaissances et les comportements essentiels qu'un apprenant peut maîtriser et dont le niveau de maîtrise peut être mesuré et vérifié » (id., p. 13);
- la détermination d'indicateurs de succès, soit « les habiletés, les connaissances et les comportements génériques qui sont essentiels à la réussite de ces démonstrations » (ibid.).

Dans maints domaines, une pratique appropriée est, selon une expression consacrée, une pratique effectuée selon les règles de l'art, étant entendu que ces règles tiennent compte des développements récents reconnus comme valables. Dans le guide du MFCU, on insiste sur le fait que le premier principe d'une pratique appropriée en évaluation de l'apprentissage acquis est qu'« une vraie évaluation commence avec la détermination d'un ensemble de valeurs et de principes éducatifs communs. L'évaluation, poursuit-on, n'est pas une fin en elle-même; elle doit renforcer une vision du

genre d'apprentissage que nous valorisons le plus pour les apprenants et que nous essayons de les aider à maîtriser » (id., p. 14).

Quant aux critères communs requis pour comparer les résultats de l'évaluation, il s'agit de huit questions. Les voici avec une brève explication.

- **Que veut-on évaluer ?** On peut, par exemple, vouloir évaluer un ensemble de capacités, de connaissances et de comportements intégrés ou une simple capacité de lecture aux niveaux 1 ou 2.
- **Qui veut-on évaluer ?** S'agit-il, par exemple, d'un adulte qui veut reprendre des études postsecondaires ou d'un adulte qui souhaite se former rapidement pour un emploi précis ?
- **Quel est le but de l'évaluation ?** Le guide du MFCU mentionne quatre buts possibles : aider l'adulte à apprendre et à évaluer ses progrès, développer ou améliorer le programme de formation, faciliter le passage d'un niveau ou d'un prestataire à un autre et rendre compte à l'apprenant, au public et au gouvernement de ce qui a été accompli.
- **Quelles sont les prémisses qui orientent l'évaluation ?** Par exemple, considère-t-on l'apprentissage comme une activité individuelle et solitaire ou comme un processus qui possède une dimension sociale ?
- **De quelle phase de l'évaluation s'agit-il ?** Les exigences ne sont pas les mêmes pour une évaluation initiale ou une évaluation finale, comme on pourra le constater dans la section qui suit, centrée sur les étapes de l'évaluation initiale.
- **Sur quels fondements s'appuient la méthode ou l'outil d'évaluation choisis ?** Les méthodes et les outils diffèrent

grandement, on le sait, selon que les fondements sont des critères déterminés en fonction d'une activité à accomplir ou de critères normalisés en fonction de ce que la majorité d'un groupe d'adultes semblables a réussi.

- **Quelles sont les normes de validité et de fiabilité des résultats de l'évaluation ?** Rappelons qu'un instrument d'évaluation est valide s'il mesure ce qu'il doit mesurer et fiable si, les conditions étant les mêmes, il donne toujours les mêmes résultats.
- **Comment les résultats de l'évaluation sont-ils notés ?** Les relevés disponibles permettent d'enregistrer les résultats des apprenants d'une manière uniforme, mais selon plusieurs points de vue : le niveau, la matière, une composante d'une matière, une capacité, etc.

2.3.4 Les étapes de l'évaluation initiale

Comme nous l'avons déjà signalé (voir la section 2.3.1), un manuel sur l'évaluation initiale a été produit en 1997. Les auteurs ont découpé le déroulement de cette évaluation en cinq étapes.

Première étape

Réunir l'information disponible sur la formation de base de l'adulte et les prochains défis qu'il aura à relever

Au cours d'un entretien et, éventuellement, de plus d'un entretien, les cinq aspects à considérer sont :

- les expériences de formation de l'adulte dans une école ou tout autre endroit;
- ses expériences professionnelles ou de travail;

- ses capacités polyvalentes (capacité de diriger; de planifier, d'organiser ou de coordonner; etc.);
- son style d'apprentissage préféré (avec des documents écrits, par la discussion, avec des documents visuels, etc.);
- les obstacles et les défis qu'il est appelé à relever et le soutien dont il aura besoin (voir MÉF, 1997, p. 20-34 de la version française et de la version anglaise).

Le résultat de l'entretien est consigné dans le plan individualisé de formation de l'adulte. Il en est ainsi au terme de chacune des étapes.

Deuxième étape

Aider l'adulte à se donner des buts pertinents et réalistes à court et à long terme et lui fournir une information à jour sur les implications de ses choix

Les aspects à considérer par l'évaluateur et l'adulte concerné sont :

- la clarification des buts personnels, professionnels et éducatifs de l'adulte à court et à long terme;
- une information sur les implications de ces buts (emplois disponibles, études à faire, etc.);
- le choix de buts précis et réalistes (voir id., p. 47-56 de la version française et 48-58 de la version anglaise).

La réalisation de cette étape peut exiger la passation de tests administrés par l'évaluateur ou d'autres professionnels, ainsi que diverses démarches (visite dans une entreprise, entrevue avec une personne qui pratique le métier envisagé, consultation de sites Internet, etc.).

Troisième étape

Préciser les exigences requises pour que l'adulte puisse atteindre les buts personnels, professionnels et éducatifs qu'il s'est fixés

Les aspects à considérer sont :

- les connaissances, les habiletés et les comportements requis de la part de l'adulte en relation avec les buts qu'il s'est fixés;
- plus précisément, les objectifs d'apprentissage et de maîtrise à atteindre dans les matières de base, notamment la langue, et les capacités relatives à l'employabilité pour pouvoir atteindre chacun de ces buts (voir id., p. 66-77 et 68-80).

Plus que les précédentes, cette étape exige de la part de l'adulte des appels téléphoniques, des rencontres et la consultation de documents. Une information précise sur, d'une part, la formation requise pour accéder à tel diplôme ou pour occuper tel type d'emploi et, d'autre part, la formation donnée dans tel programme d'études est particulièrement nécessaire.

Quatrième étape

Évaluer la formation actuelle de l'adulte par rapport à la formation qu'il doit encore acquérir pour atteindre les buts qu'il s'est fixés

Les aspects à considérer sont les connaissances, les habiletés et les comportements que maîtrise effectivement l'adulte, compte tenu des objectifs qu'il s'est fixés et, plus précisément, des exigences de formation dégagées au cours de la troisième étape (voir id., p. 87-98 et 90-102).

Cette étape peut requérir des exercices d'auto-évaluation et divers tests ou examens passés sous la supervision de professionnels.

Cinquième étape

Déterminer les lacunes de la formation de l'adulte qui, compte tenu des buts qu'il s'est fixés, doivent être comblées et élaborer un plan individualisé de formation conséquent

Les aspects à considérer sont :

- les lacunes précises à combler dans le domaine de la formation;
- les étapes à franchir et les programmes d'études à suivre ou les activités à réaliser pour combler les lacunes constatées (voir id., p. 111-117 et 116-122).

L'évaluateur et l'adulte signent conjointement le plan individuel de formation mis au point.

2.4 UN INSTRUMENT CONCRET D'ÉVALUATION

L'un des seize réseaux régionaux (voir ci-dessus, section 1.2.4) qui, pour le programme de formation de base des adultes, agit comme intermédiaire entre le MFCU et les organismes locaux ou régionaux a mis au point un instrument précis d'évaluation de l'apprentissage. Cet organisme, le *Literacy Link Eastern Ontario (LLEO)*, dont le siège social est à Kingston, a publié une première version de cet instrument en 1995 et une deuxième en 1997. L'édition la plus récente, lancée en 2000 à la suite d'une expérimentation par 25 prestataires de formation, a comme titre principal *CABS*:

Common Assessment of Basic Skills (voir Fox Lee and Strohmeier). Cette édition tient compte de l'orientation du programme de formation de base en voie d'implantation depuis avril 1999. Elle est disponible seulement en anglais.

Cet instrument, surtout connu par son sigle : *CABS*, est destiné en priorité aux personnes qui assument une responsabilité dans l'évaluation *initiale* d'adultes. Seul ou avec d'autres instruments, il se prête toutefois volontiers à une utilisation pour toute évaluation ultérieure, y compris une évaluation de fin de programme (voir, entre autres, MFCU, 2000a, p. 48). Les résultats obtenus peuvent servir de points de repère à un classement au regard d'un niveau approprié d'apprentissage, mais aussi de guide pour aider l'adulte évalué à se fixer des buts et à se donner un plan individuel d'apprentissage ou de formation.

Pour chacun des cinq niveaux de maîtrise du programme de formation de base, cet instrument d'évaluation propose, principalement dans le domaine de la lecture, de l'écriture et de la numératie, des questions, des exemples de démonstrations d'une maîtrise acquise et divers autres moyens que les enseignants, les formateurs et les autres professionnels concernés peuvent utiliser. En relation avec chacune des démonstrations, l'instrument prévoit des activités et des critères pour juger du niveau de maîtrise atteint. Il contient aussi des suggestions permettant de créer des démonstrations.

Au début de 2003, le *LLEO* a rendu disponibles par le réseau Internet dix des démonstrations (deux par niveau) de son instrument d'évaluation et il envisageait d'en ajouter 70 autres après expérimentation. En outre, au printemps de 2003, une

consultation était amorcée à travers le Canada afin d'expérimenter en dehors de l'Ontario l'instrument d'évaluation produit à Kingston. Cette initiative est soutenue par le MFCU de l'Ontario, le Secrétariat national à l'alphabétisation et Développement des Ressources humaines Canada.

Le *LLEO* a aussi collaboré avec l'organisme de formation à distance AlphaRoute pour produire, à partir du *CABS*, un instrument en ligne interactif adapté aux particularités de ce type de formation. L'appellation de cet instrument est *The Cabby Tool for AlphaRoute Placement*. Enfin, ajoutons que le *LLEO* s'est associé au collège d'arts appliqués et de technologie Mohawk en vue de faire de son instrument d'évaluation un instrument utilisable pour une évaluation d'adultes en groupe¹.

1. Les renseignements relatifs à l'instrument décrit proviennent principalement de deux sources : voir MFCU, 2000a, p. 48-49 et le site Internet du *LLEO* (<http://www.lleo.ca>; cliquer sur « Assessment Tools », puis explorer à partir des nombreux liens mentionnés).

3

Regards analytiques

3.1 UN PROJET À LONG TERME

La validation de la formation de base des adultes est, en Ontario, l'aboutissement d'un projet planifié sur plusieurs années. Cet objectif, officiel depuis 1994 et renouvelé en 1996 par un nouveau gouvernement, ne peut être atteint qu'au cours de la quatrième phase d'une réforme de la formation de base qui vise à la transformer dans son entier. Comme nous l'avons déjà indiqué (voir la section 2.1), les trois premières phases prévoyaient une formation et une évaluation de l'apprentissage effectuées en fonction d'objectifs ou de résultats d'apprentissage et d'objectifs de maîtrise qui soient les mêmes pour tous les prestataires de formation tout en étant compatibles avec les exigences fondamentales des systèmes globaux d'éducation et d'emploi. Une fois ces orientations confirmées dans la réalité, on devait, au cours d'une quatrième phase, décider si on reconnaîtrait formellement, par un diplôme ou l'équivalent, la maîtrise de la formation de base convenue, ou même une partie déterminée de cette formation.

À l'été 2003, les trois premières phases viennent, en principe, de se terminer quant à l'essentiel (voir MTCU, 2000, Directive 2). La documentation consultée ne permet pas de savoir où on en est concernant la quatrième phase. Au cours des neuf dernières années, les responsables, publics et privés, de la formation de base ont, de fait, mis conjointement en place un dispositif qui comprend quatre organismes privés à but non lucratif de coordination générale (voir la section 1.2.1), quatre prestataires reconnus de services de formation ou de services reliés à la formation (1.2.2), trois services généraux de documentation ou de production et de diffusion de ressources pédagogiques (1.2.3), seize réseaux régionaux de coordination et d'appui

(1.2.4), un plan précis de recherche et de diffusion des résultats de la recherche (1.4) et un programme multiservices dont les orientations sont exposées avec clarté et, nous semble-t-il, avec cohérence dans plusieurs manuels, guides et autres documents (voir l'ensemble de la section 2). Selon diverses sources, que nous aurions cependant souhaité plus précises, ce programme rejoindrait de 60 000 à 70 000 adultes par année et disposerait d'un budget de plus ou moins 1 000 \$ par adulte en moyenne.

3.2 QUELQUES TRAITS DISTINCTIFS

Une réflexion sur le contenu essentiellement descriptif des sections 1 et 2 suggère quelques traits distinctifs de l'expérience ontarienne en formation de base. Précisons que l'expérience à laquelle nous faisons référence est celle de la conception et de la mise en œuvre de la réforme entreprise, et non de ses résultats réels, que nous connaissons très peu. En toute hypothèse, étant donné que l'implantation des principales composantes de la réforme est à peine terminée, ou même ne l'est pas entièrement si l'on pense à la quatrième phase prévue, ces résultats ne pourraient être interprétés qu'avec beaucoup de prudence. Dans cette optique, les traits qui ont davantage retenu notre attention sont les deux suivants.

3.2.1 Une unité d'orientation et une diversité d'applications possibles

Les responsables gouvernementaux, paragouvernementaux et privés de la formation de base ont réussi à concilier une forte unité d'orientation sur les aspects névralgiques et une liberté d'initiative élevée sur de nombreux autres aspects, dont les plus importants sont sans doute le

lieu, les moyens et les cheminements qui ont permis aux adultes d'acquérir cette formation. Cet objectif a été atteint,

- d'un côté, par l'adoption de principes clairement formulés (voir MTCU, 2000, section 1, p. 3-4) et de normes de qualité applicables à tous les organismes et instances concernés (voir id., p. 5 et Appendix 3), un soutien effectif à la planification et à la coordination à tous les niveaux et la mise au point d'un programme centré sur des apprentissages intégrés dont la maîtrise est vérifiable en connexion avec le réel plutôt que sur un programme d'études détaillé à enseigner;
- de l'autre, par la reconnaissance officielle d'organismes représentatifs de caractéristiques importantes de la population visée et de prestataires de la formation qui, sur plusieurs points, proposent de cette formation des approches très différentes les uns des autres.

3.2.2 Un système en transition vers une adaptation plus satisfaisante aux adultes

Dans une section précédente (1.3), nous avons souligné l'évolution des structures et des modes de fonctionnement du programme de formation de base vers une adaptation à la situation, aux centres d'intérêt et aux besoins des adultes. Le contenu de la section 2 démontre que, dans l'ensemble du programme de formation de base, il existe un mouvement de fond dans le même sens. Toutefois, le passage d'une formation de base traditionnelle calquée sur l'enseignement aux enfants du primaire à une formation de base pensée en fonction des adultes ne se fait pas sans tâtonnements, comme l'illustre un texte rédigé par un chercheur ontarien et un chercheur australien.

Ce texte est le résultat d'un travail en atelier effectué au cours d'un congrès réunissant des spécialistes et des enseignants de divers pays en enseignement des mathématiques à des adultes. Le travail a consisté à comparer l'approche du document de 1998 (voir MÉF, 1998) du ministère ontarien responsable de l'éducation des adultes avec une approche utilisée en Australie avec des adultes ayant un niveau semblable de formation en mathématiques. Les participants ont constaté que, dans le premier cas, on avait surtout mis l'accent sur un ensemble de notions mathématiques à maîtriser « sans tenir compte de la façon dont les adultes apprennent », alors que, dans le second cas, on avait proposé aux adultes « des connaissances et des habiletés à appliquer et à utiliser pour une diversité de buts dans des contextes variés » (Ciancone and Tout, 2000). La principale différence entre les deux approches, ont noté la quasi-unanimité des participants, est que, en Ontario, les résultats attendus ont d'abord comme base « les mathématiques » et, en Australie, « le contexte » (id.). Aucune des deux approches n'a été rejetée, car, a-t-on souligné, il existe divers styles d'apprentissage et différentes conceptions des mathématiques. En conséquence, concluent les auteurs, on doit maintenir un équilibre entre les deux approches, mais l'approche australienne « représente mieux les fins et les idéaux de la formation de base des adultes » (id.).

Il est à noter que le congrès mentionné ci-dessus a eu lieu avant la publication, en 2000, du manuel de l'*Ontario Literacy Coalition (OLC)* (voir ci-dessus, section 2.2). Or, ce manuel réinterprète dans une perspective moins scolaire le document de 1998 et, comme nous croyons l'avoir montré, le situe au moins partiellement par rapport aux orientations fondamentales du programme de formation de base de l'Ontario. Les nombreux exemples que

L'OLC a ajoutés aux indicateurs de maîtrise contribuent d'une façon particulière à infléchir le contenu mathématique du document de 1998 dans ce sens.

3.3 LE CHEMIN DE LA VALIDATION DE LA FORMATION DE BASE

L'Ontario a emprunté le chemin qui mène à la validation de la formation de base des adultes jugée socialement nécessaire. La politique que les responsables publics de la formation de base ont élaborée dans cette direction et les nombreuses dispositions qu'ils ont prises pour que cette politique devienne réalité dans la trame même d'un programme de formation approprié est sans équivoque. Parmi ces dispositions, figure la création, en collaboration avec les organismes concernés, de cinq niveaux de maîtrise propres aux adultes. On a également rendu quasi indispensable l'évaluation initiale de tout adulte qui désire élargir sa formation de base et donné du corps et du sens à cette évaluation par l'instauration d'un plan individualisé de formation centré sur les buts que veut atteindre l'adulte.

La reconnaissance de la formation acquise est donc déjà une composante clef du programme ontarien de formation de base des adultes. La validation en bonne et due forme demeure cependant un objectif non encore atteint. Par ailleurs, s'il appert que tout adulte d'au moins 19 ans dont la formation en littératie et en numératie est faible peut entreprendre une démarche d'évaluation initiale, la porte ne paraît pas grande ouverte. Pour plagier une idée à la mode, il semble que le service d'évaluation de la formation de base s'inscrit davantage dans une politique de l'offre que dans une politique de la demande, c'est-à-dire une politique où, comme c'est le cas dans la stratégie anglaise *Skills for Life*, la demande est suscitée de multiples façons.



Chapitre IV

En France





Éléments contextuels

L'une des particularités du système français d'éducation et de formation des adultes est la multiplicité des ministères et des organismes, publics ou privés, qui assument une responsabilité reconnue à l'intérieur de ce système. Les méandres qui en sont la conséquence accentuent la difficulté d'en avoir une vision claire et complète et d'en comprendre le fonctionnement. C'est pour atténuer cette difficulté qu'une première sous-section fournit d'abord quelques renseignements généraux sur le système d'éducation. Ces renseignements portent sur les diplômes et les niveaux de formation auxquels ils correspondent, la répartition générale des responsabilités selon les cycles de l'enseignement et en formation de base des adultes et sur la distinction entre les diplômes, les titres et les certificats. La place accordée à certains diplômes, en particulier au certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et au brevet d'études professionnelles (BEP), se justifie par le fait que ces diplômes se situent à la frange de la formation qui fait l'objet de la présente étude, que ces diplômes sont depuis des décennies sensiblement les mêmes pour les adultes que pour les jeunes et que la composante de formation générale de ces diplômes a été dans le passé, et demeure aujourd'hui, importante (voir, par exemple, Bouyx, 1997, p. 77-78). En d'autres termes, la formation de base que possèdent de nombreux adultes de tout âge est inséparable de la formation qu'on leur a reconnue dans le passé ou qu'on leur reconnaît en ce moment lorsqu'on leur accorde ces diplômes dits professionnels.

La deuxième sous-section montre à grands traits comment, depuis une vingtaine d'années, le pouvoir politique français a réagi devant le problème de l'illettrisme. Enfin, une troisième sous-section apporte quelques précisions sur la proportion d'illettrés et les principaux prestataires de leur formation.

1.1 RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1.1.1 Les diplômes et les niveaux de formation pertinents

L'élève français commence habituellement ses études primaires à six ans. Ces études ont une durée de cinq ans. La plupart des élèves effectuent les quatre années suivantes dans un collège. Ainsi, à la rentrée 2001, 97 % des jeunes d'une classe d'âge étaient inscrits dans la quatrième et dernière année du collège. Dix ans plus tôt, cette proportion n'était que de 70 %. La proportion des élèves qui, en 2001, étaient inscrits dans un cheminement de formation générale était de 85 %, de cheminement technologique de 6 % et de cheminement d'insertion ou adapté de 3 % (voir MEN, 2002b, p. 48). À la suite des deux premières années, qui sont communes, les élèves qui, à un moment ou l'autre, quittent le collège et poursuivent leurs études le font dans un lycée professionnel, qui offre aussi parfois la dernière année de l'enseignement collégial, ou un établissement d'enseignement agricole. Tous ceux qui réussissent les quatre années de collège (en 2002, 78 % des *candidats*) obtiennent, depuis 1987, le « diplôme national du brevet » (DNB). À compter de 2005, on prévoit que cette appellation sera remplacée par celle, plus proche de la réalité actuelle du collège, de « brevet d'études fondamentales ». En effet, en 2002, près de neuf candidats ou candidates sur dix qui se sont présentés aux examens du brevet étaient inscrits dans la voie de la formation générale. Environ 6 % étaient inscrits dans la voie dite technologique et moins de 5 % dans la voie professionnelle (voir MEN, 2002a, p. 198 et 199).

Les candidats au brevet doivent réussir un examen dans trois matières : français, mathématiques et histoire, géographie et éducation civique. Ces examens sont

préparés au niveau de l'organisme régional du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, soit l'académie (il en existe 26 en France métropolitaine), en collaboration avec les autorités départementales dont relèvent administrativement les collèges. L'attribution du diplôme tient compte également des résultats obtenus en 8^e et en 9^e année¹.

Les deux principaux diplômes professionnels courts sont le CAP et le BEP. On considère que le BEP couvre un champ d'études un peu plus large ou plus complexe que le CAP et qu'il accorde plus d'attention à la composante théorique de la spécialité étudiée. On prépare un CAP dans un lycée professionnel ou un centre de formation d'apprentis (CFA) et un BEP le plus souvent dans un lycée professionnel, mais aussi, parfois, dans un CFA. La durée des études varie selon les spécialités, mais, en 2003, elle est plus fréquemment de deux ans après l'obtention du DNB. Toutefois, il est possible d'obtenir certains CAP après dix ans d'études sans avoir réussi le DNB.

Depuis l'instauration du « collège unique », en 1975, le taux d'obtention d'un diplôme à la fin de neuf, dix ou onze ans d'études a beaucoup augmenté (environ 80 % d'un groupe d'âge possèdent un diplôme qui requiert douze ans d'études), mais, compte tenu de l'objet de la présente étude, il importe de se rappeler que « 40 % de la population française a un niveau inférieur au CAP » (Espérandieu et Vogler, 2000, p. 35).

Dans les textes français, on renvoie souvent le lecteur ou la lectrice à des

« niveaux de formation » plutôt qu'à des années d'études. Il en est ainsi encore plus souvent lorsqu'il est question des adultes que des jeunes. Étant donné que nous citons des documents qui utilisent ce cadre de référence, il convient d'en dire un mot. La nomenclature actuelle, dont la structure de base date de 1969², comprend sept niveaux. Dans les circonstances, les niveaux qui nous intéressent le plus directement sont les suivants :

- le niveau VI, qui correspond à six à huit ans d'études ou à une formation préprofessionnelle d'une durée d'un an;
- le niveau V bis, qui correspond à une 9^e année d'études en formation générale, à une 8^e ou à une 9^e année dans une voie technologique ou à une classe d'un cycle court de formation professionnelle (un CAP, par exemple) une année ou plus avant d'avoir obtenu un diplôme;
- le niveau V, qui correspond à un cycle professionnel court (CAP et BEP principalement) ou à un cycle plus long mais non terminé, ce qui signifie que, dans la plupart des cas, les personnes concernées n'ont pas obtenu un diplôme supérieur au DNB.

L'article 8 du décret 2002-617 du 26 avril 2002 relatif à la Commission nationale de la certification professionnelle stipule que cette commission « est chargée d'élaborer une nouvelle nomenclature des niveaux de certification, en rapport avec les emplois occupés, et susceptible de permettre des comparaisons européennes et internationales » (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 2002a).

1. Ces quatre années d'études ont respectivement comme appellation courante la sixième, la cinquième, la quatrième et la troisième. Transposées dans un contexte québécois, elles correspondent, dans l'ordre, à la 6^e, à la 7^e, à la 8^e et à la 9^e année d'études (ou, encore, à la dernière année de l'enseignement primaire et aux trois premières années de l'enseignement secondaire). C'est cette terminologie que nous utilisons.

2. Cette nomenclature est reproduite dans de nombreux documents. Voir, par exemple, Durand-Prinborgne, 1991, p. 62, Franchi, 1999, p. 116 et, par Internet : <http://www.education.gouv.fr/sup/bces2003/a2.htm>; voir l'annexe 2 du document intitulé *Budget coordonné de l'enseignement supérieur-Année 2003*.

1.1.2 L'éventail des responsables et la répartition des responsabilités

En France, les leviers que possède l'État pour intervenir dans l'orientation et le fonctionnement du système d'éducation et de formation sont particulièrement nombreux. Ils vont des lois, des décrets, des règlements, des circulaires, du financement et de la recherche à l'inspection et aux nominations ou affectations dans les académies et les structures régionales. Ils se prêtent aussi à une grande diversité d'interventions, au besoin très ciblées. Toutefois, depuis l'adoption des lois de décentralisation au début des années 1980, on a aussi progressivement accru l'éventail des responsables et modifié la répartition des pouvoirs et des responsabilités. De fait, actuellement, la municipalité assume une responsabilité particulière pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, le département pour l'enseignement secondaire du premier cycle et la région pour l'enseignement secondaire du deuxième cycle. L'enseignement primaire se donne dans des écoles, l'enseignement secondaire du premier cycle principalement dans des collèges et l'enseignement secondaire du deuxième cycle dans des lycées. Ceux-ci sont d'enseignement général et technologique ou professionnels. Le plus souvent, les études qui conduisent à un CAP, à un BEP ou à un baccalauréat professionnel se font dans un lycée professionnel. Dans une zone proche de la formation de base, il existe aussi quelques autres types d'établissements, dont, comme nous l'avons déjà mentionné, des centres de formation d'apprentis et des établissements d'enseignement agricole.

À un niveau très général, celui des politiques, on peut considérer que la responsabilité de la formation de base relève

principalement de l'État et des régions (22 en France métropolitaine). Il en est surtout ainsi lorsque, comme c'est très souvent le cas, la formation de base est incluse dans ce qu'il est convenu d'appeler en France la formation professionnelle continue ou, plus brièvement mais avec la même signification, la formation continue. La réalité, y compris sous l'angle de la légalité, est cependant beaucoup plus complexe. Ainsi, les entreprises, qui, par une taxe sur la masse salariale semblable à celle qui existe au Québec mais plus élevée, participent fortement au financement de la formation continue, exercent par ce moyen une influence considérable sur l'ensemble de l'éducation des adultes. Les associations syndicales, professionnelles et familiales, les collectivités territoriales (municipalités, départements, etc.), les établissements d'enseignement, publics et privés, et plusieurs organismes ou associations de promotion sociale ou économique participent également à la mise en oeuvre, mais aussi, fréquemment, à l'élaboration de la politique de la formation continue (voir Centre INFFO, Internet, 2003a).

1.1.3 Des diplômes, des titres et des certificats

En France, le terme *certification* est gros d'environ 15 000 *diplômes, titres* ou *certificats*, dont 11 000 qui relèvent de l'enseignement supérieur (voir CNCP, Internet, 2003). Selon une autre source, le nombre de titres et de diplômes homologués, c'est-à-dire officiellement classés par l'État « par niveaux et par spécialités », s'élève à 4 800 en ne considérant que le domaine de la formation professionnelle ou de la formation technologique (Centre INFFO, Internet, 2003b). Sauf si elle est « de droit », comme c'est le cas pour

certains titres délivrés par le ministre chargé de l'éducation, cette homologation est valide pour un maximum de trois ans seulement. Quant aux niveaux auxquels il est fait allusion ci-dessus, ce sont ceux dont nous avons indiqué la signification dans la section 1.1.1.

Le DNB, le CAP et le BEP sont des diplômes. S'ils reconnaissent la maîtrise d'une certaine formation, ils ne donnent pas nécessairement un droit de pratique dans un champ professionnel précis. Ainsi, le droit d'occuper un emploi comme technicien de maintenance de génie climatique de niveau IV ou comme carreleur de niveau V est l'effet d'un titre, non d'un diplôme. Quant aux certificats, il en existe de plusieurs sortes. Parmi ceux qui se situent à peu près au niveau de la formation de base, le plus connu est sans doute le certificat de qualification professionnelle (CQP). Il en existe dans plusieurs branches professionnelles (l'agroalimentaire, la métallurgie, etc.). En 1998, il y en avait 148 en métallurgie (Charraud, Personnaz et Veneau, 1998, p. 2). Ces certificats ont « en commun d'évacuer lors de la formation et de l'évaluation les savoirs généraux (français, histoire, géographie, mathématiques...) pour privilégier les savoirs directement utiles à la production. Cet aspect, ajoute-t-on, renforce leur différence avec les diplômes » (id., p. 2-3). Depuis mars 2001, un arrêté dû à l'initiative du ministère de l'Emploi et de la Solidarité fixe les conditions de délivrance d'un autre certificat, celui de formation professionnelle (CFP) (voir Centre INFFO, Internet, 2003c). L'aire de formation que reconnaît ce certificat est plus étendue que celle du CQP et, selon certains, pourrait s'étendre encore de façon à préparer à plusieurs métiers à l'intérieur d'un domaine d'activités (voir Liaroutzos, Sulzer, Besucco et Lozier, 2001. Voir en particulier le schéma

de la page 3). Enfin, il convient de mentionner le certificat de formation générale, qui valide des connaissances générales qui se situent en deçà de ce qui est normalement exigé à la fin des quatre années de formation dans un collège. Par ailleurs, selon un décret du 2 août 2002, des « unités constitutives » d'une certification professionnelle appelées « certificats de compétences professionnelles » ou « certificats complémentaires de spécialisation » portent aussi le nom de certificat (Ministère des Affaires sociales, du Travail et de la Solidarité, 2002, art. 3).

1.2 L'ILLETTRISME ET L'INTERVENTION DU POUVOIR POLITIQUE

La publication, au début de 1984, du rapport intitulé *Des illettrés en France* constitue un tournant dans la prise de conscience, par la société et le gouvernement, d'un phénomène contemporain que l'on a nommé illettrisme. « La mise sur la place publique de la question de l'illettrisme, écrivent deux des principaux dirigeants du défunt Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), s'apparente à un véritable coup de tonnerre qui résonne dans la société française et s'accompagne d'une forte incrédulité » (Espérandieu et Vogler, 2000, p. 24). C'est en prenant cet événement comme point de repère initial que le tableau 6 rappelle quelques dates et événements qui situent l'intérêt que le pouvoir politique a manifesté pour le problème de l'illettrisme.

Durant seize ans, d'octobre 1984 à octobre 2000, le GPLI a occupé le devant de la scène. Il paraît avoir porté une attention particulière à la sensibilisation de l'opinion publique, à la situation et aux implications

TABLEAU 6

LA LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME EN FRANCE. DATES REPÈRES : 1984-2002

JANVIER 1984

La Documentation française publie un rapport au Premier ministre rédigé en 1983 par un groupe de travail interministériel et intitulé *Des illettrés en France* (voir Espérandieu et Lion).

OCTOBRE 1984

Le gouvernement crée le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI).

JUIN 1988

Le GPLI organise un colloque ayant pour thème *Illettrisme en entreprise*. Des personnalités politiques y prennent la parole.

JUILLET 1998

L'Assemblée nationale adopte une loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions. Deux articles mettent en relief l'importance de la « lutte contre l'illettrisme ». L'article 149 est ainsi rédigé : « La lutte contre l'illettrisme constitue une priorité nationale. Cette priorité est prise en compte par le service public de l'éducation ainsi que par les personnes publiques et privées qui assurent une mission de formation ou d'action sociale. Tous les services publics contribuent de manière coordonnée à la lutte contre l'illettrisme dans leurs domaines d'action respectifs. » (voir Geffroy, 1999, p. 8 ou France, Assemblée nationale, Internet, 2003a, art. L121-2).

Un autre article, l'article 24, établit clairement que « les actions de lutte contre l'illettrisme sont des actions de formation », et ce, au même titre que « les actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle », « les actions de prévention » et « les actions d'acquisition, d'entretien et de perfectionnement des connaissances ». « Les coûts de ces actions, précise-t-il aussi, sont imputables au titre de l'obligation de participation au financement de la formation professionnelle prévue à l'article L. 950-1 » (soit l'article qui prévoit la participation obligatoire des entreprises au financement de la formation) (voir Geffroy, 1999, p. 8 et France, Assemblée nationale, Internet, 2003b, art. L900-6, L900-2 et L950-1).

PRINTEMPS 1999

Un rapport daté d'avril 1999 et rédigé à leur demande est remis à la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et à la secrétaire d'État à la Formation professionnelle. Intitulé *Lutter contre l'illettrisme*, ce rapport met en lumière plusieurs faiblesses et limites de la politique alors appliquée et propose de nombreux changements, dont le remplacement du GPLI par une « instance nationale chargée de définir une politique nationale, d'en animer et coordonner la mise en œuvre, prenant appui sur un conseil scientifique et un comité d'évaluation » (Geffroy, 1999, p. 55).

2000

La Documentation française publie un volume de plus de 400 pages qui, comme d'autres volumes de la collection *En toutes lettres* (dont *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen* en 1998), rend compte de travaux effectués directement par le GPLI, à sa demande ou en collaboration avec lui (voir El Hayek). Ce volume porte sur un thème auquel le GPLI a accordé une attention soutenue, soit les relations entre l'illettrisme et le monde du travail. Les 44 textes réunis dans ce volume présentent les résultats d'enquêtes et de recherches, proposent des analyses et décrivent des expériences, des démarches et des outils pédagogiques. Plusieurs des textes traitent de facteurs explicatifs, d'enjeux et de perspectives. La formation considérée est centrée sur la lecture et l'écriture, mais quelques auteurs abordent d'autres dimensions, telles que la capacité de calculer, de se situer dans le temps et de raisonner.

OCTOBRE 2000

En conformité avec le rapport *Lutter contre l'illettrisme*, le GPLI est remplacé par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Celle-ci est créée par un arrêté gouvernemental; son statut est celui d'un groupe d'intérêt public (GIP). L'inauguration de l'agence, établie à Lyon, a eu lieu en juin 2001.

OCTOBRE 2002

L'ANLCI organise à Lyon une rencontre internationale d'une journée sur les politiques et pratiques de lutte contre l'illettrisme.

de l'illettrisme dans les entreprises et à la recherche de solutions dans le cadre de la formation professionnelle. Pour Véronique Espérandieu et Jean Vogler, « il ne fait aucun doute que le plus grand chantier à venir concernera le domaine de l'entreprise » (2000, p. 65). Dans ce contexte, ils rappellent le colloque de juin 1988 (voir le tableau 6) et notent que c'est à sa suite que le GPLI a lancé des études socio-économiques, études dont on trouve un large écho dans le volume *Illettrisme et monde du travail* publié en 2000 (voir id.). Parmi les autres aspects de l'action du GPLI qui peuvent avoir un lien avec le dispositif de validation des acquis des adultes sur lequel porte la section 2, signalons l'effort déployé pour mettre sur pied dans chaque région un

Groupe régional de lutte contre l'illettrisme (GRLI), dans chaque département un Groupe départemental de lutte contre l'illettrisme (GDLI) et, dans une cinquantaine d'endroits, des centres ressources illettrisme (qui offrent des services dans le domaine de la documentation, de l'animation, de la formation, de la gestion de projets, etc.).

La loi relative à la lutte contre les exclusions, adoptée en 1998, ouvre de nouvelles perspectives à la lutte contre l'illettrisme (voir le tableau 6, juillet 1998). L'importance du problème est beaucoup plus clairement reconnue, le financement possible est accru et les entreprises, de même que le réseau qui sera mis en place pour donner suite à la loi contre les

exclusions, sont appelés à contribuer aux solutions qui seront appliquées. Dans la foulée de cette loi, la ministre de l'Emploi et de la Solidarité et la secrétaire d'État à la Formation professionnelle ont confié à une députée « la responsabilité de réfléchir à une nouvelle organisation de la lutte contre l'illettrisme » (Geffroy, 1999, p. 5). « L'organisation très informelle d'aujourd'hui n'est pas à la hauteur de l'enjeu de la lutte contre l'illettrisme », juge l'auteure du rapport paru au printemps 1999 (id., p. 53). Tel qu'il est mentionné dans le tableau 6, elle propose la création d'une nouvelle instance. Celle-ci sera effectivement créée en octobre 2000. Étant donné l'objet de la présente étude, il convient de signaler que, dans le rapport *Lutter contre l'illettrisme*, celui-ci est défini essentiellement comme un ensemble de difficultés dans les domaines de la lecture et de l'écriture. Les allusions à d'autres éléments d'une formation de base sont rares et jamais explicitées. Il en est ainsi, par exemple, pour l'expression « savoirs de base » que l'auteure utilise aux pages 23 et 24.

1.3 LA PROPORTION D'ILLETTRÉS ET LES PRESTATAIRES DE LEUR FORMATION

1.3.1 Combien y a-t-il d'illettrés ?

Une clarification préalable s'impose. Elle a trait à la distinction, apparemment largement acceptée en France, entre analphabète et illettré. Est analphabète l'adulte qui n'a jamais appris à lire et à écrire ou qui l'a si peu appris qu'il ne maîtrise plus guère ces capacités et illettré l'adulte qui a appris à lire et à écrire, mais n'a jamais intégré ces apprentissages (voir, par exemple, Espérandieu et Vogler, 2000, p. 7, 27-28 et 107 et Girod, 1998, p. 5-6).

Avec ou sans cette distinction, il n'existe pas en France de statistiques sur le sujet aussi précises (malgré leur imprécision reconnue) et aussi généralement admises qu'aux États-Unis, en Ontario et en Angleterre. En outre, la plupart des enquêtes et des sondages qui ont été réalisés ne portent que sur les capacités de lecture et d'écriture. Si, comme on le fait généralement, on ajoutait les résultats obtenus en arithmétique ou, minimalement, les résultats relatifs à la compréhension de textes schématiques et de textes au contenu quantitatif à ceux obtenus en lecture et en écriture, le pourcentage des adultes dont la formation de base est insuffisante serait très probablement plus élevé que les pourcentages que l'on avance habituellement. Un sondage considéré comme valable effectué à la fin des années 1980 sous les auspices du GPLI paraît confirmer cette avancée (voir Bayrou, 1990, p. 33-34 et Girod, 1998, p. 14-15).

Concernant les analphabètes, les sources que nous avons pu consulter sont concordantes : il n'en existe presque plus. La proportion des adultes analphabètes serait de l'ordre de 1 % et, en toute hypothèse, ne dépasserait pas 2 %. Les données portant sur les illettrés sont beaucoup plus floues. Ainsi, alors qu'il était président du GPLI, François Bayrou a soutenu que la proportion des adultes illettrés atteignait 20 % de la population adulte (voir Bayrou, 1990, p. 27 et 34-35). À l'autre extrême pour ainsi dire, Marie-Thérèse Geffroy cite une enquête de 1993-1994 de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) sur les conditions de vie des ménages. Il en ressort que 2,3 millions d'adultes éprouvent des difficultés notables de lecture et d'écriture, « soit 5,4 % de l'ensemble de la population, près de la moitié d'entre eux n'ayant pas eu le français comme langue maternelle »

(Geffroy, 1999, p. 16). Plusieurs autres statistiques se situent entre ces deux pourcentages, y compris celles qui ressortent d'une enquête de l'INSEE effectuée en 1986-1987. Selon cette enquête, le nombre d'adultes illettrés atteignait alors 3,3 millions et leur proportion dans la population adulte totale 9,1 % (voir *ibid.*). Pour sa part, un linguiste reconnu pour son expertise dans le domaine de l'illettrisme, Alain Bentolila, estime que, en France, environ 10 % des enfants d'un groupe d'âge (soit 70 000) qui passent entre 12 et 14 années à l'école en ressortent « avec des difficultés graves de lecture, des difficultés encore plus graves d'écriture et une parole difficile » (Bentolila, 2001, p. 28).

1.3.2 Les principaux prestataires de la formation de base

L'atelier de pédagogie personnalisée (APP), de même que sa variante plus récente, l'atelier de formation de base, figurent parmi les lieux les plus importants et les mieux adaptés où les adultes peuvent améliorer leur formation de base. Les APP, dont l'origine remonte au début des années 1980, disposent d'environ 800 points d'accès et couvrent l'ensemble du territoire. Le niveau initial de formation de plus de la moitié des adultes qui les fréquentent est V, V bis ou VI. En 2001, le nombre d'adultes de 26 ans et plus appartenant à ces niveaux qui auraient reçu une formation aurait été de 64 415 (voir Iota +, 2002). Le financement de ces ateliers provient surtout du réseau des services publics de l'emploi et du travail.

Ces deux types d'ateliers proposent une formation individualisée et souple, mais clairement définie dans un contrat individuel. Les objectifs de formation y sont précisés, de même que le rythme et la durée de la formation, son contenu et les modalités de l'évaluation de l'apprentissage acquis. Les contenus peuvent varier selon les personnes : français, mathématiques, expression orale, initiation au réseau Internet, culture technologique, etc. C'est, en bref, « un lieu d'autoformation, où chacun construit son parcours avec une équipe pédagogique et grâce aux ressources et supports mis à sa disposition » (Franchi, 1999, p. 89).

Comme autres prestataires de services en formation de base, nous avons retenu les suivants :

- des collèges et des lycées publics qui, réunis dans près de 300 GRETA (Groupements d'établissements), offrent conjointement leurs services (voir Franchi, 1999, p. 42-43);
- de nombreux organismes et associations à but non lucratif;
- certains groupes régionaux et groupes départementaux de lutte contre l'illettrisme (GRLI et GDLI);
- l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA).

Nous avons tenté sans succès de savoir combien d'adultes, au total, étaient rejoints par ces prestataires ou d'autres et dans quelle mesure les adultes rejoints avaient progressé dans leur apprentissage.



Le dispositif de validation des acquis des adultes

Depuis une quinzaine d'années, les autorités françaises ont adopté des orientations et mis en place des structures et des procédures qui ouvrent la voie à une reconnaissance et à une validation de la formation acquise par les adultes en dehors des circuits traditionnels. Elles ont notamment créé, à la grandeur du territoire, deux nouveaux services, l'un qui aide les adultes à faire le point explicitement sur cette formation par ce qu'il a été convenu d'appeler un bilan de compétences et l'autre qui facilite la validation de cette formation en vue d'une certification. Ces deux services sont tout à fait différents. Ce ne sont ni les mêmes lois ou autres documents officiels qui en ont déterminé les paramètres, ni, d'une manière générale, les mêmes catégories de personnes et les mêmes organismes qui en assurent la mise en œuvre.

Si on rapproche ces services, au point parfois de les amalgamer ou d'en inverser l'importance, c'est parce qu'ils constituent tous deux des pièces maîtresses d'une politique globale qui vise à reconnaître plus justement les capacités réelles de chaque travailleur et, socialement, à promouvoir une utilisation plus optimale de leurs capacités. Selon toute probabilité, peu de travailleurs se donneront la peine d'établir un bilan de leurs compétences si celui-ci ne peut conduire à une reconnaissance formelle, habituellement une certification, qui leur permette de changer d'emploi, d'obtenir une promotion, d'effectuer un travail plus gratifiant ou d'accroître leur rémunération. Par ailleurs, il est aussi peu probable que l'État, les entreprises et divers organismes accepteraient de consacrer plusieurs dizaines de millions de dollars par année à un service qui n'aurait pas une portée sociale, voire économique.

Le thème central de cette section est donc le dispositif de validation des acquis des adultes. Toutefois, étant donné la fonction de reconnaissance des acquis que le bilan de compétences remplit en amont de cette validation, il s'avère nécessaire d'en décrire les principaux éléments. Enfin, mais en premier lieu, il importe de rappeler les assises légales de ces deux services. Telles sont les trois divisions de la présente section.

2.1 L'ÉMERGENCE PROGRESSIVE DE DEUX NOUVEAUX SERVICES

Le tableau 7, ci-après, retrace à grands traits l'évolution de la législation qui, d'accord interprofessionnel en accord interprofessionnel et de loi en loi, a, depuis 1971, engendré les réseaux actuels de services de bilan de compétences et de validation des acquis de l'expérience. Plusieurs décrets, circulaires et autres documents officiels que ceux cités dans le tableau 7 ont aussi contribué à définir et à opérationnaliser ce dispositif.

La loi de juillet 1971 ne parle pas de validation des acquis professionnels ou d'expérience des adultes, mais elle constitue quand même l'un des fondements des orientations et des mesures qui ont suivi. Le développement de la formation des adultes que promeut cette loi implique nécessairement que, un jour ou l'autre, la formation acquise devra être formellement reconnue.

La loi de janvier 1984, qui suit celle de 1971 dans le tableau 7, n'apporte rien aux adultes dont la formation de base est limitée, mais, par la valeur qu'elle accorde aux expériences professionnelles et aux acquis personnels des adultes qui ne possèdent pas les préalables traditionnels à des

études supérieures, elle lève un obstacle qui, jusque là, avait tous les traits d'une vache sacrée. Dès 1985, la Délégation à la formation professionnelle du ministère du Travail amorce l'expérimentation de centres de bilan de compétences « personnelles et professionnelles » qui, comme le précise une circulaire du 14 mars 1986, sont ouverts « à toute personne volontaire, salariée, non

salariée, ou demandeur d'emploi » (Joras, 2002, p. 39-40). Trois ans plus tard, en juillet 1989, une loi d'une grande portée pour l'ensemble du système d'éducation établit clairement, comme le souligne le tableau 7, le principe d'une validation possible, dans le cadre des services d'éducation offerts aux adultes, des connaissances que ceux-ci ont acquises.

TABLEAU 7

APERÇU DE L'ÉVOLUTION DE LA LÉGISLATION FRANÇAISE SUR LE BILAN DE COMPÉTENCES ET LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS OU DE L'EXPÉRIENCE. DE 1971 À 2002¹

a) La loi du 16 juillet 1971

Cette loi reconnaît formellement la formation professionnelle continue comme une composante permanente du système français d'éducation. Elle donne suite à l'accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970 conclu entre les principaux représentants patronaux et syndicaux et le gouvernement. Par l'importance et le soutien qu'elle accorde à une formation professionnelle continue pour une forte proportion des travailleuses et des travailleurs salariés (notamment par le droit à un congé individuel de formation financé par une taxe sur la masse salariale de l'entreprise), cette loi contribue à élargir considérablement le champ de la formation susceptible d'être prise en considération, puis, le cas échéant, validée.

b) La loi du 26 janvier 1984*

Même si celle loi (dite « Loi Savary ») porte sur l'enseignement supérieur seulement, elle ouvre la voie à la validation des « expériences professionnelles » et des « acquis personnels » d'un grand nombre d'adultes qui ne possèdent pas les préalables traditionnels pour entreprendre des études supérieures. L'article 5 de cette loi contient en effet l'alinéa suivant : « La formation continue s'adresse à toutes les personnes engagées ou non dans la vie active. Organisée pour répondre à des besoins individuels ou collectifs, elle inclut l'ouverture aux adultes des cycles d'études de formation initiale, ainsi que l'organisation de formations professionnelles ou à caractère culturel particulières; les études, les expériences professionnelles ou les acquis personnels peuvent être validés, dans des conditions définies par décret, en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur. » (France, Assemblée nationale, 1984)

En tant que telle, cette loi a été abrogée en 2000, mais les éléments essentiels de son contenu, y compris les modifications qui lui ont été apportées entre 1984 et 2000, ont été intégrés dans le nouveau code de l'éducation.

c) La loi du 10 juillet 1989

Cette loi se présente comme une « loi d'orientation » sur l'ensemble du système d'éducation du pays. À la fin de son article premier, on y affirme que l'éducation permanente « offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation, de s'adapter aux changements économiques et sociaux et de *valider les connaissances acquises* » (France, Assemblée nationale, 1989. L'italique est de nous).

d) L'accord interprofessionnel du 3 juillet 1991

Cet accord entre le gouvernement et les principales organisations patronales et syndicales prévoit, pour tout salarié, l'instauration d'un droit à un bilan de compétences et à un congé rémunéré qui lui permette d'exercer efficacement ce droit. Le dispositif propre à un tel bilan avait, selon un spécialiste du sujet, été « préfiguré » dans deux circulaires de la Délégation à la formation professionnelle (DFP) du ministère du Travail datées respectivement du 12 avril 1988 et du 14 juin 1989 (Joras, 2002, p. 16). La DFP avait également soutenu, à partir de 1985, en collaboration avec d'autres organismes – Groupements d'établissements du réseau de l'éducation (GRÉTA), Agence nationale pour l'emploi (ANPE) ou Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) – l'expérimentation de 32 « Centres interinstitutionnels de bilan de compétences » (voir id., p. 39-40).

e) La loi du 31 décembre 1991*

Le titre du chapitre II de cette loi relative à la formation professionnelle et à l'emploi est *Dispositions relatives au bilan de compétences*. Ces dispositions, dont on précise qu'elles seront insérées dans le code du travail, stipulent notamment :

- que « les actions permettant de réaliser un bilan de compétences » entrent « dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue »;
- qu'elles « ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation »;
- que le bilan de compétences « ne peut être réalisé qu'avec le consentement du travailleur »;
- que de nouvelles catégories de travailleurs salariés auront désormais droit à un congé de bilan de compétences;
- que le congé de bilan de compétences « ne peut excéder par bilan vingt-quatre heures de temps de travail, consécutives ou non »;
- que le congé de bilan de compétences « est assimilé à une période de travail », avec tout ce que ce fait implique (France, Assemblée nationale, 1991).

f) La loi du 20 juillet 1992*

Le titre de cette loi réfère explicitement à « la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes ». Dans une étude de l'OCDE, un fonctionnaire du ministère de l'Éducation nationale résume ainsi l'essentiel de cette loi : « Celle-ci, écrit-il, fait obligation aux organismes délivrant les diplômes de reconnaître les acquis professionnels des individus ayant cinq ans d'expérience professionnelle en les dispensant des épreuves correspondant aux compétences acquises pendant leur vie professionnelle. » (Bouyx, 1996, p. 206). Les acquis concernés sont, précise-t-il, convertis « en dispenses d'épreuves, y compris d'épreuves dites d'*enseignement général* » (ibid. L'italique est de nous). Toutefois, il convient de préciser que, selon la loi du 20 juillet 1992, le candidat ou la candidate ne peuvent se mériter un diplôme sans avoir réussi au moins une épreuve, car, comme le stipule l'article 2 de cette loi, les acquis professionnels d'une personne ne peuvent être « pris en compte » que « pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme de l'enseignement technologique² » (France, Assemblée nationale, 1992. Voir aussi Franchi, 1999, p. 86).

g) La loi du 17 janvier 2002*

Cette loi, dite de modernisation sociale, franchit un nouveau pas concernant ce qui peut être reconnu et validé à l'intérieur de ce qu'un adulte connaît et sait faire, comme le suggère d'ailleurs le passage de l'appellation « validation des acquis professionnels » (VAP) à celle de « validation des acquis de l'expérience » (VAE). Le chapitre IV de cette loi contient également d'autres mesures qui visent à faciliter la reconnaissance, la validation et la sanction (ou, selon une appellation plus courante en France, la certification) de toute formation pertinente acquise par un adulte dans quelque lieu, par quelque moyen ou à travers quelque cheminement que ce soit. Ainsi,

- la durée pendant laquelle l'adulte doit avoir exercé une activité appropriée passe de cinq ans à trois ans (voir France, Assemblée nationale, 2002, art. 134);
- cette activité peut avoir été « salariée, non salariée ou bénévole » (ibid.);
- la validation des acquis, qui est toujours effectuée par un jury, « produit les mêmes effets que les autres modes de contrôle des connaissances et aptitudes » (ibid.);
- le jury peut désormais « attribuer la totalité du diplôme ou du titre » et, en cas de validation partielle, il se prononce « sur la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire » (ibid.);
- le jury peut, dans le cas « d'un diplôme ou d'un titre à finalité professionnelle délivré au nom de l'État ou par des établissements publics ayant une mission de formation », dispenser un candidat des titres ou diplômes requis pour le préparer (ibid.)³.

1. Les sous-titres suivis d'un astérisque renvoient à des documents législatifs qui, dans le présent aperçu, revêtent une importance particulière.
2. L'expression « diplôme de l'enseignement technologique » doit être comprise ici dans un sens large; elle renvoie aussi bien à des diplômes, à des titres et à des certificats très proches de la formation de base telle que définie dans la présente étude qu'à des diplômes d'un niveau plus élevé, le baccalauréat technologique par exemple (pour une confirmation, voir Franchi, 1999, p. 86).
3. Toutes ces dispositions, ainsi que quelques autres, sont également insérées dans le code de l'éducation (voir France, Assemblée nationale, Internet, 2003a, art. L335-5). Pour une présentation officielle vulgarisée, voir la brochure *Se former tout au long de la vie* (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, 2002b).

L'accord national interprofessionnel du 3 juillet 1991 et les lois du 31 décembre de la même année et du 20 juillet 1992 sont d'un seul tenant. Ces documents confirment et concrétisent un virage déterminant. La reconnaissance de la formation acquise devient un droit pour la plupart des travailleurs. En contrepartie, la loi de juillet 1992 oblige les organismes concernés à faire le nécessaire pour reconnaître et valider, s'il y a lieu à des fins de certification, une forte proportion de la formation pertinente acquise par les adultes à la faveur de leur activité professionnelle.

Comme on peut le constater en se reportant au tableau 7, la loi de janvier 2002 va plus loin dans la même veine. Par diverses dispositions, dont la validation possible de toute formation pertinente acquise à travers une activité professionnelle ou d'autres expériences d'adulte et l'attribution à cette validation des « mêmes effets que les autres modes de connaissances et aptitudes », y compris une équivalence pour la totalité d'une certification, cette loi rehausse considérablement le statut de la formation acquise en dehors d'un système formel d'éducation des adultes et contribue à un renouvellement de la conception que l'on se fait souvent de l'apprentissage.

2.2 LE BILAN DE COMPÉTENCES

Depuis longtemps, en France, tout adulte peut préparer un portfolio qui décrit, avec preuves à l'appui, ce qu'il sait et est capable de faire et se présenter à un examen ou à une entrevue devant un jury en vue d'obtenir une certification. Plusieurs certifications peuvent être obtenues de cette façon sans que le candidat ou la candidate n'ait suivi un programme d'études dans un établissement d'enseignement. Une brève note de la Commission nationale de la certification professionnelle, créée au début de 2002, rappelle cette orientation avec beaucoup de clarté : « Dans le contexte français, les certifications officielles nationales attestent des acquis individuels et *non d'un parcours permettant de se les approprier.* » (CNC, Internet, 2003. L'italique est de nous) « La valeur de la certification, poursuit-on deux lignes plus loin, est identique que le candidat ait suivi un parcours de formation initiale ou continue, financé par une région, par son employeur ou par lui-même, ou qu'il se soit approprié les acquis attestés par son expérience. »

Toutefois, depuis une dizaine d'années, dans la démarche qui conduit à une certification, le bilan de compétences est devenu pour les Français un moyen particulièrement accessible de faire le point sur leurs acquis pertinents. La législation des années 1990 et les suites concrètes qui lui ont été données en ont fortement favorisé le développement. Ce moyen semble aussi recevoir un large appui de la part des organisations patronales, syndicales et bénévoles. Déjà en 1998, l'État avait agréé 860 centres de bilan de compétences, et ces centres avaient réalisé 78 000 bilans (voir Joras, 2002, p. 44 et 41).

Comme le montre le tableau 7, ci-dessus, les orientations fondamentales du bilan de compétences ont été définies dans l'accord interprofessionnel de juillet 1991 et la loi du 31 décembre de la même année. Par la suite, elles ont été précisées et commentées dans plusieurs documents. On peut résumer ainsi l'essentiel de ces orientations.

a) Un droit

La préparation d'un bilan de compétences est un droit légalement reconnu. Celui-ci s'applique aux « demandeurs d'emploi » et à presque tous les travailleurs, y compris les commerçants, les artisans et les professionnels (voir Service-Public, Internet, 2003). Son exercice peut faire partie du plan de formation d'une entreprise, mais aucun travailleur ne peut être forcé d'effectuer un tel bilan. Par ailleurs, s'il accepte de procéder à un tel bilan, le document de synthèse qui en est l'aboutissement n'appartient qu'à lui. Rien ne peut l'obliger à en remettre une copie à son employeur ou à quelque organisme que ce soit.

Ce droit individuel permet à un travailleur, entre autres, de bénéficier d'un congé rémunéré d'une durée totale de 24 heures et d'un soutien professionnel gratuit dans un centre de bilan de compétences agréé. Le déroulement, la qualité et la confidentialité du bilan de compétences sont régis par des normes légales et réglementaires de caractère public, dont les dispositions relatives à la formation professionnelle continue (sur ce dernier point, voir France, Assemblée nationale, 1991, art. 16.-I et Internet, 2003b, art. L900-2).

b) L'objet

Les « actions » reliées à la réalisation d'un bilan de compétences ont, comme nous l'avons déjà noté dans le tableau 7, pour objet « de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation » (ibid.). Le bilan de compétences invite donc à un retour sur soi qui laisse beaucoup de place à l'initiative personnelle. En suggérant une « analyse » des compétences professionnelles, mais aussi des compétences personnelles, ainsi que des aptitudes et des motivations, le législateur ne fixe pour ainsi dire aucune limite aux expériences de vie qui sont susceptibles de faire l'objet d'une analyse de la part du travailleur. Toutefois, le législateur précise aussi que les résultats de l'analyse doivent, en fin de compte, donner lieu à un projet professionnel et pourraient également donner lieu à un projet de formation.

c) Les conditions

Pour avoir droit à un congé de bilan de compétences, la règle générale est que le demandeur doit justifier une activité salariée d'une durée de cinq ans, consécutifs ou non, dont un an dans la même entreprise. Aussi longtemps que le travailleur est considéré comme faisant partie de la population active, cette demande est renouvelable. L'obtention d'un congé n'est toutefois pas obligatoire pour avoir droit à un bilan de compétences partiellement ou entièrement gratuit (voir Service-Public, Internet, 2003). Le travailleur n'a pas dans ce cas à informer son employeur et à s'entendre avec lui sur le moment où il utilisera son droit à un congé. Aussi, rien n'empêche un travailleur de prendre contact avec un centre de bilan de

compétences et d'assumer lui-même tous les frais. En 2000, le temps moyen requis par un prestataire pour un bilan de compétences était de dix-sept heures et le coût total pouvait, dans un bon nombre de cas, dépasser mille dollars.

La signature d'une convention est obligatoire. Les cosignataires sont « le salarié bénéficiaire, l'organisme prestataire de bilans de compétences et soit l'organisme paritaire agréé au titre du congé individuel de formation [...] lorsque le bilan de compétences est effectué dans le cadre du congé de bilan de compétences, soit l'employeur lorsque le bilan de compétences est effectué au titre du plan de formation » (France, Conseil d'Etat, Internet, 2003, art. R900-3). L'organisme prestataire doit, dans les deux cas, avoir été agréé par les autorités compétentes. En 2000, il en existait environ 900. Une forte proportion des bilans était réalisée par des organismes à but non lucratif, en particulier par les centres interinstitutionnels de bilans de compétences (CIBC) (voir Joras, 2002, p. 60).

d) Le déroulement

Un décret du 2 octobre 1992 décrit ainsi les trois phases d'un bilan de compétences :

- « Une phase préliminaire qui a pour objet :
 - de confirmer l'engagement du bénéficiaire dans sa démarche;
 - de définir et d'analyser la nature de ses besoins;
 - de l'informer des conditions de déroulement du bilan de compétences, ainsi que des méthodes et techniques mises en œuvre.

- « Une phase d'investigation permettant au bénéficiaire :
 - d'analyser ses motivations et intérêts professionnels et personnels;
 - d'identifier ses compétences et aptitudes professionnelles et personnelles et, le cas échéant, d'évaluer ses connaissances générales;
 - de déterminer ses possibilités d'évolution professionnelle.
- « Une phase de conclusions qui, par la voie d'entretiens personnalisés, permet au bénéficiaire :
 - de prendre connaissance des résultats détaillés de la phase d'investigation;
 - de recenser les facteurs susceptibles de favoriser ou non la réalisation d'un projet professionnel et, le cas échéant, d'un projet de formation;
 - de prévoir les principales étapes de la mise en œuvre de ce projet. » (France, Conseil d'Etat, Internet, 2003, art. R900-1. Voir aussi Joras, 2002, p. 23).

L'organisme prestataire remet obligatoirement au bénéficiaire un document de synthèse établi sous sa seule responsabilité, mais « soumis au bénéficiaire pour éventuelles observations » (id., R900-2). Il remet également au bénéficiaire « les conclusions détaillées du bilan de compétences » (id., R900-1). En outre, la convention dont il a été question ci-dessus prévoit qu'une rencontre pour faire le point aura lieu entre le prestataire et le bénéficiaire six mois après la fin du bilan de compétences.

2.3 LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE (VAE)

Le bilan de compétences clarifie pour l'adulte lui-même, et éventuellement pour

d'autres personnes et organisations, quelles sont ses potentialités et ses intentions dans le domaine professionnel. Cependant, en tant que tel, il ne donne droit à aucune certification. Aussi, sur le marché du travail, sa portée se limite à celle qu'un employeur ou un groupe d'employeurs acceptent de lui reconnaître. La principale raison de cette situation est que le document de synthèse qui a été établi à la fin du processus dudit bilan de compétences se réfère à un projet professionnel et, le cas échéant, à un projet de formation, mais à aucun ensemble déterminé de contenus.

La VAE est quelque chose de bien différent. Elle évalue la compétence ou la capacité d'une personne en fonction d'une norme précise et publique, en l'occurrence un programme d'études, un ensemble d'objectifs ou de résultats d'apprentissage ou un référentiel de connaissances, d'habiletés intellectuelles, de savoir-faire, d'attitudes et/ou de comportements. Cette validation conclut à un niveau de maîtrise dont le caractère officiel et public est confirmé par la délivrance d'une certification, soit un diplôme, un titre, un certificat ou un autre document approprié. Les paragraphes qui suivent apportent des précisions sur la genèse de ce type de validation et ses principales caractéristiques.

2.3.1 Une évolution en trois phases

En se reportant au tableau 7, on constate que, depuis une vingtaine d'années, la validation des acquis autres que ceux qui ont été effectués dans un établissement de formation ou sous sa supervision (comme dans le cas de l'apprentissage en milieu de travail) a été marquée par trois percées importantes. Dans un premier temps, ce sont seulement les adultes qui avaient atteint un niveau

relativement élevé de formation qui ont pu faire reconnaître des « études », des « expériences professionnelles » et des « acquis personnels » (voir le tableau 7, 1984) en vue d'entreprendre, sans les préalables habituels, des études supérieures.

La loi de juillet 1992 a confirmé et explicité l'orientation de 1984 en reconnaissant que, selon les mots du ministre de l'Éducation lors de la présentation de la loi à l'Assemblée nationale, « les métiers peuvent également produire des savoirs qu'un diplôme peut sanctionner » (cité dans Franchi, 1999, p. 86). En rendant possible pour la plupart des certifications ayant une finalité professionnelle la validation d'une formation acquise en dehors de toute intervention d'un établissement de formation, elle en a largement démocratisé l'accès. Elle a toutefois imposé certaines restrictions à cette validation des acquis que l'on a alors qualifiés de professionnels (VAP). Parmi les plus remarquées de ces restrictions, notons l'obligation d'avoir « exercé pendant cinq ans une activité professionnelle en rapport avec l'objet de sa demande » (France, Assemblée nationale, 1992, art. 2) et, comme le note le tableau 7, la possibilité de ne faire reconnaître formellement qu'une partie de la formation acquise.

La troisième phase a débuté avec la loi de modernisation sociale de janvier 2002. Celle-ci repousse de nouveau la frontière de l'expérience qui peut être validée, allège les conditions requises pour qu'elle le soit et prévoit des mesures de soutien. Voyons plus précisément ce qu'il en est.

2.3.2 La validation des acquis de l'expérience (VAE)

Avec la loi du 17 janvier 2002, le concept d'acquis de l'expérience, déjà présent dans le processus de validation des acquis professionnels, devient le concept central. Le paragraphe g) du tableau 7 attire l'attention sur ce passage, de même que sur quelques caractéristiques fondamentales de la VAE, en partie semblables et en partie différentes de celles de la VAP. Voici un exposé plus élaboré de quelques-unes de ces caractéristiques et de leur mise en œuvre.

a) Un droit

Tout comme le bilan de compétences, la VAE est un droit. Aussi, ce droit permet d'obtenir, selon une procédure similaire et avec les mêmes garanties de rémunération et autres, un congé dit de validation, avec cette différence toutefois qu'un « accompagnateur » peut aussi obtenir un congé. En effet, selon une modification apportée au code du travail par le décret du 3 mai 2002, un congé peut être demandé « en vue de la participation aux épreuves de validation » et, « le cas échéant, en vue de l'accompagnement du candidat à la préparation de cette validation » (France, Conseil d'Etat, Internet, 2003, art. R931-34). Le même décret ajoute que « le salarié » qui a bénéficié d'un congé « ne peut prétendre, dans la même entreprise, au bénéfice d'une nouvelle autorisation dans le même but avant un an » (id., art. R931-37). Comme le précise le tableau 7, ce droit permet à un jury de reconnaître la totalité d'une certification, l'oblige à se prononcer sur la formation manquante s'il n'accorde pas cette certification et, dans plusieurs cas, l'autorise à dispenser un candidat de la certification normalement requise pour postuler une autre certification reconnue.

b) Un organisme et un instrument de travail

La loi de janvier 2002 prévoit la création d'une commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) et d'un répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). La CNCP, « placée auprès du Premier ministre, établit et actualise le répertoire national des certifications professionnelles. Elle veille aussi, ajoute-t-on, au renouvellement et à l'adaptation des diplômes et titres à l'évolution des qualifications et de l'organisation du travail » (France, Assemblée nationale, 2002, art. 134 et id., Internet, 2003a, art. L335-6). Quant au répertoire, il doit inclure presque toutes les certifications à finalité professionnelle, quel que soit le ministère dont elles relèvent, et les classer « par domaine d'activité et par niveau » (ibid.). Il est prévu qu'une première version de ce répertoire sera disponible en ligne à la fin de 2003.

c) Un réseau ramifié sur tout le territoire

L'information, le conseil et le soutien nécessaires au bon fonctionnement de la VAE sur l'ensemble du territoire sont assurés par quatre groupes d'organismes : des organismes nationaux, une cellule inter-services dans chacune des régions et, au niveau local, des points relais et des organismes valideurs.

On attend d'abord et surtout du niveau national qu'il informe. Cette responsabilité « relève des grands organismes et établissements publics dont la mission est d'informer les publics et les entreprises sur la formation professionnelle et les qualifications » (DGEFP, 2002, p. 2). On compte aussi beaucoup sur la CNCP et le répertoire qu'elle produira.

La cellule régionale inter-services doit, comme son nom le suggère, réunir des représentants de divers services qui oeuvrent au niveau des régions et, avec l'appui des centres d'animation et de ressources de l'information sur la formation (CARIF), travailler « en amont et au service des informateurs régionaux » (ibid.). Elle relève du Conseil régional. Sa mission consiste notamment à produire « une information adaptée au niveau régional sur les systèmes de validation et de certification », à diffuser cette information auprès des points relais et divers acteurs socio-économiques et organismes, à constituer une banque de ressources, à animer le réseau des points relais et à favoriser leur professionnalisation (DGEFP, 2002, p. 3).

La Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) juge « déterminant » que l'information et le conseil en VAE soient accessibles « au plus près des lieux de vie des personnes, en zone urbaine comme en zone rurale » (ibid.). En conséquence, étant donné le nombre élevé d'établissements et d'organismes qui possèdent déjà une responsabilité d'information sur la formation professionnelle, elle souhaite que l'information sur la VAE soit intégrée « dans la mission des organismes existants » (ibid.). Leur acceptation doit cependant être confirmée par la signature d'une convention de fonctionnement et d'engagement à respecter les principes définis dans une charte de fonctionnement. Le point relais, stipule cette charte, « a pour objectif d'aider la personne à construire son parcours vers la qualification » (DGEFP, 2002, annexe 3, art. 1). Concrètement, cela peut signifier une aide au candidat pour préciser sa demande et constituer le dossier détaillé qu'il doit transmettre à un organisme valideur.

L'organisme valideur (un établissement d'enseignement, une association professionnelle, un corps public ou un autre organisme autorisé) a cependant, lui aussi, un rôle à jouer dans la préparation du dossier du candidat. En bref, ce qui relève de lui est « l'accompagnement du candidat dans la *procédure de validation* » (ibid. L'italique est de nous). C'est aussi cet organisme, cela va de soi, qui juge de la recevabilité du dossier et constitue le jury.

d) La VAE et la formation de base

La VAE permet-elle la validation d'une formation de base ? À première vue, la réponse à cette question n'est pas évidente. En effet, nulle part dans la documentation consultée, elle n'est abordée directement. Toutefois, de l'analyse de cette documentation, il ressort que cette réponse doit être positive. Elle s'appuie sur les faits suivants :

- Un passage de la loi sur la modernisation sociale est ainsi formulée : « Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme [...] » (France, Assemblée nationale, 2002, art. 133 et id., Internet, 2003b, art. L900-1). Une restriction suit, soit l'enregistrement du diplôme postulé dans le répertoire national des certifications, mais il est certain que de nombreux CAP et BEP, dont la composante formation de base est importante, et de nombreux titres et certificats dont l'obtention implique un certain niveau de formation de base, seront inclus dans ce répertoire.

- Dans la circulaire officielle déjà citée de la DGEFP, on affirme que le point relais « est ouvert à toute personne, quel que soit son âge, statut, *niveau d'études*, qualification, appartenance à une catégorie professionnelle ou géographique » (DGEFP, 2002, annexe 3, art. 1. L'italique est de nous).
- Les unités de formation appelées « certificats de compétences professionnelles » (voir ci-dessus la section 1.1.3), qui peuvent inclure dans des proportions variables aussi bien des contenus de formation générale que de formation professionnelle, paraissent particulièrement bien adaptées à une validation progressive orientée vers un CAP ou un certificat de qualification professionnelle (CQP). La possibilité d'une validation progressive est, rappelons-le, une innovation de la loi de modernisation sociale de janvier 2002.



Regards analytiques

La politique relative au bilan de compétences et à la validation des acquis professionnels, puis, depuis janvier 2002, des acquis de l'expérience est devenue, en France, le pôle central autour duquel gravite l'essentiel de la réflexion et de l'action qui se rapportent à la validation de la formation acquise en dehors d'un établissement de formation. Cette politique est fermement inscrite dans la législation, de même que dans les orientations d'un grand nombre d'organismes répartis sur tout le territoire, même si, sur plusieurs points, la VAE est encore en voie d'implantation seulement.

Il est devenu impossible de parler de la formation de base des adultes sans se référer à cette politique globale. Celle-ci, tout au moins en principe, ouvre à la formation de base des adultes de larges perspectives de reconnaissance. Toutefois, pour le moment, l'articulation de cette politique avec la formation de base laisse quelque peu perplexe. Voici, en bref, comment nous nous expliquons cette situation.

- a) En consultant la documentation relative au bilan de compétences, à la VAP et à la VAE, il est difficile d'imaginer que la lutte contre l'illettrisme « constitue une priorité nationale » (voir le tableau 6, juillet 1998). Il n'est, pour ainsi dire, jamais question de cette priorité. La VAE ouvre la voie, croyons-nous, à la validation de la formation de base acquise par beaucoup d'adultes (voir ci-dessus le section 2.3.2, d), mais les lois, les autres documents officiels, les articles de revue et les documents de vulgarisation que nous avons consultés ne permettent pas de déceler une préoccupation particulière pour ce niveau de formation.
- b) Il se peut que le problème en soit, pour une part, un de lisibilité pour un regard étranger. Deux phénomènes contribuent

à cette difficulté de lecture de la réalité. Le premier est la profusion de textes d'orientation, de structures étatiques (dont plusieurs ministères), de niveaux, d'organismes, d'associations, de mécanismes de fonctionnement et de programmes qui ont quelque chose à voir avec la politique relative au bilan de compétences et à la VAE. Un second phénomène est le fait que la formation de base est enveloppée dans un langage qui n'en a que pour la formation professionnelle ou technologique. Si nous ne connaissions pas par d'autres études l'importance que l'on attache en France, dans toute formation, à la maîtrise de la langue, de l'arithmétique, d'autres matières de base et d'une capacité de raisonner, nous n'aurions pas su qu'il en était ainsi en étudiant la documentation sur la VAE. Pour des raisons qui semblent tenir à des courants internationaux sur les relations entre l'éducation des adultes et la société, fortement marquées par des fins économiques, on est passé d'une dichotomie entre la formation générale et la formation professionnelle à une formation professionnelle qui considère la formation générale comme une variable plus ou moins importante de ses multiples référentiels.

Au total, nous retenons que, derrière ces phénomènes, la formation de base demeure une préoccupation, mais qu'elle est jusqu'à un certain point étouffée. Dans les expériences des États-Unis, de l'Ontario et de l'Angleterre qui font aussi l'objet de la présente étude, la préoccupation d'intégrer de nouvelles dimensions dans la validation de la formation de base est explicite. Peu d'indices laissent croire que cette préoccupation est également présente en France. En toute hypothèse, elle est sûrement moins explicite et plus hésitante.

c) Pour la VAE comme pour le bilan de compétences, la responsabilité laissée à l'adulte est considérable. Par ailleurs, le processus qui conduit à un bilan ou à une validation est exigeant et plutôt complexe. Il suppose, entre autres, une certaine capacité d'expression écrite et orale, de même que la capacité de préparer un dossier avec méthode et d'en justifier le contenu devant un jury. Même si l'on a prévu que l'adulte pourra être conseillé et aidé dans l'établissement de son bilan de compétences et la préparation de son dossier de validation, nous nous demandons si le processus apparemment unique prévu ne découragera pas un bon nombre d'adultes non diplômés ou ne les rendra pas trop dépendants de professionnels ou d'autres personnes ressources.



Chapitre V

En Angleterre





Éléments contextuels

Dans un texte publié en 2001 sur une formation de base en partenariat avec le monde du travail, nous avons exposé les grandes lignes de l'expérience anglaise *Skills for Life*, qui constitue la partie centrale de ce chapitre (voir Réginald Grégoire inc., 2001, p. 27-42). Par la force des choses, nous avons, à cette occasion, fourni plusieurs renseignements précis sur les études et les événements qui ont conduit à l'adoption de cette stratégie sur le rehaussement de la formation de base de la population adulte. La contribution des principaux organismes qui sont à l'origine de cette stratégie ou qui participent à sa mise en œuvre a aussi été brièvement décrite. Afin d'éviter la simple répétition de données déjà connues, nous avons, cette fois, choisi de présenter sous un angle différent, soit sous la forme de deux tableaux, les éléments contextuels jugés nécessaires à la compréhension de la

stratégie de l'Angleterre en formation de base. Le premier de ces tableaux, le tableau 8, rappelle, avec une mise à jour de l'information contenue dans la publication de 2001 qui tient compte de l'optique particulière de la présente étude, les événements les plus importants (rapports, propositions gouvernementales, décisions, plans, etc.) qui ont entouré l'élaboration et la mise en œuvre de la stratégie, tandis que le second, le tableau 9, attire l'attention sur les pouvoirs et les responsabilités des principaux organismes qui en ont été, ou en sont, les acteurs. Il existe en réalité plusieurs autres organismes qui, tout en participant activement à la mise en œuvre de la stratégie sur la formation de base aux niveaux national, régional ou local, ne sont associés qu'indirectement à la reconnaissance et à la validation de la formation de base des adultes en Angleterre.

TABLEAU 8

ÉVÉNEMENTS IMPORTANTS AYANT UN LIEN AVEC L'ÉLABORATION ET LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE *SKILLS FOR LIFE* SUR LA FORMATION DE BASE. ANGLETERRE, 1998-2003

FÉVRIER 1998

Le département de l'Éducation et de l'Emploi publie un livre vert intitulé *The Learning Age* (voir DFEE, 1998). Dans ce document de consultation, le département de l'Éducation et de l'Emploi propose une transformation en profondeur de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation tout au long de la vie. Dans ce nouvel âge, celui de l'apprentissage suggère le titre du document, la formation de base des adultes s'impose comme une nécessité. « Nous devons, dans le domaine de l'apprentissage, écrit-on, combler le fossé existant entre ceux qui ont bénéficié d'une éducation et d'une formation et ceux qui n'en ont pas bénéficié » (id., p. 11).

On souligne aussi que, en Angleterre, sept millions d'adultes¹ ne possèdent aucune qualification² et que plus d'un adulte sur cinq n'a que de faibles capacités en littératie et en numératie (voir id., p. 12). Afin de pouvoir rejoindre au moins 500 000 adultes par année à compter de 2002 (voir id., p. 14), le département de l'Éducation et de l'Emploi soumet à la consultation plusieurs propositions : la création d'un nouveau réseau de centres d'apprentissage dans le cadre d'une *University for Industry*, l'utilisation intensive de toutes les technologies de l'information et de la communication disponibles, la possibilité pour chaque adulte d'ouvrir un compte individuel réservé à son apprentissage (soit un « individual learning account »), l'élaboration de nouveaux contenus d'apprentissage, la révision et la simplification des systèmes d'évaluation et de qualification, etc.

MARS 1999

Le rapport du groupe de travail auquel il est fait allusion dans la note 1 du tableau est rendu public (voir Working Group on Post-School Basic Skills, 1999). Ce groupe juge très sérieux le fait qu'environ un adulte sur cinq a un niveau de littératie plus faible que ce que l'on attend d'un enfant de 11 ans et que le double a des difficultés équivalentes en numératie (voir id., p. 8-9. Voir aussi le chapitre 2). Pour corriger la situation, il propose une stratégie nationale en dix points, qu'il présente brièvement dans un premier temps (p. 10-15), puis qu'il explicite ensuite longuement et accompagne de plusieurs propositions très concrètes (p. 34-77). Les dix assises de la stratégie mise en avant sont les suivantes :

- des objectifs nationaux « à la fois ambitieux et réalistes » à atteindre (dont le 500 000 adultes déjà évoqué en formation de base en 2002);
- un droit pour tous à une formation de base gratuite;
- le droit à une évaluation gratuite et confidentielle de la formation acquise, évaluation dont il sera tenu compte si l'adulte s'inscrit dans un programme d'études et, également gratuitement, une information et une orientation de grande qualité;
- un plus grand nombre de lieux où l'adulte peut apprendre et de moyens par lesquels il peut apprendre;
- une préoccupation de la qualité de la formation démontrée par des normes ou objectifs d'apprentissage clairs, un curriculum bien défini, un ensemble crédible de qualifications et un nouveau système de formation des enseignants et d'inspection;
- un nouveau curriculum;
- un nouveau système de qualifications, « qui soient des indicateurs crédibles de la formation d'une personne en littératie et en numératie »;
- plus d'enseignants mieux formés et à temps plein et un système d'inspection disposant de normes mieux définies et plus rigoureuses;
- une utilisation intensive des technologies de l'information et de la communication dans leurs composantes les plus avancées;
- une bonne planification de la distribution des services à tous les niveaux (voir id., p. 10-15).

Dans un autre chapitre du rapport, connu sous le nom de rapport Moser, le groupe de travail précise que tous les adultes qui ne possèdent pas une qualification reconnue en anglais ou en mathématiques « devraient pouvoir obtenir une évaluation de leur formation sans avoir à s'inscrire dans un programme » et qu' « une évaluation sommaire de cette formation pourrait être disponible gratuitement dans des bibliothèques, des centres d'emploi, des centres communautaires et en ligne ». Ainsi, poursuit-on, « les adultes sauraient au moins s'il y a lieu pour eux d'améliorer leur formation en littératie et en numératie et, si oui, où ils pourraient obtenir de l'aide » (id., p. 42). Dans un autre chapitre encore, on souligne qu' « il devrait toujours être possible d'obtenir une qualification sans avoir suivi un cours » (id., p. 67).

JUIN 1999

Le livre blanc *Learning to Succeed* (voir DFEE, 1999a) donne suite au livre vert de février 1998. Le gouvernement retient, dans leurs éléments essentiels, presque toutes les propositions de *The Learning Age*, mais aussi un bon nombre des propositions du rapport du groupe de travail présidé

par Claus Moser et publié en mars 1999. En plus de prendre des engagements très fermes en relation avec ces propositions, il en ajoute d'autres de son cru, dont l'une particulièrement radicale. Elle consiste à réduire de nouveau les pouvoirs des autorités locales de l'éducation en éducation des adultes, à abolir le réseau des *Training and Enterprise Councils*, qui disposaient d'importants pouvoirs en éducation des adultes, et à créer un tout nouveau réseau avec des pouvoirs très étendus pour l'ensemble de l'éducation des adultes non couverte par l'enseignement supérieur. « Notre vision d'une société de l'apprentissage, affirme le gouvernement, requiert une réforme et une modernisation radicales des aménagements actuels concernant les services de formation pour les personnes de plus de 16 ans. » (id., p. 23). Comme on le verra ci-après, dans la présentation du *Learning and Skills Act* de juillet 2000, l'épine dorsale du nouveau réseau sera un conseil national et 47 conseils locaux.

Ce document, très substantiel, revient à maintes reprises, quoique brièvement, sur l'attention qu'il importe d'accorder aux adultes dont la formation de base est lacunaire (voir id., en particulier le chapitre 7, mais aussi les pages 13, 22, 24, 26 et *passim*). Il insiste sur le fait que, parmi ces adultes, la demande de formation a été jusqu'à ce jour « insuffisante » (id., p. 55). « D'un côté, explique-t-on, trop peu d'adultes désirent apprendre et, de l'autre, l'offre de formation n'a pas toujours été organisée autour des besoins et des motivations des apprenants adultes potentiels » (ibid.). Le gouvernement souligne également que l'on doit « promouvoir l'apprentissage auprès des femmes et des hommes de tout âge, y compris les plus âgés » (ibid.).

NOVEMBRE 1999a

Lors d'une conférence de presse, le secrétaire à l'Éducation et à l'Emploi publie la réponse du gouvernement au rapport Moser (voir ci-dessus, mars 1999). Le dépliant qui en rend compte énumère et commente ses engagements, avec un calendrier et, sur certains points, un budget à l'appui (voir DFEE, 1999b). On constate que plusieurs des mesures qui, en 2001, figureront dans la stratégie globale *Skills for Life* (voir ci-après, mars 2001) sont déjà en voie d'implantation ou de planification. Il en est ainsi, par exemple, pour l'élaboration de normes d'apprentissage et de normes de maîtrise, la possibilité et, dans certains cas, l'obligation pour les adultes visés de procéder à une évaluation diagnostique de leur formation de base, la préparation d'examens nationaux, le soutien de l'action des organismes communautaires en formation de base, le développement de la formation de base en milieu de travail, la mise sur pied d'un réseau de centres d'apprentissage et l'organisation du perfectionnement des enseignants.

NOVEMBRE 1999b

L'*University for Industry* a débuté comme une expérience-pilote lancée en 1997 dans une région du nord-est de l'Angleterre. Par la suite, jusqu'en 2003, sa principale activité a été le développement et la gestion d'un réseau d'information, de conseil, d'orientation et de ressources de formation destiné aux adultes. Ce réseau, connu sous le nom de *learn direct*, comprend une ligne téléphonique, un site Internet interactif et plus de 2 000 centres répartis sur le territoire de l'Angleterre, du Pays de Galles et de l'Irlande du Nord. Ces centres sont situés dans des collèges, des centres commerciaux, des bibliothèques publiques, des centres communautaires, des entreprises et divers autres lieux. Depuis son démarrage à titre expérimental en février 1998 (sous l'appellation de *Learning Direct*) et la confirmation officielle de son existence à titre permanent en novembre 1999, ce réseau accorde une grande importance aux adultes dont la formation de base est jugée insuffisante.

JUILLET 2000

Le Parlement adopte le *Learning and Skills Act*. Cette loi fait suite au livre blanc de juin 1999. Sa principale disposition est la création d'un conseil national sur l'apprentissage et la formation des adultes, le *Learning and Skills Council*, et de 47 conseils locaux. Ce réseau, qui dispose d'une large autonomie, assume la responsabilité du développement, du financement et de l'administration générale de la plupart des services destinés aux adultes de plus de 16 ans et situés en amont de l'enseignement supérieur. Le tableau 9, ci-après, contient plus de précisions sur le champ de responsabilité de ce réseau. Les éléments essentiels du *Learning and Skills Act* sont entrés en vigueur le 1^{er} avril 2001. Au cours de sa première année d'opération, le nouveau réseau disposait d'un budget de 13,5 milliards de dollars et d'un personnel d'environ 4 500 personnes. Ce dernier chiffre n'incluait pas les enseignants, ni la plupart des autres formateurs.

L'adoption de cette loi a été suivie, en novembre, d'une longue lettre publique du secrétaire d'État à l'Éducation et à l'Emploi au président du conseil sur l'apprentissage et la formation (voir Blunkett, 2000). Comme l'indique le titre que le secrétaire d'État lui a donné, cette lettre porte sur les « priorités stratégiques » du nouveau réseau. La création d'une société de l'apprentissage (une « learning society »), le développement d'un large partenariat, à tous les niveaux et pour tous les services, et la nécessité de l'innovation sont des thèmes qui imprègnent tout le texte. En toute logique avec les documents sur lesquels nous avons ci-dessus attiré l'attention, le secrétaire d'État s'attend à ce que la formation de base fasse partie des priorités du nouveau réseau. « Le Conseil, écrit-il notamment, fait face à ce défi particulier d'aider des millions d'adultes dont la formation de base en littératie et en numératie se situe en deçà de ce qui est requis pour être efficace dans l'économie et la société d'aujourd'hui. » (id., par. 51. L'italique est de nous). L'action du Conseil dans ce domaine exigera, précise le secrétaire d'État dans le même paragraphe, « une approche innovatrice et souple de la formation qui tire profit des initiatives en cours sur l'apprentissage centré sur la famille, en éducation des adultes et communautaire, dans les centres d'apprentissage locaux et avec les employeurs » (ibid.).

MARS 2001

Le département de l'Éducation et de l'Emploi publie le principal document d'orientation générale sur la stratégie que le gouvernement a décidé d'utiliser pour rehausser le niveau de la formation de base des adultes (voir DFEE, 2001). Ce document, dont le titre principal est *Skills for Life*, paraît avoir surtout répondu à un besoin de synthèse quelques jours avant l'entrée en fonction, le 1^{er} avril, du conseil national et des 47 conseils régionaux sur l'apprentissage et la formation et le démarrage officiel de la stratégie nationale sur la formation de base elle-même. En effet, la plupart des éléments d'information réunis dans ce document étaient déjà connus et quelques-unes des politiques et des mesures relatives à la stratégie nationale étaient déjà en voie d'implantation depuis environ deux ans. Le réseau *learn'direct* en est un bon exemple.

Dans son introduction, ce document synthèse revient sur la problématique de la formation de base en Angleterre et résume la stratégie retenue pour y faire face. Par la suite, plusieurs pages traitent des catégories et du nombre d'adultes que l'on veut rejoindre, ainsi que des moyens très concrets que l'on se propose d'employer pour les atteindre, procéder à une évaluation diagnostique de leur formation et, s'il y a lieu, les intéresser à une amélioration de cette formation. Au total, on vise à ce que, dès 2002, 500 000 adultes soient inscrits dans un programme de formation de base et que, en 2004, ce nombre atteigne 750 000 (voir id., p. 34-35). Enfin, une autre partie du document explicite les politiques et les mesures qui sont déjà appliquées ou que l'on compte appliquer. Ces politiques et ces mesures portent, entre autres, sur les crédits disponibles (en forte augmentation),

la stimulation de la demande en formation de base, la qualité de l'offre de formation, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, les résultats d'apprentissage attendus, les programmes d'études et l'évaluation initiale et finale de l'apprentissage effectué.

PRINTEMPS 2003

Étant donné les nouveaux engagements pris par le gouvernement au regard de l'élévation de la formation de base des adultes, le département de l'Éducation et de la Formation a jugé nécessaire de publier une version révisée du document d'orientation de mars 2001 (voir DFES, 2003a). Le document de 2001 avait comme horizon l'année 2004. La nouvelle version pointe vers 2007, année où le nombre d'adultes qui auront obtenu une certification reconnue en formation de base devrait atteindre 1,5 million (voir id., p. 5 et 27).

Le plan de cette version révisée est sensiblement le même que celui de la version initiale. Environ la moitié du document est centrée sur quatre groupes prioritaires de la population : les adultes sans emploi, les prisonniers et les adultes qui purgent une peine dans la communauté, les adultes qui ont un emploi et divers groupes menacés d'exclusion. Dans chaque cas, on évalue le nombre de ceux dont le niveau en littératie, en numératie et en anglais, langue seconde, est jugé « pauvre » et on souligne quelles mesures ont été prises pour les rejoindre d'ici 2007. L'autre partie principale du document porte sur l'orientation et l'organisation des services disponibles ou en développement. Six préoccupations sont mises en évidence. On veut stimuler la demande de formation; s'assurer que les services en place sont en mesure de répondre à la demande; effectuer d'une façon continue une supervision, une évaluation et une activité de recherche; rehausser les normes concernant la formation des enseignants, le matériel d'apprentissage et la qualité de l'ensemble de l'infrastructure d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de l'apprentissage; améliorer les conditions qui facilitent la réussite des adultes (par une évaluation initiale, le soutien à l'élaboration de plans individuels d'apprentissage, des programmes d'études appropriés, etc.) et, enfin, promouvoir l'innovation et le développement (entre autres par l'utilisation souple et interactive des technologies de l'information et de la communication).

La stratégie décrite dans ce document n'est guère différente de celle que définit le document de mars 2001. On a essentiellement mis à jour et, sur certains points, clarifié. L'une des différences a trait aux adultes dont la langue maternelle est autre que l'anglais. Alors qu'il en était question d'une façon marginale dans le document synthèse de 2001, ces adultes sont pleinement intégrés dans la version révisée de 2003. On parle désormais de capacités en littératie, en langue anglaise et en numératie (« literacy, language and numeracy »).

1. Ce chiffre de sept millions est mentionné dans de nombreux documents. Il constitue la population visée en priorité par la stratégie *Skills for Life*. Le fait qu'il s'applique à l'Angleterre, et non à la Grande-Bretagne ou au Royaume-Uni, s'appuie sur des données de la *Basic Skills Agency*, dont le président, Claus Moser, a présidé le groupe de travail qui a produit un rapport majeur sur les besoins en formation de base en Angleterre, et en Angleterre seulement (voir Working Group on Post-School Basic Skills, 1999, p. 4). Nous y reviendrons.
2. En Angleterre, le terme qualification s'applique aussi bien à des matières de base incluses dans le *General Certificate of Secondary Education (GCSE)* qu'à un diplôme dans le domaine de l'horticulture ou de l'électronique. Pour distinguer l'une de l'autre, on qualifiera au besoin la première d'« academic » et la seconde de « vocational ».

TABLEAU 9

LES PRINCIPAUX POUVOIRS ET RESPONSABILITÉS DES ORGANISMES QUI PARTICIPENT LE PLUS DIRECTEMENT À LA MISE EN ŒUVRE DE LA STRATÉGIE *SKILLS FOR LIFE* SUR LA FORMATION DE BASE EN ANGLETERRE

a) Le *Department for Education and Skills (DFES)*

Le département de l'Éducation et de la Formation (*Department for Education and Skills*) est, comme le département de l'Éducation et de l'Emploi (*Department for Education and Employment*) auquel il a succédé en 2001, un promoteur particulièrement actif de la stratégie *Skills for Life*. Pour en suivre le déroulement, procéder aux ajustements politiques nécessaires et agir comme catalyseur auprès de nombreux organismes publics, privés, communautaires et bénévoles qui participent à cette stratégie, il a, en avril 2000, créé en son sein une unité spéciale appelée *Adult Basic Skills Strategy Unit (ABSSU)*. Toutefois, il importe de retenir que la mise en œuvre de la stratégie *Skills for Life* relève dans une large mesure d'organismes autonomes tels que la *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*, le *Learning and Skills Council (LSC)*, l'*University for Industry*, la *Basic Skills Agency (BSA)*, et les « *awarding bodies* ». Ces organismes contrôlent des budgets considérables et disposent de pouvoirs de décision importants.

b) La *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*

Cet organisme, créé par une loi du début de 1997, assume la responsabilité générale des normes relatives aux objectifs d'apprentissage, aux programmes d'études, aux examens et aux diplômes, et ce, de la prématernelle à l'enseignement supérieur considéré comme professionnel. En ce qui regarde la formation de base des adultes, c'est cet organisme qui a déterminé les normes d'apprentissage et les normes de maîtrise en littératie et en numératie, ainsi que les spécifications relatives aux habiletés clefs (voir ci-après la section 2.2.3), qui a introduit dans le cadre général des qualifications, dont il est directement responsable, les niveaux et les équivalences appropriés pour la formation de base et qui a accrédité les « *awarding bodies* » (voir ci-après, e).

c) Le *Learning and Skills Council (LSC)*

Nous avons déjà dit un mot de ce conseil national de l'apprentissage et de la formation et de ses équivalents locaux dans le tableau 8 (Juillet 2000). Dans notre étude publiée en 2001, nous avons ainsi résumé la responsabilité fondamentale du réseau d'éducation des adultes que constituent le conseil national et les 47 conseils locaux : « Le réseau a la responsabilité de promouvoir l'éducation des adultes sous toutes ses formes, dans tous les lieux possibles et par tous les moyens disponibles auprès de tous les adultes et tout au long de leur vie. » (Réginald Grégoire inc., 2001, p. 34).

Plus concrètement, en formation de base comme dans l'ensemble de l'éducation des adultes, ce réseau a, entre autres, la responsabilité :

- de répartir les fonds publics destinés à l'éducation des adultes en tenant compte du fait que, ces années-ci, une priorité doit être accordée à la formation de base des adultes;
- de susciter et de soutenir des partenariats (des « *learning partnerships* ») d'organismes, d'entreprises et d'associations qui mettent en commun des ressources pour accroître la demande de formation de la part des adultes et améliorer la formation qui leur est offerte;

- de développer, également sous la forme de larges partenariats, les services d'information, de conseil et d'orientation destinés aux adultes (connus sous l'appellation d'*IAG*, pour *Information, Advice and Guidance Partnerships*);
- de travailler en étroite collaboration avec l'*University for Industry* et son réseau d'information, de conseil et de formation *learnirect* (que nous avons déjà brièvement présentés dans le tableau 8) (pour de nombreuses autres précisions, voir Blunkett, 2000 et Réginald Grégoire inc., 2001, p. 33-34).

d) La *Basic Skills Agency (BSA)*

La *Basic Skills Agency* s'intéresse à tous les aspects de la formation de base, chez les jeunes et chez les adultes. En relation avec la stratégie *Skills for Life*, un document récent rappelle qu'elle possède « un mandat d'innovation, de développement et de diffusion des meilleures pratiques » (DFES, 2003a, p. 28). Elle a, concrètement, beaucoup contribué au repérage et à l'évaluation des besoins des adultes en formation de base, veillé à la préparation des programmes d'études en littératie et en numératie (voir Cambridge Training and Development Ltd., 2001a et 2001b) et publié, sous diverses formes (trousses, cédéroms, etc.), plusieurs outils pédagogiques. Depuis quelques années, elle fait œuvre de pionnière dans l'élaboration de stratégies adaptées au développement de la formation de base dans les milieux de travail. Elle est aussi responsable d'un centre de documentation sur la formation de base où le matériel d'enseignement et d'apprentissage occupe une partie importante des rayons.

e) Les « *awarding bodies* »

Le terme « organisme valideur », par lequel nous traduisons « *awarding body* », ne rend pas compte de toutes les fonctions que remplissent les dizaines d'« *awarding bodies* » qui existent en Angleterre, mais traduit assez justement, croyons-nous, le rôle que jouent au moins ceux d'entre eux qui interviennent aujourd'hui en formation de base. Ce rôle est en effet clairement centré sur le processus qui permet de reconnaître formellement qu'un adulte maîtrise, à un niveau satisfaisant, les connaissances et les habiletés que, selon les normes et les programmes d'études officiels, il devait maîtriser. Cette reconnaissance ou validation se concrétise habituellement par la délivrance d'un « certificat ». Il est à noter que, en Angleterre, ce dernier terme a une très large extension.

En Angleterre, l'organisme valideur est, par sa permanence, son omniprésence en éducation et en formation et son influence sur le monde du travail, une institution en propre de la société anglaise. La *City and Guilds of London* date de 1878 et l'ancêtre du *Northern Council for Further Education (NCFE)* de plus de 150 ans. Par ailleurs, d'autres organismes valideurs sont nés dans le dernier quart du XX^e siècle. Tel est le cas, par exemple, du *National Open College Network (NOCN)*, qui compte 28 réseaux au Royaume-Uni. La *City and Guilds of London* a neuf bureaux régionaux en Angleterre, emploie plus de 500 personnes et participe à la validation de plus de 500 qualifications professionnelles. Le personnel de l'*Oxford Cambridge and RSA* (pour *Royal Society of Arts Examinations (OCR)*) est encore plus nombreux : 600 employés, à l'exclusion de milliers de correcteurs, d'évaluateurs et de consultants. Au Royaume-Uni, 13 000 centres de cet organisme valideur offrent ses qualifications.

La stratégie nationale *Skills for Life*

La première section a fourni un aperçu de la raison d'être de la stratégie retenue par les autorités de l'Angleterre pour rehausser la formation de base des adultes, de la nature et de l'ampleur de cette stratégie, des objectifs poursuivis par son entremise et des organismes, ainsi que des réseaux, qui en assurent la réalisation. Cette deuxième section est centrée sur la reconnaissance et la validation de la formation de base acquise par les adultes à un moment, par un moyen ou par un cheminement ou l'autre. Cependant, pour saisir les caractéristiques et la portée de cette reconnaissance et de cette validation, deux clarifications s'imposent. La première de ces clarifications concerne le champ de la formation de base de la stratégie *Skills for Life* pertinent pour la présente étude et la deuxième les contenus de formation qui sont proposés à l'intérieur de ce champ. Compte tenu des résultats de notre recherche, nous avons intitulé ces trois parties respectivement *Les niveaux et les seuils de formation concernés*, *Les contenus de formation obligatoires et facultatifs* et *La reconnaissance et la validation de la formation de base acquise*.

2.1 LES NIVEAUX ET LES SEUILS DE FORMATION CONCERNÉS

Dans la stratégie nationale *Skills for Life*, le champ de la formation de base des adultes qui recouvre de plus près le champ de la formation de base que nous prenons en considération comprend un niveau dit d'entrée et le niveau 1 du cadre général des qualifications. Celles-ci, rappelons-le, peuvent être aussi bien professionnelles que générales. Il existe en outre un niveau dit de

pré-entrée pour les adultes dont les difficultés d'apprentissage sont particulières. Le niveau d'entrée se subdivise lui-même en trois. Afin de bien distinguer ces subdivisions des niveaux, nous avons, dans une étude antérieure déjà citée, appelé ces subdivisions des seuils (voir Réginald Grégoire inc., 2001, p. 31).

Selon la version révisée du document d'orientation de la stratégie nationale sur la formation de base dont nous avons dit un mot dans le tableau 8 (voir Printemps 2003), la réussite du troisième seuil d'apprentissage correspond, grosso modo, à la réussite de la deuxième étape du curriculum national en vigueur dans le secteur des jeunes (voir DFES, 2003a, p. 36). Rappelons que le curriculum national comprend quatre étapes, habituellement définies selon les âges, soit de 5 à 7 ans, de 7 à 11 ans, de 11 à 14 ans et de 14 à 16 ans¹. L'enseignement primaire s'étend sur six ans (de 5 à 11 ans) et le premier cycle de l'enseignement secondaire sur cinq ans (de 11 à 16 ans). En principe, un élève termine donc la deuxième étape à 11 ans, à la suite de *six ans d'études*.

Quant au niveau 1, il correspond, dans le secteur des jeunes, à une 11e année d'études réussie avec une cote de D à G. La réussite avec une cote de A*² à C équivaut alors au niveau 2 du cadre général des qualifications. Selon la même source que ci-dessus (voir aussi DFES, Internet, 2003b, p. 7 et 32), il en va un peu autrement pour les adultes. En effet, le niveau 1 correspond plutôt à la troisième étape du curriculum des jeunes (de 11 à 14 ans), soit à neuf ans d'études. Par ailleurs, au niveau 2, la

1. La figure de la page 36 à laquelle nous renvoyons le lecteur ne présente pas les choses aussi clairement ! Elle suppose connues quelques particularités propres au système d'éducation de l'Angleterre que le contexte ne rappelle d'aucune manière. L'interprétation que nous donnons de cette figure diffère cependant de ce que nous avons nous-mêmes compris dans notre étude de 2001 en nous appuyant sur des textes et des schémas antérieurs. En effet, nous avions alors écrit que la réussite du troisième seuil correspondait à la réussite d'une 9^e année d'études (voir Réginald Grégoire inc., 2001, p. 31).

2. Le « A » accompagné d'un astérisque signifie une maîtrise exceptionnelle d'une matière.

JEUNES	ADULTES : ÉQUIVALENCE RECONNUE
<p>NIVEAU 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • 11 ans d'études avec une cote de D à G 	<ul style="list-style-type: none"> • 9 ans d'études. Réussite ou échec en littérature ou en numératie (pas de cote)
<p>NIVEAU 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • 11 ans d'études avec une cote de A* à C 	<ul style="list-style-type: none"> • 11 ans d'études. Réussite ou échec en littérature ou en numératie (pas de cote)

réussite des examens nationaux en littérature et en numératie destinés aux adultes est jugée équivalente à la réussite des certificats généraux d'études secondaires (*General Certificates of Secondary Education* ou *GCSEs*) qu'obtiennent les jeunes en anglais et en mathématiques. Le schéma ci-dessus résume ce qu'il en est.

Comme on le verra ci-après, le programme d'études destiné aux adultes et les diplômes qu'on leur délivre jusqu'au niveau 2 inclusivement sont propres aux adultes. Les différences sont même substantielles entre ce qui est prévu respectivement pour les jeunes et pour les adultes. Cependant, l'ensemble est aménagé de façon que, à partir du niveau 2 du cadre général des qualifications, on juge équivalente la formation acquise en anglais et en mathématiques dans l'un ou l'autre parcours.

2.2 LES CONTENUS DE FORMATION OBLIGATOIRES ET FACULTATIFS

On peut ramener à trois les catégories de contenus qui déterminent la formation de base proposée aux adultes¹. La littérature et la numératie forment une première catégorie. Les domaines d'application de ces champs d'études et les habiletés clefs jugées prioritaires en constituent les deux autres. Voici des précisions sur chacune.

2.2.1 La littérature et la numératie

Ces deux champs d'études sont les fondements obligatoires de la formation de base proposée. Ils sont doublement définis : d'une part, par la *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* sous la forme de normes d'apprentissage et de normes de maîtrise (voir QCA, 2000) et, d'autre part, par une entreprise privée supervisée par la *Basic Skills Agency (BSA)*, dans une présentation plus détaillée, de type programme d'études général (voir Cambridge Training and Development Ltd., 2001a et 2001b).

Les normes

Les normes d'apprentissage et les normes de maîtrise établies par la *QCA* portent, pour chacun des trois seuils et le niveau 1², en littérature sur la capacité d'écouter et de parler, de lire et d'écrire et, en numératie, sur la capacité de comprendre et d'utiliser une information mathématique, d'effectuer des calculs mathématiques et d'interpréter et de communiquer à d'autres des résultats en mathématiques. Pour chacune des 24 aires d'apprentissage qui nous intéressent (les six capacités mentionnées ci-dessus pour chacun des trois seuils d'apprentissage et le niveau 1), la *QCA* précise, sur une page ou deux :

1. Rappelons que nous ne couvrons pas dans cette étude l'apprentissage de l'anglais par les adultes dont la langue maternelle est autre.
2. Le document de la *QCA* fournit aussi des normes pour le niveau 2, lequel, rappelons-le, dépasse le cadre de la présente étude.

- « ce que l'adulte doit apprendre, comprendre ou faire (les normes d'apprentissage);
- « ce que l'on attend de l'adulte comme degré, profondeur ou autre caractéristique de ce qui doit être appris, compris ou fait (les normes de maîtrise) » (Réginald Grégoire inc., 2001, p. 38).

Ainsi, par exemple, au seuil 2 du niveau d'entrée, en lecture, les deux normes d'apprentissage visent respectivement à rendre les adultes capables :

- « de lire et de comprendre de brefs textes écrits dans un style direct sur des sujets familiers;
- « de lire et d'extraire de l'information de brefs documents, de sources familières ainsi que de signes et de symboles » (QCA, 2000).

Suivent, dix normes de maîtrise, dont la première et la dernière sont ainsi formulées: « On s'attend à ce que les adultes :

- « retracent et comprennent les principaux événements à l'intérieur de textes chronologiques et éducatifs;
- « utilisent les premières lettres d'un mot pour le repérer ou l'ordonner selon un ordre alphabétique, et ce, dans des textes tels que des signes dans des lieux publics, des notices, des listes, des formulaires, des notes, des registres, des courriels, de brèves narrations, des lettres et des diagrammes » (ibid.).

Au total, le nombre de normes d'apprentissage est de 24 en littératie et de 16 en numératie. Le nombre de normes de maîtrise est sensiblement plus élevé; il est, par exemple, pour le seul seuil 2 du niveau d'entrée, de 12 en relation avec la capacité

d'écouter et de parler, de 10 en relation avec la capacité de lire et de 7 en relation avec la capacité d'écrire.

Les programmes d'études

Les programmes en littératie et en numératie sont tous deux structurés et présentés de la même façon (voir Réginald Grégoire inc., 2001, p. 38-39). Ils s'appuient en premier lieu sur les normes d'apprentissage et les normes de maîtrise dont il a été question ci-dessus et, autant que possible, ils intègrent des éléments des habiletés clefs dont il sera question ci-après. Ils s'inspirent aussi des plus récents contenus mis au point dans le cadre du curriculum destiné aux jeunes. Ces documents s'adressent en priorité aux enseignants et aux autres formateurs; ils explicitent ce qui doit être enseigné afin que les apprenants puissent atteindre les normes de maîtrise prévues.

L'une des particularités de ces documents est l'effort accompli pour exposer avec précision, en colonnes, d'un côté la progression attendue de l'adulte par rapport aux normes d'apprentissage convenues et, de l'autre, par rapport à chacun des éléments du contenu, du seuil 1 au niveau 1 (ou même 2). Ainsi, par exemple, au début du seuil 1, en numératie, l'une des normes consiste à rendre un adulte « capable de lire et de comprendre une information formulée en nombres ou en symboles sous une forme graphique, numérique et écrite simple » (Cambridge Training and Development Ltd., 2001b, p. 12), tandis que, à la fin du niveau 1, l'une des normes consiste à rendre un adulte « capable de présenter et d'expliquer des résultats qui répondent au but visé en utilisant un mode de présentation et un degré de précision appropriés » (id., p. 13). L'approche est similaire en ce qui concerne la progression dans la complexité des

éléments du contenu. Ainsi, au début du seuil 1, l'adulte sera capable « de compter correctement jusqu'à dix objets » (id., p. 14) et, à la fin du niveau 1, « de calculer, sur une échelle de probabilité de 0 à 1, la probabilité d'un événement en utilisant des fractions, des décimales et des pourcentages » (id., p. 19).

2.2.2 Les domaines d'application

Comme le suggère l'appellation même de la stratégie nationale *Skills for Life*, les apprentissages proposés ont pour terme le réel, la vie. On veut que les adultes visés deviennent plus autonomes dans leur vie personnelle, plus actifs comme citoyens, plus productifs comme travailleurs et plus engagés dans leur propre transformation et dans l'évolution de la société. Afin de s'assurer que se produise cette connexion avec la vie des normes d'apprentissage et des normes de maîtrise qu'elle a retenues en littératie et en numératie, la *QCA* a proposé, dans chacun de ces champs d'études et pour chacun des seuils, ainsi que pour le niveau 1, six domaines d'application. Ces domaines sont :

- la relation du citoyen ou de la citoyenne avec la communauté;
- l'activité économique, y compris le travail non rémunéré;
- la vie familiale et quotidienne;
- les loisirs;
- l'éducation et la formation;
- l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'exercice de rôles sociaux (voir *QCA*, 2000).

Dans chacun des cas, la *QCA* mentionne, à titre indicatif, plusieurs exemples précis d'application. Ainsi, en littératie, dans

le domaine de la relation du citoyen ou de la citoyenne avec la communauté, l'un des exemples, au seuil 2, consiste « à demander ou à indiquer à une autre personne la route pour une destination ou un rendez-vous » et, dans le domaine de l'activité économique, « à écrire un message à un collègue sur des questions reliées au travail » (ibid.). Ces domaines et ces exemples inspirent aussi les multiples approches, techniques pédagogiques, suggestions d'activités et exemples d'exercices que contiennent les programmes d'études dont nous avons dit un mot ci-dessus.

Dans un cas comme dans l'autre, celui des normes de caractère général et celui des programmes qui les explicitent, ces domaines constituent un lieu de rencontre entre les mots et les chiffres et leur pouvoir de déchiffrement et de transformation de soi et du monde. Le programme d'études « fournit le cadre de référence des capacités, l'apprenant fournit le contexte et le tuteur réunit le cadre de référence et le contexte dans un programme d'apprentissage qui fait appel à un matériel pertinent, au niveau approprié, pour soutenir les apprenants dans la poursuite de leurs buts » (Cambridge Training and Development Ltd., 2001a et 2001b, p. 9).

2.2.3 Les habiletés clefs

Ces habiletés ont été déterminées par la *QCA* à la suite d'un long processus d'étude, de consultation et d'expérimentation. Elles s'appliquent à la plupart des programmes d'études destinés aux jeunes et aux adultes, y compris à certains programmes de l'enseignement supérieur. Les modalités d'application sont cependant très différentes selon les catégories de personnes visées. Depuis l'an 2000, les habiletés clefs retenues sont les suivantes :

- la capacité de communiquer (par la parole, l'écoute, la lecture et l'écriture);
- la capacité d'utiliser à propos les mathématiques dans des situations variées et pour diverses fins;
- la capacité de faire usage des technologies de l'information et de la communication pour diverses fins;
- la capacité de travailler avec d'autres personnes;
- la capacité de parfaire sa formation et sa compétence professionnelle;
- la capacité de résoudre des problèmes (voir QCA, 2002).

En formation de base, les contenus susceptibles de contribuer au développement de ces habiletés sont en premier lieu les contenus mêmes de cette formation et les approches pédagogiques utilisées. C'est le cas en particulier pour les deux premières de ces habiletés ou capacités, qui recoupent substantiellement la littératie et la numératie. Toutefois, il existe un guide détaillé (voir QCA, 2002) et des examens qui permettent d'obtenir un certificat pour chacune d'entre elles à un niveau allant de 1 à 5. Ces niveaux correspondent aux cinq niveaux de complexité croissante du cadre général des qualifications qui, on le sait, s'appliquent, par exemple, aux *general certificates of Secondary Education* (en anglais, en histoire, etc.), aux *national vocational qualifications* et, en ce qui concerne le niveau 1, à la formation de base. Concernant l'une ou l'autre des habiletés mentionnées ci-dessus, il n'y a donc pas de certification possible au niveau d'entrée. À partir du niveau 1, le statut des différentes habiletés n'est toutefois pas le même par rapport au cadre général des qualifications et à la formation de base ni, par voie de conséquence, les conditions requises pour l'obtention d'une certification,

comme nous le verrons dans la section suivante.

2.3 LA RECONNAISSANCE ET LA VALIDATION DE LA FORMATION DE BASE ACQUISE

L'évaluation plus ou moins formelle aussi bien que très formelle de la formation de base que possèdent les adultes est une composante claire et effective de la stratégie *Skills for Life*. Dans la mise en œuvre de cette stratégie, cette composante revêt au moins six formes différentes : le dépistage, l'évaluation initiale, l'évaluation diagnostique et la délivrance de certificats de portée nationale au niveau d'entrée, de certificats nationaux au niveau 1 et de certificats qui, au niveau 1 également (et, éventuellement, à un niveau supérieur) confirment la maîtrise d'habiletés clefs. Chacune de ces formes d'évaluation et, dans les trois derniers cas, d'évaluation et de validation requiert certaines précisions.

2.3.1 Le dépistage

Le dépistage est un examen sommaire dont le but est de détecter si un adulte a ou non des besoins en formation de base. S'il appert qu'il en a, on procède alors à une évaluation initiale de ces besoins ou on l'oriente vers un organisme qui effectue une telle évaluation. La BSA et d'autres organismes ou entreprises ont déjà produit des outils qui facilitent ce dépistage (voir DFES, 2003b, « Screening »).

Dans le document synthèse de 2001 sur la stratégie en formation de base, on insiste sur la nécessité que de nombreux lieux différents puissent procéder à ce dépistage. « Les collèges, les établissements d'éducation des adultes et les centres

d'emploi sont déjà en mesure de déceler les signes de besoins en littératie et en numératie », affirme-t-on (DFEE, 2001, p. 44). Cela n'est pas jugé suffisant. On veut que les techniques de dépistage soient également connues par d'autres services et personnes tels que *Connexions* (qui répond aux besoins d'information et d'orientation professionnelles des jeunes de 13 à 19 ans), les services de conseil et d'orientation destinés aux adultes, les officiers de probation et les travailleurs communautaires. En outre, on se propose d'élaborer des outils qui pourraient être disponibles dans des lieux comme les bibliothèques publiques et les « centres de santé » ou à domicile (voir id., p. 44-45). Certains de ces outils, adaptés à des lieux en particulier, ont, depuis, été mis au point et devraient être disponibles en 2003 (voir DFES, 2003a, p. 36).

2.3.2 L'évaluation initiale

L'évaluation initiale est plus précise que l'évaluation de dépistage, mais moins détaillée que l'évaluation diagnostique. Elle se caractérise par sa capacité d'établir le seuil ou le niveau où se situe l'adulte en littératie ou en numératie. Elle n'entre pas dans la description de ses forces ou de ses faiblesses dans une matière ou l'autre. Des organismes publics et des entreprises privées ont produit plusieurs outils qui permettent de procéder dans des lieux différents à ce type d'évaluation (voir, entre autres, DFES, 2003b, « Initial Assessment »).

2.3.3 L'évaluation diagnostique

Cette forme d'évaluation sert à cerner les capacités de l'adulte, de même que ses acquis et ses lacunes par rapport aux normes d'apprentissage et aux normes de maîtrise prévues. Elle ne fournit pas seulement une

indication précise du seuil ou du niveau où un adulte doit être placé en littératie ou en numératie. Elle permet aussi de découvrir les parties de ces champs d'études que l'adulte ne maîtrise pas suffisamment (voir DFES, 2003b, « Diagnostic Assessment »).

Les résultats de cette évaluation sont nécessaires pour établir le programme d'études que suivra l'adulte, mais ils constituent également l'assise d'un éventuel plan individuel d'apprentissage (voir id.). L'idée d'un tel plan, avec des points de repère clairs sur l'acquis initial et son évolution, est déjà présente dans le document d'orientation de 2001 (voir DFEE, 2001, p. 45). Elle est reprise avec plus d'insistance dans la mise à jour de 2003 dans les termes suivants : « Les apprenants doivent être encouragés à prendre en main leur propre apprentissage. Nous nous attendons à ce que tous les prestataires de formation rédigent avec chaque apprenant un plan individuel d'apprentissage. Ce plan déterminera les buts et les objectifs de l'apprentissage, de même que les étapes que suivra l'apprenant pour atteindre ses propres objectifs. Les apprenants peuvent aussi s'attendre à ce qu'un enseignant leur fournisse une évaluation régulière, positive et écrite de leurs progrès [...] » (DFES, 2003a, p. 35).

Cette forme d'évaluation a donné lieu à la production de plusieurs outils. Pour sa part, le département de l'Éducation et de la Formation a financé la production d'une trousse qui, en littératie et en numératie, comprend plusieurs documents (suggestions d'activités, manuel, cédérom, etc.). L'utilisation de cette trousse, transmise à 8 000 enseignants, fait aussi l'objet d'une formation particulière depuis septembre 2002 (voir DFES, 2003b, « Teaching and Learning Materials »).

2.3.4 Des certificats de portée nationale au niveau d'entrée

Les responsables de la stratégie *Skills for Life* considèrent que la validation de la formation acquise au niveau d'entrée favorise la motivation et la persévérance des adultes. L'existence de ces certifications permet aussi à un nombre beaucoup plus considérable d'adultes de savoir où ils en sont par rapport à la formation de base dont on leur dit qu'elle est essentielle et aux organismes de formation de répondre plus adéquatement à leurs besoins.

Ces certificats reconnaissent la formation acquise à chacun des trois seuils en numératie et à chacun des trois seuils, mais distinctement pour la capacité de parler et d'écouter, de lire et d'écrire en littératie. Un adulte peut avoir réussi le seuil 1 en écriture, le seuil 2 en numératie et le seuil 3 en lecture. Toutefois, pour se mériter le certificat en littératie à un seuil donné, l'adulte doit avoir réussi les examens propres à ce seuil pour la capacité d'écouter et de parler, de lire et d'écrire. Les centres d'examens sont nombreux et les séances d'examens fréquentes (une fois par mois, voire une fois par semaine). Les responsables de certains centres se déplacent volontiers pour accommoder les adultes. Les conditions requises pour s'inscrire à un examen du seuil et dans le champ d'études souhaités sont minimales. La règle générale est que les adultes peuvent se présenter à un examen de leur choix lorsqu'ils croient pouvoir le réussir. Ils ont la possibilité de vérifier au préalable où ils en sont par le réseau *learnirect*.

Les organismes valideurs (« awarding bodies ») sont directement responsables pour la moitié (ou un peu moins selon certaines sources) des résultats de l'adulte

et les centres d'examens, qui sont accrédités par les organismes valideurs, de l'autre moitié. À la mi-2003, le nombre d'organismes valideurs était de neuf en numératie et de huit en littératie. Les organismes valideurs et les centres d'examens doivent respecter strictement les normes d'apprentissage, les normes de maîtrise et les autres spécifications relatives aux contenus et aux procédures administratives édictées par la QCA. Ce sont ces règles et la supervision qu'exerce la QCA sur les organismes valideurs qui confèrent aux certificats du niveau d'entrée leur portée nationale.

Pour la partie des résultats dont ils sont responsables, les organismes valideurs interviennent dans la préparation et la correction des examens. Les modalités de cette intervention sont variables. Ainsi, les examens peuvent :

- « être préparés et corrigés par l'organisme valideur ;
- « être préparés par l'organisme valideur, corrigés par le centre d'examens et révisés par l'organisme valideur ;
- « être préparés par le centre d'examens, validés avant leur utilisation par l'organisme valideur et révisés par l'organisme valideur » (QCA, 2003).

Quant à la partie de l'évaluation dont le centre d'examens est directement responsable, il s'agit souvent d'un portfolio qui démontre la maîtrise de tous les objectifs d'apprentissage pertinents. Au moins dans certains cas, l'organisme valideur vérifie au hasard une sélection de ces portfolios (voir NCFE, 2002, p. 6). Ce comportement s'explique par le fait que ce sont les organismes valideurs qui délivrent, sous leur nom, les certificats.

2.3.5 Des certificats nationaux au niveau 1

En ce qui concerne le niveau 1, les organismes valideurs disposent de peu de latitude pour décider du genre d'examen et de son contenu. En effet, depuis septembre 2001, il s'agit d'examens nationaux dont tous les éléments essentiels sont déterminés par la QCA. En outre, ces examens étant à choix multiples, la correction est faite mécaniquement.

Ces examens sont construits en fonction des normes et des programmes d'études en littérature et en numératie prévus à l'intention des adultes, mais ils n'évaluent que les objectifs d'apprentissage qui peuvent l'être par des questions à choix multiples (pour plus de précisions, voir DFES, Internet, 2003a). Chacun des examens à choix multiples comprend 40 questions formulées en lien avec des contextes familiers. La durée de l'examen en littérature est d'une heure et celle de l'examen en numératie d'une heure et quart. Les résultats sont rapidement disponibles et peuvent être accompagnés de commentaires qui indiquent à l'apprenant ce qu'il doit encore approfondir. Des expériences pilotes réussies ont déjà eu lieu afin d'offrir ces examens en ligne. Pour obtenir un certificat de niveau 1 en littérature ou en numératie, il suffit, semble-t-il, que l'apprenant ait réussi l'examen national dans ce champ d'études (voir DFES, Internet, 2003a). La souplesse inhérente à l'ensemble du système de validation de la formation acquise permet à un adulte de se trouver, à un moment donné, au seuil 3 ou au niveau 1 en littérature et au seuil 2 ou au niveau 2 en numératie.

Afin de faciliter l'obtention de certificats nationaux par les adultes dont la formation de base est jugée presque

équivalente à celle qui est requise au niveau 1 (ou 2), on invite ces adultes à un examen d'une durée de trois heures destiné à évaluer avec précision les maillons faibles de leur formation, puis, éventuellement, à un cours de 30 heures. Ce cours, en littérature ou en numératie selon le cas, vise à combler les lacunes de chacun des adultes du groupe que l'on a ainsi réunis (voir DFES, Internet, 2003b, p. 15). Il se termine par l'examen national. Comme presque toutes les activités reliées à la formation de base, il est entièrement gratuit.

2.3.6 Des certificats pour chacune des habiletés clefs

Les exigences relatives aux deux premières habiletés clefs, soit la capacité de communiquer et la capacité d'utiliser à propos les mathématiques, sont, au niveau 1, en partie les mêmes que celles qui donnent droit à un certificat national en littérature et en numératie. En fait, pour obtenir le certificat qui valide la maîtrise de ces habiletés au niveau 1 – il y en a cinq –, il suffit de présenter à un organisme valideur, après la réussite de l'examen national en littérature ou en numératie selon le cas, un portfolio qui démontre que cette maîtrise est effective.

La situation de l'adulte par rapport à la troisième habileté, la capacité de faire usage des technologies de l'information et de la communication, est différente. En effet, d'un côté, on insiste sur une utilisation régulière des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage. Une initiation à ces technologies est aussi soutenue de plusieurs façons. Les centres *learn direct* en ont même fait l'une de leurs activités éducatives les plus courues. La plupart des adultes qui ont réussi le niveau 1, ou même le seuil 3, en littérature et en numératie, possèdent donc,

selon toute probabilité, une certaine maîtrise de ces technologies. Par ailleurs, cette maîtrise n'est pas en partie reconnue par un examen national comme c'est le cas pour la littératie et la numératie. Le processus est donc un peu plus complexe et il peut s'avérer nécessaire que l'adulte suive certains cours dans un centre de formation (une école, un collège, un organisme éducatif communautaire, un centre *learn'direct* ou un autre centre reconnu au niveau local par un *Learning and Skills Council*). Pour le reste, la procédure est semblable à celle que nous avons déjà décrite en relation avec les examens du niveau d'entrée. C'est donc l'organisme valideur qui, en conformité avec le guide déjà cité (QCA, 2002), précise les épreuves requises, s'assure de leur réussite dans des conditions appropriées et délivre le certificat.

Les trois premières habiletés mentionnées ci-dessus sont pleinement intégrées dans le cadre général des qualifications. Ce n'est pas le cas pour les trois autres : la capacité de travailler avec d'autres personnes, la capacité de parfaire sa formation et sa compétence professionnelle et la capacité de résoudre des problèmes. Cependant, ces habiletés sont également certifiées par des organismes valideurs pour les niveaux 1 à 5. En outre, dans la mise en œuvre de la stratégie *Skills for Life*, on encourage les adultes à préparer un portfolio et à satisfaire aux autres exigences qui conduisent à une validation officielle. Le guide cité ci-dessus précise ce qu'il faut connaître et ce qu'il faut savoir faire en relation avec ces trois dernières habiletés de la même façon qu'il le fait avec les trois premières. Dans le cas de ces habiletés, c'est un enseignant, un tuteur ou un autre formateur (situé, par exemple, dans un milieu de travail) qui évalue le portfolio. Le rôle de l'organisme valideur se limite à réviser une sélection de portfolios et à délivrer le certificat.

3

Regards analytiques

3.1 UN PROJET SOCIAL AUDACIEUX ET EXIGEANT

Il existe peu de pays industrialisés qui aient mis en œuvre en faveur de leur population adulte une stratégie de rehaussement de sa formation de base aussi extensive et aussi exigeante que la stratégie *Skills for Life*. L'objectif d'améliorer de façon démontrable, en huit ans environ, de 1999 à 2007, la formation de base de plus de 20 % de la population adulte dont la formation de base est jugée insuffisante est, compte tenu de ce qui se fait ailleurs, particulièrement ambitieux. Ce pourcentage est d'autant plus notable que la population visée (environ sept millions d'adultes) comprend des adultes de tout âge, de tout groupe ethnique et de tout statut par rapport à un emploi rémunéré.

Par ailleurs, la large définition pluridimensionnelle retenue pour la formation requise illustre le caractère exigeant de la stratégie mise en œuvre. L'emploi systématique des termes littératie et numératie (et même, à l'occasion, d'oratie, au lieu de capacité de parler et d'écouter) démontre une volonté d'introduire les adultes à une compréhension de la langue et des mathématiques qui les incite à les utiliser pour s'appropriier le monde réel, lui donner un sens et se construire comme personne. Les six domaines d'application que l'on a privilégiés (voir la section 2.2.2) proposent un terrain et un terreau afin que cette appropriation s'élargisse sans cesse à partir de réalités déterminantes (la société, le travail, la famille, etc.) et devienne la source d'une vie plus accomplie. Enfin, les six habiletés clefs (voir la section 2.2.3) ajoutent encore d'autres dimensions. Le portfolio que l'on exige habituellement pour valider la maîtrise des deux premières, la capacité de communiquer et la capacité d'utiliser à

propos les mathématiques dans des situations variées et pour diverses fins, confirme l'importance que l'on accorde à une maîtrise clairement démontrée en littératie et en numératie. Quant aux quatre autres habiletés, elles impliquent le développement d'attitudes et de comportements de mieux en mieux enracinés en relation avec quatre leviers potentiels d'un travail ou, plus globalement, d'une action efficace : les technologies de l'information, sa propre formation, les relations avec les autres personnes et la façon d'aborder et de résoudre les problèmes de tous les jours.

De l'étude que nous avons pu faire de la stratégie de l'Angleterre en formation de base des adultes, nous avons retenu qu'elle avait quatre objectifs.

- a) On veut aider les adultes les plus démunis à s'approprier la formation requise dans le monde actuel, à améliorer leur confiance en eux-mêmes, à accroître leur motivation pour l'apprentissage, à maîtriser des codes, des concepts, des approches, des habiletés intellectuelles, des comportements sociaux et d'autres moyens de comprendre le monde et de contribuer à sa transformation, on veut, en bref, aider ces adultes à devenir plus autonomes.
- b) La cohésion sociale constitue un défi permanent pour toute société et un défi encore plus difficile à relever dans un pays où l'immigration est importante et d'origine diverse. Une société juste est, entre autres, une société où l'accès au savoir est facilité pour tous en tenant compte de leurs besoins, de leurs acquis, de leurs contraintes et de leurs préoccupations. La formation de base est le ferment indispensable à cet apprentissage tout au long de la vie qui « contribue à

soutenir une société civilisée et cohésive où les personnes deviennent des citoyennes et des citoyens actifs et où les désavantages entre générations peuvent être dépassés» (DFEE, 1999a, p. 3. Voir aussi p. 13).

- c) L'amélioration de la formation et de la productivité de la main-d'œuvre est aussi un objectif clairement affirmé (voir, par exemple, Working Group on Post-School Basic Skills, 1999, p. 24-25 et DFES, 2003a, p. 3). On souligne comme un problème sérieux la faible productivité des travailleurs anglais par rapport à ceux d'autres pays, dont l'Allemagne et la France. L'attention que l'on accorde à cet objectif explique les appels à la collaboration des entreprises et le souci que l'on a de développer la formation de base dans les milieux de travail ou en collaboration avec eux.
- d) Enfin, on y insiste, le nouvel âge, déjà en cours, est celui de l'apprentissage. On doit, en conséquence, créer une société de l'apprentissage. Dans une telle société, la formation de base des adultes est, de toute évidence, un fondement essentiel.

3.2 UNE FORMATION DE BASE DÉSORMAIS RECONNUE ET VALORISÉE

En Angleterre comme dans de nombreux autres pays, la formation de base acquise par les adultes en dehors de l'institution scolaire a longtemps été occultée. La stratégie *Skills for Life* opère un virage peu commun par rapport à cette situation. Non seulement elle reconnaît formellement cette situation, mais elle l'utilise comme un tremplin pour inciter les adultes à franchir de nouveaux pas.

Cette nouvelle approche suppose un point de référence en vertu duquel la formation des adultes sera évaluée. Dans les circonstances, les éléments essentiels de ce point de référence sont les normes d'apprentissage et les normes de maîtrise que l'on a établies (voir la section 2.2.1) et, au moins en partie, les exigences relatives aux habiletés clefs que l'on a retenues (voir la section 2.2.3). C'est en se référant à ces balises que l'on a construit une gamme d'instruments d'évaluation très contextualisés en fonction de la réalité des adultes. Ces instruments vont du simple dépistage à la délivrance de certificats nationaux. On a ainsi créé un système d'évaluation modulé selon les besoins et les situations très différentes qui existent d'un adulte à l'autre. Aussi, ce système, y compris les examens nationaux du niveau 1, vivement contestés par certains lors de leur lancement, semble apprécié des adultes. On le juge motivant et valorisant. Le contrôle exercé par des organismes indépendants sur les examens du niveau d'entrée pour la littératie et la numératie et du niveau 1 pour les deux mêmes champs d'études et les habiletés clefs confère à l'ensemble du système de reconnaissance et de validation de la formation de base une crédibilité certaine.

Ces évaluations et ces examens gradués appellent une offre de formation adaptée à cette disparité des situations de formation. En fait, l'une des caractéristiques majeures de l'expérience *Skills for Life* consiste justement à accroître et à assouplir l'offre de formation. Elle atteint ce résultat en multipliant les lieux d'accès et les moyens d'information sur l'accès (notamment par *learnirect*), en facilitant par divers moyens un apprentissage selon des rythmes variables et en validant une série d'étapes globalement exigeantes, mais ayant chacune des objectifs restreints.



Conclusion





La ligne de mire de l'étude

Quatre expériences constituent la ligne de mire de cette étude sur la reconnaissance et la validation de la formation de base des adultes. La première de ces expériences est le projet *Equipped for the Future* (ou *Être prêt pour demain*) du *National Institute for Literacy (NIFL)*. Par l'intermédiaire de ce projet, le *NIFL* propose un renouvellement en profondeur de la formation de base des adultes aux États-Unis. Il fixe à celle-ci quatre buts, dont la concrétisation s'effectue à travers trois rôles déterminants de l'adulte et treize activités communes à ces rôles. Concernant la formation comme telle, le *NIFL* a retenu le développement de seize capacités réparties dans quatre domaines : la communication, la prise de décision, les relations interpersonnelles et l'apprentissage tout au long de la vie. Chacune de ces capacités est brièvement définie, mais avec précision. Quant à l'évaluation de l'apprentissage, elle est effectuée en se référant à un continuum de maîtrise dont les dimensions opérationnelles sont également définies avec précision. En formation de base, cette maîtrise s'échelonne de 0 à 40 ou, plus commodément, selon quatre niveaux pour chacune des capacités et, s'il en est besoin, pour chacune des composantes de ces capacités. Cette approche vaut aussi bien pour l'évaluation initiale, considérée comme indispensable au début de toute activité structurée de formation de base, que pour l'évaluation finale et l'obtention d'un diplôme. On sait également, par plusieurs publications, que tout le projet est la traduction réfléchie dans un service concret de formation de nombreux sondages, études, résultats de recherche, consultations et expérimentations.

Même s'il se détache moins clairement que le projet américain du système d'enseignement destiné aux jeunes, le

programme ontarien *Literacy and Basic Skills* peut être considéré comme l'esquisse d'un système de formation de base pensé et structuré en fonction des adultes. On insiste même beaucoup, dans divers documents, sur le fait que ce système est au service des « buts personnels » de l'adulte. Depuis une quinzaine d'années, le gouvernement a favorisé la mise en place progressive du système actuel. Celui-ci a pris la forme d'un réseau polyvalent qui, à tous les niveaux, comprend plusieurs organismes publics et privés (à but non lucratif) de coordination, de prestation d'une formation et de services divers. L'une des caractéristiques distinctives de ce système est certainement la manière dont il réussit à concilier une unité d'orientation, qui paraît substantielle, avec une diversité d'organismes qui, en relation avec la formation de base, incarnent des préoccupations, des conceptions et des méthodes très différentes. Depuis 1994, la validation de l'apprentissage de base acquis par les adultes en dehors d'un programme officiel de formation constitue un objectif dont la réalisation est planifiée en quatre phases. Beaucoup de travail a été accompli dans cette voie, dont l'établissement d'un corpus d'objectifs d'apprentissage et d'objectifs de maîtrise communs. Le travail réalisé sur l'évaluation de l'apprentissage dit initial, en cours de formation et au terme d'une activité de formation est également considérable et d'un grand intérêt. Toutefois, la phase finale de la stratégie adoptée en 1994, à savoir la validation de la formation de base par un diplôme ou un autre moyen approprié, n'est pas, à notre connaissance, encore terminée.

L'expérience française qui occupe le chapitre IV de cette étude n'est ni un projet comme aux États-Unis, ni un programme comme en Ontario, ni une stratégie comme en Angleterre. Le terme typiquement

français « dispositif » rend plus justement compte de ce en quoi elle consiste, c'est-à-dire en un ensemble de politiques, de structures, de procédures et de mécanismes de coordination et d'opération orientés vers la réalisation d'objectifs convenus entre plusieurs partenaires. En relation avec les fins qui nous concernent, ce dispositif comprend trois filières : celle de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI), celle du bilan de compétences et celle de la validation des acquis de l'expérience (VAE). Ces filières ont des relations entre elles, mais elles ne sont pas engagées dans la mise en place ou la réalisation d'un même projet concret. Il convient de souligner également que les liens semblent beaucoup plus étroits entre les filières du bilan de compétences et de la VAE qu'entre ces filières et celle de l'ANLCI. Ces filières ne partagent pas non plus une définition générale commune de la formation de base. En France, la définition qui importe dans un contexte de validation est celle qui est contenue dans la multitude de référentiels, tous de caractère plus ou moins professionnels, qui conduisent à un diplôme que l'on peut considérer comme équivalent à une formation de base. Nous n'avons pas étudié ces référentiels, mais, selon les indications fournies dans la documentation consultée, il y a tout lieu de croire qu'une forte proportion d'entre eux, sinon tous, incluent un certain niveau de maîtrise en français et en mathématiques et, dans beaucoup de cas, d'autres éléments de formation générale.

L'ANLCI n'est pas à proprement parler un organisme de formation. Elle se présente elle-même comme un organisme qui « repose sur une logique de mobilisation et de valorisation des moyens et des acteurs, plus que sur une logique d'action directe, ou de distribution de subventions » (ANLCI, Internet, 2003). Quant au bilan de

compétences et à la VAE, ils se complètent, même si le bilan n'est pas nécessairement suivi d'une démarche de validation. Pour certains adultes, le bilan de compétences peut, en effet, avoir un sens par lui-même. L'un de ses principaux avantages est cependant qu'il favorise grandement l'accès à une validation de la formation acquise à la faveur de l'expérience. C'est d'ailleurs parce que l'on veut inciter les adultes à valider cette formation qu'on lui apporte un tel soutien par divers moyens, dont, pour les salariés, un congé rémunéré d'une durée de 24 heures. La validation d'une formation acquise en dehors des circuits traditionnels de formation n'est pas nouvelle en France, mais, au cours de la décennie 1990, elle a reçu dans la législation, au sein des pouvoirs publics et de la part du monde du travail, une impulsion qui en a fait quelque chose de nouveau. Toutefois, cette validation ne semble pas avoir encore pénétré le domaine de la formation de base autant que les niveaux plus élevés de formation.

L'expérience anglaise *Skills for Life* est bien circonscrite et éminemment concrète. Elle vise des objectifs qualitatifs et quantitatifs précis, est clairement orientée vers le rehaussement de la formation de base de tous les adultes dont la formation de base est jugée faible, jouit d'un soutien gouvernemental au plus haut niveau et est implantée dans tout le pays. L'une des caractéristiques notables de cette expérience est que l'accès à une formation de base appropriée et la validation de toute formation pertinente acquise sont pleinement intégrés dans une même stratégie globale, mais pris en charge par des organismes différents et indépendants. La formation de base est définie par des normes d'apprentissage et des normes de maîtrise en littérature et en numératie. La *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)* a également

produit de telles normes pour six habiletés clefs pour lesquelles il est possible d'obtenir, comme en littératie et en numératie, à partir du niveau 1 du cadre général des qualifications, des certificats qui ont un caractère officiel. En littératie et en numératie, les normes déterminées par la *QCA* sont accompagnées d'exemples d'application dans six domaines de la vie des adultes (la relation avec la communauté, le travail, etc.). Un autre organisme, spécialisé dans plusieurs aspects de la formation de base, la *Basic Skills Agency*, a, en outre, supervisé la production de contenus qui explicitent les normes de la *QCA*. Quant au système d'évaluation de l'apprentissage, il est particulièrement développé et sensible à divers degrés de maîtrise. Il comprend expressément une évaluation de type dépistage, une évaluation initiale, une évaluation diagnostique et toute une série d'évaluations qui permettent d'obtenir, en littératie et en numératie, des certificats de portée nationale à trois étapes ou seuils du niveau d'entrée et des certificats nationaux au niveau 1 (et 2, non couvert dans la présente étude) du cadre général des qualifications reconnues par le ministère de l'Éducation et de la Formation. Il existe une équivalence progressive entre ces certificats, pensés en fonction des besoins et de la situation des adultes, et les diplômes qui ouvrent la voie à des études plus avancées dans l'enseignement secondaire ou postsecondaire.

Si l'on considère ces quatre expériences dans leur ensemble, on ne saurait, croyons-nous, exagérer leur intérêt et leur valeur d'exemple pour l'avenir de la formation de base des adultes dans les pays occidentaux. Chacune de ces expériences est unique, mais toutes quatre sont également convergentes sur de nombreux points, comme nous le verrons. Ce sont aussi des expériences innovatrices d'une grande

portée sociale, et non seulement éducative. Au terme de cette étude, nous avons l'impression de n'avoir pu rendre compte que d'une faible partie de leurs assises, de leur action et de leurs potentialités, même dans le domaine de la reconnaissance et de la validation de la formation de base des adultes. Nous espérons néanmoins avoir réussi à dégager des éléments essentiels. La justification de nos mises en contexte, que certains lecteurs trouveront peut-être un peu longues, réside dans l'effort que nous avons fait pour rendre aussi transparent que possible ce que, dans chacune de ces expériences, il y a de distinctif et de porteur d'avenir, voire d'inédit.

2

La formation de base des adultes aujourd'hui

Pour nous guider dans notre recherche, nous avons, au début de cette étude, retenu à titre d'hypothèse de travail une grille résumant les principales composantes de la formation de base chez l'adulte (voir le tableau 1). Nous avons alors indiqué que le contenu de cette grille serait révisé au terme de notre travail. Le but de cette section est de procéder à cette révision compte tenu de ce que nous ont appris les quatre expériences dont nous avons fourni un aperçu dans la section précédente. La question à laquelle nous apportons une réponse est la suivante : dans quelle mesure la définition générale que l'on donne de la formation de base dans les quatre expériences étudiées, en principe ou en pratique, directement ou indirectement, est-elle semblable à celle que contient le tableau 1 ou s'en éloigne-t-elle ? Répondre à cette question, c'est, il convient de le noter, indiquer en même temps quel contenu de formation les responsables de ces expériences ont cherché à reconnaître et à valider. Sans entrer dans les détails et sans aucune prétention à l'exhaustivité, voici ce qui nous paraît ressortir plus nettement.

2.1 LA LANGUE ET LES MATHÉMATIQUES

La langue est le premier objet d'apprentissage retenu. Celui-ci inclut la lecture et l'écriture, mais aussi l'écoute et l'expression orale. On accorde même beaucoup d'importance à ces deux dernières formes de communication. Elles donnent lieu, quasi au même titre que la lecture et l'écriture, à la détermination d'objectifs d'apprentissage et d'objectifs de maîtrise, à des propositions précises d'activités d'apprentissage et à une évaluation en bonne et due forme.

Les mathématiques, même à un niveau élémentaire, ont souvent été négligées, voire oubliées, en formation de base des adultes (voir, entre autres, Tout and Schmitt, 2002, p. 158-159). Ce n'est pas le cas dans les expériences américaine, ontarienne et anglaise que nous avons étudiées. Les mathématiques occupent une place importante et elles sont valorisées. Sur ce point comme sur plusieurs autres, la situation est moins claire en ce qui concerne l'expérience française à cause de la multiplicité des certifications et de l'absence d'une définition générale commune de la formation de base. Toutefois, selon ce qui ressort de diverses indications, les mathématiques occupent, dans ce cas également, une place relativement importante dans une forte proportion des certifications considérées comme étant de base.

Il existe une tendance assez forte à utiliser les termes littératie et numératie plutôt que les termes langue française ou langue anglaise et mathématiques. Même en France, le terme littératie, rejeté il y a encore peu de temps, paraît de plus en plus acceptable (voir Espérandieu et Vogler, 2000, p. 33). En Angleterre, les termes « literacy » et « numeracy » sont devenus tout à fait courants. Aux États-Unis, les deux remarquables chapitres que, dans son volume annuel de 2002 sur l'éducation des adultes, le *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL)* a consacrés respectivement à l'évaluation de la « literacy » en formation de base et à l'inclusion de la « numeracy » dans cette formation (voir Kruidenier, 2002, p. 84-151 et Tout and Schmitt, 2002, p. 152-202) démontrent un intérêt certain pour l'emploi de ces termes en formation de base. En employant cette nouvelle terminologie, on veut, comme nous l'avons déjà noté, signifier plus nettement que par le passé

que la langue et les mathématiques définissent une manière d'aborder le monde, d'établir des connexions entre les codes linguistiques ou mathématiques et le réel. Dans le chapitre sur la numératie auquel il est fait référence ci-dessus, les auteurs citent dans ce sens le passage suivant d'une spécialiste américaine de l'enseignement des mathématiques en éducation des adultes : « Nous ne devons pas considérer le terme numératie comme un synonyme du terme mathématiques, mais comme une nouvelle discipline que l'on peut définir comme le pont qui relie les mathématiques au monde réel » (M. J. Schmitt, 2000, cité dans Tout and Schmitt, 2002, p. 158).

2.2 LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

Dans les quatre expériences étudiées, les technologies de l'information et de la communication sont considérées comme un élément essentiel du menu de la formation de base des adultes. Heureuse coïncidence, elles intéressent spontanément un grand nombre d'adultes. Toutefois, le contenu de cette formation et la façon dont on peut l'acquérir le plus efficacement semblent plus ou moins précis. C'est sans doute en Angleterre que, pour le moment, l'on trouve sur le sujet les idées les plus claires et les applications les plus intensives. Dans le cadre de la stratégie *Skills for Life*, il existe même, sur la capacité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication à diverses fins, un ensemble d'objectifs d'apprentissage et d'objectifs de maîtrise qui permettent d'obtenir un certificat reconnu à l'égal d'autres qualifications.

La question de savoir dans quelle mesure la maîtrise des technologies de

l'information et de la communication doit faire l'objet d'un enseignement *ad hoc* est discutée. Partout, on favorise en principe un apprentissage intégré à l'apprentissage en littératie et en numératie, mais cette intégration n'est pas toujours au point. Aussi, offre-t-on, ici et là, dans des proportions apparemment très variables, des cours ou des leçons sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. À une capacité d'utiliser un ordinateur pour diverses fins, se greffe à certains endroits une initiation au repérage et au traitement d'une information. On éveille alors l'adulte aux caractéristiques d'autres sources d'information, écrites, sonores, visuelles ou autres. C'est le cas en Angleterre.

2.3 LES CONNAISSANCES VITALES SUR LE MONDE ET LA SOCIÉTÉ

Selon le tableau 1, les connaissances que l'on pourrait s'attendre à trouver dans un programme de formation de base pour adultes portent notamment sur l'être humain, la nature, les institutions sociales et le monde du travail. Qu'en est-il en fait ? Dans les quatre expériences étudiées, les connaissances le plus souvent mises en relief portent sur des réalités ou des institutions sociales (communauté locale, famille, associations, entreprises, etc.). Le monde du travail fait partie de cet ensemble, mais nous n'avons pas réussi à tirer une conclusion nette concernant la place qui est faite à une initiation à un métier ou à une occupation, ni davantage à une famille de métiers ou d'occupations. La situation paraît varier selon les systèmes de formation de base et les catégories d'adultes en cause. D'une manière générale, les réalités et les institutions sociales semblent envisagées comme de vrais objets d'apprentissage ou comme des lieux privilégiés d'application des apprentissages faits plutôt que comme de

simples appâts pour motiver les adultes à apprendre des codes, des notions ou des règles. Par ailleurs, nous avons noté très peu d'allusions à l'être humain considéré comme être physique (nous en parlerons sous un autre angle dans la section qui suit) et au monde physique en général, sauf par le biais de l'environnement. En somme, la formation de base telle qu'on la conçoit dans les expériences étudiées inclut des rudiments en psychologie et en sociologie, mais guère en physique et en biologie.

2.4 LES HABILITÉS OU CAPACITÉS MENTALES ET SOCIALES

Dans ce domaine, ce qui revient le plus souvent ou avec le plus d'insistance est la capacité de résoudre des problèmes, de travailler avec d'autres personnes et d'assumer la responsabilité de planifier et de gérer son apprentissage, voire sa vie, en particulier sa vie professionnelle. On peut penser que la capacité de résoudre des problèmes inclut celle de prendre des décisions, que mentionne le tableau 1. C'est ce que suggèrent, par exemple, les responsables du projet *Equipped for the Future*: ils ont effectivement placé ensemble la capacité de résoudre des problèmes et de prendre des décisions. Toutefois, ils ont aussi créé le domaine de la prise de décision à l'intérieur duquel ils ont inclus deux autres capacités, soit celle d'utiliser les mathématiques pour résoudre un problème et communiquer et celle de planifier (voir ci-dessus la section 2.1 du chapitre II). Sous diverses formes, on accorde également de l'importance à la capacité de raisonner, mais c'est surtout indirectement que l'on fait référence à la capacité de penser, que le tableau 1 distingue de la capacité de raisonner. Par ailleurs, la capacité de mémoriser, qui est également mentionnée dans le tableau 1,

fait rarement l'objet d'une attention particulière. Cependant, dans le programme ontarien, le développement de la mémoire et de la capacité de concentration est le premier des dix éléments de la composante officielle de formation « La capacité de devenir un apprenant autonome » (voir OLC, 2000, p. 100 et 101 et, ci-dessus, le tableau 5).

2.5 LES VALEURS

De nombreuses valeurs sont sous-jacentes au projet *Equipped for the Future*, au programme *Literacy and Basic Skills*, au dispositif de validation des acquis des adultes et à la stratégie *Skills for Life*, mais peu sont nommées. Dans la documentation consultée, nous n'avons relevé aucun énoncé de valeurs semblable à ceux que l'on trouve fréquemment dans les systèmes d'enseignement destinés aux jeunes. En fait, les valeurs les plus visibles sont sans doute la responsabilité, le sens des autres, l'autonomie et la formation elle-même. On remarque que ces valeurs recourent largement les capacités mentionnées dans la section précédente. Comme autres valeurs moins évidentes mais qui nous semblent clairement présentes dans les orientations adoptées ou les activités proposées, nous retenons la persévérance dans l'acquisition d'une formation et le souci de plus d'équité sociale. De toute évidence, on tient à des normes élevées concernant la qualité de la formation, parfois peut-être à la limite du réalisme de peur d'être accusé de reconnaître une formation à rabais, mais nous n'avons pas noté d'insistance particulière sur le souci de l'excellence, que mentionne le tableau 1.

2.6 UNE RÉVISION MAJEURE EN COURS

L'évolution de la société et de la recherche sur l'apprentissage des adultes impose une révision de la formation de base des adultes. Les quatre expériences qui ont fourni le matériau de cette étude constituent autant d'exemples de la révision majeure en cours. Cette révision se caractérise notamment par des percées dans les directions suivantes :

- une conception de la formation de base située dans le contexte d'un apprentissage nécessaire par tous et tout au long de la vie, plutôt que d'une « alphabétisation », d'une « seconde chance », d'un « rattrapage » ou d'un « fléau » à combattre;
- une formation de base qui est davantage, en elle-même, une façon d'aborder la réalité;
- une formation de base définie en fonction des besoins et de la situation des adultes, mais qui prépare aussi à des études supérieures;
- une formation de base élargie, qui, par exemple, inclut de plein droit les mathématiques et les technologies de l'information et de la communication;
- une préoccupation pour des habiletés intellectuelles, des attitudes et des comportements qui rendent les adultes aptes à planifier leur apprentissage et à apprendre par eux-mêmes.

3

La reconnaissance et la validation de la formation de base des adultes

Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels: tel est le titre du rapport d'un colloque organisé en 1999 par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (voir CEDEFOP, 2002). Les mêmes concepts, *identification, assessment and recognition*, sont au cœur du chapitre d'un volume publié en anglais par le même organisme et que nous avons cité au tout début de cette étude (voir Bjørnåvold and Brown, 2002). Le récent volume de l'OCDE sur les politiques et les pratiques de formation des adultes reprend la même trilogie conceptuelle (voir OCDE, 2003, p. 88). Les deux organismes, le CEDEFOP et l'OCDE, sont d'avis que ces concepts sont porteurs d'une transformation des systèmes d'éducation et de formation (voir *ibid.* et Bjørnåvold and Brown, 2002, p. 144).

Dans la présente étude, le vocabulaire utilisé est un peu différent, mais, quant à sa signification, très proche. Dans les deux cas, il importe de circonscrire – ou d'« identifier » – ce qui peut être évalué, de décider des moyens et des autres dispositions qui entoureront cette évaluation et, enfin, de reconnaître formellement – ou de valider – l'apprentissage effectué. De même, à la lumière des quatre expériences dont nous avons exposé et analysé certains aspects dans les chapitres II à V, il ressort que l'évaluation de toute formation de base jugée socialement nécessaire implique des changements importants dans les systèmes d'éducation des adultes. En voici quelques-uns qui, dans ces expériences, sont en cours ou sont déjà devenus des politiques établies. Ces changements concernent l'évaluation dite initiale, l'évaluation effectuée au terme d'une activité structurée de formation et les relations entre l'évaluation de la formation acquise et la formation à acquérir.

3.1 L'ÉVALUATION DE LA FORMATION INITIALE

L'évaluation de la formation de tout adulte qui veut entreprendre une activité formelle en formation de base est désormais tenue pour essentielle. En principe, une telle évaluation va de soi. En France, elle est un droit et, dans les trois autres expériences, au moins une politique. Seules des limites financières ou d'autres considérations pratiques sont de nature à freiner l'application de ce droit ou de cette politique. Dans l'État de Washington, en Ontario, en France et en Angleterre, ce type d'évaluation est, de fait, en plein développement. Précisons que l'évaluation initiale à laquelle nous faisons référence est une évaluation relativement précise et qui couvre un large champ de capacités ou de formation, et non une évaluation de dépistage ou effectuée principalement pour des fins de classement dans un groupe plutôt que dans un autre. Dans certains cas, en particulier en Angleterre, cette évaluation peut être reconnue par un diplôme et, dans d'autres cas, en particulier en France, servir de support en vue de l'obtention d'un diplôme.

Ce type d'évaluation est soutenu par des approches très concrètes qui sont le résultat d'une réflexion poussée et de diverses expérimentations. Tel est le cas pour le continuum de maîtrise mis au point par le NIFL pour le projet *Equipped for the Future*, l'« educational interviewing » pratiqué dans l'État de Washington, le processus très détaillé d'évaluation initiale par objectifs du programme ontarien *Literacy and Basic Skills*, du bilan de compétences en France et de la gamme des modes d'évaluation et des niveaux de maîtrise de la stratégie nationale *Skills for Life*. Comme points d'appui de ces approches, il existe plusieurs guides et un nombre croissant d'instruments d'évaluation.

3.2 L'ÉVALUATION AU TERME D'UNE ACTIVITÉ STRUCTURÉE DE FORMATION

L'évaluation de l'apprentissage effectué au terme de toute activité structurée de formation de base d'une certaine importance va de pair avec la reconnaissance que l'on souhaite donner à cet apprentissage. Dans un cas, un simple relevé de notes ou une attestation locale suffira, tandis que, dans un autre cas, la délivrance d'un diplôme de portée nationale s'imposera. Quant au mode d'évaluation lui-même, le plus fortement recommandé et, dans plusieurs circonstances, le seul admis est le portfolio. Celui-ci doit habituellement contenir des preuves d'une capacité de faire. Les modes d'évaluation plus traditionnels tels que l'analyse et la composition de textes, la résolution de problèmes mathématiques, les tests à choix multiples et, en France surtout, la rencontre avec un jury demeurent cependant importants. Ces divers moyens, ainsi que d'autres, peuvent être combinés de multiples façons. On en arrive ainsi à évaluer la maîtrise atteinte dans certaines capacités intellectuelles et sociales pour lesquelles il existe une reconnaissance validée.

La façon de rapporter ou d'enregistrer officiellement les résultats obtenus par les adultes en formation de base est de plus en plus couramment propre aux adultes. Elle prend la forme de niveaux de maîtrise. Ainsi, le nombre de tels niveaux est, selon les limites de la formation de base convenues dans cette étude, de quatre dans le projet américain et la stratégie anglaise et de cinq dans le programme ontarien. En France, il existe aussi des niveaux, mais ils ont une portée beaucoup plus large et correspondent à des diplômes ou, aux niveaux inférieurs, à des années d'études plutôt

qu'à la maîtrise d'un champ d'études en particulier. Pour déterminer la formation acquise, les diplômes obtenus sont plus précis que les niveaux.

3.3 LES RELATIONS ENTRE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION ACQUISE ET LA FORMATION À ACQUÉRIR

L'évaluation de la formation de base acquise ne conduit pas obligatoirement à la poursuite d'études dans un établissement de formation. Dans le dispositif français et la stratégie anglaise, la distinction entre les deux activités est particulièrement nette. Toutefois, la validation de la formation de base acquise est aussi, pour les pouvoirs publics, un moyen d'inciter les adultes à reprendre des études et, pour les adultes, un moyen de se situer par rapport aux exigences de formation requises dans la société actuelle. Dans les quatre expériences étudiées, une politique d'accès des adultes à l'évaluation de leur apprentissage a comme pendant une politique d'accès à la formation. Sur ce point, l'expérience la plus avancée est sans doute celle de la stratégie *Skills for Life*. Celle-ci promeut à une grande échelle l'accès à plusieurs formes d'évaluation, mais aussi à une formation de base diversifiée par divers moyens, y compris audiovisuels et électroniques, dans des milliers de lieux de tous types, selon des horaires étendus et des rythmes qui respectent, autant que possible, les situations et les objectifs d'apprentissage de chaque adulte.

4

Des pistes d'action

L'approfondissement des expériences sur lesquelles portent les chapitres II à V de cette étude pourrait être retenu comme une première piste d'action. Sur plusieurs points, chacune de ces expériences se situe à l'avant-garde d'une attitude proactive dans la promotion et la validation d'une formation de base destinée à une proportion élevée de la population adulte. Aussi, qu'on les envisage séparément ou dans leur ensemble, ces expériences contiennent ou suggèrent de nombreuses pistes d'action. Il est raisonnable de penser que certaines d'entre elles pourraient contribuer à une amélioration des politiques et des pratiques québécoises en relation avec la formation de base des adultes, au sens défini dans la présente étude, et plus particulièrement en relation avec la reconnaissance et la validation de cette formation. Voici donc, dans cet esprit, quelques-unes de ces pistes qui, croyons-nous, méritent réflexion. Dans tous les cas, une partie ou l'autre de l'étude fournit à leur sujet des précisions utiles ou, au moins, un fond de scène qui en éclaire la raison d'être, l'intérêt ou la pertinence.

a) La révision des contenus de la formation de base proposés aux adultes en s'interrogeant :

- sur la place faite aux mathématiques, aux technologies de l'information et de la communication et aux connaissances sur les institutions sociales, l'être humain et le monde naturel;
- sur les habiletés intellectuelles et sociales que la formation de base proposée contribue réellement à développer;
- sur le parti que l'on pourrait retirer des études récentes sur la littératie et la numératie pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de la langue et des mathématiques;

- sur l'opportunité de structurer la formation de base autour de normes ou d'objectifs majeurs d'apprentissage et de normes ou d'objectifs de maîtrise plutôt que d'élaborer un seul programme d'études détaillé;
- sur l'adéquation entre, d'une part, la formation de base proposée et, de l'autre, les exigences de formation de la société actuelle et la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie;
- sur la relation entre la formation de base et l'exercice des principaux rôles de l'adulte dans la vie;
- sur l'encouragement qui devrait être donné à l'élaboration de plans individuels de formation ou d'apprentissage et la façon dont il en sera tenu compte dans l'évaluation et la validation de la formation de base.

b) La révision du système d'évaluation, de reconnaissance et de validation de la formation de base des adultes en s'interrogeant :

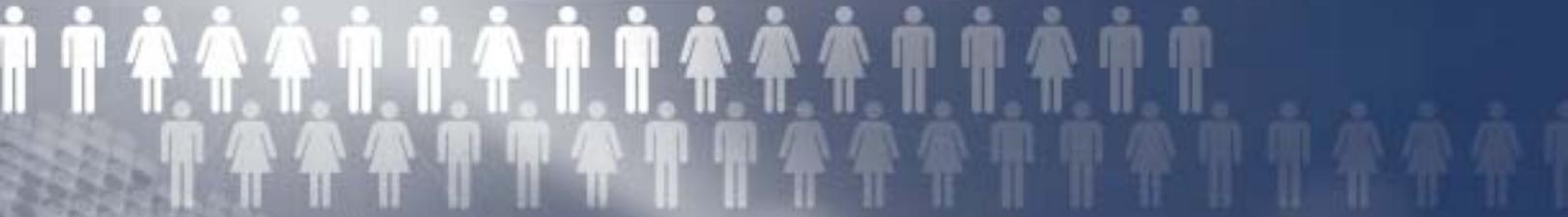
- sur la précision des objectifs d'apprentissage que l'on évalue et des objectifs de maîtrise qui servent à les évaluer;
- sur l'opportunité de prévoir, à l'intérieur du champ de la formation de base, des niveaux de maîtrise propres aux adultes et, pour certains de ces niveaux de même qu'au terme des étapes qui y conduisent, la délivrance d'une reconnaissance formelle, voire d'un diplôme;
- sur le soutien qui pourrait être apporté à l'utilisation du portfolio comme voie d'évaluation et de validation de la formation de base et les conditions requises pour que l'utilisation de cette voie donne les résultats que l'on en attend;

- sur l'importance que l'on devrait accorder à une évaluation diagnostique nuancée lorsque des adultes souhaitent s'inscrire dans une démarche structurée de formation et, éventuellement, sur les conditions requises (en personnel, comme instruments d'évaluation, etc.) pour qu'une telle évaluation soit disponible pour un nombre beaucoup plus élevé d'adultes;
- sur la diversité des lieux d'accès à une évaluation de la formation de base acquise et les lieux ou moyens qui, au besoin, permettent d'acquérir la formation de base manquante;
- sur l'opportunité de créer un organisme autonome qui assume une part de responsabilité dans la détermination des contenus de la formation de base, ainsi que sur leur évaluation, leur reconnaissance et leur validation¹.

■ Des atouts pour un dépassement

L'élévation du niveau de la formation de base d'une proportion notable des adultes est une nécessité dans plusieurs pays occidentaux développés. Plus que jamais la formation de base que possèdent les adultes d'une société est le fondement le plus sûr dont puissent disposer pour leur développement chacun des adultes de cette société et la société elle-même dans sa totalité. Le projet américain *Equipped for the Future*, le programme ontarien *Literacy and Basic Skills*, le dispositif français de validation des acquis des adultes et la stratégie anglaise *Skills for Life* constituent autant de réponses à cette nécessité. Puissent les voies exigeantes et prometteuses qu'ouvrent ces expériences nous servir de sources d'inspiration dans notre réflexion commune et de leviers utiles dans notre propre action!

1. En plus des nombreux passages que contient l'étude sur ce thème, voir TRÉAQFP, 2001, p. 19, 43-45, 77-78 et la recommandation 32.



Liste des documents cités



ABLE NETWORK OF WASHINGTON (2003)

Vision and Mission. Environ 4 p. Par Internet : <http://www.sbctc.ctc.edu/able/vision.asp>.

ANANDA, SRI (2000)

Equipped for the Future. How Instructors Can Support Adult Learners Through Performance-Based Assessment. Washington, D. C. : National Institute for Literacy. 31 p.

ANLCI

Voir *Agence nationale de lutte contre l'illettrisme*.

AGENCE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME (INTERNET, 2003)¹

Présentation. Lyon, France : Auteur. Par Internet : <http://www.anlci.gouv.fr>; cliquer sur « Présentation ».

BAYROU, FRANÇOIS (1990)

1990-2000 : la décennie des mal-appris. Paris, France : Flammarion. 221 p.

BENTOLILA, ALAIN (2001)

Entrevue avec Michel Lacombe. In Michel Lacombe. *L'idée du siècle : La liberté du citoyen*. Montréal : Radio-Canada et Fides. P. 19-32.

BJØRNÅVOLD, JENS AND ALAN BROWN (2002)

« Rethinking the role of the assessment of non-formal learning ». In Pekka Kämäräinen, Graham Attwell and Alan Brown (eds.). *Transformation of learning in education and training. Key qualifications revisited*. Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes (Cedefop Reference series). P. 128-149.

BLUNKETT, DAVID (2000)

The Learning and Skills Council : Strategic Priorities. London, United Kingdom : Department for Education and Employment. Environ 20 p. Par Internet : <http://www.lifelonglearning.co.uk>; cliquer sur « Archive », puis sur le titre du document (avec la mention « Remit Letter »).

BOUYX, BENOÎT (1996)

« France. Les examens dans un système centralisé de formation à dominante scolaire ». In Organisation de coopération et de développement économiques. *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement technique et la formation professionnelle. Évaluation et certification*. Paris, France. P. 203-207.

1. Rappelons que, lorsque nous ne connaissons pas avec certitude l'année où un document disponible sur un site Internet a été publié, nous l'indiquons de la façon suivante : « Internet » suivi de la mention de l'année où nous avons consulté le document.

BOUYX, BENOÎT (1997)

L'enseignement technologique et professionnel. Paris, France : La Documentation française et Centre national de documentation pédagogique (Coll. Systèmes éducatifs). 112 p.

CAMBRIDGE TRAINING AND DEVELOPMENT LTD. (2001a)

Adult Literacy: core curriculum including Spoken Communication. London, United Kingdom : Basic Skills Agency. 152 p. Par Internet : <http://www.basic-skills.co.uk>; cliquer successivement sur « Post-16 », « Publications » dans le menu de gauche et le titre du document.

CAMBRIDGE TRAINING AND DEVELOPMENT LTD. (2001b)

Adult Numeracy: core curriculum. London, United Kingdom : Basic Skills Agency. 101 p. Par Internet : <http://www.basic-skills.co.uk>; cliquer successivement sur « Post-16 », « Publications » dans le menu de gauche et le titre du document.

CEDEFOP

Voir *Centre européen pour le développement de la formation professionnelle*.

CENTRE ALPHAPLUS (INTERNET, 2003)

AlphaRoute. Qu'est-ce qu'AlphaRoute? Par Internet : <http://alphaplus.ca/fr/alpharoute.html>.

CENTRE EUROPÉEN POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2002)

Agora V. Identification, évaluation et reconnaissance des acquis non formels. Luxembourg, Grand-Duché du Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes. 210 p. Par Internet : <http://www2.trainingvillage.gr/etv/bookshop/list.asp>; cliquer sur « Agora », puis sur le titre du document (FR).

CENTRE INFFO (INTERNET, 2003a)

Le dispositif de formation professionnelle continue en France. Présentation générale. Paris, France : Auteur. Par Internet : <http://www.centre-inffo.fr/maq100901/dispositif/index.htm>. Environ 8 pages.

CENTRE INFFO (INTERNET, 2003b)

Qu'est-ce que l'homologation des titres et diplômes?

Par Internet : <http://www.centre-inffo.fr/maq100901/ressources/index.htm>; cliquer sur « Rapports et études », puis sur « Les titres et les diplômes homologués ».

CENTRE INFFO (INTERNET, 2003c)

Certificats de formation professionnelle : conditions de délivrance et liste des titres. Par Internet : <http://www.centre-inffo.fr/maq100901/ressources/index.htm>; cliquer sur « Rapports et études », puis sur le titre du document.

CHARRAUD, ANNE-MARIE, ELSA PERSONNAZ ET PATRICK VENEAU (1998)

« Les certificats de qualification professionnelle. Une certification à l'image de la diversité des branches professionnelles ». *Bref*. Marseille, France : Centre d'études et de recherches sur les qualifications. N° 142, mai. Par Internet : <http://www.cereq.fr/cereq/bref.htm>.

CIANCONE, TOM AND DAVE TOUT (2000)

Learning Outcomes: Skills or Function? Par Internet : <http://www.nald.ca/fulltext/search>; cliquer sur la lettre « L », puis dérouler jusqu'au titre du document.

CNCP

Voir *Commission nationale de la certification professionnelle*.

COMINGS, JOHN, BARBARA GARNER, CRISTINE SMITH (EDS.) (2000, 2001 ET 2002)

Annual Review of Adult Learning and Literacy. A Project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Volume 1 (2000), volume 2 (2001) et volume 3 (2002). San Francisco, California : Jossey-Bass. XXVI et 356 p.; XXIII et 295 p.; XXVI et 319 p.

COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES (1982)

Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente. Montréal, Québec : Ministère des Communications, Direction de l'édition. XXXII et 868 p.

COMMISSION NATIONALE DE LA CERTIFICATION PROFESSIONNELLE (INTERNET, 2003)

Certification et validation des acquis de l'expérience. Paris, France : Auteur. Par Internet : <http://www.cncp.gouv.fr>; cliquer sur « Certification et validation des acquis de l'expérience (VAE) ».

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000)

La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy, Québec : Auteur. 128 p. Par Internet : <http://www.cse.gouv.qc.ca/f/pub/avis/avis.htm>.

DÉLÉGATION GÉNÉRALE À L'EMPLOI ET À LA FORMATION PROFESSIONNELLE (2002)

Circulaire DGEFP N° 2002-24 du 23 avril 2002. Paris, France : Auteur, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. 5 p. et 3 annexes.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1998)

The Learning Age : a renaissance for a new Britain. London, United Kingdom : Author. 81 p. Par Internet : <http://www.lifelonglearning.co.uk>; cliquer sur « Archive », puis sur le titre du document.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1999a)

Learning to Succeed : a new framework for post-16 learning. London, United Kingdom : Author. 81 p. Par Internet : <http://www.lifelonglearning.co.uk>; cliquer sur « Archive », puis sur le titre du document.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (1999b)

Better Basic Skills – Improving adult literacy and numeracy. London, United Kingdom : Author. 5 p.
Par Internet : <http://www.lifelonglearning.co.uk/betterbasics/index.htm>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (2001)

Skills for life. The national strategy for improving adult literacy and numeracy skills. London, United Kingdom : Author. 58 p. Par Internet : <http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/publications>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003a)

Skills for life. The national strategy for improving adult literacy and numeracy skills. Focus on delivery to 2007. London, United Kingdom : Author. 44 p.
Par Internet : <http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/publications>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003b)

Teaching and Learning. The Learning Infrastructure. Par Internet : <http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/teachingandlearning>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (2003c)

Developing a National Skills Strategy and Delivery Plan : Progress Report. London, United Kingdom : Author. 35 p. Par Internet : <http://www.dfes.gov.uk/skillsstrategy/pdf/progress.pdf>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (INTERNET, 2003a)

A Guide to the National Tests in Adult Literacy and Numeracy. Par Internet : <http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/NationalTestLeaflet>.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (INTERNET, 2003b)

Sans titre (Peut-être *Move On Project - Promoting the National Test with a free short course*). 39 p.
Par Internet : <http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/teachingandlearning>. Voir « Qualifications, Accreditation and National Tests ».

DFEE

Voir *Department for Education and Employment*.

DFES

Voir *Department for Education and Skills*.

DGEFP

Voir *Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle*.

DURAND-PRINBORGNE, CLAUDE (SOUS LA DIRECTION DE) (1991)

« Le système éducatif ». *Les Cahiers français*. Paris, France : La Documentation française. N° 249, janvier-février. 96 p.

EFF ASSESSMENT CONSORTIUM (2002)

EFF/NRS Data Collection Project, 2000-2001. An Interim Report on the Development of the EFF Assessment Framework. Washington, D. C. : National Institute for Literacy. 78 p. Par Internet : http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/eff_publications.html; cliquer sur le titre du document.

EFF ASSESSMENT CONSORTIUM (INTERNET, 2003)

EFF Assessment Consortium. Par Internet : http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/eff_org_assess.html.

EFF NATIONAL CENTER (2002)

« A Look at the Steps of the EFF Teaching/Learning Cycle ». *EFF HOT topics.* Orono, Maine : Author. Vol. 2, N°. 1, Spring. P. 2-3 et 6-7. Par Internet : http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/eff_publications; cliquer sur « EFF Publications », puis sur le titre de la publication.

EL HAYEK, CHRISTIANE (COORDONNÉ PAR) (2000)

Illettrisme et monde du travail. Paris, France : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité et Documentation française (Coll. En Toutes Lettres). 434 p.

ESPÉRANDIEU, VÉRONIQUE ET ANTOINE LION, AVEC LA COLLABORATION DE JEAN-PIERRE BÉNICHOU (1984)

Des illettrés en France; rapport au Premier ministre. Paris, France : La Documentation française (Collection des rapports officiels). 157 p.

ESPÉRANDIEU, VÉRONIQUE ET JEAN VOGLER (2000)

L'illettrisme. Paris, France : Flammarion (Coll. Dominos). 121 p.

FOX LEE, JUDITH AND ROSE STROHMAIER (2000)

Cabs: Common Assessment of Basic Skills. Initial Assessment in 5 Levels. 3rd Edition. Kingston, Ontario : Literacy Link Eastern Ontario.

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (1984)

Loi sur l'enseignement supérieur. Loi n° 84-52 du 26 janvier. Publiée, entre autres, dans *Codes et lois. Droit public et droit privé. Textes législatifs et réglementaires. 5-16 janvier 1982 à 2 juillet 1985.* Paris, France : Éditions techniques. 1991, N° 8, 1^{er} cahier.

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (1989)

Loi d'orientation sur l'éducation. Loi n° 89-486 du 10 juillet. Publiée, entre autres, dans le *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale.* Paris, France : Centre national de documentation pédagogique. N° spécial 4, 31 août. 30 p.

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (1991)

Loi n° 91-1405 du 31 décembre 1991 relative à la formation professionnelle et à l'emploi. In *Journal officiel* n° 3 du 4 janvier 1992. Par Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr>; cliquer sur « Le Journal officiel de la République française », puis effectuer la « Recherche d'un JO ».

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (1992)

Loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale. In *Journal officiel* n° 167 du 21 juillet. Par Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr>; cliquer sur « Journal officiel de la République française », puis effectuer la « Recherche d'un JO ».

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (2002)

Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale. In *Journal Officiel* n° 15 du 18 janvier 2002. Par Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr>; cliquer sur « Journal officiel de la République française », puis effectuer la « Recherche d'un JO ».

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (INTERNET, 2003a)

Code de l'éducation (Partie législative). Par Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/ListeCodes>; cliquer sur « CODE DE L'EDUCATION ».

FRANCE, ASSEMBLÉE NATIONALE (INTERNET, 2003b)

Code du travail (Partie législative). Par Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/ListeCodes>; cliquer successivement sur « CODE DU TRAVAIL », « Partie législative » et l'article recherché.

FRANCE, CONSEIL D'ETAT (INTERNET, 2003)

Code du travail (Partie réglementaire. Décrets en Conseil d'État). Par Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/ListeCodes>; cliquer successivement sur « CODE DU TRAVAIL », « Partie réglementaire – Décrets en Conseil d'Etat » et l'article recherché.

FRANCHI, ANNE-MARIE (SOUS LA DIRECTION D') (1999)

Regards sur l'éducation des adultes en France. Évolution et perspectives. Paris, France : La Documentation française. 127 p.

FRENCH, ALLAN (2002)

A Review of Recent Literature and Discussion Concerning Assessment in ESL/ABE. Draft Copy. Olympia, Washington : Office of Adult Literacy. Non paginé (environ 25 p.) Par Internet : <http://www.sbctc.ctc.edu/able/assessment.asp>.

GEFFROY, MARIE-THÉRÈSE (1999)

Lutter contre l'illettrisme. Rapport à Madame la Ministre de l'Emploi et de la Solidarité et à Madame la Secrétaire d'État à la Formation professionnelle. Par Internet : <http://www.centre-info.fr/maq100901/ressources/index.htm>; cliquer sur « Rapports et études », puis sur le titre du rapport.

GIROD, ROGER (1998)

L'illettrisme. Edition actualisée (1^{re} édition en 1997).
Paris, France : PUF (Coll. Que sais-je? N° 3193). 128 p.

GODIN, JOANNE (ED.) (1996)

Working in Concert. *Federal, Provincial and Territorial Actions in Support of Literacy in Canada*.
Ottawa : National Literacy Secretariat. Par Internet : <http://www.nald.ca/NLS/inpub/wic/wictofc.htm>.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1984)

Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes.
Québec : Ministère de l'Éducation. IX et 77 p.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001)

Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Québec : Ministère de l'Éducation. IX et 45 p.
Par Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-plans.htm>.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2002a)

Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Québec : Ministère de l'Éducation. 43 p. Par Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-plans.htm>.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2002b)

Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Québec : Ministère de l'Éducation. 40 p. Par Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-plans.htm>.

INCHAUSPÉ, PAUL (2000)

Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Proposition soumise à : M. François Legault, ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, Mme Diane Lemieux, Ministre d'État au Travail et à l'Emploi. Québec : Ministère de l'Éducation. 131 p.
Par Internet : <http://www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-plans.htm>.

IOTA + (2002)

«Portrait des APP en 2001». *Iota +*. Paris, France : Réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée. Hors série : spécial statistiques, juillet. 8 p. Par Internet : <http://app.algora.org/reseau/bulletins/bulletins.asp>.

JORAS, MICHEL (2002)

Le bilan de compétences. Paris, France : PUF (Coll. Que sais-je?, N° 2979). 3^e édition mise à jour; 1^{re} édition en 1995. 127 p.

KALLENBACH, SILJA (1999)

« Money Matters : Adult Basic Education Funding in New England ». *The Change Agent*. Boston, Massachusetts : New England Literacy Resource Center. Issue 9, September. P. 4. Par Internet : <http://www.nelrc.org/changeagent/backissues.htm>; ouvrir « Reflections on Adult Basic Education ».

KIRSCH, IRWIN S., ANN JUNGBLUT, LYNN JENKINS AND ANDREW KOLSTAD (1993)

Executive Summary Of Adult Literacy In America : A First Look At The Results Of The National Adult Literacy Survey. Washington, D. C. : National Center for Education Statistics. Par Internet : <http://nces.ed.gov/naal/resources/execsumm.asp>.

KRUIDENIER, JOHN (2002)

« Literacy Assessment in Adult Basic Education ». Voir Comings, Garner and Smith, vol. 3, p. 84-151.

LARIMER, SUSAN JANE (1999)

A Brief History of the Ontario Literacy Movement. Éditeur non mentionné. 21 p. et 3 annexes. Disponible au *Centre for Literacy*, Montréal.

LIAROUTZOS, OLIVIER, EMMANUEL SULZER, NATHALIE BESUCCO ET FRANÇOISE LOZIER (2001)

« La validation des qualifications. Quelle place pour une régulation paritaire et interprofessionnelle ? » *Bref*. Marseille, France : Centre d'études et de recherches sur les qualifications. N° 177, juillet-août. Par Internet : <http://www.cereq.fr/cereq/bref.htm>.

McGUIRE, PEGGY (2000)

« A Performance Framework for Teaching and Learning with the Equipped for the Future (EFF) Content Standards ». *Adventures in Assessment*. Boston, Massachusetts : SABES/World Education. Vol. 12, Winter. Par Internet : <http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/teacher.html>; cliquer sur le titre du document.

MÉF

Voir *Ministère de l'Éducation et de la Formation*.

MEN

Voir *Ministère de l'Éducation nationale ou Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche*.

MERRIFIELD, JULIET (2000)

Equipped for the Future. Research Report. Building the Framework, 1993-1997. Washington, D. C. : National Institute for Literacy. 57 p. Par Internet : http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/merrifield_eff.pdf.

MEZIROW, JACK (2000a)

« Preface ». In Jack Mezirow and Associates. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, California : Jossey-Bass. P. XI-XVIII.

MEZIROW, JACK (2000b)

« Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory ». In Jack Mezirow and Associates. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, California : Jossey-Bass. P. 3-33.

MFCU

Voir *Ministère de la Formation et des Collèges et Universités*.

MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS (2000a)

Une évaluation commune pour le Programme d'alphabétisation et de formation de base. Toronto, Ontario : Auteur, Section de l'alphabétisation et de la formation de base. 63 p. Par Internet : <http://www.edu.gov.on.ca>; cliquer successivement sur « Français », « Formation et emplois » et « Alphabétisation et formation de base ». Titre de la version anglaise : *Common Assessment in the Literacy and Basic Skills Program*.

MINISTÈRE DE LA FORMATION ET DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS (2000b)

Plan de travail : Stratégie de l'Ontario pour la recherche en alphabétisation. Toronto, Ontario : Auteur, Section de l'alphabétisation et de la formation de base. 132 p. Par Internet : <http://www.edu.gov.on.ca>; cliquer successivement sur « Français », « Formation et emplois » et « Alphabétisation et formation de base ». Titre de la version anglaise : *Setting the agenda : The Ontario literacy research strategy*.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2002a)

Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, édition 2002. Paris, France : Auteur, Direction de la programmation et du développement. 352 p. Par Internet : <http://www.education.gouv.fr/stateval/rers/repere.htm>.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2002b)

L'état de l'École – numéro 12 – édition 2002. Paris, France : Auteur, Direction de l'évaluation et de la prospective. 79 p. Par Internet : <http://www.education.gouv.fr/stateval/etat/etat.htm>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1993)

Rencontre sur les normes de qualité et les directives d'évaluation. Dossier comprenant onze documents. Toronto, Ontario : Auteur, Direction de l'alphabétisation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (1997)

Processus d'évaluation initiale par objectifs. Toronto, Ontario : Auteur, Section de l'alphabétisation et de la formation de base. IV et 140 p. Par Internet : <http://www.edu.gov.on.ca>; cliquer successivement sur « Français », « Formation et emplois » et « Alphabétisation et formation de base ». Titre de la version anglaise : *Goal-Directed Assessment: An Initial Assessment Process*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION (JUILLET 1998)

Comment utiliser les résultats d'apprentissage. Ébauche de validation. Toronto, Ontario : Auteur, Section de l'alphabétisation et de la formation de base. 150 p. Titre de la version anglaise : *Working with Learning Outcomes. Validation Draft*. Elle est datée d'octobre 1998 et on donne comme auteur le "Ministry of Training, Colleges and Universities".

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ (2002a)

Décret n° 2002-617 du 26 avril 2002 [...] relatif à la Commission nationale de la certification professionnelle. NOR: MESF0210489D. Par Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad>; cliquer sur « Les lois et règlements », puis remplir les cases appropriées.

MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ (2002b)

Se former tout au long de sa vie. Paris, France : Auteur, Secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle. 21 p. Par Internet : <http://www.travail.gouv.fr/vae>; cliquer sur « Le guide... ».

MINISTÈRE DES AFFAIRES SOCIALES, DU TRAVAIL ET DE LA SOLIDARITÉ (2002)

Décret n° 2002-1029 du 2 août 2002 relatif au titre professionnel délivré par le ministre chargé de l'emploi. In *Journal officiel* n° 182 du 6 août 2002. Par Internet : <http://www.legifrance.gouv.fr>; cliquer sur « Journal officiel de la République française », puis effectuer la « Recherche d'un JO ».

MINISTRY OF TRAINING, COLLEGES AND UNIVERSITIES (2000)

Literacy and Basic Skills Program. Guidelines (revised October 2000). Toronto, Ontario : Author, Literacy and Basic Skills Section. Pagination multiple (environ 150 p.). Par Internet : <http://www.edu.gov.on.ca/eng/training/literacy/main.html>. N. B. : La version française de ce document date de 1998, année où a aussi été publiée la première version en langue anglaise. Elle a pour titre *Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB). Directives (en vigueur le 1^{er} avril 1999)*.

MTCU

Voir *Ministry of Training, Colleges and Universities*.

NATIONAL INSTITUTE FOR LITERACY (INTERNET, 2003)

Equipped for the Future. 1 p. Par Internet : <http://www.nifl.gov/nifl/eff.html>.

NATIONAL LITERACY SUMMIT 2000 (2000)

From the Margins to the Mainstream. An Action Agenda for Literacy. Washington, D. C. : Author. 11 p. Par Internet : <http://www.natcoalitionliteracy.org>; cliquer sur « National Literacy Summit Initiative », puis sur le titre du document.

NATIONAL REPORTING SYSTEM (INTERNET, 2003)

Educational Functioning Levels – Details. Par Internet : http://www.oei-tech.com/nrs/reference/what_is_nrs/nrs4.html; cliquer successivement sur « Ed. functioning levels », « There is a more... » et le niveau recherché.

NCFE

Voir *NCFE National Awarding Body*.

NCFE NATIONAL AWARDING BODY (2002)

NCFE Entry Level Certificate in Adult Literacy (including Spoken Communication). Qualification Specification. QCA Qualification Accreditation Number 100/1325/8. Newcastle upon Tyne : United Kingdom. 29 p. Par Internet : <http://www.ncfe.org.uk/pdfs/p/100-1325-8.pdf>.

NRS

Voir *National Reporting System*.

OAL

Voir *Office of Adult Literacy*.

OCDE

Voir *Organisation de coopération et de développement économiques*.

OFFICE OF ADULT LITERACY (2000)

The Washington State Plan for ADULT AND FAMILY LITERACY. 1999-2004. Revised September, 2000. IV et 98 p. Par Internet : <http://www.sbctc.ctc.edu/OAL/stateplan.asp>.

OFFICE OF ADULT LITERACY (2003)

OAL Handbook. Draft. Olympia, Washington : Author, Washington State Board for Community and Technical Colleges. Pagination multiple. Par Internet : <http://www.sbctc.ctc.edu/oal/handbook.asp>.

OLC

Voir *Ontario Literacy Coalition*.

O*NET (INTERNET, 2003)

Skills Search. Par Internet : http://online.onetcenter.org/gen_skills_page.

ONTARIO LITERACY COALITION (2000)

The Level Descriptions. Manual. Toronto, Ontario: Author. 116 p. Par Internet : <http://www.nald.ca/fulltext/search>; cliquer sur la lettre « L », puis sur le titre du document.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2003)

Au-delà du discours. Politiques et pratiques de formation des adultes. Paris, France: Auteur. 273 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES ET STATISTIQUE CANADA (1995)

Littératie, économie et société : Résultats de la Première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Paris, France et Ottawa, Canada: Auteurs. 217 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES ET STATISTIQUE CANADA (2000)

La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes. Paris, France et Ottawa, Canada: Auteurs. XVI et 191 p.

QCA

Voir *Qualifications and Curriculum Authority.*

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2000)

National standards for adult literacy et *National standards for adult numeracy.* London, United Kingdom: Author. Non paginé. Par Internet : <http://www.qca.org.uk/nq/bs>; cliquer sur le niveau recherché.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2002)

Key skills specifications. Par Internet : <http://www.qca.org.uk/index.asp>; cliquer successivement sur « Key Skills », « Specifications », « download » dans la case appropriée et « Click here to download ».

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2003)

An introduction to entry level : the first level of the national qualifications framework. Par Internet : http://www.qca.org.uk/nq/framework/entry_new.asp. Aussi, pour une version avec une introduction et un glossaire en littératie et en numératie, mais réduite par ailleurs aux normes d'apprentissage : http://www.qca.org.uk/nq/bs/qca_booklet.pdf.

RÉGINALD GRÉGOIRE INC. (2001)

Une formation de base en partenariat avec le monde du travail. Expériences américaines et anglaises. Sainte-Foy, Québec: TRÉAQFP. 48 p.

ROWEN, NORMAN AND NEIL GRAHAM (2000)

The Revised Common Writing Assessment : A Tool Linked to Ontario's LBS Learning Outcomes Levels (2000). Toronto, Ontario: Ontario Literacy Coalition.

SCANS

Voir *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*.

SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1991)

What Work Requires of Schools. A SCANS Report for America 2000. Washington, D. C. : Government Printing Office. XXII et 31 p. et 4 annexes de 2 p. Par Internet : <http://wdr.doleta.gov/SCANS>.

SECRETARY'S COMMISSION ON ACHIEVING NECESSARY SKILLS (1992)

Learning a Living : A Blueprint for High Performance. A SCANS Report for America 2000. Washington, D. C. : Government Printing Office. Par Internet : <http://wdr.doleta.gov/SCANS>.

SERVICE-PUBLIC (INTERNET, 2003)

Vos droits et démarches : formation. Par Internet : <http://vosdroits.service-public.fr>; cliquer successivement sur « Formation » et « Bilan de compétences ».

STEIN, SONDRRA (2000)

Equipped for the Future : Content Standards. What Adults Need to Know and Be Able to Do in the 21st Century. Washington, D. C. : National Institute for Literacy. 163 p. Par Internet : http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/standards_guide.pdf.

STEIN, SONDRRA (2001)

Equipped for the Future : A Standards Based Approach to Defining and Measuring Results in the Adult Education and Literacy System. Washington, D. C. : National Institute for Literacy. 6 p. Par Internet : <http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/eff.html>; cliquer sur « Manager/Administrator », puis sur le titre du document.

STICHT, THOMAS G. (2002)

« The Rise of the Adult Education and Literacy System in the United States: 1600-2000 ». Voir ci-dessus Comings, Garner and Smith, vol. 3, p. 10-43.

STITES, REGIE (2002)

Assessing Results that Matter : Equipped for the Future's Approach to Assessment for Adult Basic Education Accountability and Improvement. Draft. For Discussion Purposes Only. Washington, D. C. : National Institute for Literacy, EFF Assessment Consortium. 23 p. Par Internet : http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/eff_publications.html.

TOUT, DAVE AND MARY JANE SCHMITT (2002)

« The Inclusion of Numeracy in Adult Basic Education ». Voir ci-dessus Comings, Garner and Smith, vol. 3, p. 152-202.

TRÉAQFP (1998)

Mémoire sur le document de consultation du ministère de l'Éducation intitulé « Vers une politique de la formation continue ». Sainte-Foy, Québec : Auteur. 81 p.
Par Internet : <http://www.edumatic.qc.ca/0-6.html>.

TRÉAQFP (2001)

Mémoire sur la proposition gouvernementale intitulée Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Sainte-Foy, Québec : Auteur. 133 p.

UNITED STATES, CONGRESS (1991)

Public Law 102-73, the National Literacy Act of 1991. Washington, D. C. : Par Internet : <http://www.nifl.gov/public-law.html>.

UNITED STATES DEPARTMENT OF LABOR (INTERNET, 2003)

*Applying O*NET to Program and Customer Needs.* Par Internet : <http://www.doleta.gov/programs/onet/applying.cfm>.

WHEELER, BETH AND LOUISE FARIAS (INTERNET, 2003)

Educational Interviewing. An Orientation Class for Basic Skills Students. Olympia, Washington : Office of Adult Literacy, Washington State Board for Community and Technical Colleges. 130 p.
Par Internet : <http://www.sbctc.ctc.edu/able/edinterview.asp>.

WORKFORCE TRAINING AND EDUCATION COORDINATING BOARD (2002)

Workforce Development Directory 2002. A Valuable Resource for Programs and Services in Washington State. Olympia, Washington : Author. VIII et 102 p. Par Internet : <http://www.wtb.wa.gov/wfd2002.pdf>.

WORKING GROUP ON POST-SCHOOL BASIC SKILLS (1999)

A fresh start. Improving literacy and numeracy. The report of the working group chaired by Sir Claus Moser. London, United Kingdom : Department for Education and Employment. 108 p.
Par Internet : <http://www.dfes.gov.uk/readwriteplus/publications>.

WTECB

Voir *Workforce Training and Education Coordinating Board*.

Ce document est produit dans le cadre
des Initiatives fédérales-provinciales
conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA)

Production : TRÉAQFP
Auteur : Réginald Grégoire inc.
Conception graphique et impression : Imprimeur studio d'infographie

Novembre 2003

ISBN 2-9807172-1-5
Dépôt légal- Bibliothèque nationale du Québec, 2003
Dépôt légal- Bibliothèque nationale du Canada, 2003



Pour obtenir plus d'information, communiquez avec la TRÉAQFP:
Téléphone : (418) 651-3220 • Courriel : ldionne@fcsq.qc.ca



La table des responsables de l'éducation des adultes et de la
formation professionnelle des commissions scolaires du Québec

1001, avenue Bégon C.P. 490, Sainte-Foy (Québec) G1V 4C7