



Pour un

IMPACT COLLECTIF

en développement de l'alphabétisme et des compétences (DAC)
dans la francophonie canadienne

Document d'information et de réflexion

Une initiative du Réseau de développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC), avec le soutien financier des Programmes d'appui aux langues officielles du Ministère du Patrimoine canadien et du programme *Innoweave* de la Fondation de la Famille McConnell.



Ont participé à la préparation de ce document :

Recherche et rédaction :

Section 1 : Marc L. Johnson, sociologue-conseil chez Socius et coach Innoweave

Section 2 : Yvon Laberge, directeur général, Collège Éducacentre

Sections 3 et 4 : Donald Lurette, andragogue

Assistance de recherche : Guillaume Deschênes-Thériault, étudiant à l'Université d'Ottawa

Supervision : Marc L. Johnson

Conseils : Gabrielle Lopez, directrice générale du RESDAC

Gatineau, mars 2018



Table des matières

| | |
|--|-----------|
| SIGLES ET ACRONYMES | V |
| INTRODUCTION | 1 |
| 1 L'EXERCICE ET SA MÉTHODE | 3 |
| 1.1 Définir l'enjeu..... | 4 |
| 1.2 Formuler clairement l'impact collectif souhaité..... | 4 |
| 1.3 Déterminer comment y parvenir, avec une théorie du changement..... | 4 |
| 1.4 Se doter des outils pour mettre en œuvre l'initiative..... | 5 |
| 2 POUR UNE APPROCHE GLOBALE ET CONTINUE EN DAC..... | 6 |
| 2.1 Introduction..... | 6 |
| 2.2 Un monde en changement | 7 |
| 2.3 Le niveau d'alphabétisme chez les francophones vivant à l'extérieur du Québec – un taux considérablement plus faible que la moyenne nationale | 7 |
| 2.4 Le monde en changement et les implications pour les communautés de langues officielles en situation minoritaire..... | 7 |
| 2.5 L'égalité des chances à contribuer au développement économique, social et culturel des francophones en situation minoritaire | 8 |
| 2.6 Le gouvernement fédéral et les CLOSM; une obligation légale et un engagement historique | 9 |
| 2.7 Le continuum de l'apprentissage; vers la construction identitaire francophone..... | 10 |
| 2.8 La place de l'apprentissage des adultes au-delà du postsecondaire | 11 |
| 2.9 La formation des adultes dans le but d'assurer la réussite de la personne apprenante | 13 |
| 2.10 Conclusion | 15 |
| 3 LES PARAMÈTRES DU DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISME ET DES COMPÉTENCES CHEZ LES ADULTES..... | 15 |
| 3.1 Les concepts de littératie, alphabétisation, alphabétisme et compétences | 15 |
| 3.2 Les adultes moins alphabétisés : L'état de la situation selon les enquêtes | 17 |
| 4 QUELQUES THÈMES DE RÉFLEXION SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISME ET DES COMPÉTENCES..... | 22 |



| | | |
|-----------------|--|-----------|
| 4.1.1 | Les acteurs de première instance en DAC | 22 |
| 4.1.2 | Les acteurs potentiels du DAC dans un continuum en éducation : dans une logique de dispositif de formation | 23 |
| 4.1.3 | Les acteurs potentiels du DAC dans une logique de contextes d'apprentissage | 24 |
| 4.2 | Les besoins des adultes francophones moins alphabétisés en milieux minoritaires | 27 |
| 4.2.1 | La notion de besoins des adultes moins alphabétisés | 27 |
| 4.2.2 | Des compétences en développement ou le continuum des compétences | 28 |
| 4.2.3 | Le développement de l'alphabétisme et des compétences chez les adultes francophones du Canada : des besoins propres aux contextes minoritaires linguistiques | 30 |
| 4.3 | Les enjeux liés au DAC pour les adultes francophones moins alphabétisés | 31 |
| 4.3.1 | Enjeux quant à la finalité du DAC | 31 |
| 4.3.2 | Enjeux de financement et de reddition de comptes | 34 |
| 4.3.3 | Enjeux sociolinguistiques | 35 |
| 5 | SOURCES CITÉES | 39 |
| 5.1 | Documents écrits consultés | 39 |
| 5.2 | Site Web consultés | 41 |
| 5.3 | Personnes interviewées | 41 |
| ANNEXE 1 | | 42 |
| ANNEXE 2 | | 47 |
| ANNEXE 3 | | 50 |
| ANNEXE 4 | | 51 |



Sigles et acronymes

| | |
|----------|---|
| ACUFC | Association des collèges et universités de la francophonie canadienne |
| AFY | Association franco-yukonnaise |
| BACE | Bureau d'alphabétisation et des compétences essentielles |
| CCNB | Collège communautaire du Nouveau-Brunswick |
| CEDEC | <i>Community Economic Development and Employability Corporation (Quebec)</i> |
| CFSM | Communautés francophones en situation minoritaire |
| CLAO | Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario |
| CLOSM | Communautés de langue officielle en situation minoritaire |
| CNFS | Consortium national de formation en santé |
| CNPF | Commission nationale des parents francophones |
| CODAC NB | Conseil pour le développement de l'alphabétisme et des compétences des adultes du Nouveau-Brunswick |
| COFA | Coalition ontarienne de formation des adultes |
| DAC | Développement de l'alphabétisme et des compétences |
| ECLEUQ | Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées au quotidien |
| EDSC | Emploi et Développement social Canada |
| EIAA | Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes |
| EIACA | Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes |
| ÉLF | Éducation de langue française |
| F@D | Formation à distance |
| FAAFC | Fédération des aînées et aînés francophones du Canada |
| FCAF | Fédération canadienne de l'alphabétisation en français |
| FCFA | Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada |
| FNCSF | Fédération nationale des conseils scolaires francophones |
| GED | <i>General Educational Development</i> |
| ICÉA | Institut de coopération pour l'éducation des adultes (Québec) |
| PEICA | Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes |
| RCCFC | Réseau des cégeps et collèges francophones du Canada |
| RDÉE | Réseaux de développement économique et d'employabilité |
| RESDAC | Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences |
| SCFP | Syndicat canadien de la fonction publique |
| SOFA | Service d'orientation et de formation aux adultes (Yukon) |
| SSF | Société santé en français |
| TDC | Théorie du changement |



Introduction

Le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) a initié une démarche de repositionnement du développement de l'alphabétisme et des compétences (DAC) dans les instances de la francophonie canadienne. Le projet consiste à réunir un collectif de partenaires parmi les organismes nationaux francophones (RESDAC, FCFA, FNCSF, ACUFC, RCCFC, RDÉE-Canada, SSF, CNPF, FAAFC) afin qu'ils se donnent une vision commune des besoins des communautés francophones en situation minoritaire (CFSM) en matière de DAC et qu'ils adoptent des stratégies collectives afin d'y répondre.

Depuis des décennies, des organismes de la francophonie canadienne conçoivent et offrent des services afin de contribuer à l'alphabétisation des adultes et de développer leurs compétences pour le marché du travail, leur vie familiale ou leur rôle plus général dans la société. Au fil des ans, la problématique du DAC a été prise en charge par un filet d'intervenants et de pratiques, dans ce qu'il est de plus en plus courant d'appeler le continuum de l'éducation.

Comme dans les autres volets du développement communautaire ou des affaires publiques, le DAC a souvent évolué en silo, c'est-à-dire en parallèle des autres efforts visant la vitalité des CFSM. Cependant, depuis une quinzaine d'années les membres du Collectif DAC et leurs partenaires sont engagés ensembles dans plusieurs initiatives concertées. Pensons au Plan stratégique d'éducation en langue française, sous le leadership de la FNCSF; au Groupe intersectoriel national en petite enfance francophone en contexte minoritaire au Canada, sous le leadership de la CNPF; au Plan stratégique communautaire 2007-2016 mis en œuvre sous la responsabilité du Forum des leaders¹. La présente initiative prendra appui sur cette courte tradition de concertation afin de passer en mode plus opérationnel et intégré.

Cette initiative est rendue possible grâce à un financement des Programmes de langues officielles de Patrimoine canadien et à l'appui du programme *Innoweave* de la Fondation de la famille J.W. McConnell. Elle s'inspire de l'approche dite de l'impact collectif qui est considérée comme une forme d'innovation sociale visant à « faire mieux, de manière plus avisée et plus efficace² ».

Ce document propose un état des lieux de l'information et des réflexions sur les besoins, les acteurs, les enjeux et les pratiques en DAC dans les CFSM. Il est préliminaire car il a été produit par des experts du DAC, mais non validé par les acteurs qui composent le Collectif DAC. Un document distinct fait l'inventaire des politiques, programmes et services offerts en DAC dans les provinces et territoires. Il est accompagné d'une analyse des besoins des CFSM en matière de développement de l'alphabétisme et des compétences essentielles et viendra compléter le bilan des connaissances lorsque prêt à publier.

¹ Voir Annexe 4 pour une analyse de ces initiatives de concertation.

² Selon l'expression de la Fondation McConnell : <http://mcconnellfoundation.ca/fr/programs/social-innovation-generation>



En s'appuyant sur cette information et ces réflexions, ainsi que sur leurs propres compétences stratégiques, les partenaires des collectifs locaux en DAC devront s'entendre sur les grands paramètres d'un impact collectif, soit :

- une vision commune de la problématique et de la nature des besoins des CFSM en matière de DAC,
- l'impact collectif qu'ils souhaitent produire à moyen terme et dont ils pourront être tenus responsables,
- les changements à provoquer pour y parvenir et
- les stratégies collectives à mettre en œuvre, avec les rôles que les partenaires joueront et les collaborations qui seront nécessaires.

Ce document présente d'abord brièvement la méthode qui sera utilisée dans l'exercice de développement de l'initiative d'impact collectif en DAC (section 1). La seconde section fait état de la situation de la formation des adultes et de l'alphabétisation et plaide pour une approche globale et continue en DAC pour les francophones en milieu minoritaire. La 3e section apporte quelques précisions sur les termes les plus couramment utilisés en DAC et des données de base sur les niveaux de littératies dans les CFSM. La 4e section aborde quelques thèmes clés du DAC, tels que les acteurs en présence, la nature des besoins, les enjeux propres aux CFSM.



1 L'exercice et sa méthode

L'impact collectif est bien sûr un résultat à moyen ou long terme, mais il s'agit aussi d'une approche développée au cours des cinq dernières années afin de faciliter l'atteinte de cet impact³. On peut définir cette approche comme suit :

L'impact collectif est une approche intégrée que se donne un regroupement d'organismes afin de s'attaquer à un enjeu complexe et de créer des effets populationnels concrets et significatifs pour une communauté ciblée⁴. »

Cette définition expose les principales dimensions de l'approche :

- *Enjeu complexe* : l'approche est rendue nécessaire en raison de la nature complexe de l'enjeu visé. Aucun acteur ne pourrait individuellement s'attaquer avec succès à cet enjeu.
- *Regroupement d'organismes* : l'approche doit donc mobiliser plusieurs organismes, le plus souvent du secteur à but non-lucratif, mais qui peuvent aussi compter des institutions publiques ou gouvernementales.
- *Approche intégrée* : les efforts individuels de ces partenaires ne suffisent pas, ils doivent être déployés de façon concertée, selon une approche intégrée.
- *Effets populationnels concrets et significatifs d'une communauté ciblée* : l'approche n'a pas pour but de créer un nouveau style de fonctionnement, mais de produire des résultats concrets –donc mesurables – et significatifs, c'est-à-dire qui font écho aux besoins et aux aspirations d'une population bien identifiée et engagée. Cette population est donc clairement ciblée et l'impact qui résultera de cette approche pourra être mesuré.

C'est tout un programme! L'impact collectif n'est pas considéré comme une solution facile. Les discussions qui émanent des quelques 15 000 artisans⁵ de cette approche à travers le monde, dont plus de 1 500 au Canada, suggèrent que l'exercice est ardu, qu'il nécessite une bonne préparation, mais aussi beaucoup d'imagination et d'adaptation afin de bien répondre aux attentes. Le programme *Innoweave* soutient une quarantaine de ces initiatives au Canada et la méthodologie qu'il préconise s'adapte constamment aux leçons tirées de celles-ci.

Au cours des prochains mois, le Collectif DAC entreprendra l'exercice d'élaboration d'une initiative d'impact collectif. Il sera accompagné d'un coach et des experts d'*Innoweave*. En plus du Webinaire d'introduction, deux ateliers d'une journée seront au programme. Un groupe de travail composé d'une douzaine de personnes issues du Collectif s'attaquera à :

1. définir l'enjeu à aborder;

³ Hanleybrown, Kania et Kramer. (2012). « [Canaliser le changement : Comment réussir l'impact collectif](#) », dans *Stanford Social Innovation Review*. Version traduite de l'anglais disponible chez Dynamo Collectivo.

⁴ Innoweave. (2017). *L'impact collectif en DAC. Atelier 1*. Présentation PowerPoint 3 avril 2017.

⁵ Ils forment une communauté d'apprentissage au sein du *Collective Impact Forum* : <http://collectiveimpactforum.org/>



2. formuler clairement l'impact collectif souhaité;
3. déterminer comment, par leurs stratégies et leurs activités, les partenaires du collectif vont créer cet impact;
4. se doter des outils pour mettre en œuvre l'initiative.

1.1 Définir l'enjeu

La première étape est d'établir clairement l'enjeu collectif que représente le DAC. Le présent *Document d'information et de réflexion* fournit plusieurs informations à cet égard. En le lisant, les membres du groupe de travail devraient garder en tête les questions suivantes, qui leur serviront à alimenter les discussions lors du premier atelier :

- Quelle est la nature des besoins en DAC des francophones?
- Quel est le contexte des politiques en DAC?
- Qui sont les acteurs en jeu?
- Quelles sont les approches utilisées en DAC?
- Quels sont les obstacles à surmonter?
- Quelles sont les possibilités de changement à notre portée?

1.2 Formuler clairement l'impact collectif souhaité

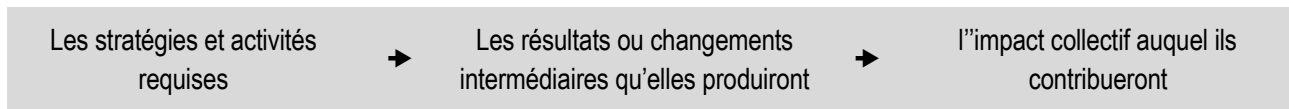
L'impact collectif qui doit être établi est celui dont nous prendrons la responsabilité, dont nous serons tenus responsables. La formulation de l'impact collectif souhaité devra préciser :

1. qui seront les bénéficiaires cibles de l'initiative (quel segment de la population?),
2. où ils se situent géographiquement,
3. qu'est-ce qui va concrètement changer pour eux et à quelle échéance.

1.3 Déterminer comment y parvenir, avec une théorie du changement

Une fois l'enjeu bien défini et l'impact collectif attendu bien formulé, il s'agira de développer une théorie du changement (TDC)⁶. Une théorie du changement (TDC) est une autre méthode associée à l'innovation sociale qui aide à envisager et produire des changements sociaux. La TDC est une théorie dans la mesure où elle décrit comment le changement est susceptible de se produire, selon un enchaînement anticipé de résultats, mais elle est aussi une stratégie car elle cartographie les interventions qui seront nécessaires à cette fin.

Dans le cadre des ateliers, le groupe de travail formulera progressivement la TDC en précisant :



⁶ Voir une courte explication de ce qu'est une théorie du changement en suivant le lien suivant : <http://socius.ca/fr/publications/757>.



1.4 Se doter des outils pour mettre en œuvre l'initiative

Une fois ces éléments stratégiques définis, le groupe de travail adoptera les outils nécessaires à la mise en œuvre de l'initiative. Typiquement, une initiative d'impact collectif s'appuie sur les outils suivants :

- Une structure de coordination
- Un système de suivi et d'évaluation commun
- Un système de communication et d'apprentissage continu.

Une fois cette réflexion et cette planification complétées, il restera plus qu'à passer à l'action, collectivement!



2 Pour une approche globale et continue en DAC

2.1 Introduction

Aujourd'hui, la prospérité des pays, le succès des entreprises, le dynamisme des communautés, le progrès social et le développement des individus impliquent des niveaux élevés de connaissances et de compétences. Les adultes font face à de nouveaux défis au travail, mais également en tant que citoyens soucieux du développement durable ou encore en tant que parents, en tant que personnes prenant soin de leur santé ou de celle d'un proche ou en tant que personnes engagées dans leur communauté.

Jusqu'à récemment, l'importance de l'éducation des adultes faisait l'objet d'un large consensus. Ces dernières années, nous observons une politique de retrait du gouvernement fédéral en alphabétisation des adultes. Nous craignons que le gouvernement ne tourne le dos aux centaines de milliers de Canadiennes et de Canadiens faiblement alphabétisés qui représentent 53 % des francophones vivant en situation minoritaire et se situant en dessous du niveau 3 de l'échelle de littératie⁷, seuil qui est considéré comme un minimum pour fonctionner dans la société axée sur le savoir, selon le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de 2012. Cette politique de retrait les met à risque de vivre de manière permanente des situations d'exclusion sociale, culturelle et économique.

Le ministère du Patrimoine canadien a lancé des consultations publiques en octobre dernier dans le cadre d'un processus d'élaboration d'un nouveau plan d'action pluriannuel en matière de langues officielles pour le Canada (2018-2023). Dans le cadre de ces consultations, les défis relevant de l'alphabétisation et du développement des compétences en français chez les populations de langue officielle vivant en situation minoritaire ont été soulevés et défendus avec ardeur par de nombreux organismes et institutions qui œuvrent dans le domaine.

Ce plaidoyer représente la consolidation des besoins exprimés par les principaux intervenants dans le domaine et propose des pistes de solutions qui rejoignent les objectifs du plan d'action sur les langues officielles : *favoriser la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire, accroître le bilinguisme au sein de la fonction publique fédérale et renforcer la dualité linguistique au pays.*⁸

Ce document présente le contexte mondial qui interpelle un besoin accéléré pour l'alphabétisme et le développement de compétences. Il situe ce besoin dans un contexte

⁷ Dans cette enquête, la littératie est définie comme : « ... la capacité des répondants de comprendre des textes écrits (imprimés et numériques) afin de participer à la société, d'atteindre leurs objectifs, de perfectionner leurs connaissances et de développer leur potentiel. » Statistique Canada, 2013. [Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes \(PEICA\)](#), p. 8.

⁸ Patrimoine Canada. <http://www.officiallanguages.gc.ca/fr/chronologie-evenements/gouvernement-du-canada-lance-plan-daction-langues-officielles>



canadien et plus précisément dans celui des communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM), et propose des pistes de solutions pour appuyer le développement des personnes faiblement alphabétisées au bénéfice des communautés de langues officielles vivant en situation minoritaire.

2.2 Un monde en changement

Le monde est en transformation. La mondialisation et le développement de l'économie du savoir font en sorte que posséder un haut niveau de compétences aide à avoir des avantages économiques. En revanche, l'intensification de la mondialisation dans le domaine économique produit des contextes de faible emploi, de chômage chez les jeunes et contribue à la croissance de personnes occupant des emplois vulnérables.

Nous constatons également, et de plus en plus que l'appropriation des compétences doit dépasser des objectifs liés au développement économique et doit viser une plus grande participation citoyenne.⁹ Le Canada est confronté à une nouvelle réalité économique et démographique engendrée par la mondialisation et l'émergence de la société du savoir. L'apprentissage continu est un vecteur de développement communautaire, social et économique pour les communautés francophones en contexte minoritaire. C'est un outil qui permet de diminuer l'insécurité linguistique et qui contribue par conséquent à l'élargissement de l'espace francophone et la pérennité de nos communautés. Il est au cœur du développement de l'identité francophone de chaque individu.

Dans le contexte d'objectifs de développement durable 2030 de l'ONU, qui vise à éradiquer la pauvreté, protéger la planète et garantir la prospérité pour tous, la responsabilité du Canada à titre de signataire nous oblige de faire rapport sur le progrès selon des critères économiques, sociaux et citoyens.

2.3 Le niveau d'alphabétisme chez les francophones vivant à l'extérieur du Québec – un taux considérablement plus faible que la moyenne nationale

Les quatre enquêtes canadiennes sur les niveaux de l'alphabétisme (Southam, 1986; ECLEUQ, 1989; l'EIAA, 1994; EIACA, 2003²) et l'enquête internationale de l'OCDE (PEICA, 2013) ont révélé que le niveau d'alphabétisme des francophones est considérablement plus faible que celui des anglophones. On constate qu'historiquement, les francophones au Canada ont longtemps affiché des retards en matière d'alphabétisme et de scolarisation. Les statistiques pour la population francophone en milieu minoritaire révèlent une situation tout aussi alarmante : 53 % des adultes francophones se trouvent sous le niveau 3 d'alphabétisme, niveau nécessaire pour fonctionner et contribuer à notre société moderne basée sur le savoir.

2.4 Le monde en changement et les implications pour les communautés de

⁹ Rubenson, K. (forthcoming; 2017). *The challenges in assessing the national status of lifelong learning*, *International Review of Education*, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg.



langues officielles en situation minoritaire

Le Canada a connu deux crises économiques depuis 10 ans, ce qui porte les différents paliers gouvernementaux à réduire les dépenses publiques et à modifier leurs programmes de financement. Les communautés francophones en situation minoritaire n'ont pas été épargnées, et on constate un frein du développement économique des communautés. L'économie des communautés francophones repose principalement sur des industries primaires (la pêche, l'agriculture, la foresterie et le secteur minier), qui sont les plus touchées par la crise économique. À cela s'ajoute un taux élevé d'analphabétisme fonctionnel chez les francophones dans ces communautés. Ces deux facteurs combinés ont mené à un appauvrissement d'une population avec peu de moyens pour s'en sortir.

Pour les communautés de langues officielles en situation minoritaire, la vitalité communautaire passe inévitablement par un plus grand nombre d'espaces de vie francophones. Il faut créer des centres de gravité pour faciliter le rapprochement physique et la cohésion communautaire qui dépassent le vecteur économique. Au fil des années, les communautés francophones ont développé des associations et des organismes responsables du développement et de l'épanouissement des communautés dans de multiples secteurs, dont la santé, la justice, l'éducation et la culture. Ces groupes assurent le développement des orientations de développement et la gestion d'actions par et pour la communauté.¹⁰ Le degré de développement d'une communauté et les chances d'une pleine participation à la gouvernance de ces associations et organismes sont liés au niveau de compétences de la population. Le taux élevé d'analphabétisme fonctionnel chez les francophones en milieu minoritaire prive 53 % de sa population de participer pleinement au développement de la communauté.

2.5 L'égalité des chances à contribuer au développement économique, social et culturel des francophones en situation minoritaire

Une étude de l'OCDE (2013)¹¹ a conclu que les niveaux d'alphabétisme les plus élevés entraînent de meilleurs revenus et réduisent les risques de se retrouver au chômage. Le marché du travail fournit d'ailleurs de multiples occasions d'utiliser ces compétences, ce qui

1 ¹⁰ **Commissariat aux langues officielles. Les indicateurs de vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire 3 : trois communautés francophones de l'Ouest canadien – ARCHIVÉE.**
<http://www.officiallanguages.gc.ca/fr/publications/etudes/2010/indicateur-s-vitalite-communautes-langue-officielle-situation-minoritaire-3-trois-communautes>

¹¹ *Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (2013).*



en favorise le maintien, voire l'amélioration.

Cependant, comme il l'a été soulevé, plus de 53 % des francophones en situation minoritaire sont analphabètes fonctionnels. Ces orientations mettent à risque les adultes francophones de vivre de manière permanente des situations d'exclusion sociale, culturelle et économique. Le développement économique inclusif demande l'adaptabilité et la résilience individuelle et communautaire. L'alphabétisme et le développement des compétences multiples sont les outils de base de la solidarité et de l'inclusion.

De plus, l'accès à des services de formation pour éradiquer cette situation est limité ou inexistant. En définitive, les francophones n'ont pas les mêmes chances et occasions de développement social et économique que leurs compatriotes de la majorité. Seule l'appropriation de modèles d'alphabétisation et de développement des compétences par les francophones en situation minoritaire peut les aider à développer leur niveau de compétences sociales, économiques et culturelles, toutes des compétences *essentiels* à la vitalité des communautés francophones en situation minoritaire au Canada.

2.6 Le gouvernement fédéral et les CLOSM; une obligation légale et un engagement historique

Depuis l'adoption de la Loi sur les langues officielles (LLO) en 1969, l'anglais et le français sont les langues officielles de l'État fédéral canadien. Le grand nombre d'initiatives mises en avant par le gouvernement canadien renforcent la mise en œuvre des obligations qui découlent de la LLO et qui aboutissent dans la création de plans d'action quinquennaux consécutifs, et visent trois objectifs principaux : favoriser la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire, accroître le bilinguisme au sein de la fonction publique fédérale et renforcer la dualité linguistique du pays. Dix institutions fédérales ont reçu des fonds pour des activités et des programmes sectoriels liés aux langues officielles. Le ministère du Patrimoine assure la coordination horizontale du programme des langues officielles, y compris la mise en œuvre du plan d'action.

Dans la foulée des efforts des provinces à prendre davantage de responsabilités depuis les années 70, le gouvernement a progressivement attribué ses responsabilités aux instances provinciales et territoriales. Ceci s'est fait surtout en matière de l'emploi, par le biais notamment des Ententes sur le Fonds canadien pour l'emploi (EDSC). Certains de ces fonds sont réservés à l'intention des personnes ayant un emploi mais pas de diplôme d'études secondaires ou d'attestation professionnelle reconnue ou dont le niveau d'alphabétisation et de compétences essentielles¹² est faible. De nombreuses études portant sur les langues officielles démontrent que les clauses relatives à la LLO sont appliquées de façon irrégulière d'une province à l'autre. En conséquence, il n'y a pas d'appui équivalent pour les communautés de langues officielles d'une province ou d'un territoire à l'autre. Bien que des progrès aient été faits, il n'en reste pas moins que les fonds pour le développement des compétences et de l'alphabétisme en français dans certaines provinces et certains

¹² Voir définition à l'Annexe 1.



territoires sont sous-financés, voire non financés. Qui plus est, l'apport historiquement fourni par le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE), du ministère de l'Emploi et du Développement social Canada (EDSC), pour la recherche, le développement de ressources et la concertation en contexte minoritaire francophone a été diminué et est aujourd'hui presque inexistant. Ces deux contextes font en sorte que le développement d'outils et de ressources et la disponibilité de services en développement de l'alphabétisme et des compétences restent inéquitables d'une province et d'un territoire à l'autre.

Nous pouvons nous poser la question et nous nous la posons : « L'argent des fonds d'EDSC et du BACE sert-il actuellement quasi exclusivement au développement des compétences et de l'alphabétisme pour des fins d'intégration économique? » Les autres secteurs d'activités tels la famille, la petite enfance, les aînés, etc. passent presque complètement à l'oubli.

2.7 Le continuum de l'apprentissage; vers la construction identitaire francophone

Au Canada français, l'école est perçue comme une institution qui vise le développement pédagogique de l'enfant, mais également la construction d'une identité francophone qui permet de montrer son appartenance et de susciter son engagement au sein de la francophonie locale, nationale et internationale. Selon l'Association canadienne d'éducation de langue française, *sans construction identitaire, l'école de langue française perd sa raison d'être*.¹³ Cette perspective s'appuie entre autres sur le principe que l'hégémonie de la langue anglaise et de la culture environnante majoritaire crée un déséquilibre de pouvoir sur la langue et la culture de la minorité, ce qui aboutit à l'assimilation.

Les ressources, stratégies et efforts déployés par les institutions francophones en milieu minoritaire sont nombreux. Dans un contexte d'apprentissage, on a surtout misé sur le système d'éducation formelle, c'est-à-dire toutes sortes de formations qui sont dispensées dans un contexte organisé et structuré (par exemple dans un établissement d'enseignement ou de formation ou sur le lieu de travail) et qui sont explicitement désignées comme apprentissage (en matière d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage formel est intentionnel de la part de l'apprenant; il débouche généralement sur la validation et la certification. Dans le contexte francophone en milieu minoritaire, l'apprentissage formel est assuré par des institutions scolaires (de la maternelle à la douzième année) et par les institutions postsecondaires (collèges et universités).

De plus en plus, l'apport de l'apprentissage **non formel** et **informel** est reconnu comme un moyen d'entraver l'assimilation, de récupérer les décrocheurs et de faciliter l'intégration de nouveaux arrivants. L'apprentissage non formel est intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas explicitement désignées comme activités d'apprentissage (en matière d'objectifs, de temps ou de ressources), mais qui comportent un élément important d'apprentissage. L'apprentissage non formel est intentionnel de la part de l'apprenant.

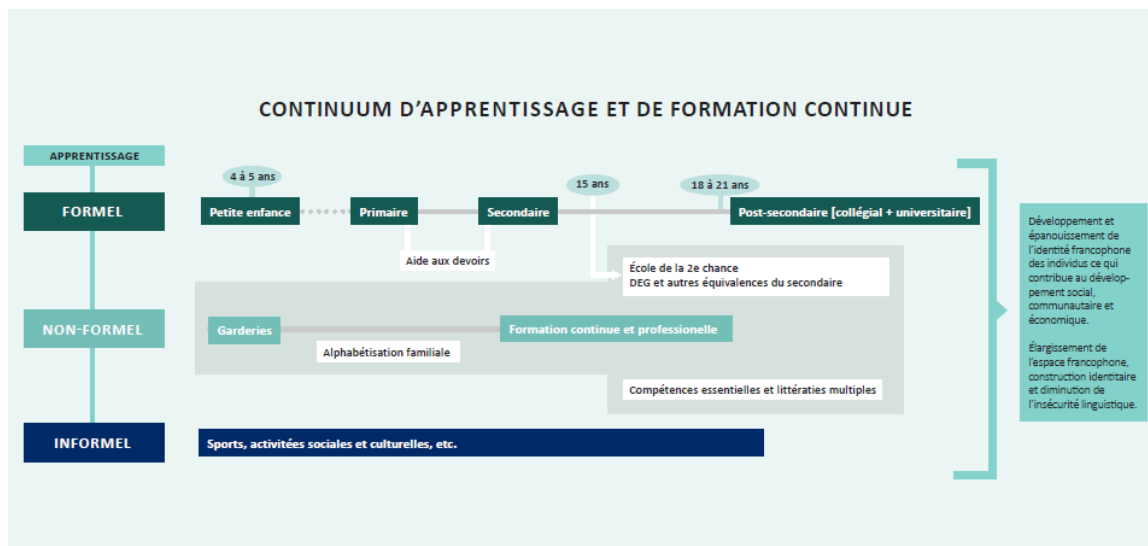
¹³ <http://www.acelf.ca/construction-identitaire/>



Certaines formations, surtout celles de courte durée, peuvent ou non mener à une certification. Les activités en alphabétisation et celles qui permettent l'acquisition de compétences tombent le plus souvent dans cette catégorie. La participation à une équipe sportive, à un club de théâtre ou à des activités culturelles peut également tomber dans cette catégorie.

Finalement, la formation informelle commence alors à être considérée comme importante pour compléter le continuum en apprentissage en situation minoritaire francophone. L'apprentissage informel découle des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en matière d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. À titre d'exemple, notons tout le transfert de connaissances qui se fait dans le numérique entre jeunes qui jouent à des jeux vidéos ou encore entre collègues de travail qui s'enseignent les uns les autres sur un nouveau logiciel, etc.

Le graphique 1 ici-bas illustre le continuum en apprentissage dans un contexte minoritaire francophone, dont l'objectif principal est le développement de l'individu qui se reconnaît comme participant et contributeur à l'épanouissement de l'espace francophone à l'échelle locale, nationale et internationale.



L'apprentissage continu est un vecteur de développement communautaire, social et économique pour les communautés francophones en contexte minoritaire. C'est un outil qui permet l'élargissement de l'espace francophone et la diminution de l'insécurité linguistique. Il est au cœur du développement de l'identité francophone de chaque individu et lui permet ainsi de contribuer au développement social, culturel, linguistique et économique de sa communauté. Il nous apparaît donc essentiel de reconnaître l'apport de chacun de ces contextes d'apprentissages qui contribuent à la vitalité des communautés et d'assurer le financement adéquat du contexte d'apprentissage non formel.

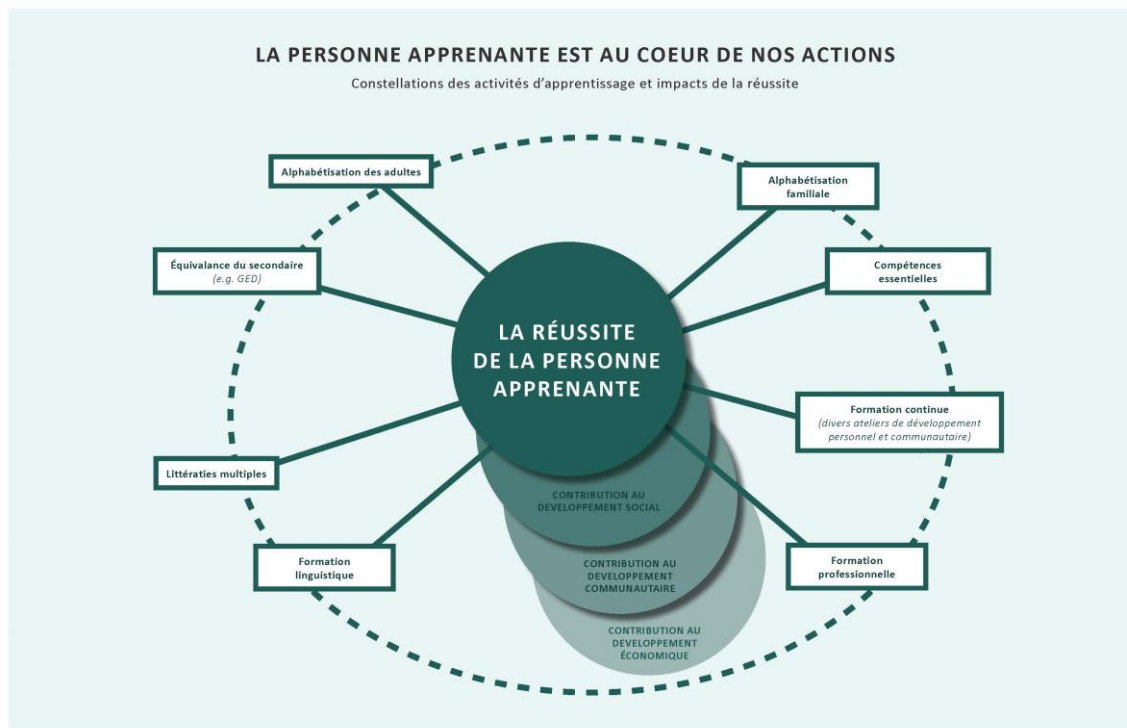
2.8 La place de l'apprentissage des adultes au-delà du postsecondaire



Le fait indéniable de l'apprentissage chez les adultes comme apport essentiel au mieux-être d'une communauté mène à un questionnement sur les stratégies que l'on doit mettre en place en contexte minoritaire francophone. De quel apprentissage avons-nous besoin au 21^e siècle? Quel est le but de l'apprentissage dans le contexte actuel de la transformation économique et sociale? Quelles mesures faut-il prendre pour assurer le développement d'espaces et d'occasions d'apprentissage? Comment l'apprentissage doit-il être organisé?

La réussite de la personne apprenante est au cœur de nos actions. L'adulte francophone s'investit dans une activité de formation pour diverses raisons; l'intégration économique, l'amélioration de sa langue, la formation professionnelle, l'obtention de son diplôme secondaire ou son équivalence, l'obtention d'un diplôme collégial ou universitaire, l'acquisition de compétences pour appuyer le développement de son enfant, etc. Le système de formation est caractérisé par différents services de formation qui viennent répondre à ses objectifs d'apprentissage. Cependant, dans un continuum d'apprentissage, l'adulte apprenant ne devrait pas être confronté à des contraintes créées par l'accès à l'un ou l'autre des services dont il a besoin. C'est la responsabilité des différentes instances de fournir des ponts et des passerelles afin de permettre à la personne apprenante de réussir.

Le graphique 2 ici-bas démontre un modèle global et intégré qui permet à l'apprenant d'entrer dans le système par différentes portes et d'accéder à différents services de formation.



L'exemple qui suit illustre comment le processus peut s'articuler. Une personne immigrante se présente à un bureau de service aux immigrants. Son premier souci est de trouver un emploi et un logement. Le service d'intégration aide la personne immigrante à trouver un logement et l'oriente vers un service d'intégration à l'emploi. Lors de l'évaluation des compétences de cette personne dans ce service, on constate des difficultés en lecture et en



écriture et un manque de connaissance des compétences en informatique. Elle est donc aiguillée vers le service d’alphabétisation. Alors qu’elle poursuit cette formation, la personne apprend également à utiliser un ordinateur, à faire des recherches et à exploiter le Web. Après avoir acquis les compétences en lecture et en écriture ainsi que les compétences numériques, cette personne est dirigée vers le service de formation visant l’obtention d’un diplôme d’études secondaires et puis vers les études collégiales.

On en convient que le parcours n’est pas aussi linéaire que présenté. La personne peut arrêter à n’importe quelle étape pour s’orienter vers d’autres types de formations, pour travailler ou pour se concentrer sur les besoins de sa famille. Il importe donc que les services de formation soient assez flexibles pour permettre ces changements d’orientation et qu’ils soient en mesure d’aiguiller la personne apprenante vers le bon service dans la communauté francophone.

Dans cette perspective, le service de formation peut répondre à de multiples besoins en aiguillant la personne dans son parcours d’apprentissage ou vers les services appropriés dans la communauté. Ce dernier oblige une connaissance des autres services de la communauté et une étroite collaboration avec les partenaires de la communauté pour répondre aux besoins de la personne apprenante qui sont en constante évolution.

Si la réussite de la personne apprenante est l’objectif ultime de tout un chacun, il importe de souligner et de reconnaître l’expertise des différents services dans la communauté.

2.9 La formation des adultes dans le but d’assurer la réussite de la personne apprenante

La formation des adultes soutient les adultes de tous âges dans l’actualisation de leur plein potentiel par le développement d’un ensemble de compétences qui répondent à des besoins multiples. Dans le cas des adultes faiblement alphabétisés, ces besoins peuvent être complexes en raison des nombreuses barrières (institutionnelles, personnelles, financières, etc.) à l’apprentissage auxquelles ils sont souvent confrontés.

Voici quelques exemples des facteurs qui motivent des adultes à entreprendre une formation :

- Recherche d’emploi
- Besoin de perfectionnement ou de développement professionnels
- Obtention d’un certificat ou diplôme collégial ou universitaire
- Facilitation du retour aux études à temps plein
- Développement linguistique
- Développement personnel
- Soutien au développement de son enfant
- Bénévolat
- Participation à la vie communautaire et citoyenne

Les adultes en quête de formation peuvent provenir de divers milieux :

- Adultes francophones, francophiles et issus de l’exogamie
- Nouveaux arrivants



- Réfugiés
- Migrants interprovinciaux/territoriaux
- Jeunes
- Femmes/Hommes
- Aînés
- Personnes handicapées
- Familles (incluant celles des bases militaires)
- Décrocheurs
- Autochtones et Métis francophones
- Prisonniers
- Sans-abris

Or, il est essentiel de reconnaître que les institutions ou organismes qui offrent la formation aux adultes et les professionnels qui œuvrent dans le domaine possèdent une expertise distincte qui ne peut être improvisée par d'autres. Pour cette raison, il importe de reconnaître et d'appuyer les institutions qui possèdent cette expertise. Dans le domaine de la formation des adultes faiblement alphabétisés ou qui requièrent le développement de nouvelles compétences en réponse aux besoins émergeant dans un monde en transformation, il existe plusieurs organismes et institutions de la francophonie canadienne qui œuvrent depuis plus de 30 ans et qui, au fil des ans, ont développé une expertise unique. (Voir Annexe 3).

Certains intervenants sont spécialisés dans le domaine de l'alphabétisation et du développement des compétences dans un contexte minoritaire francophone alors que d'autres offrent en plus différents services de formation représentés dans le graphique 2 (*La personne apprenante au cœur de l'apprentissage*).

La porte d'entrée dans le système de formation

Si les services de formation en alphabétisation et développement des compétences chez les adultes sont disponibles, il existe plusieurs partenaires communautaires qui peuvent les aiguiller vers ces services. En voici quelques exemples :

- Services d'établissements
- Institutions de formation formelle : collèges, universités
- Organismes communautaires
- Aide à la recherche d'emploi
- Employeurs
- Institutions religieuses
- Services de santé et services sociaux
- Canadian Parents for French
- Ordres professionnels
- Bibliothèques
- Réseaux sociaux
- Associations culturelles



2.10 Conclusion

Il est clair que les organismes et institutions qui œuvrent dans le domaine de la formation des adultes francophones et, plus particulièrement, dans le domaine de l’alphabétisation et des compétences essentielles occupent une place unique et structurante dans les communautés francophones en situation minoritaire au Canada. D’une part, leurs expertises dans le domaine, développées au fil des ans, leur permettront, avec un appui financier stable et continu du gouvernement fédéral, de se concerter pour offrir une gamme de services aux personnes apprenantes francophones vivant en situation minoritaire. D’autre part, cet appui leur permettra de développer des solutions novatrices qui permettront de mieux structurer leurs interventions et de renforcer leur capacité et leur impact dans la pérennisation des services dans chaque province et territoire participant. Le renforcement de telles institutions contribuera à combler les écarts qui existent dans le continuum de l’apprentissage et leur permettront de jouer un rôle essentiel à l’épanouissement des communautés de langues officielles en situation minoritaire.

La réussite de cet appui sera mesurée par une plus grande capacité des communautés francophones en situation minoritaire de répondre aux besoins de la moitié de leur population qui sont analphabètes fonctionnels et limités dans leur participation aux activités économiques, sociales, culturelles et citoyennes. Des citoyens bien formés sont essentiels à l’épanouissement des communautés francophones en situation minoritaire et au développement du Canada dans un monde en transformation.

3 Les paramètres du développement de l’alphabétisme et des compétences chez les adultes

Nous proposons dans cette section de l’information sur les principaux concepts reliés à la question du développement de l’alphabétisme et des compétences (DAC).

3.1 Les concepts de littératie, alphabétisation, alphabétisme et compétences

Les termes *litterisme* et *illettrisme* sont utilisés en France et en Suisse pour désigner les habiletés en lecture et en écriture, alors qu’au Canada, depuis les années 1990, on privilégie les termes alphabétisme d’abord et puis *littératie*¹⁴. Des organismes tels que Statistique Canada ont adopté ce dernier terme pour décrire les habiletés en lecture et en écriture de la population canadienne : *Aptitude à comprendre et à utiliser l’information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d’atteindre des buts personnels et d’étendre ses connaissances et ses capacités*¹⁵. En fait, la *littératie* est un concept descriptif qui dénote un large spectre d’habiletés en lecture et en écriture (continuum), allant de l’initiation à l’écrit (*littératie de base*), à ses usages spécifiques dans des sociétés avancées technologiquement (*littératie en milieu de travail, littératie numérique*). De plus, les

¹ Office québécois de la langue française, *Grand dictionnaire terminologique*; tiré de Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés, à être publié.

¹⁵ Legendre, Renald; *Dictionnaire actuel de l’éducation*, 3e édition; Montréal, Québec, 2005.



différentes utilisations du terme littératie mettent en lumière le caractère fonctionnel de la lecture et de l'écriture (pour mieux fonctionner dans la société, effectuer les tâches dans divers contextes de vie, utiliser l'écrit à diverses fins)¹⁶.

L'*alphabétisation* pour sa part renvoie à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de base. Alors que l'alphabétisation a été surtout centrée sur un modèle scolaire d'enseignement et d'apprentissage, la littératie s'intéresse davantage aux usages sociaux de la langue et de la communication écrite. En effet, plusieurs auteurs anglophones suggèrent d'utiliser le terme au pluriel pour indiquer qu'il existe des pratiques variées de littératies correspondant à différentes situations sociales (à l'école, à la maison, au travail, etc.)¹⁷. Dans ce sens, sont apparus au cours des dernières années de nouveaux champs de connaissances liés au concept de littératie : littératie financière, littératie familiale, littératie et santé... Dans le présent document, nous désignons par *alphabétisation* le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit (p. ex, un apprenant inscrit dans un cours d'alphabétisation), et par *littératie* les habiletés en lecture et en écriture et pour des tâches (ou activités) de lecture et d'écriture des apprenant (p. ex., un apprenant développe sa littératie en...).

→ *Les concepts d'alphabétisme et de compétences*

L'*alphabétisme* et l'*analphabétisme* sont des termes utilisés par l'UNESCO pour désigner l'aptitude ou l'inaptitude à lire et à écrire, principalement dans le contexte des pays en développement où œuvre l'organisme. Il est peu utilisé dans les pays ou les régions francophones d'Europe. Toutefois, le terme alphabétisme est d'usage courant au Canada. Il est essentiellement utilisé comme un synonyme du mot littératie. Comme pour la littératie, la définition a évolué en fonction des contextes sociaux¹⁸.

« Si l'alphabétisme est une composante importante de la formation d'un certain segment de la clientèle étudiante se destinant au collégial, les établissements membres de l'ACUFC s'intéressent à l'éventail plus large du curriculum de la littératie des adultes. Il comprend notamment le développement des compétences génériques, technologies de l'information et communication, etc. pour s'adapter aux exigences des curriculums et styles d'apprentissage canadiens¹⁹. »

Notons qu'il existe de nombreuses définitions du terme *compétence*. Toutefois, la plupart des définitions l'inscrivent dans l'accomplissement de tâches ou l'exercice d'une fonction. Le concept de compétence dans sa forme la plus simple réfère à la « capacité d'une personne à exercer une responsabilité ou à exécuter une tâche (Landry, F., 1987²⁰) ». Dans le

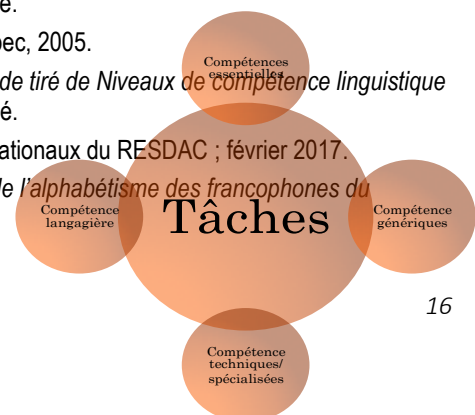
¹⁶ Office québécois de la langue française, *Grand dictionnaire terminologique*; tiré de tiré de Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés, à être publié.

¹⁷ Legendre, Renald; *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3^e édition; Montréal, Québec, 2005.

¹⁸ Office québécois de la langue française, *Grand dictionnaire terminologique*; tiré de tiré de Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés, à être publié.

¹⁹ Tiré du questionnaire de l'ACUFC ; questionnaire à l'intention des partenaires nationaux du RESDAC ; février 2017.

²⁰ Tiré de Lurette, Donald; *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du*



monde de l'éducation, on parlera souvent de la compétence comme un ensemble des dispositions (connaissances, habiletés et attitudes) qui permettent à une personne d'accomplir une tâche ou un ensemble de tâches.²¹ Comme pour le concept de littératie, on reconnaît les dimensions de « continuum » et l'aspect « fonctionnel » rattachés au concept de compétence. Il existe divers types de compétences pouvant soutenir l'exécution de tâches au travail, en formation, ou dans la vie familiale et communautaire : les compétences essentielles, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde, les compétences techniques ou spécialisées. Dans un contexte d'exécution d'une tâche, ces diverses catégories de compétences s'imbriquent les unes dans les autres, tantôt l'une complétant l'autre, tantôt l'une soutenant l'autre, soit dans le processus d'apprentissage ou dans l'action (la mise en pratique de la tâche).

De nombreux cadres soutenant les politiques et programmes associés aux services d'alphabétisation, de littératies ou de formation des adultes au Canada sont construits dans l'optique de la compétence : le *cadre des compétences essentielles* de Emploi et Développement social Canada (EDSC) qui encadre les programmes de formation pour adultes dans plusieurs provinces; le *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario* (CLAO), construit à partir de grandes compétences; le *cadre des compétences génériques* de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA); les cadres de compétences professionnelles qui déterminent la formation professionnelle de plusieurs métiers à travers le pays. Notons également le *cadre de compétences en littératie et numératie* sur lequel sont fondées les enquêtes internationales sur l'alphabétisme et les compétences. Force est de constater que la *compétence* est de plus en plus présente dans le monde de l'éducation des adultes un peu partout au Canada, et plus spécifiquement pour les adultes moins alphabétisés²².

→ *Les concepts en duo : Alphabétisme et compétences*

Quand le RESDAC utilise ces deux concepts ensemble, comme dans le DAC, c'est qu'il veut poser un regard particulier sur le *développement des compétences plus particulièrement pour les adultes moins alphabétisés*. En effet, quand on parle de développement de compétences, on peut souvent prendre pour acquis que la plupart des adultes ont des niveaux d'alphabétisme adéquats pour s'engager dans des démarches de formation ou d'apprentissage formelles ou informelles. L'utilisation de ces deux concepts en duo tente de recadrer la perspective des compétences particulièrement pour les adultes avec de plus faibles compétences en littératie, qui selon les enquêtes internationales représentent 53% des adultes francophones du Canada.

3.2 Les adultes moins alphabétisés : L'état de la situation selon les enquêtes

Canada; FCAF-RESDAC, 2011.

²¹ Legendre, Renald ; *Dictionnaire actuel de l'éducation* ; Guérin 3^e édition ; 2005.

²² Lurette, Donald ; *Développement des compétences des adultes du Nouveau-Brunswick : Document de réflexion pour l'élaboration d'une vision andragogique*; CODACNB, 2014.



« Les enquêtes internationales démontrent que les niveaux de compétences des Canadiens en littératie, en numératie et en informatique ne sont pas reluisants et les résultats des communautés francophones en situation minoritaire sont encore plus inquiétants²³. »

Les études majeures portant sur la littératie au Canada ont traditionnellement fait état du retard important des francophones en matière de compétences. L'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées au quotidien (ECLEUQ), menée par Statistique Canada en 1989, a mis en lumière pour la première fois l'écart entre les francophones et les anglophones au chapitre des compétences. En 1994, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) a permis de réaffirmer les résultats de l'ECLEUQ. Les francophones continuaient effectivement de moins bien performer que leurs homologues anglophones. Selon les résultats de l'EIAA de 1994, 45 % des adultes ayant répondu au test en anglais se retrouvaient dans les niveaux 1 et 2 sur l'échelle des textes suivis, comparativement à 53 % pour les francophones du Québec, et 60 % pour les francophones à l'extérieur du Québec²⁴.

Tableau 1.1

Niveaux de littératie, de numératie et de compétence en résolution de problèmes dans un environnement technologique, selon le score aux tests du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, 2012

| Niveau | Littératie et numératie | Résolution de problèmes |
|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| Niveau 5 | 376 à 500 | ... |
| Niveau 4 | 326 à 375 | ... |
| Niveau 3 | 276 à 325 | 341 à 500 |
| Niveau 2 | 226 à 275 | 291 à 340 |
| Niveau 1 | 176 à 225 | 241 à 290 |
| Inférieur au niveau 1 | 0 à 175 | 0 à 240 |

... n'ayant pas lieu de figurer

Source : Statistique Canada (2013). *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes*, produit n° 89-555-X au catalogue.

Figure 1 Tableau tiré de Bérard-Chagnon, J et .J-F. Lepage. (2016). *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques*

Au tournant du millénaire, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIAA) indiquait que 55 % des adultes francophones (comparativement à 39% pour les anglophones) au Canada avaient des compétences en lecture insuffisantes pour être fonctionnels dans la société actuelle et pour répondre aux besoins du marché du travail²⁵. L'EIAA de 2003 a aussi permis de montrer que les performances plus faibles des francophones par rapport à celles de leurs homologues anglophones résultaient en large part d'une scolarisation moindre et d'habitudes de lecture et d'écriture moins régulières.²⁶

²³ Gouvernement du Canada ; *Vers un nouveau plan d'action pour les langues officielles et un nouvel élan pour l'immigration francophone en milieu minoritaire* ; Rapport du Comité permanent des langues officielles ; Décembre 2016.

²⁴ Bérard-Chagnon, Julien ; Lepage, Jean-François ; *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques* ; Statistique Canada, 2016.

²⁵ RESDAC ; *Le développement de l'alphabétisation et des compétences des adultes francophones : Priorité pour les adultes francophones* ; Mémoire présenté par le RESDAC au Comité permanent des langues officielles de la Chambre des Communes ; 2011.

²⁶ Corbeil, J. -P. *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003*



De façon générale, l'EIACA de 2003 a révélé des progrès assez relatifs entre 1994 et 2003. Pendant cette période, la proportion de Canadiens n'ayant pas atteint le niveau 3 n'a pas diminué, comme on aurait pu s'y attendre compte tenu de l'augmentation des niveaux de scolarité. Qui plus est, le nombre de Canadiens de niveaux 1 et 2 a augmenté en raison de la croissance démographique²⁷. Ces enquêtes révèlent donc la persistance des performances plus faibles des francophones aux tests de compétence, au moins jusqu'au début des années 2000.

« À scolarité égale, les francophones utilisent moins l'écrit que les anglophones. Ceci témoigne de différences, d'ordre culturel et économique, caractérisées notamment par une valorisation bien moindre de la lecture et des livres chez les francophones que chez les anglophones. L'hypothèse des antécédents familiaux différentiels des groupes linguistiques (la mobilité scolaire des francophones relativement à leurs parents) est en effet très différente de celle des anglophones... Les habitudes de lecture et d'écriture dépassent la scolarité, elles sont aussi liées à des enjeux culturels. Les changements d'attitude et d'habitude peuvent s'échelonner sur quelques générations avant de mettre en place des contextes de vie favorables à la lecture (par exemple : livres à la maison, ressources, etc.). En effet, en prenant la lecture de livres comme seul indicateur, les résultats de l'enquête révèlent que même en ajustant pour la scolarité et l'âge, les anglophones sont plus susceptibles de lire des livres que le sont les francophones²⁸. »

Les données du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de 2012 permettent de constater que les performances des francophones²⁹ sont toujours inférieures à celles de leurs homologues anglophones (voir Tableau 1, Figure 2 et Figure 3).

Tableau 1 Écart entre les francophones et anglophones se situant sous le niveau 3 aux tests PEICA 2012

| | Littératie | | | Numératie | | |
|-------------------|------------|------|-------|-----------|------|-------|
| | FR | EN | Écart | FR | EN | Écart |
| Nouveau-Brunswick | 62,2 | 48,8 | 13,4 | 68,0 | 60,6 | 7,4 |
| Ontario | 47,8 | 42,4 | 5,4 | 55,7 | 50,9 | 4,8 |
| Manitoba | 46,4 | 43,7 | 2,7 | 55,1 | 51,0 | 5,1 |
| Québec | 52,3 | 45,9 | 6,4 | 55,4 | 50,2 | 5,2 |

(EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle; Statistiques Canada, 2006.

²⁷ Lurette, Donald; *Compétences et travail en contexte minoritaire*; Document de discussion et de sensibilisation portant sur divers enjeux autour du développement des compétences pour les travailleurs et travailleuses oeuvrant en milieu minoritaire; SCFP; Juin 2013.

²⁸ Corbeil, J.-P. *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*; Statistiques Canada, 2006.

²⁹ L'enquête PEICA (2012) s'est appuyée sur un suréchantillonnage des francophones (définis selon la langue maternelle) du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et du Manitoba afin de produire un portrait valide à l'échelle de ces provinces. Ces trois provinces regroupent d'ailleurs environ 80 % de la population francophone à l'extérieur du Québec. Les données sont aussi valides au niveau de l'ensemble du Canada hors Québec, mais elles ne peuvent être désagrégées au niveau des autres provinces et territoires.



| | | | | | | |
|--------------------------|------|------|-----|------|------|-----|
| Francophones hors Québec | 51,8 | 42,7 | 9,1 | 58,5 | 51,1 | 7,4 |
|--------------------------|------|------|-----|------|------|-----|

En littératie, l'écart le plus élevé entre francophones et anglophones se situe au Nouveau-Brunswick (13,4 points de pourcentage). Une étude plus poussée de cette province démontre que ce faible niveau de littératie est surtout le fait des régions du Nord de cette province, en proie à une faible scolarisation de la population, à une morosité économique et à l'exode du segment de cette population qui afficherait probablement un meilleur score en littératie³⁰. L'écart entre francophones et anglophones en Ontario et au Manitoba apparaît comme étant moins significatif³¹.

Cependant, ces moyennes provinciales traduisent mal les particularités attribuables aux différentes régions, aux groupes d'âges ou à l'origine. En Ontario par exemple, alors que la moyenne provinciale pour les francophones reflète un rattrapage dû notamment à une hausse marquée de la scolarisation, il demeure que la moitié de cette population se situe aux niveaux 1 et 2 de littératie. Les segments de cette population franco-ontarienne issue des régions rurales, de l'immigration ou des groupes d'âges plus avancés accusent un écart plus marqué à la moyenne³².

À l'échelle de tous les francophones hors Québec qui se situent aussi aux niveaux 1 et 2 de littératie, on note un écart significatif de 10 % vis-à-vis des anglophones.

En numératie, les écarts entre francophones et anglophones se situant aux niveaux 1 et 2 sont moins prononcés qu'en littératie. Ils restent toutefois significatifs pour le Nouveau-Brunswick et l'ensemble de la francophonie hors-Québec, mais pas en Ontario et au Manitoba.

³⁰ Bérard-Chagnon, Julien ; Lepage, Jean-François ; *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques* ; Statistique Canada, 2016.

³¹ Statistique Canada. *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Étude produite par Statistique Canada pour le compte d'Emploi et Développement social Canada et du CMEC. 2013.

³² Bérard-Chagnon, Julien. *Les compétences en littératie des francophones de l'Ontario : état des lieux et enjeux émergents*. Étude produite par Statistique Canada pour le compte de la COFA, du RESDAC et de Emploi Ontario. Avril 2015.



Figure 2 Tableau tiré de : Statistique Canada. (2013). Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale

Tableau B.3.7
Littératie — Moyennes et niveaux de compétence des personnes de 16 à 65 ans, selon la minorité de langue officielle, Canada et populations suréchantillonnées, 2012

| Région et minorité de langue officielle | Au niveau 1 ou à un niveau inférieur | | Niveau 2 | | Niveau 3 | | Niveau 4 ou 5 | | Moyenne | Erreur type |
|---|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|---------|-------------|
| | pourcentage | erreur type | pourcentage | erreur type | pourcentage | erreur type | pourcentage | erreur type | | |
| Nouveau-Brunswick | | | | | | | | | | |
| Anglophone | 15,8 | (1,9) | 33,0 | (2,2) | 38,7 | (2,1) | 12,4 | (1,6) | 273,8 | (2,2) |
| Francophone | 23,9 | (2,3) | 38,3 | (2,3) | 30,5 | (2,4) | 7,2 | (1,3) | 258,6 | (2,3) |
| Québec | | | | | | | | | | |
| Anglophone | 15,5 | (2,1) | 30,4 | (2,9) | 39,6 | (3,0) | 14,5 | (1,9) | 276,3 | (2,8) |
| Francophone | 17,6 | (0,8) | 34,7 | (1,0) | 36,0 | (0,9) | 11,6 | (0,6) | 270,5 | (1,0) |
| Ontario | | | | | | | | | | |
| Anglophone | 11,1 | (0,9) | 31,1 | (1,5) | 40,9 | (1,5) | 16,9 | (1,2) | 282,2 | (1,3) |
| Francophone | 13,2 | (2,6) | 34,6 | (4,2) | 39,7 | (3,8) | 12,5 | (2,9) | 275,2 | (3,6) |
| Manitoba | | | | | | | | | | |
| Anglophone | 11,6 | (1,4) | 32,1 | (2,5) | 41,1 | (2,5) | 15,2 | (1,8) | 280,0 | (2,3) |
| Francophone | 13,1 | (4,4) | 33,3 | (6,2) | 35,3 | (5,2) | 18,3 | (4,9) | 279,5 | (5,6) |
| Hors Québec | | | | | | | | | | |
| Anglophone | 12,0 | (0,6) | 30,7 | (0,9) | 40,8 | (1,0) | 16,5 | (0,7) | 281,2 | (0,9) |
| Francophone | 17,4 | (1,9) | 34,4 | (2,7) | 35,9 | (2,7) | 12,3 | (2,2) | 270,4 | (2,3) |

Source : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, 2012.

Figure 3 Tableau tiré de : Statistique Canada. (2013). Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale

Tableau B.3.8
Numératie — Moyennes et niveaux de compétence des personnes de 16 à 65 ans, selon la minorité de langue officielle, Canada et populations suréchantillonnées, 2012

| Région et minorité de langue officielle | Au niveau 1 ou à un niveau inférieur | | Niveau 2 | | Niveau 3 | | Niveau 4 ou 5 | | Moyenne | Erreur type |
|---|--------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|---------|-------------|
| | pourcentage | erreur type | pourcentage | erreur type | pourcentage | erreur type | pourcentage | erreur type | | |
| Nouveau-Brunswick | | | | | | | | | | |
| Anglophone | 25,9 | (2,1) | 34,7 | (2,6) | 30,2 | (2,2) | 9,2 | (1,5) | 259,2 | (2,4) |
| Francophone | 31,6 | (2,2) | 36,4 | (2,4) | 26,3 | (2,1) | 5,7 | (1,4) | 249,1 | (2,5) |
| Québec | | | | | | | | | | |
| Anglophone | 20,7 | (2,0) | 29,5 | (2,7) | 33,1 | (3,3) | 16,7 | (2,7) | 271,2 | (2,9) |
| Francophone | 19,6 | (0,8) | 35,8 | (1,0) | 33,9 | (0,9) | 10,7 | (0,6) | 266,9 | (0,8) |
| Ontario | | | | | | | | | | |
| Anglophone | 19,5 | (1,1) | 31,4 | (1,4) | 34,5 | (1,6) | 14,7 | (1,1) | 271,5 | (1,6) |
| Francophone | 18,6 | (3,0) | 37,2 | (3,8) | 33,5 | (4,0) | 10,7 | (2,7) | 266,5 | (4,0) |
| Manitoba | | | | | | | | | | |
| Anglophone | 17,2 | (1,8) | 33,8 | (2,5) | 37,4 | (2,9) | 11,7 | (2,1) | 270,4 | (2,8) |
| Francophone | 19,3 | (5,5) | 35,8 | (6,2) | 28,8 | (5,1) | 16,1 | (4,7) | 271,7 | (6,5) |
| Hors Québec | | | | | | | | | | |
| Anglophone | 19,5 | (0,7) | 31,6 | (0,7) | 34,6 | (1,0) | 14,2 | (0,6) | 270,8 | (1,0) |
| Francophone | 23,1 | (2,1) | 35,4 | (2,7) | 30,0 | (2,8) | 11,5 | (1,9) | 262,8 | (2,6) |

Source : Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, 2012.



4 Quelques thèmes de réflexion sur le développement de l’alphabétisme et des compétences

Nous entrons ici dans le corpus de connaissances qui a été rassemblé afin d’élaborer une TDC sur le développement de l’alphabétisme et des compétences. Cette section présente une sélection de thèmes de réflexion puisés dans la recherche et dans la littérature. Les acteurs dans l’écosystème du DAC

Le DAC concerne une large gamme d’organismes et d’acteurs qui peuvent déjà être en première instance dans l’orientation et la prestation des services ou des parties prenantes ayant un intérêt et la volonté de s’engager plus activement encore.

4.1.1 Les acteurs de première instance en DAC

Depuis plus de 30 ans, au Canada, on a beaucoup misé sur les programmes d’alphabétisation communautaires et institutionnels comme stratégie principale de rattrapage scolaire et de mise à niveau pour les adultes moins alphabétisés. Les programmes d’alphabétisation ont ainsi, pendant longtemps, été encadrés et financés par les divers ministères de l’Éducation ou de la Formation des provinces et territoires, et ce, dans une perspective de développement de l’éducation générale des adultes moins alphabétisés.

C’est généralement dans ce cadre que la plupart des organismes et établissements qui fournissent aujourd’hui des services d’alphabétisation et d’éducation des adultes ont développé leurs capacités. On peut penser aux membres du RESDAC (voir Annexe 3) qui se situent généralement dans cette catégorie ou aux services d’éducation permanente des établissements universitaires et collégiaux francophones.

Au cours des dernières années, on a pu observer un réalignement des priorités gouvernementales en matière d’éducation des adultes avec une orientation résolument vers le développement économique. Dans ce nouvel ordre des choses, les programmes d’alphabétisation se retrouvent de plus en plus encadrés et financés par des ministères à vocation économique, c’est-à-dire liés à des intentions de développement de la main-d’œuvre et de l’emploi³³. Les orientations du gouvernement fédéral depuis une dizaine d’années ont fortement contribué à cette tendance lourde.

Dans cette logique, on observe de plus en plus l’offre de programmes de développement des compétences essentielles. À titre d’exemple, sept des collègues membres de l’ACUFC sont impliqués dans le développement des compétences essentielles ainsi que dans le développement de l’alphabétisme³⁴ en offrant des programmes à une clientèle adulte (marché qui prend de l’ampleur pour le retour aux études ou la reconversion de la main-

³³ Lurette 2011, tiré de : Lurette, Donald ; Développement des compétences des adultes du Nouveau-Brunswick : Document de réflexion pour l’élaboration d’une vision andragogique; CODACNB, 2014.

³⁴ Tiré des réponses de l’ACUFC au questionnaire à l’intention des partenaires nationaux du RESDAC ; février 2017.



d'oeuvre), aux récents immigrants et à certains marchés internationaux³⁵. Autre exemple : en vue de s'assurer de la disponibilité d'une main-d'oeuvre locale francophone qualifiée et productive, une des orientations de RDÉE Canada est d'améliorer l'expertise technique et les compétences essentielles de celle-ci³⁶.

La mouvance des ressources publiques affectées au DAC vers des intentions d'employabilité est réelle dans chaque province et territoire (voir Annexe 2 pour un portrait de la situation en 2012). Ainsi, les besoins des clientèles cibles moins alphabétisées sont souvent implicitement substitués par le cadre des compétences essentielles du gouvernement fédéral, qui s'impose par l'entremise des ententes fédérales-provinciales³⁷ et les systèmes de reddition de comptes qui l'accompagnent. Dans ce contexte, le cadre des compétences essentielles est en train de remplacer progressivement les curriculums d'alphabétisation, de formation de base et de rattrapage académique dans les provinces³⁸.

4.1.2 Les acteurs potentiels du DAC dans un continuum en éducation : dans une logique de dispositif de formation

Les services d'apprentissage et de formation des adultes francophones au Canada sont offerts par l'entremise d'une vaste gamme d'organismes, d'organisations et d'établissements (les conseils scolaires, les collèges, des groupes communautaires, des groupes sans but lucratif ou bénévoles, des associations ...). Pour plusieurs intervenants, le continuum en éducation dans la langue de la minorité doit inclure également le DAC chez les adultes. Dans ce sens, les membres de la Table nationale sur l'éducation présidée par la FNCSF affirment qu'il serait souhaitable que la portée de l'article 23 s'étende au-delà des écoles élémentaires et secondaires. On propose une démarche qui vise à actualiser le continuum d'éducation et de formation à partir de la petite enfance jusqu'au postsecondaire et la vie durant. Selon cette approche, la responsabilité de l'éducation tout au long de la vie se doit d'être partagée par l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation³⁹. L'article 23 de la Charte garantit aux ayants droit, le droit de recevoir une éducation primaire et secondaire dans la langue de la minorité. Or, l'éducation est un continuum et les représentants en éducation des CLOSM souhaiteraient que d'autres étapes de ce continuum passent sous la protection de l'article 23 de la Charte, ou du moins, soient intégrées dans le

³⁵ Le développement des compétences essentielles semble (historiquement) plus important pour les programmes collégiaux que pour les programmes universitaires : la capacité de mettre en œuvre les compétences est un élément important du parcours de l'étudiant dans un contexte collégial. Elles sont incluses dans les programmes professionnels, en lien avec les ordres professionnels (ex : profil de sortie).

³⁶ RDÉE Canada; CEDEC; *Plan canadien de développement économique pour les communautés de langue officielle en situation minoritaire : le cadre 2015-2020*; Une initiative conjointe du RDÉE Canada et de la CEDEC; 2015.

³⁷ Selon une analyse du RESDAC, les fonds découlant de ces ententes ciblent de plus en plus la main-d'œuvre déjà en emploi, ce qui pose un défi important pour engendrer des initiatives de DAC pour les francophones. De plus, ces ententes ciblent de plus en plus une main-d'œuvre se situant dans les niveaux supérieurs du continuum des compétences, donc plus alphabétisée.

³⁸ Lurette, Donald; *Des approches novatrices en compétences essentielles et documentées ; pour mieux comprendre et agir efficacement : rapport analytique*; RESDAC, 2016.

³⁹ <http://fnscf.ca/education-en-langue-francaise-elf/droits-de-gestion-scolaire/enjeux-en-suspens/>



prochain protocole d'entente sur l'éducation dans la langue de la minorité⁴⁰.

« Continuum du berceau à la berceuse : La réussite se situe dans une perspective de continuum d'apprentissage qui commence dès la petite enfance pour se poursuivre tout le long de la vie. La création de cet espace propice à l'apprentissage nécessite une conscientisation et une mobilisation de toute la communauté⁴¹. »

4.1.3 Les acteurs potentiels du DAC dans une logique de contextes d'apprentissage

La consultation de la FCAF (aujourd'hui le RESDAC) de 2010 concluait déjà à l'époque que les services d'alphabétisation sont trop souvent incomplets et ne satisfont pas aux besoins diversifiés d'une clientèle aux multiples facettes : immigrants, parents d'enfants d'âge scolaire, aînés, jeunes, etc. Ils offrent des bouts ou des morceaux de programmes sans liens les uns aux autres. Ils manquent de continuité. Seul un continuum de services peut offrir une formation tout au long de la vie. Une telle continuité dans l'éducation des adultes exige que les fournisseurs de services éducatifs, de tous les types et de tous les niveaux, travaillent en concertation et de façon complémentaire. Lors de cette consultation, on identifiait des intervenants potentiels provenant de divers secteurs clés, dont ceux de la santé, de l'économie, de l'emploi, de l'éducation, du communautaire, de la petite enfance, du secteur privé, etc. Les thèmes de concertation, de collaboration et de partenariat, de formulation d'une philosophie et de stratégies communes et la nécessité d'avoir une vision inclusive furent identifiés par la grande majorité des personnes présentes⁴².

« La réalisation de ces orientations exigera une intensification importante des efforts des communautés et institutions de la francophonie... Mais la réussite du plan dépend aussi en bonne part de la participation active de nombreux partenaires qui peuvent apporter un soutien et un apport indispensables à l'action des intervenants en alphabétisation... Or, les acteurs sociaux ayant un rôle direct ou indirect à jouer dans le domaine de l'alphabétisation et de la formation des adultes francophones sont nombreux et diversifiés. Ils appartiennent à tous les secteurs d'activités d'une communauté dynamique : alphabétisation, éducation primaire, secondaire et collégiale, petite enfance, services à l'emploi, santé, économie, immigration, etc.⁴³ »

Dans le même esprit et pour mieux situer les interventions possibles auprès des personnes apprenantes moins alphabétisées, la plateforme andragogique du CODAC NB nous présente un continuum d'apprentissage pour adultes qui s'appuie sur les différents contextes de développement des compétences que l'on pourrait retrouver dans une communauté

⁴⁰ Gouvernement du Canada ; *Vers un nouveau plan d'action pour les langues officielles et un nouvel élan pour l'immigration francophone en milieu minoritaire* ; Rapport du Comité permanent des langues officielles ; Décembre 2016.

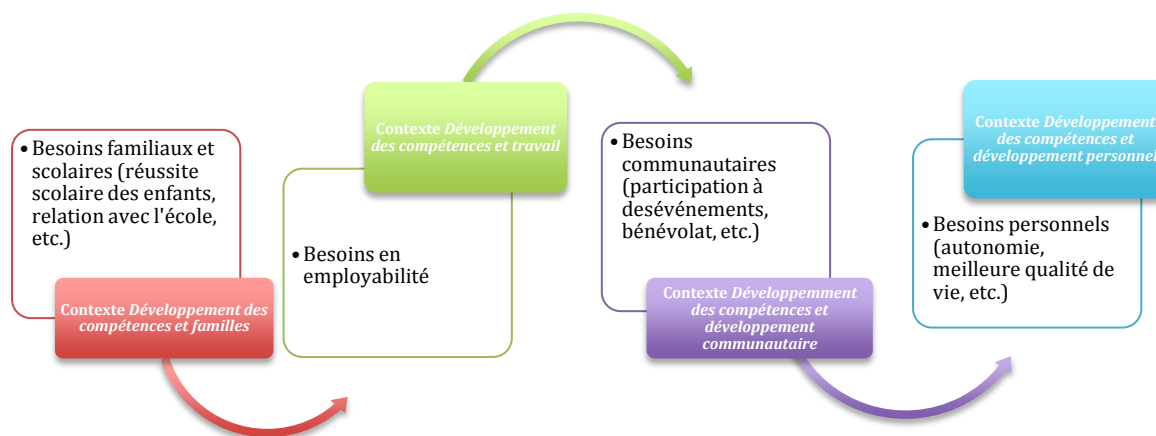
⁴¹ Bilan des démarches et des réalisations du Plan stratégique sur l'éducation en langue française ; tiré de Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) ; *État des lieux sur les programmes et initiatives en matière d'apprentissage continu dans les conseils scolaires en milieu minoritaire francophone du Canada* ; Ébauche de novembre 2016.

⁴² Hubert, Benoit; *Tous à bord! Rapport final : Consultation de la FCAF*; PGF Consultants Inc.; Rapport et proposition soumis à la FCAF; Juillet 2010.

⁴³ Hubert, Benoit; *Tous à bord! Rapport final : Consultation de la FCAF*; PGF Consultants Inc.; Rapport et proposition soumis à la FCAF; Juillet 2010.



donnée. Le schéma ci-dessous illustre une certaine évolution vers laquelle un apprenant adulte pourrait se déplacer dans ce continuum, c'est-à-dire d'un contexte d'apprentissage à l'autre, en fonction de ses besoins changeants. Notez bien que les cases sont interchangeableables, et que l'évolution de l'apprentissage pour les apprenants peut passer d'une case à l'autre dans différents ordres, en fonction du parcours de vie de chacun. La conception du développement des compétences par contexte permet d'identifier et de mobiliser les acteurs/partenaires clés (conseils scolaires, associations d'aînés, organismes de services à l'emploi, etc.) et les bailleurs de fonds appropriés⁴⁴.



Le « continuum d'apprentissage par contexte » se distingue d'un « continuum d'éducation » dans la mesure où ses composantes s'appuient sur les besoins des apprenants en fonction de leur contexte de vie. Les composantes d'un continuum d'éducation pour leur part s'appuient davantage sur les dispositifs de formation attendus. Dans la logique du continuum d'apprentissage, ce sont les besoins et les contextes qui sont les points de départ et qui inspirent les conceptions andragogiques possibles. Les dispositifs de formation (et leurs programmes) deviennent des ressources accessibles, et non plus une finalité en soi. Plusieurs champs d'intervention s'ouvrent et offrent des possibilités de collaboration diverses :

- Dans le contexte familial : plusieurs parents moins alphabétisés visent la réussite scolaire de leurs enfants et une vie familiale de qualité. Peut-on créer des alliances stratégiques entre les milieux scolaires et communautaires, pour concevoir des interventions qui visent le DAC afin de favoriser la réussite éducative des enfants ? Pour mieux soutenir des familles exogames dans la construction identitaire ? Pour mieux soutenir des familles immigrantes en besoin d'intégration sociale et culturelle ? Pour favoriser l'amélioration de la vie familiale ?

⁴⁴ Lurette, Donald ; *Développement des compétences des adultes du Nouveau-Brunswick : Document de réflexion pour l'élaboration d'une vision andragogique*; CODACNB, 2014.



- Dans le contexte employabilité-travail : plusieurs adultes moins alphabétisés sont en recherche d'emploi, de meilleurs emplois, ou visent une formation qualifiante pour y arriver. Peut-on créer des alliances stratégiques entre les organismes communautaires, les collèges, les organismes d'employabilité, les milieux scolaires... pour concevoir des itinéraires de formation qui visent le DAC afin de favoriser un accès rapide au travail dans des emplois de qualité ? Pour concevoir des interventions qui permettent aux adultes francophones d'apprendre à exécuter des tâches plurilingues afin de fonctionner dans les milieux de travail anglo-dominants?
- Dans le contexte de l'intégration communautaire : plusieurs adultes moins alphabétisés sont isolés de leur communauté. Peut-on créer des alliances stratégiques pour que les organismes communautaires et les institutions de formation puissent concevoir des interventions qui visent le DAC pour les adultes désirant apprendre ou réapprendre le français ? Pour les personnes immigrantes qui veulent renforcer leurs compétences dans un contexte minoritaire francophone ? Pour les adultes marginalisés qui cherchent à s'intégrer ?
- Dans le contexte de développement personnel : plusieurs adultes moins alphabétisés ont des besoins en DAC pour mieux s'émanciper. Peut-on créer des alliances stratégiques afin que les organismes communautaires et les milieux institutionnels, par l'entremise du DAC, permettent aux jeunes moins alphabétisés de compléter leurs études secondaires, de poursuivre des études postsecondaires⁴⁵; ou permettre à des adultes moins alphabétisés de développer leurs compétences en littératie financière, en littératie numérique...

« Les possibilités sont infinies; on a travaillé en silos et il faut maintenant mettre en place des mécanismes de collaboration et de concertation à tous les niveaux, régional, provincial et pancanadien⁴⁶. »

Cette logique de continuum d'apprentissage par contexte ouvre de nouveaux champs d'intérêt et de connaissances, qui peuvent être transversaux par rapport aux contextes identifiés préalablement, et dont certains sont déjà investis par les partenaires francophones nationaux en éducation. Notons entre autres la littératie financière, qui intéresse à la fois comme enjeu et comme champ d'intervention la Fédération des aînés, la Commission Nationale des Parents Francophones, le RESDAC, le RDÉE (et d'autres partenaires ponctuels et régionaux tels Entraide budgétaire d'Ottawa, Conseil de la coopération de l'Ontario)⁴⁷. De plus, le Collège Mathieu intervient dans ce domaine pour aider les résidents de la Saskatchewan qui le souhaitent à améliorer leurs connaissances du domaine financier au Canada⁴⁸. Notons également l'alphabétisme / littératie et santé. Selon

⁴⁵ La position de l'ACUFC est que le DAC est une façon de lutter contre le décrochage et améliorer la rétention et la réussite scolaire des étudiants dans les collèges et universités.

⁴⁶ Hubert, Benoit; *Tous à bord! Rapport final : Consultation de la FCAF*; PGF Consultants Inc.; Rapport et proposition soumis à la FCAF; Juillet 2010.

⁴⁷ Tiré des entrevues téléphoniques avec la CNPF et la FAAFC.

⁴⁸ <http://www.collegemathieu.sk.ca/info/litteratie-financiere.html>



la Société santé en français, au-delà de l'emploi, il faut développer l'alphabétisme pour la santé (alphabétisme comme déterminant de la santé : qualité, sécurité et mieux-être; la prise en compte de l'alphabétisme dans toutes les interventions qui touchent la santé)⁴⁹.

« Une approche intersectorielle sera favorisée afin de s'assurer que tous les partenaires jouent leur rôle, permettant ainsi de créer une complémentarité et une synergie entre les acteurs. La stratégie devra donc engager non seulement les acteurs du domaine de la santé, mais aussi ceux de l'éducation, de l'alphabétisation, de la solidarité sociale, de l'économie, de l'emploi, les différents paliers gouvernementaux, ainsi que les organismes qui œuvrent déjà en promotion de la santé. »⁵⁰

4.2 Les besoins des adultes francophones moins alphabétisés en milieux minoritaires

4.2.1 La notion de besoins des adultes moins alphabétisés

Les enquêtes internationales ont révélé que les adultes moins alphabétisés sont nombreux au Canada. De plus, ils ont des besoins multiples et complexes. La plupart ont besoin de développer divers types de compétences pour travailler, pour être un bon parent et un citoyen autonome. Dans ce sens, les besoins sont d'ordre contextuel et ils ne sont pas statiques. Répondre efficacement aux besoins des personnes moins alphabétisées nécessite donc une étude des besoins de chaque personne, mais aussi une compréhension du contexte plus large du milieu dans lequel elle vit. Il faut cerner dans quelle mesure certaines réalités culturelles, sociales et économiques peuvent influencer la nature des besoins en place et, par ricochet, les services de formation à concevoir pour répondre aux besoins des francophones moins alphabétisés. Ceci dit, on peut supposer que *« moins les compétences d'alphabétisme sont développées chez les individus ou groupes d'individus, plus les solutions conçues pour répondre aux différents besoins seront sans doute plus complexes »*.⁵¹

Au cours des dernières années, l'engagement du gouvernement fédéral en DAC s'est transformé. Le Bureau d'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) a cessé d'offrir du financement de base aux organismes nationaux et aux coalitions provinciales. Son financement est accordé pour des projets axés sur les besoins du marché du travail, délaissant ainsi le DAC pour les contextes familiaux et communautaires⁵². La mise en oeuvre des Ententes fédérales-provinciales sur le marché du travail en 2008 a donné lieu à une augmentation considérable des initiatives de DAC strictement axées sur le travail dans la plupart des provinces et des territoires⁵³. D'ailleurs, les programmes d'alphabétisation et

⁴⁹ Tiré des entrevues téléphoniques avec la SSF et le MAC du Nouveau-Brunswick.

⁵⁰ SSF ; *Pour la promotion de la santé en français au Canada* ; Société santé en français; Édition de 2010, réédité en mars 2016.

⁵¹ Lurette, Donald; *Compétences et travail en contexte minoritaire*; Document de discussion et de sensibilisation portant sur divers enjeux autour du développement des compétences pour les travailleurs et travailleuses oeuvrant en milieu minoritaire; SCFP; Juin 2013.

⁵² Gouvernement du Canada ; *Vers un nouveau plan d'action pour les langues officielles et un nouvel élan pour l'immigration francophone en milieu minoritaire* ; Rapport du Comité permanent des langues officielles ; Décembre 2016.

⁵³ SCFP; *Inscrire l'alphabétisation à l'ordre du jour public* : Une trousse d'information à l'intention des militants du SCFP; Mai 2012.



de formation aux adultes se retrouvent de plus en plus dans des ministères à vocation économique, c'est-à-dire liés à des intentions de développement de la main-d'œuvre et de l'emploi. Dans cette nouvelle dynamique, comment assurer que le DAC rejoigne tous ceux qui en ont besoin.

« Les besoins d'apprentissage varient selon certaines catégories de personnes présentes au sein de la population francophone, par exemple : les immigrants et les réfugiés, les parents d'enfants d'âge scolaire, les aînés, les jeunes. Des stratégies pourraient être développées dans le but de répondre à ces besoins spécifiques⁵⁴. »

Pour le RESDAC, toutes les interventions du gouvernement fédéral, seuls ou en partenariat avec les provinces et les territoires, en matière de DAC devront assurer, aux adultes francophones une « égalité réelle » à des services de qualité en français. Le RESDAC posait les questions suivantes dans un mémoire présenté au gouvernement fédéral en 2011 : *Est-ce que le gouvernement fédéral a déjà prévu une autre stratégie au sein d'un autre ministère en coordination avec les provinces et territoires? Une stratégie qui assurera le financement pour le développement de l'alphabétisation et des compétences essentielles au niveau des collectivités et des adultes francophones et non seulement en regard de l'emploi? Ou encore, cette stratégie se retrouvera-t-elle dans le cadre de la prochaine Feuille de route⁵⁵?*

4.2.2 Des compétences en développement ou le continuum des compétences

Quand on étudie les résultats de l'EIAA de 1994, l'EIACA de 2003 et le PEICA de 2012, on constate que les compétences d'alphabétisme sont comme des muscles, c'est-à-dire que plus on les exerce, peu importe le contexte, mieux elles se maintiennent, et plus elles s'améliorent rapidement. On déduit des résultats de ces enquêtes que l'utilisation régulière des compétences en littératie est essentielle pour leur développement et leur maintien au fil du temps. *Si la scolarisation favorise l'insertion dans le « cercle vertueux de la littératie », l'usage fréquent de ces compétences tout au long de la vie en constitue l'aboutissement⁵⁶.* Dans cette dynamique, on peut penser que les espaces et les contextes de développement des compétences dépassent les milieux de formation formels et traversent plusieurs sphères de la vie des personnes. Conséquemment, cette perspective nous incite à penser les initiatives du DAC de façon stratégique dans le temps, afin de les situer dans un mouvement englobant le développement continu des compétences. Le développement de l'alphabétisme devrait tendre vers une responsabilité partagée. Le passage en formation organisée ne représente pour l'apprenant adulte qu'une séquence stratégique limitée dans le temps et liée à ses

⁵⁴ Hubert, Benoit; *Tous à bord! Rapport final : Consultation de la FCAF*; PGF Consultants Inc.; Rapport et proposition soumis à la FCAF; Juillet 2010.

⁵⁵ RESDAC; *Le développement de l'alphabétisation et des compétences des adultes francophones : Priorité pour les adultes francophones*; Mémoire présenté par le RESDAC au Comité permanent des langues officielles de la Chambre des Communes; 2011.

⁵⁶ Bérard-Chagnon, Julien ; Lepage, Jean-François ; *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques* ; Statistique Canada, 2016.



objectifs.⁵⁷



« L'approche par compétences s'intéresse au développement des compétences plutôt qu'aux développements des programmes de formation proprement dite. Le continuum de développement des compétences s'applique à une perspective andragogique plus large que l'approche par programme. Il nous inspire à situer le processus d'acquisition des compétences dans un concept inclusif, soit le continuum de développement des compétences pour tous les contextes et pour toute la vie⁵⁸. »

Or, depuis 30 ans, au Canada, on a beaucoup misé sur les programmes d'alphabétisation comme stratégie principale pour le DAC. Bien que cette vision ait surtout mis de l'avant l'éducation pour tous, elle a eu un succès mitigé auprès de certaines clientèles adultes qui n'ont jamais été rejointes. En effet, l'approche classique d'alphabétisation des adultes appliquée dans tous les contextes peut poser certains défis : elle ne permet pas toujours de répondre aux besoins contextualisés des apprenants de façon efficace ni de tenir compte de leurs contextes de vie, et peut donc avoir un pouvoir d'attraction limité pour ces derniers. Dans ce sens, certains proposent que le réseau de l'éducation des adultes développe des interventions et des programmes qui visent le développement continu et stratégique des compétences multiples (au-delà des compétences traditionnelles en littératie ou des compétences essentielles) en fonction des besoins et contextes complexes et divers des adultes. Il faut peut-être davantage privilégier la concordance des compétences avec les besoins et les contextes.

« La volonté de faire de l'apprentissage tout au long de la vie une réalité pour tous nécessite

⁵⁷ Lurette, Donald; *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*; FCAF-RESDAC, 2011.

⁵⁸ Lurette, Donald; *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*; FCAF-RESDAC, 2011.



une approche holistique et sectorielle, dans laquelle l'intégralité du système éducatif soit conçue pour faciliter l'apprentissage tout au long de la vie et dans tous les domaines de la vie, et pour aider à créer des possibilités d'apprentissage formelles, non formelles et informelles pour les personnes de tous âges⁵⁹. »

4.2.3 Le développement de l'alphabétisme et des compétences chez les adultes francophones du Canada : des besoins propres aux contextes minoritaires linguistiques

Dans le cas des adultes francophones moins alphabétisés vivant en milieu linguistique minoritaire, il faut se demander comment le DAC peut répondre à leurs divers besoins en tenant compte de leur milieu de vie. En milieu minoritaire, où la langue prédominante dans l'espace public est souvent l'anglais, le DAC pose des défis importants. Certains adultes moins alphabétisés peuvent devoir apprendre à mieux communiquer en anglais dans un milieu où le français est minoritaire⁶⁰. Cette situation soulève des questions complexes et délicates et présentent des défis particuliers. Comment soutenir l'apprentissage du français dans les familles dont un des conjoints est de langue anglaise? Comment favoriser l'intégration des nouveaux arrivants dans les communautés francophones minoritaires? Comment refranciser les personnes qui le souhaitent? Comment permettre aux francophones de s'intégrer à un marché du travail anglophone⁶¹?

Qui plus est, les régions francophones minoritaires sont souvent rurales avec leurs propres défis :

- on y dénote des niveaux de scolarité et de compétences plus bas;
- on y retrouve une population plus âgée;
- il y a moins d'apport de la migration interprovinciale et de l'immigration internationale, alors que l'exode des jeunes y est souvent endémique;
- on y compte moins de ressources pour faire face à ces défis majeurs⁶².

De plus, on observe que plusieurs francophones choisissent les services en anglais parce qu'ils y trouvent plus de choix ou bien qu'ils les trouvent mieux adaptés à leurs besoins (ex. se trouver un emploi). Ces défis ne peuvent être relevés avec succès uniquement par le secteur de l'alphabétisation et de la formation des adultes. C'est toute la communauté qui est ici en cause.

« Le développement de l'alphabétisme dans les communautés francophones en milieu minoritaire dépend des orientations collectives prioritaires qui seront adoptées au sein de

⁵⁹ Stratégie de l'UNESCO pour l'éducation, 2014-2021 ; tiré de Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) ; *État des lieux sur les programmes et initiatives en matière d'apprentissage continu dans les conseils scolaires en milieu minoritaire francophone du Canada*; Ébauche de novembre 2016.

⁶⁰ Ce diagnostic est renforcé par le constat des littératies multiples qu'exposent les enquêtes internationales.

⁶¹ Hubert, Benoit; *Tous à bord! Rapport final : Consultation de la FCAF*; PGF Consultants Inc.; Rapport et proposition soumis à la FCAF; Juillet 2010.

⁶² Bérard-Chagnon, Julien ; Lepage, Jean-François ; *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques* ; Statistique Canada, 2016.



chaque communauté et de ses institutions. Le développement de l’alphabétisme dépend également des services créés, de l’attrait que la communauté exerce sur les gens auxquels elle s’ouvre et de sa capacité à retenir ses membres⁶³. »

Malgré le concept de responsabilité partagée par plusieurs partenaires, la FCFA croit qu’il faut tout de même un chef de file pour le DAC dans les communautés francophones au Canada, afin de veiller, entre autres, à remplir les trous dans le continuum et à stimuler la recherche (ex : partenariat RESDAC et Statistiques Canada pour les rapports francophones sur le PEICA). « *Le DAC est un enjeu important pour les communautés francophones, il a été identifié comme priorité par la FCFA. Ça prend un organisme national qui s’en occupe. Il ne faut pas que l’enjeu tombe dans les craques⁶⁴. »*

4.3 Les enjeux liés au DAC pour les adultes francophones moins alphabétisés

On peut dégager différents types d’enjeux qui découlent des besoins et du système de DAC qui est actuellement en place en milieu francophone minoritaire.

4.3.1 Enjeux quant à la finalité du DAC

→ *Soutenir l’offre ou répondre à la demande?*

Lorsque l’on analyse les structures gouvernementales qui encadrent les programmes d’éducation aux adultes dans la plupart des provinces (y compris les programmes liés au DAC), on constate qu’elles se situent dans un paradigme plutôt académique. Sur un continuum de services en éducation des adultes, les programmes se positionnent plutôt de façon linéaire, la démarche d’alphabétisation étant antérieure à une démarche de formation pouvant être créditée (présecondaire) ou qualifiante (préprofessionnelle). Cette posture éducative s’appuie davantage sur la nature des dispositifs de formation (copier-coller du système de formation des jeunes) que sur les besoins en contexte (apprendre pour le travail, pour la famille, pour son développement personnel, etc.)⁶⁵.

Prenons à titre d’exemple, la situation des adultes avec des besoins de formation pour l’intégration en emploi. En général, l’offre de services est élaborée de façon implicite en fonction des dispositifs en place et dans une perspective linéaire et académique (approche qui répond davantage aux populations mieux alphabétisées). Les parcours de formation propres à un secteur d’emploi (métier ou profession) exigent fréquemment que les apprenants moins alphabétisés s’engagent de façon linéaire ou par étape dans des parcours de formation onéreux en temps et en ressources. On leur propose de développer d’abord leurs compétences de base (programmes d’alphabétisation, programmes de compétences essentielles, programmes de formation de base), les menant par la suite vers les études

⁶³ Hubert, Benoit; *Tous à bord! Rapport final : Consultation de la FCAF*; PGF Consultants Inc.; Rapport et proposition soumis à la FCAF; Juillet 2010.

⁶⁴ Entrevue téléphonique avec la FCFA.

⁶⁵ Lurette, Donald; *Des approches novatrices en compétences essentielles et documentées ; pour mieux comprendre et agir efficacement : rapport analytique*; Projet Sur mesure pour l’emploi ; une approche intégrée du développement des compétences; RESDAC, 2016.



secondaires (diplôme d'études secondaires, GED, programmes d'équivalence du secondaire). Tout ceci se déroule avant même qu'ils ne participent à un programme de formation qualifiante. Dans bien des cas, les adultes mettent des années à obtenir une certification ou une qualification, alors qu'ils se fraient un chemin dans les dédales de programmes de formation non créditée, liée à l'employabilité, au rattrapage académique ou au développement de certaines compétences de base. Le plus souvent, ces apprenants vivent des frustrations face à la complexité et à la longueur des processus, et la très grande majorité abandonne avant d'avoir atteint leurs objectifs, les adultes n'ayant pas le même luxe du « temps » que les jeunes. De surcroît, cette approche linéaire mobilise énormément de ressources pour les bailleurs de fonds publics.

« Selon l'expérience du personnel de Futureworx, la formation traditionnelle et séquentielle n'est pas efficace auprès de leur clientèle. Le parcours traditionnel de l'alphabétisation, vers la formation axée sur les compétences, vers les programmes de formation en employabilité prend beaucoup trop de temps, coûte trop cher et ne génère que peu de résultats pour leurs clients⁶⁶. »

Les gouvernements provinciaux tentent depuis les années 1990 d'intégrer à leurs programmes de formation destinés aux adultes le concept de compétences, et ce, par la mise en place de « programmes des compétences essentielles » souvent sous l'influence des ententes fédérales-provinciales. Or, il semble qu'actuellement, les programmes de développement des compétences essentielles dans la plupart des provinces et territoires sont eux-mêmes cadrés dans une perspective académique et linéaire. Dans ce contexte, ces programmes sont souvent pour les adultes moins alphabétisés un passage nécessaire avant d'accéder à des programmes crédités ou à des programmes de formation qualifiante. De plus, ils sont souvent offerts en silos, où les compétences essentielles sont abordées de façon isolée, établissant peu de liens avec les autres compétences soutenant les tâches propres aux milieux de travail ou autres milieux de vie. Dans cette logique, on a substitué les programmes de rattrapage académique par des programmes de compétences essentielles, qui sont d'ailleurs rarement accompagnés d'une forme de reconnaissance formelle.

« Certaines instances ne sont pas dotées d'un cadre qui leur permette de reconnaître et d'articuler les apprentissages qui se font hors du cadre traditionnel, et nombre d'employeurs insistent encore sur un diplôme. Il faut donc concevoir à l'intention des apprenantes et apprenants qui réussissent ces apprentissages, une forme d'attestation qui soit acceptée par les employeurs et les établissements d'enseignement⁶⁷. »

→ *Y a-t-il concordance entre les besoins et les dispositifs de formation?*

⁶⁶ Geracy, Karen; Mazzulla, Marisa; *Étude de cas 3 : la Nouvelle-Écosse*; tiré du rapport final du projet Sur Mesure pour l'emploi; RESDAC, 2016.

⁶⁷ Extraits du rapport du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) ; tiré de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) ; *État des lieux sur les programmes et initiatives en matière d'apprentissage continu dans les conseils scolaires en milieu minoritaire francophone du Canada* ; Ébauche de novembre 2016.



Un projet de recherche en alphabétisation familiale développé à Terre-Neuve-et-Labrador auprès de 63 parents en 2013 mentionnait que les parents veulent avant tout participer à de la formation pour aider leurs enfants dans leur parcours scolaire (par exemple pour faire les devoirs). Au premier abord, ils ne veulent pas suivre de programme de formation pour eux, mais davantage pour soutenir leurs enfants. Or, plusieurs projets de formation auprès des parents moins alphabétisés ont comme point de départ le développement des compétences essentielles. Bien que les objectifs et les résultats visés par cette approche soient légitimes, elle a connu peu de succès pour rejoindre les parents moins alphabétisés. Les recherches nous démontrent que les adultes moins alphabétisés sont ceux qui participent le moins, et de loin, à des initiatives de formation pour parents⁶⁸.

Une autre recherche menée au Nouveau-Brunswick en 2011-12 démontre un décalage évident entre les besoins clairement identifiés par les employeurs en termes de compétences à développer chez la main-d'oeuvre, et les besoins identifiés par les intervenants en éducation pour cette même clientèle. Lorsqu'on leur pose les mêmes questions sur les besoins en développement des compétences pour la main-d'oeuvre du Nouveau-Brunswick, les employeurs sont enclins à percevoir les besoins dans une logique de compétences à développer, avec un besoin marqué de développer les compétences génériques et les compétences techniques. Les intervenants en éducation des adultes semblent pour leur part percevoir les besoins de développement de compétences dans une logique de dispositif de formation, avec un besoin marqué pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (besoins perçus qui semblent être prescrits par l'offre en place, ce que l'on peut nommer la logique académique)⁶⁹.

« De façon générale, il est rare que des activités de formation soient organisées en réponse à une demande individuelle ou collective, sauf pour la formation en entreprise. Un constat se dégage, plus particulièrement dans les établissements d'enseignement : la plupart des organisations n'ont pas ou ont peu effectué le virage vers des actions visant d'abord l'expression de la demande individuelle et collective de formation. De façon générale, les actions posées en amont de la formation sont axées davantage sur la promotion des services existants, en vue de l'inscription aux activités⁷⁰. »

→ **Enjeux d'accessibilité et de participation à la formation**

« Malgré les efforts des intervenants, ces personnes restent difficiles à atteindre. Elles sont dispersées sur un vaste territoire, sollicitées par leurs obligations sociales et familiales et souvent peu sensibilisées aux avantages d'une formation accrue. Et, elles refusent souvent de s'engager dans un parcours d'alphabétisation ou de formation pour éviter la stigmatisation et les

⁶⁸ Vautour 2012; Document d'orientation de la Trousse « Entre Parents »; tiré de Lurette, Donald; *Compétences et travail en contexte minoritaire*; SFCF; Juin 2013.

⁶⁹ Lurette, Donald; *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail*; Rapport de recherche sur l'élaboration de modèles de développement de compétences pour la main-d'oeuvre au Nouveau-Brunswick; FANB 2012.

⁷⁰ Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2003; tiré de Lurette, Donald; *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*; FCAF.



préjugés qui s'y attachent trop souvent⁷¹.»

Les grandes enquêtes nous l'indiquent, les adultes moins alphabétisés participent peu à la formation. Qui plus est, dans l'ensemble du pays, la participation à la formation et à l'éducation des adultes est moins répandue chez les francophones que chez les anglophones⁷².

« Malgré les efforts de concertation et de mobilisation par les communautés, les besoins des francophones demeurent trop souvent sans réponse et nous pouvons soupçonner que les francophones doivent [se tourner vers] des services plus nombreux et plus complets offerts en langue anglaise, ce qui affaiblit le sens d'appartenance à la communauté francophone et accélère l'assimilation⁷³. »

Lorsque les adultes participent aux formations, les résultats ne sont pas toujours aussi concluants qu'on pourrait l'espérer. C'est ce qui ressort d'une étude menée par Stephen Redder en Oregon auprès de 1000 adultes peu scolarisés et peu alphabétisés. Pendant une période de 10 ans, on a évalué à 6 reprises les compétences en littératie utilisant la méthodologie des grandes enquêtes internationales. À la fin de cette étude longitudinale, les résultats auprès des 900 participants toujours présents sont étonnants :

- 60% des répondants ont participé à des programmes de formation pendant cette période (alphabétisation, rattrapage académique, GED ...);
- 40% n'ont participé à aucun programme de formation;
- aucune différence significative n'a été observée entre les 2 groupes (60% et 40%) en terme de niveaux compétences de littératie développés au cours de cette période...⁷⁴

Cette étude soulève sans doute certaines limites de l'approche académique comme stratégie unique pour le DAC afin de répondre aux besoins multiples, complexes et contextualisés des adultes moins alphabétisés. Elle soulève également des questions importantes quant à la nature des programmes classiques conçus pour cette clientèle et les résultats attendus, de la part des livreurs de formation, des bailleurs de fond (système de reddition de comptes) et des apprenants eux-mêmes.

4.3.2 Enjeux de financement et de reddition de comptes

Au cours des dernières décennies, sont apparues diverses réformes d'administration publique qui s'articulent fréquemment autour de compressions, de rationalisation

⁷¹ Hubert, Benoit; *Tous à bord! Rapport final : Consultation de la FCAF*; PGF Consultants Inc.; Rapport et proposition soumis à la FCAF; Juillet 2010.

⁷² Corbeil, Jean-Pierre. *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*; Statistiques Canada, 2006.

⁷³ Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) ; *État des lieux sur les programmes et initiatives en matière d'apprentissage continu dans les conseils scolaires en milieu minoritaire francophone du Canada* ; Préparés par Les Sentier du leadership inc. ; Ébauche de novembre 2016.

⁷⁴ Reder, Stephen ; *Scaling Up and Moving In: Connecting social practices views to policies and programs in adult education ; Literacy & Numeracy Studies* ; Volume 16 no 2 & volume 17 no 1 ; 2009.



systématique des ressources et d'exigences accrues en matière de reddition de comptes envers les programmes publics. Le milieu de l'éducation des adultes n'y a pas fait exception, il subit des changements majeurs et continus, et des tensions se sont installées dans les relations entre les bailleurs de fonds publics et les livreurs de programmes. Certains programmes gouvernementaux sont perçus par plusieurs acteurs terrains comme trop réducteurs par rapport aux besoins des adultes moins alphabétisés⁷⁵.

« Lorsque l'on analyse les politiques, directives et programmes publics, on constate que l'on fait souvent la promotion d'approche intégrée et de partenariats, pour mieux répondre aux besoins des clientèles. Or, force est de constater que les programmes publics sont très prescriptifs, imposant les types de compétences à développer et les niveaux à atteindre pour les clientèles cibles, escamotant presque toujours une réelle analyse des besoins des clientèles cibles et des milieux de travail locaux. Les besoins sont implicitement déterminés par des impératifs politiques et administratifs, et soutenus par des cadres de référence nationaux. Comme mentionné précédemment, on observe une grande prédominance des compétences essentielles pour la formation des adultes moins alphabétisés dans le contexte canadien. Tout est filtré en fonction de cette prédominance⁷⁶. »

Dans les cadres de curriculum provinciaux et territoriaux en alphabétisation, les besoins des apprenants sont trop souvent implicitement substitués par la prédominance du cadre des compétences essentielles du gouvernement fédéral, qui s'impose par l'entremise des ententes fédérales-provinciales-territoriales et les systèmes de reddition de comptes qui l'accompagnent. Dans ce contexte, les gouvernements provinciaux qui offrent habituellement le programme de compétences essentielles, ne manifestent que peu d'égard pour les autres types de compétences en demande dans les milieux. Les gouvernements provinciaux sont souvent contraints de répondre plus adéquatement aux exigences de reddition de comptes découlant des ententes fédérales-provinciales.

« ... Ainsi, les modalités d'organisation des programmes autour des compétences essentielles, et les modalités de financement qui s'y rattachent ont incité certains sites du projet Sur Mesure pour l'Emploi (SME) à s'appuyer sur des montages andragogiques plus linéaires, où les services sont offerts de façon séquentielle⁷⁷. »

4.3.3 Enjeux sociolinguistiques

Selon les résultats des grandes enquêtes internationales sur la littératie⁷⁸, les francophones

⁷⁵ Lurette, Donald; *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*; FCAF-RESDAC, 2011.

⁷⁶ Lurette, Donald; *Des approches novatrices en compétences essentielles et documentées ; pour mieux comprendre et agir efficacement : rapport analytique*; Projet Sur mesure pour l'emploi ; une approche intégrée du développement des compétences; RESDAC, 2016.

⁷⁷ Lurette, Donald; *Des approches novatrices en compétences essentielles et documentées ; pour mieux comprendre et agir efficacement : rapport analytique*; Projet Sur mesure pour l'emploi ; une approche intégrée du développement des compétences; RESDAC, 2016.

⁷⁸ Les grandes enquêtes internationales postulent au départ l'existence d'une expérience linguistique uniforme (quelle que soit la langue utilisée) chez les participants à l'enquête, ce qui est rarement le cas chez les francophones du Canada qui vivent en



en milieux minoritaires répondent de plus en plus en anglais aux tests de ces enquêtes (son usage est même en croissance de 1994 à 2012), et ce, malgré le net progrès dans la scolarisation des francophones du pays (voir Tableau 2). Qui plus est, les francophones qui ont passé les tests en français ont moins bien performé que ceux qui ont passé les tests en anglais, alors que le système éducatif francophone n'a jamais eu autant de ressources et de bons résultats de diplomation pour les francophones.

Tableau 2 Pourcentage des francophones qui ont répondu en anglais aux tests de littératie, 1994, 2003, 2012⁷⁹.

| | EIAA de 1994 | EIACA de 2003 | PEICA de 2012 |
|-------------------|--------------|---------------|---------------|
| Ontario | 46% | 66% | 85% |
| Nouveau-Brunswick | 11% | 35% | 45% |

Ces résultats constituent un autre indicateur de la complexité des rapports que les francophones en milieux minoritaires entretiennent avec l'anglais, du moins à l'écrit. Est-ce que ces données traduisent un processus avancé d'assimilation ou le « complexe du minoritaire » qui se retrouve constamment dans un rapport de force complexe entre l'affirmation de son identité culturelle et l'intégration stratégique à la culture dominante⁸⁰?

Selon Jeantheau (2013), lorsqu'on examine les données canadiennes, on ne peut s'empêcher de penser que c'est la langue la plus utilisée au domicile au moment de l'enquête et non la langue maternelle qui a influencé le choix de la langue de passage des tests⁸¹. Sur ce plan, Corbeil (2006) notait que « ... la décroissance du poids relatif des francophones au sein de la population canadienne, de même que leur faible concentration au sein de plusieurs régions, exerce une pression qui tend à limiter l'usage du français dans la vie quotidienne et professionnelle ». De plus, Corbeil (2006) constate qu'une partie importante des francophones qui ont répondu au test en anglais étaient plus scolarisés et vivaient davantage en milieu urbain. On semble donc observer une migration des travailleurs plus scolarisés vers les milieux urbains, ce qui occasionne des changements professionnels et personnels importants : accès élargi à des emplois avec des tâches plus complexes et faisant davantage appel à l'anglais; croissance des mariages exogames; modifications quant aux habitudes linguistiques, etc.⁸²

Selon Jeantheau, il n'est pas certain du tout que les répondants déclarant parler français

situation minoritaire.

⁷⁹ Corbeil, J. -P. *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*; Statistiques Canada, 2006.

⁸⁰ Lurette, Donald; *Les grandes enquêtes internationales sur les compétences des adultes : Des enjeux andragogiques pour les milieux linguistiques minoritaires*; The Centre for literacy; Institut d'été, juillet 2013.

⁸¹ Jeantheau, Jean-Pierre; *L'EIACA et les minorités francophones au Canada : quelques points de repère théoriques et historiques*; Agence nationale de lutte contre l'illettrisme; Publication dans le cadre de l'Institut d'été 2013 ; Montréal, Juin 2013.

⁸² Corbeil, J.-P. *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*; Statistiques Canada, 2006.



parlent réellement un français standardisé. Le mot langue ne recouvre probablement pas la même réalité linguistique quand on parle de « langue du test » et quand on parle de « langue » parlée à la maison ou de première « langue » parlée par l'individu⁸³. Il y a donc lieu de s'interroger sur les limites d'un cadre d'évaluation des littératies qui préconise le recours à des tâches relativement authentiques tout en supposant qu'elles ont pour cadre un environnement de travail ou un milieu de vie monolingue. Un tel cadre d'évaluation peut-il évaluer efficacement l'ensemble des compétences en milieu minoritaire?

En ce sens, les résultats du PEICA sont cohérents avec ce qu'on observe par ailleurs : les écarts socioéconomiques entre francophones et anglophones persistent au Nouveau-Brunswick, alors qu'ils se sont largement résorbés ailleurs au Canada⁸⁴. Or, ailleurs au Canada, on applique ses compétences de plus en plus en anglais. Une partie de l'explication provient du fait que ces adultes vivent dans des contextes où se côtoient deux langues (parfois plus) : leur langue première (le français) et la langue d'usage dans différents contextes professionnels et personnels (l'anglais). Dans ces conditions, ils ont développé des habitudes (muscles des compétences) liées aux tâches qu'ils effectuent généralement en milieu anglo-dominant (p. ex., tâches du milieu de travail, tâches liées aux affaires publiques comme des sondages sur les compétences, etc.), et ils vont choisir d'exécuter ces tâches dans la langue d'usage pour les besoins du contexte. Il s'agit donc bien de littératies multiples, développées en réponse à l'évolution des besoins du milieu de vie, ce que Jeantheau nomme *Évolution écologique du langage*⁸⁵.

« Il s'agit sans doute [...] de l'effet d'une scolarisation en français pour une partie de cette population « francophone » qui, logiquement, pousse ces jeunes à répondre dans la langue qu'ils utilisent à l'école, alors que les adultes eux travaillent certainement plus massivement en anglais et se considèrent certainement comme plus à l'aise face à des tâches écrites de test dans la langue qu'ils utilisent dans leur travail⁸⁶. »

Une réflexion s'impose dans le milieu de la recherche et le milieu de l'éducation des adultes (concepteurs et formateurs) en contextes minoritaires afin d'approfondir notre compréhension des enjeux andragogiques en lien avec les grandes enquêtes internationales⁸⁷.

« La place délicate de l'anglais : Notons également le choix épineux de développer des

⁸³ Jeantheau, Jean-Pierre; *L'EIACA et les minorités francophones au Canada : quelques points de repère théoriques et historiques*; Agence nationale de lutte contre l'illettrisme; Publication dans le cadre de l'Institut d'été 2013 ; Montréal, Juin 2013.

⁸⁴ Bérard-Chagnon, Julien ; Lepage, Jean-François ; *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques* ; Statistique Canada, 2016.

⁸⁵ Lurette, Donald; *Les grandes enquêtes internationales sur les compétences des adultes : Des enjeux andragogiques pour les milieux linguistiques minoritaires*; The Centre for literacy; Institut d'été, juillet 2013.

⁸⁶ Jeantheau, Jean-Pierre; *L'EIACA et les minorités francophones au Canada : quelques points de repère théoriques et historiques*; Agence nationale de lutte contre l'illettrisme; Publication dans le cadre de l'Institut d'été 2013 ; Montréal, Juin 2013.

⁸⁷ Lurette, Donald; *Les grandes enquêtes internationales sur les compétences des adultes : Des enjeux andragogiques pour les milieux linguistiques minoritaires*; The Centre for literacy; Institut d'été, juillet 2013.



compétences langagières en langue seconde propres au milieu d'intégration de l'apprenant dans des milieux anglo-dominants à l'extérieur du Québec. Ce choix peut être perçu comme une menace à la préservation de la culture et de la langue première des apprenants francophones. Historiquement, les approches dites « bilingues » n'ont pas toujours servi la cause des communautés francophones du Canada. De plus, le secteur de l'éducation, particulièrement en milieu minoritaire, porte toujours l'héritage d'une culture de « linguistes » qui situe davantage la langue française comme un objet d'apprentissage en soi et qui voit l'alphabétisation comme un moyen de promouvoir l'usage de cette langue auprès des adultes peu alphabétisés. Dans ce sens, le désir de tenir compte de l'anglais pour répondre aux besoins d'insertion des francophones pose un défi important; il n'est pas toujours facile de concilier la tension entre une vision d'éducateur-linguiste davantage centrée sur la langue comme objet d'apprentissage (apprendre le français correctement d'abord pour se développer comme francophone) et une vision d'éducateur-andragogue davantage centrée sur la langue comme moyen d'apprentissage (utiliser le français comme moyen d'apprentissage pour développer diverses compétences afin de mieux fonctionner dans sa communauté)⁸⁸. »

⁸⁸ Lurette, Donald; *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*; FCAF-RESDAC, 2011.



5 Sources citées

5.1 Documents écrits consultés

Baril, Daniel ; *Recherche sur les droits éducatifs des francophones en situation minoritaire : Portraits des lois et politiques éducatives des provinces canadiennes* ; ICÉA et RESDAC ; version 1 Mai 2012.

Bérard-Chagnon, Julien. *Les compétences en littératie des francophones de l'Ontario : état des lieux et enjeux émergents*. Étude produite par Statistique Canada pour le compte de la COFA, du RESDAC et de Emploi Ontario. Avril 2015.

Bérard-Chagnon, Julien ; Lepage, Jean-François ; *Les compétences en littératie chez les francophones du Nouveau-Brunswick. Enjeux démographiques et socioéconomiques* ; Statistique Canada, 2016.

Corbeil, J.-P. *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*; Statistiques Canada, 2006.

Department of Labour and Advanced Education (LAE) of Nova-Scotia ; *Framework Customization Project Description*.

Faris, Ron, *Communautés d'apprentissage et alphabétisme : Origines, raisons et résultats – Atteinte des niveaux adultes 1 et 2*; Forum RESDAC, Ottawa 12-15 juin 2012.

Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) ; *État des lieux sur les programmes et initiatives en matière d'apprentissage continu dans les conseils scolaires en milieu minoritaire francophone du Canada* ; Préparés par Les Sentier du leadership inc. ; Ébauche de novembre 2016.

Geracy, Karen; Mazzulla, Marisa; *Étude de cas 3 : la Nouvelle-Écosse*; tiré du rapport final du projet Sur Mesure pour l'emploi; RESDAC, 2016.

Gouvernement du Canada ; *Vers un nouveau plan d'action pour les langues officielles et un nouvel élan pour l'immigration francophone en milieu minoritaire* ; Rapport du Comité permanent des langues officielles ; Décembre 2016.

Hanleybrown, Kania et Kramer. (2012). « Canaliser le changement : Comment réussir l'impact collectif », dans *Stanford Social Innovation Review*. Version traduite de l'anglais disponible chez Dynamo Collectivo.

Hubert, Benoit; *Tous à bord! Rapport final : Consultation de la FCAF*; PGF Consultants Inc.; Rapport et proposition soumis à la FCAF; Juillet 2010.

Innoweave. (2017). *L'impact collectif en DAC. Atelier 1*. Présentation PowerPoint 3 avril 2017.

Jeantheau, Jean-Pierre; *L'EIACA et les minorités francophones au Canada : quelques points de repère théoriques et historiques*; Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANCLI); Publication dans le cadre de l'Institut d'été 2013 ; Montréal, Juin 2013.

Laberge, Yvon; *Étude de besoins en alphabétisation familiale : Familles exogames au Yukon; Rapport de recherche*; Service d'orientation et de formation des adultes (SOFA Yukon); 2010.



Legendre, Renald ; *Dictionnaire actuel de l'éducation* ; Guérin 3e édition ; 2005.

Lurette, Donald ; *Développement des compétences des adultes du Nouveau-Brunswick : Document de réflexion pour l'élaboration d'une vision andragogique*; CODACNB, 2014.

Lurette, Donald; *Compétences et travail en contexte minoritaire; Document de discussion et de sensibilisation portant sur divers enjeux autour du développement des compétences pour les travailleurs et travailleuses oeuvrant en milieu minoritaire*; SCFP; Juin 2013.

Lurette, Donald; *Des approches novatrices en compétences essentielles et documentées ; pour mieux comprendre et agir efficacement : rapport analytique*; Projet Sur mesure pour l'emploi ; une approche intégrée du développement des compétences; RESDAC, 2016.

Lurette, Donald; *Les grandes enquêtes internationales sur les compétences des adultes : Des enjeux andragogiques pour les milieux linguistiques minoritaires*; The Centre for literacy; Institut d'été, juillet 2013.

Lurette, Donald; *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail*; Rapport de recherche sur l'élaboration de modèles de développement de compétences pour la main-d'oeuvre au Nouveau-Brunswick; FANB 2012.

Lurette, Donald; *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*; FCAF-RESDAC, 2011.

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Cadre du curriculum*. Mars 2011.

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Fondements conceptuels du cadre du curriculum*. Mars 2011.

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick; *La politique d'aménagement linguistique et culturel; Un projet de société pour l'éducation en langue française*; Fredericton, 2014.

Office québécois de la langue française, *Grand dictionnaire terminologique*; tiré de Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés, à être publié.

RDÉE Canada; *Livre blanc : Prospérité économique des francophones et acadiens*; Janvier 2016.

RDÉE Canada; CEDEC; *Plan canadien de développement économique pour les communautés de langue officielle en situation minoritaire : le cadre 2015-2020*; Une initiative conjointe du RDÉE Canada et de la CEDEC; 2015.

Reder, Stephen ; *Scaling Up and Moving In: Connecting social practices views to policies and programs in adult education ; Literacy & Numeracy Studies ; Volume 16 no 2 & volume 17 no 1 ; 2009.*

RESDAC; *Le développement de l'alphabétisation et des compétences des adultes francophones : Priorité pour les adultes francophones*; Mémoire présenté par le RESDAC au Comité permanent des langues officielles de la Chambre des Communes; 2011.

SCFP; *Inscrire l'alphabétisation à l'ordre du jour public : Une trousse d'information à*



l'intention des militants du SCFP; Mai 2012.

SSF ; *Pour la promotion de la santé en français au Canada* ; Société santé en français; Édition de 2010, réédité en mars 2016.

SSF ; *Cadre de référence pour le recrutement et la rétention des ressources humaines bilingues en santé* ; Société santé en français et Réseau Franco-Santé du sud de l'Ontario; Mars 2015.

Taplin, D. H., H. Clark, E. Collins, and D. C. Colby. (2013). *Theory of Change. Technical Papers. A Series of Papers to Support Development of Theories of Change Based on Practice in the Field*. New York : ActKnowledge.

5.2 Site Web consultés

<http://fnscf.ca/education-en-langue-francaise-elf/droits-de-gestion-scolaire/enjeux-en-suspens/>

<http://www.resdac.net/>

<http://resdac.net/communautessapprenantes/1.html>

<http://ecc-canada.ca/>

<http://santefrancais.ca/>

[http://ccnb.ca/programme-detudes/programme-de-comp%C3%A9tences-essentielles-pour-adultes-\(pcea\).aspx](http://ccnb.ca/programme-detudes/programme-de-comp%C3%A9tences-essentielles-pour-adultes-(pcea).aspx)

<http://www.collegeboreal.ca/drc/les-cours-offerts>

<http://continue.collegeboreal.ca/education-permanente/drc-double-reconnaissance-de-credit/>

<http://www.collegemathieu.sk.ca/info/litteratie-financiere.html>

<http://www.collegedelile.ca/index.php/fr/centre-d-aide-l-arc>

<http://educacentre.com/formation-de-base/competences-essentielles/>

<https://www.etudescollegiales.ca/formation-generale-des-adultes>

<http://rdee.ca/>

5.3 Personnes interviewées

Sébastien Bénédic (RDÉE Canada)

Nathalie Boivin (Université de Moncton)

Diane Côté (FCFA)

Isabelle Creusot (ACUFC)

Claude Harvey (RCCFC)

Barbara Losier (MACSNB)

Jean-Luc Racine (CNPF; FAAFC)

Isabelle Salesse (AFY)

Michel Tremblay (SSF)



Annexe 1⁸⁹

Définition des compétences essentielles

Les compétences essentielles : les travailleurs au sein d'une profession utilisent chacune des neuf compétences essentielles, soit : lecture, utilisation de documents, rédaction, calcul, communication verbale, capacité de raisonnement, technologie numérique (précédemment, informatique), travail d'équipe et formation continue. Ces neuf compétences essentielles sont considérées comme les « éléments de base » puisque les gens peuvent s'y appuyer pour acquérir toutes les autres compétences. Elles sont nécessaires pour travailler, apprendre et mener des activités quotidiennes et permettre aux gens de prospérer dans leur emploi et de s'adapter aux changements dans leur milieu de travail. Les profils des compétences essentielles décrivent les compétences dont les travailleurs ont besoin, ainsi que le niveau de difficulté nécessaire pour bien effectuer leur travail.

Les profils des compétences essentielles représentent une importante source d'information pour la création d'une main-d'œuvre qui intègre tous les types de travailleurs qualifiés. Les profils ont différents objectifs et peuvent influencer les travailleurs et les apprenants de diverses façons tout en les aidant à se préparer en vue de la réussite professionnelle. Ils peuvent être utilisés directement par les gens et ils peuvent aussi aider à élaborer des recherches, des normes et des programmes. Par exemple : Les concepteurs de cours, de formations et de programmes éducatifs utilisent les profils afin d'élaborer des programmes, des outils et des activités d'apprentissage visant à préparer les gens au travail; Les chercheurs utilisent les profils afin d'étudier le travail, l'alphabétisation (p. ex., la lecture, la rédaction, l'utilisation de documents et le calcul) et les niveaux de compétences au Canada. Ils évaluent également comment les occasions d'apprentissage et d'enseignement sont liées aux compétences essentielles nécessaires dans le milieu de travail; Les formateurs et les enseignants utilisent les profils afin d'aider les jeunes et les adultes à comprendre comment leur apprentissage est lié aux différentes professions; Les conseillers en orientation et en carrière utilisent les profils afin de donner des conseils sur les possibilités de carrières et les plans d'apprentissage; Les employeurs utilisent les profils afin de développer ou de choisir le bon type de formation pour leurs employés ou pour créer des offres d'emploi, des questions d'entrevue et des évaluations des emplois; Les parents les mentors et les

1. Lecture

La lecture se rapporte aux compétences nécessaires pour comprendre et mettre en pratique l'information contenue dans des phrases ou des paragraphes.

Au travail, les gens utilisent les compétences en lecture afin de repérer et utiliser l'information contenue dans les notes, les courriels, les guides d'utilisation, les rapports, les propositions et d'autres documents écrits.

⁸⁹ Tiré d'un document produit par le *Groupe de travail Atlantique Compétences Essentielles*.



Évaluer la complexité

Le niveau de difficulté des tâches de lecture varie entre la capacité de lire de courts textes afin d'y trouver une seule information (niveau de complexité 1) et la capacité de comprendre et d'utiliser de longs textes complexes, comme des contrats ou des rapports (niveau de complexité 5).

La capacité de lecture au niveau de complexité 3 est essentielle pour la majorité des emplois, même pour ceux ne demandant pas de diplôme d'études collégiales, de diplôme universitaire ou de formation spécialisée. Par exemple, ce niveau de lecture est nécessaire pour les travailleurs voulant réussir une formation axée sur un emploi et pour lire l'information sur la sécurité.

2. Utilisation de documents

L'utilisation de documents se rapporte aux compétences nécessaires pour trouver, saisir et utiliser des lettres, des nombres, des symboles et des images en format électronique ou papier. Au travail, les gens utilisent les compétences en utilisation de documents afin de trouver et de saisir de l'information dans des supports visuels électroniques ou papier, comme des formulaires, des listes, des tableaux, des graphiques, des cartes et des dessins.

Évaluer la complexité

L'échelle de complexité pour l'utilisation de document varie du niveau 1 au niveau 5 en fonction du nombre, du type et de la structure des documents, de la façon de trouver et de saisir l'information (et si, oui ou non, l'information doit être modifiée pour être utilisée) et du processus de réflexion du travailleur, de même que sa connaissance préalable du contenu. Dans certains cas, pour les tâches demandant des compétences d'utilisation de documents, il peut être nécessaire de posséder d'autres compétences essentielles. Par exemple, les compétences en lecture peuvent aussi être nécessaires pour un document qui comprend un paragraphe de texte (p. ex., sur une étiquette). De même, les compétences en rédaction peuvent être nécessaires lorsqu'on doit écrire des mots, des expressions, des phrases ou des paragraphes dans des documents.

3. Rédaction

La rédaction se rapporte aux compétences nécessaires pour composer un texte manuscrit ou dactylographié afin de communiquer de l'information et des idées.

Au travail, les gens utilisent les compétences en rédaction dans le but de composer des textes comme des notes d'information et de service, des bulletins, des courriels, des instructions, des procédures et des rapports.

Évaluer la complexité

L'échelle de complexité pour la rédaction est structurée selon des thèmes qui expliquent les exigences relatives à la difficulté des tâches de rédaction : longueur et objectif, style et structure, contenu. Les tâches de rédaction peuvent varier de la composition de courtes notes informelles (niveau de complexité 1) à l'écriture de longs documents techniques à l'aide de plusieurs sources d'information qui sont adaptés pour un public cible (niveau de complexité 5).

4. Calcul



Le calcul se rapporte aux compétences nécessaires pour comprendre et mettre en pratique les concepts et les renseignements mathématiques. Au travail, les gens utilisent les compétences en calcul pour compter les coûts, préparer des budgets, calculer des longueurs et des volumes, analyser des données, estimer des délais et gérer d'autres demandes mathématiques pour différentes situations.

Évaluer la complexité

Le niveau de difficulté des tâches de calcul est déterminé par la fonction mathématique à exécuter, ainsi que par les connaissances nécessaires pour bien effectuer la fonction. Il y a une différence entre la capacité d'un employé de travailler avec les chiffres et sa capacité à comprendre les situations où il devrait utiliser certains types de mathématiques. Par exemple, un travailleur peut tirer un nombre d'un imprimé d'ordinateur et le saisir dans un rapport sans savoir comment le nombre est calculé. De plus, pour certaines tâches de calcul, les travailleurs doivent comprendre de l'information mathématique trouvée dans un texte ou un autre média plutôt que de simplement effectuer des opérations mathématiques. Les exemples de tâches en calcul sont évalués en fonction de quatre (estimations) à cinq (calcul) niveaux de difficulté et varient selon plusieurs facteurs, comme : le nombre, le type et la difficulté des opérations mathématiques nécessaires pour résoudre un problème; la quantité d'information disponible et le niveau de précision requis, les conséquences liées à une erreur.

5. Communication verbale

La communication verbale se rapporte aux compétences nécessaires pour échanger des idées et de l'information avec d'autres personnes en parlant, en écoutant ou en utilisant des indices non-verbaux, comme le langage corporel. Au travail, les gens utilisent les compétences en communication verbale afin de parler avec les clients, de discuter des produits avec les fournisseurs, d'expliquer les procédures de travail à des collègues, de participer à des réunions virtuelles de vente avec des clients et prendre part à d'autres activités nécessitant des échanges verbaux.

Évaluer la complexité

Le niveau de difficulté relatif aux tâches de communication verbale s'appuie sur quatre facteurs : l'ampleur et la complexité des communications verbales requises ? de donner des instructions de base (niveau 1) à mener des négociations complexes (niveau 4); l'ampleur et la complexité de l'information communiquée ? d'un sujet connu et simple (niveau 1) à de l'information complexe, technique et très détaillée (niveau 4); l'ampleur et la complexité du contexte de communication ? de communiquer avec une personne à la fois dans une situation quotidienne (niveau 1) à communiquer avec un public nouveau et exigeant dans un milieu inhabituel (niveau 4); les risques encourus lorsque le travailleur n'est pas en mesure de bien communiquer ? de l'inefficacité mineure (niveau 1) jusqu'à causer la perte de vies ou des blessures graves (niveau 4).

6. Capacité de raisonnement

La capacité de raisonnement se rapporte à la résolution de problèmes, à la prise de décision, à la pensée critique, à la planification, à la mémorisation des détails et à la recherche d'information. Au travail, les gens utilisent leur capacité de raisonnement pour accomplir des tâches, comme résoudre les problèmes liés à l'équipement électronique,



évaluer la sécurité d'un lieu de travail, décider qui sera engagé, planifier des réunions, mémoriser des mots de passe et trouver l'information nécessaire pour évaluer les coûts d'un projet.

Évaluer la complexité

Les quatre niveaux de complexité pour les différentes activités liées à la capacité de réflexion se fondent sur les facteurs suivants : les étapes comprises dans la résolution de problème, à partir de l'identification du problème jusqu'à la découverte et l'évaluation d'une solution; les éléments compris dans le processus décisionnel, p. ex., les conséquences d'une erreur, le degré d'accessibilité de l'information, les procédures sont expliquées, il existe des exemples similaires et le jugement nécessaire pour prendre une décision; les critères, l'évaluation et les effets du processus de pensée critique; dans quelle mesure les travailleurs doivent planifier et organiser leur propre travail et les répercussions possibles sur l'efficacité globale d'un projet; la difficulté relative à la recherche, à la sélection, à la compréhension et au traitement de l'information.

7. Technologie numérique (compétences) (précédemment informatique) - NOUVEAU

La technologie numérique se rapporte aux compétences nécessaires pour comprendre et utiliser des systèmes, des outils et des applications numériques ainsi que pour traiter l'information numérique. Au travail, les gens utilisent la technologie numérique pour saisir, trouver, analyser, organiser, créer et communiquer de l'information et des idées à l'aide d'ordinateurs, de logiciels, de l'équipement de point de vente, de courriels, de balados, d'applications Web, de téléphones intelligents et d'autres appareils numériques.

Évaluer la complexité

Les compétences numériques sont évaluées par rapport aux niveaux définis pour l'informatique. Puisque les niveaux de complexité sont définis au moyen de la recherche sur les compétences numériques, la méthodologie et les profils seront mis à jour, s'il y a lieu.

8. Travail d'équipe

Le travail d'équipe se rapporte aux compétences nécessaires pour interagir avec d'autres personnes (une ou plusieurs). Au travail, les gens travaillent avec d'autres personnes, en pair et au sein de petits ou de grands groupes, afin de coordonner les tâches, de partager les ressources, de planifier, de prendre des décisions, de négocier, de résoudre des conflits et de réaliser d'autres activités impliquant le travail d'équipe.

Il n'y a pas de niveaux de complexité associés à cette compétence essentielle.

9. Formation continue

La formation continue se rapporte aux compétences nécessaires pour perfectionner et améliorer ses compétences et ses connaissances dans le but de demeurer efficace au travail et de s'adapter aux changements. Au travail, les gens utilisent les compétences relatives à la formation continue afin de repérer et de perfectionner les compétences et les connaissances nécessaires pour avoir un bon rendement, bâtir leur carrière ainsi que se préparer et s'adapter aux changements relatifs aux processus, à la technologie, aux règlements, aux demandes de l'employeur, etc. Il n'y a pas de niveaux de complexité associés à cette compétence essentielle.



Description de l'apprentissage

La section du profil des compétences essentielles consacrée à la formation continue commence par un paragraphe sans titre décrivant l'apprentissage continu ou l'amélioration des compétences qu'exige l'emploi. Les exigences peuvent être de différentes natures : formation en santé et en sécurité dans le contexte du travail; obtention et amélioration des titres de compétence; apprentissage du fonctionnement d'équipement, de procédures ou de produits et services nouveaux.

Niveau de complexité

Le niveau de complexité est un outil servant à mesurer les compétences nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Un niveau de complexité pouvant aller de 1 (tâche de base) à 4 ou 5 (tâche avancée) est attribué à des exemples de tâches effectuées par un travailleur occupant un poste donné. On a défini des niveaux de complexité afin de cerner les différences au chapitre des compétences nécessaires d'un emploi à un autre. On évalue également la complexité des tâches selon le contexte.



Annexe 2

Synthèse des Mesures de soutien des gouvernements des provinces et des territoires envers les initiatives d’alphabétisation et d’acquisition de compétences essentielles⁹⁰

Politique en matière d’alphabétisation des adultes

Cadre législatif :

- En 2009, le Manitoba introduisait la toute première Loi sur l’alphabétisation des adultes au Canada.
- La Nouvelle-Écosse a adopté en 2010 sa loi sur l’apprentissage des adultes (Adult Learning Act), qui établit l’objectif de l’École de formation des adultes de la Nouvelle-Écosse (Nova Scotia School for Adult Learning [NSSAL]) et engage le ministre à consulter régulièrement le milieu de la formation des adultes, notamment les apprenants adultes, les praticiens et les organismes connexes, en vue de la poursuite du développement stratégique, de la mise en oeuvre et de l’évaluation de la formation des adultes dans la province.

Politiques, documents stratégiques et plans d’action en matière d’alphabétisation :

- En 2009, l’Alberta a publié un document intitulé Littératie vivante : un cadre de littératie pour une économie de nouvelle génération en Alberta (c’est le terme « littératie » qui est employé pour « alphabétisation » dans cette province) (Living Literacy: A Literacy Framework for Alberta’s Next Generation). Parmi les objectifs énoncés dans ce document figurent l’élaboration d’un système d’alphabétisation des adultes, l’amélioration de l’accessibilité aux programmes et une multiplication de ceux-ci.
- En 2007, la Colombie-Britannique a créé un plan d’action visant à offrir des possibilités aux adultes (Adult Opportunities Action Plan), qui préconise la gratuité de la formation de base des adultes.
- Le Manitoba a élaboré un Cadre stratégique d’alphabétisation des adultes portant sur les programmes d’alphabétisation, les centres d’apprentissage pour adultes, le perfectionnement de la main-d’oeuvre et l’emploi et prévoyant des mesures de soutien à l’apprentissage et à l’alphabétisation pour les apprenants de l’anglais, langue additionnelle (ALA), de même qu’à la formation des Autochtones.
- Le document Travailler ensemble à l’alphabétisation des adultes : Stratégie d’alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick prévoit des mécanismes de rattrapage scolaire gratuits, un système de prestations reposant sur des groupes

⁹⁰ SCFP; *Inscrire l’alphabétisation à l’ordre du jour publique : Une trousse d’information à l’intention des militants du SCFP*; Mai 2012.



d'ordre collégial et communautaire et la participation active du réseau de bibliothèques de la province. En 2010–2011, la province a mis la dernière main à son Cadre de qualité pour la prestation des programmes d'alphabétisation des adultes et de formation en compétences essentielles. Ce cadre vise l'ensemble de la prestation des programmes d'alphabétisation des adultes et de formation en compétences essentielles offerts ou financés par la Direction des services communautaires d'apprentissage pour adultes, ou au nom de celle-ci.

- Terre-Neuve-et-Labrador a créé un plan stratégique sur l'alphabétisation (Strategic Adult Literacy Plan), qui n'a pas encore été rendu public.
- Le cadre stratégique des Territoires du Nord-Ouest (Towards Literacy: A Strategy Framework) a été mis à jour par l'entremise d'un plan se rendant jusqu'en 2018. Ce plan se distingue par un engagement à favoriser l'alphabétisation dans toutes les langues officielles des territoires.
- Le Nunavut a élaboré une ébauche de stratégie en matière de formation des adultes en 2005. On y retrouve des mesures proposées pour favoriser le développement de l'alphabétisation en milieu de travail par l'intermédiaire, notamment, de programmes de formation de base, ainsi que de mesures de soutien et d'incitatifs financiers pour les employeurs.
- En 1996, l'Île-du-Prince-Édouard a publié le document intitulé Tough Challenges, Great Rewards: A Literacy and Adult Education Strategy (gros défis, grosses récompenses, une stratégie en matière d'alphabétisation et d'éducation des adultes). L'énoncé de mission sous-tendant l'ensemble de cette stratégie veut que l'accès à la formation continue constitue un droit fondamental pour tous les apprenants adultes.
- Le Québec a formulé une politique en matière d'éducation des adultes, de formation continue et d'acquisition de compétences essentielles chez les adultes, afin de veiller à maintenir et à rehausser constamment le niveau de compétence des adultes, de reconnaître leurs acquis et leurs compétences de façon officielle et d'éliminer les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.
- En Saskatchewan, une ébauche de cadre stratégique en matière d'alphabétisation a été rédigée en partenariat par les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, de l'Emploi et de l'Immigration en 2010–2011. Elle devrait être présentée à l'ensemble du gouvernement en 2011–2012.
- La stratégie d'alphabétisation du Yukon (Yukon Literacy Strategy) de 2001 comporte notamment pour objectif de veiller à l'élaboration de programmes d'alphabétisation afin de pallier les besoins en matière d'alphabétisation en milieu de travail.

Y a-t-il des initiatives axées sur l'alphabétisation et la formation de base en milieu de travail?

- La Colombie-Britannique a créé le programme SkillsPlus, conçu pour aider les employeurs à intégrer un volet de compétences essentielles à leur formation en milieu de travail, afin de permettre à leur personnel de perfectionner ces compétences de base.
- L'Alberta a créé le programme Workplace Essential Skills Training (WEST), qui favorise l'acquisition de compétences essentielles en milieu de travail par l'entremise de la création de partenariats.
- Le Manitoba a investi le financement lié aux EMT pour créer des centres de



formation pour l'acquisition de compétences essentielles en milieu de travail (Workplace Essential Skills Training, ou « WEST »). On retrouve maintenant ces centres, qui ont d'abord vu le jour à Winnipeg, dans cinq autres collectivités de la province. Des mesures de soutien supplémentaires ont été accordées à l'initiative Workplace Education Manitoba existante.

- Le Nouveau-Brunswick a créé un programme de Compétences essentielles au travail offrant des services de formation adaptés en milieu de travail.
- Terre-Neuve-et-Labrador a annoncé une initiative d'alphabétisation et de formation de base en milieu de travail (Adult Workplace Literacy and Essential Skills) destinée à favoriser la prestation d'activités de formation et de perfectionnement en milieu de travail. Nous ne savons toutefois pas si cette initiative a été mise en oeuvre.
- Les Territoires du Nord-Ouest ont signalé leur intérêt par l'entremise d'un projet avec le Conseil de littératie des Territoires du Nord-Ouest, en vue de l'élaboration d'un cadre d'acquisition de compétences essentielles en milieu de travail.
- L'initiative néo-écossaise Workplace Education Initiative a reçu des mesures de soutien supplémentaires par l'entremise des sommes dévolues aux EMT.
- Le Nunavut intègre l'alphabétisation en milieu de travail à son fonds d'alphabétisation communautaire (Community Literacy fund) et appuie les programmes d'acquisition du Collège de l'Arctique du Nunavut.
- L'Ontario a utilisé les sommes qui lui étaient accordées par l'entremise du FTFS pour mettre à l'essai des projets de formation de base et d'alphabétisation en milieu de travail. Cependant, l'initiative a pris fin au moment de la disparition du FTFS.
- Le partenariat Workplace Learning PEI inc., qui existe depuis de nombreuses années, a reçu du soutien financier supplémentaire grâce aux sommes liées aux EMT.
- Le Québec continue de favoriser l'alphabétisation en milieu de travail par l'entremise de sa cotisation sociale et de son plan d'action en matière d'emploi.
- La Saskatchewan a lancé son Initiative des compétences essentielles en milieu de travail (Workplace Essential Skills Saskatchewan ou WESS) pour aider les entreprises et les industries à former des personnes peu spécialisés (chercheurs d'emploi et travailleurs actuels) afin de permettre à ces gens d'acquérir les compétences essentielles qu'il leur faut pour occuper un emploi à long terme ou pour accéder à des promotions. Cette initiative vient notamment en aide aux personnes désireuses d'intégrer le marché du travail, en ciblant particulièrement les Métis et les membres des Premières nations.
- Le Yukon a créé quelques projets en matière d'acquisition de compétences essentielles et d'alphabétisation en milieu de travail.



Annexe 3

Membres du RESDAC

[Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador \(FFTNL\)](#)

[Collège de l'Île](#) (anciennement Collège de l'Acadie, Île-du-Prince-Édouard)

[Équipe d'alphabétisation](#) Nouvelle-Écosse

[Conseil pour le développement de l'alphabétisme et des compétences des adultes du Nouveau-Brunswick \(CODACNB\)](#)

[Coalition ontarienne de formation des adultes](#)

[Pluri-elles \(Manitoba\) Inc.](#)

[Service fransaskois de formation aux adultes\(SEFFA\)](#)

[Collège Éducacentre](#) (Colombie-Britannique)

[Association Franco-Yukonnaise \(AFY\)](#)

[Fédération franco-ténoise \(FFT\)](#)

[Centre franco-ontarien des ressources en alphabétisation \(FORA\)](#)



Annexe 4

Tableau d'initiatives concertées

Le tableau ci-dessous fait état de nos engagements confirmés dans des initiatives concertées et démontre les éléments communs de sens qui nous réunissent au sein du Collectif pancanadien (voir les éléments en **gras italique**). Cette liste n'est pas exhaustive. En vert, sont les initiatives sur lesquelles nous collaborons déjà. Les autres initiatives sont des pistes de rapprochement additionnelles.

Gabrielle Lopez, Direction générale, RESDAC

| Organisme | Initiative | Priorités/chantiers | Visées/Stratégies | Références/repères communs/inspirations |
|--|--|---|---|---|
| FNCSF <u>Membres de la Table nationale de l'éducation :</u> ACUFC CNPF FAAFC FCFA RCCFC RDÉE-Canada RESDAC | <p>Plan stratégique d'éducation en langue française (PSELF)</p> <p>Ce plan est la toile de fond des grands courants qui visent à consolider, développer et animer le réseau des écoles de langue française en contexte minoritaire au Canada.</p> <p>Il établit les orientations, propose des pistes d'action et vise à mobiliser les</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Petite enfance : ce domaine vise la qualité et la participation accrue aux programmes et services francophones en développement de la petite enfance • Pédagogie/apprentissages : ce domaine vise la qualité des apprentissages à vie par un contexte de socialisation linguistique, culturelle et citoyenne ainsi qu'une participation accrue aux occasions d'apprentissages en français. • Construction identitaire : ce domaine vise l'optimisation des occasions de construction d'une identité francophone individuelle et collective tout le long de la vie, ainsi qu'à favoriser une participation accrue à ces occasions. | <ul style="list-style-type: none"> • La réussite <ul style="list-style-type: none"> ○ La réussite globale non seulement des élèves, des étudiants et des apprenants, mais aussi de leur famille, des membres du personnel éducatif ainsi que des membres de la communauté. • Le continuum dans les apprentissages <ul style="list-style-type: none"> ○ La réussite se situe dans une perspective de continuum d'apprentissage qui commence avant la naissance et qui se poursuit tout le long de la vie. La création de cet espace propice à l'apprentissage nécessite une conscientisation et une mobilisation de toute la | <ul style="list-style-type: none"> • Continuum en éducation : la portée de l'article 23 de la petite enfance jusqu'à l'adulte ayant droit qui n'a pas pu recevoir sa formation de base lorsqu'il était jeune. • École citoyenne communautaire : l'école communautaire citoyenne vise à redéfinir la relation entre l'école et la communauté. L'ÉCC veut faire des établissements scolaires des espaces éducatifs ancrés dans leur communauté tout en étant ouverts sur le monde. La démarche de l'ÉCC a pour objectif de mobiliser l'élève, le personnel de l'école, les parents et les divers partenaires en vue de les engager dans la vie politique, |



| Organisme | Initiative | Priorités/chantiers | Visées/Stratégies | Références/repères communs/inspirations |
|--|--|--|--|---|
| | partenaires-clés de l'éducation au Canada afin de contribuer à l'essor et à la vitalité des communautés francophones et acadiennes au pays. | <ul style="list-style-type: none"> • Immigration : Ce domaine vise l'<i>inclusion</i> des membres de la communauté issus d'une <i>immigration récente ou lointaine</i> par un <i>plus grand accès tout le long de la vie</i> à des programmes et services francophones qui leur sont destinés ainsi qu'une <i>participation citoyenne</i> accrue. | <p><i>communauté.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'engagement social, culturel et communautaire <ul style="list-style-type: none"> ○ L'enfant, l'élève, l'étudiant ou l'apprenant, les parents et familles, le personnel éducatif et les membres de la communauté <i>s'engagent de façon critique et démocratique à l'égard de l'apprentissage la vie durant</i>, du rayonnement de la culture et de la vitalité de leur communauté. | <p>économique et socioculturelle de leur communauté francophone.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicateurs de pertinence du PSELF |
| <p>CNPF</p> <p><u>Membres du GRINPE :</u></p> <p>FNCSF</p> <p>RESDAC</p> <p>SSF</p> <p>RDÉE-Canada</p> <p>FCFA</p> | <p>Groupe intersectoriel national en petite enfance francophone en contexte minoritaire au Canada (GRINPE)</p> <p><u>Mandat :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Partager et mobiliser les connaissances en petite enfance • Développer et faire vivre ensemble, en co- | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rassembler les secteurs</i> autour de l'enjeu de la petite enfance francophone • Développer des <i>messages clés</i> au niveau langue, identité, culture pour faire des choix éclairés. • Miser sur la notion de <i>continuum de programmes et services</i> au cours de la petite enfance • Offrir un <i>tremplin intersectoriel</i> aux partenaires afin de faire connaître leurs ressources • Poursuivre le <i>développement d'encadrement de qualité</i> pour l'émergence et la continuité des <i>carrefours multiservices</i> enfance et famille • Alimenter et poursuivre la production (à tous les 3 ans) du | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Valoriser</i> (actualiser) la place essentielle du <i>français</i> au cours de la période cruciale de la petite enfance • <i>Faire connaître</i> ce qui existe en petite enfance comme connaissances et ressources ainsi qu'en poursuivre le développement pour alimenter les politiques, les programmes et les services offerts aux francophones. | <ul style="list-style-type: none"> • |



| Organisme | Initiative | Priorités/chantiers | Visées/Stratégies | Références/repères communs/inspirations |
|--|--|---|--|---|
| | responsabilité, des stratégies communautaires intersectorielles en petite enfance <ul style="list-style-type: none"> Susciter l'engagement de chacun des partenaires à mettre en œuvre des initiatives en petite enfance. | Portrait analytique des services en petite enfance <ul style="list-style-type: none"> Se donner un réel mécanisme de mobilisation des connaissances en petite enfance. | | |
| FCFA <u>Tous membres du Forum des Leaders</u> | Plan stratégique communautaire 2008-2017 | <ul style="list-style-type: none"> Notre population : au-delà du million en 2017! Notre espace : vivre en français 24 heures sur 24! Notre gouvernance : Ensemble et efficaces ! Notre influence : Engagés, écoutés et entendus! Notre développement : investir, innover, réussir! | <ul style="list-style-type: none"> Renforcer la collaboration comme mode de fonctionnement au sein des CFA et entre les CFA Renforcer le poids démographique de la francophonie canadienne Promouvoir et appuyer la responsabilisation et l'exercice du leadership des citoyens et des citoyennes francophones du Canada Renforcer les liens et le dialogue avec toutes les composantes de la société canadienne Renforcer les relations privilégiées avec le Québec pour alimenter l'espace francophone canadien Augmenter la participation active des CFA à la vie publique canadienne Renforcer la prise en charge de la gouvernance des institutions stratégiques et des secteurs clés des | Bilan du plan communautaire-Recommandations (extraits) : <ul style="list-style-type: none"> S'assurer que la prochaine édition du Plan associe à ses résultats globaux et stratégiques à atteindre des actions qui les rendront possibles et les acteurs qui en prendront la responsabilité. Développer et maintenir à jour une cartographie des acteurs et des actions qui contribuent à la mise en œuvre du prochain Plan. Poser la formulation d'un cadre d'évaluation, la sélection d'indicateurs, la collecte et l'analyse des données correspondantes comme une condition de la |



| Organisme | Initiative | Priorités/chantiers | Visées/Stratégies | Références/repères communs/inspirations |
|-----------|---|---------------------|--|---|
| | | | CFA <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer les forces vitales des CFA • Renforcer la relation des communautés francophones et acadiennes du Canada avec les autres composantes de la fédération canadienne • Promouvoir et faciliter la prise de décision axée sur les données probantes dans les réseaux des CFA | mise en œuvre du prochain Plan. <ul style="list-style-type: none"> • En s'appuyant sur une cartographie des acteurs et des actions du prochain Plan, créer une plateforme en ligne qui permette de suivre la progression de la mise en œuvre du Plan. • Faire en sorte que le prochain Plan conjugue ses efforts avec les autres initiatives de promotion communautaire, qu'elles soient nationales, sectorielles ou issues des CFA provinciales et territoriales. • Faire en sorte que le prochain Plan s'appuie sur une définition propre aux CFA en matière de services « par et pour » les francophones. |
| FAAFC | Villes et villages amis des aînés (de tous) | • | | <ul style="list-style-type: none"> • Approche globale de développement : « Vieillir en restant actif » est un processus qui consiste à optimiser les possibilités de bonne santé, de participation et de sécurité afin d'accroître la qualité de la vie pendant la vieillesse. Dans une ville-amie des aînés, les politiques, les services, les lieux et les structures soutiennent les personnes âgées et leur permettent de vieillir en restant actives en: • |



| Organisme | Initiative | Priorités/chantiers | Visées/Stratégies | Références/repères communs/inspirations |
|-----------|----------------|---|-------------------|---|
| | | | | reconnaissant le large éventail des capacités et des ressources des personnes âgées ; • prévoyant les besoins et les préférences des personnes âgées et en s’y adaptant avec flexibilité • respectant leurs décisions et les modes de vie qu’elles choisissent; • protégeant les plus vulnérables; • facilitant leur inclusion dans tous les domaines de la vie communautaire et leur contribution. |
| SSF | École en santé | <ul style="list-style-type: none"> • Une École en santé c’est une école qui favorise le mieux-être des jeunes, des enseignants et enseignantes, du personnel administratif et de soutien. Mais c’est quoi au juste? C’est un endroit où tous les jeunes se sentent écoutés, compris, entendus et qui font une contribution importante dans leur épanouissement personnel et celui des autres. C’est <i>un milieu scolaire de vie active qui favorise chez les jeunes leur autonomie, leur compétence et leur sentiment d’appartenance à la vie qui les entoure</i> • Tout comme l’École communautaire, l’École en santé | | Réseau québécois des villes et villages en santé <ul style="list-style-type: none"> • Processus du réseau : réunir les forces vives d’une communauté, les amener à travailler ensemble, consulter les citoyens et les amener à prioriser leurs besoins. Sa mission : <ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir et soutenir, à travers tout le Québec, le développement durable de milieux de vie sains en misant sur des échanges et un partage entre les municipalités, sur |



| Organisme | Initiative | Priorités/chantiers | Visées/Stratégies | Références/repères communs/inspirations |
|-------------|--|--|---|--|
| | | <p>insiste sur l'engagement des jeunes et sur <i>l'apprentissage dans l'action.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Les jeunes au cœur de l'action</i> • <i>Les déterminants les plus étroitement reliés à la santé des jeunes en milieu scolaire</i> sont : <ul style="list-style-type: none"> • Les habitudes de santé et la capacité d'adaptation personnelles (les choix alimentaires, les possibilités d'être actifs physiquement, la gestion du stress, cesser de fumer...) • <i>Les environnements sociaux (une école qui affiche ses valeurs et qui les rend vivantes lors de ses interactions avec les enseignants, les parents, les décideurs et les acteurs communautaires afin de créer un environnement scolaire dans lequel il fasse bon vivre pour tous)</i> • Les réseaux de soutien social (la possibilité de créer des liens, de faire partie de comités, d'avoir des amis, de savoir qu'on peut compter sur eux, sur ses parents) | | <p>l'engagement des décideurs municipaux en faveur de la qualité de vie et sur leur capacité à mobiliser leurs partenaires et les citoyens dans l'action.</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Une ville en santé est une ville qui améliore continuellement son environnement physique et social. Avec les ressources de la communauté, aide ses citoyens à développer leur plein potentiel. » |
| RDÉE-Canada | <p>LIVRE BLANC</p> <p>Positionner les enjeux stratégiques économiques des communautés francophones et</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Renforcer la capacité des communautés francophones et acadienne à saisir des opportunités commerciales où le bilinguisme anglais-français est une valeur ajoutée. • Assurer l'arrimage complexe | <ul style="list-style-type: none"> • | <p>Autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coopératives de services • Couloir économique de la francophonie |



| Organisme | Initiative | Priorités/chantiers | Visées/Stratégies | Références/repères communs/inspirations |
|-----------|---|---|---|---|
| | <p>acadienne et proposer des mesures prioritaires ouvrant la voie vers la création d'occasions d'alliances, la diversification de partenariats et la prise d'actions concrètes avec les partenaires actuels et potentiels du RDÉE Canada.</p> | <p>entre les besoins du marché du travail et les compétences disponibles de la main-d'œuvre locale et immigrante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stimuler l'engagement et les investissements d'un plus grand nombre de partenaires du développement économique et de l'employabilité notamment autour des enjeux prioritaires. • Contribuer à la vitalité économique de la jeunesse des communautés francophones et acadienne partout au Canada. • Favoriser l'accès à des données probantes sur la francophonie économique canadienne afin de faciliter des prises de décision informées à tous les niveaux. | | |
| RESDAC | Villes apprenantes | | <ul style="list-style-type: none"> • Une des orientations stratégiques du RESDAC | <p>Qu'est-ce qu'une ville apprenante ?</p> <p>« Une ville apprenante favorise l'apprentissage tout au long de la vie pour tous. »</p> <p>L'UNESCO définit une ville apprenante comme une ville qui</p> <ul style="list-style-type: none"> • mobilise efficacement ses ressources dans chaque secteur pour promouvoir un apprentissage intégrateur de l'éducation de base à l'enseignement supérieur ; • ravive l'apprentissage au |



| Organisme | Initiative | Priorités/chantiers | Visées/Stratégies | Références/repères communs/inspirations |
|-----------|------------|---------------------|-------------------|--|
| | | | | <p>sein des familles et des communautés ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • facilite l'apprentissage pour l'emploi et au travail ; • étend l'usage des techniques modernes d'apprentissage ; • accroît la qualité et l'excellence dans l'apprentissage ; et • favorise une culture de l'apprentissage tout au long de la vie. <p>De cette façon, une ville apprenante permettra de renforcer l'autonomisation individuelle et l'inclusion sociale, le développement économique, la prospérité culturelle et le développement durable.</p> |

