

TIRER PROFIT DES EXPÉRIENCES INTERNATIONALES

Série documentaire sur la formation de base
à l'éducation des adultes

Avril 2001

Québec 

TIRER PROFIT DES EXPÉRIENCES INTERNATIONALES

**Série documentaire sur la formation de base
à l'éducation des adultes**

Avril 2001

Ministère de l'Éducation
Direction de la recherche et de l'évaluation

Recherche et rédaction

Diane Charest en collaboration avec Sylvie Roy

Lecture et annotation des documents

Louise Matthews

Secrétariat

Carole Leclerc

Québec
Direction de la recherche et de l'évaluation
Septembre 2000

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2001 — 01-00162

ISBN 2-550-37513-0

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2001

Avant-propos

Le présent document de synthèse fait partie d'une série de trois documents préparés pour soutenir l'élaboration du cadre de référence du programme de formation de base de la formation générale des adultes.

Le premier document, *La population cible de la formation de base*, présente les principales caractéristiques de la population qui sera visée dans le programme de formation de base. Les données sont principalement tirées du recensement canadien de 1996. Il y est également question des populations actuellement touchées par les services d'éducation des adultes.

Le deuxième document, *La réforme et la formation de base*, fait le lien avec les autres chantiers de la réforme actuellement en cours. On y examine certaines actions (politiques et plan d'action) qui influent sur la conception du programme de formation de base ainsi que différents travaux entourant l'élaboration d'une politique de formation continue.

Le troisième document, *Tirer profit des expériences internationales*, porte sur l'examen de la situation de la formation de base dans plusieurs pays industrialisés, plus particulièrement dans des pays engagés dans une réforme de leur système d'éducation des adultes. Il y est notamment question du contexte dans lequel sont conçus les nouveaux programmes de formation de base, des objectifs visés dans ceux-ci et de la place accordée à l'évaluation et à la reconnaissance des acquis.

Ces documents ont été produits de janvier à juin 2000. Ils s'appuient donc sur la documentation disponible au moment de la rédaction. Certains documents publiés depuis n'ont pu être intégrés à notre analyse.

Conçus d'abord pour soutenir les personnes chargées d'établir le cadre de référence du programme de formation de base, ces documents sont désormais à la disposition des personnes qui souhaitent approfondir différents aspects liés aux questions prises en considération dans l'élaboration de ce programme.

Table des matières

PRÉSENTATION.....	1
PARTIE 1 : LES ORIENTATIONS DE LA FORMATION DE BASE	3
1.1 Le contexte.....	3
1.2 Un bilan de l'éducation des adultes	6
1.3 De nouvelles orientations pour l'éducation des adultes?.....	8
PARTIE 2 : LES PROGRAMMES ASSOCIÉS À LA FORMATION DE BASE	15
2.1 Une définition de la formation de base des adultes dans certains pays	15
2.2 Quelques illustrations de programmes.....	17
2.2.1 Le modèle anglais.....	19
2.2.2 Le modèle portugais.....	21
2.2.3 Le modèle américain.....	22
2.2.4 Le modèle britanno-colombien	24
2.3 Les voies privilégiées pour l'élaboration des programmes	24
2.3.1 La spécificité des adultes	25
2.3.2 L'utilisation des rôles sociaux.....	26
PARTIE 3 : LA POPULATION CIBLE DE LA FORMATION DE BASE	29
3.1 La détermination de la population cible.....	32
3.2 Les groupes prioritaires	33
3.2.1 Les chômeurs et les chômeuses	33
3.2.2 Les jeunes	34
3.2.3 Les personnes immigrantes	36
3.2.4 D'autres groupes cibles.....	36
3.3 La mobilisation de la population cible	37
3.3.1 Les incitatifs financiers	38
3.3.2 Des campagnes de promotion	39
3.3.3 D'autres moyens d'accroître la participation.....	40
PARTIE 4 : LA SANCTION DES ÉTUDES ET LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS.....	43
4.1 La reconnaissance de la formation de base par un diplôme : une option répandue.....	43
4.2 La reconnaissance des acquis.....	45
4.2.1 Les objectifs visés par la reconnaissance des acquis.....	45
4.2.2 Les approches utilisées.....	46
4.2.3 Deux exemples : la France et la Nouvelle-Zélande	46
CONCLUSION	51
BIBLIOGRAPHIE.....	55
1- Organismes internationaux.....	55
2- Pays	56

Présentation

Un peu partout dans les pays industrialisés, les domaines de l'éducation et de la formation des adultes sont en pleine transformation. Plusieurs pays redéfinissent actuellement leur offre de service en éducation des adultes, notamment en formation de base. Le séminaire international tenu à Québec en décembre dernier sur les politiques d'éducation et de formation des adultes dans les pays industrialisés¹ a permis de constater l'ampleur des changements en cours dans ce domaine.

Au moment où le ministère de l'Éducation prépare une nouvelle offre de service en formation de base pour les adultes, il nous paraissait essentiel d'examiner les principales tendances qui se dégagent à cet égard dans les pays industrialisés. L'analyse que nous proposons porte principalement sur les éléments du curriculum de la formation de base des adultes. Rappelons que comme il est défini dans la réforme de l'éducation en cours au Québec, le curriculum ne se limite pas aux programmes d'études mais concerne également l'organisation de l'enseignement et ses finalités, la grille-matières, le matériel et, par extension, l'évaluation des apprentissages et la sanction des études². En somme, le curriculum est « l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des élèves³ ».

La sélection des documents nécessaires à la production de la présente synthèse a surtout été effectuée dans Internet. Nous avons recueilli de l'information sur les onze pays suivants : Allemagne, France, Italie, Portugal, Angleterre, Irlande, Suisse, Suède, Danemark, États-Unis et Nouvelle-Zélande. Nous avons également examiné des documents en provenance de deux provinces canadiennes, soit la Colombie-Britannique et l'Ontario⁴.

De plus, nous avons examiné les points de vue de trois organismes internationaux qui sont des acteurs importants dans la définition de la formation et de l'éducation des adultes, notamment la formation de base. Ce sont l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'UNESCO ainsi que la Communauté économique européenne (CEE). On trouvera en bibliographie l'ensemble des documents consultés, classés par organismes et par pays.

-
1. Jean-Paul HAUTECOEUR et Andrée RACINE. *Séminaire international sur les politiques d'éducation et de formation des adultes dans les pays industrialisés*, Québec, 29 novembre au 2 décembre 1999, rapport sommaire, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 2000, 57 p.
 2. Cette définition est celle qui est retenue dans le document *La réforme et la formation de base*, série documentaire sur la formation de base des adultes, p. 4.
 3. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. *Réaffirmer l'école*, rapport du groupe de travail, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, p. 13.
 4. Nous n'avons pas retenu l'Allemagne et l'Italie parce que l'information recueillie sur ces deux pays était trop partielle et peu pertinente au regard de nos objectifs.

Les documents utilisés sont de trois ordres. Il y a d'abord des documents descriptifs de systèmes ou de programmes d'éducation des adultes⁵. Nous avons également utilisé des documents officiels de politiques récentes qui, tout en brossant des analyses de situation, indiquent les intentions gouvernementales. Nous avons enfin examiné des articles portant sur la réflexion de personnes engagées dans le domaine visé et qui ajoutent une note critique à une information de nature plus officielle. Chacun de ces documents a été codifié selon une grille de thèmes retenus pour leur intérêt au regard de la formation de base. L'information a été ensuite traitée sous forme de fiches classées par pays ou par organismes. La synthèse de l'information a été effectuée à partir de ces fiches.

Le présent document se divise en quatre parties. Dans la première partie, nous présentons les éléments qui servent d'assises aux orientations de l'éducation des adultes, et plus particulièrement de la formation de base; il sera par la suite question des orientations retenues dans les politiques gouvernementales. Dans la deuxième partie, nous abordons plus particulièrement le contenu des programmes d'études associés à la formation de base. Dans la troisième partie, nous faisons état des définitions et des critères utilisés pour identifier la population qui est visée par la formation de base ainsi que des moyens à prendre pour mobiliser cette population. La dernière partie porte sur la sanction des études et la reconnaissance des acquis.

Étant donné les délais impartis pour effectuer nos travaux, il est bien évident que l'information présentée dans ce document ne peut être que partielle. Les systèmes d'éducation des adultes sont complexes et les programmes offerts sont de nature variée. La lectrice ou le lecteur intéressé à approfondir certains éléments traités dans ce document pourra toujours consulter les documents cités dans la bibliographie.

5. Les documents de ce type sont principalement tirés de EURYDICE, le réseau d'information sur l'éducation en Europe. Ce réseau a pour mandat de produire une information fiable et comparable sur les systèmes et les politiques nationales en matière d'éducation. Site Internet : www.eurydice.org.

PARTIE 1 : LES ORIENTATIONS DE LA FORMATION DE BASE

Pour comprendre les orientations récentes en éducation et en formation des adultes, et plus particulièrement en formation de base, nous avons examiné les principaux éléments qui servent de toile de fond à l'adoption de ces orientations. Nous présentons dans cette partie les principales tendances socio-économiques ainsi que le bilan que les pays dressent de leur système d'éducation des adultes. Par la suite, nous exposons les principales orientations qui guident le processus de renouvellement de leur système d'éducation des adultes. En complément, nous décrivons brièvement les orientations mises en avant par trois organismes internationaux (OCDE, UNESCO et CEE) qui exercent une influence importante sur les politiques et visions nationales des pays analysés.

1.1 Le contexte

Les grandes tendances qui sont évoquées dans les documents officiels comme ayant un effet sur la formation continue des adultes sont sensiblement les mêmes d'un pays à l'autre. On en trouve au moins quatre que nous détaillons brièvement ci-dessous : la mondialisation des marchés, la transformation du monde du travail, le développement des technologies de l'information et une modification du rôle de l'État.

- **La mondialisation des marchés**

Les changements socio-économiques observés dans les pays industrialisés sont en grande partie liés à la tendance de plus en plus forte de la mondialisation des marchés. La multiplication des accords de libre-échange, l'organisation de rencontres bilatérales ou multilatérales dans les sphères politiques et économiques ont pour objet de faciliter les investissements et les échanges de toutes sortes entre pays, entraînant la déréglementation des marchés et la circulation accélérée des capitaux et des services financiers.

Ces changements engendrent une plus grande compétitivité entre les pays et un appel pressant à l'augmentation des compétences de la main-d'œuvre locale. Cette position est largement défendue par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) : « La meilleure façon d'exploiter le nouvel environnement économique consiste à renforcer la capacité des entreprises et des marchés du travail de s'adapter au changement, d'améliorer leur productivité et de miser sur l'innovation⁶ ». Or, cette capacité est fortement liée aux connaissances et aux compétences des travailleurs et des travailleuses. Comme on le verra plus loin, cette position est nettement mise en avant pour accroître les liens entre la formation des adultes et le marché de l'emploi.

Ces changements macro-économiques influent également sur le contrôle que les États peuvent exercer sur leur propre territoire. Des instances économiques internationales comme la Banque mondiale, l'Organisation mondiale du commerce et le Fonds monétaire

6. OCDE et STATISTIQUE CANADA. *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes*. Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada, Paris et Ottawa, 1995, p. 27.

international jouent un rôle de plus en plus important dans les économies nationales, limitant du même coup le pouvoir de législation des États.

- **La transformation du monde du travail**

La mondialisation des marchés entraîne, de façon générale, une diminution du nombre d'emplois peu spécialisés dans les pays industrialisés au profit d'emplois hautement spécialisés. On observe également une précarisation du travail et l'émergence d'autres formes de travail plus atypiques dont le travail à contrat, le travail à temps partiel et le travail autonome. Depuis plusieurs années, et dans la majorité des pays industrialisés, le chômage de longue durée est un phénomène persistant qui touche une partie non négligeable de la population active. Il s'agit d'un problème social important qui n'a pas la même incidence selon qu'on le considère en fonction de l'âge, de la scolarité, de la qualification ou de l'expérience des personnes. En effet, ce sont les personnes peu scolarisées et plus âgées qui font le plus les frais des pertes d'emploi. La majorité des documents de politique font référence à cette situation épineuse. Dans le présent document, on verra aussi qu'on souhaite mobiliser davantage, dans les programmes de formation, les personnes en chômage et sans emploi (voir la partie 3).

Par ailleurs, l'espérance de vie et la dénatalité augmentent dans la plupart des pays industrialisés. En raison de ces deux phénomènes, il y a vieillissement de la population active. Il y a, en proportion, moins de jeunes travailleurs et travailleuses hautement qualifiés qui viennent se joindre chaque année à la population active que de travailleurs et de travailleuses plus âgés et peu qualifiés. Par conséquent, il faut s'occuper davantage de la formation continue des travailleurs et des travailleuses peu scolarisés qui seront encore en emploi durant les vingt prochaines années.

- **Le développement des technologies de l'information**

La croissance accélérée des technologies de l'information et de la communication est un élément qui influe sur la croissance économique de l'ensemble des pays. Ces technologies permettent en effet à des milliers d'entreprises d'avoir accès à des marchés qui étaient, jusqu'à présent, inaccessibles ou peu exploités.

Par ailleurs, ces changements rapides accentuent les écarts entre ceux et celles qui possèdent les moyens et les compétences pour profiter de ce vaste réseau d'information et de communication et les autres qui n'ont pas les compétences de base ou qui n'y ont tout simplement pas accès. De plus, la masse d'information disponible au moyen d'Internet est quasi illimitée et les différentes sources d'information offertes sont plus ou moins fiables. Il devient par conséquent de plus en plus important d'être critique, de savoir où trouver l'information et comment la sélectionner.

Pour la plupart des pays étudiés, l'accès à ces technologies et la maîtrise de celles-ci sont non seulement considérées comme un enjeu économique, mais également comme un défi démocratique de premier plan. Comme on le verra, le développement des technologies sera également pris en considération dans la définition des contenus de plusieurs programmes de formation de base (voir la partie 2).

- **Une modification du rôle de l'État**

Un autre aspect mentionné dans les politiques de plusieurs pays, et qui n'est pas étranger aux autres éléments dont nous avons traité, est une redéfinition du rôle de l'État dans l'offre de formation. En effet, plusieurs gouvernements évoquent, dans les documents officiels, le fait que les États doivent agir dans un contexte où ils ont moins de pouvoirs et disposent de budgets plus restreints, ce qui entraîne souvent une révision, voire un affaiblissement du rôle de l'État en matière de politiques sociales et éducatives. Tous ces éléments renforcent, dans les discours, la nécessité de travailler davantage en partenariat tant avec l'entreprise qu'avec le secteur communautaire et privé pour donner les services de formation et d'éducation des adultes.

Étant donné cette diminution des budgets, une volonté gouvernementale d'adopter un modèle de gestion centré sur la reddition de comptes se dessine à peu près partout. De plus en plus, le financement de la formation des adultes semble assujéti à l'obtention de résultats mesurables qui permettront d'atteindre les priorités et les objectifs gouvernementaux.

Enfin, la plupart des pays indiquent que les conditions actuelles mises ensemble favorisent un écart grandissant entre les riches et les pauvres, ce qui peut entraîner des risques de crise, d'intolérance et de fracture sociale. Dans ce contexte, l'éducation des adultes correspond tout autant à un enjeu social qu'économique. Comme on le mentionne dans un rapport de la CEE : « L'exclusion sociale peut être combattue sur deux fronts : il faut la faire reculer, en réinsérant ceux qui sont exclus, et il faut la prévenir, en réduisant la vulnérabilité de ceux qui pourraient le devenir. Il apparaît nettement qu'un effort particulier doit être fait en direction des populations les plus fragiles, notamment dans les secteurs urbains frappés par la pauvreté. Cet effort concerne la formation initiale comme la formation continue⁷. »

Certains pays ou certaines instances (comme l'OCDE) s'appuient sur cette possibilité de fracture sociale grandissante pour justifier un resserrement des liens entre formation et emploi afin que la main-d'œuvre active et bien formée puisse aussi profiter du développement économique. D'autres pays, avec l'UNESCO, affirment plutôt que l'éducation doit être un droit et un enjeu de citoyenneté pour tous et toutes, afin que les communautés locales puissent participer activement à la résolution des problèmes qu'elles vivent et ainsi sortir de l'exclusion et de la pauvreté.

- Bref, on s'entend pour reconnaître que des changements importants touchent les pays industrialisés et on mise beaucoup sur la formation des adultes pour améliorer les compétences des travailleurs et travailleuses, mais également pour réduire les risques de fracture sociale entre ceux et celles qui ont accès au travail et ceux et celles qui n'y ont pas accès.

7. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. *Livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, Bruxelles, 1995, p. 33.

1.2 Un bilan de l'éducation des adultes

Tenant compte de ces changements, plusieurs pays ont fait une réflexion pour ajuster ou redéfinir leur offre de formation aux adultes. Nous présentons ci-dessous quelques constats qui reviennent souvent dans ces réflexions; ils concernent à la fois la population jointe, les services offerts ainsi que le financement des services.

- **On joint peu d'adultes**

S'il est une constante qui se dégage de la plupart des pays analysés, c'est que l'offre de formation n'arrive pas à mobiliser une large partie de la population ciblée. Cette situation est particulièrement visible pour les personnes peu scolarisées, les chômeurs, les chômeuses et les travailleuses et travailleurs faiblement qualifiés. Partout, on fait le constat que malgré des années d'efforts en éducation des adultes, on n'arrive pas à joindre et à garder en formation les personnes peu scolarisées⁸. Ce constat est confirmé par les résultats d'enquêtes internationales⁹ qui montrent que les activités de formation joignent davantage les adultes scolarisés, qui sont déjà en emploi, qui ont un bon niveau de lecture et qui gagnent un revenu élevé.

Le chômage et la pauvreté sont des préoccupations importantes qui sont énoncées dans la plupart des documents de politique. On note donc une volonté de mobiliser davantage la population exclue du marché du travail. Des efforts soutenus doivent être faits pour repenser l'offre de formation afin d'accroître la participation de la population faiblement scolarisée. Dans la partie 3, il sera question des moyens mis en avant pour inciter ces personnes à utiliser les services de formation continue.

- **Un regard critique sur les services offerts en formation de base**

De façon générale, les documents consultés indiquent plusieurs insatisfactions et critiques au regard de l'offre de formation de base des adultes. Les exemples suivants sont très révélateurs à cet égard.

Aux États-Unis et au Portugal, on explique les taux d'abandon élevés observés dans les programmes de formation de base pour adultes par le fait que le système en place est trop calqué sur celui des jeunes et qu'il ne répond pas aux besoins des adultes. Malgré plusieurs années d'investissement en formation de base pour adultes, les efforts n'ont pas produit les résultats escomptés. Le contenu, la durée et l'évaluation des programmes de formation offerts aux adultes sont remis en question car ils sont conçus pour une population jeune qui est à l'école au moins 25 heures par semaine dans une logique de diplomation, ce qui n'est pas le cas de la majorité des adultes.

8. À la lecture du document *La population cible de la formation de base*, on peut également constater l'écart entre la population inscrite en formation de base et le bassin de population ayant moins de neuf années de scolarité.

9. P. BÉLANGER et S. VALDIVIELSO. *The Emergence of Learning Societies : Who Participates in Adult Learning?*, Oxford et Hambourg, Pergamon et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997.

Cela entraîne des abandons très nombreux, ce qui ne semble pas être la situation dans d'autres programmes conçus particulièrement pour les adultes : « L'observation de programmes d'éducation des adultes en milieu de travail ou en milieu familial confirme que lorsque l'apprentissage est lié à des besoins ou à des objectifs réels et qu'il permet aux personnes de se familiariser avec des outils et des institutions qui leur seront utiles dans la vie courante, les personnes restent en formation jusqu'à l'atteinte de leurs objectifs¹⁰. »

En Irlande, on déplore le manque de flexibilité du système de formation des adultes. Par exemple, il est difficile de poursuivre une formation à temps partiel, de soir ou de fin de semaine, ce qui n'accommoder pas les personnes qui travaillent ou qui ont des enfants à charge. En Angleterre, en Irlande et en Flandre, on souligne également le manque de rigueur des contenus de formation ainsi que l'insuffisance de la formation du personnel, en raison souvent du statut de celui-ci, fondé sur le bénévolat. Dans d'autres pays, comme la France et la Belgique, on compare l'offre de formation à une vaste mosaïque de services qui répondent à des objectifs diversifiés et qui relèvent de ministères différents. Pour les adultes, il devient difficile de s'y retrouver et de planifier un parcours de formation cohérent.

- **Un système sous-financé**

La plupart des pays admettent que la part de l'État réservée à l'éducation des adultes est trop mince comparativement à celle qui est consacrée à la formation des jeunes. Dans une situation où les besoins sont de plus en plus importants et où les budgets diminuent, plusieurs pays mettent en place de nouvelles modalités de financement qui font largement appel à des partenaires, tant du secteur privé que du secteur public. Il faut donc que les partenaires prennent le relais des initiatives et des programmes financés par l'État.

Cependant, certains groupes de la population ont moins accès à la formation en raison de cette situation. Par exemple, les chômeurs et chômeuses n'ont pas accès à la formation financée par les employeurs. De leur côté, les personnes peu scolarisées sont considérées comme étant moins aptes à être formées parce qu'elles nécessitent plus de temps et d'argent pour acquérir leur formation. D'autres groupes de la population (les travailleuses et les travailleurs plus âgés ainsi que les femmes) sont aussi moins susceptibles de recevoir de la formation en raison de la faiblesse possible de la « rentabilité de l'investissement ».

Bien qu'on admette que le financement soit la pierre d'achoppement du système de formation des adultes, on perçoit dans certains pays (par exemple, les États-Unis et l'Angleterre) une volonté d'axer davantage le financement de l'État sur l'obtention de résultats. Aux États-Unis par exemple, la disponibilité des ressources financières des programmes de formation à l'intention des prestataires de l'aide sociale est liée au fait qu'en bout de ligne, ces personnes ne dépendent plus de l'État et que les personnes sous-employées ou en chômage acquièrent les compétences nécessaires pour trouver un emploi¹¹. On trouve aussi cette situation en Ontario.

10. Sondra G. STEIN. « La responsabilité axée sur les résultats. Un outil de réforme du système de formation de base », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 278.

11. *Ibid.*, p. 274.

Paradoxalement, ces éléments viennent contredire les objectifs de joindre massivement les personnes peu scolarisées et sans emploi, car cette population a besoin de plus de temps – et des conditions favorables – pour acquérir les connaissances nécessaires à une pleine réintégration sociale ou professionnelle.

- L'abandon en cours de formation, la variabilité dans la qualité des programmes offerts, l'absence d'intérêt pour la formation chez les personnes peu qualifiées, le manque de financement des programmes, l'absence de résultats sont des problèmes soulevés un peu partout dans les pays au regard des systèmes mis en place pour l'éducation des adultes.
- Cependant, les mesures gouvernementales qui associent le financement de l'éducation des adultes à des résultats rapides et mesurables risquent d'avoir pour effet de diminuer l'accès aux programmes offerts pour les personnes faiblement scolarisées et sans emploi.

1.3 De nouvelles orientations pour l'éducation des adultes?

À partir d'éléments de nature socio-économique ainsi que de bilans de situation de l'éducation des adultes, plusieurs pays ont dégagé des constats communs qui servent de base à de nouvelles orientations pour leur système d'éducation des adultes. Nous avons regroupé ces orientations en six axes : renforcer les liens entre formation et employabilité, accentuer la reconnaissance des acquis, étendre l'utilisation du concept d'apprentissage tout au long de la vie, élargir le partenariat, augmenter la place accordée au développement local et à l'imputabilité et enfin, professionnaliser le secteur de la formation.

• Renforcer les liens entre formation et employabilité

S'il est une tendance qu'on remarque à peu près partout, c'est le resserrement des liens entre la formation de base et l'insertion professionnelle (Belgique, France, Ontario, Nouvelle-Zélande, Angleterre). Quels que soient les raisons ou les discours adoptés, cette jonction semble souhaitée par la plupart des pays afin de réduire le chômage et permettre l'insertion au marché du travail d'une partie de la population qui en est depuis longtemps à l'écart.

Une enquête récente auprès des pays membres de la Communauté économique européenne indique que : « Quelles que soient les traditions et les orientations antérieures, par exemple en matière d'éducation populaire, un accent prioritaire est mis aujourd'hui de manière unanime sur une meilleure adéquation entre éducation, formation et emploi, ainsi que sur les impératifs d'employabilité de la main-d'œuvre et de croissance économique. Tous les niveaux d'éducation et de formation, et toutes les occasions non formelles d'apprentissage (sur le lieu de travail, à domicile, etc.), sont appelés à apporter leur contribution. Les politiques, initiatives et projets pilotes s'adressant aux plus de

16 ans sont toutefois particulièrement sollicités, peut-être parce qu'ils laissent espérer des résultats visibles et concrets à plus court terme¹². »

Cette orientation, qu'elle soit implicite ou explicite, est cependant critiquée ou remise en question par plusieurs auteurs et par des organismes comme l'UNESCO. Selon eux, les besoins des personnes et des collectivités doivent primer sur les impératifs strictement économiques. On souhaite que les programmes à visée professionnelle répondent davantage aux besoins des travailleurs et travailleuses, leur assurent l'équité en matière d'accès à l'emploi (notamment les femmes ainsi que les travailleuses et les travailleurs migrants) et permettent d'améliorer d'autres aspects de leur travail tels que la santé et la sécurité au travail, la gestion durable des ressources, etc.

Par ailleurs, certains doutent de l'efficacité à long terme des programmes de réinsertion rapide en emploi. On fait ressortir que l'importance de la fonction économique donnée à l'éducation des adultes se fait au détriment des fonctions sociales et culturelles, qu'on juge tout aussi nécessaires. D'autres besoins de formation, par exemple en ce qui concerne les compétences parentales ou l'engagement communautaire, risquent d'être mis de côté au profit des besoins de formation de la main-d'œuvre¹³.

- **Accentuer la reconnaissance des acquis**

Partout, il est question de reconnaissance des acquis dans les nouvelles politiques d'éducation des adultes. On a déjà mis ou on souhaite mettre en place des politiques et des mécanismes de reconnaissance des acquis expérientiels qui soient efficaces et cohérents. La reconnaissance des acquis est perçue comme une condition essentielle pour parvenir à mobiliser la population, mais également pour réduire les coûts et les durées de formation. Des organismes comme l'OCDE considèrent qu'il faut tenir compte davantage des compétences réelles des personnes et non plus uniquement de leur niveau de scolarité¹⁴, ce qui milite en faveur de l'élaboration de mécanismes fiables et reconnus de reconnaissance des acquis. La CEE va dans le même sens en précisant que : « L'individu doit pouvoir faire valider des compétences fondamentales techniques ou professionnelles indépendamment du fait qu'il passe par une formation diplômante ou non¹⁵. »

Pour sa part, l'UNESCO fait de la reconnaissance des acquis une condition pour améliorer l'accès des adultes aux établissements d'enseignement. *L'Agenda pour l'avenir*

12. EURYDICE. *Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne*, résultats de l'enquête Eurydice, Bruxelles, 2000, p. 19.

13. Cette position est défendue par certains organismes. Voir : Berni BRADY et Fiona MCCAULEY. *Making an Impact : The Aontas response to the Green Paper, Adult Education in an Era of Lifelong Learning*, 1999, 37 p. et Nathalie DRUINE et Danny WILDEMEERSCH. « Écoles, habiletés et pratiques sociales; limites de l'approche par habiletés de base pour la formation de base des adultes en Flandre ». *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 233-248.

14. Albert TUIJNMAN (dir.). *Littératie et société du savoir. Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Ottawa, Organisation de coopération et de développement économiques et Développement des ressources humaines Canada, 1997.

15. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. *Livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, Bruxelles, 1995, p. 23.

issu de la Conférence internationale de Hambourg sur l'éducation des adultes indique la nécessité de mettre en place « des mécanismes cohérents pour reconnaître les acquis des apprentissages effectués dans différents contextes et faire en sorte que leur validation soit transférable à l'intérieur des établissements, des secteurs et des États et entre eux¹⁶ ».

- **Étendre l'utilisation du concept d'apprentissage tout au long de la vie**

S'il est un concept qui est de plus en plus au cœur des nouvelles orientations de l'éducation et de la formation des adultes, c'est bien celui de l'apprentissage tout au long de la vie (ou *lifelong learning*). D'abord défini et mis en avant par des organismes internationaux comme l'OCDE et l'UNESCO, la majorité des pays s'entendent maintenant pour reconnaître que l'apprentissage n'est pas limité à une période de la vie et qu'il est nécessaire d'adopter une vision plus intégrée de l'éducation qui s'étendrait de l'enfance à la vieillesse. C'est d'ailleurs autour d'une acception commune de ce concept que la déclaration et l'agenda pour l'avenir de Hambourg ont été adoptés. « Bien que leur contenu varie en fonction du contexte économique, social, environnemental et culturel et des besoins des membres de la société dans laquelle elles sont dispensées, l'éducation des adultes et celle des enfants et des adolescents sont l'une et l'autre des éléments indispensables d'une conception nouvelle de l'éducation selon laquelle celle-ci est censée s'étendre véritablement à la vie entière. La perspective qui est celle de l'éducation tout au long de la vie requiert pareille complémentarité et pareille continuité¹⁷. »

L'apprentissage tout au long de la vie est un changement très important de paradigme en éducation. La formation initiale des jeunes n'est plus le seul élément ou même l'élément central de l'apprentissage, mais une étape de formation parmi une multitude de possibilités tout au long de la vie. L'école devient un lieu de formation, tout comme peuvent l'être également le milieu de travail, la famille, les secteurs non formels, etc.

Plusieurs arguments plaident en faveur de l'adoption d'une perspective d'apprentissage tout au long de la vie dans les politiques éducatives¹⁸. L'interdépendance des économies et des sociétés a comme conséquence que l'apprentissage est une nécessité qui appartient à tous et à toutes, et pas seulement aux jeunes. Par ailleurs, la rapidité des changements liés à l'accroissement des connaissances et des progrès technologiques nécessite un renouvellement continu des connaissances et des compétences. De plus, l'activité économique se concentre sur les années du milieu de la vie, alors que l'éducation officielle se centre sur les premières années de la vie. Il faut renverser cette concentration et répartir les activités d'éducation plus équitablement tout au long de la vie active. Ainsi, l'État perd son rôle de monopole de la formation au profit d'un élargissement des partenaires potentiels. Au lieu de prolonger la formation initiale des jeunes, il faut penser à mettre en place des structures de formation plus flexibles et adaptées aux besoins des travailleurs et des travailleuses. L'intégration de cette perspective favorise

16. ORGANISATION DES NATIONS UNIES. *Agenda pour l'avenir*, 1997, p. 5 (voir www.meq.gouv.qc.ca/DFGA/agenda.html). Par ailleurs, la troisième partie du présent document traite aussi de la reconnaissance des acquis.

17. ORGANISATION DES NATIONS UNIES. *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, 1997, p. 2 (voir www.meq.gouv.qc.ca/DFGA/declarat.html).

18. Ces arguments sont principalement tirés du document de l'OCDE *Apprendre à tout âge*.

également la mise en oeuvre de mesures actives (telles que des activités de formation) qui permettent d'acquérir de véritables compétences plutôt que de mesures passives (telles que des allocations gouvernementales). L'apprentissage à vie suggère un changement d'attitude : une volonté réaffirmée d'apprendre par l'expérience, pour les personnes comme pour la société¹⁹.

Cette vision de la formation a comme conséquence une réduction du rôle des institutions formelles d'enseignement et une ouverture plus grande aux divers types d'apprentissages non formels ou informels effectués dans divers contextes (maison, travail, collectivité). Il faut travailler à créer des environnements riches de possibilités pour que les personnes puissent exercer et améliorer leurs compétences. L'organisation structurée de l'éducation formelle par l'État est remplacée graduellement par des modèles de partenariat et de partage des responsabilités qui laissent plus de place aux formations en cours d'emploi, sur les lieux de travail ou ailleurs.

En 1999, la CEE a procédé à une vaste enquête auprès de ses pays membres pour évaluer dans quelle mesure le concept d'apprentissage à vie s'actualisait dans l'ensemble des systèmes éducatifs. Les résultats de l'enquête indiquent que tous les États ont une définition de l'apprentissage à vie même si elle n'est pas toujours officialisée. Bien que les objectifs et les stratégies retenus par les pays membres de la CEE pour actualiser le concept se situent par rapport aux différents ordres d'enseignement²⁰, nous avons retenu les objectifs visés à l'éducation des adultes. On y trouve les deux objectifs suivants : encourager et faciliter l'accès des adultes à différentes activités de formation et améliorer et élargir l'offre de formation.

Parmi les mesures pour encourager et faciliter l'accès à la formation, il est question d'adapter les méthodes d'enseignement, d'instaurer un maximum de flexibilité dans l'organisation des horaires de formation, de diversifier les types de soutien financier et d'utiliser davantage la formation à distance. Pour améliorer et élargir l'offre de formation, on retient l'intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications et la mise en place de programmes particuliers pour les personnes peu qualifiées ou qui ont quitté l'école.

D'autres mesures pour actualiser le concept d'apprentissage à vie visent également à faciliter la transparence et la transition entre l'enseignement au secondaire et l'éducation des adultes, à développer la coopération et les partenariats entre employeurs et syndicats pour favoriser l'apprentissage sur les lieux de travail et à valider les compétences acquises hors de l'école.

- **Élargir le partenariat**

Dans plusieurs politiques, on insiste beaucoup sur l'importance, pour l'État, de s'appuyer sur un partenariat solide et élargi. Le partenariat avec les entreprises, mais également avec le secteur communautaire sont le plus souvent cités lorsqu'il est question de

19. OCDE. *Apprendre à tout âge*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1996, p. 91.

20. Pour en savoir plus, on peut consulter le document suivant : EURYDICE. *Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne, résultats de l'enquête Eurydice*, Bruxelles, 2000, 173 pages. Site Internet : <http://www.eurydice.org/>.

formation de base. L'OCDE mise également sur le partenariat pour l'éducation des adultes puisque l'éducation formelle n'est qu'un des parcours possibles de formation. Selon cet organisme, il faut concevoir des actions concertées avec d'autres partenaires; les employeurs doivent notamment s'engager à former leur personnel et à fournir des contextes stimulants d'apprentissage.

Par exemple, en Nouvelle-Zélande, on a mis sur pied une structure pour servir les besoins à la fois des travailleurs et des employeurs. *Skills New Zealand*²¹ est une société de la couronne qui conçoit ou achète une grande variété de cours pour arriver à joindre les personnes les plus désavantagées sur le plan de l'emploi. Le but est de soutenir les communautés locales afin que ces dernières trouvent des solutions qui leur conviennent pour développer leur région en ce qui a trait à l'emploi et à la formation.

D'après les textes de la Conférence internationale sur l'éducation des adultes de Hambourg, l'élargissement du partenariat obéit à des motifs qui sont plus larges que la seule dimension économique. On indique qu'il faut reconnaître et appuyer le rôle de plus en plus grand que jouent les organisations non gouvernementales et les groupes communautaires locaux auprès des communautés les plus démunies, afin de dynamiser la société civile et d'offrir des possibilités de formation qui ont pour fonction de résoudre les problèmes locaux et d'améliorer les conditions de vie de la population. En Irlande, par exemple, on insiste sur le rôle du secteur communautaire, particulièrement pour joindre les populations les plus démunies et pour offrir des programmes qui tiennent compte des besoins et du développement des communautés locales²².

• Augmenter la place accordée au développement local et à l'imputabilité

Dans plusieurs pays, les nouvelles orientations favorisent une collaboration étroite avec les milieux locaux qui appliquent les politiques. Il s'agit d'une décentralisation qui peut être vue comme une arme à deux tranchants: elle peut d'un côté constituer une occasion pour l'État de resserrer le contrôle et la reddition de comptes; d'un autre côté, elle peut être une source de création de plans de développement et de programmes mieux adaptés. Dans les effets possiblement positifs on note qu'« un tel changement peut être capital pour les adultes et les collectivités : il peut en effet leur permettre de renforcer leur autonomie et de se perfectionner conformément à une vision commune du changement et du perfectionnement²³ ».

Dans les textes résultant de la conférence internationale de Hambourg, on souhaite vivement cette décentralisation au profit des populations marginalisées. L'éducation des adultes doit être un levier, un moyen pour la société civile, les communautés locales, d'analyser leurs problèmes de développement et d'environnement, d'y répondre en participant à la résolution de ces problèmes. Elle est à la fois la conséquence d'une citoyenneté active et la condition d'une pleine participation à la société. On souhaite donc

21. *Skills New Zealand* (www.skillnz.govt.nz/profile/intro/introduction.htm).

22. GOVERNMENT OF IRELAND. *Green Paper : Adult Education in an Era of Learning*, Department of Education and Science, 1998, 130 p.

23. Sondra G. STEIN. « La responsabilité axée sur les résultats. Un outil de réforme du système de formation de base », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 275.

que les communautés locales, y compris les formateurs, formatrices, apprenantes et apprenants, participent eux-mêmes activement à la définition des objectifs et des contenus des formations nécessaires à leur propre développement.

En Angleterre, on propose la mise en place d'une nouvelle structure composée en majorité de « consommateurs d'éducation » (des employeurs, des personnes engagées dans la formation continue et des personnes représentant la communauté et des groupes d'intérêt). Il s'agit d'un comité qui aurait plusieurs mandats et serait chargé de mettre en place localement les principaux éléments de la politique de formation continue²⁴.

En Ontario, les organismes doivent appliquer les directives ministérielles, proposer un plan de développement local et ils seront évalués – et financés – selon l'atteinte des résultats qu'ils se sont fixés²⁵. Au Portugal et en Irlande, on souhaite une collaboration active des milieux locaux pour participer à l'élaboration des politiques et des plans de développement, et même soumettre des éléments nouveaux qui s'ajouteront au programme de formation.

- **Professionaliser le secteur de la formation**

Certains pays qui élaborent des orientations insistent particulièrement sur la nécessité d'offrir des contenus plus rigoureux en formation de base. Cette orientation va de pair avec les insatisfactions devant des systèmes de formation fondés plus ou moins sur le bénévolat et dont on ne connaît pas les résultats. On sent une volonté plus ferme de connaître les résultats des activités de formation et d'y associer un financement en conséquence.

Dans certains pays, on souhaite plus de professionnalisme, donc un personnel mieux formé. Pour certains, cela veut dire réduire la place occupée par le secteur du travail bénévole et communautaire et récupérer la formation pour qu'elle s'insère dans un contexte plus formel (Flandre, Angleterre). Au Portugal et en Irlande, on souhaite mieux connaître les activités et les pratiques de formation en général pour diffuser largement celles qui sont les plus réussies et ainsi stimuler le renouvellement des pratiques.

Rappelons que ce souhait qu'il y ait plus de professionnalisme n'est pas exprimé partout de la même façon. Plusieurs pays, comme les États-Unis et le Portugal, ont plutôt critiqué un système de formation trop rigide ou calqué sur celui des jeunes et ont opté pour des formules souples et diversifiées qui laissent une large place au secteur communautaire et aux milieux de travail. Ces formules encouragent l'autonomie et l'initiative du personnel enseignant, en fournissant tout de même une liste précise de compétences, de contenus ou de résultats attendus au terme de la formation de base (voir la partie 2).

24. Il s'agit de la politique du SECRETARY OF STATE OF EDUCATION, *Learning to Succeed : a new Framework for Post-16 Learning*, Royaume-Uni, 1999.

25. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. ALPHABÉTISATION ONTARIO. *Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB)*, ministère de l'Éducation et de la Formation (Ontario), Direction de la préparation au milieu du travail, 1998, 137 p.

En résumé

Les politiques et les orientations mises en place en matière de formation continue des adultes sur le plan international pourraient être catégorisées en trois pôles dont les frontières entre chacun restent floues. Plusieurs pays puisent à l'un ou à l'autre de ces pôles qui sont présentés ci-dessous.

- *La formation des adultes doit surtout être liée aux besoins du marché du travail.* Dans cette perspective, la formation des adultes est d'abord vue comme un impératif économique de développement pour que les pays puissent réussir à demeurer compétitifs sur le plan mondial et pour éviter les risques de fracture sociale. Il s'agit de faire correspondre la formation de la main-d'œuvre avec les besoins et la logique du marché du travail. C'est la position défendue notamment par l'OCDE.
- *La formation doit être considérée comme un droit pour tous et toutes pour arriver à développer une citoyenneté active et une société plus juste et démocratique.* La Conférence internationale sur l'éducation des adultes de Hambourg, et plus globalement la position défendue par l'UNESCO, remet en avant le principe universel du droit à la formation pour tous et toutes. Les besoins des personnes et des collectivités doivent primer sur les besoins économiques. La formation est élargie à d'autres dimensions que l'employabilité. Elle est vue dans ses dimensions « citoyenne » et culturelle et elle devient un moyen d'expression et de communication ainsi qu'un outil pour aider les groupes marginalisés et exclus à trouver des solutions à leurs problèmes.
- *Il faut concilier la citoyenneté et l'employabilité.* Cette position mitoyenne est davantage défendue par la Communauté économique européenne. Selon cet organisme, il est possible et même essentiel d'assurer l'employabilité et la formation de la main-d'œuvre sans oublier le développement de citoyennes et de citoyens actifs et critiques, conditions primordiales pour des démocraties solides : « [...] dans la société européenne moderne, ces trois obligations que sont l'insertion sociale, le développement d'aptitudes à l'emploi et l'épanouissement personnel ne sont pas incompatibles, ne sauraient être opposées et doivent au contraire être étroitement associées²⁶ ».

26. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. *Livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, Bruxelles, 1995, p. 5.

PARTIE 2 : LES PROGRAMMES ASSOCIÉS À LA FORMATION DE BASE

Dans un premier temps, nous tentons de dégager les définitions données par les pays examinés à la formation de base des adultes. Par la suite, nous faisons ressortir les objectifs et les contenus des programmes de formation de base de certains pays actuellement engagés dans une réforme de leur système d'éducation des adultes. Finalement, nous faisons état de certains points de convergence qui ressortent de l'ensemble des pays sous étude.

À la lecture des renseignements qui sont contenus dans la présente partie, le lecteur ou la lectrice pourra constater que la formation de base est centrale pour l'ensemble des pays sous étude et que la nécessité d'adapter la formation aux besoins particuliers des adultes est omniprésente. Par ailleurs, il ou elle sera également à même d'observer des différences quant à l'accent qui est mis sur les trois principaux éléments de l'éducation des adultes, soit le développement personnel, la participation sociale et l'intégration au marché du travail. À ces éléments, il faut ajouter les passerelles avec les autres services de formation, la formation de base constituant le premier niveau d'un système plus large.

2.1 Une définition de la formation de base des adultes dans certains pays

À partir des objectifs visés par l'offre de service, il est généralement possible de dégager la définition que les différents pays donnent de la formation de base²⁷.

- En Suède, on définit la formation de base comme étant celle qui « vise à donner aux adultes les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour participer à la société et au marché du travail. Elle doit aussi viser à faciliter la poursuite de la formation²⁸. »
- En Suisse, on n'a pas de définition commune de la formation de base²⁹. Par contre, la commune de Lausanne en a adopté une : « La formation de base consiste en un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être qui permettent une compréhension et une maîtrise minimum de l'environnement social... Cette formation vise des objectifs qui dépassent largement le rattrapage scolaire ou l'acquisition de compétences de base en lecture, écriture et calcul. Elle vise l'autonomie des personnes dans leur vie personnelle, une meilleure insertion sociale et professionnelle et les compétences nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté³⁰. »
- Dans la communauté française de Belgique, on utilise le terme alphabétisation pour désigner la formation de base. « L'alphabétisation consiste en l'acquisition des prérequis et la remise à niveau des connaissances en matière de lecture, écriture,

27. Pour certains pays cependant (France, Nouvelle-Zélande), nous n'avons pas eu accès à la documentation nous permettant de définir la formation de base.

28. EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe : Suède*; site Internet : <http://www.eurydice.org/Eurybase/>, non paginé.

29. Il faut noter qu'en Suisse, la responsabilité de la formation appartient aux cantons.

30. ALPHABÉTISATION, FRANCOPHONIE, PAYS INDUSTRIALISÉS. *Lire c'est prendre le large. Levons l'encre! État des lieux*, Suisse, 1999, p. 43.

calcul, en vue de poursuivre une formation professionnelle qualifiante ou une formation de base³¹. » Les contenus et les objectifs varient cependant beaucoup selon la mission des organismes qui dispensent la formation. Ce peut être davantage une mission de francisation (auprès des personnes immigrées), de meilleure participation sociale ou encore d'insertion professionnelle.

- Dans la communauté flamande, depuis le début des années 90, on utilise le terme éducation de base en remplacement du terme alphabétisation en usage jusqu'à ce moment. « L'éducation de base des adultes a pour objet de donner à des personnes peu qualifiées les compétences essentielles à leur fonctionnement efficace en société³² ». Les objectifs de la formation sont surtout centrés sur l'insertion socio-professionnelle et la réduction du chômage.
- Au Danemark, la formation de base vise à permettre aux adultes une participation sociale plus active et une plus grande maîtrise sur leur situation personnelle. Le programme couvre des compétences de base et certaines compétences générales³³.
- En Irlande, on précise dans la nouvelle politique d'éducation des adultes que la formation de base vise à rendre les gens plus actifs au regard de leur environnement et à accroître leur participation dans les différentes sphères de leur vie quotidienne: « *educational base and qualifications necessary for a full and active engagement in the society at large, and also in personal, family and community settings*³⁴ ».
- En Angleterre, la formation de base correspond à l'alphabétisation (*Adult Literacy and Basic Skills*), soit la « capacité de lire, écrire et parler en anglais et d'utiliser les mathématiques à un niveau pour fonctionner au travail et dans la société en général³⁵ ».
- Aux États-Unis³⁶, la formation de base correspond aux programmes destinés aux adultes ayant des habiletés correspondant à une scolarité de moins de huit années. Les programmes visent l'acquisition des habiletés de base (lecture, écriture, etc.) selon des approches fonctionnelles.

31. EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe : Belgique*; site Internet : <http://www.eurydice.org/Eurybase/>, non paginé.

32. Nathalie DRUINE et Danny WILDEMEERSCH. « Écoles, habiletés et pratiques sociales; limites de l'approche par habiletés de base pour la formation de base des adultes en Flandre », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 233.

33. EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe : Danemark*; site Internet : <http://www.eurydice.org/Eurybase/>, non paginé.

34. GOVERNMENT OF IRELAND. *Green Paper : Adult Education in an Era of Learning*, Department of Education and Science, 1998, p. 68.

35. THE BASIC SKILLS AGENCY, DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *The Adult Basic Skills Curriculum Draft*, May 2000, p. 11.

36. Ces renseignements sont tirés du document suivant : Judith A. ALAMPRESE. *Adult Basic Education : Strategies for Supporting Learning*, Abt Associates inc., 9 p.

- En Ontario, on utilise indistinctement les termes alphabétisation et formation de base pour désigner le programme. Les objectifs de ce dernier sont fortement centrés sur l'insertion au marché du travail. Il vise à offrir aux Ontariens et aux Ontariennes les compétences et les connaissances nécessaires pour trouver un emploi et le conserver dans un marché mondial de plus en plus compétitif³⁷.
- En Colombie-Britannique, la formation de base correspond à un ordre d'enseignement assez élevé puisqu'elle débouche sur l'université. Le premier niveau de cette formation, le « *Fundamental Level Skills* », semble correspondre à ce qu'on appelle au Québec la formation de base ou l'alphabétisation. Les objectifs poursuivis à cette étape sont de donner à l'élève les habiletés nécessaires pour faire face de façon efficace à différentes situations dans sa vie personnelle, au travail et en formation³⁸.

- Des objectifs visés par la formation de base se dégagent trois points qui prennent plus ou moins d'importance selon les pays. Ce sont l'insertion professionnelle, la participation sociale (ou promotion sociale) et le développement personnel des individus.
- Par ailleurs, les ordres d'enseignement qui sont couverts par la formation de base ne sont pas les mêmes dans tous les pays. Dans certains cas, cette formation couvre ce qu'on appelle au Québec les services d'alphabétisation, alors que dans d'autres cas, (la Colombie-Britannique, par exemple), elle va jusqu'à la fin des études secondaires.

2.2 Quelques illustrations de programmes

Comme on l'a souligné précédemment, plusieurs pays sont en train de renouveler leur système d'éducation des adultes et par conséquent, de repenser leur offre de service en formation de base. C'est le cas de l'Angleterre, de l'Irlande, du Portugal, de la Suède, du Danemark et des États-Unis.

Une synthèse des contenus des programmes associés à la formation de base est présentée au tableau 1³⁹. Lorsque le nom du pays est en caractères gras, cela indique qu'il s'agit d'un programme en cours d'élaboration ou en cours d'implantation. Ce tableau

37. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION ONTARIO. ALPHABÉTISATION ONTARIO. *Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB)*, ministère de l'Éducation et de la Formation (Ontario), Direction de la préparation au milieu du travail, 1998, p. 5.

38. La définition du premier niveau de la formation de base est la suivante : « Provide students with the skills necessary to cope more effectively in personal, work and educational situations ». Cette définition est tirée du document suivant : MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY (BRITISH COLUMBIA). *Adult Basic Education in British Columbia's Public Post-Secondary Institutions, An Articulation Handbook*, 1999-2000 Edition, p. 40.

39. Tous les pays ne sont pas présentés dans ce tableau. En France, en Suisse ou dans la communauté française de Belgique, il n'existe pas comme tel, du moins à notre connaissance, de programme national de formation de base ou d'alphabétisation. Il n'était donc pas possible de présenter des contenus pour ces pays. Quant à la Nouvelle-Zélande et à la communauté flamande de Belgique, nous n'avons pu avoir accès à l'information dans les délais d'exécution de nos travaux.

visé avant tout à illustrer la variété des contenus, mais également à faire ressortir des éléments communs à l'ensemble des pays.

Tableau 1 Programmes de formation de base dans certains pays

Pays	Nom du programme	Contenu du programme
Angleterre	2 programmes : Formation de base (<i>basic skills</i>)	☐ Lecture, écriture (littéracie) ☐ Mathématique (numéracie)
	Compétences clés (<i>key skills</i>)	☐ Communication (lecture, écriture) ☐ Utilisation de la mathématique (<i>application of number</i>) ☐ Technologies de l'information ☐ Travail d'équipe ☐ Capacité d'apprendre (<i>improving own learning and performance</i>) ☐ Résolution de problèmes
Suède	Formation de base municipale	☐ Suédois ou suédois, langue seconde ☐ Anglais, langue seconde ☐ Mathématique ☐ Études religieuses ☐ Histoire ☐ Sciences (chimie, biologie et physique)
Danemark	Formation de base des adultes	☐ Lecture, écriture ☐ Mathématique ☐ Compétence clé : langue seconde (anglais) ☐ Compétences « plus » (psychologie, sports)
Portugal	Programme supervisé par l'Agence nationale de formation des adultes	☐ Communication (lecture, écriture) ☐ Mathématique pour la vie ☐ Technologies de l'information ☐ Citoyenneté et travail ☐ Connaissance du monde
Irlande	Programme d'alphabétisation	☐ Lecture, écriture ☐ Mathématique ☐ Accès à une formation technologique
États-Unis	Se préparer à affronter l'avenir (<i>Equipped for the future</i>)	☐ Communication (lecture, écriture) ☐ Prise de décisions ☐ Apprentissage tout au long de la vie ☐ Relations interpersonnelles
Canada Ontario	Alphabétisation et formation de base	☐ Lecture, écriture ☐ Mathématique ☐ Autres compétences transférables (non définies)
Canada Colombie-Britannique	Éducation de base, niveau fondamental (<i>Adult basic education, Fundamental level</i>)	☐ Lecture, écriture ☐ Mathématique ☐ Capacités à faire face (<i>coping skills</i>) ☐ Sciences et sciences sociales ☐ Utilisation de l'ordinateur

Comme on peut le voir, les contenus des programmes de formation de base ont en commun l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la langue du pays (aussi désignée par le terme communication) ainsi que la mathématique. On trouve aussi dans la moitié des pays étudiés (quatre sur huit) l'apprentissage des technologies de l'information. Le même nombre de pays mentionnent dans leurs contenus des compétences sociales telles que les relations interpersonnelles, le travail d'équipe, la connaissance du monde et celles qui permettent de fonctionner dans la vie de tous les jours (*coping skills*). Certains programmes, peu nombreux, incluent l'apprentissage d'une langue seconde et d'autres disciplines (chimie, biologie, sciences et sciences sociales). Bien que l'objectif d'insertion professionnelle soit présent dans bien des programmes de formation de base, un seul (celui du Portugal) comporte un contenu lié directement à ce thème (citoyenneté et travail).

Nous avons retenu quelques exemples qui peuvent aider à comprendre l'organisation et le contenu de la formation de base des adultes.

2.2.1 Le modèle anglais

En Angleterre, un nouveau programme sur les compétences de base des adulte, ou « *basic skills*⁴⁰ », vient tout juste d'être publié. Ce programme couvre essentiellement les activités de littératie et de numéracie. En outre, on prépare un programme dit de « compétences clés » (ou « *key skills* »). Il s'agit d'un programme plus large que celui sur les compétences de base qui couvre un plus grand nombre de compétences et d'habiletés. Le programme de formation de base « *basic skills* » correspond aux deux premiers niveaux (sur une possibilité de quatre) des compétences liées à la communication et à l'utilisation de la mathématique, qui font partie du programme des compétences clés. Les deux programmes sont présentés ci-dessous.

- **Le programme de formation de base ou « *Basic Skills*⁴¹ »**

En 1999, le rapport Moser « *Improving Literacy and Numeracy. A fresh start* » propose de mettre en œuvre une stratégie nationale pour réduire le nombre d'adultes qui ont des difficultés en littératie et en numéracie. Comme élément de cette stratégie, le gouvernement indiquait sa volonté d'adopter un nouveau curriculum portant sur les compétences de base. Un programme a donc été élaboré à partir de standards (ou normes) qui précisaient l'étendue des habiletés et des capacités dont les adultes ont minimalement besoin pour fonctionner correctement au travail et dans la société.

40. THE BASIC SKILLS AGENCY, DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *The Adult Basic Skills Curriculum Draft*, May 2000, 208 pages. Ce document est actuellement soumis à la consultation.

41. THE BASIC SKILLS AGENCY, DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *The Adult Basic Skills Curriculum Draft*, May 2000, 208 pages.

Ces standards ou normes nationaux ont été préparés par le *Qualifications and Curriculum Authority (QCA)*⁴², instance responsable de la qualité et de la cohérence de l'éducation et de la formation, de l'éducation préscolaire à la formation professionnelle de haut niveau. Ils sont conçus de façon à couvrir les compétences de base en littératie et en numéracie, soient : « *the ability to read, write and speak in English and to use mathematics at a level to function at work and in society in general*⁴³ ». Les standards détaillent les habiletés selon trois niveaux; pour chacun, on précise les compétences attendues de l'adulte. De plus, on fournit des critères qui permettent de juger du rendement de l'adulte en fonction de contextes sociaux dans lesquels les compétences peuvent être appliquées.

Ce nouveau curriculum repose sur trois éléments clés :

- **Le développement des habiletés en littératie**, soit : parler, écouter et répondre; lire et comprendre; écrire pour communiquer. En numéracie, les habiletés sont décrites ainsi : lire et interpréter de l'information mathématique; calculer et manipuler de l'information mathématique; communiquer de l'information mathématique.
- **La contextualisation de l'apprentissage des adultes**. Le programme part du principe que les compétences de base dont les adultes ont besoin ne diffèrent pas beaucoup de celles qu'on enseigne aux enfants. Par contre, ce qui est différent, c'est le contexte dans lequel les adultes utilisent ces connaissances ainsi que les connaissances acquises antérieurement qu'ils intègrent dans leur apprentissage. Les normes du programme comprennent cinq rôles d'adultes et précisent la variété des contextes dans lesquels les adultes sont amenés à les exercer. Ces rôles sont définis de la façon suivante :
 - être un citoyen et prendre part à la vie de la communauté;
 - prendre part à l'activité économique et au monde du travail (travail rémunéré et non rémunéré);
 - gérer son foyer et faire partie d'une famille;
 - participer à des activités de loisir;
 - participer à des activités d'éducation et de formation.
- **La pratique professionnelle de l'enseignement des compétences de base**. La pratique professionnelle est définie comme la jonction entre les capacités qui doivent être enseignées et les contextes d'enseignement. À cette fin, le programme fournit au personnel enseignant des stratégies, des techniques et des activités possibles. Il précise les habiletés qui doivent être enseignées, mais le choix du contexte et des modes d'enseignement revient à l'enseignant et à l'enseignante ainsi qu'aux apprenants et aux apprenantes, selon leurs objectifs de formation⁴⁴. Le programme se veut donc flexible sur le plan des approches et des méthodes andragogiques, alors que le contenu est déterminé sur le plan national.

42. Pour des renseignements plus détaillés, on peut consulter le site Internet de la *Qualifications and Curriculum Authority* www.qca.org.uk/basic-skills/.

43. THE BASIC SKILLS AGENCY, DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *The Adult Basic Skills Curriculum Draft*, May 2000, p. 10.

44. Sir Claus MOSER et autres. *Improving Literacy and Numeracy. A fresh start*, site Internet : www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup.

- **Le programme de compétences clés ou « Key Skills »**

Comme le précédent, il s'agit d'un programme de formation conçu exclusivement pour les adultes. Ce programme couvre un éventail de compétences plus larges que le programme de formation de base. Il a été créé durant les années 80 à partir de consultations auprès d'employeurs et de représentants et représentantes du milieu de l'éducation. On a ciblé six domaines que l'on a qualifiés de « compétences clés ». On définit les compétences clés comme les habiletés dont une personne a besoin pour réussir au travail, en formation et dans la vie de tous les jours, définition correspondant à celle qui est utilisée dans certains pays pour définir la formation de base.

Les domaines de compétences clés sont les suivants : communication; utilisation de la mathématique (*Application of number*); technologies de l'information; travail d'équipe; capacité d'apprendre (*Improving own learning and performance*) et résolution de problèmes. Ces compétences se rapprochent beaucoup des compétences qui seront mesurées dans une prochaine enquête de l'OCDE⁴⁵.

Pour chacune des compétences clés, on définit quatre niveaux. Jusqu'à maintenant, on a préparé le contenu des trois premières compétences, soit communication, utilisation de la mathématique et technologies de l'information. Le programme devait être mis en application à l'automne 2000 et une sanction des études est prévue pour les adultes qui terminent les niveaux. La reconnaissance des acquis (à l'aide d'un portfolio) est un élément important de ce programme⁴⁶. En somme, le programme de compétences clés est en quelque sorte un prolongement du programme de compétences de base dans le sens où il couvre une plus grande variété d'habiletés.

2.2.2 Le modèle portugais

Jusqu'à récemment, au Portugal, la formation des adultes était gérée par deux ministères : le ministère de l'Éducation, qui avait la responsabilité de la formation générale (les cours du soir), et le ministère du Travail et de la Solidarité, qui avait celle de la formation professionnelle. Constatant les hauts taux d'échec et d'abandon dans les systèmes conçus sur le modèle des jeunes et la difficulté d'accès à la sanction des études pour les adultes, la réforme en cours crée un troisième secteur de formation qu'on souhaite plus adapté, flexible et « déscolarisé », sous la responsabilité d'une nouvelle entité, l'Agence nationale d'éducation et de formation des adultes (ANEFA). Cette agence est sous la tutelle conjointe des deux ministères mentionnés plus haut.

Le modèle de formation proposé part de la logique des adultes, qui cherchent à acquérir le plus rapidement possible des compétences qui leur sont utiles dès maintenant dans

45. En 2002, l'OCDE, en collaboration avec Statistique Canada, mènera une nouvelle enquête internationale auprès des adultes. Outre l'alphabétisme, cette enquête portera également sur d'autres compétences telles que le travail d'équipe, la familiarisation avec les technologies de l'information et la résolution de problèmes.

46. QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, *Guidance on the Key Skills Units : Communication, Application of Number and Information Technology*, London, 2000. On peut consulter ce document dans le site Internet suivant : <http://www.qca.org.uk/keyskills/>.

leur vie et non dans une perspective à long terme de diplomation. Dans ce sens, on souhaite créer une approche holistique plutôt qu'une approche disciplinaire.

Le programme de formation de base est construit autour de cinq compétences clés pour l'exercice des rôles de citoyen et de citoyenne, de travailleur et de travailleuse, soit la communication, les mathématiques pour la vie, les technologies de l'information, la citoyenneté et le travail et la connaissance du monde (social et physique). C'est l'Agence nationale d'éducation et de formation des adultes qui a le mandat de définir les référentiels autour des compétences clés.

Les quatre premières compétences clés se composent de modules, la cinquième joue un rôle transversal en fournissant tous les contenus aux autres. Les modules, de 40 heures chacun, sont structurés selon des niveaux de difficulté croissants. Chaque module doit être précisé en ce qui a trait aux apprentissages et aux compétences attendus au terme du processus. Tous les organismes qui le désirent pourront demander d'être agréés par l'ANEFA en vue d'offrir la formation correspondant à un ou à plusieurs modules approuvés par cette agence. De plus, ils auront la possibilité d'en créer d'autres et de les faire approuver pour qu'ils fassent partie du nouveau programme.

Le nouveau système portugais qui se met en place fait une large place à la reconnaissance des acquis antérieurs des adultes, afin que ceux-ci et celles-ci soient davantage motivés à entreprendre leur formation et qu'ils et elles puissent atteindre plus rapidement leurs objectifs.

2.2.3 Le modèle américain

En 1989, le président des États-Unis et les 50 gouverneurs de ce pays se sont donné huit objectifs communs en vue d'améliorer la qualité de l'éducation aux États-Unis. Un de ces objectifs visant le programme appelé « *Equipped for the future* » (Se préparer à affronter l'avenir), tente d'établir un consensus sur la signification de l'objectif national d'alphabétisation des adultes en précisant les connaissances et les compétences à acquérir pour atteindre cet objectif⁴⁷.

Ce programme part du principe que si la formation est liée aux besoins ou aux objectifs réels des adultes et qu'elle leur permet de se familiariser avec des outils et des institutions qui leur seront utiles dans la vie courante, les personnes resteront en formation jusqu'à l'atteinte de leurs objectifs. Une vaste consultation a été effectuée auprès d'élèves adultes pour déterminer les normes ou les standards correspondant à une formation de base. On faisait alors l'hypothèse que plus la contribution des usagers et des usagères au programme est forte, plus on a de chances que les normes retenues correspondent à ce dont les adultes ont besoin dans leur vie.

De la consultation ont émergé trois rôles clés, rôles que les adultes exercent à un moment ou l'autre de leur vie d'adulte. Ce sont les rôles de parent ou de membre d'une famille, de citoyen ou de citoyenne et de travailleur ou de travailleuse. Des groupes de discussion

47. L'alphabétisation est un des huit objectifs visés par le gouvernement américain. Voir Sondra G. STEIN. « La responsabilité axée sur les résultats. Un outil de réforme du système de formation de base », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 278.

comprenant des apprenants, des apprenantes, des praticiens, des praticiennes, des chercheurs et des chercheuses ont été mis sur pied pour déterminer les normes ou les standards qui précisent, en ce qui a trait aux compétences et aux connaissances, le contenu de la formation autour de ces trois rôles d'adultes. Les normes ou les standards de formation s'appliquent à chacun des rôles retenus. Par exemple, les adultes ne font pas de distinction entre leurs besoins de lecture pour la vie de tous les jours, pour le travail ou pour la participation sociale; on est donc arrivé à la conclusion qu'on devait créer une seule liste de normes pour les trois rôles.

Les seize normes déterminées au terme du processus de recherche et de consultation se regroupent autour de quatre domaines qui sont présentés ci-après⁴⁸.

Communication	– read with understanding – convey ideas in writing – speak so others can understand – listen actively – observe critically
Relations interpersonnelles	– cooperate with others – advocate and influence – resolve conflicts and negotiate – guide others
Prise de décision	– use mathematics in problem solving and communication – plan – solve problems and make decisions
Apprentissage tout au long de la vie	– reflect and evaluate – take responsibility for learning – use information and communications technology – learn through research

Les normes ou les standards ont été déterminés en fonction des six critères suivants⁴⁹. Premièrement, ils doivent refléter ce que les adultes ont besoin de connaître pour fonctionner dans la vie de tous les jours, d'où la nécessité de les revoir périodiquement pour s'assurer qu'ils correspondent toujours à la réalité. De plus, ils doivent faire l'objet d'un large consensus. Ils doivent aussi être suffisamment précis pour guider la formation et l'évaluation. En outre, les normes ou les standards doivent être mesurables et ils doivent permettre de définir, pour les adultes, des niveaux de rendement à atteindre. Finalement, ils doivent être suffisamment clairs pour être compris par les multiples

48. Nous n'avons pas traduit les normes pour nous assurer de conserver le sens initial donné dans le programme.

49. Sondra G. STEIN. *Equipped for the Future. Contents Standards. What adults need to know and be able to do in the 21st Century*, National Institute for Literacy, January 2000, p. 18-19.

utilisateurs et utilisatrices, qu'ils soient apprenants ou apprenantes, enseignants ou enseignantes ou décideurs.

Le modèle proposé définit, sur le plan national, les standards et les seuils de rendement, ce qui constitue l'ossature du programme. Par ailleurs, les stratégies et les méthodes d'enseignement seront définies par les enseignants et enseignantes. Ce modèle, comme le modèle portugais, ne se fonde pas sur une concordance avec le modèle offert aux jeunes. Il est conçu uniquement pour les adultes à partir de compétences ou de connaissances qui leur sont nécessaires pour assumer de façon satisfaisante les différents rôles qu'ils et elles sont appelés à jouer.

2.2.4 Le modèle britanno-colombien

En Colombie-Britannique, la formation de base des adultes (*Adult Basic Education*) correspond à un ordre d'enseignement assez élevé puisqu'elle permet l'accès à l'université. Elle se divise en quatre niveaux. Le premier, ou « *fundamental level* », est plus près de ce que les autres pays présentent comme étant la formation de base. L'objectif de ce premier niveau est de : « *provide students with the skills necessary to cope more effectively in personal, work and educational situations*⁵⁰ ».

Quatre domaines d'apprentissage sont déterminés : l'anglais (lecture et écriture); la mathématique; les « *coping skills* »; les sciences et les sciences sociales. On présente les « *coping skills* » comme des habiletés qui permettent aux adultes de mettre au point des stratégies afin d'interagir avec d'autres personnes dans une variété de situations, que ce soit pour résoudre des problèmes ou pour donner de l'information. Ce domaine d'apprentissage inclut une familiarisation avec l'utilisation de l'ordinateur. Les sciences et sciences sociales sont intégrées de façon transversale dans l'objectif de rendre les adultes plus en mesure d'assumer leurs rôles de citoyens et de citoyennes, de membres d'une famille, de consommateurs et de consommatrices, de membres d'une communauté, de travailleurs et de travailleuses et d'apprenants et d'apprenantes.

Même si la formation offerte s'apparente beaucoup à ce qui se fait à l'enseignement ordinaire au terme de la formation, les adultes obtiennent un diplôme qui est différent de celui des jeunes⁵¹. Les unités obtenues au secteur des jeunes peuvent être prises en considération dans la démarche d'obtention du diplôme offert aux adultes et les passerelles entre les deux systèmes sont très claires. Ce diplôme chapeaute le 4^e niveau de la formation de base et permet l'accès à l'université.

2.3 Les voies privilégiées pour l'élaboration des programmes

Les éléments de contenu présentés dans le tableau 1 ainsi que les exemples d'application qui précèdent permettent de dégager certaines tendances quant aux voies retenues pour élaborer et définir le contenu des programmes de formation de base. Deux

50. MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY (BRITISH COLUMBIA). *Adult Basic Education in British Columbia's Public Post-Secondary Institutions, An Articulation Handbook*, 1999-2000 Edition, p. 40.

51. Le diplôme est connu sous l'appellation « *The adult dogwood* ».

éléments ont retenu notre attention : la question de la spécificité des adultes et celle des rôles sociaux.

2.3.1 La spécificité des adultes

Doit-on créer des programmes et des voies de formation particuliers pour les adultes ou au contraire faut-il viser une harmonisation des systèmes jeunes et adultes? Cette question, qui a fait au Québec l'objet de nombreux débats lors des États généraux de l'éducation⁵², s'est également posée dans la plupart des pays ayant engagé une révision de leur système d'éducation des adultes. Si, dans tous les pays, on bâtit des programmes particuliers pour les adultes, les objectifs et les contenus proposés dans ces programmes peuvent être les mêmes que ceux des jeunes ou être conçus selon une logique propre aux adultes.

- **Harmonisation jeunes et adultes**

Certains pays ont choisi d'élaborer des programmes pour les adultes en se fondant essentiellement sur le curriculum élaboré pour les jeunes. Deux pays, la Suède et l'Angleterre, illustrent bien cette façon de faire. En Suède, il est indiqué clairement que les objectifs à atteindre en formation générale des adultes sont les mêmes que ceux que doivent atteindre les jeunes. On parle ici de la formation reconnue à l'intérieur du système ordinaire d'enseignement⁵³. Les objectifs de la formation reconnue sont définis sur le plan national. Cependant, on indique que le contenu des cours, leur étendue et l'accent qui est mis sur certaines matières ne sont pas nécessairement les mêmes pour les jeunes que les adultes⁵⁴.

En Angleterre, les compétences de base qui sont enseignées aux adultes sont les mêmes que celles qui sont enseignées aux jeunes. Ce qui est différent, c'est le contexte d'apprentissage. En somme, un niveau de qualification, qu'il soit obtenu au secteur des jeunes ou au secteur des adultes, doit témoigner des mêmes compétences. Il faut noter qu'en Angleterre, la réforme de la formation de base des adultes s'inscrit, comme au Québec, dans le contexte d'une réforme plus large de l'ensemble du système éducatif.

- **Jeunes et adultes : des programmes différents**

Dans d'autres pays, on considère que la définition du programme de formation de base pour les adultes nécessite davantage qu'un ajustement de contexte ou qu'une adaptation du programme des jeunes. Le Danemark, le Portugal et les États-Unis ont créé ou créent actuellement ce type de programme.

52. On peut à cet effet consulter le document de synthèse *La réforme et la formation de base*.

53. Il faut dire qu'en Suède, tout le secteur de l'éducation populaire est fort développé.

54. EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe : Suède*, site Internet : <http://www.eurydice.org/Eurybase/>.

Au Danemark⁵⁵, on est actuellement en train de préparer une politique de formation pour les adultes basée sur une nouvelle « scolarité » qui ne serait pas fondée sur celle des jeunes. On considère en effet que les adultes ne peuvent s'insérer dans la même logique de scolarisation que celle des jeunes. Un accent important est mis sur la reconnaissance des acquis dans ce système et sur des étapes d'application pratique sur le marché du travail.

Au Portugal, on a retenu une approche particulière pour les adultes en créant un nouveau secteur de formation intégrant à la fois un certain nombre de connaissances théoriques (les disciplines de la formation générale) et des éléments d'une formation professionnelle. À cette fin, on a créé une nouvelle agence qui a la maîtrise d'œuvre de ce secteur. Le modèle est centré sur les besoins des adultes et ne fait aucune référence à ce qui est enseigné dans l'enseignement ordinaire.

Aux États-Unis, le nouveau programme d'alphabétisation « Se préparer à affronter l'avenir » ne fait aucunement référence à l'enseignement ordinaire. D'ailleurs, on attribue principalement l'échec du système d'éducation des adultes au fait que le modèle est calqué sur celui des jeunes.

2.3.2 L'utilisation des rôles sociaux

Partant des constats qu'on joint difficilement les personnes les plus faiblement qualifiées et que le système formel calqué sur celui des jeunes a jusqu'à maintenant été peu efficace pour répondre aux besoins de ces personnes, la majorité des pays ont voulu élaborer une formation plus centrée sur les besoins de ces adultes. C'est dans ce contexte qu'on a eu recours aux rôles sociaux, soit pour définir la formation de base (États-Unis), soit pour contextualiser les apprentissages (Angleterre et Irlande).

Aux États-Unis, le nouveau programme a été créé autour d'un examen des facteurs de succès des programmes d'éducation des adultes en milieu de travail ou en milieu familial. Ces programmes se caractérisent à la fois par des apprentissages liés aux besoins et aux objectifs immédiats des personnes, mais également par le fait que les personnes persèverent dans la formation entreprise.

Partant de ces constats, on a créé un programme dont l'approche est centrée sur l'approfondissement de trois rôles sociaux. La consultation d'apprenants et d'apprenantes a permis d'accoler à ces rôles les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour aider les adultes à les assumer de façon appropriée.

En Angleterre, l'utilisation des rôles sociaux, au nombre de cinq, est beaucoup plus en marge du programme. Les rôles ne sont pas utilisés pour définir les compétences, mais pour contextualiser les apprentissages nécessaires aux adultes pour fonctionner dans la vie de tous les jours. Pour atteindre des objectifs de la formation de base, on choisit un contexte propre aux adultes qui sera susceptible de favoriser l'apprentissage. Les rôles sociaux sont alors non pas le cœur du programme, mais un moyen d'actualiser les connaissances et les habiletés qu'on souhaite enseigner.

55. Ces renseignements sont tirés de la présentation faite par M. Arne Carlsen au Séminaire international sur les politiques d'éducation et de formation des adultes dans les pays industrialisés, qui s'est tenu du 29 novembre au 2 décembre 1999.

En résumé

On constate, dans l'analyse des programmes de la formation de base, certains éléments centraux qui distinguent ou rapprochent les pays retenus. Les voici brièvement sous forme de questions.

- Les objectifs du programme : Quelle est la place, dans le programme, des objectifs d'insertion professionnelle, de participation sociale et de développement personnel et quel est le lien entre ceux-ci?
- Le contenu du programme : S'arrête-t-il au strict contenu d'alphabétisation (lire, écrire, compter) ou intègre-t-il de nouvelles compétences?
- Le programme est-il conçu dans une logique propre aux adultes ou dans une logique d'harmonisation avec le contenu du programme scolaire offert aux jeunes?
- Les rôles sociaux : Comment ceux-ci font-ils partie du programme? Sont-ils au cœur de la définition du contenu ou servent-ils d'illustration pour enseigner des compétences?

Le contenu des programmes offerts est plus ou moins large selon les pays mais surtout, il y a des différences importantes dans la conceptualisation des programmes de formation de base quant à l'autonomie du système d'éducation des adultes par rapport au système offert aux jeunes. Le débat est beaucoup plus complexe que ne le laissent transparaître les renseignements présentés dans cette partie. Nous croyons toutefois que l'information, malgré ces lacunes, permet au lecteur et à la lectrice de mieux situer les tendances, mais également les débats autour des objectifs de la formation de base.

PARTIE 3 : LA POPULATION CIBLE DE LA FORMATION DE BASE

À qui s'adresse la formation de base? À l'ensemble de la population peu scolarisée? À des populations ciblées? Quels sont les moyens mis en œuvre pour mobiliser la population? Pour répondre à ces questions, nous examinons dans un premier temps la façon dont les pays déterminent le bassin potentiel de la population visée par la formation de base, ainsi que les critères et les définitions utilisées. Deuxièmement, nous indiquons quels sont les groupes qui retiennent davantage l'attention parmi cette population cible. Enfin, nous décrivons les moyens retenus pour mobiliser la population cible.

Le tableau suivant permet de visualiser les différents éléments qui seront traités dans la présente partie.

Tableau 3 Population et groupes cibles visés par la formation de base⁵⁶

Pays	Population visée	% de la population au niveau 1 de l'EIAA ⁵⁷	Groupes cibles
Danemark	Tout adulte n'ayant pas les compétences de base en lecture, en écriture et en mathématique	Aucune donnée	☐ Les personnes réfugiées ☐ Les personnes en chômage
Suisse	Données non disponibles	Suisse francophone : 17,6 p.100 Suisse germanophone : 19,3 p. 100	Selon certains auteurs, il n'y a pas de groupes cibles, mais il faudrait accorder la priorité ⁵⁸ : ☐ aux personnes âgées ☐ aux travailleurs et aux travailleuses faiblement qualifiés ☐ aux chômeurs, aux chômeuses et aux personnes intégrées occasionnellement au marché du travail

56. Étant donné les délais fixés pour l'exécution de nos travaux, il est possible que la liste des populations ne soit pas exhaustive. Par ailleurs, nous avons également inclus comme point de référence les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) en ce qui concerne la proportion d'adultes classés au niveau 1.

57. Il s'agit de la population de 16 à 65 ans qui se situe au plus faible niveau dans l'échelle de compréhension des textes suivis.

58. BUREAU DE LA CONFÉRENCE INTERCANTONALE DES RESPONSABLES DE LA FORMATION DES ADULTES. *La formation des adultes dans les cantons*, dossier 56B, rapport d'études, éditeur Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 1999, p. 116.

Belgique	En Flandre, on vise le niveau 1 de l'EIAA, alors que dans la communauté française, on vise les personnes qui n'ont pas leur diplôme de CEB (le premier diplôme obtenu à l'âge de 12 ans)	Communauté flamande : 18,4 p. 100 Communauté française : aucune donnée	☐ Les personnes immigrantes ☐ Les jeunes ☐ Les personnes sans emploi
France	« Des personnes de plus de 16 ans, ayant été scolarisées et ne maîtrisant pas suffisamment l'écrit pour faire face aux exigences minimales requises dans leur vie professionnelle, sociale, culturelle et personnelle ⁵⁹ »	Aucune donnée	☐ Les demandeurs et les demanderesses d'emploi (surtout les chômeurs et les chômeuses de longue durée) ☐ Les personnes immigrantes peu scolarisées ou qui ne l'ont pas été dans leur langue maternelle ☐ Les jeunes de 16 à 25 ans non diplômés, ayant des difficultés d'insertion à la sortie de l'école
Irlande	Les personnes se situant au niveau 1 de l'EIAA	22,6 p. 100	☐ Parmi les personnes âgées entre 15 et 54 ans, celles qui n'ont qu'une éducation primaire ☐ Les jeunes de moins de 25 ans qui ont quitté l'école sans avoir obtenu un diplôme ☐ Les jeunes de moins de 20 ans qui vivent des problèmes de drogue et d'itinérance
Angleterre	Les adultes se situant au niveau 1 de l'EIAA	21,8 p. 100	☐ Les jeunes de 16 à 19 ans ☐ Les personnes avec des besoins spéciaux, spécialement les personnes avec des handicaps ou des difficultés d'apprentissage ☐ Les personnes âgées ☐ Les familles ☐ Les travailleurs et les travailleuses ☐ Les personnes sans emploi

59. Cette définition est celle qui est utilisée par le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI), cité dans Pierre FREYNET. « L'environnement institutionnel de la lutte contre l'illettrisme en France », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 185.

Suède	Tout adulte de plus de 20 ans qui n'a pas acquis les compétences attendues à l'école obligatoire. Si la demande est plus forte que les places disponibles, les critères sont les suivants : faible scolarisation, besoin de la formation pour une occupation actuelle ou future ou besoin de ce cours pour se qualifier (donc les personnes en chômage)	7,2 p. 100	❑ Les immigrants et immigrantes (programme spécial) ❑ Les adultes avec des incapacités (programme spécial)
États-Unis	Les personnes de plus de 16 ans qui ne fréquentent plus ou qui ne sont plus obligées de fréquenter l'école, qui ont une maîtrise insuffisante des habiletés de base pour fonctionner dans la société, qui n'ont pas de diplôme de « <i>high school</i> » ou qui n'ont pas les compétences de base en anglais	20,7 p. 100	❑ Les personnes sans emploi
Nouvelle-Zélande	Données non disponibles	18,4 p. 100	❑ Les personnes qui ont des difficultés plus grandes avec l'emploi, soit : – les Maoris – les femmes – les personnes peu scolarisées – les travailleurs et les travailleuses plus âgés que la moyenne ❑ Les jeunes (ceux et celles qui ont moins de 17 ans et qui ont quitté l'école sans diplôme)

Canada Colombie- Britannique	Données non disponibles	20 p. 100 ⁶⁰	Données non disponibles
Canada Ontario	Les personnes de 19 ans et plus ayant quitté l'école et qui se situent aux niveaux 1 et 2 de l'EIAA, soit 47 p. 100 de la population	19 p. 100	❑ Les personnes sans emploi et prestataires de l'aide sociale

3.1 La détermination de la population cible

Les définitions de la population cible varient d'un pays à l'autre. L'âge minimal de la population visée oscille entre 16 ans et 20 ans. L'absence d'un premier diplôme, de même que le nombre d'années de scolarité, ne semblent pas être des critères qui soient pris en compte, du moins dans les définitions. On fait plutôt une description du résultat, soit l'incapacité d'utiliser les compétences de base et le fait d'avoir quitté le système scolaire des jeunes.

On constate que plusieurs pays s'appuient maintenant sur les données fournies dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes pour définir leur population cible. À l'exception de l'Ontario, dont le programme vise les adultes des niveaux 1 et 2, on cible uniquement les personnes classées au niveau 1.

Depuis quelques années, certains pays de l'OCDE, avec en tête de file les États-Unis et le Canada, ont préconisé l'importance de mettre au point des mesures directes, fiables et comparables des niveaux de littératie entre pays. Les États-Unis, avec une étude sur les jeunes en 1985⁶¹, suivis du Canada, en 1989 avec l'Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (ECLEUQ)⁶², avaient déjà expérimenté de nouvelles mesures d'évaluation. Puis a eu lieu, en 1994, la première enquête internationale pilotée par l'OCDE, Eurostats et Statistique Canada, enquête à laquelle vingt pays ont participé⁶³.

60. Dans le cas de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, les données renvoient à la population de 16 ans et plus.

61. I. S. KIRSH et A. JUNGBLUT. *Literacy : Profiles of America's Young Adults*, Princeton, National Assessment of Educational Progress, 1986, non paginé.

62. Sylvie ROY, et Isabelle GOBEIL. *Les capacités de lecture des Québécois et des Québécoises. Résultats d'une enquête canadienne*, Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 78 pages.

63. Ce chiffre tient compte de la dernière collecte dont traite le document suivant : OCDE et STATISTIQUE CANADA. *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada, Paris et Ottawa, 2000.

Alors qu'il y a quinze ans, le problème de l'analphabétisme était à peine reconnu par plusieurs pays industrialisés, le phénomène semble maintenant reconnu et les chiffres utilisés, en expansion⁶⁴. Selon le tableau précédent (à l'exception de la Suède), on constate que la population visée par la formation de base varie du cinquième à presque la moitié de la population (en Ontario). C'est loin d'être un phénomène négligeable.

3.2 Les groupes prioritaires

Parmi la population cible, plusieurs groupes font l'objet d'une attention particulière, soit parce qu'on fait l'effort de préciser leurs besoins ou leurs caractéristiques propres, soit parce qu'on planifie à leur intention des programmes différents. Comme on peut le voir dans le tableau 3, les groupes qui retiennent davantage l'attention sont les jeunes, les personnes sans emploi ainsi que les personnes immigrantes.

Il n'était pas possible, dans ce document, d'analyser en détail les différents programmes qui s'adressent à des groupes prioritaires en particulier. Il reste néanmoins que plusieurs de ces initiatives mériteraient un examen attentif.

3.2.1 Les chômeurs et les chômeuses

Comme les programmes de formation de base sont de plus en plus axés sur des objectifs économiques, il n'est pas étonnant qu'un des groupes cibles de la formation de base soit les chômeurs et les chômeuses de longue durée. En effet, huit pays sur dix mentionnent les chômeurs et les chômeuses comme étant l'un des groupes particulièrement visés par la formation de base.

L'enjeu est de taille car toutes les études démontrent que les personnes sans emploi participent moins aux activités de formation que celles qui sont déjà en emploi. Les groupes de personnes qui participent moins au marché du travail ont en effet moins d'occasions de se former, notamment parce qu'ils n'ont pas accès aux programmes financés par les employeurs. Le travail constitue également un puissant incitatif pour entreprendre une formation. Les personnes sans emploi sont donc désavantagées et difficiles à motiver: « Les personnes qui ne font pas partie de la population active ou qui occupent des emplois peu exigeants se retrouvent de toute évidence dans une impasse aussi bien vis-à-vis de leur engagement dans des activités d'apprentissage que de leur désir de s'investir dans de telles activités⁶⁵. »

Si les personnes sans emploi sont visées par les formations de base, il y a débat sur le type de mesures à adopter à leur égard. En Ontario, en Flandre ou aux États-Unis, l'objectif des formations est résolument axé sur la réintégration rapide en emploi. D'autres s'interrogent sur le bien-fondé des offres de formation trop pointues ou à visée

64. Voir Jean-Paul HAUTECOEUR. « Une lecture politique des réunions internationales d'alphabétisation dans les pays industrialisés (1981-1994) », *ALPHA 97, Formation de base et environnement institutionnel*, sous la dir. de J.-P. HAUTECOEUR, Québec, MEQ, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997.

65. OCDE et STATISTIQUE CANADA. *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes*, Paris et Ottawa, Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada, p. 113.

uniquement professionnelle, surtout quand les perspectives d'emploi demeurent faibles. Ainsi, « le discours économique est fallacieux puisqu'il promet emplois et participation sociale (ou meilleurs emplois et plus grande participation sociale) aux travailleurs ou chômeurs qui auraient acquis les habiletés de base nécessaires. Mais cette « image partielle de la réalité » ne tient pas compte de la crise du marché du travail, de l'impossibilité structurelle d'assurer un emploi à tout le monde ni de la croissance de la pauvreté⁶⁶ ».

Cet accent trop exclusif sur la réintégration en emploi occulte également d'autres aspects de la formation de base tout aussi importants pour des populations qui vivent dans la pauvreté : « En vertu de l'orientation exclusivement économique donnée à l'alpha, on y délaisse d'autres dimensions comme l'intégration vitale et l'intégration sociale [...]. Pour des personnes démunies, chômeurs ou non, il faut en même temps résoudre des problèmes liés à leurs difficultés de vie (intégration vitale) et établir de nouvelles relations dans le contexte du travail, famille, loisirs (intégration sociale). Actuellement, seule l'intégration des habiletés de base sont prises en compte⁶⁷. »

Par ailleurs, certains programmes sont critiqués également par l'accent exclusif qui est mis sur les chômeurs et les chômeuses, alors qu'on offre peu de choses aux travailleurs et aux travailleuses à bas salaire⁶⁸. Pourtant, cette population possède plusieurs caractéristiques communes avec les sans-emplois sur le plan des conditions socio-économiques et de la fragilité de leur intégration au marché du travail. Quant à la déclaration de Hambourg, on y réaffirme l'importance que les contenus des formations de base soient larges et diversifiés, que les dimensions culturelles soient considérées et que ces formations donnent véritablement accès à la poursuite d'autres apprentissages.

Bref, les chômeurs et les chômeuses constituent un groupe particulièrement visé par la formation de base, mais c'est plutôt en ce qui concerne les objectifs et les contenus de la formation que cela transparaît, et non pas dans des programmes qui leurs sont destinés particulièrement, comme c'est le cas pour les jeunes.

3.2.2 Les jeunes

Les jeunes de moins de 25 ans qui quittent l'école sans avoir obtenu de diplôme ou sans avoir acquis de qualifications professionnelles constituent une population cible de la moitié des pays sous étude (cinq sur dix). La préoccupation pour les jeunes peu scolarisés est présente depuis vingt ans au sein de plusieurs pays et elle a fait l'objet de rencontres internationales dès 1981⁶⁹. Par ailleurs, ces jeunes qui quittent l'école sans

66. Nathalie DRUINE, et Danny WILDEMEERSCH. « Écoles, habiletés et pratiques sociales; limites de l'approche par habiletés de base pour la formation de base des adultes en Flandre », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 239-240.

67. *Ibid.*, p. 239-240.

68. Voir Berni BRADY et Fiona MCCAULEY. *Making an Impact : The Aontas response to the Green Paper*, Adult Education in an Era of Lifelong Learning, 1999, 37 p.

69. Voir Jean-Paul HAUTECOEUR. « Une lecture politique des réunions internationales d'alphabétisation dans les pays industrialisés (1981-1994) », *ALPHA 97, Formation de base et environnement institutionnel*, sous la dir. de J.-P. HAUTECOEUR, Québec, MEQ, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997.

diplôme reviennent rapidement à l'éducation des adultes dans l'espoir d'obtenir cette sanction des études. Aux États-Unis, comme au Québec, les jeunes sont très nombreux à s'inscrire à l'éducation des adultes⁷⁰, ce qui modifie considérablement la composition et les caractéristiques de la population jointe et, par conséquent, les stratégies d'enseignement.

Dans les pays industrialisés, le fait que des jeunes quittent le système d'enseignement sans diplôme et avec très peu de compétences révèle, d'une part, les failles de la formation initiale, ce qui engendre l'adoption d'une série de mesures de prévention (écoles de devoirs, collaboration avec les familles de milieux défavorisés, alphabétisation intergénérationnelle ou familiale, etc.). D'autre part, on se préoccupe beaucoup des problèmes d'insertion professionnelle chez ces jeunes sans expérience et peu qualifiés.

On cherche des moyens pour les aider à reprendre leurs études à un moment et selon des modalités qui leur sont mieux adaptées. Nous vous présentons ci-dessous un exemple de programme conçu pour les jeunes.

- **Les écoles de la deuxième chance**

Dans les pays de l'Union européenne, depuis le milieu des années 90, on a mis sur pied des écoles dites « de la deuxième chance » dans une perspective de lutte contre l'exclusion sociale. L'objectif de ces écoles est le suivant : « Offrir aux jeunes exclus du système éducatif ou en passe de l'être les meilleures formations et le meilleur encadrement pour leur donner confiance en eux⁷¹. » Ces écoles présentent certaines similarités avec les écoles québécoises « pour décrocheurs ».

Le public cible de ces écoles est composé de jeunes en situation d'exclusion sociale qui sont sortis du système éducatif et qui ne sont plus assujettis à l'obligation de fréquentation scolaire. Ces jeunes n'ont pas les compétences ou les qualifications nécessaires pour s'insérer en emploi ou poursuivre une formation professionnelle. Un projet pilote par pays a été mis sur pied et tous les projets ont été mis en réseau.

Outre le fait que ces écoles s'adressent uniquement à des jeunes, l'accent est mis sur le partenariat avec les collectivités locales, les services sociaux, les groupes des secteurs communautaires et privés. L'approche pédagogique attribue un rôle central aux compétences en informatique et aux technologies de l'information. L'horaire favorise un emploi du temps flexible qui permet l'apprentissage des qualifications de base (lire, écrire, compter, s'exprimer) et qui offre de la formation pratique dans et par des stages dans les entreprises. Finalement, les écoles sont situées dans des milieux défavorisés où vivent ces jeunes afin de leur donner une nouvelle vision de leur environnement. Soulignons qu'un projet de recherche a été mis sur pied pour déterminer les compétences nécessaires aux enseignantes et aux enseignants qui travaillent dans ces écoles⁷².

70. Les jeunes de moins de 30 ans forment presque les deux tiers de la population jointe dans les services de formation générale des commissions scolaires. Voir le document de synthèse sur la population cible de la formation de base.

71. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. *Livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, Bruxelles, 1995, p. 49.

72. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. *Mise en œuvre du Livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, rapport de la commission, Bruxelles, mai 2000, 23 p.

3.2.3 Les personnes immigrantes

Cinq pays sur dix mentionnent les personnes immigrantes ou réfugiées comme un groupe cible de la formation de base. Dans la plupart de ces pays, on fait une distinction entre l'alphabétisation et la formation de base des personnes immigrantes et la formation des natifs et des natives. C'est le cas de la France, où les parcours de formation sont différents pour les analphabètes (terme qui désigne les personnes immigrantes qui ont fait leur scolarité ailleurs) et les Français, pour lesquels on utilise le terme illettrés. Pour les personnes immigrantes, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil entre obligatoirement dans la logique du parcours d'insertion et de formation. On leur donne des cours d'alphabétisation, de remise à niveau, de français langue étrangère, dans un objectif premier d'intégration et d'adaptation au pays d'accueil. La situation est à peu près similaire en Belgique.

En Angleterre, on indique que le curriculum à l'intention des nouveaux arrivants et des nouvelles arrivantes dont la langue maternelle n'est pas l'anglais ne peut être le même que celui des natifs et des natives, même s'il y est fortement apparenté⁷³. Aux États-Unis, les programmes d'anglais, langue seconde (ESOL), à l'intention des personnes faiblement scolarisées, sont créés en parallèle avec les programmes de formation de base. En Suède, on a élaboré un programme particulier à l'intention des personnes immigrantes, programme comprenant des connaissances de base, des compétences en suédois et des éléments liés à la connaissance de la société suédoise.

3.2.4 D'autres groupes cibles

Par ailleurs, d'autres programmes qui semblent moins répandus devraient être examinés avec attention pour en vérifier la pertinence par rapport à la situation québécoise. En voici quelques exemples.

En Irlande, on travaille particulièrement avec des associations communautaires de femmes pour les mobiliser et les aider à définir des besoins qui répondent à leurs attentes et à celles de leurs communautés. Notamment, l'association AONTAS⁷⁴, partenaire dans les actions d'éducation des adultes en Irlande, met en garde le gouvernement contre la tentation de mettre de côté la formation liée aux rôles sociaux joués principalement par les femmes (parents, soutien dans la communauté, etc.) pour mettre en priorité le rôle économique. Les femmes jouent souvent un rôle moteur dans les associations de leurs communautés et des programmes de formation de base qui tiennent compte de cette contribution peuvent être encore plus profitables.

En Nouvelle-Zélande, on a mis au point une approche originale avec les Maoris pour inclure, dans les programmes de formation, des éléments de contenu qui respectent les dimensions culturelle et traditionnelle des peuples autochtones ou qui en tiennent compte. On a également tenu compte des besoins des Maoris dans le processus même de mise sur pied des services et des programmes. Ainsi, des comités constitués de Maoris

73. THE BASIC SKILLS AGENCY, DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT, *The Adult Basic Skills Curriculum Draft*, May 2000, p. 14.

74. Berni BRADY et Fiona MCCAULEY. *Making an Impact : The Aontas response to the Green Paper, Adult Education in an Era of Lifelong Learning*, 1999, 37 p.

travaillent à fournir des avis et des précisions sur les programmes afin qu'ils répondent aux besoins de leur communauté. Étant donné le faible niveau de scolarisation de la population autochtone au Québec, il y aurait avantage à approfondir ce type de programme et d'approche.

Par ailleurs, on trouve, en formation de base, des personnes qui ont des handicaps ou qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Dans certains pays, la Suède par exemple, on met sur pied des programmes particuliers à leur intention, un peu comme on le fait ailleurs pour les jeunes adultes. Dans d'autres pays, on parle plutôt de fournir un soutien aux formateurs et aux formatrices sur le plan des approches pédagogiques. Encore une fois, en raison des besoins importants des personnes ayant certaines incapacités, l'examen des programmes et des approches auprès des personnes ayant des handicaps ou des incapacités dans une perspective d'éducation des adultes pourrait se révéler fort intéressant.

3.3 La mobilisation de la population cible

Dans tous les pays étudiés, on fait le constat que les personnes faiblement scolarisées participent peu aux activités de formation continue. Ces personnes se trouvent souvent dans des conditions peu propices ou peu stimulantes pour insuffler le goût de l'apprentissage. Toutes les politiques dénoncent cette situation et insistent sur la nécessité de mettre en place des mesures ou des mécanismes appropriés et efficaces pour joindre ces personnes.

Les barrières à la participation ou les obstacles à la formation, qu'ils soient de nature institutionnelle, situationnelle ou dispositionnelle, sont assez bien documentés dans les textes. On affirme que les stratégies d'action doivent tenir compte de l'interaction de tous les facteurs pouvant nuire à la participation. C'est pourquoi on trouve, dans plusieurs documents, une réflexion sur les populations que devrait toucher la formation de base et plus globalement, sur les moyens de créer une culture de l'apprentissage à vie. Pour plusieurs pays, les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes ainsi que les discussions et les résolutions nées de la conférence internationale de Hambourg ont été les soutiens à cette réflexion.

Si l'on veut stimuler la demande et créer une culture de la formation tout au long de la vie, il faut une approche à plusieurs niveaux. Différentes mesures ont été proposées pour lever les barrières à la participation des personnes les plus démunies. Parmi celles-ci, on note :

- Qu'il vaut mieux tenir compte du cadre dans lequel se déroule l'apprentissage. Il faut plus que jamais diversifier les lieux de formation. Le partenariat entre les pouvoirs publics et les ONG, les employeurs et les syndicats est devenu plus que nécessaire pour diversifier les modes d'apprentissage de la formation des adultes et les lieux où elle s'effectue.
- Les stratégies d'enseignement doivent être plus variées, plus créatives, plus éloignées d'un modèle linéaire et rigide.

- Il faut faire contribuer activement les apprenants et les apprenantes, notamment pour définir leurs besoins en ce qui a trait à l'apprentissage, les lieux et les modes qu'ils préfèrent ainsi que les programmes qui les intéressent.
- Il faut que la formation profite aux adultes apprenants, qu'elle soit plus courte et qu'elle permette véritablement un changement dans les conditions de vie ou de travail.

3.3.1 Les incitatifs financiers

Il semble que, dans la plupart des pays sous étude, la formation de base soit offerte gratuitement. Par contre, cela ne veut pas dire que les adultes n'ont pas de besoins financiers pour poursuivre leur formation et y persévérer. Plusieurs moyens sont en place ou en voie de l'être pour atténuer les difficultés financières des adultes. Nous en présentons quelques exemples ci-dessous.

- En Suède, les adultes qui n'ont pas terminé leur formation du secondaire ont accès à divers programmes de soutien financier⁷⁵. « *The Special Adult Study Assistance* (SVUX) » est la première instance vers laquelle sont orientés les individus ayant peu de formation ou ayant travaillé plusieurs années. L'aide est fournie pour l'éducation obligatoire jusqu'à la fin du secondaire. Le montant alloué est fonction du revenu de l'adulte avant qu'il ou qu'elle commence à étudier. La majorité de la somme est allouée sous forme de bourse; une petite partie constitue un prêt. « *The Adult Study Assistance* » est un programme qui s'adresse aux personnes sans emploi tant pour la formation secondaire que pour l'éducation supérieure. La subvention accordée est également fonction du revenu. Finalement, « *The Unemployment Study Assistance* » est disponible pour toutes sortes de formations, mais surtout pour celles qui sont orientées vers le marché du travail.
- Au Danemark, on va présenter au parlement, au cours de l'an 2000, une proposition de loi particulière en faveur des adultes n'ayant pas les compétences de base en lecture, en écriture et en mathématique. On souhaite également assurer un soutien financier en matière d'éducation des adultes à tous les citoyens et citoyennes danois et proposer des mesures particulières en faveur de ceux et celles qui ont un faible niveau d'éducation.
- En Angleterre (cette mesure s'appliquera également en Écosse), on va présenter, au cours de l'année 2000, un programme national pour encourager les adultes à investir dans leur formation. Il s'agit du programme des comptes individuels de formation (*Individual Learning Accounts*). En bref, le programme permettra aux personnes en emploi de planifier et de gérer leur propre apprentissage par des rabais sur la plupart des formations. On prévoit qu'il y aura également une offre similaire qui sera faite aux personnes sans emploi et plus particulièrement aux personnes peu qualifiées. Cependant, puisque la formation de base est gratuite,

75. EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe : Suède*, site Internet : <http://www.eurydice.org/Eurybase/>.

les personnes qui y participent n'ont pas accès au compte individuel de formation. Il a toutefois été recommandé que les personnes qui terminent la formation de base soient les premières cibles des « *Individual Learning Accounts* » afin de les encourager à poursuivre leur formation⁷⁶.

- Certains pays, par exemple la France et la Belgique, ont mis sur pied des congés éducation pour les travailleurs et les travailleuses qui peuvent ainsi quitter leur emploi temporairement pour suivre une formation. Ces mesures semblent toutefois être plutôt axées sur la formation professionnelle que sur la formation de base. Par ailleurs, dans la communauté française belge, depuis la fin des années 80, les entreprises sont tenues de consacrer un quota de leur budget de formation à la formation et à l'insertion des « personnes à risque⁷⁷ ».

3.3.2 Des campagnes de promotion

Pour plusieurs pays, il importe de mieux faire connaître les possibilités de formation et d'en assurer une plus grande visibilité. C'est pourquoi on mentionne divers moyens de promotion de la formation pour accroître la participation des adultes. Dans les textes de la conférence internationale de Hambourg, on a beaucoup insisté sur l'adoption de moyens créatifs pour promouvoir l'apprentissage à vie et la nécessité de se former, notamment en soutenant le mouvement « Une heure par jour pour apprendre » et en demandant aux Nations-Unies d'instaurer une semaine de l'éducation des adultes. Nous présentons dans ce qui suit des exemples d'actions de promotion dans les pays sous étude.

- En **Angleterre**⁷⁸, une enquête a révélé qu'un adulte sur cinq seulement est au courant des différentes possibilités de formation qui sont disponibles localement. On constate que les personnes les plus désavantagées ont besoin de soutien et d'encouragement avant d'entreprendre les premières étapes de formation. On a donc mis sur pied une ligne téléphonique « *The LEARNING DIRECT* » qui fournit de l'information et des avis au sujet de la formation.

Pour montrer aux adultes les bénéfices liés au fait d'avoir de bonnes compétences de base, on préconise d'utiliser les médias nationaux et locaux. Pour que les campagnes publicitaires dans les médias soient efficaces, il faut tenir compte de la segmentation des marchés et favoriser une approche liée à la vie des gens qui se préoccupe des éléments suivants : le travail, les enfants, l'acquisition de qualifications, l'application de ces compétences dans la vie de tous les jours, le fait d'être plus actif ou active dans la communauté.

76. Sir Claus MOSER et autres. *Improving Literacy and Numeracy. A fresh start*, site Internet : www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup.

77. ALPHABÉTISATION, FRANCOPHONIE, PAYS INDUSTRIALISÉS. *État des lieux*; communauté française de Belgique, ministère de la Communauté française, Namur, 1999, p. 43.

78. Des pays qui ont fait l'objet de notre analyse, il semble que c'est en Angleterre qu'on a davantage poussé la réflexion sur les moyens d'augmenter la participation aux activités de formation chez les personnes les moins scolarisées.

Des événements comme la Semaine de l'apprenant (« *Adult Learner Week* ») montrent l'efficacité d'une combinaison de différents moyens de promotion. Pour inciter les gens à participer, des activités sont annoncées simultanément dans les médias, dans des événements locaux et dans des activités ciblées. Il semble que certains programmes mis en place sont en train de renverser le schème habituel de non-participation des personnes peu qualifiées. Une émission de la BBC, « *Computers don't bite* », ainsi que des campagnes d'alphabétisation familiale ont démontré que des formes innovatrices de sensibilisation et de recrutement peuvent augmenter la demande des activités de formation et la participation à celles-ci. Le problème semble être leur durée trop courte : il faut donc mettre sur pied des activités de promotion plus soutenues.

- Au **Portugal**, une des priorités de la nouvelle Agence nationale pour l'éducation et la formation des adultes est de faire une vaste campagne publique sur les bénéfices et l'intérêt de la formation pour les adultes. On a instauré récemment une semaine « Joie d'apprendre » et on publie une revue trimestrielle visant à sensibiliser la population à la nécessité de la formation.

On a également mis sur pied des clubs « En savoir plus » qui sont des espaces d'accueil, d'information et de consultation, établis dans des organismes très divers (bibliothèques, syndicats, musées, etc.) pour joindre les adultes là où ils sont et pour faire la promotion de la formation. C'est un service de « proximité »; on souhaite également former les agents et les agentes qui travaillent dans ces clubs et les mettre en réseau.

3.3.3 D'autres moyens d'accroître la participation

Si les écarts dans la participation à la formation continue sont variables suivant les pays, on peut penser que certaines politiques gouvernementales peuvent réduire les inégalités de participation. La Suède, avec les plus hauts taux de participation à la formation continue et avec les meilleurs résultats en littératie, est un exemple de cette situation.

Un analyste du système suédois fait les observations suivantes⁷⁹ au regard de la participation élevée des adultes de ce pays à la formation continue. Ainsi, il ne faut pas essayer simplement de répondre à la demande mais il faut créer une demande dans les groupes désavantagés. La combinaison d'une offre de formation pour l'ensemble de l'éducation des adultes mais aussi des ressources réservées à des groupes particuliers sont les ingrédients cruciaux de cette stratégie. De plus, l'existence et l'appui d'un large secteur d'éducation populaire sont nécessaires pour répondre aux besoins des personnes plus faiblement scolarisées.

L'importance du milieu communautaire comme partenaire de la formation des adultes est également soulignée dans le projet de politique irlandais⁸⁰. On y fait la promotion du rôle

79. Voir Kjell RUBENSON. « Sweden : The Impact of the Politics of participation », *The Emergence of Learning Societies : Who Participates in Adult Learning?*, dirigé par Paul BÉLANGER et Sofia VALDIVIELSO, éditions Pergamon, p. 71-93.

80. GOVERNMENT OF IRELAND. *Green Paper : Adult Education in an Era of Learning*, Department of Education and Science, 1998, 130 p.

du secteur communautaire, surtout de son efficacité pour joindre et aider les populations les plus démunies. On admet d'une certaine façon l'échec du système officiel de formation à répondre aux besoins de ces personnes: « *Whole communities have become excluded, not only from the labor market, but also from the establishment. As a result of generation of multiple disadvantage, and a sense of powerlessness to influence and change the conditions in which they and their children live, many have concluded that the State-run education, training and guidance programmes are not relevant to their needs. To tackle disadvantage effectively, education in a community setting is vitally important, working with people as opposed to for them*⁸¹ ».

Enfin, une autre initiative originale, prise aux États-Unis, est à souligner car elle pourrait avoir pour effet d'accroître la participation des adultes. Il s'agit du processus qui a mené à l'élaboration du programme « *Equipped for the Future* » du National Institute for Literacy (NIFL). L'approche du NIFL a été de faire participer la population cible, non pas seulement comme cliente ou demanderesse potentielle de services, mais en amont du processus, afin de contribuer à définir l'ensemble du programme qui lui était destiné. Ainsi, plus de 1 500 personnes peu scolarisées ont pu exprimer leur point de vue quant au contenu d'un programme de formation qui pourrait répondre à leurs besoins dans différentes sphères de leur vie quotidienne.

Cette approche rend compte du même désir exprimé dans l'agenda pour l'avenir de la conférence internationale de Hambourg selon lequel les adultes apprenants participent plus étroitement à la définition des programmes et des activités qui leur sont destinés.

81. *Ibid.*, p. 21.

En résumé

- Les populations visées par la formation de base correspondent à un large segment de la population, qui va de 7 p. 100 (en Suède) à 49 p. 100 (en Ontario). Le phénomène de l'analphabétisme ou de l'insuffisance des compétences de base est donc une préoccupation grandissante des pays industrialisés, alors qu'il y a à peine quinze ans, plusieurs pays admettaient à peine ce problème. On s'appuie maintenant beaucoup sur les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) pour définir la population cible.
- Les groupes cibles qui retiennent davantage l'attention sont les chômeurs et les chômeuses, les jeunes de moins de 25 ans et les personnes immigrantes. Ces groupes font parfois l'objet de programmes particuliers (dans le cas des jeunes et des personnes immigrantes surtout), ou encore on oriente les objets de la formation en fonction de leurs caractéristiques (dans le cas des chômeurs et des chômeuses).
- La plupart des pays admettent qu'ils rejoignent peu la population cible et qu'il faut prendre des moyens originaux et diversifiés pour atténuer les barrières à la participation des populations les plus démunies. Parmi ces moyens, on note les appuis financiers aux adultes qui souhaitent entreprendre une formation, de vastes campagnes de promotion de la formation des adultes ainsi qu'un appui aux mouvements et aux groupes communautaires qui travaillent directement auprès des communautés marginalisées.

PARTIE 4 : LA SANCTION DES ÉTUDES ET LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS

Au Québec, le diplôme d'études secondaires est accordé au terme de onze années d'études. Dans le contexte de l'harmonisation jeunes-adultes mis en avant depuis plusieurs années au ministère de l'Éducation, le diplôme accordé aux jeunes est le même que celui qui est accordé aux adultes. Dans le rapport Inchauspé⁸², il a été proposé que soit accordée, au terme du programme de formation de base, une attestation d'études ministérielle. On le verra dans la première partie de ce chapitre, les pays qui procèdent actuellement à une réforme de leur système d'éducation des adultes retiennent en bonne partie l'idée de sanctionner par un diplôme la formation de base. Par la suite, nous examinons un incontournable dans le domaine de l'éducation des adultes, soit la question de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis. Nous verrons brièvement comment on aborde la reconnaissance des acquis dans certains pays.

4.1 La reconnaissance de la formation de base par un diplôme : une option répandue

Plusieurs pays ont déjà mis ou veulent mettre en place un diplôme ou un certificat pour les personnes qui ont terminé leur formation de base. Certains pays ont déjà une telle certification : c'est le cas du Danemark, de la Suède, de l'Irlande et de la Nouvelle-Zélande.

- Au Danemark, depuis 1978, il est possible pour les adultes non diplômés âgés de 18 ans et plus d'accéder à une première attestation d'études en suivant les cours de l'éducation des adultes. Actuellement, les écoles municipales de formation de base offrent le premier diplôme après un équivalent de neuf ans de scolarité, avec une année optionnelle (la 10^e) qui permet d'accéder à la formation supérieure.
- En Suède, les personnes qui ont réussi au moins les matières de base (suédois, anglais, mathématique et sciences sociales) ont droit à un certificat.
- En Irlande, on a mis au point une première attestation d'études destinée aux adultes ayant terminé un programme d'alphabétisation, soit le « *Foundation Certificate* ».

D'autres pays mettent actuellement au point l'attestation de la formation de base. C'est le cas des États-Unis, de l'Angleterre et du Portugal.

- Aux États-Unis, les différents États se sont mis d'accord pour créer un certificat reconnaissant les apprentissages effectués dans les programmes de formation de base. On veut en quelque sorte garantir la qualité des services offerts en formation de base en établissant une norme nationale. En 1998, 7 États⁸³ offraient un diplôme de formation de base, alors que 30 États ou territoires étaient rendus à différentes étapes de la mise au point d'une telle attestation d'études. Même si l'objectif est d'en arriver à

82. Paul INCHAUSPÉ. *Vers une politique de formation continue*, rapport final présenté à M. François Legault, ministre de l'Éducation, 1999, 95 p.

83. Les États ayant une telle attestation d'études sont les suivants : Californie, Colorado, Delaware, Iowa, Oregon, Tennessee et Virginie. Voir Fran TRACY-MUNFORD. « The year 1998 in review », *The Annual Review of Adult Learning and Literacy*, volume 1, National Center for Study of Adult Learning and Literacy, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, p. 11.

établir une norme nationale en ce qui concerne la formation de base, on observe des différences entre les États sur le plan des connaissances ou des habiletés visées par l'attestation d'études et des mesures utilisées pour leur reconnaissance et leur évaluation. L'attestation d'études porte sur les connaissances ou habiletés en écriture, en lecture et en mathématique. Il est également question de compétences en matière d'employabilité et de connaissances en informatique (*Computer Literacy*).

- En Angleterre, à l'intérieur de la réforme de l'éducation des adultes, il est proposé de sanctionner la maîtrise des compétences en littératie et en numéracie qui sont évaluées à partir des standards nationaux établis.
- Au Portugal, « une proposition à faire adopter par les décideurs politiques irait dans le sens de rendre l'acquisition des seules compétences clés suffisante pour l'obtention des deux premiers niveaux (équivalant, respectivement, à 4 et à 6 années de scolarité), tandis que pour atteindre les niveaux supérieurs (à équivalence de 9 à 12 années de scolarité) aux compétences clés devrait s'ajouter un certain nombre d'autres modules, soit plus "théoriques" (si l'apprenant cherche éventuellement l'ultérieur accès à l'enseignement tertiaire), soit plus "pratiques" (si les débouchés prévus sont tout d'abord de nature professionnelle). Dans ce dernier cas, il y a des milliers de modules possibles – même à un niveau de pré-formation professionnelle – dès les compétences nécessaires au travail des pompiers volontaires ou des animateurs sportifs, jusqu'aux compétences nécessaires aux femmes et aux hommes qui, à domicile, s'occupent des tâches domestiques, du budget familial, des soins aux enfants, aux malades, aux personnes âgées⁸⁴. »

Donc, on peut constater dans les pays sous étude, une tendance générale à sanctionner la formation de base par un certificat ou un diplôme. Plusieurs raisons militent en faveur d'une telle tendance. Un document publié au Royaume-Uni⁸⁵ résume bien les principaux arguments en faveur d'une attestation d'études ou à tout le moins d'une reconnaissance des qualifications acquises à l'intérieur d'un programme de formation de base :

- La sanction des études par l'obtention d'un diplôme fournit un but aux apprenants et aux apprenantes. Même si plusieurs adultes s'inscrivent à la formation de base pour leur satisfaction personnelle ou pour acquérir les préalables nécessaires à la poursuite de leur formation, l'attestation d'études leur confirme l'atteinte de leurs objectifs et la réussite de leur programme de formation.
- Aux formateurs et aux formatrices, la sanction des études permet d'avoir une rétroaction sur leur enseignement. Elle les informe en quelque sorte sur la façon dont leur enseignement atteint les objectifs visés.
- Pour les employeurs et les autres organismes d'éducation, la sanction des études est une preuve que les objectifs visés par le programme ont été atteints.
- Pour les responsables du système d'éducation, la sanction des études donne de l'information qui permet l'amélioration du système et la reddition de comptes.
- Finalement, la sanction des études permet de vérifier l'efficacité des programmes quant à l'amélioration des compétences en littératie et en numéracie.

84. Alberto MELO. *Au Portugal : un renouveau de l'intérêt public pour l'apprentissage des adultes?*, document de travail, Portugal, 2000, document non paginé.

85. Sir Claus MOSER et autres. *Improving Literacy and Numeracy. A fresh start*, site Internet : www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup, p. 62.

4.2 La reconnaissance des acquis⁸⁶

Partout, que ce soit dans les organismes internationaux ou dans les pays examinés, on réitère l'importance de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis. La définition que nous retenons est la suivante : « [...] L'évaluation et la reconnaissance des acquis est un processus qui permet de déterminer, d'évaluer, puis de reconnaître ce qu'une personne sait et peut faire. Ce processus peut prendre diverses formes et ses résultats peuvent servir à la réalisation d'un certain nombre d'objectifs des individus, des intervenants sur le marché du travail et de la société dans son ensemble⁸⁷. » Les apprentissages dont il est question ont été faits dans d'autres milieux que les lieux formels d'apprentissage : organismes communautaires, milieu de travail, etc.

Selon l'OCDE, la reconnaissance des acquis est une condition essentielle pour la généralisation de l'apprentissage à vie. L'UNESCO et la CEE vont dans le même sens. On affirme que les connaissances et les compétences acquises dans les lieux non officiels et informels doivent être reconnues et validées. On indique que les adultes devraient pouvoir faire valider des compétences fondamentales, techniques ou professionnelles indépendamment du fait qu'ils et qu'elles passent par une formation « diplômante » ou non : « Chacun devrait pouvoir disposer, s'il le désire, d'une carte personnelle de compétences où seraient portées les connaissances ainsi validées⁸⁸. »

4.2.1 Les objectifs visés par la reconnaissance des acquis

Les objectifs visés par la reconnaissance des acquis sont multiples. Selon la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre, l'évaluation et la reconnaissance des acquis permettent principalement aux personnes de⁸⁹ :

- recevoir des unités pour certains niveaux d'études et de formation professionnelle;
- faire reconnaître une formation ou des études suivies à l'étranger;
- faire transférer des unités d'un établissement à l'autre;
- faire reconnaître qu'elles possèdent toutes les compétences nécessaires pour occuper un emploi, mais pas le niveau d'études exigé.

86. La reconnaissance des acquis pourrait faire l'objet d'un document particulier. C'est en effet un sujet qui a suscité beaucoup de discussions et sur lequel on trouve un grand nombre de publications. On comprendra que la présentation faite dans la présente synthèse est très sommaire.

87. Au moment de rédiger le présent document, le Conseil supérieur de l'éducation n'avait pas encore publié son avis portant sur la reconnaissance des acquis. Nous avons donc utilisé une définition retenue par la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre, organisme mis sur pied par le gouvernement canadien et composé de personnes venant des milieux de l'éducation et de l'industrie. Voir COMMISSION CANADIENNE DE MISE EN VALEUR DE LA MAIN-D'ŒUVRE. *L'ERA et la reconnaissance des acquis*, Ottawa, 1997, (pagination multiple) CCMVMO, <http://www.plar.com>.

88. COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. *Livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, Bruxelles, 1995, p. 23.

89. COMMISSION CANADIENNE DE MISE EN VALEUR DE LA MAIN-D'ŒUVRE, *Op. cit.*

À la lecture de ces objectifs, on constate que jusqu'à maintenant, l'évaluation et la reconnaissance des acquis se sont développées particulièrement autour de la qualification professionnelle. Par ailleurs, on reconnaît qu'elles pourraient être particulièrement intéressantes en formation de base. En effet, il semble que ce sont les travailleuses et les travailleurs peu instruits qui gagneraient le plus à l'instauration de mécanismes facilitant la reconnaissance de leurs acquis expérientiels : leur faible scolarité témoigne peu de ce qu'ils ou qu'elles ont appris ailleurs, notamment par le travail.

4.2.2 Les approches utilisées

Toujours selon la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre, on peut distinguer trois approches fondamentales utilisées dans les pays pour l'évaluation et la reconnaissance des acquis⁹⁰.

- Au Canada et aux États-Unis, l'évaluation et la reconnaissance des acquis sont utilisées à l'intérieur du système d'éducation pour reconnaître des apprentissages antérieurs. Cela veut dire qu'une personne peut se voir reconnaître un certain nombre d'unités sur le nombre total dont elle a besoin pour obtenir un diplôme ou un certificat et qu'elle n'a pas en conséquence à suivre des cours pour se voir reconnaître des habiletés ou des connaissances qu'elle possède déjà.
- En Angleterre, en Australie et en Nouvelle-Zélande, la reconnaissance des acquis est largement utilisée en dehors des établissements de formation pour reconnaître les habiletés par des normes d'occupation ou de qualification professionnelles. En somme, une personne peut prétendre posséder la maîtrise de certaines habiletés ou d'un ensemble de celles-ci dans une liste de qualifications liées à une occupation en particulier.
- En Écosse et en France, la reconnaissance des acquis est utilisée pour faire le lien entre les qualifications professionnelles et le système d'apprentissage. Cela veut dire que la personne utilise la reconnaissance des acquis pour déterminer les écarts entre les apprentissages ou les habiletés acquises au travail et les apprentissages ou les habiletés nécessaires ou souhaités pour l'obtention d'une attestation d'études. Cet écart devient la base d'un plan pour acquérir des habiletés ou des connaissances par une formation formelle ou pour planifier un apprentissage expérientiel.

4.2.3 Deux exemples : la France et la Nouvelle-Zélande

Pour illustrer très succinctement le contexte dans lequel se font l'évaluation et la reconnaissance des acquis, nous présentons la situation dans deux pays qui utilisent des modèles différents⁹¹.

90. *Ibid.*

91. Le lecteur ou la lectrice intéressés à en savoir plus long sur ces deux modèles peuvent consulter les documents indiqués en bibliographie.

- **La France**

Depuis juillet 1992, la validation des acquis professionnels est garantie par la loi. On y reconnaît que l'exercice d'une activité professionnelle produit des compétences et des savoirs qui peuvent être pris en considération pour justifier une partie des connaissances et des aptitudes exigées pour l'obtention d'un diplôme. Les apprentissages faits dans la vie sociale peuvent également être reconnus. Les compétences personnelles et professionnelles des adultes sont évaluées au moyen d'un bilan des compétences qui est présenté de la façon suivante dans la loi : « Les actions permettant de réaliser le bilan de compétences ont pour objet de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation⁹². » Les acquis expérientiels peuvent être reconnus sous forme de diplôme ou d'unités en vue d'une sanction des études et ce, à tous les ordres d'enseignement du système scolaire français.

Selon la loi, les travailleuses et les travailleurs sont autorisés à s'absenter de leur travail pour faire le bilan de leurs compétences. Les résultats de ces bilans sont utilisés pour déterminer les habiletés dont ils ou elles ont besoin, mais aussi les moyens pour les acquérir. Les bilans de compétences sont offerts à une variété de clients: jeunes, travailleurs et travailleuses, personnes sans emploi.

- **La Nouvelle-Zélande**

En 1990, le gouvernement néo-zélandais a instauré le « *National Qualification Framework* » (NQF) en vue de fournir aux adultes un dispositif cohérent et crédible de validation de leurs connaissances, quel que soit le contexte où elles ont été acquises.

Les normes qui servent à l'évaluation des connaissances sont préparées sur le plan national. Élaborées par un groupe d'experts de l'éducation et de l'industrie en concertation avec du personnel des ministères concernés (éducation et autres ministères), les normes sont revues régulièrement. Chaque norme correspond à un certain nombre d'unités et à un ordre d'enseignement déterminé dans le système de qualification. On définit à chaque étape ce que l'adulte doit savoir ou doit être en mesure de faire.

Les adultes sont évalués par rapport à ces normes. Ils peuvent progressivement accumuler des unités en vue de l'obtention d'une sanction des études. Les adultes peuvent obtenir des unités dans n'importe quelle association reconnue par la *National Qualification Authority* (NQA). Tous les organismes doivent également reconnaître les unités obtenues dans les autres organismes agréés. En fait, ce sont la norme et le résultat d'apprentissage visé qui sont uniformes. Les façons d'arriver aux résultats (d'atteindre la norme) ainsi que le type de formation pour y parvenir peuvent être très variables d'un organisme à l'autre.

Le système comporte huit niveaux de graduation ou de difficulté; les trois premiers correspondent au deuxième cycle du secondaire (« *Senior Secondary Education* ») et à la

92. Jacques AUBRET. *Le bilan des compétences*, INETOP (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle), orientations, n° 15, décembre 1999, p. 1.

formation professionnelle de base. Lorsque l'adulte obtient une unité, on en informe l'autorité centrale (la NQA). L'apprenant ou l'apprenante reçoit une fois par année un relevé de toutes les unités obtenues durant l'année. Même si l'adulte n'a pas encore obtenu son diplôme, il ou elle peut présenter ce document officiel (*Record of Learning*) aux employeurs ainsi qu'aux établissements d'enseignement s'il ou si elle veut poursuivre sa formation. Pour assurer la cohérence du système, on a mis en place une formation pour les évaluateurs et les évaluatrices locaux, des tables rondes régionales, le réexamen ponctuel du travail et des évaluations communes.

En résumé

- La majorité des pays entendent faire reconnaître la formation de base au moyen d'une sanction des études ou d'un diplôme. Il est toutefois impossible de dire si cette reconnaissance officielle se traduit dans les faits par une reconnaissance sociale de la formation. À la lecture des documents consultés, il ressort clairement qu'une des conditions préalables à cette reconnaissance est que l'attestation d'études doit être basée sur des normes nationales uniformes et reconnues.
- À peu près partout, il est question de la nécessité de la reconnaissance des acquis expérimentiels. À la lecture des documents, on peut percevoir les difficultés liées à cette reconnaissance en ce qui a trait à la formation de base. Il y aurait avantage à poursuivre plus avant la recherche dans ce domaine. Le bilan des compétences (en France ou au Portugal) nous apparaît une piste intéressante. Il en est de même du relevé des compétences (*Record of Learning*) utilisé en Nouvelle-Zélande.

Conclusion

Le présent document de synthèse dresse un portrait sommaire des tendances actuelles dans le domaine de la formation de base des adultes au sein d'un certain nombre de pays membres de l'OCDE et des actions entreprises par ces derniers. En conclusion, nous soumettons aux lecteurs et aux lectrices quelques pistes de réflexion qui se dégagent des renseignements présentés dans les parties précédentes. Notons qu'il est difficile d'éviter toute redondance avec les constats posés dans les deux autres synthèses sur la formation de base⁹³; le lecteur et la lectrice s'y référeront au besoin pour avoir une vue d'ensemble.

Plusieurs pays sont actuellement à repenser leur offre de service en éducation des adultes et plus particulièrement, en formation de base. Les raisons qui ont suscité ces réformes sont partout sensiblement les mêmes : mondialisation des marchés, transformations du marché du travail, évolution démographique, avancée des technologies de l'information et des communications, chômage persistant et risque de fracture sociale.

Très souvent, l'analyse nationale est appuyée par des comparaisons internationales du niveau d'alphabétisme de la population. L'utilisation des données fournies dans l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes permet aux pays de se positionner dans ce nouveau contexte. C'est pourquoi il nous semble important que le Québec participe à de telles enquêtes de façon à pouvoir évaluer la progression en matière d'alphabétisme⁹⁴.

Des éléments qui retiennent l'attention

Au cours de cette recherche documentaire, certains pays ont attiré particulièrement notre attention : l'Angleterre, les États-Unis et le Portugal. Ces pays mettent en place des mesures concrètes en réponse à différents aspects de la formation de base des adultes qui nous intéressent. Nous distinguons donc quatre éléments qui nous semblent particulièrement importants pour inspirer les travaux québécois parce qu'ils constituent, ici comme ailleurs, des enjeux de taille : les visées et les contenus de la formation de base, la reconnaissance des acquis, la mobilisation de la population cible et la sanction de la formation de base.

• Les visées et les contenus de la formation de base

L'ampleur donnée à la formation de base varie selon les pays. Dans certains pays, elle se limite presque uniquement à l'alphabétisation, soit lire, écrire et compter. Pour d'autres, elle inclut également une familiarisation avec les technologies de l'information, des compétences d'ordre social (résoudre des problèmes, travailler en équipe, etc.). On y trouve aussi parfois de la formation en langue seconde. Les compétences jugées

93. Voir les deux documents suivants : *La réforme et la formation de base* et *La population cible de la formation de base*, série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes, Québec, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et de l'évaluation, septembre 2000.

94. Soulignons que le Québec participera à la prochaine enquête internationale qui aura lieu en 2002.

nécessaires pour bâtir le contenu de la formation de base varient donc d'un pays à l'autre, même si on observe une convergence autour de certaines compétences clés.

Si la préoccupation de centrer l'offre de formation sur les besoins des adultes est omniprésente partout, les modèles préconisés pour y arriver sont différents. Certains pays, comme les États-Unis et le Portugal préparent actuellement une offre de formation en marge du système d'enseignement ordinaire dont l'approche est centrée sur les rôles sociaux. Par exemple, en partant du principe que les programmes qui réussissent sont ceux qui répondent aux besoins des gens, les Américains ont défini leur programme de formation à partir d'une vaste consultation d'adultes partout dans le pays. D'autres pays, comme l'Angleterre, insistent davantage sur l'harmonisation des systèmes jeunes et adultes, en privilégiant la nécessité de contextualiser les apprentissages aux situations de vie des adultes.

Les visées des programmes sont également différentes. Certains pays ont une orientation très centrée sur l'insertion rapide au marché du travail, alors que d'autres visent l'acquisition de compétences plus larges et insistent davantage sur la poursuite de la formation.

- **La reconnaissance des acquis**

Dans les efforts qui sont faits pour mobiliser la population cible, la reconnaissance des acquis est une pièce très importante pour plusieurs pays. On émet l'hypothèse que les adultes seront davantage intéressés à s'engager dans une formation moins longue du fait qu'on reconnaîtra leurs acquis. Par contre, jusqu'à maintenant, la reconnaissance des acquis a surtout été associée à la formation professionnelle. La plupart des pays en sont encore à réfléchir au dispositif à mettre en place pour joindre les adultes peu scolarisés et leur donner accès à la formation de base.

Outre la Nouvelle-Zélande, les travaux en cours au Portugal sur ce sujet sont particulièrement intéressants. Un des principes à la base du modèle portugais est que les diverses compétences dans les sphères de l'activité humaine doivent faire l'objet d'une évaluation rigoureuse et d'une reconnaissance officielle. Par ailleurs, à l'intérieur de la définition du nouveau programme de formation de base, il y aura automatiquement un dispositif de bilan pour vérifier dès l'inscription les connaissances de la personne en ce qui a trait aux compétences clés du programme.

L'adulte pourra, au cours du processus de validation et de reconnaissance, se voir reconnaître des compétences en cumulant des unités enregistrées dans un carnet personnel de compétences. La reconnaissance des acquis expérientiels doit mener à une validation officielle, soit la sanction des études, soit l'attribution d'unités qui permet à l'adulte d'être exempté ou exemptée d'une partie de la formation qu'il ou qu'elle souhaite entreprendre. Cela fait bien ressortir les enjeux, mais également les conditions nécessaires à la mise en place d'une véritable reconnaissance des acquis expérientiels.

- **La mobilisation de la population cible**

Comme on l'a déjà mentionné dans le document de synthèse sur la population cible⁹⁵, il faut trouver des moyens novateurs et originaux pour intéresser davantage la population peu scolarisée à participer aux activités de formation. En effet, on constate partout au fait que les personnes peu scolarisées participent peu aux activités de formation continue.

Divers moyens sont mis en branle pour susciter la participation. L'élaboration d'un système de reconnaissance des acquis expérientiels crédible et uniformisé en est un. De plus, des pays ont mis en place divers moyens de promotion large : semaine de l'éducation, émissions de télévision, promotions ciblées pour certains groupes, journaux de sensibilisation auprès des employeurs, etc. On a également instauré des services de proximité dans les milieux (comme au Portugal) pour accueillir les adultes et répondre à leurs questions sur la formation. De plus, on cherche divers incitatifs financiers pour encourager les adultes à participer. Enfin, plusieurs pays soulignent le rôle essentiel des milieux communautaires pour joindre les populations les plus marginalisées, mais également comme lieux importants dans l'offre de formation. Tout cela mérite un examen attentif car on peut s'inspirer de plusieurs de ces actions et orientations.

Finalement, plusieurs pays ont fait le choix de cibler des groupes à qui on offre prioritairement des activités ou des programmes de formation de base. Ce sont sensiblement les mêmes groupes partout : les personnes sans emploi, les jeunes de moins de 25 ans, les personnes immigrantes. Il est intéressant de voir jusqu'à quel point on adapte l'offre de services aux groupes visés.

- **La sanction de la formation de base**

Comme on l'avait mentionné dans le document de synthèse sur la réforme⁹⁶, l'enjeu de la sanction de la formation de base est très important. Plusieurs pays accordent ou accorderont sous peu cette attestation officielle. Les motifs mis en avant pour justifier le fait d'accorder une telle attestation sont variés et font référence à l'ensemble des partenaires tout autant qu'aux adultes inscrits en formation de base. Il reste qu'on n'a actuellement pas d'information sur la valeur accordée à cette validation officielle. Quelle est la reconnaissance sociale de ce diplôme? C'est un aspect qu'il faudra suivre avec attention.

D'autres éléments à explorer

Nous avons, dans la présente synthèse essentiellement traité des différents aspects liés au curriculum de la formation de base ainsi que de la population visée. D'autres aspects touchant l'organisation de la formation de base mériteraient d'être étudiés. Étant donné les objectifs visés au départ, nous ne les avons pas analysés.

95. Sylvie ROY en collaboration avec Diane CHAREST. *La population cible de la formation de base*, série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et de l'évaluation, Québec, septembre 2000.

96. Diane CHAREST en collaboration avec Sylvie ROY. *La réforme et la formation de base*, série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et de l'évaluation, Québec, septembre 2000.

Par exemple, quelles sont les responsabilités ministérielles dans la coordination de l'offre de service en formation de base? On peut en effet penser que le fait que la formation de base dépende d'un ministère du Travail plutôt que d'un ministère de l'Éducation peut avoir des conséquences sur les orientations données au programme.

D'autres questions, telles que le statut et le perfectionnement des formateurs et des formatrices, l'apport du milieu communautaire à l'offre de service en formation de base, la planification des activités de recherche pour soutenir l'implantation du programme, devraient également être examinées avec attention.

La formation de base des adultes : une offre de service en profonde transformation

Nous avons vu que dans la majorité des pays, l'implantation des nouveaux programmes de formation de base n'est pas suffisamment avancée pour qu'on puisse juger des retombées. En effet, il est trop tôt pour pouvoir tirer des conclusions quant aux effets des nouveaux programmes.

Au moment où, au ministère de l'Éducation, on réfléchit au cadre de référence du programme, il nous semble essentiel de tirer profit des travaux élaborés dans ces pays et d'examiner le processus d'implantation de leurs programmes et des autres aspects du curriculum. Il nous apparaît également pertinent qu'un suivi soit accordé à la collecte d'information sur l'élaboration et l'implantation de ces nouveaux programmes. Bref, le matériel recueilli lors de cette étude documentaire devrait être une source essentielle de renseignements et d'inspiration pour les travaux engagés sur la réforme de la formation de base.

Bibliographie

1- Organismes internationaux

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. *Livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, Bruxelles, 1995, 73 p.

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. *Mise en œuvre du Livre blanc « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive »*, Rapport de la commission, Bruxelles, mai 2000, 23 p.

EURYDICE. *Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne. Résultats de l'enquête Eurydice*, Bruxelles, 2000, 173 p.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE)

ISTANCE, David. Éducation et exclusion sociale, *L'Observateur de l'OCDE*, n° 208, octobre-novembre 1997, p. 27-30.

McKENZIE, Philipp, et Gregory WURZBURG, « Apprentissage à vie et employabilité », *L'Observateur de l'OCDE*, n° 209, décembre 1997, p. 13-17.

OCDE et STATISTIQUE CANADA. *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisme des adultes*, Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada, Paris et Ottawa, 1995. 217 p.

OCDE. *Apprendre à tout âge*, Organisation de coopération et de développement économiques, Paris, 1996, 363 p.

TUIJNMAN, Albert (dir.). *Littératie et société du savoir. Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Organisation de coopération et de développement économiques et Développement des ressources humaines Canada, Paris et Ottawa, 1997, 207 p.

OCDE et STATISTIQUE CANADA. *La littératie à l'ère de l'information, Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada, Paris et Ottawa, 2000, 191 p.

UNESCO

BÉLANGER, P. et S. VALDIVIELSO. *The Emergence of Learning Societies : Who Participates in Adult Learning?* Oxford et Hambourg, Pergamon et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, 194 p.

BÉLANGER, P. et A. TUIJNMAN. *New patterns of Adult Learning : a Six-country Comparative Study*, Oxford et Hambourg, Pergamon et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, 261 p.

HAUTECOEUR, Jean-Paul. « Une lecture politique des réunions internationales d'alphabétisation dans les pays industrialisés (1981-1994) », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 15-62.

HAUTECOEUR, Jean-Paul. « Formations de base. Défendre les acquis, ouvrir les perspectives », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 387-409.

HAUTECOEUR, Jean-Paul et Andrée RACINE. *Séminaire international sur les politiques d'éducation et de formation des adultes dans les pays industrialisés*, Québec, 29 novembre au 2 décembre 1999, rapport sommaire, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 2000, 57 p.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. *Agenda pour l'avenir*, 1997, site Internet : www.meq.gouv.qc.ca/DFGA/agenda.html.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES. *La déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes*, 1997, site Internet : www.meq.gouv.qc.ca/dfga/declarat.html.

2- Pays

Angleterre

EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe : United Kingdom* <http://www.eurydice.org/Eurybase/>.

FRYER, R. H. *Creating Learning Cultures : Next Steps in Achieving the Learning Age*, Second report of The National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning, www.lifelonglearning.co.uk/.

MOSER, Sir Claus et autres. *Improving Literacy and Numeracy. A Fresh Start*, www.lifelonglearning.co.uk/mosergroup.

HAMILTON, Mary. « Préserver des visions différentes de la formation de base des adultes », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 161-182.

HAMILTON, Mary et Juliet MERRIFIELD. « Adult Learning and Literacy in the United Kingdom », *The Annual Review of Adult Learning and Literacy*, volume 1, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, Ed. Jossey-Bass inc., San Francisco, 2000, p. 243-304.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, *Guidance on the Key Skills Units : Communication, Application of Number and Information Technology*, London, 2000, www.qca.org.uk/keyskills/.

SECRETARY OF STATE OF EDUCATION AND EMPLOYMENT. *Learning to Succeed : a new Framework for Post-16 Learning*, Royaume-Uni, 1999, www.lifelonglearning.co.uk/.

DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. *Better Basic Skills, Improving Adult Literacy and Numeracy*, novembre 1999, www.lifelonglearning.co.uk/, 6 p.

Belgique

ALPHABÉTISATION, FRANCOPHONIE, PAYS INDUSTRIALISÉS. Lire c'est prendre le large. Levons l'encre! *État des lieux*, communauté française de Belgique, ministère de la Communauté française, Namur, 1999, 88 p.

DRUINE, Nathalie, et Danny WILDEMEERSCH. « Écoles, habiletés et pratiques sociales; limites de l'approche par habiletés de base pour la formation de base des adultes en Flandre », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 233-248.

EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe : Belgium*, <http://www.eurydice.org/Eurybase/>.

STERCK, Catherine. *Alphabétisation et insertion socioprofessionnelle*, Bruxelles, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, Université De Boeck, 1994, 141 p.

Sterck, Catherine, « 30 ans d'alphabétisation en Belgique : où en sommes-nous? », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 207-229.

Canada

COMMISSION CANADIENNE DE MISE EN VALEUR DE LA MAIN-D'ŒUVRE. *L'ERA et la reconnaissance des acquis*, Ottawa, CCMVMO, <http://www.plar.com>, 1997, pagination multiple.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. ALPHABÉTISATION ONTARIO. *Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB)*, ministère de l'Éducation et de la Formation (Ontario), Direction de la préparation au milieu du travail, 1998, 137 p.

MINISTRY OF ADVANCED EDUCATION, TRAINING AND TECHNOLOGY (BRITISH COLUMBIA). *Adult Basic Education in British Columbia's Public Post-Secondary Institutions*, An Articulation Handbook, 1999-2000 edition, 74 p.

ROY, Sylvie et Isabelle GOBEIL. *Les capacités de lecture des Québécois et des Québécoises. Résultats d'une enquête canadienne*. Québec, ministère de l'Éducation, Québec, 78 p.

INCHAUSPÉ, Paul. *Vers une politique de formation continue*, 1999, rapport final présenté à M. François Legault, ministre de l'Éducation, 95 p.

Danemark

EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe : Denmark*, <http://www.eurydice.org/Eurybase/>.

DANISH RESEARCH AND DEVELOPMENT CENTER ADULT EDUCATION, *Adult Learning in Denmark*, Danish Ministry of Education, Copenhagen, 1997, 49 p.

Notes du séminaire international de décembre 1999 à Québec sur la conférence de Arne Carlsen, conseiller à l'éducation des adultes, Institut national danois de recherche en éducation.

États-Unis

ALAMPRESE, Judith A. *Adult Basic Education : Strategies for Supporting Learning*, Abt Associates inc., Bethesda, 9 p.

KIRSH, I. S., et A. JUNGBLUT. *Literacy : Profiles of America's Young Adults*, Princeton, National Assessment of Educational Progress, 1986, non paginé.

MEYER Jane J. « Articulating Learning with Eff Standards » *Focus on Basics*, Volume 3, Issue C, September 1999, non paginé.

NATIONAL LITERACY SUMMIT 2000. *Draft Action Agenda*, site Internet : <http://www.nifl.gov/>.

STEIN, Sondra G. « La responsabilité axée sur les résultats. Un outil de réforme du système de formation de base », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 271-292.

STEIN, Sondra G. *Equipped for the Future : A Customer-Driven Vision for Adult Literacy and Lifelong Learning*, National Institute for Literacy, 1995, <http://literacy.kent.edu>.

STEIN, Sondra G. *Equipped for the Future Contents Standards : What adults need to know and be able to do in the 21st Century*, National Institute for literacy, Washington, 2000, 108 p.

France

AUBRET, Jacques. « Le bilan des compétences », INETOP (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle) *Orientations*, n° 15, décembre 1999, 9 p.

ALPHABÉTISATION, FRANCOPHONIE, PAYS INDUSTRIALISÉS, *État des lieux; France*, ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Namur, 1999, 70 p.

EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe : France*, <http://www.eurydice.org/Eurybase/>.

FREYNET, Pierre. « L'environnement institutionnel de la lutte contre l'illettrisme en France », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, p. 185-203.

FRANCHI, Anne-Marie (sous la direction de). *Regards sur l'éducation des adultes en France. Évolution et perspectives*. Commission nationale française pour l'UNESCO, 1999, 127 p.

Irlande

BRADY, Berni, et Fiona MCCAULEY. *Making an Impact : The Aontas Response to the Green Paper : Adult Education in an Era of Lifelong Learning*, 1999, 37 p.

GOVERNMENT OF IRELAND. *Green Paper : Adult Education in an Era of Lifelong Learning*. Department of Education and Science. 1998. 130 p.

Nouvelle-Zélande

Encadré sur le National Qualification Framework en Nouvelle-Zélande, extrait d'un article : « Apprentissage à vie et "employabilité" », *L'Observateur de l'OCDE*, n° 209, décembre 1997-janvier 1998, p. 16.

SKILLS NEW ZEALAND. Site Internet : (www.skillnz.govt.nz/profile/intro/introduction.htm).

SKILLS, News from SKILLS NEW ZEALAND, n° 4, Wellington (N-Z), décembre 1999. (revue publiée quatre fois l'an par l'Association Skills New Zealand).

Portugal

ESTEVEES, Maria José Bruno. « Le rôle de l'État dans l'éducation des adultes au Portugal », *Alpha 97. Formation de base et environnement institutionnel*, ministère de l'Éducation et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 249-270.

EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe Portugal*, <http://www.eurydice.org/Eurybase/>.

MELO, Alberto. *Au Portugal : un renouveau de l'intérêt public pour l'apprentissage des adultes?*, document de travail, Portugal, janvier 2000, non paginé.

Suède

EURYDICE. *The Information Network on Education in Europe : Suède*, <http://www.eurydice.org/Eurybase/>.

RUBENSON, Kjell. « Sweden : The Impact of the Politics of Participation », *The Emergence of Learning Societies : Who Participates in Adult Learning?*, dirigée par BÉLANGER, Paul, et Sofia VALDIVIELSO, Oxford et Hambourg, Pergamon et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997, p. 71-93.

Suisse

ALPHABÉTISATION, FRANCOPHONIE, PAYS INDUSTRIALISÉS. *État des lieux*; Suisse, Namur, 1999, 92 p.

BUREAU DE LA CONFÉRENCE INTERCANTONALE DES RESPONSABLES DE LA FORMATION DES ADULTES. *La formation des adultes dans les cantons*, dossier 56B, rapport d'études, éditeur Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 1999, 100 p.

GONON, Philipp, et André SCHLÂFI. *Formation continue en Suisse : situations et recommandations*, rapport à l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie et à l'Office fédéral de la culture, Zurich, novembre 1998, 143 p.

