

100

Le curriculum de la formation générale des adultes

Défis et perspectives d'une réforme



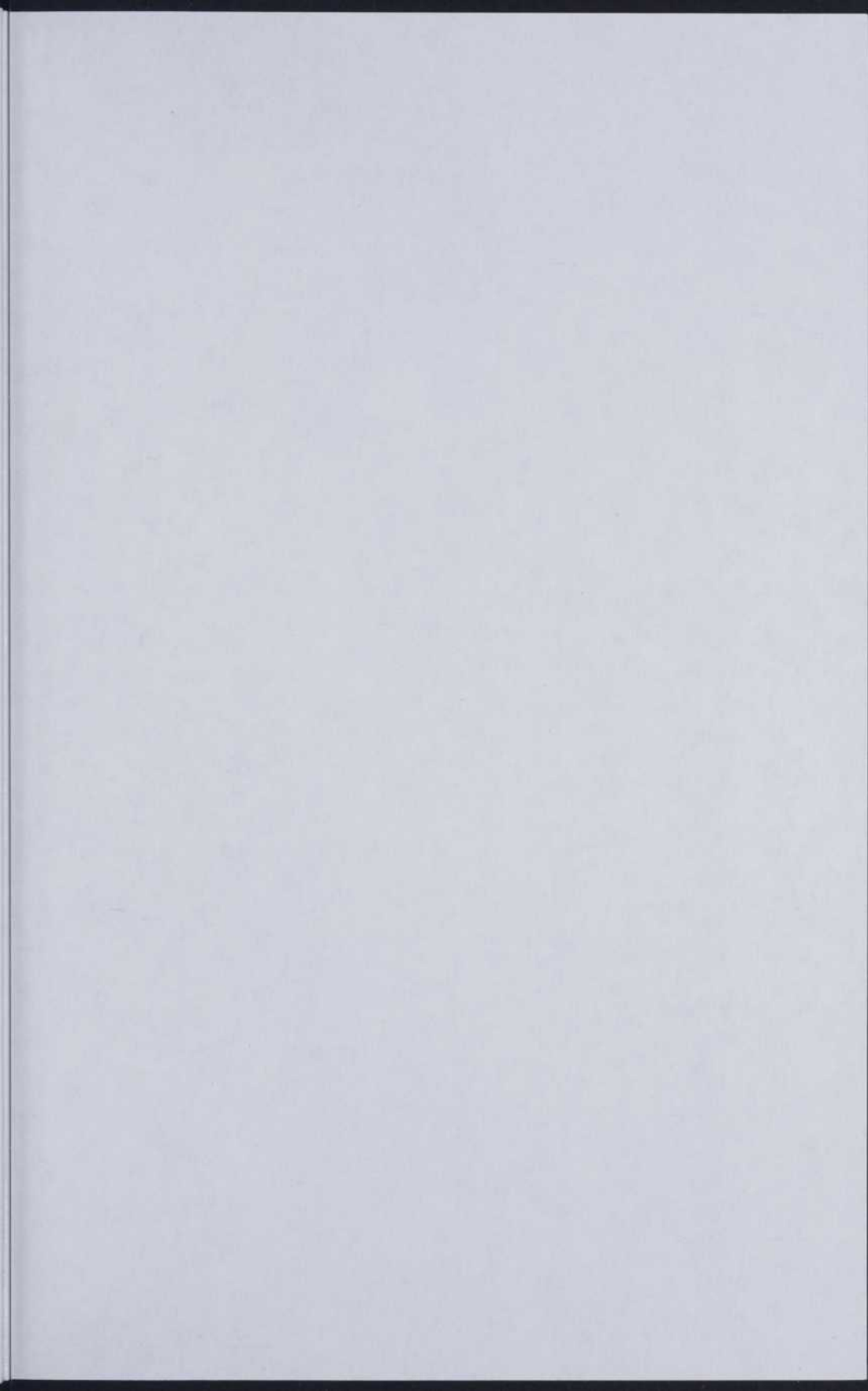
Sous la direction de
**Alain Mercier, Moussadak Ettayebi
et Fidèle Medzo**



Bibliothèque
nationale

Québec





E3A1

A18/C877-

2003

OFF

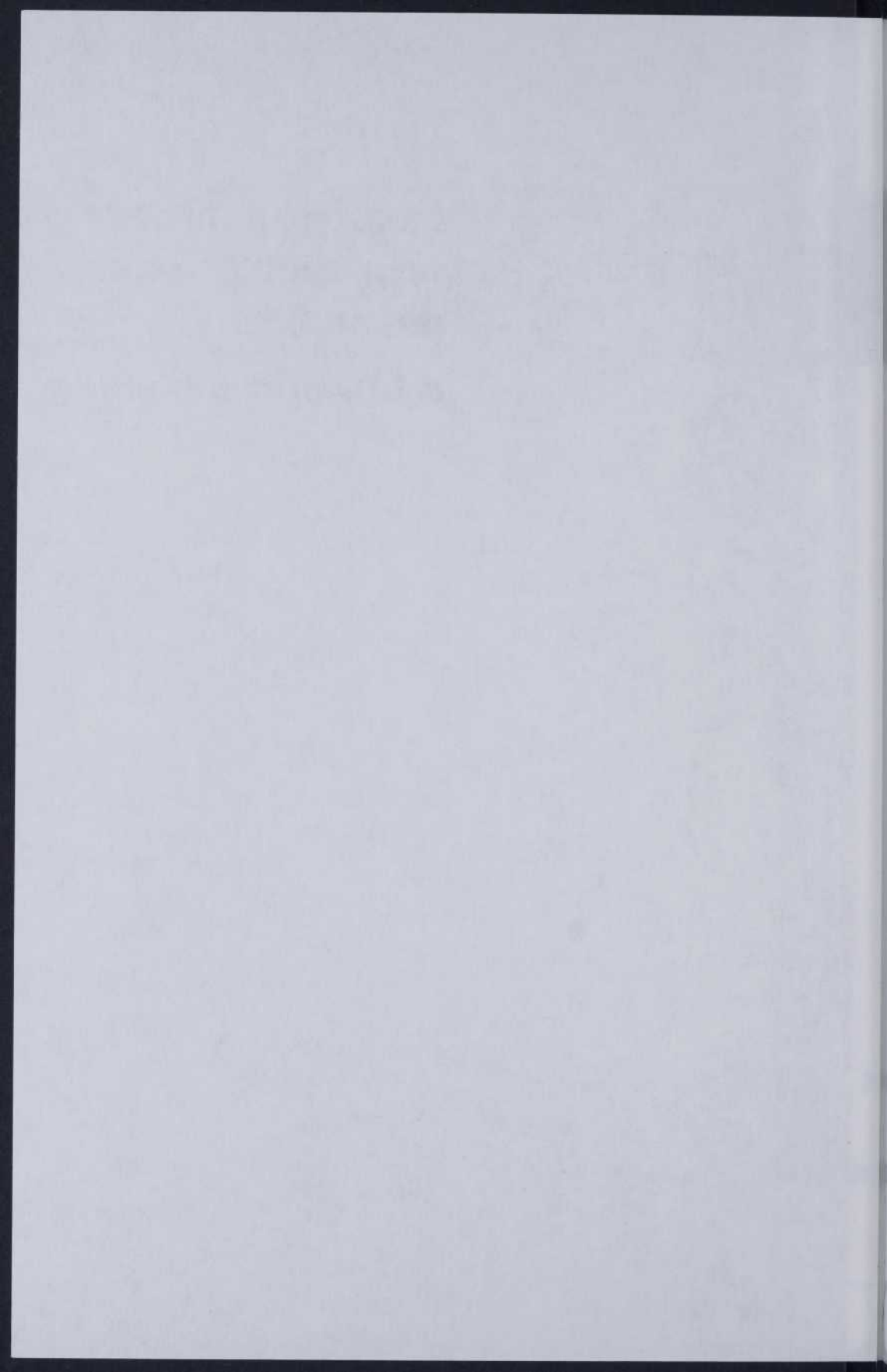
100

Le curriculum de la formation générale des adultes

Défis et perspectives d'une réforme

Cahiers
scientifiques





100

Cahiers
scientifiques

Le curriculum de la formation générale des adultes

Défis et perspectives d'une réforme

Sous la direction de
**Alain Mercier, Moussadak Ettayebi
et Fidèle Medzo**

Ministère de l'Éducation du Québec

Actes du colloque C517

présenté dans le cadre du
71^e Congrès de l'Acfas,
à l'UQAR,
le 23 mai 2003



Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Le curriculum de la formation générale des adultes :
défis et perspectives d'une réforme

(Cahiers scientifiques de l'Acfas ; 100)

Textes présentés lors d'un colloque tenu en mai 2003 à l'Université du Québec à Rimouski dans le cadre du 71^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir-Acfas.

Comprend des réf. bibliogr. et un index.

ISBN 2-89245-125-6

LC5219.C87 2004

374'.01

C2004-941811-4

Illustration de la page couverture : Ministère de l'Éducation du Québec

Direction de la collection : Johanne Lebel

Conception de la page couverture : Nathalie Proulx

Conception des pages intérieures : Jocelyne Thibault

Révision linguistique : Pierrette Tostivint

Distribution : Fides

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2004

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2004

Association francophone pour le savoir – Acfas

425, rue De la Gauchetière Est

Montréal (Québec)

H2L 2M7

Téléphone : 514-849-0045

Télécopieur : 514-849-5558

acfas@acfas.ca

www.acfas.ca

Le générique masculin comprend aussi bien les femmes que les hommes.

TABLE DES MATIÈRES

Notices biographiques des auteurs.....	1
Avant-propos	5
Introduction générale.....	7
Aperçu de la <i>Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue</i> au Québec : un premier bilan	
<i>Alain Mercier</i>	
Résumé	11
Introduction.....	11
1. Un bref historique de l'éducation des adultes et de la formation continue au Québec	12
2. Les principaux fondements de la <i>Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue</i>	13
3. Les orientations de la politique	14
4. Un premier bilan de la <i>Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue</i>	16
4.1 La promotion de la formation de base.....	16
4.2 Le développement d'un nouveau curriculum en formation générale des adultes	17
4.3 Le programme de soutien financier aux organismes d'action communautaire autonomes	17
4.4 Reconnaissance des acquis et des compétences.....	17
4.5 Prévention de l'analphabétisme.....	18
4.6 Réponses adaptées aux besoins des adultes.....	18
4.7 La formation liée à l'emploi.....	18
4.8 Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement.....	19
Conclusion	19
Références bibliographiques.....	19

Quelques enjeux éducatifs de l'élaboration du curriculum de la formation générale de base des adultes

Paul Bouchard

Résumé	23
Introduction	23
1. Autonomie et exercice des rôles sociaux	25
2. Les attentes de la collectivité envers ses membres	27
2.1 La participation à la vie démocratique	28
2.2 L'adhésion à une vision pluraliste de la société	29
2.3 La progression vers l'autonomie économique et sociale	29
3. Les valeurs éducatives	29
4. Enjeux relatifs à la population cible	30
4.1 Les jeunes	31
4.2 Les femmes	31
4.3 Les immigrants	31
4.4 Les autochtones	32
4.5 Les handicapés	33
4.6 Les personnes âgées	33
5. Les enjeux inhérents à l'apprentissage	34
6. Une formation spécifique du personnel enseignant	37
7. La diversité des lieux et des moments d'apprentissage	38
Conclusion	41
Références bibliographiques	41

Le curriculum de la formation générale de base des adultes : un projet novateur

Fidèle Medzo et Moussadak Ettayebi

Résumé	45
Introduction	45
1. Contexte général de la rénovation du curriculum	46
2. Le concept de curriculum de la formation générale de base des adultes	47
3. Les aspects méthodologiques	50
4. Résultats : vers un modèle de curriculum novateur	52
4.1 Le fil conducteur du modèle : finalités et buts	52
4.2 L'organisation de l'apprentissage	55

4.3 Les situations de vie, le référentiel des compétences, les programmes d'études	56
4.3.1 Les domaines généraux de formation.....	56
4.3.2 Le référentiel des compétences	58
4.3.3 Les domaines d'apprentissage	63
4.3.4 L'organisation de l'enseignement et des services éducatifs.....	64
Conclusion	68
Références bibliographiques.....	69

À propos de quelques difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétences dans les programmes d'études

Phillippe Jonnaert et Domenico Masciotra

Résumé	75
Introduction.....	76
1. Des choix utilitaristes plutôt qu'éducatifs ?	77
2. Un cadre théorique fragile.....	82
3. Quatre ordres de difficultés quant à l'utilisation d'un concept non encore confirmé.....	85
3.1 Une indispensable clarification épistémologique	85
3.2 Confusion entre compétence prescriptive et compétence effective.....	87
3.3 Les situations sont incontournables mais pas suffisantes.....	88
3.4 Nécessité de dépasser les strictes ressources cognitives.....	89
Conclusion	89
Références bibliographiques	90

Développer des compétences citoyennes et culturelles chez des adultes

Daniel Baril

Résumé	95
Introduction.....	95
1. Premier projet : Dynamiser la vie associative et démocratique.....	96

2. Deuxième projet : Élaboration d'une problématique de l'éducation à la citoyenneté	100
3. Considérations générales au regard de l'éducation à la citoyenneté	104
Conclusion.....	107
Références bibliographiques	107

Transférer des apprentissages en situation authentique :
une étude de cas

Georges Chouinard et Moussadak Ettayebi

Résumé	109
Introduction.....	109
1. Le contexte de l'étude	110
1.1 La problématique.....	110
1.2 L'approche par compétences.....	111
1.3 La dynamique du transfert des apprentissages	113
1.4 La planification des situations.....	115
1.4.1 Les déterminants de la tâche-source et de la tâche-cible en situation d'apprentissage.....	115
1.4.2 Le cadre de la planification des situations d'enseignement et d'apprentissage.....	117
2. Aspects méthodologiques	119
2.1 Démarche globale de recherche	119
2.2 Les outils de recherche	119
2.2.1 La tâche d'apprentissage autonome	120
2.2.2 Le projet du journal hypertexte.....	121
2.2.3 Le plan de perfectionnement continu	122
2.3 Traitement des données.....	122
3. Analyse et interprétation des résultats	123
3.1 Rapport pragmatique aux savoirs (C1).....	123
3.2 Motivation à transférer (C2).....	124
3.3 Autorégulation des stratégies (C3)	125
3.4 Impact sur la réussite des élèves	125
Conclusion.....	126
Références bibliographiques	129

Le curriculum de la formation générale des adultes :
reconnaissance des acquis extrascolaires

Marc Leduc

Résumé	133
Introduction	133
1. Valorisation des formations antérieures	134
2. Des mécanismes et des modalités de reconnaissance des acquis extrascolaires	135
3. Encadrement légal, réglementaire et administratif de la reconnaissance des acquis extrascolaires	136
Conclusion	141
Références bibliographiques	141

Valoriser les acquis des adultes non diplômés

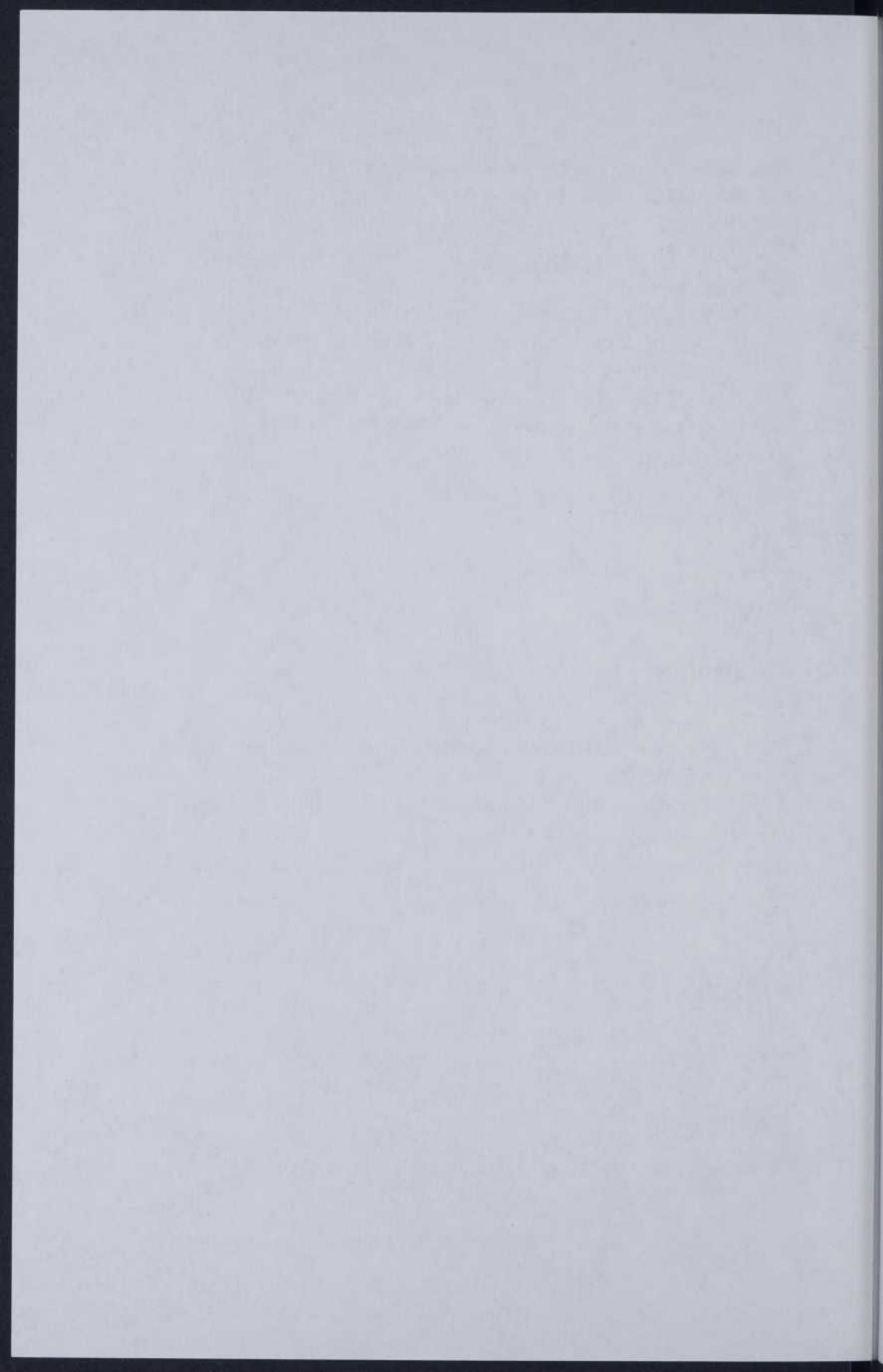
Rachel Bélisle

Résumé	143
Introduction	143
1. Éducation tout au long de la vie	144
2. Le projet québécois de bilan des acquis	147
3. Expériences de valorisation des acquis d'adultes non diplômés	148
4. Les défis propres à l'identification des acquis des adultes peu scolarisés	153
Conclusion	156
Références bibliographiques	156

Liste des tableaux	163
--------------------------	-----

Liste des figures	165
-------------------------	-----

Index	167
-------------	-----



NOTICES BIOGRAPHIQUES DES AUTEURS

Daniel Baril

Daniel Baril est chargé de projet aux politiques en éducation des adultes à l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). À ce titre, il est responsable de la rédaction des mémoires de l'ICÉA. Il a rédigé le mémoire de l'ICÉA en lien avec la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Actuellement, Daniel Baril travaille à la rédaction d'un état de situation de l'éducation et de la formation des adultes au Québec. Il a aussi occupé des fonctions de vice-président aux Affaires universitaires et de président à la Fédération étudiante universitaire du Québec (FEUQ). Il est membre du comité éducation du Conseil central du Montréal métropolitain de la Confédération des syndicats nationaux (CCMM-CSN). Daniel Baril a fait des études en histoire des religions à l'Université du Québec à Montréal.

(dbaril@icea.qc.ca)

Rachel Bélisle

Rachel Bélisle est professeure au département d'orientation professionnelle de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et membre de l'Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ERTA) de cette même université. Andragogue, elle a été, pendant de nombreuses années, chercheure pigiste en réalisation d'outils de formation. Parmi ses intérêts de recherche, on note les pratiques de soutien aux transitions d'adultes peu scolarisés, notamment les pratiques de l'écrit et la reconnaissance des acquis et des compétences dans une perspective d'éducation et d'orientation tout au long de la vie.

(rachel.belisle@usherbrooke.ca)

Paul Bouchard

Paul Bouchard, Ph. D., est professeur-chercheur à l'Université Concordia (Montréal) depuis 1994, où il est également directeur des programmes en andragogie. Ses travaux portent sur les

dimensions de l'apprentissage autonome chez l'adulte, l'administration scolaire, la formation à distance et les stratégies d'apprentissage en milieu de travail. Outre ses fonctions universitaires, M. Bouchard a été consultant auprès de nombreux organismes au Canada, aux États-Unis, dans les Caraïbes, en Afrique du Nord et en Afrique sub-Sahélienne. Il prépare actuellement une collaboration inter-universitaire avec un établissement situé en Amérique du Sud.

(paul@education.concordia.ca)

Georges Chouinard

Georges Chouinard est enseignant en techniques de bureautique au Collège François-Xavier Garneau. Titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation (M.A.) de l'Université de Sherbrooke, il est conseiller en planification d'affaires et en lancement d'entreprises au Centre de formation Capitale Entrepreneur de la Commission scolaire de la Capitale. Ses principaux champs d'intérêt sont le transfert d'apprentissage, l'intégration pédagogique des nouvelles technologies et le développement des compétences reliées à l'employabilité et à l'entrepreneuriat.

(chouinard.georges@sympatico.ca)

Moussadak Ettayebi

Moussadak Ettayebi est consultant international en formation et chercheur collaborateur au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement de l'éducation (CIRADE). Il a agi pendant deux ans comme conseiller au sein de l'équipe de soutien méthodologique et de l'équipe de pilotage de la réforme du curriculum de la formation générale de base des adultes au ministère de l'Éducation du Québec. Il a cumulé une douzaine d'années d'expérience d'enseignement universitaire en formation initiale et continue auprès d'enseignantes et d'enseignants à l'École Normale Supérieure de Rabat, à l'Université de Sherbrooke et à l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent sur l'ingénierie didactique et les liens théorie-pratique en formation professionnelle à l'enseignement.

(moussadak.ettayebi@fse.ulaval.ca)

Philippe Jonnaert

Philippe Jonnaert, Ph. D., est professeur titulaire à l'Université du Québec à Montréal. Directeur de nombreux projets de recherche, il a une carrière inter-universitaire et internationale de plus de 30 ans. Sa riche expérience de professeur-chercheur dans des universités européennes, canadiennes et africaines l'ont amené à occuper des fonctions de direction tout en restant actif au niveau de la production scientifique et de la mise en réseau de chercheur(e)s universitaires. Chercheur au CIRADE et consultant international en formation, il contribue à l'appui méthodologique des rédacteurs des programmes d'études du curriculum de la formation générale de base des adultes au ministère de l'Éducation du Québec. (jonnaert.philippe@uqam.ca)

Marc Leduc

Marc Leduc est titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation (concentration en mesure et évaluation des apprentissages). Il est chef de service à la Direction de la formation générale des adultes, au ministère de l'Éducation du Québec, où il coordonne les dossiers de la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires, de l'évaluation des apprentissages des programmes d'études en vigueur, du développement de l'évaluation des compétences du curriculum en élaboration, du suivi, de la maintenance et de l'implantation des programmes d'études de la formation générale de base des adultes, des services aux personnes en détention (fédérale et provinciale) et aux personnes handicapées. (marc.leduc@meq.gouv.qc.ca)

Domenico Masciotra

Domenico Masciotra est titulaire d'un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal. Il a réalisé des études post-doctorales au Massachusetts Institute of Technology (MIT). Comme consultant en éducation au ministère de l'Éducation du Québec, il contribue à la préparation du Guide méthodologique d'élaboration de programmes d'études en formation générale de base des adultes. Parmi ses intérêts de recherche, on note le thème des compétences dans les perspectives situées, énaactives et constructivistes. (masciotra.domenico@uqam.ca)

Fidèle Medzo

Fidèle Medzo possède un doctorat en analyse des politiques et une maîtrise en administration et politiques scolaires de l'Université Laval. Il s'est spécialisé dans l'élaboration des programmes d'études selon l'approche par compétences, et a servi pendant six ans de conseiller pour les équipes chargées de l'élaboration de programmes d'études en formation professionnelle et technique. Il assure depuis quatre ans la coordination des équipes de travail pour la rénovation du curriculum de la formation générale de base des adultes, dans le cadre de la réforme de l'éducation au ministère de l'Éducation du Québec.

(fidele.medzo@meq.gouv.qc.ca)

Alain Mercier

Alain Mercier est cadre depuis plus de 30 ans au ministère de l'Éducation du Québec. Directeur de la formation générale des adultes (DFGA) depuis une douzaine d'années, il fut, entre autres, coordonnateur du Service des examens du secondaire, directeur de la Sanction des études, directeur par intérim de la Direction de la formation générale des jeunes (DFGJ), président du Comité-conseil sur le projet de Politique de la formation continue, président du Groupe de travail sur la Politique d'évaluation des apprentissages et membre du Comité interministériel sur la Politique d'éducation des adultes. Il a donné plusieurs conférences en formation et a effectué de nombreuses missions nationales et internationales en éducation des adultes.

(alain.mercier@meq.gouv.qc.ca)

AVANT-PROPOS

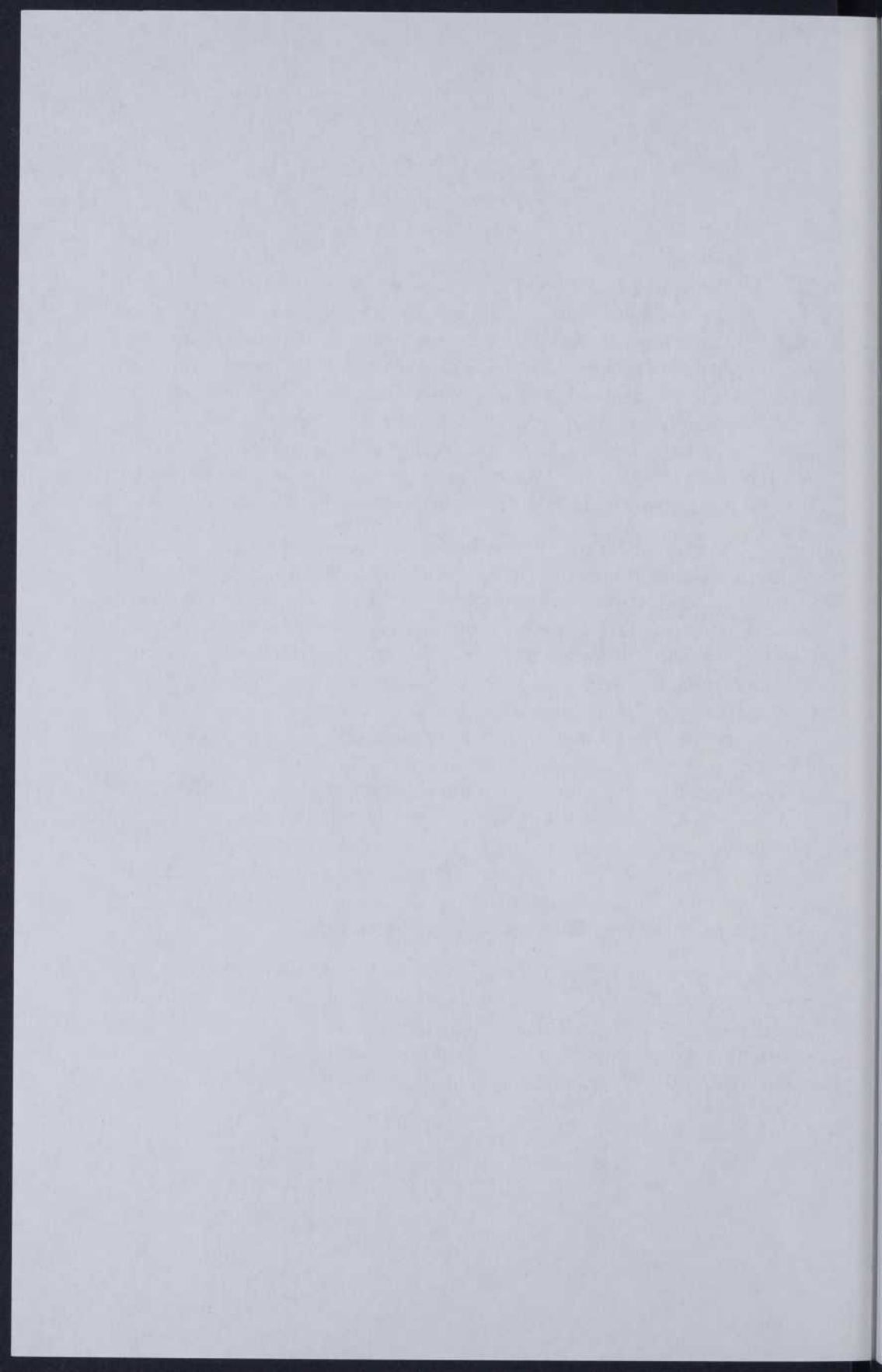
Alain Mercier

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* a été rendue publique le 2 mai 2003. Son adoption revêt un caractère stratégique pour le Québec. En effet, les nouveaux défis posés par la société du savoir et les changements économiques, sociaux et culturels demandaient une intervention énergique et immédiate en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Cette politique reconnaît aux adultes le droit d'accéder au savoir, d'apprendre tout au long de leur vie et de développer leurs compétences, en particulier lorsque leur formation de base est insuffisante au point de départ.

S'appuyant sur un fort consensus des partenaires concernés, cette politique a permis un rapprochement historique des ministères et autres institutions assumant des responsabilités à l'égard de l'éducation, de la formation et du développement de la main-d'œuvre et de l'emploi. Quand on regarde le nombre de défis devant lesquels nous place cette politique, notamment dans le chantier de la rénovation du curriculum de la formation générale de base des adultes, le premier de ces défis sera de changer nos habitudes, nos attitudes et nos façons de faire. En ce sens, le grand message qui transcende toute la Politique est celui du changement de nos modèles et de nos modes quotidiens d'organisation. Il ne doit plus y avoir de compétitivité en matière de réponse aux besoins des adultes : dorénavant, nous devons maintenir la complémentarité et la complicité dans nos relations et collaborations qui nous ont placés dans une dynamique prometteuse, au cours de ces dernières années, lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de cette politique.

Au cours des prochaines années, les propositions et les orientations proposées, lors du Colloque de 2003, seront documentées, organisées et soumises à la discussion. Nous pourrions dès lors apprécier la réponse donnée aux grands enjeux éducatifs auxquels la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* nous convie.

Septembre 2004



INTRODUCTION GÉNÉRALE

Alain Mercier
 Moussadak Ettayebi
 Fidèle Medzo

Depuis quelques années, on constate un mouvement important de réforme des systèmes éducatifs nationaux dans les différents ordres d'enseignement. Dans la plupart des systèmes, les enjeux sont culturels, économiques et sociaux. Sur le plan des actions à entreprendre, on relève la nécessité du rehaussement des compétences, de la formation continue, du développement durable, de la reconnaissance des acquis et des compétences. Dans ce contexte, le Québec s'est donné une *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (2002). Cette politique reconnaît, entre autres, que le savoir de base sera désormais indispensable pour la participation active des citoyens¹ à la vie sociale, politique, économique et culturelle du Québec. Cette politique aidera les adultes qui en ont besoin à se doter d'outils essentiels qui donnent accès à la culture d'ici dont la vitalité constitue la base de l'identité québécoise. La Politique et son plan d'action préconisent la mise en place des outils nécessaires pour mieux développer les aptitudes des adultes, leur permettre de réaliser leur potentiel en tant que membres de la société – agents économiques –, et de prendre une part active dans cette même société. Pour mettre en œuvre la politique, le curriculum de la formation générale de base est un levier important.

Les travaux de rénovation du curriculum de la formation générale ont été l'occasion de dégager des bases qui permettraient de remédier aux problèmes d'adaptation et de développement personnel soulevés par les nouvelles exigences en formation des adultes. S'appuyant sur un changement de finalités en éducation, une vision nouvelle de l'enseignement et de l'apprentissage, l'adoption de l'approche par compétences, un renouvellement de l'évaluation et un cadre unifié d'offre de services, ce curriculum reprend les principes et fondements de la réforme de l'École québécoise, tout en préservant les caractéristiques propres à l'adulte.

Le colloque intitulé « Le curriculum de la formation générale de base des adultes : défis et perspectives », organisé en mai 2003 dans le

1. Le générique masculin comprend aussi bien les femmes que les hommes.

cadre du 71^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir - Acfas, visait à diffuser l'information relative aux différentes problématiques du développement de ce curriculum. Il cherchait aussi à débattre de la rigueur, de la cohérence et de la pertinence des différentes problématiques d'un curriculum. Les échanges avec la communauté scientifique devaient permettre d'approfondir la réflexion pour enrichir les orientations et les choix de ce curriculum afin d'avoir meilleure prise sur les retombées qu'il pourra engendrer sur l'éducation des adultes au Québec. Les textes du présent ouvrage s'inscrivent dans l'esprit de ce colloque.

Dans un premier temps, Alain Mercier nous présente la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Il nous rappelle sa raison d'être, ses enjeux, son origine, ses fondements et ses orientations. L'article soutient que cette politique assigne à l'État la responsabilité centrale en matière d'éducation des adultes et de formation continue, tout en reconnaissant le rôle de la société civile. De plus, cette politique vise à assurer une formation de base aux adultes, à maintenir et à relever le niveau de compétence des adultes, à valoriser leurs acquis ainsi qu'à lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance. L'article se termine par un premier bilan de la mise en œuvre de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*.

Pour sa part, Paul Bouchard fait un tour d'horizon de l'élaboration d'un curriculum afin de circonscrire certains enjeux propres à l'éducation des adultes. Il met d'abord l'accent sur l'importance d'une structure intégrante du curriculum pour faciliter l'implication personnelle des acteurs du système, en particulier celle du personnel scolaire. Ensuite, il soutient l'importance d'un découpage approprié des besoins de formation en lien avec les rôles sociaux de l'adulte tout en tenant compte des attentes de la collectivité envers ses membres. Pour lui, il importe que les finalités de la formation incluent des aspirations culturelles, sociales, politiques, esthétiques et spirituelles de l'adulte. Dans ce sens, il est crucial que les formateurs d'adultes facilitent l'appropriation des contenus d'apprentissage, et l'émergence d'attitudes et de compétences requises pour apprendre de façon autonome tout au long de la vie.

Fidèle Medzo et Moussadak Ettayebi font le point sur les travaux d'élaboration du nouveau curriculum à l'intention des adultes du Québec. Ils décrivent la méthodologie qui a été utilisée par les équipes de travail, en collaboration avec divers acteurs du système. Ensuite, ils font état des résultats concernant le concept de curriculum de la formation générale de base des adultes, les finalités et les buts, les domaines généraux de

formation, les domaines d'apprentissage, le référentiel des compétences et les programmes d'études. L'article se termine par la présentation du plan de formation et des considérations générales relatives à l'organisation de l'enseignement, de l'apprentissage et des services éducatifs.

Pour leur part, Philippe Jonnaert et Domenico Masciotra analysent les difficultés rencontrées quant à l'utilisation du concept de compétence dans l'élaboration des programmes d'études selon l'approche par compétences. Pour eux, le concept de compétence comme organisateur d'un programme d'études manque souvent d'un cadre de référence théorique explicite et cohérent. Marquée par une demande sociale issue des contraintes du monde de l'entreprise, la logique de compétences maintient une visée utilitariste, rappelant la pédagogie par objectifs d'inspiration behavioriste. L'article montre que l'opérationnalisation de l'approche par compétences dans les programmes d'études demeure incomplète. Il se termine par la présentation de quatre ordres de difficultés qui incitent à persévérer dans la recherche de solutions optimales pour l'implantation de programmes d'études cohérents avec l'approche par compétences.

Daniel Baril rapporte des observations sur le développement de compétences en éducation à la citoyenneté chez des adultes. Il tire des conclusions à partir de deux projets bien déterminés de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes. L'un des projets visait à contrecarrer la marginalisation de personnes handicapées et peu alphabétisées, dans l'exercice de leur citoyenneté. Des préoccupations d'ordre andragogique visaient à développer chez ces personnes des compétences génériques transférables favorisant une meilleure prise en charge du rôle de citoyen. L'auteur décrit les premiers résultats concernant l'autonomie dans la vie associative et démocratique. L'autre projet tentait de cerner le concept d'éducation à la citoyenneté. Il a permis de dégager trois lignes d'action ainsi que les considérations qui prévalent pour relever les défis du développement des compétences citoyennes chez les adultes.

Georges Chouinard et Moussadak Ettayebi examinent une thématique essentielle de l'approche par compétences : le transfert des apprentissages. Les auteurs présentent les résultats d'une étude sur le caractère tangible de ce transfert dans un contexte de mise en œuvre d'un programme d'études défini selon une approche par compétences. Ils analysent les difficultés des apprenants à utiliser leurs compétences dans de nouveaux contextes et à faire des liens lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles situations. Pour ce faire, ils ont construit et expérimenté des

situations d'apprentissage qui favorisent le transfert dans des situations de vie personnelle et professionnelle. L'article présente les résultats et les pistes de solution sous l'angle du rapport aux savoirs, de la motivation à transférer et de l'autorégulation des stratégies utilisées. Il décrit également les caractéristiques des situations d'apprentissage qui tiennent compte des représentations des élèves afin de les amener à persévérer dans la tâche, à devenir plus responsables et à être plus autonomes.

Marc Leduc traite de valorisation des formations antérieures, des mécanismes et des modalités de reconnaissance des acquis extrascolaires. L'auteur synthétise les concepts fondamentaux, les démarches et les processus de la reconnaissance des acquis extrascolaires dans le contexte de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et de son plan d'action. On trouve dans cet article les renseignements généraux sur les services existants et sur les instruments disponibles.

Rachel Bélisle fait état d'une nouvelle tendance dans différents pays de l'OCDE à l'égard des acquis de formation d'adultes non diplômés dont certains ont très peu fréquenté l'école. Elle situe la problématique du bilan des acquis dans une perspective d'éducation tout au long de la vie. Elle décrit les approches utilisées, ainsi que les fondements et les pratiques d'identification des acquis des adultes dans l'esprit de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes de 1997. L'article soulève quelques-uns des défis rencontrés pour élaborer des modèles de valorisation des acquis.

En somme, les angles à partir desquels les auteurs traitent les défis et perspectives de l'élaboration d'un curriculum sont à la fois variés et bien ancrés dans l'actualité. Certains articles s'en tiennent au format descriptif et informatif ; leurs contenus résument des positions officielles qui font suite à des périodes de consultations et de débats publics. D'autres articles offrent une analyse critique où prennent davantage place la rigueur de l'argumentation, la précision des références et la cohérence des choix. Ces deux formes de contributions sont complémentaires. Elles permettent à cet ouvrage collectif de rappeler la nécessité de la recherche fondamentale et de la recherche de développement dans le processus d'élaboration d'un curriculum afin d'avoir meilleure prise sur les retombées qu'il pourra engendrer auprès de la communauté scientifique et du grand public. La pertinence sociale et scientifique d'un tel curriculum s'en trouve améliorée et, par conséquent, le partenariat entre les milieux de recherche et les milieux de pratique favorisé.

APERÇU DE LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE D'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE FORMATION CONTINUE AU QUÉBEC : UN PREMIER BILAN

Alain Mercier

Directeur, Direction de la formation générale des adultes

Résumé

Le présent article donne un bref aperçu de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Cette politique a été préparée dans un contexte international de réformes éducatives. Ses fondements s'inscrivent dans les suites de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (1997) qui a permis au Québec de clarifier ses orientations et d'inspirer la nouvelle offre de services de formation à l'intention des adultes. Cette politique gouvernementale reconnaît que le savoir de base est désormais indispensable pour la participation active des citoyens à la vie sociale, économique, politique et culturelle du Québec. Elle vise aussi à aider les adultes qui en ont besoin à se doter d'outils essentiels qui donnent accès à la culture d'ici dont la vitalité constitue la base de l'identité québécoise. L'article décrit les principes fondamentaux de cette politique, ses grandes orientations et se termine par la présentation d'un bilan de sa première année de mise en œuvre.

Introduction

À la suite de nombreuses consultations, le gouvernement du Québec a adopté une *Politique d'éducation des adultes et de formation continue*. Cette adoption revêt un caractère stratégique. Elle va générer une organisation des services éducatifs pour relever de nouveaux défis que posent la complexification de la vie sociale, la mondialisation des marchés, les nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc. La nouvelle organisation conduira le gouvernement, en fin de compte, à procéder à des amendements législatifs et réglementaires tout en veillant à assurer la cohérence et la continuité des interventions éducatives en formation générale de base des adultes.

Le présent article se veut descriptif et informatif². Il présente un bref historique du développement de l'éducation des adultes et de la formation continue au Québec. On peut y retrouver les principaux fondements de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, ainsi que les grandes orientations qui la caractérisent. L'article se termine par la présentation d'un bilan correspondant à la première année de sa mise en œuvre.

1. Un bref historique de l'éducation des adultes et de la formation continue au Québec

Depuis les années 60, l'éducation des adultes et la formation continue font l'objet de nombreux développements. La réforme du système d'éducation issue du *Rapport Parent* (1963-1966) et du *Rapport Ryan* (1964) a permis d'organiser les services éducatifs offerts aux adultes. Cette organisation a donné lieu à l'adoption d'un règlement sur le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale. Plus tard, la Commission Jean (*Rapport Jean*, 1982) a contribué à amener le gouvernement du Québec à élaborer un projet d'éducation permanente et un plan d'action en éducation des adultes (MEQ, 1984). En 1988, pour tenir compte de ce même projet, le gouvernement a ajouté dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) des articles garantissant à tout adulte la gratuité de la formation jusqu'à la fin du deuxième cycle des études à l'ordre secondaire. Dans d'autres articles de cette même loi, le législateur affirmait le rôle important de la reconnaissance des acquis dans un processus de formation continue.

Dans le cadre des travaux de la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1995-1996), les échanges ont mis en évidence, entre autres, la nécessité de rénover l'offre de services à l'intention des adultes pour répondre aux besoins en matière de formation de base. Ces échanges ont aussi montré que l'offre de services ne devait plus se limiter à l'intégration au marché de l'emploi et au rattrapage scolaire, mais plutôt s'adapter aux besoins de formation liés aux changements sociaux, culturels et politiques. Par la suite, le plan d'action ministériel préconisa dans sa 7^e ligne d'action de « garantir, à la formation continue, une offre

2. Le document de consultation *Vers une politique de la formation continue* invitait tous les partenaires à travailler à la réalisation de ce projet aussi vaste que complexe, qui comporte non seulement des engagements ministériels, mais aussi des éléments essentiels à une *Politique gouvernementale de la formation continue* au Québec (MEQ, 1998, p. 2). Pour une description plus complète de la situation, voir Inschaspé (1999), MEQ (2000, 2001), ainsi que les nombreux rapports de différents groupes sur le projet de formation continue au Québec.

de services qui réponde à la diversité des besoins des adultes [...] et de convenir d'une politique de la formation continue » (MEQ, 1997, p. 51-52).

Conséquemment, un projet de politique fut soumis à la consultation (MEQ, 1998 ; Rapport Inchauspé, 1999). Cette consultation mettait à profit l'expérience de la société civile, des milieux syndicaux, communautaires, de l'entreprise et des partenaires gouvernementaux. Le 2 mai 2002, le Premier ministre d'alors lançait la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* dont le thème est « Apprendre tout au long de la vie », ainsi qu'un plan d'action afférent, d'une durée de cinq ans.

2. Les principaux fondements de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*

Les fondements de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* s'inscrivent dans l'esprit des travaux de la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO, tenue à Hambourg en 1997 et à laquelle le Canada a adhéré par l'entremise de la ministre de l'Éducation de l'époque. Issue d'une vaste consultation publique, la politique adoptée reconnaît l'importance du savoir comme puissant facteur d'épanouissement des personnes, de développement économique, de cohésion sociale et de vie démocratique. Elle met de l'avant trois principes qui se ramènent à trois mots : adaptabilité, mobilité et globalité. L'adaptabilité des services permet de tenir compte de la spécificité de la formation des adultes (temps partiel, enseignement modulaire, enseignement à distance, en ligne, etc.) ; la mobilité de la clientèle vise à favoriser son aller-retour, de l'entreprise à l'école, de l'école à l'entreprise, de la famille à l'école ; la globalité des apprentissages confirme l'importance des apprentissages tant formels que non formels et informels et le fait que ceux-ci doivent être pris en compte dans l'établissement du portrait scolaire de l'adulte.

Cette politique rappelle l'importance d'intervenir en amont de la formation, c'est-à-dire d'axer l'intervention sur les facteurs qui favorisent l'expression de la demande plutôt que sur la seule et stricte offre de formation. Elle assigne à l'État la responsabilité centrale en matière d'éducation des adultes et de formation continue, tout en reconnaissant le travail en synergie avec la société civile et les acteurs socioéconomiques. Elle encourage la valorisation et la motivation de l'adulte. Elle avantage l'expression de la demande de formation et veille à ce que l'offre de formation traduise les aspirations individuelles et collectives.

3. Les orientations de la politique

L'exigence d'expression de la demande implique une organisation souple de la formation qui doit se traduire dans la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) et dans les régimes pédagogiques en mettant l'importance sur la diversification des modes et lieux de formation. L'expression de la demande est aussi avantagée par le financement de la formation afin de rendre disponibles les budgets de formation et de soutien à la formation. La politique intervient alors sur les facteurs organisationnel, personnel et financier.

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* nous convie à relever plusieurs grands défis. L'un d'eux concerne la rénovation du curriculum de la formation générale de base pour l'axer sur des compétences à développer en fonction des différents rôles de l'adulte (parent, travailleur, citoyen, etc.). Un autre défi consiste à accueillir, à conseiller et à accompagner l'adulte afin de le soutenir dans son cheminement. La reconnaissance des acquis et des compétences des adultes, tout comme le financement des activités de formation et la formation initiale et continue des enseignants constituent trois autres grands défis. Pour relever ces défis, cette politique s'est donné quatre orientations stratégiques formulées comme suit :

- assurer une formation de base³ aux adultes du Québec ;
- maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes : le défi d'ancrer une culture de la formation continue ;
- valoriser les acquis et les compétences des adultes par une reconnaissance officielle ;
- lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.

Ces orientations visent des problématiques bien précises ; par exemple, en éducation, on n'atteint qu'un faible pourcentage de la population ayant des besoins de formation. En 1996, 1,5 million de personnes de 15 à 64 ans n'étaient titulaires d'aucun diplôme. En 2002, 70 % des personnes bénéficiaires de la sécurité du revenu ne détenaient aucun diplôme. Garantir une formation générale de base aux adultes du Québec aidera à réduire ce pourcentage. Enrichir le programme de formation de base des adultes permettra à ceux-ci de mieux jouer leurs rôles sociaux. De plus, adapter l'offre de services éducatifs aux besoins des adultes les soutiendra

3. Pour une définition de la formation générale de base, voir l'article Medzo et Ettayebi dans le présent ouvrage.

dans leurs parcours de formation et les aidera à ne pas décrocher. Enfin, veiller à une meilleure cohérence favorisera la complémentarité des actions des milieux gouvernementaux et socioéconomiques.

De sérieux problèmes persistent quant à la difficulté d'accès réel aux services éducatifs et ce, particulièrement pour les personnes immigrantes. Leur intégration sociale et professionnelle passe par la reconnaissance pleine et entière de leurs acquis et de leurs compétences ; sinon, elles sont condamnées à exercer des métiers bien en deçà de leurs compétences réelles. La personne n'a pas à faire reconnaître de nouveau des compétences ou des acquis s'ils ont été évalués avec rigueur et sanctionnés à l'intérieur d'un système officiel. Par conséquent, une orientation importante de cette politique gouvernementale est de valoriser par une reconnaissance officielle les acquis et les compétences des adultes. Elle actualise donc le mandat des autorités responsables de la reconnaissance des acquis et des compétences. Dès lors, toutes formes de valorisation et de reconnaissance officielle des efforts de formation continue se trouvent encouragées. Les dispositifs ayant trait à la reconnaissance des acquis et aux nouveaux besoins de formation deviennent plus accessibles. La mise en place de systèmes de développement et de reconnaissance des compétences en milieux de travail est soutenue.

De plus, comme la formation de la main-d'œuvre est une variable déterminante du développement économique et que la formation en entreprise est l'un des piliers de la formation continue au Québec, la politique gouvernementale vise à accroître la formation liée à l'emploi, à maintenir et à rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes. Elle sensibilise ainsi les employeurs et travailleurs à l'importance du développement de compétences dans une perspective de formation continue. De plus, elle soutient les établissements d'enseignement pour qu'ils répondent rapidement et avec souplesse aux nouveaux besoins de formation. Dès lors, elle veille à une formation de qualité, qualifiante et transférable dans la vie personnelle et professionnelle.

De même, pour susciter la demande de formation, il est nécessaire d'adapter l'offre aux besoins et non l'inverse. C'est pourquoi la quatrième orientation de cette politique consiste à lever les obstacles à l'accessibilité et à favoriser la persévérance des adultes. Pour cela, la politique adoptée reconnaît officiellement les organismes d'action communautaire autonome en éducation qui ont développé une précieuse expertise en formation des adultes. La politique actualise aussi les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement pour mieux répondre aux aspirations. Elle offre aux adultes la possibilité de tirer profit

des technologies de l'information et de la communication et d'avoir accès au savoir. Elle amène à développer la formation à distance et en ligne. Enfin, elle stimule la recherche sur l'éducation et la formation des adultes pour veiller à la qualité et au transfert des apprentissages des adultes.

4. Un premier bilan de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*

Pour donner vie aux orientations structurantes de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, le Québec peut s'appuyer sur la collaboration de tous les partenaires intéressés que sont les représentants des établissements d'enseignement, les employeurs, les syndicats, les formateurs privés, les groupes communautaires et, surtout, les adultes eux-mêmes. Le gouvernement a mis en place un comité de suivi et d'implantation de la Politique et de son plan d'action. Le mandat de ce comité vise à favoriser la mobilisation des acteurs du système autour des enjeux de l'éducation des adultes et de la formation continue. Il consiste aussi à suivre l'atteinte des objectifs, à proposer de nouvelles pistes de solution pour résoudre les problèmes rencontrés, et à faire rapport aux ministres responsables des conclusions de ce suivi. La liste suivante présente un bilan correspondant à la première année (2002-2003) de la mise en œuvre de la Politique et de son plan d'action. La personne intéressée pourra consulter le site Web de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) pour plus de précisions.

4.1 La promotion de la formation de base :

- Mise en place d'une ligne téléphonique, gratuite et confidentielle, d'aide et de référence *Info-Apprendre* ou *Adult Learline* (1-888-488-3888) destinée à toutes les personnes qui désirent acquérir une formation de base, depuis l'alphabetisation jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme ;
- Tenue de la première Semaine québécoise des adultes en formation, du 27 octobre au 1^{er} novembre 2002, sur le thème de « Mille et une façons d'apprendre » ;
- Nouveau programme de prêt pour les études à temps partiel ;
- Campagne de valorisation de la formation professionnelle et technique et de la formation continue ;
- Campagne de sensibilisation à l'alphabetisation, tant dans le réseau de l'éducation que dans ceux de l'emploi et de la

santé. La ligne *Info Alpha* connaît un grand succès depuis sa création, et son utilisation est en croissance depuis la première édition de la campagne. En effet, la Fondation pour l'alphabétisation a constaté une augmentation de 15 % de son volume d'appels. Celle-ci s'associe à une hausse des inscriptions dans les commissions scolaires, qui sont passées de 12 069 en 2000-2001 à 13 877 en 2002-2003, et à une augmentation de 6 000 à 8 000 personnes dans les organismes d'action communautaire autonome en alphabétisation.

4.2 Le développement d'un nouveau curriculum en formation générale des adultes :

- Établissement d'un référentiel des compétences articulé en trois catégories : les compétences sociales, les compétences polyvalentes et les compétences disciplinaires ;
- Mise en place de journées de formation sur l'approche par compétences à l'intention du personnel scolaire, notamment les enseignants de toutes les régions du Québec (plus de 3200 personnes) ;
- Tenue d'un colloque universitaire dans le cadre du 71^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir - Acfas (mai 2003) ;
- Mise en place d'une équipe de pilotage, de rédaction et de validation des programmes d'études.

4.3 Le programme de soutien financier aux organismes d'action communautaire autonomes :

- Déploiement de 788 organismes communautaires, jusqu'alors soutenus par le ministère de l'Éducation, vers les ministères davantage concernés par leur mission ;
- Élaboration d'un nouveau programme de soutien financier à l'intention des 159 organismes rattachés au Ministère en vue de l'octroi de leur subvention en septembre 2003.

4.4 Reconnaissance des acquis et des compétences :

- Développement d'un cadre conceptuel de reconnaissance des compétences qui introduit la mise en place de deux référentiels ;

- Collaboration avec le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration pour l'élaboration de projets de formation d'appoint ou de formation manquante, nécessaires à l'exercice, en contexte québécois, des professions d'infirmier auxiliaire, d'ingénieur et de pharmacien ;
- Développement par des commissions scolaires et des cégeps, de huit projets portant sur le développement d'outils et sur l'accessibilité à la formation manquante ;
- Expérimentation dans soixante centres d'éducation des adultes, des quatre univers d'habiletés génériques correspondant aux compétences polyvalentes identifiées au curriculum et permettant de reconnaître les expériences de vie de l'adulte.

4.5 Prévention de l'analphabétisme :

- Mise en place du programme *Éveil à la lecture et à l'écriture* dans les milieux populaires auprès des parents d'enfants de 0 à 5 ans ;
- Mise en place du programme *Famille, école et communauté* à l'intention des parents d'enfants de 2 à 12 ans.

4.6 Réponses adaptées aux besoins des adultes :

- Projets de services adaptés aux personnes de 16 à 24 ans ;
- Concertation avec les Premières Nations sur les contenus à offrir en référence au curriculum en formation générale et à la reconnaissance des acquis de formation ;
- Concertation avec les Services correctionnels du Canada et le ministère de la Sécurité publique sur une offre de formation axée sur l'intégration au marché du travail des personnes détenues.

4.7 La formation liée à l'emploi :

- Soutien financier du Ministère pour l'élaboration de six programmes de formation de courte durée au secondaire, programmes dont le développement et la mise en œuvre demeurent sous la responsabilité des commissions scolaires ;
- Contrôle et suivi du développement des programmes de formation de courte durée (AEC) au collégial ;

- Élaboration et mise en application d'un guide de gestion et d'une base de données supportant la gestion des programmes d'études au collégial et mise en service d'un répertoire des programmes de formation financés par le Ministère sur l'Inforoute de la formation professionnelle et technique et de la formation continue.

4.8 Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement :

- Mise à jour de la définition des services d'accompagnement ;
- Début des travaux d'harmonisation et de complémentarité des services du ministère de l'Éducation du Québec, d'Emploi-Québec et des ressources externes ;
- Élaboration d'un prototype sur le bilan des acquis.

Conclusion

Les défis qu'entraîne l'enracinement d'une véritable culture de formation continue au Québec sont de taille, et ils exigent l'engagement déterminé et soutenu de toutes et de tous. Maintenant que la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* est adoptée, encore faut-il se donner les conditions optimales (humaines, matérielles et financières) pour assurer le suivi et atteindre les résultats escomptés. La mise en œuvre de cette politique conduira inévitablement à une modification des régimes pédagogiques de la formation générale de base des adultes et de la formation professionnelle. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation (2000) au ministre de l'Éducation donne un avant-goût des modifications qui visent à rendre opérationnelle la nouvelle organisation de ces services éducatifs. L'actualisation des régimes pédagogiques constitue donc une pièce importante qui marquera l'histoire de la formation continue des adultes en ce début du nouveau millénaire.

Références bibliographiques

Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences (2001). Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT) (2003). *Cadre conceptuel de reconnaissance des compétences*, www.inforoutefpt.org/dgftp/com-nat/Proces54.htm.

- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Les projets de régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle*, Québec, Avis au ministre de l'Éducation du Québec.
- Direction de la formation générale des adultes (DFGA) (2004). *Campagne de promotion de l'alphabétisation*, <http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/politique/bulletin/pdf/express3septembre2004.pdf>.
- Direction de la formation générale des adultes (DFGA) (2003). *Bilan de la tournée provinciale 2002-2003. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue et l'approche par compétences au cœur du changement*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/formation_commune/commune/form_continue_pers/txt_bilan_tournee.html.
- Direction de la formation générale des adultes (DFGA) (2003). *Literacy training in Quebec. Provincial report 2003*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetsation/autres_productions/pdf/literacyreport2003.pdf.
- Direction de la formation générale des adultes (DFGA) (2003). *L'alphabétisation au Québec – Rapport provincial déposé à la Conférence provinciale et territoriale en alphabétisation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabetsation/autres_productions/txt_rapport.html.
- Direction de la formation générale des adultes (DFGA) (2002). *Le curriculum de la formation générale de base des adultes : état de la réflexion*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/formation_commune/commune/txt_presentation.html.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Les politiques d'éducation et de formation des adultes* (2000). Séminaire international de Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, Jean-Paul Hauteœur éditeur.
- Mercier, A. (dir.) (2003). *Le curriculum de la formation générale de base des adultes : Défis et perspectives*. In *Savoirs partagés*, colloque organisé dans le cadre du 71^e Congrès de l'Acfas. www.acfas.ca/congres/.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Formation continue : pour partager la passion du savoir. Projet de politique de l'éducation des adultes et de formation continue*. Document de consultation, Québec, Gouvernement du Québec, http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/formation_con/projetpolitique.pdf.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Vers une politique de la formation continue*, Document de consultation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les états généraux de l'éducation 1995-1996, rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1984). *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec, Gouvernement du Québec.
- OCDE (2001). *Investir dans les compétences pour tous*, communiqué final de la réunion des ministres de l'Éducation des pays de l'Organisation de la coopération et du développement économiques (OCDE), Paris.
- Rapport Inschaupé : Vers une politique de formation continue, rapport final*. (1999). Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Rapport Inschaupé : Réaffirmer l'école*. (1997). Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Rapport Jean : Apprendre : une action volontaire et responsable* (1982). Rapport de la Commission d'études sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, énoncé de politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente : abrégé, Montréal, La commission, Gouvernement du Québec.
- Rapport Ryan : rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes* (1964). Québec, Gouvernement du Québec.
- Rapport Parent : rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*

dans la province de Québec (1963-1966). Québec, La commission, Gouvernement du Québec.

Semaine québécoise des adultes (2002). <http://www.semaine.icea.qc.ca/site2003/index.htm>.

UNESCO, *Apprendre à l'âge adulte et les enjeux du XXI^e siècle* (1999). Documentation CONFINTEA 1997, Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg, UNESCO, www.unesco.org/uie.

UNESCO, *La Déclaration d'Hambourg : l'agenda pour l'avenir* (1997). Documentation CONFINTEA 1997, Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg, UNESCO, www.unesco.org/uie.

UNESCO, *Rapport final de la Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes* (1997). Documentation CONFINTEA 1997, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg, UNESCO, www.unesco.org/uie.

QUELQUES ENJEUX ÉDUCATIFS DE L'ÉLABORATION DU CURRICULUM DE LA FORMATION GÉNÉRALE DE BASE DES ADULTES

Paul Bouchard

Professeur à l'Université Concordia

Résumé

Les développements théoriques dans les milieux de l'andragogie ont mis en valeur deux enjeux principaux de l'apprentissage chez l'adulte, qui le distinguent de la scolarisation des plus jeunes : son autonomie et l'exercice de ses rôles sociaux. La maturation de l'individu est associée à une croissance vers une autonomie accrue, de sorte que dans toutes les sociétés, le passage à l'âge adulte est assorti de droits et de responsabilités issus de l'appartenance à part entière à la collectivité. La notion d'adulte a été élargie par l'UNESCO à « toute personne exerçant les rôles sociaux attribués à un adulte dans la société où elle vit ». Ainsi l'état d'être adulte se reflète dans l'action plutôt que dans l'évolution passive de l'âge ou du développement physiologique. Notre propos a pour objet de décrire les enjeux éducatifs auxquels doivent répondre les programmes d'études et de proposer quelques résultats souhaités en vue de soutenir l'adulte dans sa quête d'autonomie. De plus, si le curriculum doit refléter le plus exactement possible les points de départ et d'arrivée de ce processus, il doit également faire mention du chemin à prendre entre les deux. Nous verrons donc également comment un programme d'études peut contribuer au développement de l'adulte. On sait par ailleurs que la formation des éducateurs d'adultes présente actuellement des lacunes au Québec. Quelques enjeux liés à la formation et à la titularisation du personnel enseignant aux adultes seront examinés.

Introduction

Dans la perspective de la révision du curriculum québécois de la formation générale de base, cet article pose quelques questions fondamentales et de ce fait, tente de circonscrire certains enjeux propres à l'éducation des adultes, ainsi qu'à la formation des éducateurs d'adultes dans le contexte actuel. Pour des raisons d'ordre pratique, le présent document se réfère à une définition classique du « curriculum », sans égard

pour d'autres que l'on aurait pu formuler ailleurs.¹

Le curriculum décrit toutes les expériences planifiées pour aider l'apprenant à atteindre, au meilleur de ses capacités, les résultats escomptés de l'apprentissage. Il propose un ensemble d'énoncés reliés qui donnent leur sens aux programmes d'apprentissage en relevant les relations entre les éléments qui les composent et en dirigeant leur développement, leur utilisation et leur évaluation. (Neagly et Evans, 1967)

Ainsi, dans son sens le plus large, un curriculum est un plan d'action qui comprend les finalités de l'éducation, une description des lieux et des activités d'apprentissage, de même que les processus d'évaluation, de validation et de reconnaissance des acquis. Il s'agit d'une structure qui justifie, explique et éclaire les contenus éducatifs *avant* que ceux-ci ne prennent leur forme définitive. Cette antériorité du curriculum sur son objet (la pratique éducative) est un élément qui comporte des conséquences importantes pour son application éventuelle. La première est que les énoncés du curriculum doivent être formulés de manière telle que les intervenants concernés puissent assimiler le processus et la logique ayant mené à la formulation des programmes et de leurs finalités. En l'absence d'une telle structure intégrante, le programme éducatif est réduit à une prescription destinée aux intervenants sans solliciter leur engagement personnel, ce qui pose le risque du non-engagement.

La seconde conséquence se situe au niveau de la perspective que l'on donnera à la participation attendue des éducateurs eux-mêmes, mais aussi des concepteurs, des rédacteurs, des administrateurs, enfin de l'ensemble des intervenants qui auront à gérer la mise en action des programmes éducatifs à partir des principes directeurs du curriculum. On verra qu'une compréhension limitée ou peu critique du rôle de l'éducateur d'adultes, chez les instigateurs des programmes, peut mener à des pratiques qui seront contraires à l'esprit du curriculum.

Dans le contexte où la fonction enseignante est en voie d'être reconnue comme un exercice professionnel autonome, il importe de fournir un cadre qui permette aux praticiens d'appliquer, selon les règles propres à leur art, les principes sur lesquels reposent les programmes d'études. Pour engager l'adhésion des intervenants à une vision

1. Voir, par exemple, l'article Medzo et Ettayebi dans le présent document.

curriculaire de la formation générale de base aux adultes, Roegiers suggère de fonder cette vision sur des « principes générateurs de consensus » (1999). On pourrait alors demander : « Quel consensus ? Sur quels principes pourra se construire une vision éducative commune ? ». Certes, voilà l'enjeu premier de la formation des éducateurs d'adultes, mais c'est un enjeu qui comporte quelques complexités qui seront reprises ci-après dans le but de faire ressortir l'importance, pour les éducateurs d'adultes, de se situer par rapport à celles-ci.

1. Autonomie et exercice des rôles sociaux

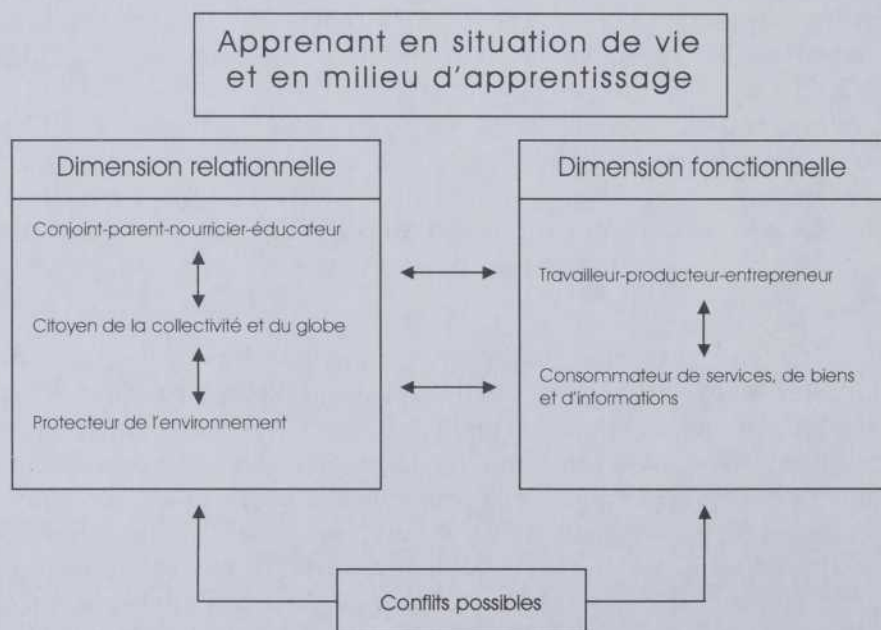
Les développements théoriques dans les milieux de l'andragogie ont mis en valeur deux principaux objets de l'apprentissage chez l'adulte, qui le distinguent de la scolarisation des plus jeunes : l'autonomie de l'adulte et l'exercice de ses rôles sociaux (Knowles, 1990, 1984 ; Long, 1983 ; Candy, 1991 ; UNESCO, 1995 ; OCDE, 2002). En effet, l'âge ou le développement physiologique ne peuvent être les premiers critères servant à définir ce dont on parle quand on se réfère à un « adulte ». La maturation de l'individu est aussi associée à une croissance vers une plus grande autonomie, de sorte que dans toutes les sociétés, le passage à l'âge adulte est assorti de droits et responsabilités issus de l'appartenance à part entière à la collectivité. La notion d'adulte a été élargie par l'UNESCO à « toute personne exerçant les rôles sociaux attribués à un adulte dans la société où elle vit ». Ainsi l'état d'être adulte se reflète dans l'action plutôt que dans l'évolution passive du temps ou du développement physiologique. Et puisque l'action est indissociable de son contexte social, c'est dans ses manifestations relationnelles que se définira l'adulte, c'est-à-dire dans l'expression des rôles qu'il accepte ou choisit d'exercer dans la société.

Qu'entend-on par l'expression « rôle social » ? Au départ, on pourrait y regrouper, comme le fait *Le Robert*, « l'ensemble des normes et des attentes qui régissent les comportements d'une personne en raison de sa position ou de sa fonction dans la société ». Or, ces normes et ces attentes peuvent être issues de la personne elle-même ou de son entourage social. En effet, il peut arriver qu'un rôle social soit prescrit plutôt que choisi. Que dire, dans ce cas, d'un adulte qui ne choisit ni n'accepte un rôle qui lui est dévolu ? De plus, un adulte cumule normalement plusieurs rôles qui se chevauchent. Parfois, ces rôles peuvent cohabiter sans grand problème, prenons par exemple la complémentarité naturelle qui existe entre « l'adulte nourricier » et son pendant « l'adulte

éducateur ». Il peut arriver cependant que les rôles soient en conflit, par exemple lorsqu'on demande simultanément à une « adulte agent économique » d'être aussi « protectrice de l'environnement ». Cette tension est loin être étrangère aux résistances éducatives rencontrées, par exemple, chez les jeunes adultes qui vivent à la fois une situation d'exclusion tout en tentant de répondre à des attentes de participation...

Ainsi, les rôles sociaux des individus sont inter-reliés, indissociables, et sont parfois en contradiction les uns avec autres, selon l'appropriation théorique retenue ici. À tout le moins, notons que la notion de rôle comporte à la fois une dimension *relationnelle* (celle de l'individu en relation avec un système familial, économique, écologique ou social) et une dimension *fonctionnelle* (celle de la personne qui pose des gestes ou qui fait des choix). On pourrait schématiser cette relation, et les conflits qu'elle engendre, ainsi :

Figure 1 Les rôles sociaux de l'adulte



La figure indique que si les rôles sociaux de l'adulte se chevauchent dans leur exercice (par exemple, exercer le rôle de « citoyen » pourrait se confondre par un engagement spécifique avec celui de « travailleur »), ils se chevauchent aussi dans leurs dimensions relationnelle-fonctionnelle. Ainsi, la dimension fonctionnelle associée au rôle de « producteur » n'est en rien étrangère à la dimension relationnelle inhérente à celui-ci, etc. Les rôles sociaux de l'adulte, si on peut les représenter dans une logique taxonomique, existent donc en relations complexes les uns avec les autres. Cela rend impossible d'objectiver la démarche d'apprentissage comme lieu de préparation à l'exercice des rôles sociaux, sans d'abord avoir placé ceux-ci dans leur contexte spécifique, les avoir définis dans leur application, pour enfin concilier les conflits possibles qui peuvent être mis en lumière par cet exercice. De plus, cette démarche de conciliation comporte une dimension éthique qui doit tenir compte des aspirations, des valeurs et préférences individuelles. Dans ce contexte, l'éducateur d'adultes devient un lien indispensable entre la représentation sociale de l'apprenant et la position qu'il occupe dans la société. Puisque la formation de base des adultes doit avoir pour objet de préparer l'adulte au plein exercice de ses rôles sociaux, son premier objet sera de définir ces rôles dans leur contexte individualisé. Dans la pratique, l'éducateur d'adulte sera l'intervenant privilégié pour l'accompagner dans cette démarche.

Afin de contribuer adéquatement à la définition et à la conciliation des rôles sociaux de l'adulte, le curriculum de la formation générale de base devra tenir compte de trois ensembles de facteurs :

- Les attentes de la collectivité envers ses membres, fruit de consultations ;
- Les problématiques communes à chacune des populations peu scolarisées ;
- L'expérience de vie propre à chaque individu.

2. Les attentes de la collectivité envers ses membres

Pour exercer ses rôles sociaux, l'adulte aura besoin d'avoir acquis un certain nombre de compétences qui, au sens du curriculum, pourront dorénavant être associées à des besoins d'apprentissage. Or, si l'énumération des rôles sociaux de l'adulte permet d'identifier ces besoins, elle met également en lumière certaines responsabilités. C'est pourquoi le découpage des besoins de formation en lien avec les rôles sociaux de l'adulte doit être pondéré par le déterminant des attentes de la collectivité

envers ses membres. Il s'agit en quelque sorte d'un contrat social à deux sens, où les attentes en matière de compétences de base sont formulées en fonction des besoins des individus, certes, mais aussi de ceux de la société actuelle et en devenir.

Le curriculum de la formation générale de base devra tenir compte de l'expectative fonctionnelle que la société espère de ses membres, soit la capacité pour tout individu d'évoluer de façon autonome dans les sphères économique, civique et relationnelle. Pour combler cette expectative, il faudra s'arrêter aux écarts spécifiques, au sein des populations ciblées par la formation, entre la situation actuelle et la situation souhaitée. Avant de nous pencher sur les besoins des populations cibles, il faut donc en toute logique décrire, serait-ce de façon sommaire, ce que recouvre le concept « d'expectative fonctionnelle » de la société au regard de l'exercice des rôles sociaux propres à l'adulte.

Certaines valeurs émergent comme critères incontournables du pacte liant les membres de notre société. Tout comme le système éducatif est garant de l'accès à ses établissements et de la qualité de ses services, il a la responsabilité de promouvoir ces valeurs et de les adopter comme orientations fondamentales de la formation générale de base. Il faudra éviter cependant de sombrer dans le cliché ou la généralité et prendre soin de situer les valeurs dans leur contexte. Les aspects du contrat social où peuvent se manifester les attentes de la société envers ses membres comprennent divers aspects que nous décrivons ci-après.

2.1 La participation à la vie démocratique

Selon la recherche, les transitions de vie constituent une des principales sources d'apprentissage à l'âge adulte (Canada, 1983 ; Tough, 1984 ; Goss, 1998). Ce processus d'apprentissage tout au long de la vie engage l'adulte dans toutes les sphères d'activités caractérisées par la multiplicité de ses rôles sociaux. On n'apprend plus seulement à l'école, mais dans tous les lieux, à travers toutes les expériences et toutes les instances où l'on agit. L'individu doit être en mesure de saisir la portée de ces enjeux, et d'en assumer la part de responsabilité qui lui revient, dans une perspective d'autoformation. Cela pourrait se manifester, en outre, par une remise en question des services de formation eux-mêmes, l'autoformation et la métacognition n'étant, en toute logique, pas forcément limitées aux sphères extrascolaires.

2.2 L'adhésion à une vision pluraliste de la société

À l'instar de nombreuses sociétés modernes, la société québécoise reconnaît la diversité comme une richesse propre qui constitue une valeur largement partagée. Mais il ne suffit pas de reconnaître, d'accepter, voire de vanter la pluralité de la société. Il importe aussi de constater les tendances à la méfiance et à l'exclusion, et de lutter énergiquement contre toutes leurs manifestations. Les adultes en situation d'apprentissage sont eux-mêmes en contact étroit avec cette réalité, mais ils l'approchent selon des points de vue fort différents. Comprendre la pluralité est une toute autre affaire selon que l'on est immigrant, gai ou pauvre. Le racisme, la misère et la discrimination sont depuis longtemps reconnus en sociologie comme le résultat, non seulement de comportements individuels, mais de structures inhérentes au maintien d'une stratification sociale (Darder, 1991). Dans bien des cas, la tendance à l'éloge de la différence sera réduite à un rituel vide de sens, à moins que celle-ci ne soit assortie d'un véritable regard critique face aux obstacles structurels qui jonchent le parcours de vie des membres des groupes marginalisés.

2.3 La progression vers l'autonomie économique et sociale

L'adulte faiblement scolarisé se retrouve souvent en situation de dépendance envers les ressources de la société. L'un des objectifs de la formation générale de base est de procurer une autonomie renouvelée à l'individu, et donc de souligner le caractère transitoire du recours à ces ressources. Cependant, il existe une logique de société fort discutable lorsqu'il s'agit de déterminer si l'accès à telle ou telle ressource constitue une expression de dépendance ou, à l'inverse, de légitime recours. De même, la notion de « travail » est souvent associée à celle d'« emploi », ce qui constitue un glissement dangereux. Selon cette logique, les femmes ayant été responsables d'une famille durant de nombreuses années seraient réputées n'avoir jamais « travaillé » ! Ainsi, l'autonomie socio-économique n'est pas forcément déterminée par le marché de la rémunération (Maruani et Raynaud, 1993). La stratification sociale actuelle nous montre, au contraire, qu'elle peut être construite à partir d'une grande diversité de moyens.

3. Les valeurs éducatives

La notion de formation générale de base est fondée sur un groupe de valeurs sociétales qui sont définies dans des écrits nationaux

et internationaux tels que la *Charte des droits et libertés de la personne*, le rapport de la *Commission Delors*, de même que la *Déclaration de Hambourg* (Agenda pour l'avenir - UNESCO). Il serait judicieux que les éducateurs d'adultes adhèrent à ces valeurs de manière à participer pleinement au développement des individus et de la société. Dans ce sens, le droit d'apprendre tout au long de la vie ainsi que les ressources que l'État se donne, garantissent l'accessibilité des services de formation et constituent l'une des pierres angulaires de l'actuelle *Loi sur l'instruction publique* et du régime pédagogique des adultes. Ce droit demeure très actuel et aura une incidence sur la disponibilité des lieux d'accès et des modes de financement. Cela veut dire également reconnaître la diversité des lieux, des modes et des moments d'apprentissage, de même que la mise en place de mécanismes efficaces de reconnaissance des acquis *expérientiels* et scolaires.

L'éducation est au service du plein développement des compétences de la personne parce que la démarche d'apprentissage correspond au besoin de réalisation de soi qui ne saurait se limiter à la seule dimension économique liée à la productivité au travail. Il importe donc que les finalités de la formation, fut-elle de base, incluent les dimensions culturelles, sociales, politiques, esthétiques et spirituelles de l'adulte. La formation devrait être un moyen de réduire les inégalités sociales ; ce qui ne veut pas dire rendre homogènes les aspirations et les attentes des divers groupes dans la société, ni d'étendre à tous les valeurs et les codes sociaux adoptés par une classe moyenne urbaine et scolarisée. En particulier, la formation générale de base devrait jouer un rôle important dans la sensibilisation aux préjugés et aux effets de la discrimination, aider à comprendre les relations entre les sexes et ce qui touche la sexualité humaine et promouvoir une culture de la paix, le dialogue interculturel et les droits de l'être humain de façon globale. Ces valeurs éducatives renouvelées ont leur place dans le curriculum rénové.

4. Enjeux relatifs à la population cible

Rappelons que selon la *Charte des droits et libertés de la personne* (LRQ., c. C-12), les objectifs et les services d'éducation doivent être établis en fonction d'analyses reflétant les caractéristiques des divers groupes constituant la population cible (*Règlement sur les programmes d'accès à l'égalité*, a.97, par. 2, section III.) Voici, en quelques lignes, quelques enjeux associés aux groupes auxquels le curriculum de la formation générale de base devra s'adresser.

4.1 Les jeunes

Chez les adultes ayant dépassé l'âge de la fréquentation scolaire obligatoire, la notion de persévérance devrait être remplacée par celle de participation. Certes, près de 40 % des jeunes quittent l'école avant d'avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, mais les statistiques ne permettent pas de déterminer dans quelle proportion ceux-ci retournent aux études plus tard. La capacité de lire, d'écrire, de calculer, de faire des choix fondés sur l'analyse, et d'orienter ses efforts d'intégration du marché du travail constitue des objectifs en lien direct avec la réalité quotidienne telle que vécue par les jeunes. Par ailleurs, l'abandon est un phénomène qu'on retrouve majoritairement chez les garçons. Il y aurait lieu de porter une attention particulière aux caractéristiques des jeunes hommes de 16 à 24 ans, mais aussi à celles des écoliers plus jeunes, dans une optique de prévention.

4.2 Les femmes

Malgré l'importance grandissante de leur statut sur le marché du travail, les femmes exercent souvent et en bonne partie leurs rôles traditionnels au foyer. La venue prochaine ou la présence de jeunes enfants oblige un grand nombre de femmes à s'absenter du travail ou des études pour des périodes plus ou moins prolongées. Par contre, les femmes investissent aujourd'hui des domaines d'activités dits « non-traditionnels » c'est-à-dire depuis longtemps occupés presque exclusivement par des hommes. La formation générale de base devra tenir compte des besoins d'intégration du marché de l'emploi chez les femmes lors d'une première transition vers le monde du travail et lors d'un retour après une absence prolongée. Une attention particulière devra être accordée à l'orientation professionnelle des femmes et à leurs aspirations personnelles afin de prévenir la perpétuation de conditions de travail polarisées et le cantonnement dans les « ghettos de l'emploi ».

4.3 Les immigrants

Outre la diversité culturelle et le dynamisme économique insufflés au pays par les nouveaux arrivants, les récentes vagues d'immigration posent de nouveaux défis éducatifs. Cette réalité se traduit par une demande accrue pour les activités d'alphabétisation et d'apprentissage de la langue d'accueil. La personne immigrante doit faire face à son adaptation personnelle, à l'intégration de nouveaux codes sociaux et se

forger une identité actualisée. Le phénomène du cantonnement culturel dans nos cités est lié à la difficulté pour tout être humain de chevaucher deux ou plusieurs univers culturels sans y laisser certains bagages jugés essentiels à sa survie identitaire. Traduite en besoins éducatifs, cette difficulté peut être surmontée par la construction d'une identité inclusive plutôt qu'exclusive, intégrée plutôt qu'isolée. Or, cela ne pourra se faire par la valorisation superficielle des diversités, ni par le biais d'un programme d'études voué à l'étude du patrimoine culturel québécois.

Un autre besoin éducatif particulièrement présent chez les personnes immigrantes est celui de la reconnaissance des acquis *expérientiels* et scolaires obtenus dans le pays d'origine. Le plus souvent, les obstacles rencontrés sont d'ordre corporatiste plutôt que scolaire, de sorte que le milieu éducatif a la responsabilité d'exiger des groupes professionnels qu'ils harmonisent leurs pratiques avec la réalité actuelle que constitue la mobilité accrue des travailleurs (Ratnam, 1995). La notion de « formation » doit donc s'élargir, comme l'exigent les principes de la praxis émancipatrice, pour inclure chez les intervenants éducatifs la notion d'activisme professionnel.

4.4 Les autochtones

Pour leur part, les autochtones sont les moins scolarisés de tous les Québécois. Ceux qui vivent loin des centres urbains sont particulièrement défavorisés à cet égard, et les écarts augmentent avec l'âge de la population. On doit mettre en doute les bienfaits de « l'éducation des blancs » pour le développement des communautés autochtones. La réalité historique met en relief la préoccupation des peuples des Premières Nations pour la préservation des ressources du continent, de même que leurs craintes justifiées des interventions éducatives aux effets malheureux, pour ne pas dire désastreux, pour leurs communautés. À l'ère de la mondialisation et de l'équilibre précaire des ressources naturelles, il y aurait lieu d'élaborer des modèles éducatifs adaptés aux réalités des cultures autochtones, et de mettre en valeur les visions traditionnelles du monde et de la place qu'y occupent les êtres humains (Hesch, 1994). Dans cette optique, il faudra s'éloigner de la tendance à imposer aux cultures traditionnelles une vision éducative fondée sur les coutumes européennes. Serions-nous prêts à remettre en question les notions les plus fondamentales associées à ces coutumes, telles que l'alphabétisation, la scolarisation, la préparation à l'emploi, voire la formation générale de base elle-même ? Accepterions-nous de rechercher, dans les traditions

des premiers habitants de ce continent, des valeurs éducatives nouvelles (pour nous), et de les adopter ? Cela équivaldrait à faire preuve d'une ouverture jusqu'à maintenant inexistante, mais non moins essentielle pour l'avenir des deux peuples.

4.5 Les handicapés

Les incapacités partielles physiques ou intellectuelles – les handicaps – sont associées à des barrières matérielles ou psychologiques qui briment la liberté des personnes affectées. Or ces barrières sont très souvent la conséquence d'actions ou d'attitudes répandues dans la population non-handicapée, tels que les obstacles architecturaux et les préjugés négatifs quant aux capacités réelles de la personne handicapée. Il incombe aux programmes éducatifs de réaliser un double objectif, soit de faciliter l'accès des personnes handicapées aux ressources éducatives, et de substituer aux images stéréotypées une représentation objective de ce que représentent les handicaps physiques ou intellectuels. Il s'agit bien sûr d'apporter un soutien à un groupe marginalisé, mais l'effort éducatif le plus important doit être consenti, paradoxalement, auprès des personnes qui ne font pas partie de ce groupe.

4.6 Les personnes âgées

On constate qu'en nombres absolus, les personnes ayant croisé le mitan de la vie représentent la majorité de la population cible de la formation commune. Or les besoins éducatifs des personnes âgées ont tendance à être occultés dans notre société par le culte que l'on voue au futur et par les espoirs que l'on investit dans le capital humain des générations montantes (MacKeracher, 1996). On fait valoir également que le coût social associé à l'analphabétisme chez les jeunes est plus élevé que chez les aînés puisqu'il s'étale sur un plus grand nombre d'années. Or les besoins éducatifs des aînés impliquent des conséquences tout aussi directes sur leurs diverses situations de vie que chez les autres populations, notamment à l'égard de l'exercice de leurs droits juridiques, en matière de logement, de prévention des maladies, d'usage de médicaments, d'activités de loisir et de développement de la vie sociale et associative. Le calcul du « retour sur l'investissement éducatif » doit mesurer prioritairement l'impact de l'apprentissage sur la population cible, et non quelque indice de productivité économique à long terme. Faut-il rappeler que la finalité éducative est d'accroître le bien-être des personnes apprenantes ? Et que le bien-être d'une société n'est pas dissociable

du bien-être de ses membres ? Il faudra donc prendre garde de ne pas perpétuer les notions erronées qui ont trop longtemps déterminé l'offre éducative faite aux aînés.

5. Les enjeux inhérents à l'apprentissage

Le courant de pensée andragogique confronte les éducateurs d'adultes à une réalité quelque peu paradoxale. D'une part, on demande aux enseignants, en garantie de leur compétence, de prendre la responsabilité des résultats de l'apprentissage, et d'autre part on s'attend à ce qu'ils valorisent l'autonomie de l'apprenant, allant même jusqu'à parler d'autoformation et de contrats didactiques libres. Or cela n'équivaut-il pas à se délester de toute imputabilité à l'égard de la réussite scolaire ? Bien sûr, la réalité se situe quelque part entre ces deux extrêmes, mais la question est dès lors posée : comment faire pour être à la fois enseignant et accompagnateur d'un acte autonome, celui d'apprendre ?

Pour répondre à cette question, on devra tenir compte de la double nature du mandat qui incombe aux éducateurs d'adultes : faciliter l'appropriation des contenus de l'apprentissage et favoriser l'émergence des attitudes et compétences requises pour apprendre de façon autonome. Si l'on considère qu'à travers les époques, la pratique enseignante s'est maintes fois limitée à la dispensation de savoirs par le biais de méthodes largement centrées sur les contenus-matières et leurs dépositaires (les enseignants experts de contenu), on ne s'étonnera guère de voir prendre forme, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, les prescriptions libératrices du courant andragogique (Jarvis, 1983 ; Merriam et Caffarella, 1991 ; Knox, 1986). Ce courant de pensée nous a légué les notions d'autoformation, de *self-directed learning* et plus fondamentalement celle d'andragogue, dont le rôle principal est d'être « facilitateur » de l'apprentissage².

La psychologie éducative fut longtemps dominée par la pensée behavioriste, voulant que tout apprentissage ne puisse être compris que par le biais de ses manifestations tangibles, soit les comportements de personnes ayant réalisé un apprentissage. Bien que ce cadre puisse fournir des outils d'opérationnalisation très concrets, on le considère

2. Le courant andragogique est toujours bien vivant en Amérique du Nord et au Québec, bien qu'il se soit enrichi, durant son parcours, de certains développements théoriques, notamment en s'appropriant les préceptes du cognitivisme et du socioconstructivisme.

aujourd'hui de facture incomplète, surtout parce qu'il ne laisse guère de place à l'apprenant comme agent de son propre développement³.

Le courant cognitiviste, initié par Jean Piaget, s'est penché sur les processus de structuration mentale que présuppose l'acte d'apprendre. Ainsi, on a considéré l'évolution des structures cognitives comme une élaboration développementale et séquentielle, échafaudée à partir d'habiletés mentales spécifiques. Pour les praticiens, cette vision de l'apprentissage se traduit par des approches visant le développement d'habiletés cognitives génériques, telles que les schématisations hiérarchiques et relationnelles, plutôt que l'acquisition de contenus en tant que finalités éducatives.

On constate aujourd'hui, avec l'explosion de l'information et la multiplication des lieux et des modes de transmission, que l'information, aussi utile soit-elle pour la recherche, ne possède guère d'existence propre si elle n'est appropriée, et donc organisée, par la conscience. En effet, il y a une différence fondamentale entre le fait de « savoir » quelque chose, et celui d'avoir simplement accès à de l'information portant sur le même objet. Ainsi, toute connaissance est élaborée par l'individu à partir de la matière brute de son environnement, de sorte qu'on pourrait formuler ainsi le postulat de base de l'approche socioconstructiviste : les connaissances sont construites par le sujet à travers les expériences vécues dans son environnement. La notion de la construction du savoir par la personne qui apprend donne lieu à deux concepts connexes, celui de l'apprentissage en situation et celui de la production sociale des savoirs.

Les situations sont les sources de savoir, puisque l'individu doit résoudre, par le biais de ses apprentissages, les problèmes rencontrés dans l'environnement. Les situations portent en elles également les critères qui permettront de juger si l'apprentissage a été réussi, puisque le véritable objet de l'apprentissage, c'est le réinvestissement des savoirs dans la situation vécue. On pourrait résumer ainsi le processus d'apprentissage, vu dans une lentille socioconstructiviste :

- La personne est confrontée à une situation de vie qui requiert un ajustement de ses schèmes cognitifs ;
- L'individu puise dans son bagage *expérientiel*, et y juxtapose

3. On a reproché aux behavioristes d'appliquer aux autres ce qu'ils ne songeraient s'appliquer à eux-mêmes, c'est-à-dire la réduction de l'expérience humaine aux stricts comportements qui en découlent. Pour illustrer cette lacune scientifique, Helmut Wagner rapporte une anecdote amusante. Deux behavioristes se rencontrent dans la rue. L'un dit à l'autre : « Tu vas très bien. Et moi, comment vais-je? »

les renseignements nouveaux disponibles dans l'environnement, afin de construire de nouveaux savoirs ;

- L'individu tente de résoudre le problème posé par la situation de vie en appliquant les savoirs nouvellement acquis ou construits.

Spécifions d'emblée qu'il ne s'agit pas là de préconiser cette méthode d'enseignement, mais plutôt de suggérer aux praticiens de tenir compte du fait : (1) que les apprenants construisent les savoirs à partir de situations ; (2) qu'ils négocient la signification de leurs apprentissages en les confrontant à la réalité, aux idées de leurs pairs et, bien sûr, à celles de l'enseignant. Ces constatations auront pour effet de produire des situations d'apprentissage au centre desquelles se trouve la réalité vécue par l'apprenant adulte dans ses situations de vie. Un autre effet sera de faire valoir la dimension interactive de l'apprentissage, que cette interaction porte sur des échanges avec l'enseignant, les pairs, ou le matériel pédagogique.

On dira du métier d'andragogue qu'il consiste à accompagner ou à faciliter l'apprentissage sans y imposer de structure ou de méthode qui ne soit compatible avec le projet de l'adulte qui apprend. Cela signifie qu'on aura une préoccupation bien plus large que l'objet immédiat de l'apprentissage, et que l'on tiendra compte également du contexte, des motifs réels ayant mené l'adulte à choisir d'apprendre, et des moyens individualisés qui peuvent convenir à telle personne, mais pas nécessairement aux autres.

Il importe également de mentionner que chaque adulte possède une propension à l'autonomie que l'on pourrait placer le long d'un continuum où on trouverait à une extrémité les apprenants en état de dépendance, et à l'autre, ceux qui sont autonomes dans leur vie et dans leurs apprentissages. Toute personne en situation d'apprentissage évolue le long de cette trajectoire vers une autonomie accrue. Dans cette optique, les adultes en situation d'apprentissage présentent des profils diversifiés, et l'andragogue devra choisir parmi plusieurs approches celles qui s'avéreront le mieux adaptées aux besoins particuliers.

Le consensus actuel semble être au rapprochement entre les méthodes d'enseignement et les divers niveaux d'autonomie que l'on retrouve chez l'adulte (Grow, 1991). Ainsi, on ne songera pas à exiger d'un adulte en début de parcours qu'il manifeste des comportements d'une grande maturité à cet égard. Par contre, il serait naïf et faux de présumer que tout adulte faiblement scolarisé est en situation de dépendance

cognitive. En effet, une grande proportion de *décrocheurs* le sont justement parce qu'ils se sentent brimés dans l'expression de leur autonomie par le système scolaire qu'on leur proposait. C'est pourquoi on s'attendra que l'andragogue averti puisse rajuster le niveau de ses interventions en fonction des capacités de l'apprenant, dans la perspective où le but poursuivi est l'amélioration constante de la capacité d'apprendre de façon autonome, ou d'apprendre à apprendre.

N'oublions pas, au risque de le répéter, que le développement de l'apprentissage autonome est une compétence essentielle qui doit recouper toutes les autres dans le curriculum de la formation générale de base. Comme dans le passé, on a constaté que les personnes fortement scolarisées développaient, presque comme une retombée inattendue, une capacité accrue pour l'autoformation, on peut se demander si des résultats semblables ne pourraient être visés par un curriculum qui reconnaîtrait explicitement la pertinence d'un tel mandat – sans que l'apprenant ne passe 17 ou 18 ans sur les bancs de l'école ! Idée périlleuse, diront certains, qui risquerait de priver les classes instruites du privilège de leur autonomie chèrement gagnée...

6. Une formation spécifique du personnel enseignant

Au centre d'un profil de compétences attendues des enseignants auprès des adultes se trouverait la maîtrise de l'approche andragogique. Depuis quelque trois décennies, la recherche en sciences de l'éducation confirme que le processus d'apprentissage chez l'adulte comporte un nombre important de différences par rapport à celui des enfants. Ces différences influenceront directement les comportements adoptés par l'enseignant-facilitateur, à tel point qu'on doit envisager une formation spécifique pour l'enseignant andragogue (Grabowsky et al., 1981). Actuellement, les enseignants d'adultes présentent trois principaux profils de formation :

- 1) Les enseignants qualifiés pour intervenir à l'école, auprès d'enfants, et qui se sont retrouvés, après une mutation administrative, enseignants auprès d'adultes sans autre préparation ;
- 2) Les enseignants détenant une formation spécialisée dans la matière d'enseignement, ayant travaillé auprès des adultes durant plusieurs années, à temps partiel, mais ne détenant pas de formation en andragogie ;
- 3) Les enseignants du profil 2 ci-dessus ayant complété une formation qualifiante en andragogie.

Les profils 2 et 3 sont de loin préférables au premier parce qu'ils regroupent des experts de contenu (équivalent de 4 années d'études universitaires réussies) cumulant une certaine expérience, et ayant manifesté concrètement leur enthousiasme pour l'éducation des adultes. Il y aurait donc lieu de créer ou de maintenir un profil de formation spécifique et qualifiant pour la titularisation des éducateurs d'adultes qui tienne compte de cette réalité. Or les voies actuelles de qualification du personnel enseignant proposent le contraire. Dans un effort d'harmonisation avec les modalités de la préparation des enseignants du primaire, on voudrait créer une formation presque identique pour les enseignants du secondaire, et l'on souhaite également élargir ces modalités à la préparation des éducateurs d'adultes. Cette formation comprend une période considérable vouée aux stages pratiques, et un nombre de crédits répartis entre plusieurs contenus-matières.

Dans la foulée de ces changements, on semble avoir oublié que la qualité première d'une enseignante et d'un enseignant repose sur la qualité de ses connaissances disciplinaires, et que la préparation à l'enseignement repose sur la familiarité avec les caractéristiques de la clientèle apprenante. Dans le cas de l'éducation des adultes, il ne faudrait pas que ces deux principes soient ignorés en faveur d'une logique d'harmonisation. Si l'on s'arrête aux besoins réels en matière de préparation des enseignants aux adultes, on ne saurait prétendre sans sourciller que le simple fait d'intercaler quelques crédits d'andragogie dans une formation axée principalement sur l'enseignement aux jeunes constitue une approche sérieuse.

De plus, à l'intérieur de cette vision *scolarisante*, on s'éloigne des besoins des adultes en situation d'apprentissage en substituant à leur réalité économique et sociale un environnement scolaire sans lien avec le monde du travail ou le milieu associatif, donc avec les rôles sociaux qui caractérisent l'adulte. On pourrait envisager l'éducation des adultes comme un lieu d'échanges entre les divers milieux qui constituent la réalité de l'adulte dans la société : formation professionnelle, économie sociale, milieu familial, etc. En somme, il serait préférable de « déscolariser » l'éducation des adultes plutôt que de la contraindre dans un moule « scolarisant » (Wagner et Turgeon, 1996).

7. La diversité des lieux et des moments d'apprentissage

La formation générale de base visant la résolution de problématiques issues de situations de vie, son contenu dépassera largement le

découpage disciplinaire et la logique strictement scolaire. De même, il conviendrait de reconnaître que les apprentissages peuvent prendre forme dans des lieux divers, dans la mesure où ceux-ci sont le théâtre des problématiques faisant l'objet d'apprentissages, et dans la mesure où les habiletés et connaissances acquises peuvent y être réinvesties. En d'autres termes, il s'agit de s'éloigner de la notion de l'école comme seul lieu d'acquisition des connaissances, et d'élargir notre définition du « lieu d'apprentissage » en y incluant tout environnement apte à susciter et à valider l'acquisition de compétences nouvelles. On songera à des projets d'apprentissage en milieu de travail où l'apprenant, bénéficiant d'un encadrement satisfaisant, pourra poursuivre des objectifs d'apprentissage sans quitter son lieu de travail. On considèrera également certaines activités en milieu associatif comme d'importantes contributions potentielles à la formation générale de base. Les mécanismes permettant la réalisation d'apprentissages en milieux diversifiés existent déjà en grand nombre, et il n'y aura pas lieu de les réinventer ou de les dédoubler, mais simplement de les reconnaître et d'encadrer leur appropriation par les apprenants en formation générale de base. Toutefois, reconnaissons d'emblée que l'on aura à définir les modalités de partenariat avec les intervenants du secteur privé et associatif pour ce qui est de leurs rôles dans la formation générale de base des adultes.

Pour demeurer fidèle à la notion d'apprentissage autonome, soulignons que les matériaux individualisés dont s'est largement outillée l'éducation des adultes au cours des dernières années permet d'entrevoir une autre avenue pour la formation générale de base : la formation à distance. En effet, l'approche modulaire à l'acquisition de contenus disciplinaires n'exclut pas, mais encourage au contraire la notion d'apprentissage à distance.

On a vu les organismes scolaires, pour des raisons logistiques bien plus que pédagogiques, exiger la présence des apprenants en classe durant des périodes hebdomadaires variées. Or la disponibilité de l'enseignant représente pour l'apprenant un avantage certes, mais est-il incontournable de l'associer à une présence physique assortie d'un horaire fixe ? Cela revient à dire que la formation *présentielle* demeure de loin l'alternative préférée par rapport à toute autre, y compris la formation à distance, et cela pour des raisons qui restent à être divulguées. Voilà qui mérite un examen plus approfondi. On pourrait même dire qu'un tel discours, à l'ère de la communication et de la diffusion instantanée des informations, mérite d'être quelque peu dépoussiéré.

La formation à distance fait partie de la réalité quotidienne dans les ordres d'enseignement collégial et universitaire depuis un bon moment déjà. Cette transition ne s'est pas effectuée sans quelques ajustements, et on peut anticiper certains remous dans l'organisation du monde scolaire. Par exemple, en rendant à la fois la formation *présentielle* et à distance disponible aux mêmes clientèles, on pourrait s'attendre que la démarcation entre les deux modes d'apprentissage devienne moins étanche qu'actuellement. Pourrait-on envisager une formation bi ou tri-modale comprenant un volet en classe, un volet à distance et un volet en milieu de travail ou associatif ? Cela nécessiterait éventuellement d'élargir les domaines de compétence des éducateurs en y ajoutant la gestion de la formation à distance et la supervision multi-sites.

Quant aux ressources destinées aux clientèles de l'éducation des adultes, elles doivent présenter deux caractéristiques fondamentales : (1) elles doivent être interactives, de manière à encourager l'étude individuelle sans priver l'apprenant d'occasions d'exercer ses habiletés en devenir, ni de bénéficier d'une rétroaction périodique et fréquente tout au long de son cheminement ; (2) les matériaux doivent être diversifiés, en ce qu'ils feront appel à des sources secondaires identifiées certes par les experts, mais aussi par les enseignants, voire les apprenants eux-mêmes. La prolifération des sources d'information doit être reconnue et mise à profit dans tout environnement d'apprentissage, y compris la formation générale de base. Et il ne s'agira pas, non plus, de se limiter aux sources documentaires disponibles en bibliothèque ou dans des bases de données accessibles via l'Internet. Le milieu de vie, le lieu de travail et le monde associatif peuvent contribuer à un apprentissage *expérientiel* de qualité.

Dans la mesure où la logique disciplinaire ne s'y oppose pas, les matériaux produits devraient l'être dans la perspective d'un cheminement varié ou non-linéaire. On a montré que les étudiants des programmes de formation à distance prenaient connaissance des documents qui leur étaient soumis dans un ordre parfois très différent de celui que les concepteurs avaient prévu (Lockwood, 1992). Dans ce cas, pourquoi ne pas encourager la curiosité individuelle en produisant des ressources qui puissent être approchées à partir de multiples points d'entrée ? On a trop longtemps confondu le résultat de l'apprentissage, soit la capacité de produire une vision rationnelle de la réalité, avec le processus d'apprentissage lui-même, qui en est précisément à l'opposé. En effet, si le point d'arrivée est la rationalité disciplinaire, le point de départ, lui, se situe dans la confusion créatrice. L'acte d'apprendre, c'est parcourir la

distance entre la confusion et la rationalité en construisant cette dernière par le questionnement et la réflexion dans divers lieux et à différents moments.

Conclusion

À la lumière des quelques problèmes posés plus haut, on constate que les enjeux éducatifs de la formation générale de base sont liés autant à la *psychologie* de l'apprentissage adulte qu'à la *micro-sociologie* des groupes ciblés par le curriculum. Dans les milieux éducatifs, on considère avec raison que l'adulte peu scolarisé se trouve en situation de déficit par rapport à ses pairs plus instruits, et que ce déficit peut être comblé par le biais de la formation. Mais on semble oublier que les inégalités cognitives sont reflétées avec une symétrie étonnante par d'autres inégalités, de nature sociale celles-là. Il y aurait lieu de nommer, lorsqu'il s'agit de ces groupes « déficitaires », la nature exacte de leur marginalité, puisque celle-ci est directement liée aux gains cognitifs prescrits par le curriculum.

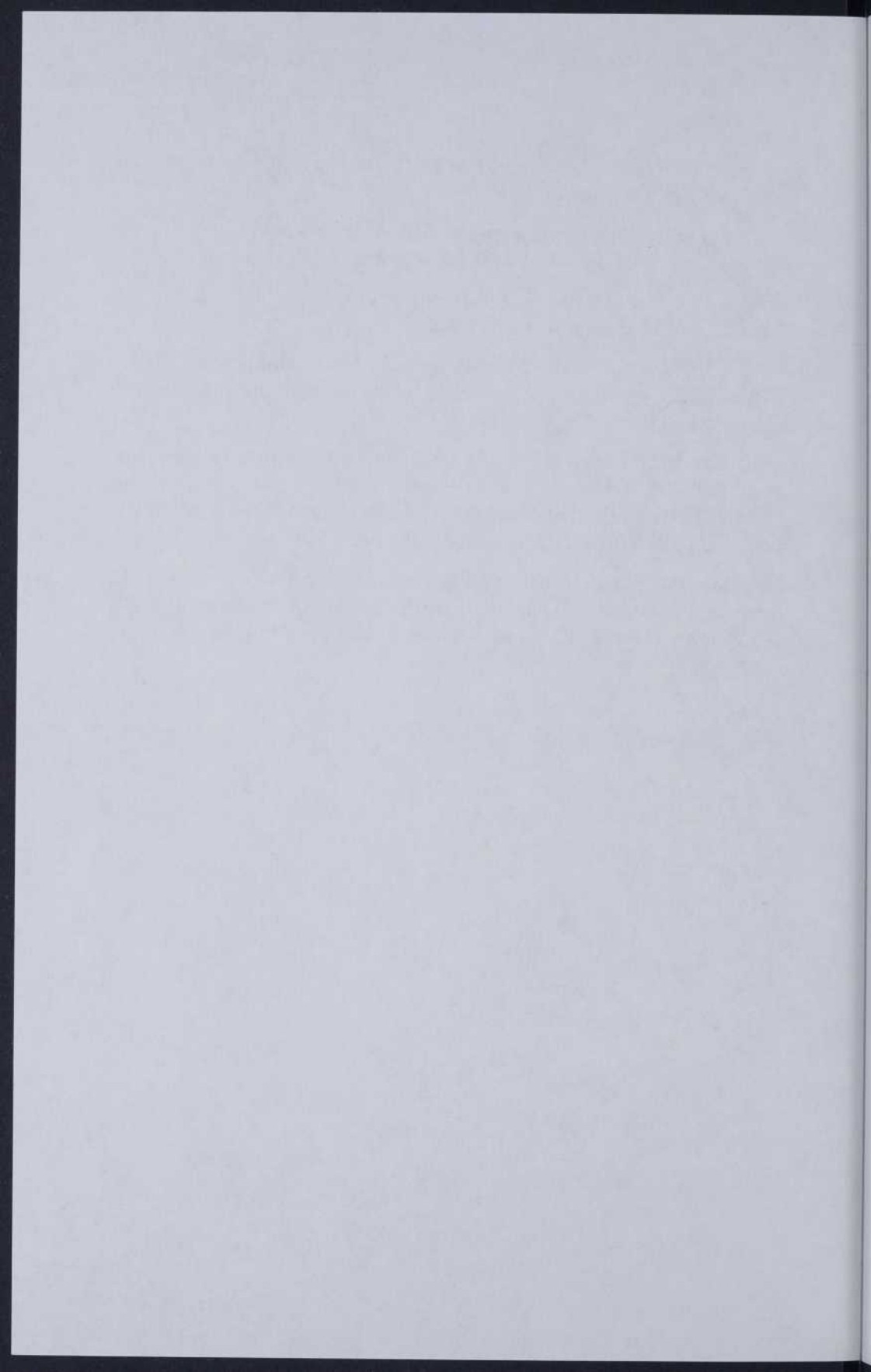
On souhaite que les adultes retournent aux études en plus grand nombre alors que les programmes d'études sont fondés sur la croyance qu'il existe des savoirs essentiels pour tous, sans égard pour le groupe social auquel on appartient. Or cela est évidemment faux, et les premiers à nous le rappeler sont les adultes eux-mêmes, qui quittent le système scolaire parce qu'il ne répond pas à leurs véritables besoins. Il importe donc que les programmes d'études, ainsi que la formation des professionnels de l'éducation des adultes, fondent leurs choix et leurs méthodes sur une vision émancipatrice de l'apprentissage.

Références bibliographiques

- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*, San Francisco, Jossey Bass.
- Canada (1983). *Learning a living in Canada, Background and perspectives*, Employment and Immigration Canada, Skill Development Leave Task Force.
- Candy, P. (1991). *Self-Direction for lifelong learning*, San Francisco, Jossey Bass.
- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom, A critical foundation for bicultural education*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

- Goss, J.R. (1998). *Adult education, experiential and self-directed learning, Practices and philosophies of practice*, in H. Long and Associates, "Developing paradigms for self-directed learning". University of Oklahoma, College of Education.
- Grabowsky, S. M. et al. (1981). *Preparing educators of Adults*, San Francisco, The Jossey Bass Series in Higher Education.
- Grow, G. (1991). *The staged self-directed learning model*, in Huey B. Long and Associates, "Self-Directed Learning, Consensus and Conflict", Oklahoma University Press.
- Hesch, R. (1994). *Cultural production and cultural reproduction in aboriginal preservice teacher education*, in L. Erwin et D. MacLennan, "Sociology of education in Canada", Toronto, Copp Clark Longman Ltd.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and continuing education, Theory and Practice*, New York, Croom Helm.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action*. San Francisco, Jossey Bass.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner, a neglected species*, Houston, Gulf Publishing Company.
- Knox, A. B. (1986). *Helping adults learn, A guide to planning, implementing, and conducting programs*, San Francisco, Jossey Bass.
- Lockwood, F. (1992). *Activities in self-instructional texts*, London, Kogan Page.
- Long, H. (1983). *Adult Learning*, New York, Cambridge Press.
- Mac Keracher, D. (1996). *Making sense of adult learning*, Toronto, Culture Concepts.
- Maruani, M. et E. Reynaud (1993). *Sociologie de l'emploi*, Paris, Éditions La Découverte.
- Merriam, S. B. et R. S. Caffarella (1991). *Learning in Adulthood*, San Francisco, Jossey Bass.
- Neagley, R. L. et N. D. Evans (1967). *Handbook for Effective Curriculum Development*, Toronto, Prentice-Hall.
- OCDE (2002). *Thematic Review on Adult Learning. Canada, country note*, Organisation pour la coopération et le développement économique.
- Ratnam, P. (1995). *Access Denied*, Toronto, Shadow Catchers Productions.

- Roegiers, X. (1999). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Tough, A. (1982). *Intentional changes, A fresh approach to helping people change*, Chicago, Follett Publishing Company.
- UNESCO (1985). *Rapport final de la quatrième Conférence internationale sur l'éducation des adultes*, Paris, UNESCO.
- UNESCO (1995). *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, Jacques Delors. Paris, UNESCO.
- Wagner, S. et M. Turgeon (1996). *La formation des formateurs d'adultes dans le contexte de la scolarisation de l'éducation des adultes au sein du réseau scolaire*, Texte inédit, Laboratoire de recherche en éducation et alphabétisation des adultes, Université du Québec à Montréal.
- Welton, M. (1998). *Educating for a deliberative democracy*, in S. Scott, B. Spencer, A. Thomas, "Learning for life, Canadian readings in adult education", Toronto, Thompson Educational Publishing, Inc.



LE CURRICULUM DE LA FORMATION GÉNÉRALE DE BASE DES ADULTES : UN PROJET NOVATEUR

Fidèle Medzo

Coordonnateur

Direction de la formation générale des adultes (DFGA)

Moussadak Ettayebi

Consultant en formation au ministère de l'Éducation

Résumé

Le présent article fait le point sur les travaux menés par la Direction de la formation générale des adultes concernant l'élaboration du nouveau curriculum à l'intention des adultes du Québec. Ces travaux de rénovation se réalisent dans un contexte international de réformes de systèmes éducatifs nationaux. De plus, ils sont effectués à la lumière d'un double faisceau d'orientations contenues dans deux politiques à savoir l'*Énoncé de politique éducative* et la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Le curriculum rénové est centré sur l'adulte, et il est axé sur le développement de compétences sociales, disciplinaires et polyvalentes. Il vise à présenter des réponses adéquates aux besoins de clientèles diversifiées afin de favoriser l'autonomie, l'apprentissage tout au long de la vie et l'exercice de la citoyenneté. L'article décrit la méthodologie plurielle qui a été utilisée par les équipes de travail, en collaboration avec divers acteurs du système. Ensuite, il fait état des résultats concernant le concept de curriculum de la formation générale de base des adultes, les finalités et les buts, les domaines généraux de formation, les domaines d'apprentissage, le référentiel des compétences et les programmes d'études. L'article se termine par la présentation du plan de formation et par des considérations générales concernant l'organisation de l'enseignement-apprentissage et des services éducatifs.

Introduction

Au cours des dix dernières années, sur le plan international, la réforme des systèmes éducatifs des différents ordres d'enseignement, a connu un essor considérable. Dans les actions à entreprendre, les valeurs éducatives occupent une place de choix. Il en va de même de la rénovation du curriculum de la formation générale de base des adultes au

Québec. Le but du présent article est de faire état des principaux choix qui caractérisent le développement du curriculum à l'intention des adultes. Nous allons d'abord cerner le concept de curriculum et le concept de formation générale de base. Ensuite, nous allons décrire la méthodologie adoptée par les équipes de travail. Celle-ci présume que la démarche doit accorder du temps à des allers-retours sur le terrain auprès des acteurs du système afin d'agir de connivence avec ces personnes. Enfin, nous présentons les résultats concernant quatre composantes du curriculum, à savoir : a) les finalités et les buts, b) l'organisation de l'apprentissage, c) les situations de vie, le référentiel des compétences, les programmes d'études, et d) l'organisation de l'enseignement et des services éducatifs. Auparavant, nous allons faire un retour sur le contexte général de la rénovation du curriculum de la formation générale de base des adultes.

1. Contexte général de la rénovation du curriculum

L'important mouvement de réforme des systèmes éducatifs nationaux comporte des enjeux culturels, politiques, économiques et sociaux inédits. Le type de valeurs éducatives à promouvoir, par exemple, préoccupe les gouvernements et les acteurs du système à faire cette réflexion. Plusieurs indices montrent un écart grandissant entre les riches et les pauvres, et cet écart représente des risques importants d'injustice, de frustration, d'intolérance et de division sociale. Dans ce sens, la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (Rapport Delors, 1996), la cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes (UNESCO, 1997), le Forum mondial sur l'éducation (UNESCO, 2000) ainsi que la réunion des ministres de l'Éducation des pays de l'OCDE (2001) recommandent avec détermination le plein respect des droits de la personne humaine et de ses libertés fondamentales. Entre autres, ces documents soutiennent le droit de l'individu à l'éducation, le droit à l'apprentissage tout au long de la vie, le droit à la reconnaissance des acquis et le développement de l'autonomie des personnes. Dans de nombreux pays, l'offre de services pour les adultes ne mobilise qu'une faible partie de la population. Malgré des années d'efforts, susciter la demande et répondre de façon appropriée à leurs besoins demeure difficile.

Aussi, de nouvelles réalités transforment les enjeux : vieillissement de la population, mutation de l'économie, développement durable et culture de la formation continue. Influencées par ces réalités, les orientations en matière de nouveau curriculum favorisent l'avènement de sociétés fondées sur l'accès à une culture du savoir, de démocratie, d'équité, de justice, de paix et de tolérance.

À l'instar de ce mouvement mondial, le Québec a entrepris une réforme de son système éducatif. À la suite de la publication du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), le ministère de l'Éducation a rendu publiques les grandes orientations de cette réforme. Les travaux de rénovation sont désormais appelés à se faire conformément au plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation (MEQ, 1997b). En ce qui concerne les adultes, le gouvernement s'est aussi donné une politique et un plan d'action intégrant la formation continue (Gouvernement du Québec, 2002a, 2002b). Plus que jamais, la capacité des individus d'accéder au savoir et d'apprendre tout au long de la vie est une des conditions du développement culturel, social et économique. L'offre de formation ne devra plus se limiter strictement à la préparation à l'emploi, au recyclage et au rattrapage scolaire, mais devra inclure également une valeur ajoutée en termes de compétences citoyennes et culturelles. Cette offre devra mettre en place un système d'éducation des adultes qui ne repose plus sur une politique de l'offre, mais d'expression de la demande. Pour satisfaire à cette exigence, il faut développer un curriculum centré sur l'apprenante et l'apprenant, ce qui pose un triple défi : il faut d'abord bâtir un système dont les finalités, tout en respectant les besoins de la société, répondent aux besoins de l'apprenante et de l'apprenant. Ensuite, il faut redéfinir l'approche de formation, le plan de formation, les programmes d'études et les services éducatifs dans un langage convivial pour l'adulte. Enfin, il faut redéfinir la tâche du personnel scolaire qui est appelé à accompagner l'adulte dans ses démarches d'apprentissages tout au long de la vie.

2. Le concept de curriculum de la formation générale de base des adultes

Avant de présenter le concept de curriculum de la formation générale de base des adultes, nous allons donner un bref aperçu de ce que dit la littérature pour montrer que « formation de base » et « curriculum » sont des concepts polysémiques qu'il convient de préciser. En effet, selon la Commission Jean (1982, p. 16), la formation de base vise l'acquisition de grilles de lecture, de méthodes de travail et de cadres de référence ou d'analyse, pour que les adultes qui entreprennent de tels apprentissages puissent comprendre et se situer par rapport à la réalité. Les apprentissages dans le domaine de la formation de base doivent être transférables et s'ouvrir à l'universel. Dans la *Déclaration de Hambourg* (UNESCO, 1997, p. 3-4), l'éducation de base pour tous, est définie comme la possibilité pour les individus, quel que soit leur âge, de réaliser leur potentiel,

individuellement et collectivement. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (1990, p. 22) conçoit la formation de base comme un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes applicables à des situations changeantes et multiples, et qui demeurent les instruments indispensables de l'affirmation et du développement des personnes. Enfin, d'après un groupe de responsables de l'éducation des adultes au Québec, la formation de base commune consiste à fournir à chaque adulte les rudiments qui lui permettent de continuer à apprendre par lui-même, de poursuivre le développement de ses potentialités, de vivre et de travailler dans la dignité et de participer à la vie de la société (TRÉAQ-FP, 1998, p. 11). En somme, plusieurs définitions du concept de formation de base coexistent tant au Québec que dans d'autres pays. Il importe donc de savoir ce que recouvre ce concept au Québec dans l'esprit du nouveau curriculum.

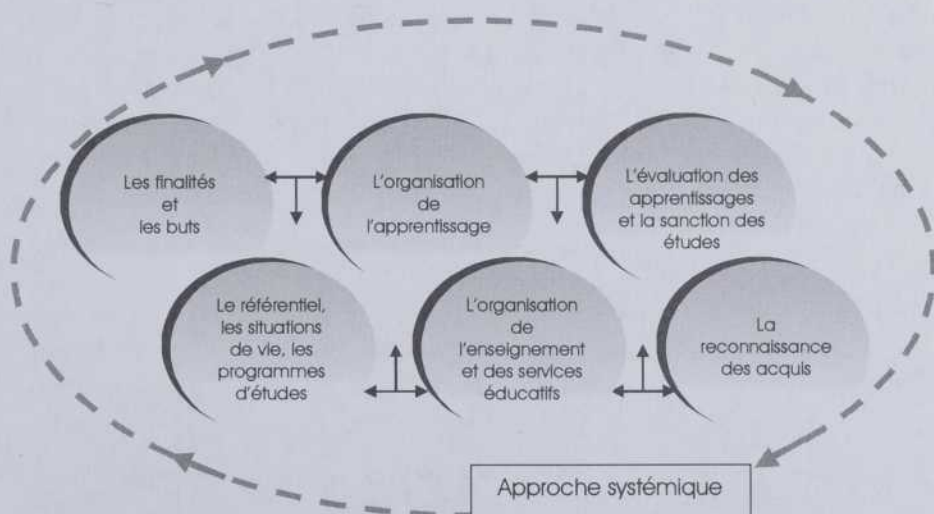
Selon la politique (2002a), la formation générale de base est appelée à se faire en deux temps : une formation commune qui couvrira des apprentissages correspondant aux neuf premières années de scolarité dans le système scolaire actuel, et une formation diversifiée qui offrira des apprentissages conduisant à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ou du diplôme d'études professionnelles (DEP). Le concept actualisé de formation générale de base fait référence aux nouvelles orientations éducatives et introduit une dimension organisationnelle. Dans ce sens, il comprend une dimension citoyenne, laquelle, dans un esprit d'égalité des chances, favorise l'épanouissement personnel, l'intégration sociale et la participation à la vie démocratique dans une société de droit comme celle du Québec. Il comprend également une dimension culturelle de la vie sociale et personnelle. Par conséquent, la formation générale de base devra mettre l'accent sur le développement et l'acquisition de compétences permettant à l'adulte de s'adapter aux changements dans son environnement immédiat, d'actualiser son potentiel tout au long de la vie et d'exercer ses rôles sociaux (Gouvernement du Québec, 2002a, p. 9-10). C'est cette optique que privilégient les orientations de la formation générale de base des adultes dans le curriculum rénové.

Quant au concept de curriculum, il a déjà signifié ce que recouvre habituellement le concept de programme d'études. Progressivement, cette signification s'est élargie pour comprendre ce que Legendre (1993) appelle « ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs prédéterminées » (p. 289). Un curriculum doit être présenté de telle manière qu'on puisse retracer la logique des choix et des orientations retenues pour un système éducatif et qui, au bout du compte, conduisent à l'implantation de programmes d'études

qui inspireront les enseignants lors de la conception des activités d'apprentissage.

Pour mieux situer l'évolution du concept de curriculum au Québec, il faut remonter à la fin des années 1970, où, d'après le rapport Inchauspé (1997), le *Livre orange* (1979) proposait une réforme majeure du curriculum pour l'école québécoise. La vision présentée montrait que le concept de curriculum englobe les finalités et les objectifs d'éducation de l'école, une description de l'organisation pédagogique, les orientations concernant les programmes d'études, l'évaluation des apprentissages et la sanction des études. Par ailleurs, selon l'interprétation du groupe de travail sur la réforme du curriculum, le curriculum recouvre « l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire doit assurer la formation des élèves » (Rapport Inchauspé, 1997, p. 13). En effet, les recommandations de ce groupe portent explicitement sur la mission éducative, les contenus globaux de formation, l'établissement des programmes d'études, l'évaluation des apprentissages, etc. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (2003, p. 7) fait remarquer que, à l'image des poupées russes qui s'emboîtent les unes dans les autres, la réforme de l'éducation en cours a donné lieu à deux autres réformes souvent assimilées à celle-ci : réforme du curriculum et réforme des programmes d'études. Dans leur démarche d'élaboration du curriculum de la formation générale de base, les équipes de travail conviennent que les composantes du curriculum de la formation générale de base (FGB) des adultes soient celles que représente la figure suivante.

Figure 2 Les composantes du curriculum de la formation générale de base des adultes



L'examen de la figure montre que les programmes d'études, malgré leur importance, ne sont qu'une partie du curriculum de la formation générale de base des adultes. De plus, le curriculum des adultes accorde une place à part entière aux situations de vie d'adultes et au référentiel des compétences. On verra plus loin comment les domaines généraux de formation, les domaines d'apprentissage s'intègrent au curriculum pour renforcer sa cohérence et sa pertinence. Auparavant, nous allons décrire la méthodologie mise en œuvre pour élaborer un curriculum qui respecte les priorités d'action retenues par le gouvernement (MEQ, 2002b, p. 1)¹.

3. Les aspects méthodologiques

Rénover un curriculum est une entreprise plurielle dans le sens qu'elle implique non seulement des spécialistes en sciences de l'éducation mais aussi de multiples acteurs du système tels que des enseignants, des gestionnaires de la formation, des partenaires du Ministère, divers regroupements intéressés à la formation des adultes, etc. Le Tableau 1 présente les comités qui ont participé à l'élaboration du curriculum, leur composition et leur rôle.

La démarche d'élaboration d'un curriculum peut être entreprise selon trois logiques que Roegiers (2001, p. 155) appelle logique de l'expertise, logique de projet et logique stratégique. La première est axée sur la cohérence interne du curriculum et vise à assurer son caractère intégré par des experts de contenu. La deuxième logique s'inspire des approches pédagogiques basées sur la coopération ; elle fait appel à différentes catégories d'acteurs pour construire progressivement les contenus pédagogiques, disciplinaires et méthodologiques du curriculum. La troisième logique prolonge la logique du projet en y intégrant les impératifs politiques et les impératifs d'efficacité de l'action ; celle-ci vise à trouver le meilleur compromis entre différents groupes d'acteurs du système en émergence n'ayant pas nécessairement des intérêts convergents.

La logique stratégique est celle qui convenait le mieux à la démarche d'élaboration du curriculum à l'intention des adultes, car elle permettait aux différents comités de jouer leurs rôles. Dans cette démarche, de nombreux groupes de travail constitués d'interlocuteurs représentant les trois types de commissions scolaires (francophones,

1. Le présent article ne fait état ni des travaux sur l'évaluation des apprentissages et la sanction des études, ni de ceux sur la reconnaissance des acquis.

Tableau 1 Comités ayant participé aux travaux d'élaboration et leurs rôles

Comité ²	Composition	Rôle
Comité provincial	Une trentaine de membres en provenance d'une douzaine de régions	Émettre des avis sur les orientations à donner au nouveau curriculum, fournir l'information et assurer des actions de formation continue en collaboration avec la direction régionale du ministère de l'Éducation.
Comité-conseil sur la réforme (comité TRÉAQ-FP)	Une dizaine de gestionnaires en provenance d'une dizaine de commissions scolaires	Conseiller sur les orientations à donner aux politiques et aux programmes gouvernementaux (principes directeurs, configuration des services de formation, faisabilité du modèle en émergence, etc.)
Comité scientifique	Une quinzaine de personnes en provenance d'une dizaine de commissions scolaires, d'universités, cégeps, etc.	Conseiller sur les assises conceptuelles du curriculum (plan de formation, approche par compétences, programmes d'études, évaluation des apprentissages, formation des enseignants, etc.)

anglophones et à caractère particulier), ont participé à la réflexion dont tient compte le curriculum rénové. On y trouve des enseignants, des gestionnaires de la formation, des conseillers pédagogiques. Ces groupes comprenaient aussi des spécialistes de l'approche par compétences, des conseillers en élaboration de programmes, des professionnels du ministère de l'Éducation ainsi que des représentants d'universités québécoises et du monde du travail. Ces personnes devaient intervenir pour conseiller, structurer, rédiger et valider différents aspects afin que le nouveau curriculum reflète le mieux possible les attentes de chacun. La démarche est dialectique et vise à trouver des solutions optimales car, comme le souligne Roegiers (2001, p. 156), « c'est dans la mesure où l'on aura pris en compte l'ensemble de ces besoins que l'on pourra élaborer un curriculum suffisamment puissant pour transformer de façon effective les pratiques de classe ».

D'un autre point de vue, la logique stratégique ressemble à un type de recherche que Van Der Maren (1999) rapproche de la recherche-action qui fait appel à la méthodologie des systèmes souples (MSS). Cette dernière crée des conditions favorables au dialogue et à l'ajustement des composantes du curriculum à la diversité des clientèles et des demandes contradictoires qui peuvent se présenter. Cette méthodologie présume

2. La Direction de la formation générale des adultes (DFGA) tient à remercier toutes les personnes qui ont œuvré à la rénovation du curriculum de la formation générale de base des adultes pour leurs commentaires et suggestions.

que la démarche doit se faire de connivence avec les acteurs du système et que du temps soit accordé à des allers-retours sur le terrain afin de demeurer fidèles à la réalité dudit terrain. Aussi, cette méthodologie oriente les choix de techniques d'enquête vers des données suscitées (entrevues, récits, focus groupe, etc.) et oriente des retours d'information vers des réunions de groupes conçues comme des échanges plutôt que simplement comme la transmission « descendante » d'information (Van Der Maren, 1999, p. 85). Le concepteur de la méthodologie des systèmes souples (MSS), Checkland (1990) lui-même, soutient que l'intérêt de cette méthodologie réside dans le fait qu'elle ne vise pas le meilleur fonctionnement possible, mais qu'elle cherche à trouver une solution satisfaisante pour les acteurs du système, solution qui n'évacue pas les conflits « humains » mais les assume. Dans ce sens, la démarche respecte la subjectivité humaine et accorde de l'importance à la confrontation des perceptions du réel avec les constructions de modèles conceptuels censés représenter le fonctionnement du réel. En somme, la logique stratégique et la méthodologie des systèmes souples caractérisent bien la démarche de rénovation du curriculum de la formation générale de base des adultes. C'est dans cet esprit que les équipes de travail ont eu à collaborer avec les groupes d'acteurs de la formation.

4. Résultats : vers un modèle de curriculum novateur

4.1 Le fil conducteur du modèle : finalités et buts

Pour cerner le modèle de curriculum de la formation générale de base, les groupes de travail se sont inspirés de travaux menés par certains pays de l'OCDE. L'analyse de ces travaux a principalement mis en évidence deux façons de faire pour identifier les compétences requises pour la formation des adultes. L'une d'elles peut être illustrée par l'expérience des États-Unis où on a eu recours aux rôles sociaux pour cerner les compétences. Dans son programme *Equiped for the future*, le National Institute for literacy définit la formation de base et identifie les compétences à partir de trois rôles sociaux, soit celui de parent ou membre d'une famille, celui de citoyen et celui de travailleur (Ananda, 2000). Dans ce modèle, l'harmonisation avec les programmes scolaires offerts aux jeunes n'est pas une préoccupation. Le modèle est conçu uniquement pour les adultes à partir des compétences ou des connaissances qui leur sont nécessaires pour assumer de façon satisfaisante les différents rôles qu'ils sont appelés à jouer. L'autre façon de faire peut être illustrée par l'expérience de l'Angleterre et de l'Irlande. Dans ce cas, les préoccupations

étaient à la fois de l'ordre de la remédiation et de l'ordre du rehaussement des compétences ; les cinq rôles sociaux servent uniquement à contextualiser les apprentissages, c'est-à-dire que les rôles sociaux servent de situations d'apprentissage pour le développement des compétences (MEQ, 2001e, p. 28 ; TREAQ-FP, 2001, p. 30).

L'expérience de l'Angleterre et de l'Irlande est celle qui semble rejoindre les préoccupations véhiculées par la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* du Québec. Le modèle retenu au Québec repose, en effet, sur une préoccupation identique de remédiation et de rehaussement des compétences, et de la même façon les rôles sociaux et les situations de vie des adultes sont utilisés pour mettre en contexte les apprentissages. Ce modèle retient quatre rôles sociaux : a) membre d'une famille, b) citoyen d'une collectivité et du monde, c) producteur de biens et de services, et d) consommateurs de biens, de services et de médias.

La clientèle cible de la formation générale de base est constituée d'adultes québécois âgés de 15 à 64 ans qui ont moins de neuf années de scolarité. Statistique Canada évalue cette clientèle à 611 750 adultes, soit 12,5 % de la population québécoise. On note un nombre presque égal d'hommes et de femmes. En outre, 875 040 adultes de 15 à 64 ans, dont plus d'hommes que de femmes, ont à leur actif de neuf à treize années de scolarité et n'ont obtenu aucun diplôme. Au total, environ 30 % de la population adulte, soit près d'un million et demi de personnes, n'ont pas de diplôme d'études secondaires (DES), seuil jugé souvent minimal pour s'intégrer dans la société et y fonctionner de façon appropriée (MEQ, 2000a).

Par ailleurs, le modèle de curriculum est articulé selon trois axes prioritaires de développement de l'adulte : l'axe de la polyvalence, l'axe disciplinaire et l'axe personnel et social. Par axe de développement, on entend « direction particulière d'évolution d'une personne, d'un domaine de savoir, d'une institution ou d'une société en vue de parvenir à un modèle d'avenir dont on a précisé les grandes orientations » (Legendre, 1993, p. 128). Remédiation et rehaussement des compétences de l'adulte selon les trois axes prioritaires constituent le fil conducteur de la démarche d'élaboration du curriculum des adultes.

Le Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation du Québec décrit les enjeux et les défis actuels en éducation. Nous y trouvons les orientations, les objectifs et les voies d'action qui doivent servir de base aux intervenants du système d'éducation. Ce plan rappelle la

triple mission de l'école : s'instruire, socialiser et se qualifier. L'école de demain cherche non seulement à amener l'apprenant à acquérir des connaissances qui lui soient utiles dans sa vie sociale et professionnelle et à développer des compétences, mais vise également à lui donner une formation générale de base suffisante pour qu'il puisse continuer à se former une fois hors du milieu scolaire, afin de rester qualifié ou, au besoin, de se qualifier dans un autre domaine. En particulier en ce qui concerne les adultes, la Politique et son plan d'action (Gouvernement du Québec, 2002a et 2002b) cristallisent les principes constituant les balises devant guider les actions. Les résultats des discussions de divers acteurs en formation générale de base des adultes ont en fin de compte conduit les équipes de travail aux finalités et buts présentés au tableau suivant.

Ces énoncés soulignent l'importance de l'accès au savoir, de l'apprentissage tout au long de la vie, du droit à l'éducation et à la participation à la vie démocratique et économique. À cet égard, lors des consultations, nous avons pu noter une sensibilité particulière à vouloir doter le curriculum d'un bon équilibre entre l'expression de la demande et les attentes de la société, entre le développement de l'employabilité et le développement intégral de la personne. Aussi, plusieurs interlocuteurs ont souligné l'importance de ne pas privilégier la préoccupation de l'autonomie économique au détriment des valeurs culturelles et sociales.

Tableau 2 Les énoncés des finalités et des buts de la formation générale de base des adultes

Finalités et buts	Énoncés
Finalités en ce qui concerne la personne	F1. Développer chez l'adulte l'autonomie et le sens des responsabilités dans sa vie personnelle, familiale et sociale. F2. Favoriser une participation active et éclairée de l'adulte dans la vie économique, culturelle et politique de sa collectivité. F3. Favoriser l'épanouissement de l'adulte selon sa personnalité, ses talents et ses ressources et ce, tout au long de sa vie.
Finalités en ce qui concerne la société	F4. Assurer la diffusion de valeurs démocratiques et pluralistes. F5. Promouvoir l'apport de la culture dans la vie personnelle et dans l'évolution de la société.
Buts	B1. Amener l'adulte à comprendre et à utiliser l'information dans ses activités quotidiennes et dans la collectivité afin d'étendre ses connaissances et ses capacités. B2. Amener l'adulte à participer de façon active au développement de la société par l'exercice de tous ses rôles. B3. Amener l'adulte à développer son employabilité et à poursuivre sa formation continue. B4. Amener l'adulte à développer des compétences lui permettant d'être autonome dans la réalisation de ses projets personnels et professionnels.

4.2 L'organisation de l'apprentissage

Le nouveau curriculum de la formation générale de base des adultes est appelé à relever plusieurs défis tels que ceux qui consistent à promouvoir une culture de formation continue et à rehausser les compétences de base des adultes. Ce curriculum s'appuie sur une vision de l'enseignement et de l'apprentissage qui intègre le socioconstructivisme et l'approche par compétences. L'approche par compétences a été retenue parce qu'elle vise à amener l'adulte à faire des apprentissages durables et réutilisables. Elle aide l'adulte à prendre conscience des ressources qu'il mobilise en situation d'apprentissage afin de mieux agir sur elles. Elle sert aussi à centrer l'acte andragogique sur le transfert d'apprentissage en situations authentiques en lien étroit avec les situations de vie d'adultes et à en déterminer les résultats attendus en termes de niveau de maîtrise de compétences.

Par ailleurs, la conception de l'apprentissage retenue pour le curriculum des adultes s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. Les adeptes du paradigme épistémologique de la connaissance selon une hypothèse constructiviste soutiennent que, dans cette perspective, le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même. De ce point de vue, le sujet est placé au centre du système de formation et devient responsable de ses propres apprentissages. En contexte de formation, on est incité à choisir des formules pédagogiques susceptibles d'amener la personne à être régulièrement active dans la structuration du sens qu'elle donne aux situations de vie d'adultes d'une part et, pour favoriser l'autonomie et l'apprentissage tout au long de la vie, d'autre part.

Pour sa part, la dimension sociale de l'apprentissage fait référence aux échanges avec les autres. Ces échanges sont essentiels et s'opposent à une approche où on dicte aux apprenants que faire et comment le faire. En contexte de formation, cela doit se traduire par la mise en œuvre de formules didactiques qui mettent l'accent sur le travail en équipe, la coopération et la construction collective de sens. Enfin, le socioconstructivisme doit prendre en compte les interactions des apprenants avec leur environnement. Cette dimension joue un rôle primordial dans le curriculum des adultes car elle permet d'octroyer une grande place aux situations de vie réelles. Ce choix est une réponse à un certain nombre d'enjeux, notamment celui d'enseigner aux adultes en s'adressant à eux en tant qu'adultes et d'adapter les contenus d'apprentissage à leur réalité d'aujourd'hui. En résumé, la vision de l'enseignement et de

l'apprentissage prônée par le curriculum de la formation générale de base place l'adulte au centre du processus et l'incite à prendre en charge ses apprentissages et à développer son autonomie.

4.3 Les situations de vie, le référentiel des compétences, les programmes d'études

L'un des aspects novateurs du curriculum de la formation générale de base des adultes est la place accordée aux situations de vie d'adultes et au référentiel des compétences dans l'élaboration des programmes d'études. Pour aider les équipes de rédaction et de validation des programmes d'études à demeurer en cohérence avec la vision de l'enseignement et de l'apprentissage, il fallait leur fournir de nouvelles balises. Dans ce sens, programmes d'études, référentiel des compétences et situations de vie constituent des piliers de la formation générale de base. La Figure 3 montre que les situations de vie sont intimement liées aux domaines généraux de formation³ et aux rôles de l'adulte tandis que les programmes d'études le sont avec les domaines d'apprentissage.

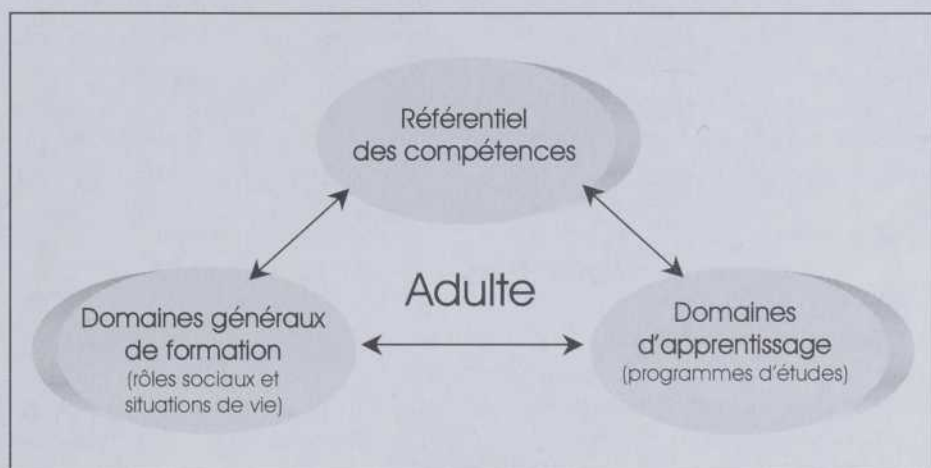
4.3.1 Les domaines généraux de formation

Les domaines généraux de formation représentent un bassin de problématiques que les adultes ont à affronter ou de défis qu'ils ont à relever dans leur vie personnelle et collective. Le regroupement en domaines généraux de formation favorise d'abord la cohérence et la pertinence du curriculum dans sa globalité. Dans ce sens, les domaines généraux de formation tirent parti du fil conducteur du curriculum et de ses finalités et buts. Ils favorisent l'orientation de la formation sur la remédiation et le rehaussement des compétences. Ils focalisent la formation sur l'utilisation des rôles sociaux et des situations de vie des adultes pour mettre en contexte les apprentissages, afin de leur donner sens en les liant aux rôles et aux besoins de l'adulte.

Dans le curriculum à l'intention des adultes, les domaines généraux de formation renvoient aux quatre principaux rôles que l'adulte est appelé à jouer dans la société. Une situation de vie est définie comme une unité dynamique du monde vécu qui mobilise les compétences

3. Par souci d'harmonisation avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (2003d, p. 37), on a retenu la dénomination « domaines généraux de formation » plutôt que « domaines d'expérience de vie », habituellement utilisée dans les milieux d'éducation des adultes.)

Figure 3 Les trois piliers de la formation générale de base



d'une personne en vue de transformer un jeu d'événements en un résultat qui ait du sens, pour elle-même et pour les autres. La situation de vie définie de cette façon (MEQ, 2003a, p. 4) peut devenir un point déterminant pour le développement d'un curriculum. Ainsi, elle peut contribuer à identifier les compétences qui doivent faire partie du curriculum, se donner des cibles à atteindre en formation et mettre en évidence les compétences à développer par l'adulte⁴. Qui plus est, au regard de la notion de fonction de travail, le concept de situation de vie permet de prendre en considération les sphères d'activité associées au travail car le travail est une des situations de vie qu'expérimentent chaque jour un grand nombre d'adultes.

Pour obtenir un inventaire des situations de vie, nous avons mené une enquête dont le but était de circonscrire autant les problèmes que les défis rencontrés par les adultes à différents stades de leur existence. La connaissance détaillée de la population cible est mise à contribution pour déterminer les compétences à développer dans le référentiel qui, à son tour, déterminera la rédaction et la validation des programmes d'études. L'enquête fut validée par des formateurs des centres d'éducation des adultes de commissions scolaires, et des intervenants dans les groupes populaires en alphabétisation⁵. L'enquête a donc permis d'identifier 32 situations de vie. Même si toutes les situations de vie ne sont pas

4. Voir l'article Jonnaert et Masciotra dans le présent ouvrage.

5. Pour plus de précisions, voir le document de référence *Les situations de vie des adultes*, MEQ-DGFA, 2003a.

spécifiques à tous les adultes visés par la formation générale de base⁶, elles ont cependant permis de cerner les activités, les difficultés rencontrées, les stratégies utilisées et les trajectoires de vie de ces adultes. Il s'agit en fait d'un ensemble de lieux de convergence et de grandes questions qui interpellent les adultes en formation, c'est-à-dire de domaines généraux de formation. L'analyse des données recueillies a conduit à un regroupement des situations de vie en quatre rôles de l'adulte (Tableau 3).

La classification des situations de vie a été effectuée de manière que les difficultés éprouvées ou les stratégies adoptées ne soient pas attribuées à des personnes, mais à des situations de vie que tout adulte pourrait connaître à un moment ou un autre de sa vie. Les rôles sociaux identifiés résultent des affinités de différentes situations de vie résultant de l'enquête et non d'une grille préalablement établie ou d'un modèle emprunté. Ces rôles sociaux sont utilisés comme domaines généraux de formation dans la démarche de programmation. Ces domaines échappent aux délimitations disciplinaires traditionnelles et renvoient aux quatre principaux rôles que l'adulte est appelé à jouer dans la société selon le curriculum rénové. Le Tableau 4 résume les liens entre les rôles de l'adulte, les responsabilités personnelles et les valeurs sociales promues.

En substance, l'examen du tableau indique que le curriculum des adultes soutient l'approche culturelle par opposition à une approche traditionnelle d'inspiration technique et planificatrice de détermination des contenus de formation. Le recours aux domaines généraux de formation offre l'avantage de faire ressortir les domaines prioritaires de l'intervention éducative, c'est-à-dire ceux qui représentent des contextes de transfert dans lesquels vont se déployer les compétences du référentiel.

4.3.2 Le référentiel des compétences

Un référentiel est un construit plus ou moins normatif qui sert à guider la suite des étapes de la démarche d'élaboration d'un curriculum. La littérature indique que ce construit peut porter aussi bien sur des capacités ou des compétences, des contenus curriculaires, des grilles d'évaluation, etc. (Figari, 1994 ; Legendre, 1993 ; Roegiers, 1997 ; Figari, 2002).

6. L'enquête effectuée en 2000 devait porter sur la formation commune. Une démarche de validation est actuellement en cours pour ajuster les situations aux adultes de la formation diversifiée.

Tableau 3 Tableau synoptique des situations de vie selon les rôles de l'adulte

Rôle de membre d'une famille	Rôle de citoyen d'une collectivité et du monde
- S'alimenter au quotidien - Habiter un domicile - Vivre seul - Être responsable d'une famille - Prendre soin de sa santé et de celle de ses proches - Prendre en charge un proche - Nouer et développer des amitiés - Vivre une relation amoureuse - Vivre des relations sexuelles - Vivre une grossesse - Éduquer des enfants - Vivre une situation de violence - Vivre un divorce ou une séparation - Perdre un être cher	- S'impliquer dans des activités communautaires - Participer aux luttes sociales et politiques - Exercer ses droits et ses devoirs de citoyens
Rôle de consommateur de biens, de services et de médias	Rôle de producteur de biens et de services
- Développer un projet de vie professionnelle - Chercher un emploi - Participer à une démarche d'insertion en emploi - Occuper un emploi salarié - Travailler à son propre compte - Gérer ses finances - Effectuer des dépenses	- Rechercher des services de formation - Participer à une activité de formation - S'engager dans une démarche de développement personnel - S'informer par des médias traditionnels et électroniques - Participer à des activités sociales, culturelles ou de loisirs - Pratiquer une religion - Prendre des vacances

Tableau 4 Les dimensions associées aux rôles de l'adulte

Rôles	Responsabilités et défis	Valeurs et normes
Membre d'une famille	- Éduquer ses proches - Prendre soin de soi et des autres - Renforcer le capital social	- Épanouissement de la personne - Conscience morale - Cohésion sociale
Citoyen de la collectivité et du monde	- Apprendre à vivre ensemble - Exercer ses droits et responsabilités - Débattre de projets collectifs	- Pluralisme culturel - Démocratie - Dignité humaine
Producteur de biens et de services	- Être un agent économique - Développer son employabilité - Protéger l'environnement	- Réduction des inégalités - Valorisation des acquis - Développement durable
Consommateur de biens, de services et de médias	- Utiliser les médias - Assumer sa formation continue - Développer de saines habitudes de vie	- Accès à l'information - Droit à l'éducation - Santé et sécurité

Dans l'approche retenue pour la formation générale de base des adultes au Québec, le référentiel du curriculum porte sur les compétences visées par la formation générale de base.

Le concept de référentiel des compétences s'est développé depuis que le mouvement de mondialisation et de globalisation de l'économie a commencé à gagner du terrain. Pour s'adapter à ce mouvement, de nombreuses entreprises se sont alors dotées de leurs propres services de formation afin de mieux répondre aux impératifs de compétitivité et de rentabilité, tout en se sensibilisant à l'importance de la solidarité internationale et au développement durable. Depuis lors, les politiques éducatives nationales, en particulier dans les pays de l'OCDE, préconisent des programmes d'études où les compétences à développer chez les apprenants occupent une place centrale. Dans ce sens, le Conseil supérieur de l'éducation (1991, p. 29) soutient à juste titre qu'une politique éducative doit préciser les traits essentiels de la « tête bien faite » qu'elle cherche à former et doit le faire de manière qu'il soit possible de déterminer concrètement des objectifs généraux qui deviennent l'assise même de l'organisation du curriculum et qui inspirent l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Selon le curriculum destiné à la formation générale de base des adultes au Québec, le référentiel des compétences est un ensemble de compétences qui découlent des assises du curriculum et auxquelles on se réfère à des fins de reconnaissance des acquis ou de rédaction des programmes d'études⁷. Il s'adresse aussi bien au réseau de l'éducation qu'à ses partenaires du monde du travail. Il favorise la mise en œuvre de la reconnaissance des acquis et des compétences des adultes. En d'autres termes, le référentiel des compétences représente le profil de sortie de la formation générale de base des adultes.

Pour compléter la définition d'un référentiel des compétences, il nous faut aussi définir le concept de « compétence ». Plusieurs définitions coexistent dans la littérature⁸. Elles sont fournies par plusieurs auteurs, pour différents ordres d'enseignement au Québec, au Canada et

7. Par abus de langage, on confond souvent la compétence avec son énoncé. En toute rigueur, un énoncé de compétence n'est qu'une des rubriques de sa description ; les autres étant, dans le cas de la formation générale de base des adultes, le sens, le contexte de réalisation, les composantes, la teneur de la composante et les manifestations de la compétence. (voir MEQ, 2003b)

8. Le groupe Espace Compétences a recensé une centaine de définitions du concept de « compétence », voir <http://www.espace-competences.org/> (site consulté le 12 novembre 2003)

ailleurs. Dans l'approche adoptée en formation générale des adultes, la compétence est à la fois un processus et un résultat, une cible de formation. Elle est définie comme « un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble intégré de ressources, pour faire face à une famille de situations de vie » (MEQ, 2003b). La compétence renvoie donc au pouvoir d'agir, et non au savoir-agir que l'on retrouve dans certaines conceptions de l'approche par compétences⁹. Dans la définition du concept de compétence retenue, il y a trois types de pouvoirs (Le Boterf, 2001). Le pouvoir d'agir renvoie à la mise en œuvre de situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation où les apprenants exercent leur autonomie. Le pouvoir de réussir incite à fournir aux apprenants des occasions authentiques d'exercer la compétence et de l'évaluer. Pour sa part, le pouvoir de progresser suggère aux enseignants de proposer des situations nouvelles qui favorisent le transfert et le développement de la compétence au-delà des exigences du programme poursuivi. L'idée est de faire ressortir l'importance de l'action du sujet qui développe sa compétence *in situ*.

Il n'existe pas de modèle unique pour élaborer un référentiel des compétences. Il s'agit d'une activité complexe. La production d'un référentiel des compétences n'est pas une étape autonome dans le processus d'élaboration d'un curriculum. Dans le programme de formation de l'école québécoise (2001c, 2002a) tout comme pour la formation professionnelle et technique (2002b ; MEQ, 1988), nous ne retrouvons pas de référentiel des compétences explicitement formulé. Cependant, il en existe en formation à l'enseignement (MEQ, 2001a, 2001b). Des référentiels des compétences analogues existent à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Créteil et de Lyon¹⁰. Nous avons noté d'autres initiatives en matière d'élaboration de référentiels de compétences. Par exemple, l'Institut européen pour l'apprentissage en ligne (European institute for e-learning, EIFEL) a construit pour ce domaine un référentiel des compétences qui décrit différents niveaux de compétences couvrant toutes les fonctions de l'apprentissage en ligne (Gérard, 2002, p. 19). De même, la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) a élaboré un référentiel des compétences pour un ensemble de métiers relevant d'elle (Haeuw, 2002, p. 22). Pour leur part, Paquay et Wagner (1994) ont proposé un cadre pour définir un référentiel des compétences professionnelles intégrant six paradigmes (Paquay et al., 2001, p. 156).

9. Voir, par exemple, Tardif (2003), page 37.

10. Voir, par exemple, <http://www.creteil.iufm.fr>

Dans le curriculum de la formation générale de base des adultes, les compétences du référentiel ont été identifiées à partir d'assises telles que les orientations gouvernementales, les valeurs¹¹ et attentes de la société québécoise, les rôles de l'adulte, la vision de l'adulte et de son apprentissage, et les caractéristiques sociodémographiques de la population cible. Le traitement de ces assises, conjugué aux exigences de la logique stratégique, a finalement conduit à l'identification de dix-sept compétences qui renvoient à trois axes de développement de l'adulte (Tableau 5).

La présence des compétences sociales dans le référentiel souligne la volonté de renforcer la capacité de l'adulte à faire face aux défis associés à ses obligations envers lui-même et envers les autres dans une société complexe, démocratique et pluraliste. Quant aux compétences polyvalentes, elles témoignent de la préoccupation de développer chez l'adulte les habiletés à caractère générique¹². Enfin, les compétences disciplinaires visent à développer chez l'adulte la culture personnelle et la compréhension du monde. Le développement des dix-sept compétences

Tableau 5 Les énoncés de compétences de la formation générale de base des adultes	
Types de compétences	Énoncés des compétences
Compétences sociales	1. Organiser sa vie professionnelle 2. Gérer ses pratiques de consommation et d'épargne 3. Exercer ses droits et devoirs civiques 4. Maintenir de saines habitudes de vie 5. Interagir avec son entourage
Compétences disciplinaires	1. Communiquer en langue première 2. Communiquer en langue seconde 3. Utiliser le langage et les outils mathématiques 4. Utiliser la démarche et les modes d'explication de l'histoire et de la géographie 5. Exploiter des technologies de l'information et de la communication 6. Utiliser le langage et la démarche des sciences de la nature
Compétences polyvalentes	1. Rechercher et traiter de l'information 2. Utiliser des stratégies de résolution de problèmes 3. Agir avec méthode 4. Mettre en œuvre sa créativité 5. Coopérer 6. Exercer un jugement critique et éthique

11. Les valeurs auxquelles on fait référence sont celles qui apparaissent dans les chartes canadienne et québécoise.
12. Le concept de compétence polyvalente rappelle celui de « compétence générique » qui se retrouve, entre autres, chez Emploi-Québec (1997), chez Lombardo et Eichinger (1993) et dans le dictionnaire des compétences (1996).

visé la poursuite des buts et des finalités de la formation générale de base et, principalement à préparer l'adulte à faire face aux grandes tendances du XXI^e siècle : accès aux sociétés du savoir, transformation de l'économie, valorisation de l'apprentissage tout au long de la vie, respect des droits de la personne humaine et de ses libertés fondamentales, complexification de la vie sociale, solidarité internationale, mondialisation, etc.

Tout bien considéré, le référentiel des compétences, les domaines généraux de formation (rôles de l'adulte, situations de vie) et les domaines d'apprentissage (programmes d'études) sont trois piliers de la formation générale de base des adultes qui ont permis de dessiner une première esquisse du plan de formation qui fera l'objet d'une section ultérieure. Mais il nous faut d'abord introduire les domaines d'apprentissage.

4.3.3 Les domaines d'apprentissage

Un domaine d'apprentissage représente un grand champ de formation à l'intérieur duquel sont définis les programmes d'études. Il reflète la préoccupation de rompre le lien identitaire entre un programme d'études et une discipline. Le regroupement des programmes d'études à l'intérieur des domaines d'apprentissage est de plus en plus courant sur le plan international (Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 11-24). Au Québec, le Groupe de travail sur les profils de sortie (Rapport Corbo, 1994), le Groupe de travail sur le curriculum (Rapport Inschauspé, 1997), la Commission des États généraux (1996) et la Commission des programmes d'études (1998), préconisent tous un changement dans la façon de déterminer les contenus de formation. Tous conviennent que c'est à partir des missions éducatives qu'on doit préciser les profils de formation attendus et que ces derniers doivent être articulés autour de grands domaines où des apprentissages essentiels ont besoin d'être réalisés (Rapport Corbo, 1994)¹³.

Les domaines d'apprentissage que l'on retrouve dans le curriculum à l'intention des adultes sont, pour la plupart, présents dans le curriculum des jeunes du niveau primaire et au secondaire. En effet, dans les Programmes de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001a, 2002a), nous retrouvons les domaines suivants : domaine des langues, domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, domaine de l'univers social, domaine des arts, domaine du développement personnel. Par

13. Les états généraux de l'éducation parlent de « savoirs essentiels », le rapport Fauroux (France), de « savoirs fondamentaux », la Fondation Carnegie de « *Core communalities* », etc.

souci d'harmonisation¹⁴, le programme de formation générale de base à l'intention des adultes a maintenu les dénominations des domaines d'apprentissage, lorsque cela était possible. Ainsi, le curriculum des adultes a retenu le domaine des langues, le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie, et le domaine du développement personnel. Et pour mieux répondre aux exigences d'exercice des rôles sociaux de l'adulte, le curriculum a retenu trois domaines plus spécifiques aux adultes à savoir : citoyenneté, monde du travail, consommation et environnement.

Le regroupement par domaines d'apprentissage présente des avantages. Il favorise une intégration des savoirs qui répond mieux aux exigences de l'approche par compétences. Il incite au décloisonnement des disciplines traditionnelles dans la mesure où il oriente la formation vers l'intégration des disciplines requises pour le développement des compétences visées par le programme d'études. Ce regroupement incite à spécifier les « savoirs essentiels » à acquérir dans le cadre du domaine d'apprentissage. Il encourage l'enseignant à concevoir des projets dans lesquels l'intégration des connaissances est un élément intrinsèque de la formation de l'apprenant. Ainsi, les domaines d'apprentissage traduisent de manière cohérente les choix fondamentaux de la société en matière de culture et de priorités éducatives qui font consensus.

4.3.4 L'organisation de l'enseignement et des services éducatifs

Pour traiter de l'organisation de l'enseignement, nous allons introduire le concept de plan de formation ; ensuite, nous allons faire une ébauche des principaux défis relatifs à l'organisation des services éducatifs. Le plan de formation est une structure dynamique où s'articulent les axes de développement de l'adulte, les domaines généraux de formation et leurs intentions éducatives, ainsi que les domaines d'apprentissage et leurs programmes d'études. Le plan de formation utilise des intentions pédagogiques, c'est-à-dire des énoncés d'orientation qui explicitent des

14. Au sujet de l'harmonisation il faut rappeler que, pour garantir la qualité des formations dispensées aux adultes, le Conseil supérieur de l'éducation (1994) souhaitait que les niveaux des compétences des adultes correspondent à ceux attendus des jeunes. Quant à la Commission des programmes d'études, elle exigeait l'harmonisation des programmes d'études des deux secteurs puisque tous deux doivent sanctionner la réussite des études secondaires par un diplôme (DES) délivré selon les mêmes exigences (1998, p. 8), c'est-à-dire qu'elle recommandait une certification équitable et garante des compétences.

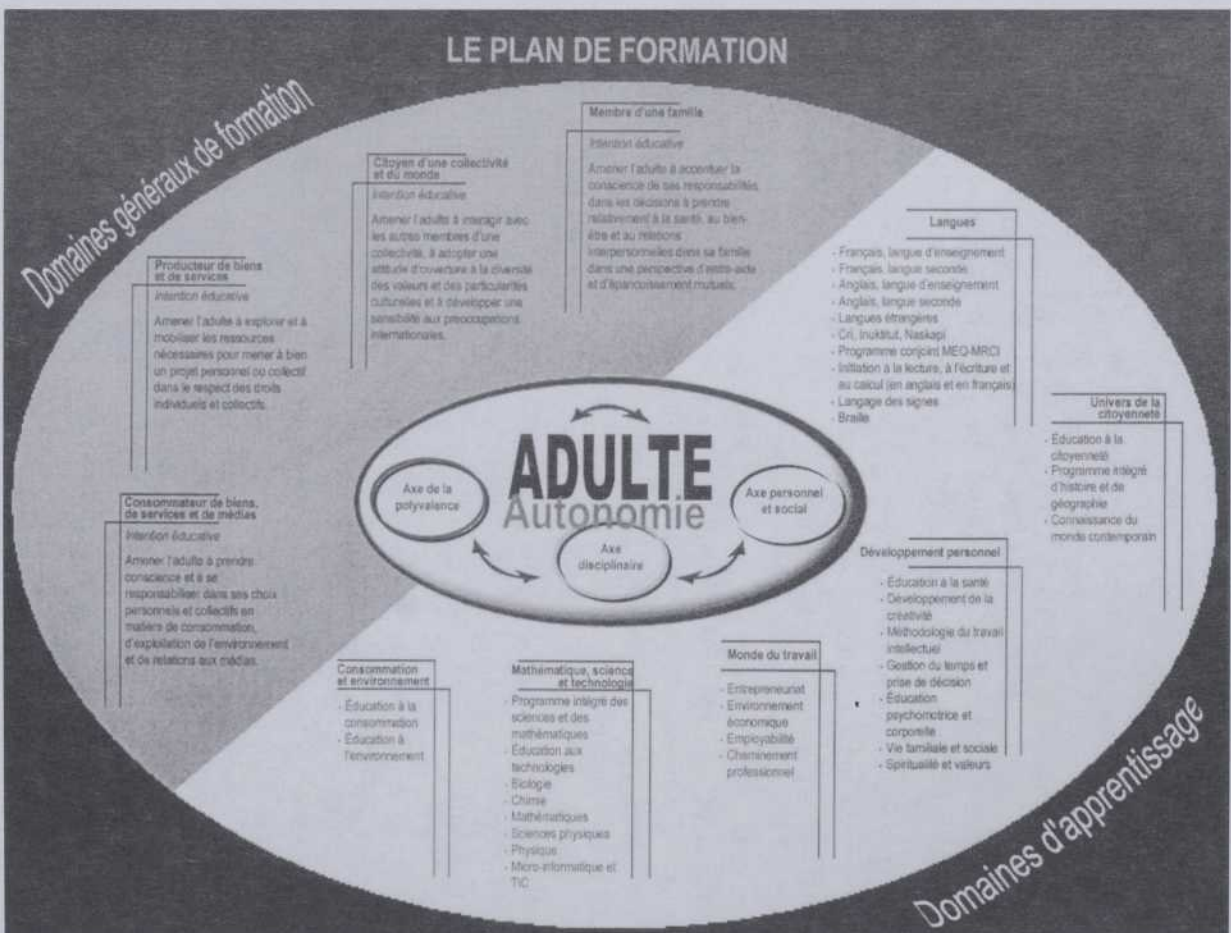
finalités ou un domaine général de formation. Une intention pédagogique est porteuse d'un mandat éducatif pour les enseignants. Elle sert à orienter les actions didactiques tout en préservant une marge de manœuvre aux enseignants. Le *Plan de formation générale de base des adultes* énonce quatre intentions éducatives par rapport à chacun des quatre rôles de l'adulte (voir Figure 4).

D'autre part, l'analyse des domaines d'apprentissage combinés aux besoins de l'adulte a conduit à l'identification de programmes d'études. Il fallait alors focaliser sur les liens avec le référentiel des compétences, avec les finalités et les buts de la formation générale de base, avec les projets potentiels de la clientèle de la formation générale de base. Les programmes d'études finalement retenus par les groupes de travail apparaissent sur la représentation du plan de formation (voir Figure 4).

L'examen de la figure indique que ce Plan de formation s'articule autour de trois axes de développement de l'adulte en vue de favoriser la poursuite des finalités de la formation générale de base, en particulier, l'autonomie de la personne. Les intentions éducatives de ce plan traduisent bien les orientations et principes à la base de la rénovation du curriculum de la formation générale de base des adultes. Nous y retrouvons les dimensions inhérentes aux rôles de l'adulte, le respect des droits individuels et collectifs, l'ouverture à la diversité des valeurs et des particularités culturelles, la sensibilité aux préoccupations internationales et au développement durable. Les domaines d'apprentissage mettent en valeur les contributions de disciplines académiques classiques et favorisent leur regroupement pour mettre en œuvre des projets intégrateurs.

La nouvelle organisation de l'enseignement soulève la question de la préparation adéquate du personnel scolaire, en particulier celle des enseignants. Le Plan de formation est conçu pour donner un nouvel essor qualitatif à la formation afin de développer des compétences pour comprendre et traiter les situations de vie d'adultes. Sa structuration en domaines généraux de formation et en domaines d'apprentissage, combinée aux exigences de l'approche par compétences et du socioconstructivisme, a pour conséquences la nécessité du développement de nouvelles compétences chez les enseignants. Désormais, ceux-ci ont à composer avec la gestion collégiale de l'apprentissage et de l'évaluation, avec les projets intégrateurs, avec le travail en communautés d'apprentissage, avec la différenciation pédagogique, etc. Pour répondre à cette demande sociale, les enseignants doivent disposer de moyens pour amener les apprenants à se mettre en projet et à avoir plus d'aisance dans la maîtrise

Figure 4
Le plan de formation du curriculum
des adultes



d'apprentissages plus complexes. La préparation de ces personnes demande un soin particulier pour faire de ces celles-ci des agents du changement et des moteurs de la formation continue. Pour cela, il faut repenser la formation initiale, l'insertion socioprofessionnelle et la formation continue des enseignants qui interviennent en formation générale de base des adultes (COFPE, 2000, 1997 ; MEQ, 1999 ; 2001a, 2001b ; Ettayebi, Medzo et Fortier, 2004).

En ce qui concerne l'organisation des services éducatifs, la mise en œuvre du Plan de formation présente plusieurs défis. En effet, l'offre de service « formation à l'éducation des adultes » présente des spécificités : absence de grilles matières, pas d'obligation de cohortes, pas de temps limite pour la formation, services d'apprentissage adaptés aux besoins, etc. L'élaboration des programmes d'études doit tenir compte de ce contexte organisationnel particulier. Elle doit aussi considérer le partage des responsabilités entre le Ministère et les commissions scolaires. Il y aura donc des programmes d'études édictés par le Ministre et d'autres qui seront élaborés par les centres d'éducation des adultes, dans le cadre des programmes locaux, pour répondre à des besoins de formation sur mesure, d'achats de commandite et de valorisation des formations.

L'une des conséquences concerne la structure des programmes. Alors que dans le programme de formation de l'école québécoise (2001), par exemple, le cheminement de l'apprenant se fait par cohortes et se découpe en cycles d'une durée préétablie (2 à 3 ans), à l'éducation des adultes, il n'y a pas de cohortes en raison du principe d'entrées et de sorties variables¹⁵, et d'autre part, le cheminement de l'apprenant ne peut pas être découpé en cycles avec des durées préétablies. Les programmes d'études seront découpés en niveaux de développement de compétences et ce, sans référence au temps nécessaire pour les atteindre. De plus, chaque programme sera découpé en étapes qui correspondraient à différents niveaux de complexité dans le développement des compétences auxquelles il fait appel. Enfin, dans chaque programme d'études, les compétences de l'axe de la polyvalence joueront un double rôle : à la fois celui de capacités transversales pour le développement des autres compétences et celui de cibles de formation pour répondre soit à des besoins personnels

15. L'accès à l'éducation des adultes a été pensé de façon que les besoins des personnes qui veulent s'y inscrire soient pris en considération. Ainsi, l'entrée périodique permet à l'adulte de s'inscrire à différents moments de l'année (variables selon les commissions scolaires), alors que la sortie variable lui permet de terminer, d'interrompre ou même de quitter ses études pour répondre à d'autres obligations, et ce, en tout temps (Pour... suivre son régime, 2000, p. 1.7) .

de l'adulte, soit à la demande du marché du travail.

Une autre conséquence concerne le modèle d'organisation actuelle de la formation générale de base des adultes. Ce dernier repose sur des services d'enseignement mis en place en réponse aux besoins de certaines clientèles : francisation, alphabétisation, intégration sociale, intégration socioprofessionnelle. Ces services fonctionnent en silo et chacun d'eux comporte un ou plusieurs programmes d'études découpés en cours qui souvent se répètent d'un service à un autre, mais portent un code différent.

La nouvelle offre de services¹⁶ préconise un cadre unifié de programmes d'études en lien avec des services d'enseignement qui correspondraient désormais à des profils de sortie et non plus à des clientèles spécifiques. Tous les services d'enseignement sont appelés à utiliser les mêmes programmes et les mêmes cours, étant entendu qu'un encadrement et un soutien appropriés seront mis à la disposition des clientèles spécifiques. Cette mesure a le mérite de permettre que tous les adultes soient éligibles aux mêmes compétences selon leurs capacités. De plus, la structure de la nouvelle offre de services devrait permettre de résoudre le problème de passerelles d'un service à un autre. Elle permet également de faire le lien avec la reconnaissance des acquis sur la base des mêmes compétences.

Conclusion

La réforme du curriculum de la formation générale de base des adultes est novatrice. La diversité des acteurs impliqués dans cette rénovation répond à une logique stratégique qui a permis de créer un dialogue constructif avec des acteurs du système. Les finalités et les buts du curriculum rénové sont le reflet des valeurs qui soutiennent la réforme de l'éducation : droit de l'individu à l'éducation, le droit à l'apprentissage tout au long de la vie, le droit à la reconnaissance des acquis et le développement de l'autonomie des personnes. La vision de l'apprentissage qui anime ce curriculum repose sur le constructivisme afin d'aider l'adulte à développer son autonomie, à apprendre tout au long de la vie. Le curriculum à l'intention des adultes propose un plan de formation qui s'appuie sur trois piliers : le référentiel des compétences, les domaines généraux de formation (rôles sociaux et situation de vie) et les domaines

16. Les travaux relatifs à l'organisation des services éducatifs sont en cours d'élaboration.

d'apprentissage. Le plan de formation place l'adulte au centre du processus. Les équipes de travail sont à l'étape de rédaction des programmes d'études et de mise en place des services éducatifs conviviaux. L'offre de formation devrait aider les adultes à trouver des réponses à leurs besoins. Sans oublier, bien sûr, une préparation adéquate du personnel scolaire pour favoriser une appropriation et une implantation réussies des changements proposés.

Références bibliographiques

- Ananda, S. (2000). *Equipped for the future : Assessment Report. How Instructors Can Support Adult Learners Through Performance-Based Assessment*, Washington D.C.: National Institute for Literacy.
- Blandin, B. (2002). Les métiers du multimédia et de la FOAD en Europe, *Actualité de la formation permanente*, 180, p. 33-46.
- Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Checkland, P. et J. Scholes (1990). *Soft Systems Methodology in action*, New-York, Wiley.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue au Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (1997). *Orientations en matière de formation continue du personnel enseignant*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Commission d'études sur la formation des adultes (Commission Jean) (1982). *Rapport Jean : Apprendre : une action volontaire et responsable*, énoncé de politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente, Québec.
- Commission des programmes d'études (1998). *Orientations et encadrements pour l'établissement du programme de formation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *Les projets de régimes pédagogiques*

de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Le renouvellement du curriculum : expériences américaine, suisse et québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Pour un renouvellement des programmes à l'école*, Québec, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1990). *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ettayebi, M., Medzo, F. et G. Fortier (2004). De nouveaux rôles pour enseigner au temps des réformes. Actes du congrès de l'AIPU : 20 ans de recherche et d'actions pédagogiques, bilan et perspectives, CD-ROM du 21^e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire.

Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

Figari, G. (2002). Et si l'évaluation des compétences échappait au système scolaire ? *L'évaluation des compétences : état de la situation*, Colloque de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMEE). Montréal.

Gérard, F. (2002). Formation ouverte et à distance. Enjeux et réflexions autour des compétences, *Actualité de la formation permanente*, 180, p. 16-21.

Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.

Haeuw, F. (2002). La question des compétences des acteurs. *Actualité de la formation permanente*, 180, p. 22-25.

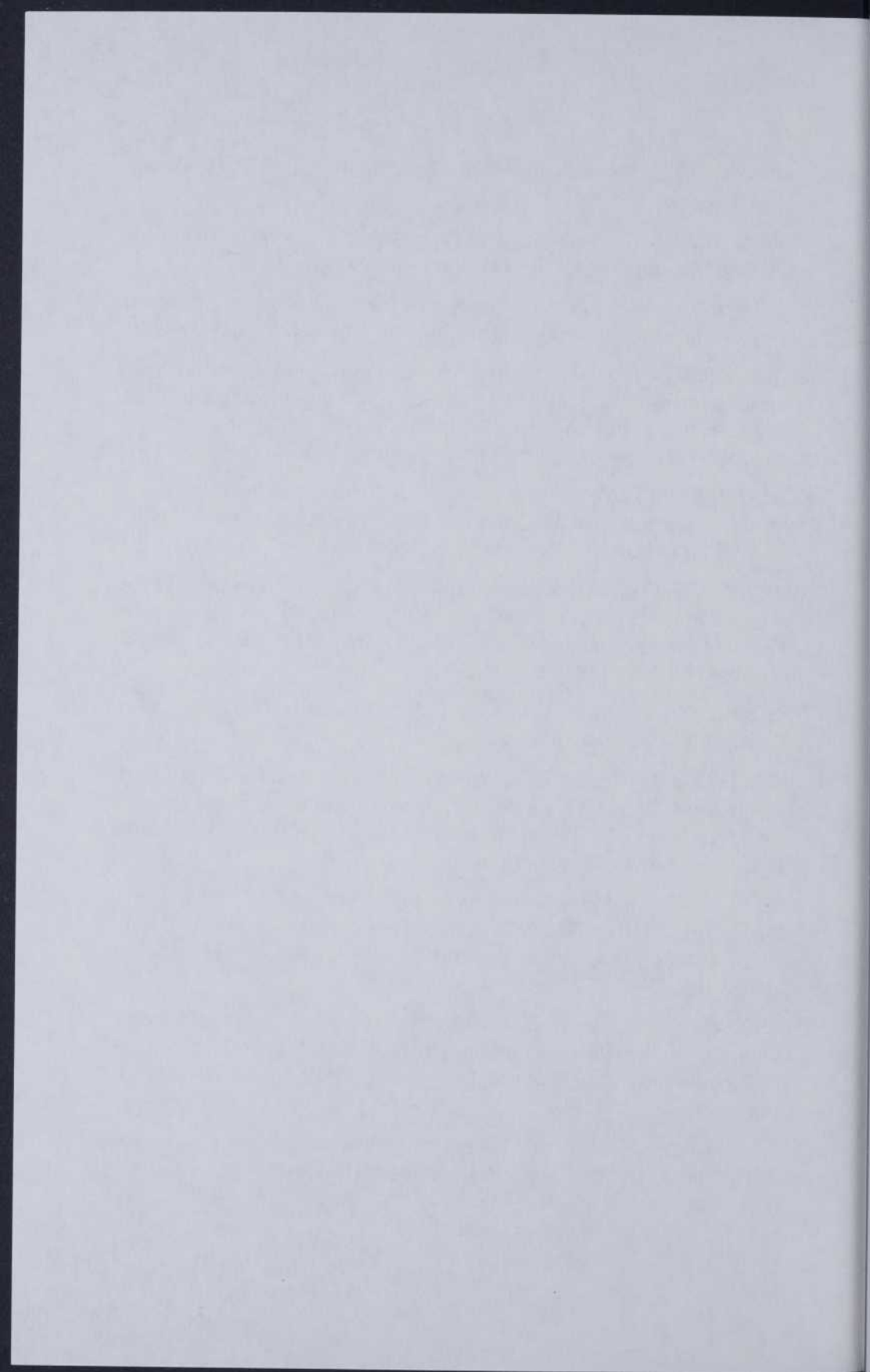
Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme Un cadre théorique*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

Lafortune, L. et C. Daudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Le Boterf, G. (2001). *Construire des compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'organisation.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003a). *Cadre de référence de la formation générale de base des adultes*, Direction de la formation générale des adultes (DFGA), Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003b). *Le référentiel des compétences de la formation générale de base des adultes*, Direction de la formation générale des adultes (DFGA), Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002a). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, 1^{er} cycle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002b). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et de formation*, Gouvernement du Québec, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations, les compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001c). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement préscolaire primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000a). *Les populations cibles de la formation de base*, Série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes, Direction de la recherche et de l'évaluation, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000b). *Pour... suivre son régime. Document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes*, Direction de la formation générale des adultes, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que de subir le changement*, Direction de la formation et de la titularisation du personnel enseignant, Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, (Rapport Inschaupé), Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996, Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1988). *Cadre général d'élaboration des programmes de formation professionnelle*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPPT).
- OCDE (2001). *Investir dans les compétences pour tous*, communiqué, Réunion des Ministres de l'éducation des pays de l'OCDE, Paris.
- OCDE et Statistique Canada (1994). *Enquête sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*, Ottawa.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et P. Perrenoud (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESP.
- Rapport Corbo : Préparer les jeunes au 21^e siècle* (1994). Rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, Ministère de l'Éducation, Québec.
- Rapport Delors : L'éducation, un trésor est caché dedans* (1996). Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle à l'UNESCO, Paris, UNESCO, Odile Jacob.
- Rapport Jean : Apprendre : une action volontaire et responsable* (1982). Rapport de la commission d'études sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes, énoncé de politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente : abrégé. Montréal, La commission, Gouvernement du Québec.
- Rapport Inschaupé : Réaffirmer l'école* (1997). Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, Ministère de l'Éducation, Québec.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Paris, Bruxelles, De Boeck.

- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration*, 2^e édition, Paris, Bruxelles, De Boeck.
- Statistique Canada (2001). *Un rapport sur l'éducation des adultes au Canada*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.
- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre, *Pédagogie collégiale*, Vol. XVI, n° 3, p. 36-44.
- TRÉAQ-FP (2001). Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec et de la formation professionnelle, *Une formation de base en partenariat avec le monde du travail, expériences américaines et anglaises*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec.
- TRÉAQ-FP (2000). Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec et de la formation professionnelle, *Les actes du colloque*, « L'événement alpha ».
- TRÉAQ-FP (1995). Table des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec et de la formation professionnelle, *Vers une politique de formation continue, Audiences publiques, mémoire déposé le 15 octobre 1998 par la TRÉAQ-FP*, Québec.
- UNESCO (2000). *Le forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar*, Paris, UNESCO, www.unesco.org/efa.
- UNESCO (1999). *Apprendre à l'âge adulte et les enjeux du XXI^e siècle*, Documentation CONFITEA 1997, Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg, www.unesco.org/uie.
- UNESCO (1997). *La déclaration d'Hambourg : l'agenda pour l'avenir*, Documentation CONFITEA 1997, Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg, UNESCO, www.unesco.org/uie.
- UNESCO (1997). *Rapport final de la Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes*, Documentation CONFITEA 1997, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg, UNESCO, www.unesco.org/uie.
- Van Der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.



À PROPOS DE QUELQUES DIFFICULTÉS RELATIVES À L'UTILISATION DU CONCEPT DE COMPÉTENCES DANS LES PROGRAMMES D'ÉTUDES¹

Philippe Jonnaert²

Domenico Masciotra

CIRADE

Université du Québec à Montréal

Résumé

Le concept de compétence dans le champ de l'éducation, et plus particulièrement dans son entendement au niveau des différents curriculum contemporains, présente une série d'intérêts majeurs pour la construction et le développement de ressources internes et pour l'identification et l'utilisation adéquate de ressources externes chez les personnes. Nous recherchons l'articulation entre théorie et pratique à propos du concept de compétence. Nous présentons les impacts d'une approche par compétences en contexte de formation d'adultes. Lorsque l'approche par compétences est, en outre, inscrite dans une perspective socioconstructiviste, la notion de situation prend une dimension des plus importantes. Nous montrons comment elle peut, dans ce cas, jouer le rôle d'interface entre socioconstructivisme et compétence. Pour comprendre le courant actuel de développement de compétences en éducation et son impact, nous le replaçons dans le cadre beaucoup plus vaste de la cognition située et de la pensée en contexte. Nous montrons ainsi l'importance du contexte sur le développement des compétences chez une personne, une compétence étant nécessairement contextualisée. Cet aspect particulier des compétences nous oblige à préciser la distinction que nous établissons entre « compétence prescriptive » et « compétence effective ». Mais tout n'est pas aussi limpide et des difficultés de divers ordres se présentent tant au chercheur qu'au concepteur de programmes

1. Ce texte reprend les propos de Philippe Jonnaert tenus lors de sa conférence au 71^e Congrès de l'Acfas à l'Université du Québec à Rimouski, du 19 au 23 mai 2003.
2. Nous remercions Rosette Defise, chargée de cours à l'Université de Sherbrooke et collaboratrice au CIRADE, pour sa lecture critique et ses suggestions qui ont permis d'améliorer différentes versions préalables de ce texte.

lorsqu'il s'agit de s'inscrire dans une perspective curriculaire qui respecte une logique de compétences.

Introduction

Dans le cadre d'un projet d'appui méthodologique au développement de programmes d'études, en tant que chercheurs en éducation, nous sommes confrontés à un ensemble de difficultés que nous énonçons en ces lignes. Il ne s'agit ni de dresser un portrait tragique des réformes actuelles, ni de dénoncer des approches pour lesquelles nous ne partagerions pas les fondements. Au contraire, en cours de travaux, nous relevons des embûches qui, si nous ne les prenons pas en considération pour résoudre les problèmes qu'elles nous posent, risquent d'anéantir les projets généreux des réformes actuelles. Nos propos sont donc constructifs, même si nous sommes nécessairement confrontés à la complexité et à l'ambiguïté du concept de compétence. La littérature à son propos est abondante et pose clairement la différence entre « connaissance » et « compétence ». Mais en même temps, plusieurs de ces textes donnent l'illusion que les compétences dérivent des connaissances. Comme si, nous dit Pastré (2004), ces auteurs affirmaient à la fois que ce sont les « connaissances » qui génèrent les « compétences » mais aussi que ce processus génératif est nécessairement voué à l'échec, puisqu'il manquera toujours aux « connaissances » quelque chose pour en faire des « compétences ». L'impasse est alors quasi totale et cette ambiguïté perturbe le travail des rédacteurs des programmes d'études. Ces programmes circulent ainsi entre une double interprétation de la notion de compétence signalée par Leplat et Montmollin (2001) : une interprétation « béhavioriste », qui réduit la compétence à la performance ; et une interprétation « cognitiviste », qui réduit les compétences à un système de connaissances. Le lecteur averti se rend compte que l'ensemble de la réflexion développée en ces lignes est tributaire de cette double interprétation possible de tout propos sur les compétences. Nous en sommes particulièrement conscients et plaçons, d'entrée de jeu, ce paradoxe en toile de fond à notre texte.

Nous montrons dans un premier temps la nécessité de définir des finalités qui permettent aux programmes actuels de sortir des critiques qui veulent qu'un choix d'une logique de compétences soit avant tout utilitariste, voire fortement connoté « néolibéral ». Nous décrivons ensuite une lacune importante dans le cadre théorique lui-même du concept de compétence dont une des deux dimensions essentielles

semble oubliée. Cette lacune risque fort de renforcer l'image utilitariste des compétences. Nous reprenons ensuite divers ordres de difficulté pour en arriver à la conclusion suivante : un empressement dans l'élaboration de programmes, alors même que les outils ne sont pas achevés, risque de faire échouer des réformes aux perspectives intéressantes pour les apprentissages et le développement des élèves et des étudiants.

1. Des choix utilitaristes plutôt qu'éducatifs ?

Le concept de compétence, souvent qualifié de polysémique, a été interrogé, dès son apparition dans le champ de l'éducation, par différents chercheurs. Au terme d'une analyse portant sur les programmes d'études français, Caillot (1994) montre que ce concept n'aurait pas fait l'objet d'un examen suffisamment approfondi avant d'être introduit en sciences au primaire et au secondaire. Dans certains de ces programmes, le concept de compétence se substitue tout simplement à celui d'objectif. Par ailleurs, ces compétences y sont étroitement associées aux savoirs, à un point tel que chercheurs et praticiens se posent la question de la pertinence de ces réformes : « qu'apporte de neuf ce concept de compétence s'il peut être remplacé, pratiquement sans autre forme de procédé, par celui d'objectif ? ». Ropé (1994) établit un constat similaire pour les programmes de français en France. Tanguy (1994) resitue l'apparition de ce concept en éducation, dans un contexte sociopolitique beaucoup plus vaste, dépassant largement le cadre du curriculum scolaire. Cet auteur retrace l'impact des mondes de l'entreprise et de la politique sur le choix d'imposer une logique de compétences à différents programmes scolaires. Bronkard et Dolz (2002) montrent l'urgence d'une redéfinition d'un projet politico-éducatif global, précisant clairement des finalités ne se confondant pas avec une allégeance à une logique de marché. À défaut, une approche curriculaire par compétences ne pourra être comprise que comme une adhésion à un « néo-libéralisme brutal », plaçant la compétition entre les individus au rang de valeur à promouvoir. L'école, par la généralisation de la scolarité obligatoire, recherche plutôt les moyens d'atteindre l'égalité des chances pour le plus grand nombre, et lutte contre l'échec, le décrochage, l'abandon et l'exclusion scolaires. Ces auteurs perçoivent, à travers le concept de compétence compris comme un véhicule de conceptions néo-libérales, un ensemble de valeurs opposées à celles d'une école recherchant l'égalité des chances pour tous.

Loin de faire l'unanimité, le concept de compétence est donc souvent critiqué. De nombreuses voix s'élèvent et dénoncent les dangers

d'une introduction irréfléchie d'une approche par compétences dans les milieux éducatifs. Autant par une absence de véritable réflexion sur ses fondements épistémologiques, que par la mainmise d'une logique marchande et économique sur le monde de l'éducation, que par la faiblesse de « finalités » de systèmes éducatifs prônant à tout prix le développement de compétences chez les élèves et les étudiants, l'introduction de l'approche par compétences présente des risques évidents :

(...) le système éducatif, s'il veut établir un équilibre entre les finalités utilitaire, cognitive et culturelle de l'école, ne doit pas souscrire à l'impérialisme d'un temps marqué au sceau de la compétitivité. À l'échelle diachronique, il doit croiser le temps horizontal, composé de savoirs disciplinaires et transversaux, essentiels et procéduraux, avec le temps vertical, qui relie savoir et sens, celui du langage symbolique. C'est à cette condition seulement que l'on pourra parler du temps retrouvé, celui du mariage de la culture, de la raison et du savoir-agir (Gohier et Grossman, 2001, p. 49).

Il y a une dizaine d'années, le concept de compétence n'était pas encore stabilisé dans le champ de l'éducation bien qu'introduit de longue date dans d'autres disciplines (Jonnaert, 2002)³, et subissait encore la forte influence de la pédagogie par objectifs, et cela à un point tel qu'il ne s'en dissociait guère. Le discours comportementaliste restait dominant et la logique des compétences, notamment utilisée pour la rédaction des programmes d'études, ne s'en dégageait pas vraiment. L'intégration du concept de compétence comme structurant des programmes scolaires actuels s'est réalisée en partie, pour répondre à une nouvelle demande sociale issue des contraintes du monde de l'entreprise.

Le choix de se référer à une logique de compétences pour le développement des programmes d'études scolaires n'est pas gratuit et n'est

3. Nous montrons, dans Jonnaert (2002), le cheminement de ce concept, depuis son introduction par Chomsky (1957, 1971, 1986) en linguistique, faisant référence aux travaux de Saussure (1916), en passant par son utilisation en psychologie du développement cognitif (Houdé, Kayser, Koenig, Proust et Rastier, 1998), en ergonomie et en sociologie du travail (De Terssac, 1996) et dans le champ de la formation des maîtres aux États-Unis dès la fin des années 1960 (Conant, 1963 ; Koerner, 1963). Il est donc faux de penser que ce concept est tombé du ciel pour aboutir dans les programmes d'études (Caillot, 1994). Au contraire le concept de compétence a vécu une longue maturation pour être aujourd'hui celui que nous utilisons en sciences de l'éducation et dans les approches curriculaires. Il est indispensable, nous semble-t-il, de replacer le concept que nous utilisons dans ce long cheminement socio-historique, depuis Saussure et Chomsky jusqu'à aujourd'hui.

pas tombé du ciel. Il répond à des pressions contemporaines afin que l'école réponde aux exigences du marché du travail en fonction de choix politiques quant à l'organisation sociale du travail. De Ketele (2000) montre que les entreprises, insatisfaites des « produits » de l'école, ont rapidement été amenées à créer leurs propres services de formation « afin de rendre (...) les personnels (...) le plus rapidement compétents, c'est-à-dire capables d'accomplir leurs tâches avec une qualité proche du zéro défaut et de résoudre au mieux les problèmes susceptibles de survenir dans l'accomplissement de leurs tâches » (p. 88). Ces entreprises sont confrontées à des impératifs de compétitivité et de rentabilité qui deviennent les premières « finalités » de ces formations, plutôt que de cibler le développement des personnes en tant que telles. C'est par les entreprises que les compétences deviennent une « commande » de formation pour les écoles, après que ces dernières se furent soumises aux contraintes du comportementalisme. Elles répondaient par là aussi à une « commande » des entreprises. Le Boterf (2001) montre que l'approche taylorienne de l'organisation du travail en entreprise consistait à rendre séquentielles les tâches des travailleurs, et ce jusqu'au début de la dernière décennie. Dans cette perspective, les programmes scolaires découpaient leurs contenus en de multiples micro-objectifs, permettant ainsi à l'école de préparer les étudiants à une forme morcelée du travail, dont le modèle exacerbé était sans nul doute celui fait à la chaîne. Le travail était alors divisé en une multitude de tâches parcellisées que chacun exécutait de façon isolée, ignorant ce que réalisaient les autres travailleurs et la signification globale de l'ensemble de ces tâches. La pédagogie par objectifs permettait à l'école de développer des approches cohérentes avec les attentes sociales de l'époque. À cette période aussi, Minder (1977) ne définissait-il pas l'éducation comme une « entreprise de modification du comportement »? L'apprentissage est perçu, dans cette perspective, comme un processus de modification de comportement :

(...) l'apprentissage est un processus exclusif à certains organismes vivants, comme plusieurs animaux, incluant l'être humain, exception faite des plantes. C'est un processus qui permet à ces organismes de modifier leur comportement de façon assez rapide et plus ou moins permanente, de telle sorte que la même modification ne doive pas se reproduire chaque fois que se présente une nouvelle situation. Un observateur peut reconnaître qu'un apprentissage a eu lieu lorsqu'il note un changement de comportement et la persistance de ce changement (Gagné, Brien et Paquin, 1976, p.5).

Il semble en tout cas normal, selon De Landsheere et De Landsheere (1975), que l'école behavioriste prenne très tôt position en matière d'éducation. Thorndike (1921, p. 11) insistait sur la nécessité de définir les comportements des élèves en termes d'événements reconnaissables par un observateur impartial et vérifiables à l'aide de moyens adéquats. Tyler (1964), théoricien important de la construction des curriculum, confirmait cette position, en insistant pour que les objectifs d'enseignement soient définis à l'aide de concepts indiquant clairement le comportement que l'enseignant veut susciter chez l'élève.

Ce point de vue faisait autorité dans les établissements de formation des maîtres. Des ouvrages comme ceux de Bloom (1979) ou de D'Hainaut (1988) pour ne citer que ces deux auteurs (de chacun des deux côtés de l'Atlantique), ont fortement imprégné de comportementalisme des générations d'enseignants. Par ce choix, l'école s'inscrivait résolument dans une perspective comportementaliste. Par l'organisation des apprentissages séquentiels, l'école ne pouvait pas nier qu'elle se modelait sur le taylorisme, modèle organisationnel dominant du travail en entreprise. L'école faisait donc allégeance, au minimum, à une logique admise par le monde de l'entreprise, dans une perspective de rentabilité. Taylorisme et comportementalisme ont inspiré le puissant courant de la pédagogie par objectifs qui domine depuis cinq décennies, le monde de l'éducation.

Westera (2001) décrit la pression faite aujourd'hui par les employeurs sur l'école. Cet auteur montre l'insistance du milieu des entreprises pour que les systèmes éducatifs contemporains produisent des diplômés efficaces, capables de traiter des situations complexes. Cette complexité des situations professionnelles actuelles nécessite que les formations se dégagent d'une orientation strictement taylorienne des activités et donc aussi d'une pédagogie par objectifs, telle celle traduite dans les prescrits de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1979). Ce qui précède, toutefois, ne signifie nullement que la notion même d'objectif soit rejetée, c'est plutôt son usage qui est revisité. Depuis longtemps déjà, nous avons substitué à la notion d'objectif, celle d'hypothèse d'objectif (Jonnaert, 1988). Dans le même esprit, Martinand (1986) parle plutôt d'objectifs « obstacles »⁴. Déjà, cette notion d'objectif était questionnée

4. Ces deux concepts sont précisés dans Jonnaert et Vander Borgh (1999, 2003). Ils renvoient à l'idée qu'il est indispensable, dans la préparation d'une activité d'apprentissage, même si l'on parle en terme d'objectifs, de se référer à ce que l'apprenant connaît déjà et qui facilitera ou inhibera l'apprentissage. Les objectifs opérationnels et comportementalistes de la pédagogie par objectifs, sont définis a priori, indépendamment de tout apprenant.

dans l'usage qui en était fait, et ce bien avant l'apparition massive du concept de compétence comme organisateur essentiel des programmes d'études. Perrenoud (2002) accepte et utilise, certes en l'amendant de façon radicale, cette notion d'objectif, et conserve cependant celle de compétence comme organisateur des programmes d'études. À condition de la replacer dans un certain cadre, mais aussi d'en modifier les fonctions et les usages, la notion d'objectif est toujours utile. Le comportementalisme n'a pas le monopole du concept d'objectif, pas plus que de celui de compétence. L'un et l'autre peuvent être conjugués sous l'emprise d'autres paradigmes sans qu'il y ait nécessairement contradiction voire contre-indication. Les réformes curriculaires contemporaines ne sont pas qu'affaire de mots. Alors, pourquoi s'orienter vers une approche par compétences ?

Une approche par compétences semble en mesure d'apporter un ensemble de réponses pertinentes aux attentes sociales qui recherchent des personnes pouvant appréhender globalement des tâches dans des situations complexes. Une logique de compétences, bien orchestrée, laisse aux personnes une marge de manœuvre suffisamment large pour qu'elles puissent mobiliser un empan de ressources appropriées et variées pour aborder et traiter les situations complexes⁵ auxquelles elles sont confrontées. Progressivement, les chercheurs en éducation ont permis au concept de compétence de se dégager des ambiguïtés initiales et de se stabiliser (Perrenoud, 1997 ; Jonnaert, 2002). Ils suggèrent une approche cohérente de ce concept de manière à ce qu'il puisse être utilisé pour l'organisation des programmes d'études. D'autre part, les cadres théoriques et pratiques, construits au départ de travaux à propos du développement d'une logique de compétences, même si à ce jour ils sont encore incomplets, permettent de suggérer aux enseignants une approche des apprentissages scolaires qui se démarque de la stricte pédagogie par objectifs et comportementaliste. Mais cela ne peut se réaliser sans une série de précautions indispensables. Après plus de cinq décennies de règne quasi absolu sur l'univers de la pédagogie et ceux de la structuration des programmes d'études, de l'organisation des apprentissages et de l'évaluation scolaires, il est évident qu'il semble illusoire de prétendre se dégager d'un coup de baguette magique d'un courant aussi puissant et universel que le fut celui de la pédagogie par objectifs et

5. (...) toute situation complexe peut être analysée comme une combinaison de tâches dont il est important de connaître la nature et la difficulté propre. La difficulté d'une tâche n'est ni la somme, ni le produit de la difficulté des différentes sous-tâches, mais il est clair que l'échec dans une sous-tâche entraîne l'échec global (Vergnaud, 1996, p. 213).

comportementaliste⁶. C'est cependant dans ce contexte que se situent les réformes curriculaires actuelles. Non seulement elles adoptent une logique de compétences, mais de surcroît elles s'inscrivent dans une perspective socioconstructiviste. Les changements de paradigme en perspective sont radicaux.

Au-delà du reproche utilitariste, l'introduction de l'approche par compétences est confrontée à d'autres ordres de difficultés que rencontre une utilisation réductrice, voire abusive, de son introduction dans le développement de programmes d'études. La faiblesse du cadre théorique de référence renforce d'une certaine manière la visée utilitariste dénoncée.

2. Un cadre théorique fragile

Les approches du concept de compétence qui font, aujourd'hui, la quasi-unanimité dans le champ de l'éducation, manquent encore d'un cadre théorique suffisant. Même si, depuis quelques années déjà, ce concept est courtoisé par de nombreux spécialistes de l'éducation, trop de zones d'ombre persistent. La « compétence » des acteurs sociaux est sur toutes les lèvres et semble une denrée très recherchée, mais quelle est-elle réellement ? Malgré des prises de position quelque peu divergentes (Perrenoud, 1997 ; Boutin et Julien, 2001 ; Tardif, 2003 ; Legendre, 2000 ; Jonnaert, 2002), un certain consensus semble entourer une définition de ce concept, mais est-ce suffisant ? Plusieurs auteurs et organismes officiels en proposent tantôt une approche très vaste, par exemple l'OCDE (2000, p. 15) considère que la compétence est « la capacité de faire quelque chose ». Tantôt, ils retiennent plutôt des définitions plus circonscrites, par exemple pour D'Hainaut (1988), la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie, pour cet auteur, que le traitement des situations aboutit au résultat espéré par celui qui les met en oeuvre. D'autres encore raffinent une définition pour approcher de façon très précise le concept de compétence en le dissociant strictement de concepts proches, tel celui de capacité par exemple, avec lequel la compétence est

6. Gardner (1985) montre clairement qu'au moment où la pédagogie par objectif, sous l'influence, entre autres, des travaux de Bloom, Mager, etc., au début des années 1950, s'offre comme référence majeure à l'école, le comportementalisme n'est plus accepté comme modèle explicatif de la construction des connaissances par les spécialistes mondiaux des théories de la connaissance. Ce paradoxe est dénoncé dans Jonnaert et Vander Borgh (1999, 2003).

souvent confondue. Ainsi, pour Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990), la compétence a un caractère global, et elle est la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre elles, permettent d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment. En ce sens, la compétence serait spécifique à une situation et à une classe de situations, voire à plusieurs classes de situations présentant des intersections plus ou moins larges. La compétence reconnue d'une personne est, selon cette équipe de chercheurs, le résultat de la sélection et de la coordination de ressources, dans le but de répondre aux sollicitations de la représentation que cette personne s'est construite d'une situation donnée. Certains auteurs présentent la compétence avec un caractère très composite. Ainsi pour Montmollin (1986), les compétences (l'auteur insiste sur le pluriel) seraient des ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standards et de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau. Avec Leplat (1991), nous découvrons une approche plus globale du concept de compétence qui serait un système de connaissances permettant à une personne d'engendrer l'activité qui répond aux exigences des tâches dans une classe de situations. Enfin, Samurçay et Pastré (2001) reprennent l'ensemble de ces propositions en envisageant la compétence comme « un rapport de la personne aux situations », en évitant cependant de la réduire à un simple caractère inné du sujet, la compétence étant toujours construite. Ou plus synthétiquement encore, la compétence peut être considérée avec Masciotra (2003) comme « l'intelligence des situations »

C'est sur la base de critères dégagés de ces différentes approches qu'une grille d'analyse des conceptions de la notion de compétence véhiculées dans la littérature pédagogique et didactique contemporaine, a été élaborée, validée et utilisée pour analyser un échantillon de ces définitions (Jonnaert, 2002). Il ressort de cette analyse de la littérature contemporaine un certain nombre d'invariants, constitutifs du concept de compétence. Une série de documents officiels les paraphrasent pour offrir à leurs agents une définition du concept de compétence. Ces définitions font alors autorité. Par exemple, la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) au ministère de l'Éducation du Québec, synthétise cette conception dans différents documents (2001-2002 ; 2002) en écrivant que la compétence est un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble intégré de ressources pour faire face à une famille de situations (DFGA, 2002, p. 4). Cependant, ces définitions posent différents problèmes, même si aujourd'hui elles ne suscitent plus réellement de grands débats et rejoignent celle proposée

par Perrenoud (1997)⁷ (et qui fait autorité en éducation). Pour les chercheurs que nous sommes et qui avons le mandat d'opérationnaliser une approche par compétences dans des programmes d'études, la difficulté majeure de ces définitions réside dans leur caractère incomplet. Ces définitions convergent plus ou moins, et n'offrent au concept de compétence qu'une seule de ses dimensions, et sans doute la moins utile aux rédacteurs des programmes d'études.

Bien sûr, les situations sont incontournables pour le développement des compétences (Roegiers, 2003), encore faut-il pouvoir s'en dégager. L'apprentissage ne se théorise ni à partir du seul symbolisme, ni à partir des situations seulement. Il est nécessaire de prendre en considération autant le sens des situations, que celui des symboles. La clef est de considérer l'action du sujet en situation ainsi que l'organisation de sa conduite dans cette situation (Vergnaud, 1996). Dans sa relation à la situation, la personne peut construire le sens de ce qu'elle réalise sur la base de ce qu'elle connaît déjà et du but qu'elle s'assigne dans la réalisation de cette situation. La situation est alors incontournable pour la construction du sens par la personne. Piaget (1974) décrit la dynamique des compétences comme un passage progressif d'une « coordination de l'action en situation », où la compétence est « incorporée » dans l'agir (Leplat, 1997), vers une « coordination conceptuelle de cette même action en dehors de la situation », où cette action est explicitée et mise en mots. Le premier niveau est alors celui de la « compétence 'incorporée' », toute entière prise dans l'action *hic et nunc*. La personne agit en situation, est prise par l'agir, la situation et son contexte, et s'en dégage peu. Le second niveau, celui de la « compétence 'explicitée et réfléchie' », voit plutôt la personne mettre en mots ce qu'elle a réalisé en situation, alors qu'elle est déjà hors de cette situation. Elle peut ainsi réfléchir à son action, sans refaire les gestes ni retourner dans la situation tout en s'y référant. Même éloignée de la situation, la personne ne peut parler de sa compétence qu'en référence à la situation qui l'a générée. La personne pose mentalement les gestes, en dehors de la situation et du contexte, mais s'y réfère nécessairement pour construire le sens de cette compétence. Lorsqu'une personne réfléchit à ce qu'elle a fait et le met en mots, elle conceptualise. « On aurait donc, aux deux extrémités de ce qui est en réalité un continuum, deux types de compétences : les « compétences incorporées », où le savoir-faire reste prisonnier de l'action et de son contexte ; et les « compétences explicites ou

7. « (...) je définirai ici une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas. » Perrenoud, (1997, p. 7). Perrenoud a par la suite fait évoluer cette première définition, mais en première approximation, elle est suffisante et semble faire une certaine unanimité.

explicitées », où un processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations. » Pastré, (2001, p. 157). Pour que la personne puisse adapter la compétence qu'elle a construite en situation, il est important qu'elle l'ait mise en mots, explicitée et conceptualisée, tout en conservant le sens à travers le souvenir de la situation d'origine. Les processus d'adaptation que sont l'assimilation et l'accommodation, nécessitent que la personne puisse agir mentalement, penser à ses actions en ne devant plus reproduire concrètement ses gestes en situation, analyser la situation et y penser tout en étant déjà hors de cette situation. Pour ce faire, la personne a dû mettre en mots son agir comme la situation : elle a dû les conceptualiser. L'adaptation de sa compétence à de nouvelles situations suppose cette conceptualisation pour lui permettre de reconnaître d'une situation à une autre, une série d'invariants à partir desquels la personne pourra identifier et adapter les actions à poser. La conceptualisation est incontournable pour le développement de compétences qu'une personne pourra sans cesse adapter et reconstruire au gré des nouvelles situations qu'elle rencontre.

Ce second niveau de compétence, celui de la « compétence explicitée et réfléchie », semble cependant le grand absent des réflexions didactiques et pédagogiques contemporaines sur les compétences en éducation. Tout se passe, dans les programmes d'études actuels, comme si la compétence incorporée pouvait se suffire à elle-même. Si les situations sont importantes, elles ne sont pas suffisantes. Cette lacune théorique est une autre dimension d'un utilitarisme outrancier de l'approche par compétences, telle qu'elle est utilisée dans les programmes d'études contemporains. Mais là n'est pas le seul danger, nous en décrivons quelques autres dans les lignes qui suivent. Une véritable théorie des compétences en éducation est encore à construire, nous n'en montrons que quelques facettes et dénonçons un empressement à son utilisation alors même que les travaux et les débats sur sa construction ne sont pas achevés.

3. Quatre ordres de difficultés quant à l'utilisation d'un concept non encore confirmé

3.1 Une indispensable clarification épistémologique

En l'absence d'un cadre de référence clairement établi d'entrée de jeu, le concept de compétence véhicule simultanément plusieurs entendements antinomiques. Un paradigme épistémologique de construction et de développement des connaissances, à la lumière duquel la notion de compétence est interprétée par les rédacteurs d'un programme

d'études, devrait être spécifié et justifié avant même que ne soit précisée la conception de la compétence adoptée dans le programme. À défaut d'une telle clarification, le concept de compétence circule, au sein d'un même programme d'études, dans des espaces de signification incompatibles. Par exemple, les compétences décrites dans certains programmes de formation des maîtres aux États-Unis sont considérées comme des routines comportementales (Hilbert, 1982). Ces programmes décrivent des séries de plus de 1000 compétences, qui sont précisées, à la suite des recommandations formulées par l'United States Office of Education (USOE), en termes de comportements observables (Joyce, 1975). Le concept de compétence est convoqué, dans ces programmes d'études, dans une perspective comportementaliste, et est, à peu de choses près, facilement assimilable à la notion d'objectif opérationnel telle qu'elle est utilisée dans la pédagogie par objectifs. Une vision de la notion de compétence qui s'inscrirait dans une perspective constructiviste ne peut accepter une telle approche et doit nécessairement s'en écarter. Pourtant, de nombreux programmes d'études, après avoir défini le concept de compétence en se référant au constructivisme, dérapent et formulent des compétences comme si elles pouvaient malgré tout se réduire à des objectifs opérationnels comportementalistes.

Ce dérapage est observé dans de très nombreux nouveaux programmes actuels, aussi bien dans des pays africains francophones que dans des régions francophones occidentales dont les programmes servent cependant de référence. Ces programmes ne sont alors que des salmigondis épistémologiques. Les errances paradigmatiques de ces programmes d'études ressemblent à de véritables trompe-l'œil épistémologiques (Jonnaert, 2001). Après la faiblesse théorique du concept, la première difficulté que nous soulevons en ces lignes, est celle liée à l'absence de posture épistémologique clairement établie par les rédacteurs des programmes d'études. Certains programmes analysés font simultanément référence à des paradigmes épistémologiques contradictoires. D'autres ne s'inscrivent dans aucune perspective épistémologique, d'autres enfin s'affirment d'orientation constructiviste mais se développent dans une perspective comportementaliste de pédagogie par objectifs. Il est évident que le concept même de compétence n'appartient à aucun paradigme épistémologique de construction de la connaissance, en particulier et de façon exclusive. Il peut être utilisé dans une perspective comportementaliste ou dans une perspective constructiviste, la nuance se trouve dans le « ou » qui ne peut être qu'exclusif, car chacune de ces deux perspectives offre au concept de compétence un cadre général de référence incompatible avec l'autre perspective. Une clarification épistémologique est indispensable, sans quoi le risque d'incohérence est grand.

3.2 Confusion entre compétence prescriptive et compétence effective

Un autre problème posé par l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études actuels est celui de la confusion entre la compétence effective et la compétence prescriptive. La compétence effective, c'est-à-dire celle que la personne construit en situation, et la compétence prescriptive, c'est-à-dire celle plus technique, conçue comme structure organisatrice d'un programme d'études, relèvent l'une et l'autre de domaines et de cadres théoriques très différents. L'une relève du développement de la personne, l'autre des techniques curriculaires de conception de programmes d'études. Il ne s'agit pas du tout d'un concept unique, même si l'un et l'autre se rejoignent nécessairement puisqu'un programme organisé selon une logique de compétences prépare le développement de compétences par les personnes. Il le fait cependant de façon prescriptive ; ce qu'en fait la personne en situation est d'un autre ordre. Pour Gillet (1991, p. 72), l'utilisation du concept de compétence correspond à une certaine logique d'organisation des formations qui définit des contenus imposés par la compétence elle-même. La compétence devient ainsi, en quelque sorte, le « maître d'œuvre » de la formation envisagée. Mais cet organisateur technique des programmes d'études qu'est la compétence, définie dans une logique curriculaire, a donc d'autres propriétés et d'autres fonctions que la compétence de la personne en développement. Dans de très nombreux programmes cependant, ces deux concepts se superposent étrangement. Les curriculum dans lesquels s'inscrivent ces compétences ne définissent en général qu'un seul type de compétence, celle de la personne en développement. La compétence prescriptive est rarement, voire jamais définie, comme si d'une compétence effective pouvait automatiquement découler tout un programme d'études. Cette superposition de définitions, l'une en cachant une autre comme un véritable miroir aux alouettes, engendre des difficultés dans l'organisation même des programmes d'études, mais aussi des difficultés dans la conception de l'évaluation. Cette difficulté est cruciale et rend difficilement opérationnelle une logique de compétences dans un curriculum donné et son application dans la construction des programmes d'études. Si la définition de la compétence fait référence au développement de la personne et non à l'organisation et à la structuration des programmes d'études, le travail des concepteurs des programmes d'études est pratiquement impossible et ne peut respecter une logique de compétences. Comment un concept qui décrit une personne en développement peut-il devenir un opérateur technique de construction des programmes d'études ? C'est un non-sens. Dès lors, les concepteurs

des programmes d'études se réfèrent à leurs outils traditionnels, ceux inscrits dans la tradition curriculaire d'une pédagogie par objectifs et comportementaliste. Ils agissent ainsi à défaut de mieux. Une véritable logique prescriptive de conception de programmes d'études selon une logique de compétences, présente des contraintes formelles auxquelles les rédacteurs des programmes ne peuvent se soustraire. Mais cette logique prescriptive de conception de programmes d'études respectant une approche par compétences est encore à construire, à expérimenter, à valider et à amender. Une définition de la compétence effective d'une personne dans les textes d'orientation d'un programme n'est pas suffisante, elle doit être accompagnée d'un document plus technique décrivant les modalités formelles de rédaction prescriptive d'un programme, dans une logique de compétences.

3.3 Les situations sont incontournables mais pas suffisantes

Nous l'avons souligné dans un paragraphe précédent, la notion de situation est incontournable si l'on veut développer une logique de compétences ; elle n'est cependant pas, rappelons-le, suffisante. Si les compétences se développent en situation, la notion de situation devient centrale non seulement pour l'identification des compétences à cibler pour les formations, mais aussi pour inventorier les ressources qui doivent faire l'objet des programmes d'études. Bien plus, si nous reprenons la double dimension du concept de compétence, effective versus prescriptive, le développement de la personne d'une part et l'organisation des programmes d'études d'autre part, la notion de situation doit aussi évoquer l'activité de la personne en situation. En effet, c'est à travers son activité qu'elle construit des compétences. Or, de nombreux programmes d'études actuels se contentent d'énoncer des listes de compétences, pour lesquelles le lecteur ignore à quelles situations elles font référence. Cette absence de situations dans ces programmes d'études, rend ces derniers impraticables dans la perspective d'une logique de compétences. Le dérapage semble alors inévitable et ces programmes se rapprochent dangereusement de la pédagogie par objectifs comportementaliste, tout en se déclarant d'une autre nature. Cette difficulté est sans doute une des raisons pour lesquelles, après un discours sur les compétences, les programmes faisant l'impasse sur les situations et l'activité de la personne dans ces situations, se ramènent aussitôt à des listes décontextualisées de compétences. Par la nature même de la compétence de la personne, il s'agit là d'un non-sens puisque toute compétence est fonction de l'activité de la personne en situation. Activité et situation sont incontournables

dans une logique curriculaire de compétences, et cependant absentes de la plupart des programmes d'études que nous avons analysés. Ce paradoxe montre comment les programmes actuels tournent en rond : ils commencent par définir ce qu'est une compétence effective d'une personne en situation, ils ne définissent pas la compétence prescriptive mais y reviennent quasi automatiquement en ne nommant que des contenus disciplinaires et non des situations et des ressources pour le développement de compétences effectives. La boucle se referme ainsi sur un non-sens, à partir duquel les utilisateurs de ces programmes ne peuvent absolument pas s'y retrouver.

3.4 Nécessité de dépasser les strictes ressources cognitives

Alors qu'une personne développe une compétence à travers la mobilisation et la coordination d'une série de ressources diverses (cognitives, conatives, corporelles, matérielles, sociales, spatio-temporelles, contextuelles, etc.), les programmes d'études ne parlent que de savoirs. Les ressources sur lesquelles la personne s'appuie pour construire une compétence, prennent donc des formes qui sont internes à la personne et d'autres qui lui sont externes. En aucun cas, elles ne peuvent se réduire aux uniques contenus des savoirs disciplinaires traditionnels à l'école. Or, la lecture des programmes d'études montre une tendance à ne décrire que des savoirs disciplinaires, faisant fi de tout autre type de ressources. En ce sens ces programmes disciplinaires sont tellement réducteurs, qu'en aucun cas ils ne peuvent s'inscrire dans une logique de compétences. Un programme d'études qui se veut cohérent par rapport à une logique de compétences évoque une série de ressources complémentaires mais ne se réduit pas aux seuls savoirs disciplinaires. Il est donc indispensable de dégager les programmes d'études des uniques textes codifiant des savoirs à portée exclusivement cognitive.

Conclusion

Les moules traditionnels des programmes d'études, ceux générés par la pédagogie comportementaliste par objectifs, ne sont plus pertinents. Or tout semble se dérouler comme s'il suffisait d'en reprendre les modèles curriculaires et de les transférer tels quels à une logique de compétences. Si de surcroît, le programme d'études envisagé prétend s'inscrire dans une perspective constructiviste, l'impasse est totale. Une approche curriculaire, spécifique à une logique de compétences inscrite dans une perspective socioconstructiviste, reste à inventer. Les difficultés

relevées sont majeures, le risque est grand de voir des projets de réforme rejetés par les enseignants parce que ce qui leur est proposé n'est pas cohérent. L'ensemble des programmes analysés, du programme belge francophone, à celui pour l'école primaire au Québec, en passant par les programmes d'études au Mali, au Sénégal ou encore en Tunisie, tous reproduisent les ornières comportementalistes des programmes par objectifs et s'y enlisent. La réponse des enseignants à ces programmes est unanime : rien n'a changé, et il n'était pas nécessaire de faire une réforme pour arriver à de tels résultats. Si de surcroît les concepts utilisés souffrent d'insuffisance théorique et d'incohérence paradigmatique, le chaos n'est pas loin.

Un important travail de recherche, de théorisation et de conceptualisation est encore à achever pour permettre la définition d'un modèle intéressant pour le développement d'approches par compétences dans les écoles.

Les perspectives annoncées dans les textes d'intention des programmes actuels sont intéressantes et prometteuses. Il s'agirait de ne pas les gâcher par un empressement à la rédaction des programmes alors même que les outils sont en construction. Un indicateur fort de l'ensemble de ces difficultés est l'impasse actuelle de toute évaluation des compétences ; comment évaluer si l'on ne connaît même pas l'objet de l'évaluation ?

Références bibliographiques

- Bloom, B.S., (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles, Labor.
- Bronckart, J.-P. et J. Dolz (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières, *Raisons éducatives*, p. 27-44.
- Boutin, G., L. Julien (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Caillot, M. (1994). Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique : une évolution de vingt ans, in F., Ropé et L., Tanguy, (dir.), *Savoirs et compétences*, (p. 94-117), Paris, L'Harmattan.
- Cardinet, J. (1988). *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, Éditions De Boeck-Université.
- Chomsky, N. (1971). *Knowledge of language. Its nature, origin and use*, New York, Praeger.

- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil (version originale, 1957).
- Conant, J.B. (1963). *The education of American teacher*, New York : McGraw-Hill.
- De Ketele, J.-M. (2000). Approche socio - historique des compétences dans l'enseignement, in C., Bosman, F.-M., Gérard et X., Roegiers (éd.), *Quel avenir pour les compétences ?* (p. 83-92), Bruxelles, Éditions De Boeck-Université.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Bruxelles, Labor.
- Direction de la formation générale des adultes (2001-2002). *Document de travail portant sur l'élaboration d'un référentiel des compétences*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Direction de la formation générale des adultes (2002). *Être à jour, toujours ! L'approche par compétences. Pour accompagner les apprenantes et les apprenants jusqu'à l'autonomie*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gagné, R.M., Brien, R. et R. Paquin (1976). *Les principaux fondements de l'apprentissage. Application à l'enseignement*, Montréal, Les Éditions HRW ltée.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation*, Paris, ESF.
- Gohier, Ch. et S. Grossmann (2001). La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence, in Ch., Gohier et S., Laurin, (dir.). *Entre culture, compétence et contenu, la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, (p. 21 à 54) Montréal, Les éditions Logiques.
- Hilbert, R.A. (1982). Competency-based Teacher Education Versus the Real World : Some Natural Limitations to Bureaucratic Reform, *Urban Education*, Vol. XVI, n°4, 379-398.
- Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J. et F. Rastien (1998). *Vocabulaire des sciences cognitives*, Paris, Presses universitaires de France.
- Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*, Bruxelles, De Boeck.
- Jonnaert, Ph., Lauwaers, A. et M. Pesenti (1990). *Capacités, compétences, situations et fonctionnement cognitif. Cadre conceptuel de la recherche : « Radioscopie de l'étudiant arrivé au terme du cycle supérieur des études*

secondaires générales dans l'enseignement francophone », Louvain-la-Neuve, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, rapport de recherche.

- Jonnaert, Ph. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les programmes d'études au Québec : un trompe-l'œil épistémologique, *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, Vol. I, n° 2, p. 223-233.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Jonnaert, Ph., et C. Vander Borgh (1999, 2003). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Joyce, B. (1975). Conceptions of Man and their Implications for Teacher Education, in K., Ryan, (éd.). *Teacher Education*, Chicago, University of Chicago Press.
- Koerner, J.D. (1963). *The miseducation of American teacher*, Baltimore, Maryland, Penguins Books.
- Le Boterf, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions de l'Organisation.
- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*, conférence prononcée lors d'une rencontre nationale, 2 mai 2000, Québec, Direction de la formation générale des jeunes, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Leplat, J. (1991). Compétence et ergonomie, in R., Amalberti, M., de Montmollin et J., Theureau (dir.), *Modèles en analyse du travail*, (p. 263-278), Liège, Mardaga.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*, Paris, Presses universitaires de France.
- Leplat, J. et M. Montmollin (de) (2001). *Les compétences en ergonomie*, Toulouse, Octares.
- Marinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Masciotra, D. (soumis, 2003). Situation-problème, relationalité et spieiraum, *Symposium du REF 2003 : Situations de formation et problématisation*, septembre 18-19, Genève, Suisse.

- Meirieu, P. (1988). *Apprendre, oui mais comment ?*, Paris, ESF.
- Minder, M. (1977). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation, pour une nouvelle méthodologie scolaire*, Liège, Dessain.
- Montmollin, M., (de), (1986). *L'intelligence de la tâche*, Berne, Peter Lang.
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences*, Paris, OCDE.
- Pastré, P. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticien, in J., Leplat, M., de Montmollin, (dir.), *Les compétences en ergonomie*, (p. 147-160), Toulouse, Octares.
- Pastré, P. (2004). Introduction, recherche en didactique professionnelle, in R., Samurçay et P., Pastré, (dir.), *Recherche en didactique professionnelle*, (p. 1-14), Toulouse, Octares.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- Perrenoud, P., (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*, Québec, Presses universitaires du Québec.
- Piaget, J. (1963). La filiation des structures, in *Études d'épistémologie génétique*, Vol. XV, Paris, Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1972). *Problèmes de psychologie génétique*, Paris, Denoël-Gauthier.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de France.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.
- Ropé, F., (1994). Des savoirs aux compétences, in F., Ropé et L., Tanguy, (dir.), *Savoirs et compétences ? Le cas du français*, (p. 94-117), Paris, L'Harmattan.
- Ropé F. et L., Tanguy, (dir.), (1994). *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.
- Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*, Genève, Payot (version originale, 1916).
- Tanguy, L. (1994). Rationalisation pédagogique et légitimité politique, F., Ropé et L., Tanguy, (dir.), *Savoirs et compétences*, (p. 23-61), Paris, L'Harmattan.

- Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre, *Pédagogie collégiale*, Vol. VI, n°3, p. 36-44.
- Terssac, G., de, (1996). Savoir, compétences et travail, in J.-M., Barbier, (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (p. 223-247), Paris, Presses universitaires de France.
- Thorndike, E.L. (1921). *Educational Psychology*, New York, Teachers College, Columbia University.
- Tyler, R.W. (1964). *Some persistent questions on the defining of objectives*, in C.M., Lindall (éd.), *Defining educational objectives*, (p. 77-83), Pittsburgh, University of Pittsburg Press.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. X, n° 2-3, p. 133-170.

DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES CITOYENNES ET CULTURELLES CHEZ DES ADULTES

Daniel Baril

Chargé de projets

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA)

Résumé

Dans la foulée de la publication de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* (2002), l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) a relancé ses travaux sur l'éducation à la citoyenneté. L'Institut a fait valoir l'importance de l'éducation à la citoyenneté. Plus particulièrement, l'ICÉA a évoqué le dynamisme du mouvement des femmes et du mouvement de lutte contre la pauvreté et l'exclusion qui, par l'entremise de la Marche mondiale des femmes et du Collectif pour une loi-cadre sur l'élimination de la pauvreté, ont suscité une demande d'éducation à la citoyenneté provenant de centaines de milliers de Québécois. Dans le présent article, l'ICÉA s'appuie sur deux de ses projets de travail pour soulever certaines pistes de réflexion sur la question des compétences citoyennes et culturelles. L'Institut a d'abord amorcé en 2002 un travail de création d'un instrument de reconnaissance des compétences génériques utiles à la vie associative et démocratique au sein des organismes de regroupement des personnes handicapées. Ensuite, il a constitué un comité interne, regroupant des intervenants de divers milieux de la formation des adultes pour approfondir la réflexion sur l'éducation à la citoyenneté. L'article met en évidence certaines exigences de l'approche par compétences dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et propose certaines pistes d'action en prévision de la mise en œuvre du curriculum rénové de la formation générale de base des adultes.

Introduction

Cet article consiste à présenter un ensemble de considérations de l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) au sujet du curriculum de la formation générale de base des adultes portant sur l'éducation à la citoyenneté. À partir de réflexions tirées de certaines activités de l'ICÉA, l'article jette un éclairage sur ce qui apparaît être une exigence pédagogique fondamentale de l'approche par compétences,

exigence qui prend une couleur bien particulière lorsqu'elle porte sur l'éducation à la citoyenneté¹. L'article soutient l'idée de base suivante : l'apprentissage de compétences citoyennes, de par la nature de son objet d'apprentissage, implique à titre d'exigences pédagogiques un arrimage concret avec des possibilités de mise en pratique de la citoyenneté. Autrement dit, la mise en œuvre de stratégies pédagogiques en matière d'éducation à la citoyenneté déborde du milieu académique. Dans cet esprit, nous présenterons dans un premier temps un projet portant sur la reconnaissance des compétences utiles à la vie associative des personnes handicapées. Dans un deuxième temps, nous ferons état de l'élaboration d'une problématique en matière d'éducation à la citoyenneté en cours à l'ICÉA. Dans un troisième temps, nous mettrons en évidence certaines leçons tirées en regard de l'idée de « compétence » et, sur la base de ces leçons, nous soulèverons une exigence de base à l'intention des activités d'éducation à la citoyenneté du projet de curriculum, et nous proposerons une direction de réflexion.

1. Premier projet : Dynamiser la vie associative et démocratique

Le premier instrument fut créé en 1989 sous le nom de *Question de compétences*. À l'origine, celui-ci s'adressait aux femmes. Au milieu des années 1990, l'ICÉA a développé une seconde version de cet instrument de reconnaissance des compétences génériques, cette fois-ci à l'intention des populations peu alphabétisées. Ce deuxième instrument portait le titre *Nos compétences fortes* (ICÉA, 1995). Le projet en cours s'intitule *Dynamiser la vie associative et démocratique*. Il vise à poursuivre l'exploration de la capacité de cet instrument à s'adapter aux réalités d'un troisième segment de la population adulte, soit les personnes handicapées. L'ICÉA (2001) soumettait alors à l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) un projet de création d'un instrument de reconnaissance des compétences génériques utiles à la vie associative des personnes handicapées. À l'aide de cet instrument, l'ICÉA ouvrait au sein de son organisation un nouveau chapitre d'une exploration théorique et pratique du concept de « compétence » qui a débuté à la fin des années 1980. Essentiellement, ce projet combine une préoccupation pour les populations adultes vivant des situations d'exclusion et

1. L'auteur s'adresse au lecteur non pas en tant que spécialiste des questions de l'approche par compétences ou de l'éducation à la citoyenneté, mais bien en tant que représentant de l'ICÉA qui souhaite soumettre les préoccupations d'un organisme regroupant des intervenants de l'éducation et de la formation des adultes provenant d'un large éventail d'organisations actives dans ce domaine.

de marginalisation, une valorisation de l'exercice de la citoyenneté et la volonté de contribuer concrètement à la capacité de ces populations exclues et marginalisées d'exercer en confiance leur citoyenneté (ICÉA, 2001, p. 3). Plus spécifiquement, ce projet prend la forme d'une démarche exploratoire de trois ans qui aboutira au printemps 2004 à la production d'un instrument dûment testé de reconnaissance des compétences génériques utiles à la vie associative des personnes handicapées. À terme, le projet *Dynamiser la vie associative et démocratique* produira un troisième instrument de reconnaissance des compétences génériques.

Par rapport au concept de « compétence », l'instrument en cours de conception prend appui sur les notions développées depuis 1989 dans le cadre de la création des instruments *Question de compétences* et *Nos compétences fortes*. Dès 1989, l'ICÉA précisa que « la démarche proposée repose sur une notion fondamentale, celle de compétence générique » (ICÉA, 1995, p. 3). Au sujet de cette notion, l'ICÉA et ses partenaires dans le projet *Question de compétences* proposèrent la définition suivante : « Les compétences génériques sont des capacités qui font partie de la personnalité d'un individu et qui sont utiles dans tous les milieux de vie. On peut les développer et les transférer dans des milieux de vie ou de travail » (ICÉA, 1995, p. 10 et 189).

Pour mieux saisir le sens de cette notion de « compétence », il convient de présenter cette idée de « capacité » qui constitue la clé de voûte de la définition proposée. Soucieux de joindre la précision technique des termes employés à l'utilisation d'un vocabulaire accessible aux personnes à qui s'adressait l'instrument de reconnaissance des compétences, l'Institut a défini le terme de capacité comme le fait d'« être capable de ... » (ICÉA, 1995, p. 13 et 189). En formulant de cette manière la notion de « capacité », l'ICÉA souhaitait inclure l'ensemble des réalités auxquelles font référence les termes de savoir, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir-penser, de savoir-vivre, de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, de qualités, d'aptitudes, d'intérêts, de domaine cognitif, de domaine affectif, etc. Dans cette optique, une « compétence » réside dans le fait d'« être capable de ... » et elle constitue « un ensemble de capacités » (ICÉA, 1995, p. 13).

Par l'explication du processus de développement d'une compétence, l'ICÉA a mis davantage en lumière la portée de cette idée. Ainsi, au fil des responsabilités et des rôles exercés, ainsi que des tâches réalisées, une personne développe « des connaissances et des compétences qui s'expriment par des comportements » (ICÉA, 1995, p. 10). Cette dimension fondamentalement expérientielle du développement d'une

compétence fut approfondie lors de l'élaboration de l'instrument *Nos compétences fortes* en 1995 où fut précisé, à titre d'éléments constitutifs du concept de « compétences », le fait que ces dernières se développent par l'action et dans le cadre d'expériences de vie diverses et successives. L'ICÉA fait donc valoir qu'au plan pédagogique la maîtrise d'une compétence est le résultat d'apprentissages réalisés dans l'action (ICÉA, 1995, p. 3).

Ce noyau dur d'éléments de définition pose le concept de « compétence » sous le jour d'une capacité à exercer un rôle, une responsabilité à effectuer une tâche acquise au fil de l'exercice de ces mêmes rôles, responsabilités et tâches. Sur cette base, le travail de l'ICÉA a cherché à identifier, à partir des situations de vie des gens, un ensemble de compétences dites « génériques ». Ces « compétences génériques », par opposition à des « compétences spécifiques », se caractérisent par leur nature transférable, dans le sens que « même si elles ont été développées dans le cadre de certaines responsabilités et de certaines tâches, elles peuvent facilement être utilisées pour d'autres responsabilités ou d'autres tâches » (ICÉA, 1995, p. 13).

Le concept de « compétence » ainsi défini implique une idée essentielle aux yeux de l'ICÉA. Car, si le développement d'une compétence se réalise par l'action et s'approfondit au fil des expériences de vie, alors nécessairement toute personne adulte a de nombreuses années d'apprentissage et, conséquemment, possède un bagage de compétences. Ce lien indissociable entre l'expérience et l'apprentissage de compétences est la pierre d'assise de la manière dont l'ICÉA aborde l'approche par compétences. Cette perspective est en continuité avec l'approche andragogique.

Prenant le relais de ces réflexions, le projet portant sur la création d'un instrument de reconnaissance des compétences génériques utiles à la vie associative des personnes handicapées vise précisément à identifier une « capacité à faire » qui soit transférable et qui facilite l'exercice du rôle et des responsabilités de citoyen chez les personnes handicapées. Cette démarche recoupe sous certains angles celle du ministère de l'Éducation en regard du nouveau curriculum (DFGA, 2002). Pour l'ICÉA, ce projet constitue une nouvelle étape des travaux de l'Institut menés sur le thème des compétences et sur celui de l'éducation à la citoyenneté.

L'idée de ce projet s'est précisée à la suite de l'application de l'instrument de reconnaissance des compétences *Nos compétences fortes* (1995) aux membres des instances dirigeantes d'une coopérative d'habitation. Jusqu'à ce jour, l'utilisation de cet instrument était destinée

uniquement à des personnes peu alphabétisées dans le but de favoriser une prise de conscience de leurs compétences, dans le cadre d'une démarche d'insertion socioprofessionnelle. Or, le bilan de cet élargissement exploratoire a révélé une nouvelle facette de cet instrument. Ainsi, il est apparu que l'auto-reconnaissance et la reconnaissance mutuelle de compétences génériques avaient contribué à dynamiser fortement le travail en équipe de ces membres élus d'une coopérative d'habitation. Plus particulièrement, nous avons noté l'apport positif de cette expérience de reconnaissance des compétences au développement chez les participants d'une attitude davantage tournée vers l'action. Par ailleurs, nous avons aussi remarqué une contribution substantielle de cet instrument à l'exercice du leadership. En somme, on percevait une plus grande richesse du vivre-ensemble (ICÉA, 2001, p. 5), et nous en avons conclu que l'instrument *Nos compétences fortes* constituait un « outil susceptible de contribuer à la fois au renforcement de l'estime de soi et à la dynamisation de la vie associative » (p. 5). Autrement dit, il est ressorti que la reconnaissance d'« une capacité à ... » favorisait le dynamisme de la vie démocratique d'un organisme.

Dans la foulée de ce constat, l'ICÉA a entrepris de formaliser ce lien entre la reconnaissance des compétences et l'exercice de la citoyenneté, ouvrant du coup un chantier de réflexions sur les compétences citoyennes. À ce jour, ce travail demeure dans une phase préliminaire et nous voulons partager certaines réflexions dans le cadre de ce colloque². Premièrement, s'appuyant sur une approche pédagogique de développement des compétences dans l'action, telle que présentée ci-dessus, le projet *Dynamiser la vie associative et démocratique* cherchera à préciser la manière dont le développement des compétences et leur reconnaissance alimentent positivement l'autonomie « (1) des personnes, (2) d'un ensemble de personnes participant à un groupe et (3) d'un groupe de citoyens agissant dans un milieu donné » (ICÉA, 2001, p. 5). Deuxièmement, il nous apparaît déjà clairement que la reconnaissance et le développement de compétences utiles à la vie associative font partie des facteurs favorisant la création de conditions d'exercice effectif d'une vie citoyenne. L'action d'une personne ou d'un groupe de personnes constituant le creuset de l'apprentissage d'une compétence est déjà, dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, une manifestation citoyenne car, c'est au cours d'une action citoyenne effective que l'on peut évaluer la capacité d'un individu à mettre en pratique ses compétences citoyennes. Dans

2. Colloque *Le curriculum de la formation générale de base des adultes : défis et perspectives*, Université du Québec à Rimouski, Acfas 2003.

une perspective d'approche par compétences, l'apprentissage de l'exercice de la citoyenneté implique la mise en pratique d'actions de citoyenneté, faisant en sorte que si « c'est en forgeant que l'on devient forgeron », c'est en posant des actions de citoyenneté que l'on développe ses compétences citoyennes. Sur cette base, nous souhaitons mettre davantage en évidence le lien 1) entre la reconnaissance et le développement des compétences, 2) le développement chez les individus d'une « capacité de prendre leur place » et 3) les démarches individuelles ou collectives de recherche d'une « prise de pouvoir accrue d'abord par les personnes elles-mêmes » et, par la suite, par leur association. (ICÉA, 2001)

Par rapport à ce premier projet, et dans la perspective du colloque sur le curriculum, nous avons souhaité mettre en lumière la réflexion de l'ICÉA en regard du concept de « compétence » et des développements en cours de cette réflexion dans le cadre de l'élaboration d'un instrument de reconnaissance des compétences génériques utiles à la vie associative des personnes handicapées. En résumé, nous considérons qu'une compétence consiste à « être capable de... » et son développement, essentiellement, se produit dans l'action. En tant qu'objet d'apprentissage, la citoyenneté, selon nos travaux, doit donner lieu à l'apprentissage de l'autonomie, des compétences génériques utiles à la participation à la vie associative et démocratique, ainsi qu'à l'exercice de la citoyenneté. Ainsi, pour apprendre à « être capable » d'exercer des compétences citoyennes, il conviendra de préconiser des modes d'apprentissage davantage pratiques et inductifs que théoriques et déductifs. Autrement dit, il s'agira de favoriser l'apprentissage des compétences citoyennes dans l'action citoyenne. Dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté, cela implique de recourir à des modes de pédagogie qui, cherchant à permettre l'apprentissage des responsabilités et des rôles associés à l'exercice de la citoyenneté, offriront aux étudiants adultes des possibilités concrètes d'expérimenter des actions citoyennes grâce auxquelles ils seront à même de faire l'apprentissage des compétences génériques associées à la vie associative et démocratique.

2. Deuxième projet : Élaboration d'une problématique de l'éducation à la citoyenneté

Le second projet est d'une nature bien différente du premier. Cependant, il rejoint à sa manière les idées de base de celui-ci. Plusieurs intervenants de divers milieux de l'éducation et de la formation des adultes, regroupés à l'ICÉA au sein d'un comité, ont entrepris cette année une réflexion sur le thème de l'éducation à la citoyenneté. Au terme d'une

première série d'échanges, certains éléments de la problématique de l'éducation à la citoyenneté ont été proposés. En prévision de la suite des travaux d'élaboration du nouveau curriculum à l'intention des adultes, il nous a semblé approprié de faire part des résultats préliminaires de ce second projet. À leur manière, ils bonifient la portée de l'idée exprimée précédemment, d'apprentissage par l'action de compétences utiles au développement de l'autonomie et à la vie associative et démocratique.

Au cours des réflexions menées à cette occasion, deux dimensions ont été dégagées à l'ICÉA au regard de l'éducation à la citoyenneté. Une première dimension porte plus précisément sur l'idée qu'une définition de l'éducation à la citoyenneté implique nécessairement une définition de la citoyenneté. Une deuxième dimension consiste à proposer une définition de l'éducation à la citoyenneté. Pour chacune de ces dimensions, des précisions ont été apportées. L'ensemble de ces précisions trace les grandes lignes de cette problématique de l'éducation à la citoyenneté dont nous exposerons, dans ce qui suit, les principaux aspects.

Les échanges tenus au sein de l'ICÉA ont porté sur l'idée même de la citoyenneté. Avant même de traiter de la question de l'éducation à la citoyenneté, il est apparu inévitable d'aborder directement ce qui constitue l'objet soumis à des activités d'éducation, soit, dans ce cas-ci, la citoyenneté. Au sujet de cette première dimension de l'éducation à la citoyenneté, relevant plus spécifiquement de son objet d'apprentissage, l'ICÉA a dégagé trois axes, à savoir l'autonomie, l'ouverture sur le monde et le respect des droits des individus. En effet, la citoyenneté d'un individu se définit sous le signe de l'autonomie. Cet état d'autonomie des personnes, caractérisant la citoyenneté, doit se manifester dans l'ensemble des sphères de la vie des individus. Essentiellement, un tel état d'autonomie se résume par la capacité d'un individu à prendre en charge son propre devenir et celui de sa communauté. Il se traduit pour l'individu par un pouvoir effectif de décider de son avenir et de celui de sa communauté. Cette autonomie individuelle à la base de cette conception de la citoyenneté jette un éclairage sur l'ensemble des facteurs pouvant contribuer à son développement. À ce sujet, les divers organismes de la société civile constituent un lieu d'action sociale, autonome des pouvoirs publics, et un tremplin pour accéder aux débats de société. Pour cette raison, ils apparaissent comme l'un des facteurs pouvant favoriser le développement de l'éducation à la citoyenneté, dans une optique d'approche par compétences, en offrant aux citoyens des occasions de tester et de renforcer leur autonomie.

De plus, la citoyenneté se présente dans le sens d'une ouverture sur le monde. Sous cet angle, la citoyenneté affiche une nature relevant davantage d'une dimension politique, du fait que chaque personne vit en société. Elle donne lieu à l'expression d'une manière d'être à l'égard de ce monde. Cette conception d'une citoyenneté marquée par l'ouverture sur le monde implique de prendre en compte la vie associative par l'entremise de laquelle les citoyens manifestent, à l'égard de leur monde, leurs préoccupations sur la place publique. Sous cet angle, la société civile est une porte par laquelle les individus peuvent accéder et participer aux débats de société façonnant leur monde. D'autre part, cette ouverture sur le monde à la base de la citoyenneté alimente un intérêt des individus à participer aux débats animant les institutions démocratiques de leur société.

Toute définition de la citoyenneté n'est pas exempte de tiraillements. En opposition à une vision traditionnelle de l'idée de citoyenneté, centrée sur la responsabilisation des individus et les devoirs leur incombant, l'ICÉA soutient une vision civique tournée vers le respect des droits des individus. Dans cette optique, la citoyenneté se manifeste sous le jour d'un combat des individus pour la défense de leurs droits. Autrement dit, elle se résume à une action collective traduisant une lutte contre toute forme d'exclusion pouvant être vécue par un membre de la société. En dernière analyse, cette conception civique de la citoyenneté situe la responsabilité des individus du côté de la lutte pour la création de conditions permettant la réalisation du potentiel de chaque citoyen.

Par conséquent, l'Institut considère que l'éducation à la citoyenneté fera nécessairement valoir une certaine idée de la citoyenneté et de son exercice. Par rapport à cette contrainte, l'ICÉA aborde l'éducation à la citoyenneté en fonction d'une définition de la citoyenneté centrée sur la recherche de l'état d'autonomie nécessaire à l'exercice effectif du pouvoir par les individus et de l'ouverture sur le monde donnant un sens collectif à cet exercice individuel du pouvoir. Quant au thème de l'ouverture sur le monde, il conviendra de le définir à partir d'une conception civique de la citoyenneté situant le rapport à l'autre sous l'éclairage du combat collectif pour la défense des droits de chacun.

D'une part, la vision proposée de la citoyenneté rejaillit inévitablement sur la manière dont on envisage l'éducation à la citoyenneté. Des volets importants des considérations de l'ICÉA sur le sujet de l'éducation à la citoyenneté ont consisté à tirer les conséquences de ces éléments proposés de la définition de la citoyenneté. D'abord et avant tout,

l'ICÉA réaffirme, ce qui lui semble une évidence, que la formation est un instrument favorisant l'exercice de la citoyenneté. D'autre part, au sujet de l'éducation à la citoyenneté, le comité de travail s'étant penché sur cette question au sein de l'ICÉA a proposé les idées suivantes³ :

- Dans l'ensemble, appuyer une conception de l'éducation à la citoyenneté sur une définition de la citoyenneté risque de donner lieu à une vision normative de l'éducation à la citoyenneté. Il convient de faire preuve de prudence pour que le concept d'éducation à la citoyenneté ne soit pas intrinsèquement porteur d'un modèle du « bon citoyen ». Prenant acte du pluralisme politique de nos sociétés démocratiques modernes, l'ICÉA vise à définir la citoyenneté davantage dans le sens d'une capacité à agir et, en conséquence, à définir l'éducation à la citoyenneté comme l'apprentissage de cette capacité à agir propre à l'exercice de la citoyenneté.
- La place accordée par la recherche d'un état d'autonomie au sein de la définition de la citoyenneté entraîne un défi éducatif essentiel, soit de former des citoyens possédant la capacité de faire preuve d'autonomie et, autrement dit, d'exercer un pouvoir effectif sur leur destinée et celle de leur communauté.
- L'ouverture au monde, associée à l'idée proposée de citoyenneté, laisse voir une vision de l'éducation à la citoyenneté contribuant à développer chez les individus un regard sur la vie collective, soit de la cité dans son ensemble ou des communautés la composant. Dans cet esprit, l'éducation à la citoyenneté contribue à la valorisation de la société.
- La conception civique de la citoyenneté sous-entend une vision de l'éducation à la citoyenneté habilitant les individus à détenir les compétences liées à l'organisation collective en vue de la défense des droits. Elle implique ainsi l'acquisition de compétences permettant d'exercer une démocratie active et une participation à la vie collective.
- L'éducation à la citoyenneté se résume à une éducation aux lois et aux droits tournée vers l'action et l'exercice du pouvoir par les citoyens. À ce sujet, l'ICÉA est soucieux d'accorder une attention toute particulière aux populations adultes

3. Résumé des comptes-rendus du comité. Sources non publiées.

vivant des situations d'exclusion et de marginalisation, dans le but de faire valoir les possibilités d'atteindre celles-ci par des activités d'éducation à la citoyenneté.

Sur la base des caractéristiques de l'idée de citoyenneté, l'ICÉA propose de reconnaître à l'éducation à la citoyenneté les objectifs éducatifs suivants :

- Favoriser l'autonomie et l'exercice d'un pouvoir réel sur son avenir et celui de sa société ;
- Porter un regard critique sur son monde ;
- Connaître les lois et les droits propres à l'organisation et l'action collective.

Une idée de base se dégage de ces considérations sur l'éducation à la citoyenneté. Elle résume la problématique de l'éducation à la citoyenneté en fonction de laquelle l'ICÉA souhaite organiser la suite des échanges sur ce thème parmi ses membres. Dans l'ensemble, à partir d'une définition de la citoyenneté, l'ICÉA dégage une conception des objectifs éducatifs caractérisant l'éducation à la citoyenneté. Puis l'ICÉA exprime des préoccupations en faveur de l'autonomie et du pouvoir des individus, de leur ouverture sur le monde et de leur engagement envers la défense des droits. Sur la base de ces préoccupations, l'Institut considère que l'éducation à la citoyenneté au sein du nouveau curriculum (DFGA, 2002) aurait avantage à favoriser les initiatives d'apprentissage des capacités contribuant à l'autonomie et à l'exercice d'un pouvoir sur sa vie, des capacités à porter un regard critique sur son monde, d'une connaissance des lois et des droits, et des capacités exigées par l'action collective.

3. Considérations générales au regard de l'éducation à la citoyenneté

À l'aide de ces deux projets en cours au sein de l'ICÉA, nous aimerions proposer au débat un certain nombre d'idées qui montrent que l'éducation à la citoyenneté est porteuse d'exigences pédagogiques particulières, notamment dans le cadre d'une approche par compétences.

D'abord, nos travaux portant sur la conception d'un instrument de reconnaissance des compétences génériques utiles à la vie associative et démocratique nous amènent à concevoir que le développement des compétences, dans sa dimension pédagogique, se réalise surtout par l'entremise de l'action. Et, dans le cas de la vie associative et démocratique, ces types d'actions dont il est question prennent nécessairement la

forme d'une action collective. Ensuite, le travail de formulation d'une problématique de l'éducation à la citoyenneté nous permet de resituer dans un cadre de réflexion plus large cette idée de base de l'apprentissage par et dans l'action, en la teintant d'une réalité propre à l'exercice des compétences citoyennes.

La conjugaison de ces deux pistes de réflexions nous incite à poser un défi pédagogique quant au développement du volet de l'éducation à la citoyenneté au sein du nouveau curriculum de la formation de base. Ainsi, à la lumière des deux projets présentés, il nous semble, premièrement, que l'approche par compétences implique de rendre disponibles des moyens pédagogiques recherchant la mise en pratique dans l'action des compétences dont on propose le développement. Deuxièmement, les éventuels objectifs éducatifs des cours d'éducation à la citoyenneté devront viser l'acquisition d'« une capacité à » atteindre et maintenir un état d'autonomie, à exercer un pouvoir réel sur sa vie, une capacité à l'ouverture critique au monde et une connaissance des lois et des droits doublée d'une capacité à l'action collective.

Devant ce défi pédagogique, il serait souhaitable d'intégrer au projet de curriculum, des activités pédagogiques équivalentes, dans leur forme et leur fonction, aux stages que nous retrouvons dans de nombreux autres domaines. Évidemment, la formule devra être adaptée dans ce cas aux objectifs éducatifs propres à l'apprentissage de la citoyenneté. À l'instar des activités conjointes mises en œuvre par les établissements scolaires et de nombreux organismes communautaires au nom de l'acquisition de compétences d'employabilité, nous désirons suggérer que des ententes de même nature soient proposées dans le but de favoriser l'acquisition de compétences citoyennes. De telles ententes rendraient disponibles au sein d'organismes de la société civile des stages de citoyenneté grâce auxquels, dans une optique d'approche par compétences, les étudiants adultes pourraient acquérir, par et dans l'action, les compétences associées à l'exercice de leurs rôles et de leurs responsabilités de citoyens.

Au plan opérationnel, un programme de stages de citoyenneté de ce genre, associé au projet de curriculum de la formation générale de base des adultes, pourrait par exemple compter sur un financement régi par les règles de la récente *Politique de reconnaissance de l'action communautaire*. De même, il trouverait un important bassin d'opportunités de stages si la loi sur l'accréditation des associations d'étudiants et d'élèves était modifiée pour permettre la reconnaissance légale d'associations d'étudiants adultes au sein des centres d'éducation des adultes. Enfin,

d'une manière toute particulière, l'actuel *Programme de soutien à la participation civique* placé sous la responsabilité du ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration et le *Programme de soutien à l'éducation populaire autonome* qui lui est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation constituent déjà selon nous des instruments de soutien financier pouvant adéquatement servir de base à la création d'un programme de stage de citoyenneté. Dans ce sens et en lien avec le volet de l'éducation du nouveau curriculum (DFGA, 2002) de la formation générale de base, l'ICÉA propose de créer un programme de stage de citoyenneté s'appuyant sur les éléments suivants :

- Conclure des ententes rendant disponibles au sein d'organismes de la société civile des stages de citoyenneté grâce auxquels, dans une optique d'approche par compétences, les étudiants adultes pourraient apprendre par l'action les compétences associées à l'exercice de leurs rôles et de leurs responsabilités de citoyen ;
- Financer ce programme de stage de citoyenneté à partir des mécanismes proposés par la *Politique de reconnaissance de l'action communautaire* ;
- Fournir des opportunités de stage de citoyenneté en modifiant la loi sur l'accréditation des associations d'étudiants et d'élèves dans le but de permettre la reconnaissance légale d'associations d'étudiants adultes au sein des centres d'éducation des adultes ;
- Mettre à profit le *Programme de soutien à la participation civique* et le *Programme de soutien à l'éducation populaire autonome*.

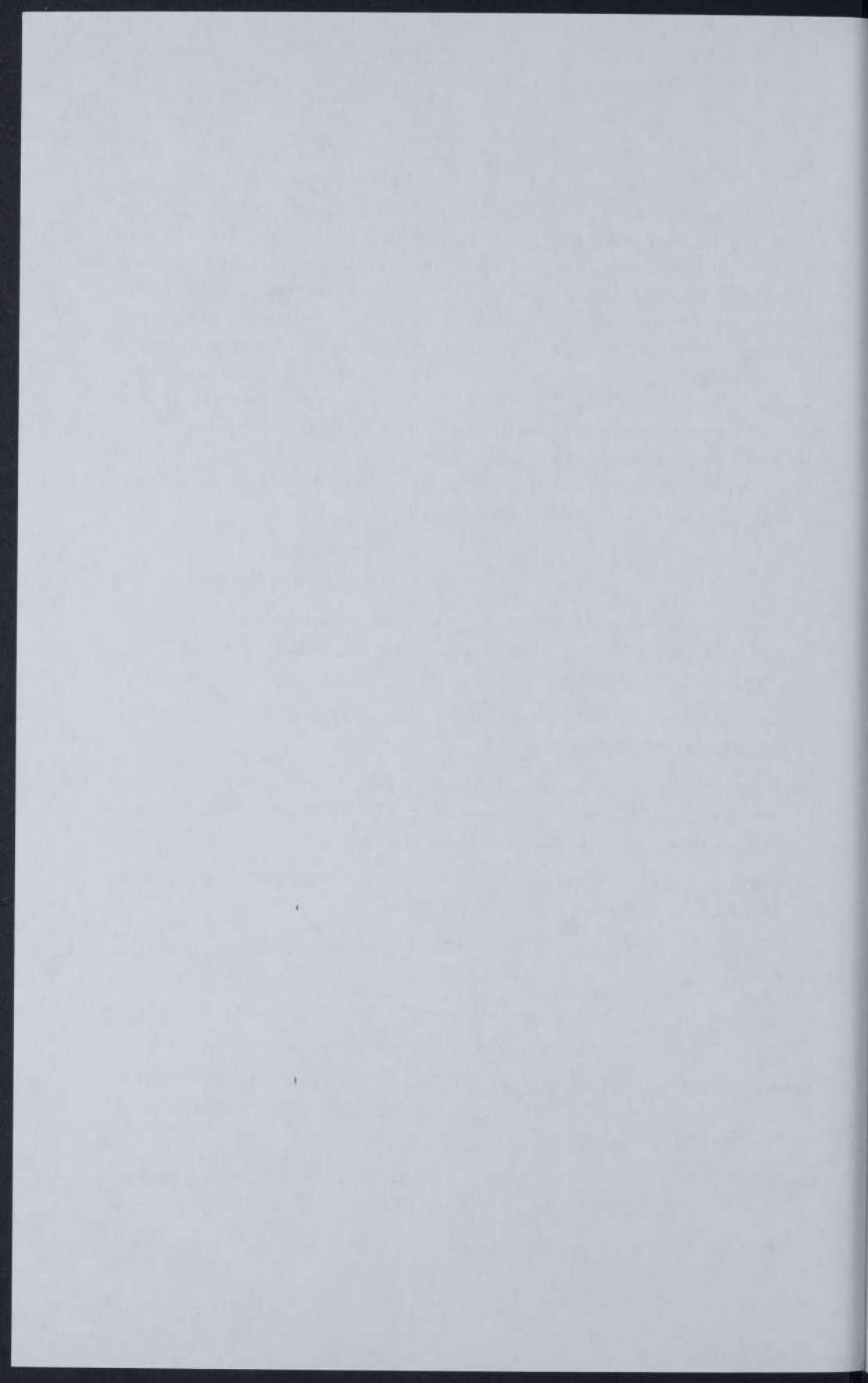
L'exigence pédagogique de l'apprentissage dans l'action, qui va de pair avec l'approche par compétences, implique au niveau de l'éducation à la citoyenneté de mettre en place, à l'intention des étudiants adultes, des possibilités de mise en pratique des compétences citoyennes faisant l'objet d'un apprentissage. Face à ce défi pédagogique, l'ICÉA suggère d'intégrer dans le curriculum de la formation générale de base une formule de stage adaptée au domaine de l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, en tirant profit de certains programmes existants de soutien financier, il serait possible de mettre sur pied un programme de stage de citoyenneté en lien avec la poursuite des finalités et des buts de la formation générale de base des adultes.

Conclusion

Dans cet article, l'ICÉA s'était proposé de soumettre quelques idées en lien avec le volet de l'éducation à la citoyenneté du curriculum en cours de conception. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des réflexions développées dans le cadre de deux projets de l'ICÉA. Ces réflexions nous ont amenés à mettre de l'avant les exigences posées par l'approche par compétences, selon notre conception, et les conséquences d'une problématique de l'éducation à la citoyenneté que nous sommes en train d'élaborer. Dans l'ensemble, il nous apparaît essentiel que le prochain curriculum de la formation générale de base des adultes donne lieu à un programme de stage de citoyenneté qui fournira aux étudiants la possibilité d'apprendre dans l'action les compétences leur permettant d'« être capable d'... » exercer leur citoyenneté.

Références bibliographiques

- Centre d'orientation et de formation pour les femmes en recherche d'emploi, relais-femmes et institut canadien d'éducation des adultes (1989). *Questions de compétences. Un outil au service des femmes*, Montréal.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Direction de la formation générale des adultes (DFGA) (2002). *Le curriculum de la formation générale de base des adultes : état de la réflexion*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec.
- Institut canadien d'éducation des adultes, ICÉA (2001). *Dynamiser la vie associative et démocratique. Projet d'innovation sociale*, Montréal.
- Institut canadien d'éducation des adultes, ICÉA (1995). *Nos compétences fortes. Manuel des animatrices et des animateurs*, sous la direction de Rachel Bélisle, Montréal.
- Rapport Inschaupé : *Vers une politique de formation continue, rapport final*, (1999), Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Semaine québécoise des adultes (2002). <http://www.semaine.icea.qc.ca/site2003/index.htm>.



TRANSFÉRER DES APPRENTISSAGES EN SITUATION AUTHENTIQUE : UNE ÉTUDE DE CAS

Georges Chouinard

Professeur au Cégep François-X.-Garneau

Moussadak Ettayebi

Consultant en formation au ministère de l'Éducation

Résumé

Veiller à une formation de qualité, qualifiante et transférable est une des caractéristiques importantes de la réforme de l'éducation des différents ordres d'enseignement au Québec. L'article analyse le cas particulier du transfert d'apprentissages en langue anglaise chez des élèves francophones en techniques de bureautique. Dans cette recherche-action, nous avons expérimenté trois situations visant à développer l'autonomie dans l'apprentissage d'une langue seconde. Les résultats montrent que le transfert des apprentissages est en relation étroite avec les représentations mentales des élèves à propos des situations que les enseignants planifient. Trois mois après la fin des cours, quatorze élèves sur dix-neuf avaient abandonné les activités d'apprentissage. La plupart des tâches proposées ont été perçues comme des travaux scolaires peu viables. En conclusion, l'article présente des pistes d'action pour améliorer la qualité des situations d'apprentissage en prenant en considération les représentations mentales et en visant une augmentation de leur pouvoir d'apprendre de façon autonome et continue.

Introduction

La problématique du transfert des apprentissages est cruciale en formation. Elle est au cœur des programmes d'études axés sur le développement des compétences. Elle présente un défi incontournable pour des élèves francophones en techniques de bureautique dans le cas particulier de l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde. Cette recherche-action visait à savoir comment construire des situations authentiques qui favoriseraient le transfert des apprentissages en langue seconde. Dans un premier temps, nous présenterons la problématique de l'étude du transfert des apprentissages dans le contexte de l'approche

par compétences ainsi que les trois situations d'apprentissage qui ont été utilisées. Dans un deuxième temps, nous décrivons les aspects méthodologiques de cette recherche. Enfin, nous présentons les résultats et des pistes d'action susceptibles d'amener les élèves à faire progresser leurs apprentissages en anglais.

1. Le contexte de l'étude

1.1 La problématique

Nombreux sont les enseignants qui témoignent des difficultés des élèves à utiliser leurs connaissances dans de nouveaux contextes. Dans leur rapport de recherche sur l'apprentissage par problèmes au collégial, Soukini et Fortier (1994, p. 25) soutiennent que les liens théorie-pratique se font mal. La mémorisation de contenus et l'apprentissage en fonction de l'évaluation priment dans la relation didactique. Pour eux, l'intégration et le transfert des apprentissages ne se font pas. Pour notre part, nous avons pris conscience des lacunes dans les apprentissages en langue seconde chez les élèves en techniques de bureautique. Les élèves francophones ont de la difficulté à réutiliser des notions enseignées lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles situations. L'utilisation de leurs connaissances en anglais à l'extérieur du milieu scolaire reste marginale. Cette problématique du transfert des apprentissages demeure cruciale en formation bien que le transfert soit au cœur des programmes d'études définis selon l'approche par compétences. Dans ce qui suit, nous allons décrire brièvement les attentes des acteurs du milieu de travail et les attentes du milieu scolaire depuis l'implantation de l'approche par compétences. De plus, nous traiterons des lacunes relatives à l'apprentissage en anglais langue seconde chez les élèves.

L'économie mondiale multiplie les occasions de communication d'affaires en langue anglaise. Le gouvernement du Canada (1995, 2000) insiste sur la nouvelle organisation du travail qui affecte les employés de bureau. L'évolution des technologies contribue à la rapidité de la mutation du bureau-papier vers le bureau-numérique. Ces changements conduisent les entreprises à opter pour de nouveaux profils de compétences. Les nouveaux rôles qu'exige le marché du travail demandent de nouveaux profils de compétences. Le Conference Board du Canada (2000) et la Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2000) ont redéfini les capacités, les attitudes et les comportements reliés à l'employabilité. On trouve, par exemple, une plus grande maîtrise de l'anglais des affaires, la volonté d'apprendre de façon continue et la capacité

d'adaptation. En formation, il nous apparaît essentiel de savoir créer des situations d'enseignement et d'apprentissage qui prennent en considération les compétences-clés recherchées en milieu de travail.

En deuxième lieu, le ministère de l'Éducation du Québec (1999) a implanté le programme d'études en *Techniques de bureautique* redéfini selon une approche par compétences. Désormais, la conception traditionnelle faisant de l'enseignement une transmission de connaissances fait place à une conception plus stratégique qui se fonde sur des principes reliés aux recherches récentes sur l'apprentissage. Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1997, p. 12), les apprentissages viables et transférables sont au cœur des attentes actuelles de la société : « Il n'est plus question de se contenter d'un transfert de connaissances du maître vers l'élève. Il s'agit plutôt de créer des environnements et des expériences qui vont amener l'élève à construire ses connaissances et à devenir membre d'une communauté d'apprentissage. La nouvelle mission éducative des enseignants consiste alors à aider chaque élève à développer les compétences du programme d'études afin de réussir son intégration à la vie sociale et professionnelle. »

En troisième lieu, il faut se demander si un programme d'études en techniques de bureautique où il est prévu 270 heures de formation en langue seconde, est suffisant pour développer les compétences qui répondent aux attentes des milieux de travail. La Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais au Québec estime que la maîtrise de l'anglais requiert environ 5 000 heures dans une période de temps concentrée (SPEAQ, 2001, p. 6). Si l'on tient compte de la formation au primaire, au secondaire et au collégial, les élèves francophones auraient suivi moins de 1 000 heures de cours d'anglais à raison d'une trentaine d'heures par année. Nous sommes loin des 5 000 heures recommandées. Par ailleurs, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2001, p. 14) considère que la préparation aux études collégiales en langue seconde est fortement déficiente. Près de 40 % des élèves francophones sont classés au niveau le plus bas quant à leur maîtrise de la langue seconde.

1.2 L'approche par compétences

L'élaboration des programmes d'études techniques au collégial s'effectue selon un processus qui consiste à cibler les compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction de travail. La définition des énoncés de compétence fait suite à des études sectorielles et à une analyse de

situations de travail. Cette démarche tient compte d'une série de déterminants tels que les finalités, les orientations et les buts de la formation technique. Elle comprend des étapes de validation des compétences du programme d'études auprès de spécialistes des milieux de travail et des milieux de formation.

Pour cerner le concept de compétence, les spécialistes en formation renvoient souvent à des concepts clés comme l'action du sujet, la mobilisation de ses ressources et le transfert des apprentissages. Ainsi, pour Le Boterf (2000, p. 45), « la compétence se définit en termes d'action. Elle est combinatoire ». Pour sa part, Perrenoud (1999, p. 2) précise que « mobiliser c'est adapter, différencier, intégrer, généraliser ou spécifier, combiner, orchestrer, coordonner, bref conduire un ensemble d'opérations mentales complexes qui, en les connectant aux situations, transforment les connaissances ». Quant à Jonnaert (2001, p. 28), il soutient que « l'élève construit en spirale des compétences en articulant habiletés et capacités, mais aussi les ressources cognitives avec les autres ressources affectives, sociales et contextuelles, qu'il a dû mobiliser pour traiter avec succès la situation à laquelle il est confronté ».

À l'instar de la littérature en formation, le concept de compétences continue d'être précisé au sein des documents ministériels en enseignement technique. En effet, dans le programme d'études *Techniques de bureautique*, la compétence est définie comme « un ensemble intégré d'habiletés cognitives, d'habiletés psychomotrices et de comportements socioaffectifs qui permet d'exercer, au niveau de performance exigé à l'entrée sur le marché du travail, un rôle, une fonction, une tâche ou une activité » (MÉQ, 1999, p. 3). Parfois, le concept de compétence est défini comme un « pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs » (MÉQ, 2000, p. 3). En résumé, la présente recherche-action conçoit qu'une personne est compétente si elle est capable de mettre en œuvre, de combiner, de mobiliser dans une situation authentique des connaissances, des habiletés et des attitudes. Une situation authentique est celle qui intègre un nombre important de caractéristiques d'une tâche effectuée en contexte réel ; et la mobilisation des ressources de l'apprenant dans un tel type de situation est un bon indicateur du développement de la compétence.

L'approche par compétences devrait donc nous amener à planifier des situations problèmes comportant une variété de tâches ayant des

retombées utiles pour les apprenants. La responsabilité des apprentissages est partagée entre l'enseignant qui planifie et coordonne des situations d'apprentissage et les élèves qui doivent prendre en charge la construction de leurs connaissances. Les conditions du transfert des apprentissages doivent être précisées. Le développement de l'autonomie des apprenants devra être favorisé. En particulier, dans les situations pédagogiques à planifier dans la présente recherche, on doit fournir à l'élève des opportunités d'utiliser ses connaissances et de développer sa volonté d'agir de façon autonome dans des situations variées.

La mise en œuvre de l'approche par compétences aide à concevoir des situations authentiques qui favorisent le transfert en contexte réel de travail. Dans la formation en bureautique, par exemple, les enseignants ont transformé la classe traditionnelle en bureau modèle. Alors que les documents ministériels décrivent les compétences, le contexte de réalisation et les critères de performance, il appartient aux enseignantes et aux enseignants de se concerter pour concevoir des situations authentiques comportant des tâches comparables à celles rencontrées en milieu de travail. Estimant que les élèves francophones en techniques de bureautique devraient développer davantage leurs compétences en anglais des affaires et leur autonomie dans l'apprentissage de la langue seconde, nous avons alors entrepris une recherche. Cette dernière visait d'une part à étudier la dynamique du transfert des apprentissages et, d'autre part, à construire et expérimenter des situations d'apprentissage qui favoriseraient le transfert dans des situations de vie personnelle et professionnelle.

1.3 La dynamique du transfert des apprentissages

Le concept de transfert d'apprentissage est généralement défini comme « l'usage fait de connaissances acquises dans une situation nouvelle » (Legendre, 1993, p. 1370). Perrenoud (1998) affirme que le transfert passe par une intégration des savoirs à des compétences de réflexion et d'action. Selon lui, le transfert de connaissances n'est pas automatique, il s'acquiert par l'exercice et une pratique réflexive, dans des situations qui donnent l'occasion de mobiliser des savoirs. Jonnaert (2001, p. 13) pour sa part considère que le processus d'adaptation des connaissances est un concept mieux circonscrit « pour comprendre comment un sujet utilise ce qu'il a appris. Cette adaptation se fait dans une dialectique entre les connaissances d'un sujet et la représentation qu'il se fait de la nouvelle situation à laquelle il est confronté et de son

contexte ». Dans les documents didactiques officiels, le transfert a pour objet « les adaptations nécessaires à la mise en œuvre de la compétence dans un contexte de travail, réel ou simulé, et selon les performances exigées à l'entrée sur le marché du travail » (MÉQ, 2000, p. 5).

En milieu de travail, le transfert d'apprentissage est défini comme « l'application constante et efficace par les apprenants de connaissances et d'habiletés acquises pendant des activités de formation, le tout dans l'exécution de tâches aux fins d'autres responsabilités individuelles, organisationnelles ou communautaires » (Taylor, 1998, p. 11). Parmi les principales stratégies d'accroissement du transfert en milieu de travail, Taylor évoque l'importance de bien structurer le programme d'études en y incorporant de nombreux exercices pratiques, des activités d'entraînement par les pairs et la possibilité pour les apprenants de participer à la planification d'activités d'apprentissage. Il recommande la tenue d'un journal de bord pour noter les idées et les applications en milieu de travail.

Dans la présente recherche, nous avons retenu le modèle théorique de Tardif (1999, p. 71) pour étudier la dynamique du transfert des apprentissages. Dans cette perspective, le transfert fait référence au « mécanisme cognitif et adaptatif consistant à utiliser dans une tâche cible (nouvelle situation) une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source (situation d'apprentissage) ». Quant au modèle global proposé, il comporte trois contraintes dans la perspective des représentations mentales des élèves et sept processus s'apparentant à une démarche de résolution de problèmes. Nous avons retenu les trois contraintes générales comme variables auxquelles nous avons associé des indicateurs. Le tableau 6 regroupe ces variables et leurs indicateurs.

Nous allons d'abord décrire le cadre qui a orienté la planification des situations qui ont été mises en œuvre dans cette recherche. Les situations proprement dites seront présentées dans la section relative à la méthodologie. Puis, nous verrons comment nous avons établi des liens entre les variables du modèle théorique de Tardif et la méthodologie mise en place dans la présente recherche pour étudier le transfert des apprentissages chez nos élèves.

Tableau 6 Les variables et les indicateurs du transfert des apprentissages

Variables	Indicateurs
C1. Le rapport pragmatique aux savoirs	C1.1 Représentations que les élèves ont des cours C1.2 Perception de l'importance d'apprendre C1.3 Perception de sa propre compétence
C2. Motivation à transférer	C2.1 Motivation à apprendre C2.2 Persistance dans la tâche d'apprentissage C2.3 Perception de sa propre capacité à transférer
C3. Autorégulation des stratégies	C3.1 Se fixer des objectifs de perfectionnement C3.2 Prendre les moyens pour les atteindre C3.3 Réfléchir sur le chemin parcouru

1.4 La planification des situations

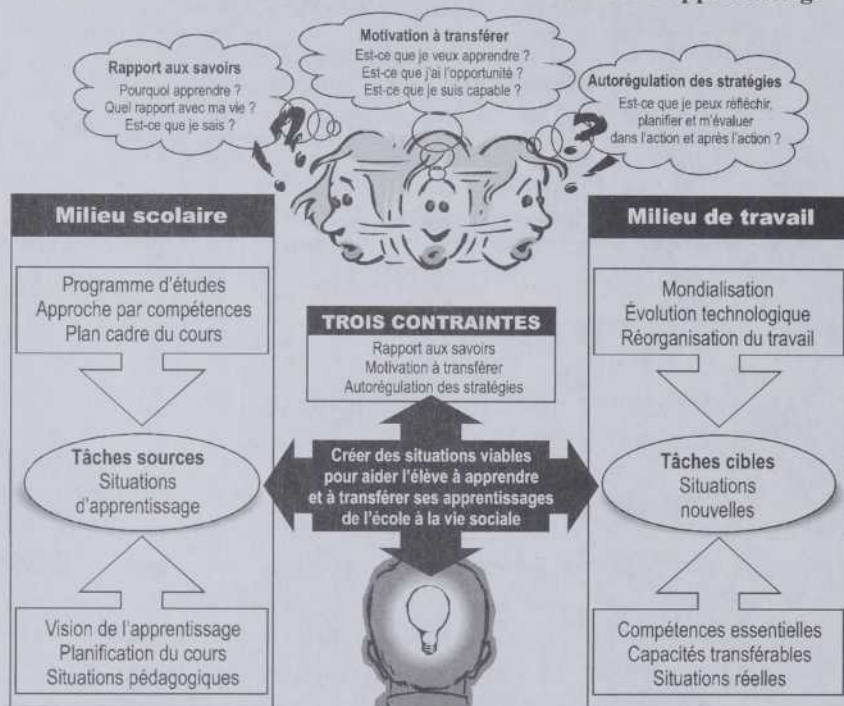
1.4.1 Les déterminants de la tâche-source et de la tâche-cible en situation d'apprentissage

Le transfert des apprentissages est lié aux représentations mentales des élèves et à celles de l'enseignant. Dès qu'une situation d'apprentissage est proposée, les élèves se construisent des représentations diversifiées : « je déteste les travaux longs », « je n'ai rien compris », « je n'ai jamais fait ça! », « pas un autre portfolio! », etc. On doit donc prendre en considération que les élèves travaillent à partir des représentations mentales qu'ils se construisent. La figure 5 illustre les principaux déterminants de la représentation de l'enseignant. Elle indique que les représentations mentales de l'élève en situation d'apprentissage sont filtrées par le rapport qu'il établit avec les savoirs proposés, par la motivation à apprendre et à transférer, et par l'autorégulation de ses stratégies. Par exemple, l'élève qui juge que l'anglais est une matière peu intéressante pas essentielle à sa carrière, n'aura pas la même motivation à apprendre et à transférer qu'un autre pour qui l'anglais présente un atout important. Pour favoriser le transfert des apprentissages, les situations pédagogiques doivent prévoir des interventions spécifiques eu égard aux représentations des élèves.

La connaissance du milieu de travail nous permet de planifier des activités d'apprentissage qui engageront les élèves dans des tâches authentiques. Le cours *Anglais au bureau II* vise le développement de la compétence à produire et traiter linguistiquement des textes spécialisés en anglais : lettres argumentatives, résumés, avis de convocation, ordres

Figure 5 Les déterminants de la tâche-source et de la tâche-cible en situation d'apprentissage

L'ÉLÈVE et sa REPRÉSENTATION de la situation d'apprentissage



L'ENSEIGNANT et sa REPRÉSENTATION de la dynamique du transfert des apprentissages

du jour, procès-verbaux, comptes rendus et procédures. Certains écrits ministériels ayant servi à l'élaboration du programme d'études, notamment *Portrait de secteur* (MEQ, 1995) et le *Rapport d'analyse de situation de travail* (MEQ, 1996), nous fournissent des renseignements utiles concernant les besoins généraux. Pour trouver des descriptions plus complètes des compétences et des tâches en rédaction anglaise, nous avons consulté le site Web de la Commission de la fonction publique du Canada (2003). Cette commission établit le *Profil linguistique pour les postes bilingues* et la *Classification des tâches d'expression écrite en langue seconde*¹ et propose des

1. Commission de la fonction publique du Canada, *Établissement du profil linguistique pour les postes bilingues*, site Web consulté le 10 juin 2003 : http://www.psc-cfp.gc.ca/ppc/sle_pg_06_f.htm.

*Tests d'évaluation des compétences en langue seconde*². Nous avons aussi consulté le site Web du ministère du Développement des ressources humaines Canada qui propose une *Collection d'outils véritables employés en milieu de travail*³. Nous y avons trouvé un ensemble de documents (formulaires, tableaux, graphiques, brochures, règlements, etc.) utilisés pour plusieurs emplois à travers le Canada.

1.4.2 Le cadre de la planification des situations d'enseignement et d'apprentissage

Les documents ministériels et institutionnels laissent place au professionnalisme des enseignants. Dans ce sens, le plan-cadre institutionnel fournit des orientations de planification des situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation tout en laissant à l'enseignant le soin de concevoir les situations problèmes, et les projets et les tâches qui permettront aux élèves d'apprendre dans un contexte réel. Il nous revient alors d'analyser, tout en tenant compte du temps que l'élève devrait consacrer à l'étude et aux travaux personnels à l'extérieur de la classe, les éléments de compétence du plan-cadre pour programmer des activités dans un échéancier de 15 semaines à raison de trois heures par semaine. La figure 6 présente les principaux documents consultés pour planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage.

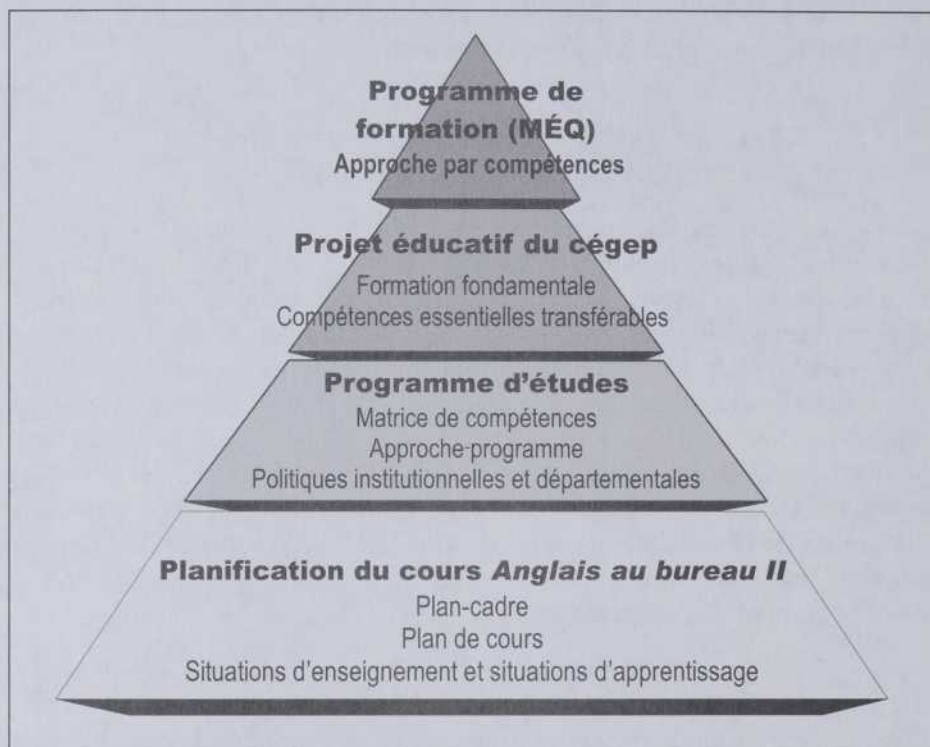
Cette figure indique que, pour veiller à maintenir la cohérence du programme de formation, la planification doit prendre en considération l'approche par compétences, la formation fondamentale, la matrice de compétences du programme d'études de même que les politiques institutionnelles et départementales concernant les apprentissages.

La présente recherche s'intéresse au développement de la compétence « Produire et traiter linguistiquement des textes anglais » qui est précisée par les quatre éléments de compétence suivants : a) interpréter la demande, b) rédiger des textes, c) corriger des textes et d) améliorer le contenu des textes. D'après le plan-cadre du cours, le contexte de réalisation des situations d'apprentissage devra se faire à partir de consignes verbales et écrites concernant des demandes de rédaction ou de

2. Commission de la fonction publique du Canada, *Évaluation de langue seconde : Test de compréhension de l'écrit*, Site Web consulté le 8 août 2001 : http://www.psc-cfp.gc.ca/ppc/sle_pg_02_f.htm.

3. Ministère du Développement des ressources humaines Canada, *Une collection d'outils véritables employés en milieu de travail*, site Web consulté le 10 juin 2003, http://www15.hrdc-drhc.gc.ca/awm-fr/main/c_in_about_adaptesl_f.asp.

Figure 6 Le cadre de planification des situations d'enseignement et d'apprentissage



correction de textes représentatifs du domaine professionnel. Il appartient aux enseignantes et aux enseignants de concevoir des situations d'apprentissage basées sur des tâches authentiques. Pour la théorie et les exercices pratiques concernant la correspondance d'affaires en anglais, nous avons utilisé le livre *Sincerely Yours* (Grondin, Yampolsky, 2000) qui propose des exercices de rédaction de lettres d'affaires pour différentes unités administratives d'une entreprise du secteur de l'hôtellerie.

La présente recherche a retenu le modèle de scénario pédagogique proposé par Bibeau (2000). Il s'agit d'un modèle souple qui permet de planifier et de gérer la relation d'enseignement et d'apprentissage. Ce modèle décrit le déroulement d'une activité en tenant compte des phases d'acquisition d'une compétence : exploration, apprentissage, intégration-entraînement et transfert. De plus, le modèle permet de décrire l'action pédagogique dans un format diffusable sur Internet.

Le modèle de Bibeau (2000) nous a permis de développer une fiche de planification pédagogique de l'enseignant et une fiche de l'élève. La fiche pédagogique de l'enseignant décrit les activités d'enseignement et d'apprentissage de chaque leçon. La fiche de l'élève précise le but, la démarche, les productions attendues, les critères d'évaluation et les situations de transfert. En ce qui concerne l'évaluation, nous avons d'abord élaboré des grilles d'évaluation critériée avec échelle descriptive. Par la suite, nous avons associé une valeur quantitative à chaque critère pour effectuer l'évaluation sommative.

2. Aspects méthodologiques

2.1 Démarche globale de recherche

Cette recherche-action a porté sur un groupe de 19 élèves francophones (18 femmes, 1 homme) dont l'âge moyen est de 21 ans. Elle s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative axée sur l'amélioration continue des pratiques didactiques. Elle se base sur un modèle de gestion de la qualité popularisé par Deming (IDECQ, 2001). Ce modèle comporte quatre phases qui consistent 1) à planifier ce que l'on fait (*Plan*), 2) à agir pour réaliser ce que l'on a planifié (*Do*), 3) à vérifier que les objectifs visés sont atteints, à mesurer l'écart et à réfléchir à ce qui s'est passé (*Check*) et, enfin, 4) à réagir pour améliorer le système (*Act*).

La phase de planification de la recherche-action a débuté deux semaines avant le début des cours. Elle comprend l'élaboration du plan de cours et la planification des situations d'apprentissage. Au cours de la phase d'action, nous avons effectué des observations pendant les activités d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons divisé nos interventions en trois parties : les semaines 1 à 6 ; les semaines 7 à 15 ; et trois mois après le cours. La phase de vérification a débuté après la semaine 14 et s'est étendue sur une période de six mois au cours de laquelle nous avons analysé les données recueillies. Au cours de la phase d'amélioration, nous avons mis à jour les situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du cours. À partir d'une meilleure connaissance des représentations des élèves, nous avons raffiné nos outils de présentation des situations, et nous avons révisé les critères d'évaluation.

2.2 Les outils de recherche

Notre recherche-action visait deux objectifs. Par rapport au premier objectif (construire des situations d'apprentissage favorisant le

transfert des connaissances en langue seconde), nous nous sommes servis de trois outils, à savoir : la tâche d'apprentissage autonome, le projet de rédaction d'un journal hypertexte en anglais des affaires et le plan de perfectionnement personnel en langue seconde. En ce qui concerne le deuxième objectif (étudier la dynamique du transfert des apprentissages), nous avons utilisé en complémentarité, questionnaire, grille d'observation et analyse des productions des élèves. Trois mois après la fin du cours *Anglais au bureau II*, nous avons interviewé 12 élèves afin de connaître leurs points de vue. Ces entrevues s'articulaient autour de chacune des neuf contraintes du modèle de Tardif.

2.2.1 La tâche d'apprentissage autonome (projet EnglishTown)

Cette situation d'apprentissage avait pour but d'observer la motivation des élèves à apprendre de façon autonome (C2.1) ; leur persistance dans une tâche d'apprentissage (C2.2) ; et leur capacité à se fixer des objectifs de perfectionnement (C3.1). Au premier cours, nous avons demandé à chaque élève de s'abonner au service gratuit de leçons d'anglais par courrier électronique offert par le site Web EnglishTown⁴. Tous les élèves devaient s'abonner à la leçon hebdomadaire en anglais des affaires. Ces leçons hebdomadaires sont adaptées aux élèves de niveau avancé. Elles requièrent généralement moins de cinq minutes d'apprentissage. Chaque semaine, les élèves disposaient d'une période de temps en laboratoire informatique pour compléter les leçons. Cette situation d'apprentissage ne faisait pas partie des activités d'évaluation du cours.

Pendant les cinq premières semaines, nous avons rappelé aux élèves de compléter les leçons. À partir de la sixième semaine, nous avons cessé de parler des leçons. À l'aide d'une grille d'observation, nous avons noté si les élèves persévéraient dans cette activité d'apprentissage continu. Pendant les périodes de laboratoire, nous avons pu observer des indicateurs de la motivation des élèves à compléter les exercices. Après la sixième semaine, nous voulions savoir si les élèves étaient encore abonnés, et s'ils complétaient leurs exercices de façon autonome. L'analyse des productions des élèves permettait également

4. Le centre de formation international Englishtown (www.englishtown.com) offre des leçons gratuites par courrier électronique pour les élèves de tous les niveaux. Les élèves doivent s'inscrire en déterminant un numéro d'utilisateur et un mot de passe. Par la suite, ils pourront accéder gratuitement à la section « community » qui offre plusieurs ressources d'apprentissage en ligne. Les élèves pourront également s'inscrire au service gratuit de leçons d'anglais par courriel.

de vérifier si les élèves complétaient normalement des leçons en ligne trois mois après les cours.

2.2.2 Le projet du journal hypertexte

Au premier cours, nous avons présenté le projet du journal hypertexte comme un outil de travail à construire. Nous avons remis aux élèves une fiche de présentation du projet et un fichier en format *Word* contenant le canevas de base du journal hypertexte. Nous avons brièvement expliqué aux élèves comment insérer des liens hypertextes et des signets à l'intérieur d'un document *Word*. Chaque semaine, nous avons planifié une tâche en lien avec la production du journal. Les élèves disposaient d'une heure en laboratoire informatique pour compléter les tâches du projet. À la fin du semestre, les élèves devaient soumettre leur journal hypertexte en format numérique et en format papier. Le document devait contenir les éléments suivants :

- 1) Un texte d'introduction bilingue de 300 mots ;
- 2) Un aide-mémoire grammatical couvrant 5 thèmes au choix ;
- 3) Une grille de vocabulaire ;
- 4) Un tableau d'expressions idiomatiques ;
- 5) Une liste de sites Web offrant des références ou des ressources ;
- 6) Une banque de lettres d'affaires ;
- 7) Des exemples de paragraphes d'ouverture et de fermeture de lettres ;
- 8) Un plan d'action personnel pour le perfectionnement continu en anglais des affaires ;
- 9) Un texte permettant à l'élève de réfléchir au chemin parcouru dans ses apprentissages et à l'utilisation du journal.

Pendant les cours, nous invitons les élèves à rechercher d'autres ressources d'apprentissage en ligne. Pour les aider dans cette tâche, nous leur avons fait découvrir les deux sites Web suivants :

- 1) *Englishpage.com* (www.englishpage.com) : ce site propose des leçons gratuites en ligne et des ressources pour l'apprentissage autonome de l'anglais langue seconde. Il s'adresse à des apprenants de niveaux intermédiaires et avancés, âgés de 18 à 35 ans qui souhaitent améliorer leur anglais. Il offre de nombreux exercices interactifs d'excellente qualité pour

l'anglais des affaires. On peut aussi s'abonner à un bulletin hebdomadaire gratuit.

- 2) Dave's ESL Café (www.eslcafe.com/) : depuis 1996, ESL Café est un carrefour mondial qui réunit des apprenants et des enseignants en anglais langue seconde. Ce site a été conçu par Dave Sperling à l'intention des élèves âgés de 16 ans et plus, de niveaux débutant, intermédiaire et avancé. Parmi ses ressources éducatives, il comprend des groupes de discussion, des quiz interactifs, des grilles de vocabulaire, des listes d'expressions idiomatiques et des citations. La section du répertoire de liens Internet couvre plusieurs domaines d'apprentissage.

Pendant les périodes de laboratoire, nous avons utilisé une grille pour observer les élèves et recueillir des données en lien avec les variables et les indicateurs suivants : la perception de l'importance d'apprendre (C1.2), la perception de sa propre compétence (C1.3), la persistance dans la tâche d'apprentissage (C2.2) et la réflexion sur le chemin parcouru (C3.3).

2.2.3 Le plan de perfectionnement continu

Le plan de perfectionnement continu en anglais des affaires est un outil favorisant l'autorégulation des stratégies. Nous avons demandé aux élèves de se fixer au moins sept objectifs et d'y associer des actions à court terme pour s'engager dans une démarche d'apprentissage continu en anglais. Des entrevues semi-structurées ont permis de recueillir les commentaires des élèves dans la perspective des variables suivantes : se fixer des objectifs de perfectionnement (C3.1) et déterminer les moyens pour les atteindre (C3.2).

2.3 Traitement des données

Les données de recherche ont été traitées à l'aide du logiciel de gestion de base de données *Microsoft Access*. Nous avons créé des requêtes, des formulaires et des états afin de mettre en relation nos observations, l'analyse des productions et des propos recueillis lors d'entrevues semi-dirigées. Chaque élément d'information était associé à un déterminant et à une contrainte du modèle théorique de la dynamique du transfert des apprentissages. Cette méthode a permis de compiler les réponses des élèves et d'obtenir des groupements, des classements et des croisements de données. Afin d'assurer la validité de nos résultats,

nous avons effectué une triangulation en comparant les données recueillies à l'aide des grilles d'observation, des questionnaires, des productions des élèves et des retranscriptions des enregistrements sonores des entrevues.

3. Analyse et interprétation des résultats

Dans cette section, nous présentons la troisième phase de la recherche-action basée sur le modèle *PDCA* de Deming : vérifier (Check). La méthodologie mise en place devait nous aider à savoir si le transfert des apprentissages a été favorisé par les situations expérimentées dans le cours *Anglais au bureau II*. Nous allons présenter les résultats dans la perspective des trois contraintes du modèle de transfert retenu : le rapport pragmatique au savoir, la motivation à transférer et l'autorégulation des stratégies.

3.1 Rapport pragmatique aux savoirs (C1)

Pour la contrainte du rapport pragmatique aux savoirs et aux informations, nous observons, au premier cours, que les élèves n'ont pas de plan précis pour apprendre l'anglais de façon continue. Neuf élèves ont des représentations non constructives concernant l'apprentissage de la langue seconde. Sept élèves se considèrent faibles en conversation anglaise. Au dernier cours, dix élèves font savoir que le journal hypertexte est un travail long qui ne compte pas suffisamment pour la note finale. Les élèves associent les tâches proposées à des travaux scolaires sans rapport avec le milieu de travail. Trois mois après les cours, lors des entrevues semi-dirigées, les élèves confirment que le journal hypertexte a aidé à l'apprentissage, mais ils auraient aimé pouvoir choisir le contenu. Ils ne font pas de liens entre les situations proposées et ne s'engagent pas sérieusement dans une tâche qui n'est pas évaluée. Ils font le minimum de ce qui est demandé. Bref, on en conclut que la majorité des élèves persistent dans leurs représentations négatives. Il faudrait donc trouver des moyens pour changer leur rapport aux savoirs.

Comme pistes de solution, plutôt que de débiter le premier cours avec la présentation du plan de cours, il faudrait débiter avec une mise en situation qui permet aux élèves de prendre en considération l'état de leurs connaissances et de leurs compétences. Par exemple, on peut leur demander de préparer une lettre de premier rappel de paiement à un client. Les élèves ont droit à toutes les ressources disponibles dans le local. La lettre devra se conformer aux normes de la correspondance

anglaise et être présentée dans un délai de 30 minutes. En étant confrontés à cette situation authentique, les élèves réagiront de différentes façons selon leurs représentations. Des élèves constateront qu'ils n'ont pas les outils, ne savent pas comment faire, ne connaissent pas les normes, etc. Ces manques permettent aux élèves de constater leurs besoins d'apprentissage. La présentation du plan de cours constitue alors un élément de réponse aux besoins des élèves.

On a pu noter que les élèves francophones manifestent de la volonté pour améliorer leurs compétences en conversation anglaise. Pour en tirer profit, il faudrait savoir accorder le temps nécessaire aux échanges en groupe en classe et favoriser une approche plus communicative dans les situations d'enseignement-apprentissage. On pourrait, par exemple, prévoir dans nos planifications des tâches où les élèves adoptent des directives pour le fonctionnement dans la classe (les échanges entre nous seront toujours en langue anglaise ; on s'adresse toujours au professeur en anglais ; etc.) et échangent entre eux à chaque cours sur des aspects reliés aux projets (partage de tâches, recherche informationnelle, validation de contenus, etc.). Les situations d'apprentissage devraient intégrer des tâches où l'élève présente oralement ses réalisations.

3.2 Motivation à transférer (C2)

Au dernier cours, neuf élèves se disent très motivés à s'engager dans l'apprentissage continu. Trois mois après les cours, seulement trois élèves utilisent toujours le journal hypertexte ; cinq élèves complètent régulièrement des exercices en ligne sur Internet et six élèves ne sont plus membres du service gratuit de leçons d'anglais par courriel. Dès que les cours d'anglais furent terminés, plusieurs élèves cessent de pratiquer leurs activités d'apprentissage. Certains attendent longtemps avant de débiter le projet du journal hypertexte. De nombreux élèves ne persistent pas dans l'activité d'apprentissage autonome en ligne. Nous en déduisons que la motivation à apprendre la langue seconde est plutôt faible.

Parmi les pistes de solution, on pourrait demander aux élèves de travailler à partir de contextes qui correspondent à leurs intérêts : cinéma, musique, sport, jeux, etc. Le projet du journal hypertexte devrait être présenté comme un défi et un outil pour le marché du travail. Il devrait faire plus de place aux choix personnels des élèves. On pourrait également demander aux élèves de chercher, d'évaluer et de présenter des façons novatrices d'apprendre l'anglais. Par exemple, par l'utilisation de PowerPoint ou la création de questionnaires interactifs. La planification

de chaque leçon devrait permettre aux élèves de réaliser une tâche complète qui serait intégrée au journal hypertexte. Les critères d'évaluation devraient être clarifiés, notamment en ce qui concerne la quantité et la qualité exigées pour chaque élément. Pour la situation d'apprentissage en ligne, il faut tenter de créer l'habitude en proposant un bref exercice à chaque leçon.

3.3 Autorégulation des stratégies (C3)

En ce qui concerne l'autorégulation des stratégies, les résultats indiquent que, trois mois après le cours, neuf élèves n'ont pas suivi le plan d'action pour se perfectionner en anglais. Ils n'ont pas le temps d'incorporer des activités d'apprentissage de l'anglais dans leurs habitudes. Trois élèves formulent un projet personnel et se fixent des objectifs pour atteindre leur but. Quatorze élèves rédigent le plan de perfectionnement parce qu'il fallait le faire pour l'évaluation. Ils ne comprennent pas l'utilité d'un plan de perfectionnement. Bien que plusieurs élèves s'estiment faibles en conversation anglaise, ils ne planifient pas d'activités en lien avec cette compétence.

Comme piste d'amélioration des situations, nous croyons utile de séparer la tâche de rédaction d'un plan de perfectionnement du journal hypertexte. Il y aurait lieu de remettre aux élèves un document vers le 3^e cours qui leur permette de formuler un projet personnel d'apprentissage. Dans ce projet d'apprentissage, les élèves détermineraient des points à améliorer et des actions concrètes à poser dans la vie de tous les jours en relation avec leurs intérêts personnels. En outre, dans le journal hypertexte, ils pourraient utiliser une page pour réfléchir à leur progression par rapport à chaque action et envisager comment poursuivre leur apprentissage une fois que les cours seront terminés. On pourrait aussi prévoir une situation pour amener les élèves à évaluer leur propre démarche d'apprentissage en langue seconde.

3.4 Impact sur la réussite des élèves

Les résultats de notre recherche-action révèlent que trois mois après le cours *Anglais au bureau II*, cinq élèves sur dix-neuf persévèrent dans l'apprentissage continu de la langue seconde. Ils considèrent que les situations d'apprentissage sont utiles (C1). Ils se sont engagés et persévèrent dans les trois situations d'apprentissage (C2). Ils utilisent toujours les ressources d'apprentissage (C3).

Pour quatorze élèves, les situations proposées sont considérées comme des travaux scolaires (C1). Les tâches proposées ne sont pas motivantes. Certains élèves attendent à la dernière minute pour réaliser leur projet. Ils font le minimum de ce qui est demandé (C2). Trois mois après les cours, ces élèves n'ont plus recours aux ressources d'apprentissage en ligne (C3). La principale raison évoquée est le manque de temps.

Conclusion

Nous avons entrepris cette recherche en vue d'améliorer la qualité des apprentissages des élèves francophones en techniques de bureautique. Après avoir constaté que les élèves francophones étaient rarement confrontés à des situations authentiques de travail de bureau en langue anglaise, nous avons cherché à développer une plus grande autonomie dans l'apprentissage de cette langue seconde.

Cette recherche visait deux objectifs complémentaires : a) étudier la dynamique du transfert des apprentissages ; et b) construire et expérimenter des situations d'apprentissage qui favoriseraient le transfert en rédaction anglaise dans le cours *Anglais au bureau II*. Nous avons retenu le modèle théorique de Tardif (1999) pour étudier la dynamique du transfert des apprentissages. En raison de l'ampleur du modèle, nous avons limité notre recherche aux trois contraintes générales dans la perspective des représentations mentales des élèves : le rapport aux savoirs, la motivation à transférer et l'autorégulation des stratégies.

Nous savons maintenant que les situations d'apprentissage ne constituent qu'un aspect de la dynamique du transfert des apprentissages. Les représentations mentales des élèves à propos des situations qu'on planifie sont déterminantes pour le transfert. Notre recherche montre que les difficultés éprouvées par plusieurs élèves francophones proviennent d'obstacles tels que le manque de confiance, la gêne, la crainte de ne pas trouver les bons mots, la peur du ridicule, le manque d'intérêt, le manque de temps, la perception que la langue anglaise n'est pas essentielle pour réussir sur le marché du travail, etc. Il appartient aux enseignants de planifier des situations authentiques et motivantes qui vont faire évoluer les représentations mentales des élèves.

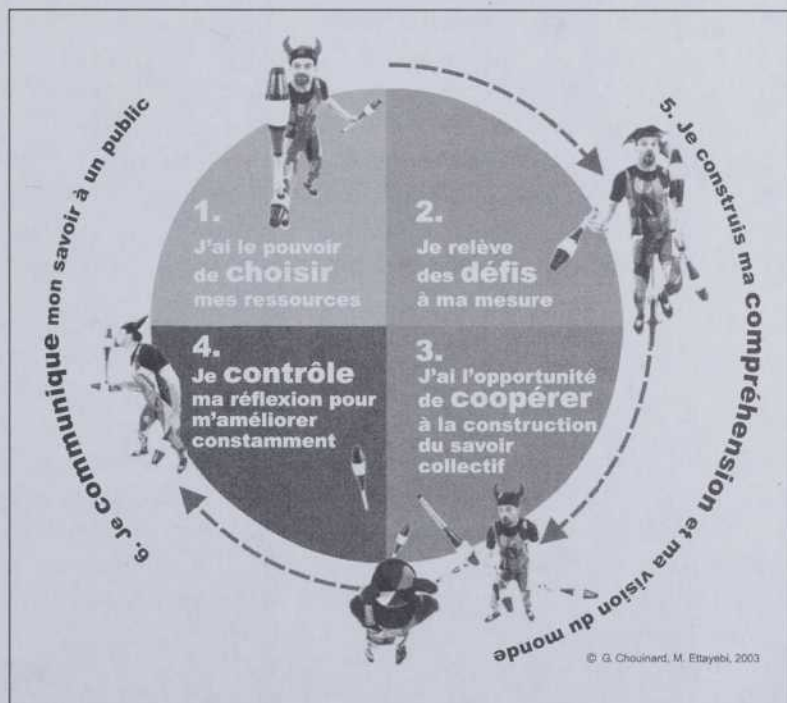
Les situations authentiques devraient permettre à l'élève d'exercer sa créativité, de choisir des ressources, de planifier ses actions, d'agir, de communiquer ses idées, d'évaluer sa démarche et d'apprendre à devenir plus responsable et plus autonome. Lebrun (1999, p. 22) suggère de

situer les tâches dans le contexte proche de la vie professionnelle future et de les définir selon les quatre caractéristiques suivantes identifiées par Paris et Turner (1994) :

- L'élève effectue des choix en fonction de ses intérêts personnels ou professionnels ;
- Les tâches représentent un défi à la mesure de l'élève ;
- Les activités favorisent les interactions sociales et augmentent la coopération ;
- Le contrôle encourage l'élève à persévérer dans la tâche.

De plus, pour susciter la motivation des élèves, une situation d'apprentissage doit, entre autres, être signifiante aux yeux de l'élève, représenter un défi, exiger son engagement cognitif, le responsabiliser et lui permettre d'interagir et de collaborer avec les autres (Viau, 2000). Pour nous, les principales caractéristiques d'une situation d'apprentissage qui tient compte des représentations mentales de l'élève sont celles qu'illustre la figure 7.

Figure 7 Les principales caractéristiques d'une situation d'apprentissage qui tient compte des représentations mentales de l'élève



La figure indique qu'on planifie des situations où l'élève est libre de choisir des éléments en fonction de sa créativité et de ses intérêts personnels. Plutôt que d'imposer la rédaction d'un texte de 500 mots sur le même sujet à tous les élèves, on peut leur demander de choisir le sujet en respectant certaines balises. Ensuite, pour donner à l'élève le goût de s'engager, on le met en présence de défis bien dosés qui favorisent sa réussite, son sentiment de compétence et son estime de soi. On l'encourage à conserver ses réalisations et à réfléchir sur la progression de ses apprentissages. On lui propose des tâches basées sur des situations authentiques du milieu de travail. On planifie par exemple des situations où l'élève devra rédiger un courriel au service du marketing d'une entreprise pour commander des échantillons de produits. Le livre *Sincerely Yours* (Grondin et Yampolsky, 2000) fournit plusieurs situations pour rédiger des lettres d'affaires.

Pour favoriser les interactions sociales, on privilégie des tâches où les élèves peuvent s'entraider, décider ensemble et contribuer à l'évolution du savoir collectif. On met en œuvre une approche plus communautaire qui fait appel à l'assignation de tâches et au partage des responsabilités notamment en ce qui concerne certaines règles de fonctionnement (attitude positive, ne jamais ridiculiser les faiblesses des autres, fixer des périodes de conversation anglaise, etc.) On peut donner du contrôle aux élèves en les faisant participer activement à la planification de leurs apprentissages. On peut leur demander de soumettre un projet personnel qui leur offre la possibilité de prendre des décisions à propos de ce qu'ils veulent faire et comment ils veulent le faire. On informe les élèves de l'utilité pratique de leurs productions en prenant soin de les mettre en relation avec le développement de leurs compétences et les besoins du marché du travail. Enfin, on leur offre des opportunités de diffusion de leurs productions par une présentation aux autres élèves de la classe.

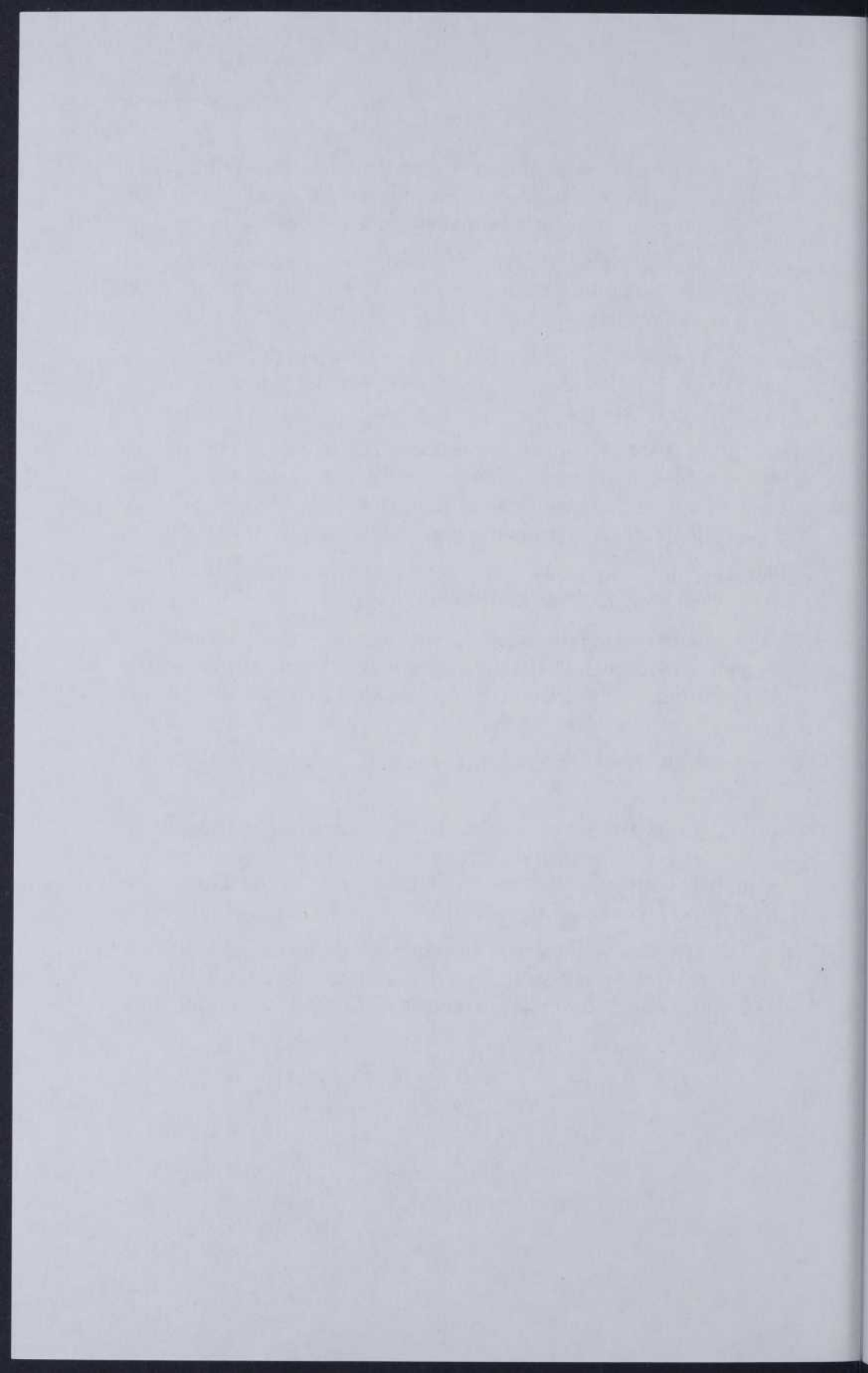
En somme, nous espérons amener ainsi les élèves à persévérer dans la tâche, à devenir plus responsables et à développer leur autonomie. On voit alors que l'approche par compétences exige de nouveaux rôles chez les enseignants. Entre autres, on doit accompagner l'élève dans l'intégration et le transfert de ses apprentissages en cohérence avec les compétences ciblées par le programme d'études. On doit aussi faciliter la mobilisation de ressources telles que la volonté d'apprendre, l'enrichissement des connaissances, l'attitude positive, l'habileté à communiquer, la persévérance, etc. De telles ressources offrent plus de garanties relativement à l'apprentissage tout au long de la vie.

Références bibliographiques

- Bibeau, R. (2000). *Guide de rédaction et de présentation d'un scénario pédagogique et d'une activité d'apprentissage*, site Web consulté le 28 mai 2000, <http://ntic.org/guider/textes/div/bibscenario.html>.
- Chambre de commerce du Montréal métropolitain (2000). *L'emploi en mutation : les compétences clés*, site Web consulté le 2 mai 2000, <http://www.cmmm.qc.ca>.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (2000). *Situation de l'enseignement du français, langue d'enseignement et littérature, ainsi que sur l'enseignement des langues secondes, français et anglais, dans les établissements d'enseignement collégial du Québec* (Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec), (2001) site Web consulté le 2 mars 2001, <http://www.etatsgeneraux.gouv.qc.ca/>.
- Commission de la fonction publique (2003). *Établissement du profil linguistique pour les postes bilingues*, Gouvernement du Canada, site Web consulté le 10 juin 2003, http://www.psc-cfp.gc.ca/ppc/sle_pg_06_f.htm.
- Conference Board du Canada (2000). *Compétences relatives à l'employabilité 2000+*, site Web consulté le 2 mai 2000, <http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/employability-skills.htm>.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Sainte-Foy, Commission de l'enseignement collégial.
- Développement des Ressources humaines Canada (2003). *Adaptation des conseils à l'utilisateur : français/anglais, langue seconde (F/ALS). Une collection d'outils véritables employés en milieu de travail*, Gouvernement du Canada, site Web consulté le 10 juin 2003, http://www15.hrdc-drhc.gc.ca/awm-fr/main/c_in_about_adaptesi_f.asp.
- Gouvernement du Canada (2001). *Évaluation de langue seconde : Test de compréhension de l'écrit*, Commission de la fonction publique du Canada, site Web consulté le 8 août 2001 : http://www.psc-cfp.gc.ca/ppc/sle_pg_02_f.htm.
- Gouvernement du Canada (1995). *Stratégies de formation et d'adaptation pour les employés de bureau de la région métropolitaine de Toronto*. Toronto, Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'œuvre, site web consulté le 10 mars 2000, http://www.on.hrdc-drhc.gc.ca/francais/lmi/eaid/occ.info/sum_f.html.

- Gouvernement du Canada (2000). *Types de compétences pour l'avenir. Projet Emploi, Développement des ressources humaines Canada*, site Web consulté le 27 mars 2000, <http://www15.hrdc-drhc.gc.ca/french/general/es.asp>.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du QUÉBEC (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Grondin, D. et H. Yampolsky (2000). *Sincerely Yours : Correspondance en anglais*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- IDECQ, Institut de développement de la compétitivité par la qualité (2001), *Qui est Deming ?*, site Web consulté le 20 novembre 2001, <http://www.idecq.asso.fr/index.htm>.
- Jonnaert, P. (2001). *Compétences et socioconstructivisme. De nouvelles références pour les programmes d'études*, 35 p., site Web consulté le 20 octobre 2002, http://www.er.uqam.ca/nobel/cirade/actualites/jonnaert_burkina.pdf.
- Le Boterf, G. (2002). Compétences individuelles et compétences collectives. Dépassons les querelles de mots, *Panorama 6*, 45-46, (2000) site Web consulté le 20 octobre 2002, http://www.infopartner.ch/periodika_2000/Panorama/Heft_6_2000/pan0645.pdf.
- Lebrun, M. (1999). *Des méthodes actives pour une utilisation effective des technologies*, Louvain-la-Neuve, Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, 127 p.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Guide d'élaboration et d'implantation des instruments de planification pédagogique*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Portrait de secteur Administration, Commerce et Informatique. Sous-division Secrétariat. Sous-division Travail administratif*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Programme d'études techniques, diplômes d'études collégiales en techniques de bureautique, voies de spécialisation : coordination du travail de bureau*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Rapport d'analyse de situation de travail. Administration, Commerce et Informatique. Coordination*, Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Paris, S. G. et J. C. Turner (1994). « Situated motivation », in P. R. Pintrich, D. R. Brown et C.E. Weinstein (dir.), *Student motivation, cognition, and learning*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum, p. 213-237.
- Perrenoud, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?, in *Résonances, Mensuel de l'école valaisanne*, n° 3, Dossier « Savoirs et compétences », p. 3-7.
- Perrenoud, P. (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques*, Université de Genève, site Web consulté le 20 juin 2002, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html
- Soukini, M. et J. Fortier (1994). *L'apprentissage par problèmes. Adaptation au collégial*, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke.
- SPEAQ (Société pour la promotion de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec), (2001). *L'enseignement de l'anglais langue seconde*, Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Taylor, M. (1998). *Partenaires dans le transfert d'apprentissage. Manuel à l'intention des formateurs et formatrices en milieu de travail*, Base de données en alphabétisation des adultes au Canada, site Web consulté le 6 juin 2002, <http://www.nald.ca/FULLTEXT/transfer/french/index.htm>.
- Viau, R. (2002). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves, *Correspondance* 5(3), février 2000, site Web visité le 10 juin 2002, <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>.



LE CURRICULUM DE LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES : RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXTRASCOLAIRES

Marc Leduc

Chef de service

Direction de la formation générale des adultes

Résumé

L'auteur présente les concepts fondamentaux, les services, démarches et processus liés à la reconnaissance des acquis extrascolaires des adultes dans le contexte du *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* de la politique gouvernementale. Il aborde des aspects relatifs à l'administration, à l'organisation des services et au cadre réglementaire du Ministère. Il souligne des conséquences organisationnelles dans la mise en application de ces services dans les centres de formation. Les commissions scolaires sont-elles prêtes à intensifier le partenariat dans un contexte de partage des responsabilités éducatives entre les réseaux, à travailler avec des cibles et des résultats à atteindre, à intégrer une plus importante diversité de services, à assumer une préoccupation plus grande de la valeur des formations antérieures, formelles, non formelles et informelles des adultes et à administrer des démarches et des processus qui vont interroger l'organisation des services d'accueil ?

Introduction

Quatre projets balisent les développements de la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) au regard de l'évaluation des apprentissages et de la reconnaissance des acquis extrascolaires. Le premier est gouvernemental et les trois suivants sont ministériels. Le premier, la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, met l'emphasis sur la reconnaissance des acquis extrascolaires : augmenter les services, les rendre plus accessibles et produire des instruments appropriés en partenariats avec les autres ministères. Le deuxième, le renouvellement de la formation générale de base des adultes, génère des programmes d'études où le concept de compétence est prépondérant.

L'évaluation des apprentissages et des acquis liés aux compétences s'appuiera sur des instruments variés, des démarches, des modalités et des processus novateurs. Le troisième, une *Restructuration des systèmes d'information*, concerne la sanction des études, la déclaration et l'inscription des clientèles, le financement et le suivi des services éducatifs et d'enseignement au fil du temps. Le quatrième, la *Politique d'évaluation des apprentissages* du ministère de l'Éducation, implique une concordance entre les divers secteurs d'éducation ainsi que la nécessité d'adapter les visées communes de l'évaluation aux spécificités des secteurs qui se distinguent par les besoins des populations, les encadrements administratifs, réglementaires et légaux.

Le présent article¹ traite de la valorisation des formations antérieures, de mécanismes et de modalités de reconnaissance des acquis extrascolaires et de leur encadrement légal, réglementaire et administratif. On y présente les instruments disponibles pour effectuer cette reconnaissance (démarches et processus innovateurs mis en application dans les centres d'éducation des adultes).

1. Valorisation des formations antérieures

La *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* mise sur une stratégie globale d'éducation et de formation tout au long de la vie tant aux niveaux individuels et institutionnels que dans toutes les sphères de la vie publique et privée. La notion de retour en formation (*lifelong learning*) et celle d'une formation embrassant tous les aspects de la vie (*lifewide learning*) impliquent que l'on peut acquérir – et que l'on acquiert – des compétences dans le cadre de la famille, des loisirs, au sein de la collectivité locale et durant l'activité professionnelle quotidienne.

La formation tout au long de la vie – vue comme activité d'apprentissage utile et à caractère permanent visant à perfectionner les connaissances, les qualifications et les compétences des individus – met en lumière la nécessité d'améliorer la façon dont sont perçues et jugées les formations antérieures des adultes. Celles-ci se répartissent selon les modes suivants :

- 1) Les formations formelles qui se déroulent dans les établissements d'enseignement et de formation en relation avec les

1. Les renseignements sont présentés ici à titre d'information. Ce document ne remplace pas les règles et directives administratives.

programmes d'études prescrits et qui débouchent généralement sur l'obtention de diplômes, et d'autres documents, et titres officiels du ministère de l'Éducation.

- 2) Les formations non formelles qui interviennent en dehors du ministère de l'Éducation et de ses structures d'enseignement et qui, bien qu'incomplètes, sont habituellement en relation avec les programmes d'études prescrits, pouvant ainsi contribuer à l'obtention d'un document officiel. Les formations non formelles peuvent s'acquérir sur les lieux de travail ou, entre autres, dans des ministères-partenaires et des groupes communautaires et populaires.
- 3) Les formations informelles qui s'acquièrent par les expériences de vie, professionnelles ou autres, desquelles on retire des acquis et des compétences valables au regard des programmes de formations et des disciplines.

2. Des mécanismes et des modalités de reconnaissance des acquis extrascolaires

La DFGA effectue plusieurs développements pour la reconnaissance des acquis extrascolaires. Il y a en premier lieu les instruments de mesure et d'évaluation. La loi sur l'Instruction publique prévoit que l'adulte a le droit de passer un examen sans avoir à suivre une formation. Les instruments d'évaluation habituels pour chacun des cours et des services peuvent être utilisés à cette fin. Mais ils sont parfois connotés par des particularités liées à l'enseignement. Il faut donc prévoir des instruments équivalents et ne comportant pas certains biais. Outre la validité de contenu, la validité d'administration des instruments en contexte adulte est aussi améliorée. À cet effet mentionnons par exemple le *Prior Learning Examination* pour l'anglais langue seconde (PLE).

Viennent ensuite des modalités administratives. Outre les instruments d'évaluation, les procédures de gestion et les modalités administratives ont aussi leur part dans la reconnaissance des acquis extrascolaires. Mentionnons le cas des équivalences, des dispenses, des permutations de cours et autres décisions faites à partir de l'étude des dossiers scolaires (gestion de la sanction) ou encore des codes d'arrimages, par exemple pour les formations données par des partenaires tel que le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) pour le *Français langue seconde*.

Puis il y a les programmes d'études locaux. En effet, les établissements d'enseignement offrent des services de formation sur mesure. Ces

formations, lorsqu'elles sont du deuxième cycle du secondaire, sont co-dées en tant que matières à option et peuvent contribuer à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Ces référentiels contribuent donc à valoriser des formations diversifiées. Ils servent de mécanismes abritant des formations qui méritent d'être valorisées et reconnues.

Des référentiels de partenaires de l'éducation sont aussi des outils servant à valoriser les formations des adultes car, outre les programmes locaux des établissements d'enseignement, le Ministère admet et reconnaît des formations données par des partenaires. Il les intègre à ses systèmes de sanction des études et leur accorde le traitement approprié, cas par cas. Par exemple, mentionnons les tests du *General Educational Development Testing Services* (GED-TS).

Enfin, il existe des démarches et des processus spécifiques d'évaluation dans un contexte de reconnaissance des acquis extrascolaires. Ceux-ci nécessitent parfois d'aborder des compétences à teneur moins cognitive que les contenus disciplinaires. L'instrumentation prend alors l'allure d'un portfolio, d'un carnet des réalisations, d'une banque de renseignements, d'inventaires, etc. Des référentiels apparentés aux disciplines et aux compétences polyvalentes existent donc. Mentionnons, par exemple, les *Tests d'équivalence de niveau de scolarité* (TENS) et les *Univers de compétences génériques*.

3. Encadrement légal, réglementaire et administratif de la reconnaissance des acquis extrascolaires

La mise en application des services et des instruments aux fins de la reconnaissance des acquis extrascolaires nécessite leur intégration dans un encadrement décisionnel et opérationnel complexe dont voici des éléments.

- 1) La loi sur l'Instruction publique
- 2) Le *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*
- 3) L'Instruction annuelle
- 4) La *Politique gouvernementale sur l'éducation des adultes et la formation continue*
- 5) Le *Guide de gestion de la sanction des études et l'Infosanction*
- 6) La *Politique d'évaluation des apprentissages*
- 7) Les programmes d'études
- 8) Des référentiels mis de l'avant par des partenaires de l'éducation

- 9) La codification des codes d'inscription et de déclaration dans le *Système de sanction des études des adultes en formation générale* (SAGE)
- 10) L'émission des communications, des titres et des documents officiels
- 11) La codification des codes d'inscription et de déclaration dans le *Système d'information sur le financement des effectifs scolaires adultes en formation générale* (SIFCA) ainsi que la codification des services prévus au régime pédagogique
- 12) La planification stratégique du Ministère
- 13) La planification triennale des comités interministériels
- 14) La planification annuelle de l'unité administrative
- 15) L'information et la publicité des services (publiques et des partenaires)
- 16) La diffusion des instruments (établissements autorisés)
- 17) La formation du personnel des réseaux (scolaire, détention, communautaire, etc.)

Dans les centres d'éducation aux adultes, un adulte peut s'inscrire à des épreuves imposées en vue d'obtenir des unités sans avoir suivi le cours correspondant, et ce, quels que soient le lieu, le moment ou la manière dont il a acquis ses compétences. Tous les adultes citoyens du Québec ont droit à ce service. Un adulte peut avoir fait des apprentissages par lui-même dans sa langue maternelle ou dans une langue seconde, tout autant qu'en mathématiques ou dans le domaine du développement personnel et social, par exemple. Ses acquis personnels peuvent le rendre apte à réussir l'examen d'un cours sans qu'il ait à suivre ce cours.

En général, on peut s'informer dans tous les centres d'éducation des adultes des commissions scolaires. Des frais peuvent être demandés par la commission scolaire mais on envisage la gratuité du service. La commission scolaire peut informer les personnes intéressées des possibilités de se familiariser à nouveau avec une situation d'évaluation et de passation de tests ou d'examens avant de s'y soumettre.

Le tableau 7 présente les renseignements généraux sur les services de reconnaissance des acquis extrascolaires de la formation générale de base des adultes et sur les principaux instruments disponibles.

Quelques mots sur les *Univers de compétences génériques*. Les acquis de la personne adulte peuvent mener à l'obtention du DES. Cette personne doit faire la preuve qu'elle a fait les apprentissages prévus et

Tableau 7 Renseignements généraux sur des services de reconnaissance des acquis extrascolaires de la formation générale des adultes et sur des instruments disponibles

Instruments	Renseignements généraux
Le <i>Prior Learning Examination</i> (PLE) en anglais, langue seconde	Règlement : À l'éducation des adultes, un adulte peut s'inscrire à des épreuves imposées en vue d'obtenir des unités sans avoir suivi le cours correspondant, et ce, quels que soient le lieu, le moment ou la manière dont il a acquis ses compétences. L'adulte qui réussit cet examen obtient des unités valables pour le diplôme d'études secondaires (DES). Clientèle : Tous les adultes citoyens du Québec ont droit à ce service s'ils ont fait des apprentissages suffisants par eux-mêmes en anglais, langue seconde. Leurs apprentissages peuvent les rendre aptes à réussir l'examen d'un cours d'anglais, langue seconde, sans qu'ils aient à suivre ce cours inutilement.
Les tests d'équivalence de niveau de scolarité (TENS)	Règlement : Il y a quatre tests de 90 minutes et un de 150 minutes. Le seuil de réussite est de 60 sur 100 pour chacun des tests. Il doit s'écouler 30 jours avant d'avoir le droit de reprendre un test échoué. L'adulte qui réussit les TENS obtient l'<i>Attestation d'équivalence de niveau de scolarité du secondaire</i> (AENS). Avantages : Cette attestation favorise l'accès à des emplois exigeant le diplôme d'études secondaires (DES) ou l'équivalent. Elle permet de remplir les conditions d'admission de plusieurs champs à la formation professionnelle au secondaire. Elle favorise aussi un retour aux études en vue de l'obtention du DES.
Les <i>Univers de compétences génériques</i> tirés des expériences de la vie des adultes	Description : Les compétences que les candidates et les candidats ont acquises sont liées aux quatre domaines d'activités suivants : - Les activités personnelles et familiales (santé et nutrition, éducation des enfants, gestion de ses affaires personnelles) ; - Les activités sociales, communautaires et politiques (l'actualité, l'organisation politique, l'implication communautaire) ; - Les activités professionnelles et économiques (l'économie générale, le monde du travail, la consommation) ; - Les activités culturelles et récréatives (arts et culture, sports, médias, multiculturalisme). Admissibilité : Les personnes de 16 ans ou plus, admises à l'éducation des adultes, ayant réussi une compétence en langue maternelle équivalente à la 3^e secondaire, possédant des expériences de vie significatives au regard des univers de vie, et capables, à l'aide d'un inventaire formel des expériences, de montrer la pertinence de compétences génériques acquises au cours de leur vie.
Les tests du <i>General Educational Development</i> (GED) <i>Testing Service</i>	Description : Il y a cinq tests du GED-TS qui correspondent approximativement à la 4^e et la 5^e secondaire dans les matières suivantes : - Test 1 – Exactitude et efficacité en expression française ; - Test 2 – Sciences humaines ; - Test 3 – Sciences ; - Test 4 – Interprétation de textes littéraires ; - Test 5 – Mathématiques. Les cinq tests se font normalement en deux jours et leur durée totale est de 7 heures 35 minutes. Admissibilité : Les personnes de 16 ans ou plus, admises à l'éducation des adultes, n'ayant pas obtenu un DES et qui se conforme à l'instruction spécifique concernant la citoyenneté et le lieu de résidence.

qu'elle a acquis les compétences et habiletés nécessaires. Toutefois, il ne s'agit pas simplement de faire la preuve d'expériences de vie mais de les mettre en lien, par exemple, avec les *Univers de compétences génériques*. Les personnes adultes intéressées peuvent se présenter d'elles-mêmes à ces services ou y être dirigées dans le contexte d'achats de formation impliquant le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF), Emploi-Québec et les Centres Travail-Québec (CTQ).

Quelques mots aussi sur les tests du GED-TS créés par l'American Council on Education. Ils sont destinés aux adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires. Par leur travail, leur formation, leurs voyages, leurs lectures ou suite à leur participation à des activités de formations diverses, les adultes peuvent avoir acquis des compétences et des habiletés à faire valoir. Chaque année, près de 800 000 adultes s'inscrivent aux tests du GED-TS en Amérique du Nord. Ces tests offerts aux États-Unis et dans toutes les provinces canadiennes, le seront dorénavant au Québec à partir de 2004. La mise en place de points de service des tests du GED-TS dans les commissions scolaires du Québec se réalisera progressivement.

Pour réussir les tests du GED-TS, l'adulte doit faire appel à ses compétences et ses habiletés générales, à son esprit d'analyse et de synthèse. Seulement quelques questions demandent des faits, des détails ou des définitions. Un *Diplôme d'éducation générale du GED-TS* est émis à la suite de la réussite des tests.

Ces tests sont disponibles en anglais, en espagnol et en français. Ils doivent être écrits dans la même langue. Autrement dit, il est impossible de passer les tests en français et d'exiger la reprise d'un ou de plusieurs tests en anglais. Les tests utilisés au Canada ont été préparés pour les Canadiens. Ils sont accessibles aux personnes ayant des besoins particuliers ou ayant un handicap physique. Les commissions scolaires auront la responsabilité de recruter les candidats aux tests. Elles pourront aussi préparer les candidats et les inscrire à des codes de cours réservés à cet effet. Pour s'y préparer davantage, on pourra assister à une séance de formation sur le GED-TS offerte par une commission scolaire ou par une entreprise privée spécialisée ou encore consulter des livres qui se trouvent dans les bibliothèques et les librairies et qui traitent des diverses disciplines de ces tests.

Ces tests tiennent compte des compétences et des habiletés que les personnes devraient normalement avoir acquis à la fin des études

secondaires, comme la capacité de raisonner, de regrouper des informations et de tirer des conclusions. Ces tests ne couvrent pas les contenus obligatoires des programmes d'études du Ministère ni des examens de 5^e secondaire requis pour l'obtention du DES. En plus de la satisfaction personnelle, de nombreuses raisons peuvent motiver des adultes à se soumettre aux tests du GED-TS. En effet, le *Diplôme d'éducation générale du GED-TS* procure les avantages suivants :

- 1) Il accorde trente-six unités valables dans les matières à option admises pour l'obtention du *Diplôme d'études secondaires* (DES) ;
- 2) Il permet l'admission dans la plupart des champs de la formation professionnelle et technique ;
- 3) Il permet d'accéder aux études collégiales menant à certaines attestations d'études collégiales (AEC) et à des attestations techniques ;
- 4) Il permet d'accéder à un emploi en tant qu'équivalent du DES ;
- 5) Il est reconnu partout en Amérique du Nord.

À défaut du *Diplôme d'études secondaires* (DES), le *Diplôme d'éducation générale du GED-TS* est généralement reconnu comme équivalent dans des situations d'emploi, d'avancement et de poursuite des études. Les centres de formation professionnelle et technique l'acceptent en vue de l'admission dans la plupart des champs de formation. Toutefois, le ministère de l'Éducation ne peut garantir que cette attestation sera acceptée par tous les employeurs, cégeps et universités.

Les modalités d'administration des tests du GED-TS sont différentes de l'administration des épreuves habituelles dans les commissions scolaires. Ces tests sont soumis à des procédures de sécurité particulières assurant un contrôle maximum et une capacité d'intervention immédiate du Ministère sans ambiguïté dans la ligne d'autorité. Les tests du GED-TS n'appartiennent pas au ministère de l'Éducation. Les règlements de leur utilisation font l'objet d'un contrat entre le ministère et le GED-TS.

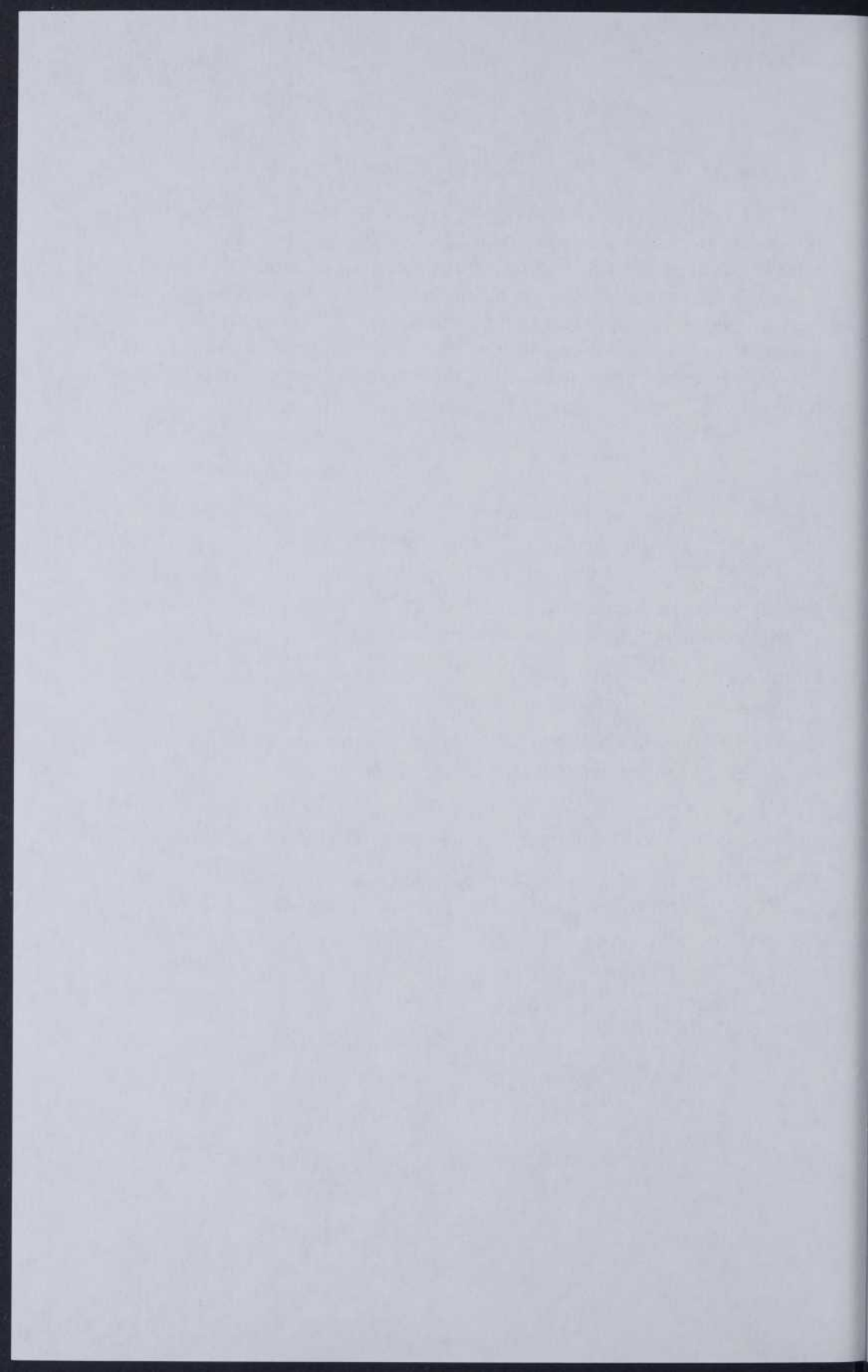
Les tests du GED-TS sont administrés dans des centres d'éducation des adultes et par du personnel sous l'autorité directe du Ministère. Les conditions et les modalités particulières sont supervisées par le Ministère qui voit à la conformité de l'administration et de l'organisation des sessions, à l'information au public et à la publicité, à la sécurité des épreuves, au contrôle et à la gestion des tests, et il s'entend avec les commissions scolaires pour offrir des sessions.

Conclusion

La reconnaissance des acquis extrascolaires se traduit par nombre de services, démarches et processus spécifiques à la formation générale des adultes. Certes, l'administration et l'organisation des services tendent à se complexifier, et on s'éloigne de l'idée d'un instrument unique, universel et magique qui répondrait à tous les besoins. Diversité, partenariat et souplesse constituent les caractéristiques dominantes des développements à venir dans le but de la reconnaissance des acquis extrascolaires.

Références bibliographiques

- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Québec, Avis au ministre de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec.
- PLA Center (2001). *Déclaration de Halifax en faveur de la reconnaissance des acquis*, Halifax, Développement des ressources humaines Canada.
- UNESCO (1997). *Apprendre à l'âge adulte, une clé pour le 21^e siècle*, CONFINTEA V, Hambourg, Document de référence.



VALORISER LES ACQUIS DES ADULTES NON DIPLÔMÉS

Rachel Bélisle

Professeure à l'Université de Sherbrooke

Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage (ÉRTA)

Résumé

Cet article fait état d'une nouvelle tendance dans différents pays de l'OCDE à l'égard des acquis de formation d'adultes non diplômés dont certains ont très peu fréquenté l'école. L'idée de proposer à ces adultes un processus de valorisation de leurs acquis avant l'entrée en formation correspond à une nouvelle façon de penser la formation de base des adultes dans une perspective d'éducation tout au long de la vie. Cette valorisation des acquis vise notamment à favoriser le retour en formation structurée d'adultes qui apprennent généralement en dehors des lieux légitimes d'éducation et de formation des adultes. Cet article présente différentes approches de l'identification des apprentissages informels des adultes et, dans l'esprit de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes de 1997, soulève quelques-uns des défis rencontrés quant à la valorisation des savoirs qui ne sont pas constitués par l'écrit, notamment les savoirs locaux et autochtones.

Introduction

La présente contribution¹ s'appuie sur différentes recherches portant sur la notion d'éducation tout au long de la vie, sur des pratiques de l'écrit d'adultes non diplômés et une recherche documentaire sur des approches apparentées au projet québécois de bilan des acquis. Son objectif est de rendre compte des résultats de cette recherche documentaire tout en les articulant à la perspective d'éducation tout au long de la vie (Delors, 1996a ; UNESCO, 1997). Dans un premier temps, cet article traite de la notion d'éducation tout au long de la vie en mettant l'accent sur la définition proposée par la Commission internationale pour l'éducation

1. Cet article fait état de résultats de travaux menés notamment dans le cadre d'un contrat de recherche du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) sur des pratiques apparentées au projet de bilan des acquis québécois dans des pays de l'OCDE. Il reprend certains éléments du rapport-synthèse de cette recherche documentaire, menée par Julie Guillette, Patricia Dionne, Marie-Hélène Leclerc, Louis Cournoyer et l'auteure de ce texte, et en approfondit d'autres. Voir Bélisle (2004).

pour le 21^e siècle. Dans un deuxième temps, il présente le projet québécois de bilan des acquis et quelques éléments à considérer dans l'élaboration de l'approche, des outils et du soutien à la pratique. Dans un troisième temps, il fait état de différentes approches de l'identification des apprentissages non formels et informels des adultes. Finalement, dans l'esprit de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes, il attire l'attention sur quelques défis concernant la valorisation des savoirs qui ne sont pas constitués par l'écrit et qui sont mobilisés dans des pratiques qui ont une faible légitimité sociale.

1. Éducation tout au long de la vie

Le gouvernement du Québec a adopté sa politique en matière d'éducation des adultes et de formation continue dans une perspective d'éducation tout au long de la vie. Au plan international, de nombreux États ont entrepris des réformes de l'éducation des jeunes et des adultes en s'inspirant de cette perspective qui a notamment été mise en valeur dans le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle (Delors, 1996a). Si de nombreux acteurs de l'éducation des adultes ont fait leur ce vocable, le sens qui lui est donné est loin d'être univoque. On trouve des variantes comme « apprentissage tout au long de la vie » (Gouvernement du Québec, 2002a), « formation tout au long de la vie » (Eurydice et Cedefop, 2001) et « apprentissage à vie » (OCDE, 2003). Le vocable, tantôt traduit par *learning throughout life* (Delors, 1996b) mais le plus souvent par *lifelong learning*, recouvre une multiplicité de dimensions, de sens et d'orientations.

Des textes portant sur l'apprentissage, l'éducation ou la formation tout au long de la vie ainsi que sur l'apprentissage à vie mettent l'accent sur la nécessité d'accroître les compétences des individus, enfants, jeunes et adultes, pour assurer leur insertion ou leur maintien en emploi et pour assurer le développement économique des pays, l'adaptation des organisations et des personnes à la mondialisation et au développement technologique (OCDE, 2000). D'autres mettent plutôt l'accent sur l'éducation tout au long de la vie pour bâtir un monde de paix où la participation, la démocratie et le développement humain durable sont mis de l'avant (UNESCO, 1997). Parfois, les mêmes acteurs, par exemple les États membres à la fois de l'OCDE et de l'UNESCO, plaident pour ces deux visions de l'éducation tout au long de la vie. Elles sont toutes les deux présentes dans le rapport Delors, et les commissaires ont tenté d'« actualiser le concept d'éducation tout au long de la vie, de façon à concilier la

compétition qui stimule, la coopération qui renforce et la solidarité qui unit » (Delors, 1996a, p. 13). Ainsi, certains observateurs jugeaient, à la sortie du rapport Delors, que ce rapport pouvait « faire contrepoids aux discours qui font de la croissance économique la seule clé du développement » (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1997, p. 13).

La notion d'éducation tout au long de la vie développée dans le rapport Delors (Delors, 1996a), d'apparence simple, ouvre sur un univers riche et complexe. Elle exige de repenser les temps et les champs de l'éducation, et de les voir comme se complétant et s'interpénétrant. Le rapport Delors appuie sa définition de l'éducation tout au long de la vie sur quatre piliers : le savoir, le savoir-faire, le savoir vivre ensemble et le savoir-être. On y postule que l'éducation tout au long de la vie est « le produit d'une dialectique à plusieurs dimensions », une « expérience vécue au quotidien et ponctuée de moments d'intense effort de compréhension de données et de faits complexes » (Delors, 1996a, p. 111).

Tout en maintenant les établissements d'enseignement au cœur des réformes, la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle reconnaît leur flexibilité limitée, leur perte de crédibilité notamment auprès des familles de milieux peu scolarisés et l'importance que ces établissements s'associent à d'autres partenaires éducatifs. La Commission met de l'avant la nécessité que l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle puissent « se féconder mutuellement » (p. 125). Dans le langage de l'UNESCO, l'éducation formelle correspond à l'éducation dans un cadre scolaire, à l'enseignement public ou privé menant à un diplôme ou à une certification reconnue socialement. L'éducation non formelle désigne des activités structurées reposant souvent sur l'animation et la formation dans l'action notamment dans les milieux communautaires, et l'éducation informelle désigne des apprentissages faits « sur le tas ». De manière à favoriser l'interpénétration des savoirs, sans égard aux lieux et contextes d'apprentissage, les pays sont invités à prévoir de nouveaux systèmes de certification pour favoriser les passages d'un lieu d'éducation/formation à un autre et à faire la promotion de passerelles en faveur de la prise en compte des apprentissages des individus.

En ce qui concerne plus spécifiquement les jeunes adultes et les adultes, la Conférence de Hambourg (UNESCO, 1997) comporte nombre de prises de position en faveur de l'éducation tout au long de la vie, ayant pour but de créer un monde basé sur le dialogue et la culture de la paix. Les dimensions sociale, culturelle, scientifique, écologique et

démocratique de l'éducation des adultes y cohabitent avec une dimension économique. Elle adopte une vision large de l'éducation des adultes et met en lumière l'importance d'adapter les programmes éducatifs des pays membres et de la société civile « aux réalités des peuples autochtones, des personnes handicapées, à la diversité culturelle, linguistique et économique ainsi qu'aux situations spécifiques aux hommes et aux femmes ». Ainsi, cette conférence rappelle l'importance de la valorisation des savoirs locaux et traditionnels, notamment les savoirs des peuples autochtones et des femmes. Elle constitue un point tournant dans la conception de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes car, plutôt que de mettre l'accent sur les déficits de la formation scolaire et de « lutter contre », les pays membres de l'UNESCO et la société civile représentés à Hambourg souhaitent dorénavant valoriser ce que les gens savent déjà pour les inciter, notamment, à poursuivre leur formation en milieu scolaire, en milieu de travail, dans une organisation de la société civile, dans la vie communautaire ou dans leur famille.

En alphabétisation trois grandes ruptures se manifestent² : la vision linéaire qui fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un préalable à tous les autres (Stercq, 1994) ; le passage de la « lutte contre l'analphabétisme à la promotion de projets éducatifs autocentrés » (Bélanger, 2000) ; une forme de réconciliation entre écrit et oralité (UNESCO, 1997). Ces grandes ruptures pourraient s'avérer déterminantes dans la mise en œuvre de stratégies de valorisation des acquis personnels des adultes non diplômés, particulièrement ceux qui sont peu alphabétisés.

Dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, la participation à des activités éducatives structurées est encouragée et divers moyens sont mis en place pour faciliter l'élaboration de projets de formation, en milieux scolaires et non scolaires. L'attention particulière portée aux adultes non diplômés repose sur le fait bien documenté qu'ils participent moins que les adultes diplômés à des activités éducatives structurées. Une enquête canadienne récente est éloquent sur le sujet (Livingstone, 2000). Elle confirme que les adultes non diplômés sont ceux qui fréquentent le moins les activités prises en charge par les institutions d'enseignement. Toutefois, on constate que le groupe des personnes non

2. Il s'agit d'une analyse centrale du Colloque *L'apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives : des analyses de la pluralité* ayant eu lieu dans le cadre du Congrès de l'Acfas 2002. Pour le programme du colloque et l'annonce de l'ouvrage collectif à paraître, dirigé par Rachel Bélisle et Sylvain Bourdon, voir <http://erta.educ.usherbrooke.ca/>.

diplômées consacre en moyenne un nombre d'heures un peu plus élevé (16 heures par semaine) que les personnes diplômées (14 ou 15 heures) à des activités menant à de l'apprentissage informel.

2. Le projet québécois de bilan des acquis

La troisième mesure concernant la reconnaissance des acquis et des compétences du *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue* précise qu'un « bilan des acquis relatifs à la formation générale de base sera établi pour tout adulte qui entreprendra une démarche visant à parfaire ou à compléter sa formation de base » (Gouvernement du Québec, 2002a). Un prototype de bilan sera expérimenté dans deux commissions scolaires au cours de l'année 2004 (Bélisle, 2004). Cette mesure fait notamment suite à une recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (2000) relativement au bilan personnel des acquis qui s'inscrivent dans le continuum de la reconnaissance des acquis, mais qui n'est pas lié à un programme d'études ou de formation de la main-d'œuvre et n'exige pas de l'adulte d'être déjà inscrit en formation. Selon cet avis :

L'engagement dans un processus de bilan personnel de ses acquis devient [...] une occasion de décider de poursuivre ou non une formation dans le réseau scolaire et de répondre aux normes de sanction qui y sont en vigueur. C'est la raison pour laquelle il importe de rendre le service accessible, surtout aux personnes sans diplôme.

Les acquis de personnes non diplômées dont on peut faire le bilan peuvent être des acquis comparables à ceux visés par la scolarisation de niveaux primaire et secondaire. Dans le Plan d'action, le vocable « formation de base » recouvre la « formation commune » qui correspond aux neuf premières années d'études ou à l'alphabétisation, et la « formation diversifiée » équivaut à deux autres années et mène à un diplôme de niveau secondaire (Gouvernement du Québec, 2002b, p. 4). Toutefois, cette acception n'est pas universelle, et souvent on utilise le vocable « formation de base » comme synonyme d'alphabétisation ou des neuf premières années d'études qui permettent le développement de compétences dites de base (MEQ, 2001). La Commission Jean, qui ne liait pas directement la formation de base à une formation scolaire, la définissait comme la « formation permettant l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux

et pour la poursuite d'études ultérieures » et précisait que la notion était « élastique » (1982, p. 95). De façon plus large encore, certains considèrent comme formation de base l'héritage de savoirs des gens, des groupes et des communautés « qui constitue la *base* de leur interprétation du monde » et que « toute entreprise d'éducation devrait commencer par découvrir et reconnaître ces formations vernaculaires » (Hauteceur, 1996, p. 5).

3. Expériences de valorisation des acquis d'adultes non diplômés

Si notre équipe de recherche a constaté que peu de projets et de programmes, apparentés au projet québécois de bilan des acquis d'adultes non diplômés, ont été expérimentés, certains aspects d'expériences variées peuvent constituer des sources d'inspiration. Ainsi, la présente section traite d'expériences en cours aux États-Unis (Stein, 2000), en Grande-Bretagne (QCA, 2001 ; LSDA, 2001a ; LSDA, 2001b) et en Ontario (Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario, 1997), ainsi que des pratiques associées au bilan de compétences (Saint-Jean, Mias et Bataille, 2003 ; Gaudron, Cayasse et Capdevielle, 2001 ; Biarnès et Azoulay, 1998 ; Revuz, 1994), aux arbres de connaissances (Chancerel, 2001 ; Genton, 1998 ; Teissier, 1998) et à la démarche *Nos compétences fortes* (Bélisle, 1995 ; 1998a, 1998b) qui sont toutes des pratiques identifiées comme étant accessibles aux adultes non diplômés. Au sein de ces expériences, les modalités d'identification des acquis peuvent comporter des différences significatives selon la finalité poursuivie. Voici trois finalités qui s'adressent tout particulièrement aux adultes les moins scolarisés :

- 1) L'identification des acquis permet à l'adulte de mettre en correspondance les compétences personnelles développées en milieu scolaire et ailleurs, et les résultats d'apprentissage visés par un programme de formation de base (ex. : États-Unis) ;
- 2) L'identification des acquis précède l'évaluation et la validation de compétences-clés particulièrement en demande en éducation et en emploi (ex. : Grande-Bretagne) ;
- 3) L'identification des acquis s'inscrit dans la perspective d'un projet professionnel ou de formation à articuler avec une ou un conseiller, puis à concrétiser par l'adulte. En processus de bilan, l'adulte fait le point sur les compétences possédées et celles à développer pour réaliser un projet personnel (ex. Ontario).

Un exemple du bilan personnel des acquis inséré dans un programme de formation de base est le programme américain *Equipped for the Future* (EFF). Le système est dit centré sur le client (*customer-driven system*), permettant l'*empowerment* des personnes en apprentissage. Le déroulement est multidimensionnel, flexible et systémique, et intègre le principe du développement continu des compétences à travers le temps. Le programme EFF favorise un système éducatif intégré où de nombreux partenaires scolaires, communautaires, universitaires et autres, poursuivent des buts communs. Ce programme propose des activités de valorisation de compétences développées dans le cadre d'activités scolaires en formation de base mais aussi dans d'autres contextes et incite les participants à faire des liens entre ces compétences et leurs différents rôles sociaux. Le programme s'appuie, en amont et en aval du développement de compétences, sur les responsabilités d'un adulte en tant que citoyen, parent et travailleur. Ces trois rôles sont mis en interrelation avec quatre buts généraux de l'apprentissage (le développement de la capacité à s'informer, à exprimer ses idées, à agir de manière autonome pour résoudre différents problèmes et à apprendre de façon continue) et treize activités communes (ex. réunir, analyser et utiliser l'information) aux trois rôles de l'adulte. Le programme EFF fait appel à des activités d'évaluation et d'autoévaluation. Un portfolio est constitué et transporté par les adultes en formation, de programmes en programmes, afin de renforcer l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie. Ici, l'adulte est convié régulièrement à faire le point sur ses acquis et ce temps de réflexion est intégré dans un processus beaucoup plus complet de formation de base adossé à des standards nationaux (Stein, 2000).

L'identification des acquis peut aussi précéder l'évaluation et la validation de compétences-clés³. Certains programmes de validation de compétences clés sont articulés à de nombreux autres, comme en Grande-Bretagne, où des passerelles et un langage commun existent entre le programme d'identification des compétences clés (*Key skills qualifications*) et divers programmes de formation initiale ou continue (*Basic Skills*, *National Vocational Qualifications* ou *NVQs*, etc.). Les personnes intéressées à débiter un programme de compétences-clés commencent par une autoévaluation au cours de laquelle elles identifient le niveau auquel elles pensent se situer en regard des six compétences du programme. Les six compétences-clés sont la communication, l'application des nombres,

3. La notion de « compétence-clé » a différentes acceptions, mais en général il s'agit de compétences considérées, dans une société donnée, comme particulièrement importantes. Voir OCDE (2002) et Eurydice (2002).

la technologie de l'information, le travail de groupe, l'amélioration de sa capacité à apprendre et à produire un travail (*improving own learning and performance*) et la résolution de problèmes. Chacune de ces compétences est constituée de cinq niveaux, le niveau cinq étant le niveau le plus élevé (associé le plus souvent à des études post-secondaires) et le niveau un, le plus bas. Pour faire son autoévaluation, la personne considère les compétences qu'elle a développées. Elle se base sur un document nommé Partie A, qui décrit pour chacun des niveaux ce qui devrait être atteint. Si la personne constate qu'elle ne possède pas toutes les exigences d'un niveau, elle débute son projet éducatif par celui-ci. Elle utilise alors la Partie B qui lui indique ce qu'elle peut faire pour atteindre le niveau requis pour chaque compétence. Toutes les personnes classées aux plus bas niveaux (1 à 3) se verront indiquer (*signposting*), par leur tuteur, des situations scolaires et non scolaires où il est possible de mobiliser une compétence et de prévoir une preuve pour l'étape ultérieure (QCA, 2001 ; LSDA, 2001a ; LSDA, 2001b).

En Ontario, le processus d'évaluation initiale orientée par les buts des apprenants a été développé de concert avec les organismes œuvrant en alphabétisation et formation de base (AFB), et sa finalité est la réalisation d'un projet personnel qui peut être de mener à terme sa formation de base dans un contexte de formation structurée, mais pas nécessairement. Il se déroule en cinq étapes : (1) la collecte de renseignements sur les antécédents personnels, scolaires et professionnels de l'apprenant ; (2) l'identification des buts personnels possibles à court et long termes ; (3) l'évaluation des compétences nécessaires pour atteindre ces buts ; (4) l'évaluation des réalisations de l'apprenant ; (5) l'identification des lacunes dans les compétences de l'apprenant et la planification d'un projet de formation. Les notes des différentes entrevues prises par la personne qui mène l'évaluation sont revues avec la personne qui fait évaluer ses acquis, puis résumées dans un document de base qui se constitue tout au long du processus : le plan de formation individualisé. Chaque étape se conclut par l'ajout d'informations à ce document dont une copie est remise à chaque fois à la personne qui fait évaluer ses acquis. Les grandes lignes du processus sont communes à tous les organismes d'AFB, mais les référentiels, les outils et les pratiques peuvent varier considérablement d'un organisme à l'autre. Par exemple, à la quatrième étape, on prône l'utilisation de méthodes non traditionnelles « qui offrent des choix qui vont au-delà des mesures traditionnelles et normalisées » (MEFO, 1997, p. 95). Après les premières années d'implantation, les auteurs soulignent que la souplesse du programme « présente un problème pour l'organisme d'AFB qui reçoit des apprenants provenant

d'autres organismes d'AFB » (p. 7). Les adultes qui poursuivent leur formation de façon non linéaire et avec des discontinuités perçoivent les « réévaluations répétées comme autant de démarches inutiles » (p. 8), alors que l'évaluation initiale visait notamment à éviter ce sentiment de répétition. Des travaux sont en cours pour bâtir ou recommander des outils, instruments et méthodes comparables.

En France, le bilan de compétences a pour but de favoriser les transitions d'une situation de travail à une autre, d'une situation d'emploi à un retour aux études. Le bilan de compétences doit être associé à un projet personnalisé, professionnel ou éducatif. Toutefois, il semble y avoir assez peu de bilans de compétences qui portent précisément sur les acquis de la formation de base. Le taux de satisfaction des travailleurs qui bénéficient du bilan de compétences est très élevé, mais un faible pourcentage d'entre eux mettent en route et réalisent le projet élaboré avec un conseiller (Saint-Jean, Mias et Bataille, 2003 ; Gaudron, Cayasse et Capdevielle, 2001). Bien qu'il y ait d'importantes différences entre le bilan de compétences français et le projet québécois de bilan des acquis, les résultats de recherches sur l'utilisation de ce bilan avec de jeunes adultes et des adultes peu scolarisés ayant des emplois précaires sont tout à fait pertinents (Revuz, 1994 ; Biarnès et Azoulay, 1998). Ces recherches font état de constats comme le fait que les savoirs des jeunes adultes peu scolarisés « étant invisibles pour ceux qui sont reconnus comme devant les évaluer, donc les légitimer, deviennent indicibles par ceux qui les portent » (Biarnès et Azoulay, 1998 : p. 264).

Afin de contourner les obstacles des référentiels trop collés à la formation scolaire ou aux emplois typiques déjà codifiés, des outils paraissent particulièrement intéressants pour les bilans de compétences d'adultes très peu scolarisés. C'est le cas des « arbres de connaissances » et des logiciels Gingo et See-K développés par la firme Trivium⁴. Ils sont utilisés notamment dans les Ateliers de pédagogie personnalisée avec

4. En 1991, Édith Cresson, alors Première ministre de France, donne à Michel Serres, philosophe et humaniste, un mandat de préparer « l'Université de France » en rassemblant institutions publiques et privées pour réfléchir collectivement à un système inclusif de construction/validation des savoirs. L'un des groupes visés en priorité est celui des « jeunes qui n'ont pu atteindre le niveau moyen requis pour accéder à un diplôme » (Teissier, 1998). La mission termine son rapport en avril 1992 mais madame Cresson n'étant plus Première ministre, il ne trouve pas de suite programmatique immédiate. Toutefois, la société Trivium est créée et le logiciel Gingo est conçu par Michel Authier, mathématicien. Ce logiciel est diffusé en même temps dans le milieu associatif œuvrant auprès de publics peu scolarisés et dans de grandes entreprises qui s'intéressent de plus en plus à la gestion de connaissances ou de compétences.

des groupes d'adultes peu alphabétisés (Genton, 1998, p. 2). Les arbres de connaissances sont élaborés nécessairement dans un espace collectif et reposent sur l'idée que « les qualifications des personnes se définissent par rapport à un espace donné (espace de vie) » (Chancerel, 2001, p. 9). Ces arbres constituent « un espace de représentation entre personne, savoir et collectivité » (p. 9). Ils permettent d'aider l'individu à se situer par rapport aux connaissances de ses pairs et de sa communauté de référence. On postule alors que la compétence a du sens pour la personne en apprentissage si elle est en mesure d'y voir une utilité dans un espace de vie donné. L'approche des arbres de connaissances consiste à produire un schéma qui regroupe « les informations qui caractérisent les personnes dans une communauté donnée » (p. 8) et qui constitue le référentiel de la démarche. La première phase d'utilisation est de définir la collectivité en identifiant les critères d'appartenance, puis la deuxième vise le repérage des compétences des individus.

Au Québec, la démarche *Nos compétences fortes* (NCF), développée de concert avec des partenaires de plusieurs milieux de pratique, a été conçue spécifiquement pour les adultes peu ou pas à l'aise avec l'écrit. Au moment de la publication de *Nos compétences fortes*, le discours social ambiant mettait en doute la réelle possibilité des personnes analphabètes ou peu à l'aise avec l'écrit d'être des citoyennes à part entière. En tentant de faire contrepoids à ce discours social, les artisans de *Nos compétences fortes* mettent en lumière « le rôle fondamental, dans l'exercice de la citoyenneté, des savoirs informels et des apprentissages réalisés dans l'action » (Bélisle, 1995, p.15) et affirment que « le travail familial, domestique, communautaire, militant, artistique ou autre est tout aussi fondamental au fonctionnement d'une société que le travail fait dans le cadre d'un emploi ». La reconnaissance s'inscrit ici dans un processus identitaire et est définie comme « un processus au cours duquel on valorise un geste, une parole, une expérience si l'on y découvre une résonance avec quelque chose de connu » (p.179). Dans la démarche NCF il y a quatre clés de la reconnaissance : découvrir, exprimer, valoriser et intégrer dans une situation nouvelle. La démarche vise le développement du savoir-reconnaître d'adultes engagés dans des programmes éducatifs d'alphabétisation, d'insertion sociale et professionnelle ou de formation en entreprise. Les trois principaux objectifs d'apprentissage consistent a) à savoir se reconnaître des compétences génériques fortes, b) à savoir reconnaître des compétences génériques fortes chez les autres, et c) à savoir reconnaître les compétences génériques utiles dans des situations de travail.

La démarche NCF est destinée à être insérée dans un programme de formation plus large. Elle se divise en quatre périodes avec recommandation d'inclure un projet collectif qui permettra la mobilisation et le développement de compétences génériques. Des recherches évaluatives publiées en 1998 font état des effets positifs de cette démarche : la transformation d'attitudes vis-à-vis des autres ; un bond qualitatif de l'estime de soi et plus de réflexion intérieure ; le développement ou la consolidation de compétences génériques ; l'acquisition d'un nouveau vocabulaire et la mobilisation de compétences fortes pour vivre des situations nouvelles (Bélisle, 1998a, p. 12). En milieu de travail, la démarche permet notamment de valoriser les savoirs expérientiels et les connaissances des employés plus anciens (Bélisle, 1998b).

4. Les défis propres à l'identification des acquis des adultes peu scolarisés

L'idée de proposer aux adultes peu scolarisés un processus de valorisation de leurs acquis pour les encourager à se doter d'un projet de formation (en milieu scolaire, en milieu communautaire, en entreprise ou ailleurs) correspond à une nouvelle façon de penser la formation de base des adultes dans une perspective d'éducation tout au long de la vie. Cette valorisation des acquis vise notamment à favoriser le retour en formation structurée d'adultes qui apprennent généralement en dehors des lieux légitimes d'éducation et de formation des adultes. Elle peut ou non donner lieu à une reconnaissance officielle des acquis.

Toutefois, les systèmes actuels de reconnaissance, de validation ou d'éducation – qui proposent des activités d'identification des acquis d'adultes non diplômés – pourraient valoriser principalement les apprentissages ayant le plus de légitimité sociale, qui peuvent le plus aisément être standardisés ou être associés, à tort ou à raison, à des standards et qui sont davantage centrés sur les besoins de formation et d'adaptation de la main-d'œuvre que sur la diversité culturelle et le développement humain durable. Pourtant, tout particulièrement pour les adultes peu alphabétisés, la nouvelle vision de l'éducation des adultes peut mener à une prise en compte de pratiques dans lesquelles des savoirs divers sont développés et mobilisés mais qui n'ont pas la même légitimité sociale que les savoirs transmis par l'école ou développés dans le cadre du travail typique (salarié, stable, souvent syndiqué, etc.)⁵. Ces

5. Les analyses sociologiques sur la légitimité des pratiques culturelles comme les pratiques de lecture et d'écriture sont nombreuses. Voir Pelder et Ethis (2000), Lahire (1993), Bélisle (2003).

savoirs n'ont pas la même lisibilité d'un point de vue institutionnel ou pour les acteurs proches du système scolaire, car ils sont rarement structurés formellement. Ainsi, cette prise en compte pose des difficultés conceptuelles, organisationnelles et éthiques qui pourraient expliquer, en partie, le fait que peu de pays de l'OCDE aient publié, depuis la Conférence de Hambourg, des études sur des approches de valorisation des acquis destinées spécifiquement à des adultes non diplômés qui sont nombreux à vivre dans des milieux populaires dont les « pratiques ordinaires » comportent une faible légitimité sociale et, parfois, s'inscrivent dans des pratiques réprouvées dans le groupe social dominant (ex. l'astrologie).

Compte tenu de l'importance des communautés autochtones au Québec et des personnes ayant fait d'importants apprentissages dans ces communautés, il faut également s'assurer d'inclure dans le processus d'identification des acquis ceux qui pourraient être associés aux savoirs autochtones. La recherche contemporaine sur ces savoirs, appelés aussi savoirs traditionnels, locaux ou indigènes, démontre l'existence de nombreux autres savoirs qui ont souvent été mis en opposition avec la science et les programmes éducatifs des institutions d'enseignement nationales, et qui sont détenus par des adultes, femmes et hommes, parmi lesquels plusieurs sont peu scolarisés. La reconnaissance des savoirs autochtones (ex. : connaissance et utilisation de plantes) constitue un enjeu majeur pour le développement humain durable, et des organisations internationales telles la Banque mondiale et l'UNESCO se sont engagées dans diverses actions dans ce sens, notamment l'élaboration de bases de données. Toutefois, on constate là aussi des différences de traitement selon que le savoir est utile et brevetable ou qu'il ne l'est pas (Agrawal, 2002). La critique faite aux approches actuelles de reconnaissance des savoirs autochtones met en lumière des présupposés qui ne tiennent pas compte des différences dans les « modes d'expérience du temps » (p. 332) entre les scientifiques qui répertorient les savoirs autochtones et les personnes et les communautés qui les ont développés et les mobilisent toujours dans leur quotidien. Les savoirs autochtones qui sont aujourd'hui souvent un « mélange de savoirs populaires locaux et de connaissances scientifiques non locales » (Dove, 2002, p. 389) pourraient être de bons exemples de savoirs qui ne se sont pas constitués d'abord par l'écrit.

Un autre défi du projet québécois de bilan des acquis d'adultes non diplômés est que l'identification d'« acquis » ne se prête pas nécessairement à toutes les formes de l'apprendre. Il pourrait référer d'ailleurs au « savoir-objet » ou à un savoir objectivé qui se présente comme

un objet intellectuel (Charlot, 1997). Le savoir-objet a une existence indépendante du sujet par le passage par l'écrit. L'acquis peut-il renvoyer véritablement à la maîtrise, partielle ou complète, d'une activité ? Cette maîtrise, qui « s'inscrit dans le corps » (p. 81) et qui se révèle en situation, demande des outils d'identification différents de ceux relevant du savoir-objet puisqu'il « n'engendre pas un produit qui s'autonomiserait sous forme d'un savoir-objet pouvant être nommé sans référence à une activité » (p. 81). Le même questionnement doit se faire lorsqu'il s'agit de repérer les apprentissages faits dans les différentes formes relationnelles et intersubjectives qu'il s'agisse de la « relation de soi à soi, [de] la relation de soi aux autres – la relation à soi à travers la relation aux autres et vice-versa » (p. 82). Le projet québécois de bilan des acquis pourra-t-il tenir compte à la fois des savoirs qui se construisent par l'écrit, par le corps et par la relation ?

Il paraît nécessaire d'inclure différentes formes d'observation en situation, les plus proches possibles des situations de travail des adultes rencontrés, et que le personnel soit en mesure de repérer des savoirs non standardisés. En effet, l'observation en situation réelle suivie d'une entrevue peut donner accès à certains savoirs relevant de la formation de base mais qui passent tout à fait inaperçus dans les tests écrits (Boucheix et Chanteclair, 2000). Bertrand Schwartz a bien mis en lumière comment les « bases théoriques qui au cours de la scolarité ont exclu [les] jeunes de faible niveau » (Schwartz, 1997) peuvent continuer à les exclure, si elles sont enseignées de la même façon. Cela s'applique aussi à la valorisation d'acquis qui s'appuieraient sur ces bases, ce que font souvent les différents tests de classement, ou différentes formes de rédaction qui font appel à des logiques d'action bien spécifiques (Bélisle, 2003). Décrivant l'opération « Nouvelles qualifications » à l'intention de jeunes gens peu scolarisés, Bertrand Schwartz illustre comment le savoir faire peut précéder le savoir dire/écrire. Différentes recherches montrent comment les mises en situation de travail ou de vie s'avèrent particulièrement importantes pour repérer les savoirs d'adultes peu scolarisés qui ne peuvent puiser à un fonds de vocabulaire standardisé ou à des connaissances déclaratives pour parler de ce qu'ils font et savent faire (Biarnès et Azoulay, 1998).

Des recherches diverses en milieux ouvriers ont fait état de la difficulté de parler de son travail réel et des compétences mobilisées, difficultés qui ne sont pas propres aux adultes peu scolarisés, mais qui prennent une dimension particulière pour eux (Revuz, 1994). On peut envisager au moins quatre aspects qui créent des obstacles dans la mise en

mots, orale et écrite, de situations de travail rémunéré ou non, dans lesquelles les adultes peu scolarisés ont mobilisé des compétences :

- 1) les adultes non diplômés ont souvent de plus faibles capacités de lecture (OCDE, 2000) ;
- 2) l'écrit légitime est rarement un outil de base dans leur rapport au monde (Lahire 1993a, 1993b ; Bélisle, 2003) ;
- 3) ils disposent rarement du langage de la prescription que permet de développer une formation professionnelle ;
- 4) ils occupent souvent des emplois précaires non qualifiés, ce qui ne leur donne pas accès aux mêmes types de codes, normes et outils que ceux des ouvriers expérimentés occupant un emploi stable.

La prise en compte, dans le projet de bilan des acquis québécois, de ces quatre aspects constitue un défi complexe et stimulant. Ainsi, le bilan des acquis pourrait permettre à une personne d'identifier et d'analyser ses compétences de base afin de se doter d'un projet, plus ou moins précis, susceptible de l'aider à maintenir et améliorer ces compétences. Dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, le bilan des acquis mettrait l'accent sur la part éducative des projets des individus.

Conclusion

Alors que le bilan de compétences vise souvent le « maintien de l'employabilité » (Barkatollah, 1999), le projet québécois de bilan des acquis pourrait viser le maintien (ou le déclenchement) de l'ouverture à l'apprentissage tout au long de la vie. Il pourrait offrir aux individus et aux collectivités une structure minimale pour se projeter dans la société éducative, peu importe que les personnes décident de faire un retour aux études, de poursuivre leurs apprentissages en milieu communautaire structuré, dans la collectivité, dans la famille, dans une entreprise qualifiante, peu importe qu'elles privilégient l'hétéro-formation ou l'autoformation.

Références bibliographiques

- Agrawal, A. (2002). Classification des savoirs autochtones : la dimension politique, *Revue internationale des sciences sociales*, LIV, 173, p. 325-335.
- Barkatollah, A. (1999). Validation des acquis et validation des compétences. De quoi parle-t-on ?, *Actualité de la formation permanente*, 159, p. 93-96.

- Bélanger, P. (2000). Les nouvelles visions de l'alphabétisation, *Contradictions*, 91, p. 11-25.
- Bélisle, R. (2004). *Bilan des acquis d'adultes non-diplômés : place pour l'innovation. Rapport-synthèse de la recherche documentaire*, Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke, (version préliminaire).
- Bélisle, R. (2003). *Pluralité du rapport à l'écrit d'acteurs oeuvrant en milieux communautaires auprès de jeunes adultes peu scolarisés*, Thèse de doctorat inédite, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Bélisle, R. (1998a). *Apprendre à tisser des liens. Rapport de recherche sur les effets positifs des ateliers "Nos compétences fortes" (NCF)*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA).
- Bélisle, R. (1998b). *Reconnaissance de qualités personnelles en milieu de travail. Cahier d'accompagnement de la démarche Nos compétences fortes*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA).
- Bélisle, R. (dir.) (1995). *Nos compétences fortes. Savoir reconnaître des apprentissages faits dans l'action*, Montréal, Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA).
- Biarnès, J. et A. Azoulay (1998). Pour co-construire une démarche d'insertion centrée sur le sujet : le bilan de compétences intégré à l'acte formatif, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, p. 262-280.
- Boucheix, J-M. et A. Chanteclair. (2000). Les grutiers. Quand la certification pourrait ne pas voir la compétence, *Formation Emploi*, n° 69, p. 37-52.
- Bourdon, S. et R. Bélisle (à paraître). Prendre appui sur le caractère longitudinal de l'essai pour suivre les activités éducatives tout au long de la vie, *Ruptures*.
- Chancerel, J.-L. et B. Collot (2001). *Présentation théorique et méthodologique de l'approche des "arbres de connaissances"*, http://www.arbor-et-sens.org/biblio/textes/B_Collot/Adc_et_educ/chancerel-collot.doc.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Commission canadienne pour l'UNESCO (1997). *Apprendre, ensemble, tout au long de nos vies. Trousse d'animation concernant le Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle* (rédaction Rachel Bélisle), Ottawa, 24 p., <http://www.unesco.ca/french/Education/main.htm>.

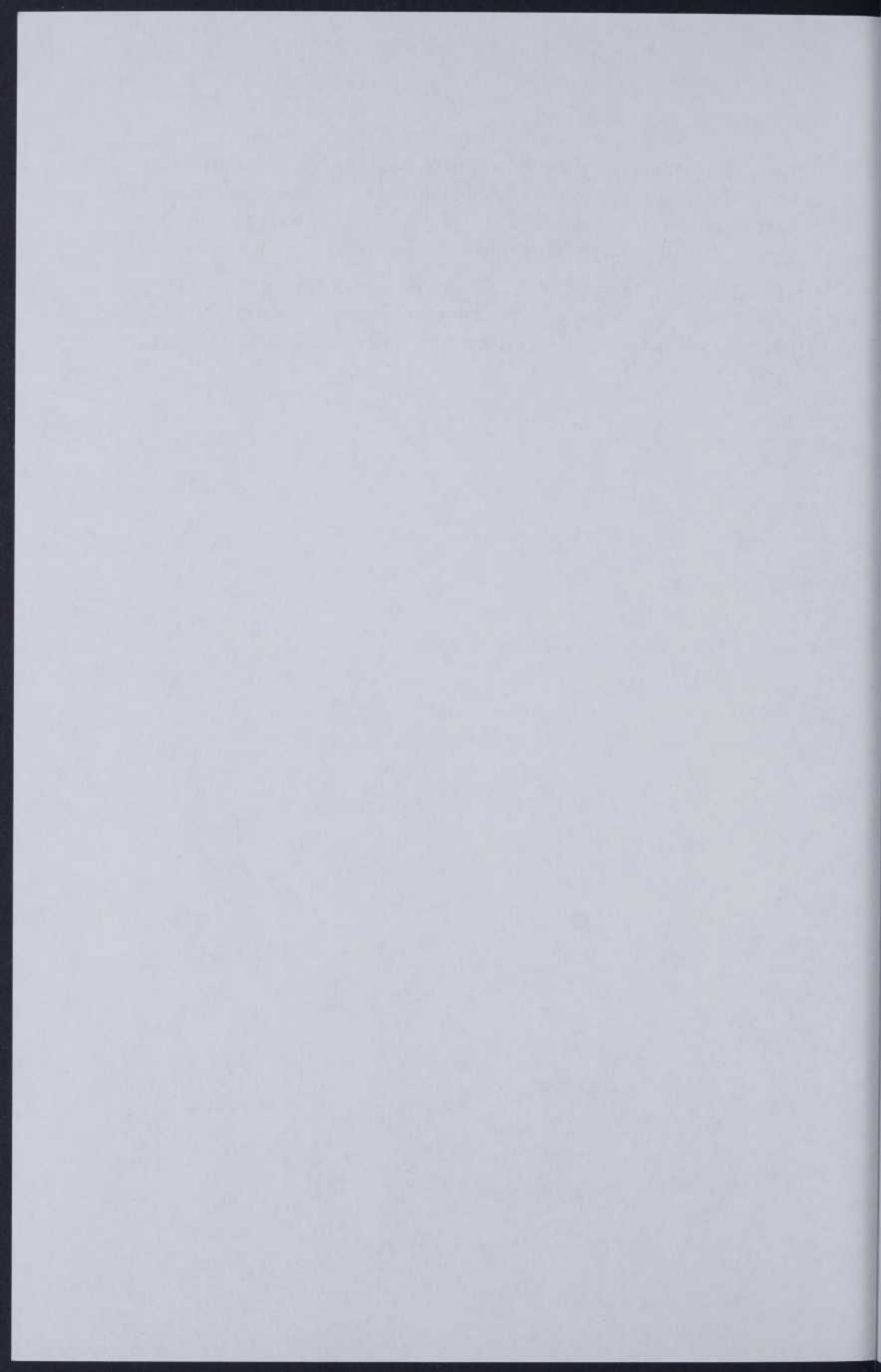
- Commission canadienne pour l'UNESCO (1999). *Renouveler notre vision de l'éducation des adultes. Trousse d'animation sur la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes* (Hambourg, 1997) (rédaction Rachel Bélisle et Diane Laberge), Ottawa, <http://www.unesco.ca/french/Education/main.htm>.
- Commission Jean : commission d'étude sur la formation des adultes (1982). *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Montréal, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale. Avis au ministre de l'éducation* (rédaction Isabelle Gobeil), Québec, Les publications du Québec, 130 p., <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/acquis.pdf>.
- Delors, J. (dir.) (1996a). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle*, Paris, Éditions Odile Jacob et UNESCO.
- Delors, J. (dir.) (1996b). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on education for the twenty-first century*, Paris, UNESCO Publishing.
- Dove, M. R. (2002) Histoires et savoirs autochtones hybrides chez les petits cultivateurs d'hévéa d'Asie, *Revue internationale des sciences sociales*, LIV, n°173, p. 389-400.
- Eurydice. *Compétences clés* (2002), Bruxelles, Unité européenne/Eurydice, <http://www.eurydice.org/Documents/survey5/fr/Ccfr.zip>.
- Eurydice et Cedefop (2001). *Initiatives nationales en faveur de l'éducation et de la formation tout au long de la vie en Europe*, Bruxelles/Thessaloniki, Eurydice/Cedefop, <http://www.eurydice.org/Documents/survey3/fr/Inlllfr.zip>.
- Gaudron, J.-P., Cayasse N. et V. Capdevielle (2001). Bilan de compétences et transition professionnelle : Réduire ou produire de l'incertitude ?, *Ville?, Orientation scolaire et professionnelle*, n° 30, 1, p. 87-108.
- Genton, M.-L. (1998). "l'atelier de pédagogie personnalisée du Lodévois : s'approprier son parcours de vie", *Arbres de Connaissances : controverses, expériences, Série évaluation*, Paris, Céreq.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

- Gouvernement du Québec (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue. Apprendre tout au long de la vie*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Hautecoeur, J.-P. (1996). Introduction, *Alpha 96, Formation de base et travail*, Québec/Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation/Ministère de l'Éducation du Québec, p. 67-95.
- Laberge, D. (2001). Une vision renouvelée de l'éducation des adultes, *Politiques d'éducation et de formation des adultes*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, p. 77-85.
- Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1993b). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- Learning and Skills Development Agency (2001). *Developing and Managing Portfolios*, Londres, LSDA, 28 p., <http://www.lsda.org.uk/files/pdf/K1016.pdf>.
- Learning and Skills Development Agency (2001). *Writing Assignments*, Londres, LSDA, <http://www.lsda.org.uk/files/pdf/K1017.pdf>.
- Livingstone, D. W. (2000) *Exploring the icebergs of adult learning. Findings of the First Canadian Survey of Informal Learning Practices*, Toronto, NALL, <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Tirer profit des expériences internationales. Série documentaire sur la formation de base à l'éducation des adultes* (Charest, Diane et ROY, Sylvie), Québec, http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/formation_commune/default.html.
- Ministère de l'éducation et de la Formation de l'Ontario (1997). *Processus d'évaluation initiale par objectifs*, Section de l'alphabétisation et de la formation de base, Toronto, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/training/literacy/goal/goalf.pdf>.
- Ministère de l'éducation et de la Formation de l'Ontario (2000). *Une évaluation commune pour le Programme d'alphabétisation et de formation de base*, Section de l'alphabétisation et de la formation de base, Toronto, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/training/literacy/assessmt/assessf.pdf>.

- Organisation de coopération et de développement économique (2000). *Surmonter l'exclusion grâce à l'apprentissage des adultes*, Paris, OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économique (2003). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*, Paris, OCDE, <http://lysander.sourceoecd.org/vl=2411248/cl=50/nw=1/rpsv/cgi-bin/fulltextew.pl?Prpsv=/ij/oecdthemes/9998024x/v2003n1/s1/p11.idx>.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2002). *Définitions et sélection des compétences (deseco): fondements théoriques et conceptuels. Document de stratégie*, Neuchâtel (Suisse), Secrétariat du programme deseco, http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_doc_strategique.pdf.
- Organisation de coopération et de développement économiques et Statistique Canada (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris/Ottawa, <http://www1.oecd.org/publications/e-book/8100052E.PDF>.
- Pelder, E. et E. Ethis. (2000). La légitimité culturelle en questions, *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 179-203.
- Qualifications and Curriculum Authority (2002). *The key skills qualifications, specifications and guidance : communication, application of number and information technology*, Londres, QCA, http://www.qca.org.uk/ages14-19/downloads/comb_guide_lvl_1_4.pdf.
- Revuz, C. (1994). Écouter la parole sur le travail ou écrire sur le travailleur ? Les impasses du bilan de compétences, *Éducation permanente*, 120, p. 21-37.
- Saint-Jean, M., C. Mias et M. Bataille (2003). L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité, *Orientation scolaire et professionnelle*, 32, 1, p. 97-122.
- Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure* (collaboration L. L. Lambris), Paris, La Découverte et Syros.
- Stein, S. (2000). *Equipped for the Future content standards. What adults need to know and be able to do in the 21st century*, National Institute for Literacy (NIFL), http://www.nifl.gov/lincs/collections/eff/standards_guide.pdf.
- Stercq, C. (1994). *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*, Bruxelles, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation et De Boeck Université.

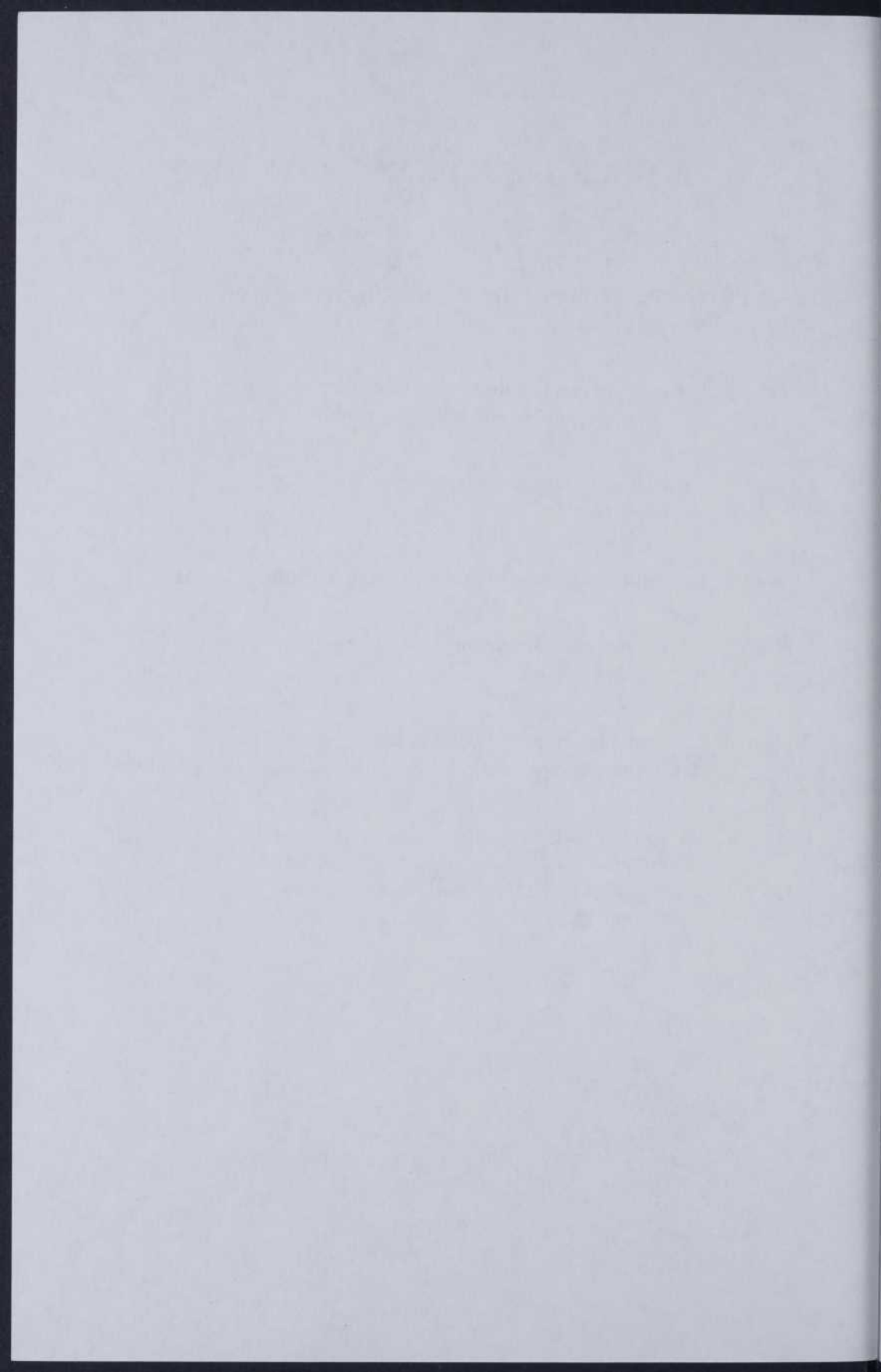
Teissier, J. (1998). Les arbres de connaissances : objet de controverse et expérimentations à suivre... *Arbres de Connaissances : controverses, expériences, Série évaluation*, Paris, Céreq, <http://www.arbor-et-sens.org/biblio/articles/josiane.html>.

UNESCO (1997). *Rapport final. Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne*, Paris/Hambourg, <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepfra.pdf>.



LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Comités ayant participé aux travaux d'élaboration et leurs rôles	51
Tableau 2	Les énoncés des finalités et des buts de la formation générale de base des adultes	54
Tableau 3	Tableau synoptique des situations de vie selon les rôles de l'adulte.....	59
Tableau 4	Les dimensions associées aux rôles de l'adulte	59
Tableau 5	Les énoncés de compétences de la formation générale de base des adultes.....	62
Tableau 6	Les variables et les indicateurs du transfert des apprentissages	115
Tableau 7	Renseignements généraux sur des services de reconnaissance des acquis extrascolaires de la formation générale des adultes et sur des instruments disponibles	138



LISTE DES FIGURES

Figure 1	Les rôles sociaux de l'adulte	26
Figure 2	Les composantes du curriculum de la formation générale de base des adultes	49
Figure 3	Les trois piliers de la formation générale de base	57
Figure 4	Le plan de formation du curriculum des adultes	66
Figure 5	Les déterminants de la tâche-source et de la tâche-cible en situation d'apprentissage.....	116
Figure 6	Le cadre de planification des situations d'enseignement et d'apprentissage.....	118
Figure 7	Les principales caractéristiques d'une situation d'apprentissage qui tient compte des représentations mentales de l'élève	127



INDEX

- Alphabétisation..... 16, 20, 31, 57, 68, 146, 150, 157
- Andragogie..... 23, 25, 37
- Apprentissage tout au long de la vie 13, 20, 28, 30, 45, 46,
54, 63, 68, 128, 134
- Approche andragogique.....37, 98
- Approche par compétences..... 17, 51, 55, 61, 64, 75,
78, 81, 84, 88, 95, 98, 100, 104, 110, 117, 128
- Axes de développement62, 64
- Bilan des acquis..... 19, 142, 144, 146, 148, 151, 154
- Capacités.....24, 33, 37, 58, 67, 91, 97, 104, 110, 112, 156
- Citoyenneté9, 45, 64, 95, 152
- Commission Jean 12, 46, 147
- Compétence effective75, 87
- Compétence prescriptive.....75, 87
- Compétences disciplinaires.....17, 62
- Compétences génériques.....95, 136, 139, 152
- Compétences polyvalentes..... 17, 62, 136
- Compétences sociales.....17, 72
- Comportementalisme.....79, 80
- Comportements25, 29, 34, 36, 80, 86, 97, 110, 112
- Curriculum..... 14, 17, 20, 23, 27,30,
37, 41, 45, 55, 63, 74, 77, 80, 87, 95, 98, 100, 104
- Curriculum rénové..... 30, 45, 48, 51, 58, 68
- Déclaration de Hambourg.....30, 47
- Domaines d'apprentissage45, 50, 56, 63
- Domaines généraux de formation..... 45, 50, 56, 58, 63, 68
- Éducation à la citoyenneté..... 95, 98, 101
- Éducation tout au long de la vie 143, 153, 156
- Évaluation des apprentissages..... 49, 133, 136
- Expression de la demande..... 13, 47, 54
- Finalités.....24, 30, 35, 45, 48, 52, 54, 56, 63, 65, 68, 76, 106, 112, 148
- Formation de base 12, 14, 16, 27, 47, 52, 105, 143, 147, 150, 153, 155

Formation générale de base.....	23, 25, 27, 45, 133, 137, 147
Formations formelles	134
Formations informelles	135
Formations non formelles.....	135
Intégration des savoirs.....	64
Intelligence des situations	83
Logique stratégique.....	50, 62, 68
Mobilisation.....	83, 89, 112, 128, 153
OCDE	46, 52, 60, 82, 143, 154
Paradigme.....	55, 81, 85
Pédagogie par objectifs	78, 86, 88
Plan de formation	45, 47, 63, 67
Plan de formation individualisé	150
Programme de formation	14, 61, 64, 67, 117, 148, 153
Programmes d'études	23, 32, 48, 63, 67, 85, 89, 111, 114, 116, 128
Projets intégrateurs.....	65
Prototype	19, 147
Reconnaissance des acquis	12, 14, 17, 24, 30, 32, 46, 60, 68, 133, 135, 141
Référentiel des compétences	17, 45, 50, 56, 58, 60, 63, 65, 68
Régime pédagogique.....	12, 136
Représentations.....	109, 114, 119, 123, 126
Représentations mentales	109, 114, 126
Rôles sociaux	14, 23, 25, 38, 48, 52, 56, 58, 64, 68, 147, 149
Services de formation.....	28, 30, 60, 135
Services éducatifs.....	11, 14, 19, 45, 64, 67, 69, 134
Situation authentique.....	109, 112, 124
Situations de vie.....	33, 36, 38, 46, 50, 53, 55, 61, 63, 65, 98, 113
Socioconstructivisme.....	55, 65, 75
Socioconstructiviste.....	35, 55, 75, 82, 89
Transfert des apprentissages.....	16, 109, 112, 115, 120, 122, 126
UNESCO.....	12, 23, 25, 144, 154





Association francophone
pour le savoir

Acfas

BNQ



000 533 839

Au cours des dernières années, le mouvement des réformes des systèmes éducatifs nationaux a connu une nette évolution. Dans ce contexte, le Québec a entrepris la réforme du curriculum de la formation générale de base des adultes. Celle-ci est considérée comme un des leviers importants de la mise en œuvre de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.

Le présent ouvrage traite de thématiques d'actualité : apprentissage tout au long de la vie, formation continue, exercice de la citoyenneté, ingénierie de la formation, approche par compétences, constructivisme, bilan et reconnaissance des acquis et des compétences, etc. Certains articles s'en tiennent au format descriptif et informatif; leurs contenus résument des positions officielles qui font suite à des consultations publiques. D'autres articles offrent une analyse critique où prennent davantage place l'argumentation et la rigueur de la démarche. Ces deux formes de contributions sont complémentaires : elles permettent une meilleure compréhension des choix curriculaires actuels. Elles évoquent la nécessité de la recherche fondamentale et de la recherche de développement. Enfin, elles améliorent la pertinence sociale et scientifique du curriculum, et elles contribuent au développement du partenariat entre les milieux de la recherche et les milieux de pratique.

Cet ouvrage s'avère opportun et contemporain. Il contribue à consolider la réflexion et l'action dans le contexte des récentes réformes curriculaires nationales. Il intéressera tant les spécialistes de la formation que les intervenants scolaires et communautaires, les chercheurs universitaires, les gestionnaires de la formation et les décideurs politiques.

Ont contribué à cet ouvrage :

Daniel Baril, Rachel Bélisle Paul Bouchard, Georges Chouinard, Moussadak Ettayebi, Philippe Jonnaert, Domenico Masciotra, Marc Leduc, Fidèle Medzo et Alain Mercier

ISBN 2-89245-125-6



9 782892 451252

Ce Cahier est publié en collaboration avec
le ministère de l'Éducation du Québec

Éducation
Québec

apprendre
tout au long de la vie