

L'INFORMATION CONTINUE

apprendre
tout au long de la vie

ZOOM
SUR LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN D'ACTION
DE LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE
D'ÉDUCATION DES ADULTES
ET DE FORMATION CONTINUE

VOL.2 PRISE 2 – NOVEMBRE 2004

À L'AFFICHE

TÉLÉOBJECTIF

Les 30 novembre et 1^{er} décembre 2004, plus de 500 personnes vouées à l'éducation des adultes et à la formation continue au Québec se réunissent à l'occasion de l'événement *Destination 2007*. Ce sera l'occasion de partager la richesse de leurs expériences, de faire valoir les avantages du partenariat et de réfléchir aux perspectives d'avenir, dans le contexte de la mise en œuvre du plan d'action de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. La tenue de cet événement est un moment opportun pour vous présenter un numéro spécial de L'INFORMATION CONTINUE. D'ailleurs, dès l'ouverture de la rencontre, le 30 novembre, aura lieu le lancement officiel du bulletin et de son rejeton, L'INFORMATION CONTINUE EXPRESS.

Vous constaterez, à la lecture de ce numéro, que certaines des chroniques habituelles sont absentes, laissant place à un dossier fort consistant sur le curriculum de la formation de base, sous la rubrique *Travelling avant*.

Vous remarquerez aussi l'ajout d'une rubrique ponctuelle : *Rétrospective* et *Bande annonce*. Elle trace le portrait des activités réalisées et à venir relativement aux priorités retenues depuis 2002 et pour 2004-2005 en ce qui a trait à la Politique.

Du côté du *Panorama international*, on vous transporte à Lyon. Vous y découvrirez la Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation (FREREF), les travaux qu'elle mène sur l'apprentissage tout au long de la vie et l'apport du Québec à ces travaux.

Ne manquez pas, encore une fois, d'enrichir votre banque de références en consultant *Sur la petite toile* et *Dans l'album*.

Nous profitons de la parution de ce bulletin spécial pour remercier notre lectorat de son assiduité et de ses nombreux commentaires. Diffusé depuis seulement sept mois, le bulletin connaît une popularité grandissante, comme quoi il répond adéquatement au besoin exprimé par plusieurs personnes et organismes relativement à une circulation accrue et régulière de l'information sur la mise en œuvre du plan d'action de la Politique.

Nous vous invitons de nouveau à nous soumettre des idées d'articles ou des articles comme tels pour les parutions à venir.

Nous vous laissons pour continuer à préparer la participation de nos organismes respectifs à la rencontre *Destination 2007*.

Le bulletin sera de retour en janvier 2005.

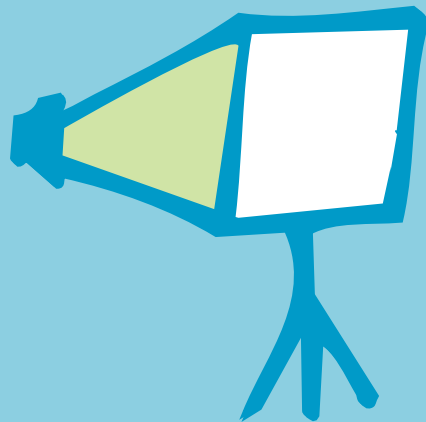
Bonne lecture !

ALAIN MERCIER,
Le directeur de la formation générale
des adultes
Ministère de l'Éducation

JOHANNE BOURASSA,
La directrice des mesures d'emploi
et des services aux individus
Emploi-Québec

Québec

ÉDITION SPÉCIALE



TRAVELLING avant

Le centre interdisciplinaire de recherche sur le développement en éducation (CIRADE) agit à titre de conseil auprès du ministère de l'Éducation (MEQ) pour la production des programmes d'études.

Voici un extrait des travaux en cours.

UNE TRIPLE DIRECTION

Les propositions formulées dans les lignes qui suivent recadrent la réflexion d'une approche axée sur le développement des compétences dans une triple direction : la cognition située, le constructivisme et l'interdisciplinarité. Chacune de ces trois orientations est décrite ci-après. Elles sont ensuite articulées entre elles, dans un modèle qui offre des perspectives intéressantes au développement de compétences au départ de programmes d'études inscrits dans une telle logique.

COGNITION SITUÉE

Les compétences se développent en situation et en contexte; aussi apparaît-il logique d'inscrire la présente réflexion dans la perspective théorique de la cognition située.

La cognition située apporte une vision de la cognition liée à la pratique sociale et distribuée sur la personne et son activité en situation, sur la situation elle-même et sur son contexte. La cognition se trouve ainsi au cœur d'un réseau de relations dialectiques entre la personne en action, sa propre cognition et la situation et son contexte social et physique. Dans une telle perspective, l'apprentissage se réalise nécessairement en situation et dans un contexte social, à travers les constructions que réalise la personne au cours de ses propres pratiques quotidiennes (*cognition in every day practice*) (Lave, 1988, p. 18). Dès lors, il y a décalage par rapport aux approches traditionnelles de la psychologie cognitive. Lave (1988) qualifie cette dernière d'*idéologie cognitiviste*, parce qu'elle dissocie son objet d'étude, une connaissance abstraite et décontextualisée,

de l'expérience concrète et intuitive de la personne en situation et en action. Les présupposés de la cognition située sont épistémologiques, ils posent les êtres humains comme des agents « pensants » et socialement situés. Ces derniers négocient entre eux de façon réflexive les mouvements de leurs interactions (Lave, 1988, p. 15). La personne agissante n'est pas séparée de son contexte d'action dans le monde, elle le détermine tout en étant elle-même déterminée par lui. Une personne est un tout agissant engagé dans le monde, dans un champ complexe d'interrelations : une *person-acting-in-setting* (Lave, 1988, p. 190).

Ainsi définie, la personne agissante est en relation constitutive avec la situation et l'activité, tout en participant elle-même à la construction de cette action et de cette situation. Son apprentissage est intégré à sa participation – à son action – et est reconstruit en



fonction de la situation (Laflaquière, 2002). La cognition située fournit un éclairage particulier sur la primauté de la personne qui se construit tout en construisant son environnement, en relation dialectique avec lui, pour le développement de ses compétences. Plus encore, elle appelle une « nécessaire contextualisation de l'enseignement [puisqu'] la connaissance n'est pas une « chose » ni un panel de descriptions, ni une collection de règles et de faits » que la personne pourrait emmagasiner sans autre forme de procédé, simplement parce qu'elle lui est transmise (Laflaquière, 2002, p. 11). La connaissance est un construit de la personne elle-même, agissant en situation.

La cognition située, replaçant la personne dans des situations et leurs contextes avec lesquels elle interagit de façon constructive, apparaît comme un cadre pertinent pour le développement des compétences. Elle écarte toute perspective qui envisagerait de n'aborder, dans les programmes d'études, que des savoirs codifiés décrivant des domaines d'apprentissage (mathématique, biologie, langue d'enseignement, etc.). La cognition située donne tout son sens à la vision d'une action de la personne qui reposerait sur une pluralité de ressources en situation et en contexte.

CONSTRUCTIVISME¹

L'option constructiviste (ou socio-constructiviste²) des réformes curriculaires contemporaines suppose un changement de paradigme épistémologique de construction de la connaissance chez les rédacteurs des programmes d'études qui, depuis plus de cinq décennies, travaillent dans une perspective comportementaliste, mais aussi chez bon nombre d'enseignantes et d'enseignants. Cette évolution paradigmatique des programmes a un effet direct sur les perspectives de l'enseignement et de l'apprentissage dans les classes. Un changement majeur dans l'orientation et les perspectives des programmes d'études ne se répercute certainement pas de façon automatique chez les praticiens. Un important travail sur l'épistémologie même des rédacteurs des

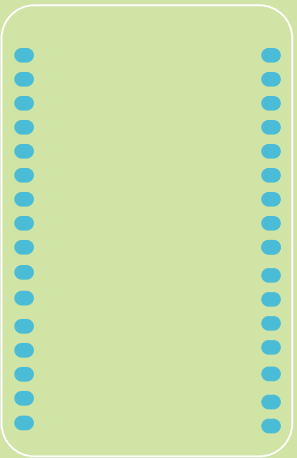
programmes d'études et des enseignants reste à faire. Déjà, des travaux très importants pour l'aboutissement des réformes au Québec s'inscrivent dans cette direction. Lafortune et Deaudelin (2001) développent des approches permettant aux praticiens de l'éducation de s'approprier une conception du constructivisme cohérente avec les propos du programme d'études au Québec.

Un cadre de référence constructiviste se fonde sur « les intentions, les valeurs, les motivations et les stratégies des acteurs. Il s'oppose au paradigme positiviste; il réfute l'existence d'un monde réel, extérieur au sujet » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000, p. 310). L'argument central d'un paradigme épistémologique constructiviste de construction de la connaissance est le « primat absolu du sujet connaissant ». La personne en situation, par son activité, *construit ses connaissances* à partir de son expérience propre, subjective et unique du monde réel. Ainsi, toute connaissance est propre à la personne et n'est jamais la copie conforme d'une réalité externe : « chaque individu cherche à *construire le monde en se construisant lui-même* de manière à pouvoir s'y insérer et y adopter une position *viable* » (Jonnaert, 2002, p. 66).

Un programme d'études ne peut se construire qu'en référence à un *paradigme épistémologique de construction de la connaissance*, clairement explicité dans les finalités du curriculum de formation. Dans une perspective constructiviste, celle précisée dans les finalités de l'éducation au Québec, par exemple la connaissance, n'est pas transmissible. Au contraire, *elle se construit dans et par l'action en situation*, bien plus et de façon complémentaire *par la réflexion sur l'action*. Les programmes d'études au Québec s'inspirent du constructivisme et s'appuient sur la *construction de connaissances par la personne en situation*, et non sur *l'apprentissage décontextualisé de comportements*. Bien plus, la définition même de la compétence retenue pour le nouveau curriculum au Québec, mais aussi dans la plupart des programmes analysés (Belgique francophone, Mali, Tunisie,

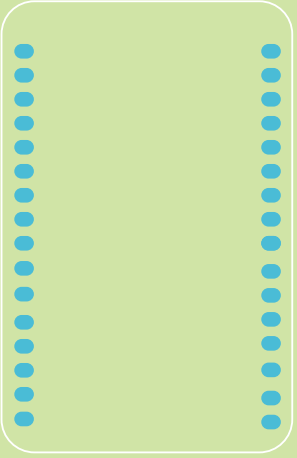
1 Le constructivisme, est « un paradigme épistémologique (... et donc) un *cadre général de référence*. Il articule entre eux les concepts et les catégories qui guident la pensée et l'action de celui qui s'intéresse aux questions relatives à la *construction*, à l'*acquisition*, à la *modification*, à la réfutation ou au *développement des connaissances* » (Jonnaert, 2002, p. 64).

2 Dans la littérature, il existe une pluralité de constructivismes, certains plus radicaux que d'autres, plus ou moins triviaux. Dans ces lignes, nous parlons tantôt de constructivisme, tantôt de socioconstructivisme. De quoi s'agit-il réellement?, Gréco (1985) traite de cette question à propos du constructivisme piagétien. Le constructivisme, selon ce proche collaborateur de Piaget, est une théorie dans laquelle le progrès est le résultat d'une construction endogène. Comment peut-on alors décrire le développement d'une personne par des facteurs internes, dans la mesure où ce développement s'inscrit au cœur d'un environnement marqué historiquement et culturellement? Certains perçoivent, pour cette raison, le constructivisme comme une théorie « contre-nature » (Riegel, 1975). Piaget ne conteste pas qu'il y ait une intervention de l'environnement social sur le développement de la personne. Cependant, il estime que dès que des facteurs sociaux sont assimilés par le sujet à son propre répertoire et à des organisations existantes, plutôt que de définir les conditions sociales du développement, il vaut mieux définir les conditions de leur assimilation par la personne. En d'autres termes, si Piaget ne nie pas l'importance des facteurs sociaux, il les aborde à travers les constructions que s'en fait la personne, puisque ce sera à travers ces constructions que ces facteurs sociaux seront déterminants pour cette dernière. Piaget ne voit dès lors pas la nécessité de parler de « socio » construction, ce serait une lapalissade, puisque la dimension sociale, perçue par une personne est aussi une construction par cette même personne (Jonnaert 2004, p. 10).



Sénégal, etc.), positionne le concept de compétence dans un cadre de référence « socioconstructiviste » ou « constructiviste ». La logique de compétences adoptée dans de nombreux programmes d'études dans le vaste mouvement mondial de réformes des curriculum, s'inscrit dans une perspective constructiviste.

Dans une telle optique, la compétence est construite par la personne en situation, à partir de sa propre expérience du réel. Toute compétence est nécessairement le fruit d'une dialectique constructive entre une personne et le contexte dans lequel elle est nécessairement située. Il est important, à ce propos, de rappeler qu'il est impossible de naviguer simultanément dans différents paradigmes épistémologiques, et d'autant plus s'ils sont antinomiques. Rappelons simplement qu'une compétence et une connaissance ne peuvent être en même temps construites et transmises, ni simultanément extérieures à la personne et construites par cette même personne (Jonnaert, 2002, p. 67).



Les références au constructivisme et à la cognition située semblent incontournables pour l'élaboration de programmes d'études conçus en respectant une logique de compétences. Ce double ancrage théorique a nécessairement un impact majeur sur les décisions relatives à leurs règles d'écriture. Tout glissement vers les traditionnels moules de la pédagogie par objectifs entraîne automatiquement une contradiction interne et une incohérence majeure, qui rendent ces programmes d'études inapplicables dans les classes. Ces dérapages sont cependant ceux qui sont observés dans pratiquement tous les programmes analysés. Ils ne sont plus alors qu'une reproduction des programmes antérieurs, avec simplement quelques changements terminologiques. Certains leures utilisés par les rédacteurs des programmes sont scandaleusement naïfs. Ainsi, dans certains programmes, le mot « objectif » est remplacé par « attente », laissant aux analystes l'illusion que l'on ne parle plus d'objectifs mais bien de compétences. La tactique est grossière et personne n'est dupe... « l'habit ne fait pas le moine! »

INTERDISCIPLINARITÉ


L'interdisciplinarité permet la rencontre des savoirs et des méthodes disciplinaires autour d'un même objet. Le développe-

ment de compétences en situation repose sur une pluralité de ressources, souvent de nature très différente. La construction d'une compétence repose, entre autres, sur cette jonction constructive entre des ressources dont la nature et les domaines diffèrent. La situation, espace complexe pour le développement des compétences, suscite, par nature, des démarches interdisciplinaires. L'interdisciplinarité est donc au cœur d'une problématique curriculaire, conçue selon une logique de compétences. Cette dimension interdisciplinaire d'une logique de compétences remet radicalement en cause la tradition « comtienne » d'organisation de l'école dans le cloisonnement de quelques domaines d'apprentissages³. Les situations nécessitent des réponses interdisciplinaires à travers des constructions intégrant plusieurs savoirs disciplinaires. Ce sont ces réponses qui revêtent une dimension interdisciplinaire, et non la situation en tant que telle (Fourez, 2002). Il n'est donc plus pertinent, dans une logique de compétences, d'aborder les programmes d'études en autant de catégories étanches qu'il y aurait de domaines d'apprentissage à envisager. Ce cloisonnement caractéristique de la pédagogie par objectifs est un non-sens dans la construction de programmes d'études respectant une logique de compétences.

L'approche interdisciplinaire s'inscrit dans la perspective de la *postmodernité*, car elle permet une prise de conscience de la complexité des objets de savoir et valorise la pluralité et la diversité des savoirs et des méthodes. Une logique de compétences s'inscrit dans une même orientation de prise en considération de la complexité des situations.

Les termes clés indissociables de l'interdisciplinarité sont ceux de *discipline* et d'*intégration*. Une discipline est un domaine de connaissance pouvant faire l'objet d'un enseignement. Cette définition n'est pas en contradiction avec l'approche positiviste précisée à la page précédente; il s'agit donc de s'en dégager pour arriver à une perspective plus ouverte. L'interdisciplinarité, si elle respecte l'identité des disciplines, les valorise cependant par la rencontre interdisciplinaire. L'*intégration* évoque, quant à elle, les dimensions interactives qui relient, d'une part, les sujets aux objets d'apprentissage et, d'autre part, l'enseignant en tant que médiateur dans le rapport sujet-objet (Lenoir et Sauvé, 1998).

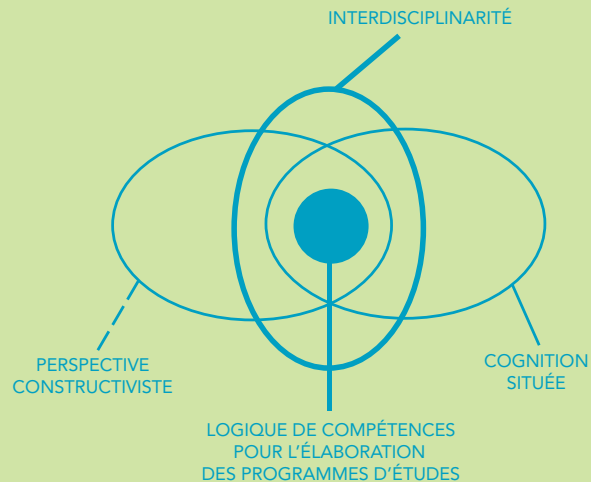
³ Le tableau synoptique des disciplines scientifiques a été tracé par Auguste Comte en 1828. Le modèle de Comte hiérarchise, selon un ordre de scientificité « positive » décroissant, six groupes de disciplines, de la mathématique à la physique sociale (ou sociologie). « Une discipline scientifique se définit exhaustivement par son objet positif (le morceau de la réalité qu'elle va décrire puis expliquer) et sa méthode d'investigation. Chacun ainsi pourra s'installer dans « son » domaine de compétence, défini par l'objet et la méthode propres à la discipline sans se soucier des éventuels tracas de ses voisins, qui travaillent sur d'autres objets avec d'autres méthodes (...) » (Le Moigne, 1995, p. 15). Cette perspective positiviste ne permet nullement le contact entre les disciplines et isole chacun dans son domaine. Il semble évident qu'une logique de compétences s'écarte radicalement d'une telle conception des disciplines, pour rejoindre le point de vue de l'interdisciplinarité.



La pratique interdisciplinaire s'opérationnalise dans quatre secteurs : scientifique, scolaire, professionnel et pratique (Lenoir et Sauvé, 1998). Dans le présent article, nous nous intéressons à l'*interdisciplinarité scolaire*. Il s'agit de la mise en situation de plusieurs disciplines qui s'exercent à la fois sur les plans du curriculum, de la didactique et de la pédagogie. Cela conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interprétation ou d'actions réciproques, sous divers aspects (finalités, objets d'étude, concepts et notions, démarche d'apprentissage, habiletés techniques, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez des élèves (Lenoir et Sauvé, 1998). Ce qui implique une centration sur l'objet (*interdisciplinarité curriculaire*), sur le rapport à l'objet de la part de l'enseignant (*interdisciplinarité didactique*) et sur le rapport aux processus d'apprentissage (*interdisciplinarité pédagogique*).

Une approche interdisciplinaire qui permet une mise en relation d'une pluralité de ressources semble évidemment incontournable pour le développement de compétences par les personnes en situation. Combinés entre eux, ces trois cadres de référence, la cognition située, le constructivisme et l'interdisciplinarité, constituent une ossature préalable à l'élaboration d'une théorie des compétences.

COGNITION SITUÉE, CONSTRUCTIVISME ET INTERDISCIPLINARITÉ : UNE TRIPLE ASSISE AU DÉVELOPPEMENT D'UNE THÉORIE DES COMPÉTENCES



Espace du processus de développement des programmes d'études.

La figure schématise les cadres constitutifs du développement des programmes d'études selon une logique de compétences. Dans une telle optique, un programme d'études serait construit à l'intersection de ces trois cadres de référence. En ce sens, une logique de compétences est à la fois constructiviste, interdisciplinaire et située sur le plan de la cognition. L'identité et la spécificité d'une telle logique se trouvent à cette intersection. Chaque cadre de référence a, bien sûr, son identité. Mais, ensemble, ils créent *un espace* propre au processus d'élaboration des programmes d'études :

- 1 Le *constructivisme* est l'*assise épistémologique* orientant les programmes d'études, selon laquelle la connaissance est construite dans une dialectique entre la personne et la *situation* où elle est engagée, à partir de ses expériences.
- 2 L'*interdisciplinarité* est un facteur de cohésion entre les différentes ressources utilisées pour le développement de la compétence. L'approche interdisciplinaire donne lieu à un processus de valorisation des disciplines, tout en les transcendant, pour permettre l'émergence d'un nouveau type de savoir (Lenoir et Sauvé, 1998) : un savoir interdisciplinaire, construit et situé.
- 3 La *cognition située* permet d'appréhender le développement des compétences, au cœur d'un système complexe à l'intérieur duquel une personne en situation interagit dans des rapports dialectiques, à travers ses actions, avec l'ensemble des éléments de la situation et du contexte.
- 4 Une *logique des compétences* en tant qu'organisatrice des programmes d'études se trouve à l'intersection de ces trois cadres de référence. Elle nécessite une redéfinition des éléments constitutifs des programmes d'études en toute cohérence avec chacun des trois cadres de référence. Ce diagramme peut ainsi devenir un puissant outil d'analyse de la cohérence des programmes d'études conçus selon une logique de compétences.

Au cœur de cette orientation, nous trouvons des compétences, construites en situation par la personne, dans et par ses actions et ses réflexions, l'interdisciplinarité permettant la rencontre constructive entre les ressources.

NÉCESSITÉ D'UNE CLARIFICATION

Ce cadre de référence des compétences des programmes d'études nécessite une série de clarifications. Ce n'est qu'à cette condition qu'un véritable programme de recherche pour la constitution d'un cadre théorique des compétences pourra être échafaudé. À ce jour, un tel cadre théorique n'existe pas; nous ne

disposons, dans la littérature, que d'un embryon théorique. De toute évidence, il est insuffisant pour permettre de véritables réflexions liées au curriculum dans le respect d'une logique de compétences. Tout empressement dans la rédaction de programmes d'études selon une logique de compétences, alors même que le travail théorique sur ce concept n'est pas achevé, conduit nécessairement les rédacteurs des programmes dans des impasses. Ils résolvent les difficultés majeures en recourant alors au cadre théorique largement établi au sein de la pédagogie par objectifs. Ils quittent ainsi, automatiquement, l'intersection de la triple assise présentée dans la figure :

- Comportementaliste, la pédagogie par objectifs tourne le dos au constructivisme.
- Compartimentant les savoirs disciplinaires en catégories étanches, la pédagogie par objectifs ne peut guère prétendre à l'interdisciplinarité.
- Définissant des savoirs codifiés décontextualisés, en ignorant tout autre type de ressources, la pédagogie par objectifs s'écarte fondamentalement de la cognition située.

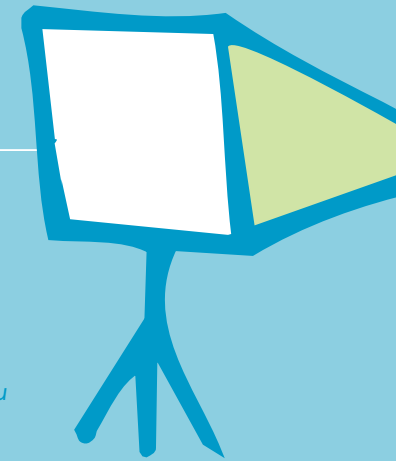
Il s'agit, tout en respectant le triple cadre de référence évoqué, de commencer par tracer des balises au concept de compétence. Ces dernières permettront de sortir le concept de compétence, des amalgames dont il est l'objet dans son traitement actuel, à travers de nombreux programmes d'études. Dans cet article, des confusions sont dénoncées. Il n'est guère possible actuellement de répondre à toutes ces contradictions, plusieurs d'entre elles n'ayant même pas encore fait l'objet d'analyses sérieuses. Cependant, il semble indispensable de commencer par prendre conscience qu'un programme d'études n'est qu'un moyen au service du développement des personnes qui le suivent. Il n'est pas le développement de la personne et ne peut être confondu avec elle. Dans le cadre de programmes d'études conçus selon une logique de compétences, le programme d'études n'est qu'un outil. Il permet aux enseignants de construire des séquences d'apprentissage orientées vers le développement de compétences par leurs élèves. Il s'agit, dès lors, de différencier l'outil, en tant que moyen, des finalités pour lesquelles il est mis en place. Un programme d'études n'est pas une somme de compétences. Il ne peut pas non plus définir des compétences, encore moins se confondre avec elles. Ce sont les apprenants qui élaborent les compétences en situation, et personne ne peut se substituer à eux dans ce travail de construction. Le programme d'études définit, par contre, ce que l'enseignant peut mettre en place pour favoriser une telle construction par ses élèves. La nuance est d'importance. Elle

permet d'éviter la confusion entre « compétence effective » (à savoir la compétence que la personne développe en situation) et « compétence prescriptive », parfois nommée compétence « virtuelle » (à savoir ce qui est prescrit dans les programmes d'études pour le développement des compétences par les personnes). Si le rédacteur des programmes d'études a besoin d'une définition claire de la « compétence effective », afin de choisir en toute cohérence le contenu des programmes d'études, il a également besoin d'une définition sans équivoque de la « compétence prescriptive ». En effet, c'est cette dernière qui est son principal outil de travail. Mais, là aussi, il y aura des nuances à apporter selon que la formation cible des compétences « incorporées dans l'action » ou des compétences « explicitées et réfléchies ». La première concerne strictement la compétence de la personne en action dans une situation; la seconde envisage plutôt l'adaptation de compétences expérimentées antérieurement dans certaines situations, à de nouvelles situations. Une définition générale de la compétence effective ne permet pas de générer automatiquement les différents cas de figure quant à la compétence prescriptive. Puisque, dans le premier cas, il s'agit de mettre en place les conditions de l'action en situation, dans le second l'enseignant recherchera plutôt les conditions de l'adaptation de la compétence construite à une nouvelle situation.

Nous sommes encore loin du compte. Les programmes actuellement sur l'établi sont de véritables « chantiers de compétences prescriptives ». Leur élaboration ne pourra toutefois réellement avancer que si, dans des recherches en collaboration, enseignants et chercheurs en éducation expérimentent une logique de compétences dans les apprentissages scolaires, et ce, pour le développement de « compétences effectives ». Une théorie des compétences permettra de nuancer les différentes facettes de ce concept, tout en montrant comment elles s'articulent entre elles.

Aujourd'hui, les rédacteurs des programmes d'études ont besoin de ces clarifications pour sortir des errances dans lesquelles une sorte d'empressement les a placés, sans doute, certes, sous la pression mondiale de la nécessité de réformer les curriculum.

Ce serait un truisme que d'affirmer qu'il y a urgence en la matière! L'approche par compétences est intéressante pour les apprenants, elle permet le retour de la vie à l'école. Philippe Jonnaert, Ph.D., professeur titulaire au Département de mathématiques de l'Université du Québec à Montréal.



LA DÉFINITION DES COMPÉTENCES DE BASE DES ADULTES : UN CHANTIER DE TRAVAIL POUR PLUSIEURS PAYS

Extrait de :

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *État de la formation de base des adultes au Québec*, Québec, ministère de l'Éducation (à paraître en 2005).

Depuis quelques années, des travaux sont menés dans plusieurs pays afin d'identifier les compétences essentielles qu'une personne adulte doit posséder pour être capable de vivre en société et de s'y développer harmonieusement. La façon d'identifier les concepts et les compétences varie d'un pays à l'autre. Afin de contribuer à adopter une approche commune par rapport à ce sujet complexe, des travaux de recherche ont été menés sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), de 1998 à 2002⁴. Le processus a mis à contribution des chercheurs issus de différents pays et de disciplines diverses, de façon à préciser les fondements théoriques et conceptuels permettant de définir des compétences essentielles (key competencies). L'objectif de ces travaux, qui s'appuient sur plusieurs études internationales⁵, est de concevoir un cadre de référence pertinent qui puisse servir de base commune pour élaborer des programmes de formation et des modes d'évaluation récurrents de ces compétences, tant chez les jeunes que chez les adultes.

Trois grandes catégories de compétences ont été dégagées afin de circonscrire les compétences clés définies comme importantes ou essentielles pour tout être humain et qui, dans de multiples domaines de la vie, contribuent à la réussite globale de la vie et au bon fonctionnement de la société.

La première catégorie concerne la capacité d'**agir de façon autonome**, un concept qui « implique deux idées essentielles étroitement liées : le développement de l'identité personnelle et l'exercice d'une autonomie relative, au sens de décider, de choisir et d'agir dans un contexte donné⁶ ». D'autres compétences sont regroupées dans la catégorie **se servir d'outils de manière interactive**, ce qui englobe à la fois des connaissances, notamment sur le langage, les communications et la technologie, de même que les stratégies qui permettent de les utiliser de façon appropriée dans divers contextes. Enfin, le troisième groupe de compétences touche le **fonctionnement dans des groupes socialement hétérogènes**. En effet « pour vivre dans une société multiculturelle et y participer, et pour s'adapter à la diversité personnelle et sociale croissante, il faut pouvoir faire partie de groupes socialement hétérogènes et fonctionner dans ces groupes. Cette catégorie se rapporte à l'interaction efficace avec d'autres individus, y compris ceux dont la personnalité et les antécédents sont différents des nôtres⁷ ». Toutes les compétences clés n'agissent pas isolément, mais elles apparaissent plutôt comme des constellations, dont la forme varie en fonction du contexte ainsi que des buts sociaux et individuels.

4 Ce projet de l'OCDE intitulé DESECO (définitions et sélection des compétences) a été coordonné par la Suisse et appuyé par les États-Unis et le Canada; voir RYCHEN, S. DOMINIQUE et Laura H. SALGANIK (dir.), *Defining and Selecting Key competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*, Göttingen, Allemagne, Hogrefe et Huber publication, OCDE, 2001, 264 p.

5 Mentionnons notamment l'enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) et la prochaine enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences de base des adultes.

6 OCDE, DIRECTION DE L'ÉDUCATION, DE L'EMPLOI, DU TRAVAIL ET DES AFFAIRES SOCIALES, COMITÉ DE L'ÉDUCATION, *Définitions et sélection des compétences (DESECO) : fondements théoriques et conceptuels*, document de stratégie, OCDE, p. 12.

7 Ibid., p. 14.

LES PERSONNES NON DIPLÔMÉES AU QUÉBEC :
VUE D'ENSEMBLE⁸

Extrait de :
GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
État de la formation de base des adultes au Québec,
Québec, ministère de l'Éducation
(à paraître en 2005).

Si le niveau de scolarité générale de la population québécoise augmente sensiblement au fil des années, les adultes qui n'ont toujours pas, en 2001, un diplôme d'études secondaires sont de moins en moins nombreux et, par conséquent, plus marginalisés dans une société toujours plus scolarisée. Ainsi, au Québec en 2001, on comptait 1 301 965 adultes âgés de 15 à 64 ans qui n'avaient pas de diplôme du secondaire, soit plus du quart de la population adulte (26,3 p. 100). Les deux tiers de ces personnes avaient entre 9 et 13 ans de scolarité (833 530), alors que le tiers avaient moins de 9 ans d'études (468 435). Ce bassin constitue la population cible de la formation de base.

Les personnes les plus âgées sont les plus nombreuses sans diplôme. Près du tiers des personnes de 45-64 ans ne sont pas diplômées, soit 575 000 personnes; parmi elles, un bon nombre ont moins de 9 ans d'études. Comme les 402 350 adultes de 25-44 ans non diplômés, ces personnes ont des défis importants à relever, notamment sur le marché du travail.

Les personnes de 65 ans ou plus constituent un groupe peu scolarisé très important, puisque près de la moitié d'entre elles (47,2 p. 100) ont moins de 9 ans d'études et que leur nombre (414 350) est presque égal à celui de l'ensemble des personnes peu scolarisées de 15-64 ans.

Les régions qui connaissent les proportions les plus élevées de personnes sans diplôme sont le Nord-du-Québec (47,8 p. 100), la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine (41 p. 100), l'Abitibi-Témiscamingue (37,1 p. 100) et la Côte-Nord (36,1 p. 100). De façon générale, ces régions connaissent des proportions plus élevées que la moyenne, tant chez les personnes ayant moins de 9 ans d'études que chez celles ayant entre 9 et 13 ans d'études.

POPULATION ÂGÉE DE 15 ANS ET PLUS SANS DIPLÔME DU SECONDAIRE, SELON L'ÂGE, QUÉBEC, 2001

Age	Moins de 9 ans d'études		9 -13 ans d'études sans certificat ou diplôme		Total non diplômés	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Sous-total 15-64 ans	468 435	9,5	833 530	16,8	1 301 965	26,3
65 ans et plus	414 350	47,2	132 625	15,1	546 975	62,3
Total 15 ans et plus	882 770	15,1	966 155	16,6	1 848 925	31,7

⁸ Les données présentées dans ce texte sont tirées du recensement canadien de 2001.

LA FORMATION DE BASE

UN CONCEPT PLUS LARGE QUE L'ALPHABÉTISATION

Même si ces deux concepts ont été, au cours des dernières années, souvent utilisés de manière interchangeable, il importe de rappeler que la formation de base, telle qu'elle est définie dans la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, est beaucoup plus large que ce que recouvre le concept d'alphabétisation. Les pratiques d'alphabétisation, réalisées dans un système d'éducation, formel ou non formel, sont surtout liées à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la mathématique⁹, alors que la formation de base recouvre des activités beaucoup plus diversifiées quant au contenu et s'étend jusqu'à la qualification des adultes par l'obtention d'un premier diplôme.

Cela ne veut pas dire pour autant qu'il faille occulter les problèmes liés à l'analphabétisme. En effet, toutes les enquêtes réalisées depuis 15 ans¹⁰ ont brossé un portrait préoccupant en matière d'alphabétisme au Québec. La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue en fait d'ailleurs un volet distinct de ses orientations en matière de formation de base et fixe des objectifs aux organismes qui s'adressent aux adultes peu scolarisés et analphabètes.

Comment qualifier et quantifier le problème d'analphabétisme au Québec? Compte tenu du fait que les données les plus récentes pour évaluer ce phénomène sont de 1994, nous avons choisi de ne pas nous y référer. Cependant, en l'absence de données plus récentes, il demeure pertinent d'utiliser celles sur la scolarité (moins de 9 ans d'études) pour estimer la population ayant potentiellement des besoins en matière d'alphabétisation. Les études sur l'évaluation directe des compétences en lecture ont montré une forte corrélation entre alphabétisme et scolarité. Ainsi près de 9 adultes canadiens sur 10 ayant moins de 9 ans d'études ont de faibles compétences en lecture¹¹. On peut supposer que, parmi les adultes québécois ayant moins de 9 ans d'études, plusieurs, mais pas tous, éprouvent des difficultés en lecture ou en écriture dans divers aspects de leur vie.

Enfin, notons également l'introduction relativement récente du concept d'alphabétisme, qui recouvre l'ensemble des aptitudes, habiletés et comportements en lecture et en écriture, sur un vaste continuum allant d'une absence totale de compétences à la maîtrise complète de celles-ci, ce que l'on traduirait en anglais par le terme *literacy*. D'autres chercheurs et organismes ont adopté le terme *littératie* plutôt que celui d'*alphabétisme*, bien qu'il semble y avoir des différences sémantiques entre les deux.

LE RÉSEAU SCOLAIRE S'IMPLIQUE!

En 1995-1996, les états généraux sur l'éducation traçaient déjà la voie de l'actuelle réforme de l'éducation, qui, on le sait, a pour principal objectif de démocratiser l'apprentissage et, ce faisant, vise l'égalité des chances pour la réussite du plus grand nombre. Cette réforme, maintenant bien ancrée au primaire et déjà amorcée au secondaire, a enclenché, depuis août 2003, une vaste opération du renouvellement du curriculum de la formation générale de base des adultes. La réforme actuellement en cours au Québec étant davantage « de l'ordre de la rupture plutôt que de la continuité tranquille¹² », les enjeux et les défis dont elle est porteuse touchent tous les paliers et tous les acteurs du système scolaire. Pour en favoriser une appropriation réussie, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a donc choisi de la mettre en œuvre le plus près possible des équipes-écoles. Consciente que la seule façon d'optimiser les chances de réussite de la réforme est « d'associer le plus grand nombre d'acteurs à sa genèse si l'on veut que ceux et celles qui auront à la mettre en œuvre se sentent partie prenante¹³ », la Direction de la formation générale des adultes (DFGA) a fait appel aux partenaires du réseau scolaire pour élaborer le nouveau curriculum.

Le personnel scolaire mobilisé pour le renouvellement du curriculum et la production des programmes d'études de la formation commune (9 années de scolarité) compte près de 70 personnes issues de 26 commissions scolaires francophones et anglophones réparties sur l'ensemble du territoire québécois. C'est donc dire la richesse et la diversité des points de vue qui viennent alimenter les débats sur le renouvellement du programme d'études.

9 Plusieurs organismes intègrent à l'alphabétisation des volets portant sur une connaissance de base des technologies de l'information et des communications, une implication sociale et communautaire, d'autres aspects liés à l'intégration au travail; les approches et les philosophies d'intervention varient aussi beaucoup selon les organismes et les milieux.

10 Voir SOUTHAM NEWS, Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement (ECLEUQ), 1989 et Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, 1994.

11 STATISTIQUE CANADA, Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada, no 89-551-XPf, Ottawa, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation, 1996.

12 Jacques TARDIF, Vie pédagogique, [En ligne], [http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/articles/profession_enseignante.pdf], p. 17.

13 Philippe PERRENOUD, Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire, *ibid.*, p. 21.

L'OBTENTION D'UN DIPLÔME DU SECONDAIRE,
SELON LE DIPLÔME OBTENU ET LE SECTEUR D'ENSEIGNEMENT,
ENSEMBLE DU QUÉBEC, 2002-2003

	Obtention d'un premier diplôme		
	en formation générale	en formation professionnelle	Total
Secteur des jeunes	60,4	1,0	61,4
Secteur des adultes	3,8	0,6	4,4
Sous-total :			
Jeunes ou adultes avant 20 ans	64,2	1,6	65,8
Secteur des adultes (20 ans et plus)	6,8	6,2	13,0
Total	71,0	7,8	78,8

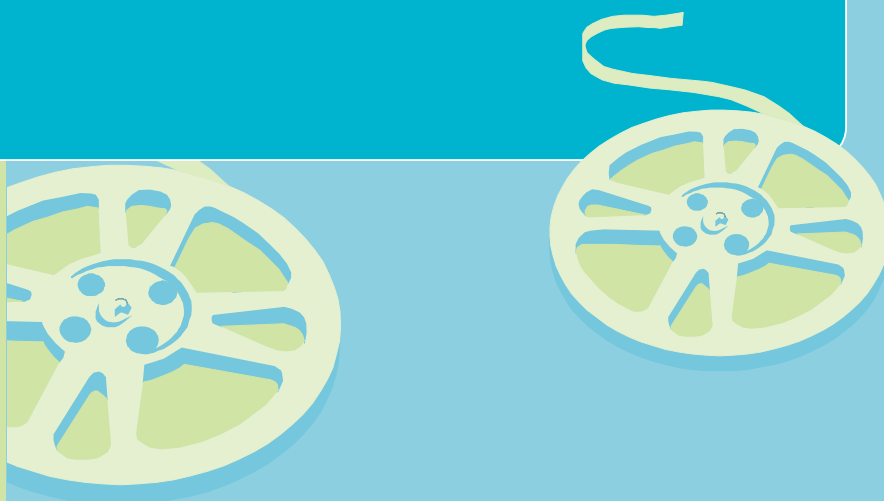
Source : Indicateurs de l'éducation, Gouvernement du Québec, édition 2004

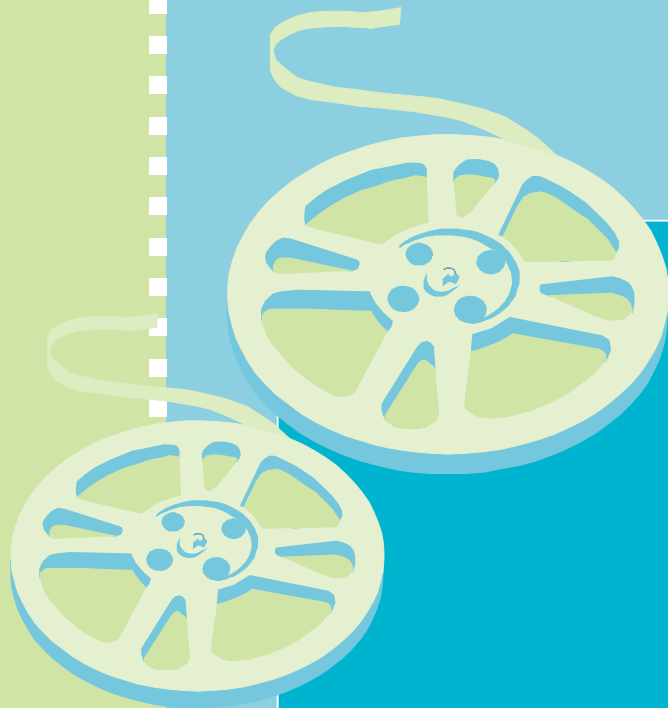
De la Montérégie à l'Abitibi-Témiscamingue, en passant par Montréal, Québec ou l'Outaouais (pour ne nommer que ces régions), tous les acteurs engagés dans l'implantation de la réforme visent un seul et même but : élaborer un curriculum qui répondra adéquatement aux besoins de formation de **tous les adultes**, qui maintiendra et rehaussera sans cesse leur niveau de compétence et qui soutiendra leur quête d'autonomie.

S'appuyant sur les grandes orientations de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, le nouveau curriculum vise également le développement, voire l'ancrage, d'une culture de la formation continue au Québec. Il est important de mentionner que les partenaires du réseau scolaire sont engagés à toutes les grandes étapes d'élaboration du nouveau curriculum, soit :

- Les études préliminaires.
- La production des documents d'orientation (cadre de référence et cadre d'élaboration).
- L'analyse des situations de vie d'adultes.
- La production d'un référentiel des compétences.
- La rédaction des projets de programmes d'études.
- La validation.
- La mise à l'essai.
- L'approbation ministérielle.
- L'implantation des programmes d'études.

C'est donc dire que la rénovation du curriculum tire sa force de l'engagement des différents acteurs du milieu de l'éducation et de leur diversité. Toutes les personnes impliquées dans la rénovation du curriculum de la formation de base ont la passion de leur travail et souhaitent ardemment bâtir un curriculum qui répondra véritablement aux besoins des adultes en formation. Il s'agit d'une opération complexe, mais combien stimulante puisque la méthode de travail est basée sur la recherche-action! Elle prend forme jour après jour, dans l'entraide, la solidarité et la richesse de la diversité. Le MEQ tient à remercier tous les partenaires du réseau scolaire qui ont accepté de faire, de la rénovation du curriculum de la formation générale de base, *une réforme pour les gens et par les gens.*





UN NOUVEAU DÉFI

Depuis plus de vingt ans, je contribue, comme enseignante, à la formation d'adultes qui investissent avec courage leur temps, leur énergie et tout leur cœur afin de se créer de nouvelles conditions de vie.

Participer activement à la réforme du curriculum de la formation générale des adultes représente pour moi un défi enrichissant, mais surtout une occasion de construire, avec mes collègues de toute la province, un cadre de formation qui placera l'adulte au centre de toutes les démarches et de toutes les préoccupations, un curriculum qui lui permettra d'acquérir de véritables compétences qu'il pourra réinvestir et faire progresser tout au long de sa vie.

Pendant près de trois ans, ma participation au Comité provincial sur la réforme du curriculum m'a permis de partager des points de vue enrichissants et d'élargir ma vision globale du monde de l'éducation aux adultes, tout en me donnant de nombreuses occasions d'acquérir de nouvelles compétences.

Maintenant, je crois pouvoir réinvestir mon expérience de l'enseignement aux adultes, mon énergie et mes compétences au sein d'une équipe dynamique, dans un projet stimulant et innovateur, tout en y représentant de mon mieux ma région d'origine, la Mauricie.

Participer au changement, travailler en équipe à l'atteinte d'un but commun, partager mes idées et mes ressources et, par surcroît, augmenter ma propre compétence au contact de tous mes coéquipiers, voilà autant de raisons qui me rendent fière et heureuse d'avoir accepté ce magnifique défi que représente la construction du curriculum de la formation générale des adultes au Québec.

LOUISE LAROCHE

Responsable du domaine de la mathématique,
de la science et de la technologie



À titre de responsable du programme *Français, langue seconde*, il y aura plusieurs défis à relever.

En acceptant ce poste, mon premier défi était de faire un retour dans le domaine de la pédagogie, après avoir cumulé plusieurs postes administratifs à la Commission scolaire Eastern Townships. C'est donc un retour aux sources, puisque j'ai travaillé en *Français, langue seconde* pendant plus de 22 ans à titre de conseiller pédagogique et d'enseignant.

La refonte du curriculum au secteur des adultes amènera plusieurs changements sur le plan de l'enseignement, et particulièrement dans la façon d'aborder un programme. L'approche par compétences est un moyen tout à fait logique d'amener les enseignants à centrer leur enseignement sur les besoins réels des adultes, tout en favorisant des pratiques significatives pour les apprenants.

Le programme *Français, langue seconde* devra donc emprunter ce virage afin d'en arriver à des apprentissages plus motivants et davantage centrés sur l'apprenant. Il devra aussi être clair et concis, tout en se présentant comme un outil facile d'accès pour les enseignants et les apprenants. Cet outil devra permettre aux enseignants de s'y retrouver facilement et de stimuler leur créativité dans la salle de classe.

C'est également avec enthousiasme que j'envisage travailler avec le groupe de rédaction. Il sera essentiel de développer un esprit d'équipe, tout en faisant en sorte que la créativité de tous et de chacun se trouve stimulée. Je considère que la contribution de chacun des membres devra être optimale, en raison d'un échéancier très serré.

Le travail de rédaction est une occasion rêvée de s'approprier de nouveaux savoirs. La théorie entourant l'approche par compétences sera, pour moi, un nouveau domaine de découverte. Les discussions avec mes collègues de même que mes lectures augmenteront ma motivation à la production et me permettront également de me réaliser en tant que pédagogue.

C'est donc avec beaucoup de plaisir et d'enthousiasme que je consacrerai la prochaine année à construire un programme avec tous mes collègues. Et c'est avec joie et beaucoup de fierté que je pourrai, dans le futur, jeter un regard sur la réforme, sachant que nos groupes de travail auront contribué à faire avancer l'éducation au Québec.

MICHEL BEAUCHAMP
Responsable du programme
Français, langue seconde



LA FORMATION CONTINUE DU PERSONNEL SCOLAIRE : OFFRE DE SERVICES DU MEQ

La formation continue du personnel scolaire doit s'inscrire dans un processus de développement des compétences professionnelles, tant individuelles qu'institutionnelles. La réforme des programmes d'études a mis en lumière les nombreux changements de culture et de pratique qu'entraîne le choix d'une approche par compétences. Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage des élèves et, conséquemment, des activités d'enseignement, il doit y avoir multiplication des interactions, responsabilisation de l'apprenant, diversification des approches pédagogiques, subordination des activités d'apprentissage aux besoins de formation et adaptation des ressources d'apprentissage au niveau de l'apprenant.

Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation a élaboré un plan d'action qui s'appuie notamment sur la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, particulièrement lorsqu'elle établit la nécessité d'assurer aux formatrices et aux formateurs une préparation adéquate. Il en va de même de la volonté du Ministère d'assumer ses responsabilités dans une optique de concertation et de partenariat visant la formation continue du personnel scolaire à la formation générale des adultes.

L'approche privilégiée par le Ministère est axée sur la collaboration et le soutien des acteurs que sont les directions régionales, les commissions scolaires et les centres de formation générale des adultes, dans le respect d'un système marqué par la décentralisation vers l'établissement d'enseignement (Loi sur l'instruction publique, 1^{er} septembre 2004).

Outre la production de documents de référence, la stratégie ministérielle de 2003-2008 relativement à la formation continue du personnel scolaire s'appuie sur une offre de services d'accompagnement en quatre volets :

- Ateliers de formation s'adressant aux gestionnaires.
- Ateliers lors de journées régionales organisées par les commissions scolaires.
- Production de cours en ligne par la Société de formation à distance des commissions scolaires du Québec (SOFAD) à l'intention de la population en général.
- Production de cours universitaires.

Les troisième et quatrième volets seront confiés à nos partenaires dès 2005-2006.

SYNTHÈSE DU GUIDE THÉORIQUE DE L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES PAR COMPÉTENCES

La réforme des programmes d'études de la formation de base des adultes répond à une volonté de changement, afin de mieux répondre aux besoins de formation des adultes qui cherchent à améliorer leurs conditions de vie.

L'adulte se distingue des enfants et des adolescents par une histoire de vie plus longue, des responsabilités plus grandes et des acquis qui reposent sur des expériences diverses. À titre d'exemples, l'adulte peut avoir un vécu en tant que conjoint ou parent, des expériences de travail, de recherche d'emploi, parfois de précarité, de recherche de logement, etc. De plus, en matière de formation, les besoins et les attentes des adultes se différencient également de ceux des jeunes. La formation de l'adulte repose donc sur des principes andragogiques.

Le monde du travail du troisième millénaire recherche des personnes compétentes, pouvant prendre des décisions et des initiatives face à des situations qu'elles appréhendent globalement. La personne, dans les situations de sa vie personnelle et professionnelle, est de plus en plus amenée à créer des réponses personnelles, originales et adaptées aux différents aléas pouvant survenir dans sa vie.

Par conséquent, pour répondre aux besoins des adultes et aux demandes sociales, la réforme du programme d'études s'inscrit dans une logique de compétences, car :

- Pour s'adapter à ses situations de vie et de travail, l'adulte doit disposer des compétences nécessaires.
- Pour agir avec compétence, il lui faut aussi disposer des ressources nécessaires.
- Lorsque l'adulte ne dispose pas de toutes les compétences, il devrait pouvoir les développer.
- Lorsque les ressources s'avèrent insuffisantes pour soutenir le développement et l'exercice de ses compétences, l'adulte devrait pouvoir les construire.

Conséquemment, ce sont ces compétences et ces ressources à construire qui vont constituer les contenus des nouveaux programmes de la formation de base des adultes.

DES BALISES POUR LA RÉDACTION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES

Une double orientation fournit les balises dont les rédacteurs des programmes d'études ont besoin : une logique de compétences et une perspective socioconstructiviste.

Les balises pour la rédaction des programmes d'études sont, d'une part, définies par le **concept de compétence** lui-même. Ce dernier précise par où entrer pour ne pas trahir la logique des compétences : **par les situations de vie**.

Les balises sont, d'autre part, définies par la façon dont une personne se construit des ressources et développe des compétences dans une **perspective socioconstructiviste**.

- Si le curriculum vise le **développement de compétences** qui vont permettre à l'adulte de **s'adapter à ses situations de vie**, l'entrée dans la rédaction d'un programme d'études **pour le développement de compétences** sera nécessairement **ces situations de vie**.
- Si le curriculum développe une **perspective socioconstructiviste**, la description et l'organisation des ressources que les personnes sont invitées à construire seront nécessairement présentées de façon à **susciter des activités de socioconstruction par les personnes**.

DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE

Dans le curriculum de la formation générale de base, la compétence est définie comme une conduite stratégique s'appuyant sur la mobilisation d'un ensemble de ressources internes, combinée à l'utilisation de ressources externes pour s'adapter aux différentes situations de vie.

Les ressources internes sont celles de la personne, soit ses ressources cognitives, conatives et corporelles. Elles doivent être construites par l'adulte et, en ce sens, elles sont prescrites dans les nouveaux programmes. Les ressources externes, elles, sont celles que fournit l'environnement physique et social; elles sont matérielles (crayons, ordinateurs, calculatrices, manuels, etc.) ou humaines (enseignants, pairs ou autres personnes-ressources).

LES RESSOURCES PRESCRITES DANS UN PROGRAMME D'ÉTUDES

Les ressources prescrites dans un programme d'études sont les ressources cognitives, les ressources conatives et les ressources corporelles.

Les ressources cognitives d'une personne sont l'ensemble de ses connaissances pour qu'elle puisse agir avec compétence dans ses situations de vie. Trois catégories de ressources cognitives sont présentées dans un programme :

- La catégorie des **savoirs** a trait à des concepts, des structures cognitives, des schèmes cognitifs, des connaissances, des savoirs déclaratifs, etc.
- La catégorie des **savoir-faire** comprend toutes les cognitions d'ordre procédural : habiletés, schèmes procéduraux, procédures, stratégies cognitives et métacognitives, etc.
- La catégorie des **perceptions** se rapporte aux activités cognitives au moyen desquelles la personne prend connaissance d'une situation et de ses éléments constitutifs.

Les ressources conatives concernent tout ce qui relève du savoir-être d'une personne, par exemple son intérêt ou sa motivation à réussir à traiter une situation donnée, sa disponibilité affective, son attitude, ses valeurs, ses tendances, etc. Deux catégories de ressources conatives sont présentées dans un programme :

- La catégorie des **attitudes** fait référence aux dispositions intérieures de la personne par rapport à elle-même, aux autres personnes ou à tout ce que comprend la situation à laquelle elle fait face.
- La catégorie des **savoir-faire affectifs** a trait aux moyens pour gérer son état affectif dans une situation donnée.

Les ressources corporelles concernent la coordination psychomotrice indispensable à l'acte d'écriture, la manipulation de produits dans un laboratoire ou le mouvement des lèvres dans la prononciation des mots. Une seule catégorie est présentée dans un programme :

- La catégorie des **savoir-faire psychomoteurs** renvoie à diverses notions relativement synonymes, tels : les savoir-faire moteurs ou psychomoteurs, les schèmes moteurs ou sensori-moteurs, les habiletés motrices, les gestes perceptivo-moteurs, les comportements moteurs, etc.

UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

La réforme du MEQ s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste comme cadre de référence pour le développement du curriculum. L'élément *constructivisme* de ce terme traduit l'idée que toute connaissance relève d'un processus de construction donc le principal acteur est l'apprenant.

Du point de vue du **socioconstructivisme**, la personne adulte se développe et apprend en augmentant progressivement sa **capacité d'adaptation** aux situations et contextes de vie dans lesquels elle se trouve : environnements physiques et sociaux. En faisant, de **l'adaptation, la finalité de la construction des connaissances**, le socioconstructivisme rejoint le point de vue pragmatiste suivant lequel les connaissances sont viables quand elles permettent d'agir adéquatement dans les différentes situations de la vie; autrement, elles sont transformées, améliorées, réfutées ou encore, remplacées par d'autres connaissances plus viables et mieux adaptées.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'AUTONOMIE DE L'ADULTE

Un curriculum élaboré dans une logique de compétences vise le développement de l'autonomie de l'adulte. Ce développement est favorisé par un agir réflexif dans des situations d'apprentissage authentiques, c'est-à-dire celles qui correspondent à des situations de vie ou de travail, ou qui peuvent s'y appuyer.

À cette fin, les mises en situation d'apprentissage idéales sont celles qui permettent à l'apprenant de s'y engager avec l'autonomie dont il est déjà capable. C'est en effet en exerçant son autonomie qu'il la développe davantage. Pour que l'apprenant puisse s'y engager de façon autonome, la situation d'apprentissage doit lui permettre une certaine liberté, tout en l'encadrant : liberté d'action, de prise de responsabilité et de réflexion. En permettant à l'adulte de cheminer ainsi tout au long de sa formation de base, on lui permet d'atteindre progressivement les finalités du curriculum.

Une des finalités particulièrement visée ici est d'amener l'adulte à développer son autonomie et son sens des responsabilités dans sa vie personnelle, familiale et sociale. Le développement de son autonomie lui permet également d'atteindre les buts de la formation, dont ceux qui concernent sa capacité à assumer en toute responsabilité ses quatre rôles sociaux, soit :

- Comme membre d'une famille.
- Comme citoyen d'une collectivité et du monde.
- Comme producteur de biens et de services.
- Comme consommateur de biens, de services et de médias.

LIENS ENTRE SITUATIONS ET PROGRAMME D'ÉTUDES

Dans les nouveaux programmes, les contenus disciplinaires deviennent des ressources à construire par l'adulte. En plus, de ces ressources disciplinaires, les programmes comprennent des ressources qui proviennent des domaines généraux de formation et de facteurs environnementaux. L'ensemble de ces ressources, dont l'appropriation est certes capitale, ne constitue pas la finalité d'un programme d'études. Ce sont les compétences qui remplissent cette fonction, tandis que les ressources constituent des moyens que la compétence mobilise.

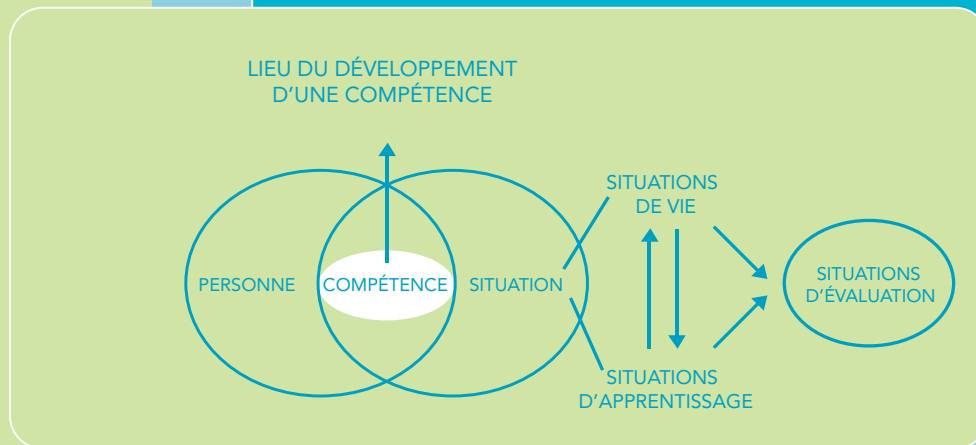
FINALITÉS, MOYENS ET SITUATIONS DE VIE AU REGARD DES PROGRAMMES D'ÉTUDES ACTUELS OU NOUVEAUX

	PROGRAMMES PAR OBJECTIFS	PROGRAMMES PAR COMPÉTENCES
Finalités	Formation dans des disciplines	Développement de compétences
Moyens	Apprentissage de contenus (matières)	Construction et utilisation de ressources
Situations de vie	Comme lieux d'application des savoirs appris	Comme critère des compétences

La notion de situation est cruciale dans un programme par compétences :

- Une situation est l'espace-temps de réflexion et d'action de la personne qui développe ses compétences.
- Chaque situation est l'occasion de développer des compétences, et l'action en est le moteur.
- C'est dans une situation de vie que la compétence se comprend le mieux, parce que c'est là que se vérifient sa finalité, son adaptabilité et sa viabilité. Une **situation de vie est donc le critère** d'une compétence donnée.
- Un programme par compétences doit donc établir des liens significatifs entre les situations de vie, les situations de formation et les situations d'évaluation.
- La personne et sa situation de vie sont des notions interdépendantes : les situations changent en fonction des ressources et des compétences mobilisées par la personne, ainsi que du contexte environnemental et social dans lequel elles se produisent.

LA PERSONNE EN SITUATION ET LES RELATIONS PRAGMATIQUES ENTRE LES SITUATIONS DE VIE, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION.



CURRICULUM ET PROGRAMMES D'ÉTUDES

Au niveau de la formation générale de base des adultes le programme est intégré à l'ensemble plus vaste qu'est le curriculum. Il a une portée plus restreinte, ce qui permet de l'axer sur la **description des ressources nécessaires au développement de compétences**. Le curriculum fournit déjà **les finalités et les buts, une banque de situations de vie et un référentiel de compétences**.

Le Conseil supérieur de l'éducation a engagé sa réflexion sur une **approche ouverte du curriculum** qui porte le nom d'*analyse culturelle* et qui cherche à répondre à la question suivante :

« Pour fonctionner de la meilleure façon dans cette société-ci, avec quels grands champs d'expérience et de connaissances un adulte doit-il entrer en contact lors de ses formations? »

À l'intérieur d'un curriculum, qui en fixe les orientations et en détermine les balises, un programme d'études identifie et nomme les ressources (cognitives, conatives ou corporelles) qui sont utiles au développement de compétences par les personnes visées. Il propose une organisation de ces ressources afin d'éclairer les approches didactiques et pédagogiques en enseignement. Sur ces bases, un programme d'études précise également les modalités d'évaluation qui sont cohérentes avec les prescrits du curriculum.

-
-
-
-

POUR EN SAVOIR PLUS :

Titre du document	Date de parution
<i>Le cadre de référence</i>	Mars 2005
<i>Le guide théorique d'élaboration d'un programme d'études selon une approche par compétences</i>	Mars 2005
<i>Le cadre d'élaboration des programmes d'études</i>	Avril 2005
<i>Le guide méthodologique pour l'élaboration des programmes d'études</i>	Avril 2005

LE POLITIQUE ET LA RECHERCHE : UN EXEMPLE EUROPÉEN

L'éducation et la formation assurent l'épanouissement des individus, la cohésion sociale et la compétitivité économique. Toutefois, contrairement à la plupart des autres domaines stratégiques, la recherche y est peu développée et souvent ignorée par les praticiens, les acteurs socio-économiques et les décideurs politiques et administratifs.

La Fondation des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation (FREREF), créée en 1991 sur l'initiative du professeur Gilbert de Landsheere, est l'instrument que des régions européennes se sont donné pour lutter contre ces lacunes. Elle est une plate-forme d'échange d'expériences et de coopération entre décideurs politiques et chercheurs en éducation des régions membres.

Le développement de réseaux thématiques interrégionaux est l'instrument privilégié de la FREREF. Ces réseaux visent une synergie entre

des ressources, des expériences et des compétences sur des thèmes d'intérêt commun. Ils encouragent la reconnaissance et le développement de la recherche en éducation, ils se constituent et fonctionnent selon les principes de l'auto-organisation.

ACTIVITÉS DE LA FREREF

Le FREREF conduit actuellement les cinq chantiers suivants.

Le changement de l'Université

Ce réseau, qui unit Rhône-Alpes, Catalunya, Lombardia, Baden Württemberg et Luxembourg, a travaillé principalement sur « L'Université et les enjeux de la professionnalisation » et a animé un colloque de la FREREF sur ce thème, les 6 et 7 avril 2000. Il étudie actuellement l'évaluation du domaine universitaire.

Enquête pilote sur les étudiants et leur université

L'enquête pilote porte sur l'orientation des étudiants, leur rapport aux études et leurs projets. Elle est menée présentement en Catalogne, à Baden Württemberg et en Rhône-Alpes. L'enquête s'appuie sur l'expérience acquise par l'Université de Constance, en Allemagne, qui réalise ce type d'enquête pour ce pays depuis une vingtaine d'années.

Apprendre tout au long de la vie

Ce réseau, soutenu par un contrat État-région Rhône-Alpes, est aussi un projet européen qui unit des régions membres de la FREREF (Communauté française de Wallonie-Bruxelles, Grand-Duché du Luxembourg, Catalogne, îles Baléares, Rhône-Alpes, Suisse romande et Tessin, province de Québec) d'autres régions associées (Pays basque, Malopolska, Constantza). Il constitue un espace européen d'échange d'expériences entre chercheurs, innovateurs, acteurs socio-économiques et responsables politiques et administratifs.

Définition des compétences de base

Quelles compétences devraient avoir été acquises par les jeunes à l'issue de la scolarité obligatoire? Catalunya, les Baléares et les Canaries participent à ce réseau. Les conclusions de leurs travaux, présentées sur un cédérom multilingue, sont mises en pratique dans certaines de ces régions. Le réseau a étendu son activité à d'autres domaines, notamment aux compétences base dans le domaine de l'informatique.

Apprentissage coopératif sur Internet

Ce thème est sous la responsabilité des régions suivantes : Catalunya, Baléares, Communauté française de Belgique, Luxembourg, Rhône Alpes. Le projet porte sur la construction d'une méthodologie comparative d'expériences d'apprentissage coopératif. Il est associé, pour la diffusion, au projet européen Minerva. Après la tenue d'un atelier d'experts à Barcelone, en juillet 2001, un atelier de diffusion publique a été organisé à Namur, en octobre 2002.

UNIVERSITÉ D'ÉTÉ

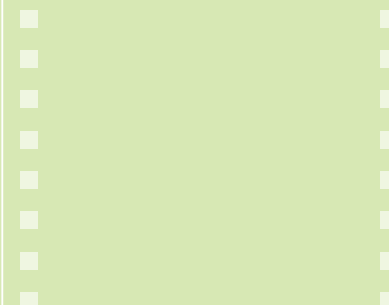
Du 12 au 17 septembre 2004, les membres des régions se sont réunis à Lyon dans le cadre de la seconde université d'été portant sur l'apprentissage tout au long de la vie. Les régions participantes étaient : les Baléares, Catalunya, Galicia, Madrid, Valenciana, Toscane, Veneto, Écosse, Suisse romande et Tessin, Communauté française de Wallonie-Bruxelles, Grand-Duché du Luxembourg, Baden Württemberg, Malopolska, Constantza, Botosani, Bulgarie-Sofia, Hongrie, Tchéquie-Prague, Québec, Auvergne, Bretagne, Rhône-Alpes.

Le Québec était représenté au colloque par sept personnes venant du ministère de l'Éducation (1), des collèges (1), du réseau des commissions scolaires (2) et des universités (3).

LA PLACE DU QUÉBEC À LA FREREF

Le Québec est devenu membre de la FREREF en 2004. Il s'est joint aux membres officiels suivants :

- Land Baden Württemberg, Allemagne
- Govern de Balears, Espagne
- Generalitat de Catalunya, Espagne
- Communauté française de Belgique
- Regione Lombardia, Italie
- Luxembourg
- Région Rhône-Alpes, France
- Suisse romande et Tessin



L'université européenne d'été de 2004 a traité des sujets suivants : « Comment s'orienter tout au long de la vie » et « Comment valider ses acquis et ses compétences ». Les innovations et les expériences du Québec et de vingt-deux régions d'Europe ont été mises en débat en cinq ateliers thématiques :

- 1) Quelles pratiques et institutions peuvent soutenir et stimuler une démarche personnalisée d'auto-gestion de son parcours de vie?
- 2) Comment adapter les services publics de guidance aux transformations sociétales?
- 3) Comment évaluer et reconnaître les compétences clés?
- 4) Comment la coopération locale, régionale et interrégionale peut-elle améliorer la qualité de l'orientation active?
- 5) Quels sont les enjeux de la validation des acquis et comment en surmonter les tensions?

Un colloque d'une telle envergure a permis de valider les travaux québécois qui se rattachent à la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, adoptée en 2002, ainsi que les travaux en cours sur la réforme du curriculum du secondaire en formation générale. Parmi les constats importants, notons que, dans une très large mesure, le Québec se situe parfaitement dans

la mouvance des changements en formation des adultes et en formation continue et qu'il se dirige dans une voie similaire à celle des autres pays participants les plus avancés. Soulignons également que plusieurs initiatives et travaux québécois ont soulevé un fort intérêt chez les participantes et les participants, en particulier les dossiers de l'évaluation des compétences et des Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA). Par ailleurs, les avancées de d'autres régions ont permis de soulever un certain nombre de questions et d'alimenter la réflexion quant aux développements en cours et à ceux qui sont pressentis chez nous.

Les travaux du colloque ont une fois de plus mis en lumière qu'*apprendre tout au long de la vie*, c'est changer de paradigme pour un large pan de la population, plus de la majorité dans les faits. Ce concept est intimement lié à l'orientation et à l'identité personnelle, aux notions afférentes aux compétences, à la reconnaissance des acquis expérientiels, à la recherche et aux innovations.

Il est aussi ressorti qu'*apprendre tout au long de la vie* est également très fortement lié à l'employabilité et au marché du travail, à la démographie, aux rôles des individus et des entreprises, aux partenariats socio-économiques ainsi qu'aux efforts de financement nécessaires pour rénover l'insertion et la promotion sociale et professionnelle, et ce, chez tous les pays participants.

DES RETOMBÉES CERTAINES

Ce colloque aura permis à tous les membres participants d'établir des réseaux d'échange d'expériences, d'interactions et de recherches. L'échange de bonnes pratiques peut en effet être encouragé en attirant l'attention sur certaines méthodes ou innovations considérées comme exemplaires ou méritant d'être examinées et adaptées par d'autres pays.

Enfin, cette rencontre internationale aura favorisé l'échange des savoir-faire et le développement de méthodes pour la promotion de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

À VENIR EN SEPTEMBRE 2005

Différentes questions seront débattues à l'*Université d'été*, en septembre 2005, autour des thèmes suivants :

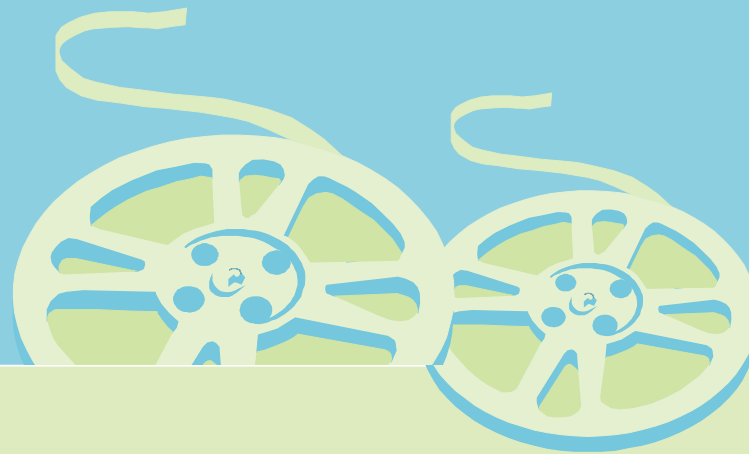
- le lien entre compétence et évaluation et entre compétence et éducation-formation (comment forme-t-on à la compétence et comment évalue-t-on la compétence?);
- les compétences clés liées à celles qui concernent l'organisation apprenante mais aussi à l'école apprenante proprement dite;
- les questions de mobilité, dans un contexte où la mobilité inter-entreprises touche une proportion particulièrement importante de la population (30 % des salariés en France);
- le lien entre éducation initiale et formation continue.

Le Québec devrait être présent à cette troisième Université pour partager sa réflexion avec les autres pays et recueillir des données sur ce qui se fait ailleurs. Cette participation est une autre valeur ajoutée au développement québécois du concept d'apprentissage tout au long de la vie.





RÉTROSPECTIVE ET BANDE ANNONCE



Un plan d'action quinquennal comportant plus de 102 mesures nécessite l'établissement de priorités annuelles pour bien ancrer les développements annoncés. C'est pourquoi le Comité national de suivi de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* a déterminé, pour 2003-2004, 9 priorités de travail.

Nous vous proposons de prendre connaissance de l'avancement des travaux au 15 octobre 2004 et des actions à venir.

Afin d'alléger la lecture du présent article, nous avons choisi de vous présenter les faits saillants et les développements à venir sous forme abrégée. Par ailleurs, plusieurs des éléments qui suivent sont exploités plus à fond dans les différents numéros de *L'INFORMATION CONTINUE* et de *L'INFORMATION CONTINUE EXPRESS*.

Ce kaléidoscope de réalisations veut être le miroir de la collaboration de tous les partenaires engagés dans le développement d'une véritable culture de la formation continue chez nous, au Québec.

LES PRIORITÉS

Afin de stimuler l'émergence d'une telle culture, il est crucial de susciter l'expression de la demande de formation de la part des adultes, en vue d'augmenter le niveau de formation de base de la population. De plus, il faut encourager la demande de formation continue auprès de la population active en vue d'accroître notre effort collectif en faveur de la formation liée à l'emploi. La première priorité porte donc sur **la promotion de la formation de base et de la formation liée à l'emploi.**



La deuxième priorité s'inscrit également dans le rehaussement du niveau de formation de base au Québec par le **développement d'un nouveau curriculum en formation générale de base et par de nouvelles interventions dans le domaine de l'alphabétisation.**

L'amélioration des **services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement**, la troisième priorité retenue, permet d'augmenter la participation, de mieux soutenir la réussite des adultes en formation et de diminuer le taux d'interruption avant terme des personnes inscrites. **Le bilan des acquis relatifs à la formation générale de base** à l'intention de tout adulte qui entreprendra une démarche, que ce soit pour parfaire ou pour compléter sa formation de base, s'inscrit dans cette voie.

Une **information** qualitative et quantitative fiable et à jour **sur les tendances du marché du travail**, la quatrième priorité, est essentielle pour assurer l'adéquation entre les activités de formation offertes et les besoins du marché du travail, tout comme entre le contenu de ces activités et les besoins des entreprises.

À cette priorité s'ajoute l'importance de poursuivre la promotion d'une culture de formation continue de qualité en milieu de travail et de soutenir les entreprises dans l'organisation de cette formation de même que dans leur capacité administrative de se conformer aux exigences de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Cette cinquième priorité porte donc sur **la revue et la mise à jour de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre et de ses règlements ainsi que sur l'allègement de ses formalités administratives.**

On se doit également de favoriser **l'harmonisation de l'intervention auprès des entreprises**, afin de mieux soutenir leurs efforts en matière de formation continue et de contribuer à augmenter la participation des entreprises dans ce domaine. Tel est l'objet de la sixième priorité.

Les formations de courte durée au secondaire constituent la septième priorité, qui est relative à des enjeux de trois ordres : la proposition et la mise en œuvre d'ajustements importants à l'offre de formation continue de la main-d'œuvre, l'élaboration de programmes de courte durée qui répondent aux besoins spécifiques de formation de la main-d'œuvre et du marché du travail ainsi que l'offre de formations qualifiantes et transférables.

La huitième priorité, **la promotion et la mise en œuvre du Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences**, vise à inciter les comités sectoriels de main-d'œuvre à développer des référentiels de compétences, à élaborer des plans de formation et à produire des outils d'évaluation en vue de rehausser le niveau de compétences des travailleuses et des travailleurs par une formation en entreprise structurée, qualifiante et transférable. La promotion du Cadre général vise aussi à étendre l'utilisation qu'en font les entreprises.

Par la neuvième et dernière priorité 2003-2004, on reconnaît que les pressions grandissantes sur l'offre de main-d'œuvre qualifiée obligent à **la reconnaissance des acquis et des compétences** en fonction des différents lieux et modes de formation. Il faut donc poursuivre la mise en place de moyens structurants pour assurer l'accessibilité de ces services.

1. LA PROMOTION DE LA FORMATION DE BASE ET DE LA FORMATION LIÉE À L'EMPLOI

FAITS SAILLANTS

- Nombreuses activités de promotion des programmes du ministère de l'Éducation (MEQ) et des services d'Emploi-Québec : campagne nationale ciblée de promotion de l'alphabétisation, envoi du guide *Au service de l'emploi* (MEQ/Emploi-Québec) dans 3 500 000 foyers, diffusion des *Perspectives professionnelles 2001-2005*, collaboration majeure d'Emploi-Québec et de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) à la création d'un répertoire Internet de la formation continue au Québec et vaste campagne de valorisation des métiers et professions exigeant une formation professionnelle et technique offrant de bonnes perspectives d'emploi : *J'ai tout pour réussir*.
- Plans de communication régionaux.
- Colloques sur la formation en milieu de travail.
- Journée *Portes ouvertes* des manufacturiers et exportateurs du Québec.
- Promotion de la ligne d'aide et de référence *Info-alpha* (plus de 2245 utilisateurs du 1^{er} juillet 2003 au 30 juin 2004).
- Concours *Mérite à la formation* (Cégeps/Emploi-Québec).
- Tenue de la deuxième édition de la *Semaine québécoise des adultes en formation*, au cours de laquelle plus de 400 activités ont été réalisées à l'échelle du Québec.
- Production et diffusion, à l'intention des réseaux de l'éducation, d'Emploi-Québec et des principaux partenaires, de deux numéros de *L'INFORMATION CONTINUE* et de trois numéros de *L'INFORMATION CONTINUE EXPRESS* portant sur le suivi de la mise en œuvre de la politique.

DÉVELOPPEMENTS À VENIR

- Promotion de la formation continue de la main-d'œuvre visant particulièrement les employeurs qui investissent le moins dans ce domaine, les syndicats et les associations accréditées pour représenter des salariés et des groupes de salariés.
- Lancement de la phase II de *J'ai tout pour réussir*, campagne publicitaire nationale et régionale, à l'initiative de la CPMT, pour valoriser les métiers et accroître les inscriptions dans les programmes de formation professionnelle ou technique en déficit d'inscriptions par rapport aux besoins du marché du travail ou présentant des perspectives très favorables.
- Poursuite de la production et de la diffusion des bulletins *L'INFORMATION CONTINUE* et *L'INFORMATION CONTINUE EXPRESS*.
- En fonction des clientèles à rejoindre, détermination par le MEQ de cibles régionales en alphabétisation et en formation générale, et répartition d'une enveloppe financière réservée à l'animation communautaire en 2005-2006.
- Promotion accrue de la ligne d'aide et de référence *Info Apprendre*.

2. LA FORMATION DE BASE

L'ALPHABÉTISATION ET LA FORMATION DE BASE

FAITS SAILLANTS

- Élaboration d'un nouveau programme de soutien financier *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation* (PACTE). En vertu de ce programme, un montant de 10,8 M \$ est accordé aux 133 organismes d'action communautaire rattachés au MEQ et œuvrant en alphabétisation.
- Dépassement par Emploi-Québec des cibles inscrites au plan d'action. Les adultes participant à des activités de formation de base sont passés de 27 181, pour l'exercice 2001-2002, à 32 722, pour l'exercice 2003-2004, alors qu'une hausse de 4000 personnes était escomptée dans le plan d'action, pour cette période.
- De 2002 à 2004, 13 projets totalisant 3 080 886 \$ ont été acceptés dans le cadre du Fonds national pour la formation de la main-d'œuvre (FNFMO).
- Mise en œuvre de 31 projets concertés, dans le cadre du *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*, dans les 17 régions administratives du Québec. Durée du Programme : de 2003 à 2007.
- Implantation du *Programme famille, école, communauté : réussir ensemble* qui a débuté en avril 2003. Jusqu'à présent, 11 commissions scolaires, 24 écoles, 11 services d'éducation des adultes et plus de 210 partenaires des réseaux autres que ceux de l'éducation, provenant de 35 types d'organismes différents, ont travaillé à sa réalisation. Ces partenaires sont regroupés au sein de 17 équipes locales et 14 agents de développement assurent le déploiement du programme sur le territoire des écoles des commissions scolaires.
- Augmentation globale du nombre d'adultes inscrits en formation générale et en formation professionnelle. En formation générale, la cible est atteinte à 65 % et elle l'est à 100 % en formation professionnelle. En alphabétisation, la cible est atteinte à 37 % dans les commissions scolaires et à 100 % dans les organismes communautaires.
- Allocation de 800 000 \$ à des organismes communautaires pour la mise en œuvre de projets spécifiques reliés à la prévention de l'analphabétisme et au décrochage scolaire.

DÉVELOPPEMENTS À VENIR

- Poursuite de l'implantation du *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*, à l'automne 2004, alors que 28 équipes locales de concertation seront actives, réunissant plus de 400 partenaires. Trente nouvelles équipes locales auront été formées en 2006. Aux paliers régional et national, les ministères auront déterminé les activités d'éveil à la lecture et à l'écriture qui seront intégrées à leurs programmes. Le budget versé à chaque équipe de concertation est utilisé pour appuyer la démarche de partenariat et pour l'acquisition de savoir-faire par le personnel des organismes.
- Première opération d'évaluation du processus d'implantation du *Programme famille, école, communauté : réussir ensemble* et du *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés*.
- Tenue de sessions de formation continue à l'intention du personnel des commissions scolaires, des centres locaux d'emploi (CLE) et des organismes d'action communautaire autonome sur l'accueil particulier à offrir aux personnes peu scolarisées pour les inciter à entreprendre une formation et la mener à terme.

2. LA FORMATION DE BASE

LE CURRICULUM EN FORMATION GÉNÉRALE DE BASE

FAITS SAILLANTS

- Organisation et production de contenus partiels des programmes d'études de la formation commune. Les projets de programmes d'études dans les domaines des langues, des mathématiques, des sciences et technologies et du monde du travail ont été déposés en juin 2004.
- Réalisation d'activités de formation continue auprès de 660 gestionnaires de centres d'éducation des adultes et conseillers pédagogiques de commissions scolaires dans les 17 régions administratives du Québec.
- Préparation des outils de validation des programmes d'études de la formation commune.
- Mise sur pied d'un groupe de travail formé de gestionnaires de centres et début des travaux sur l'organisation des services éducatifs aux adultes.
- Mise en place d'un comité scientifique, composé majoritairement de représentants des universités, pour fournir des avis sur les travaux en cours.
- Préparation d'un avant-projet de cadre organisationnel des services éducatifs de la formation générale des adultes et des avis pertinents, en vue des aménagements législatifs et réglementaires nécessaires à la mise en œuvre du nouveau curriculum.

DÉVELOPPEMENTS À VENIR

- À compter de septembre 2004, validation interne du cadre d'élaboration des programmes d'études de la formation commune.
- À compter de 2004-2005, poursuite de la production des programmes d'études de la formation commune.
- Au printemps 2005, choix des commissions scolaires pilotes pour la validation des programmes d'études de la formation commune qui devrait débiter à l'automne 2005.
- En septembre 2005, démarrage de la production des programmes d'études de la formation diversifiée.
- En continu : activités de formation du personnel scolaire (enseignants, professionnels et gestionnaires des centres d'éducation des adultes) et accompagnement des commissions scolaires lors de leurs journées régionales.
- Préparation d'un portail à la disposition des commissions scolaires et leur donnant accès aux programmes de formation en ligne.

3. LES SERVICES D'ACCUEIL, DE RÉFÉRENCE, DE CONSEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT ET LE BILAN DES ACQUIS

FAITS SAILLANTS

- Début des travaux du Comité interministériel sur les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement, dont le mandat est de renforcer la concertation et la coordination entre les ministères concernés (ministère de l'Éducation, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, incluant Emploi-Québec, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration) et de constituer un lieu d'échange et de concertation sur les services d'accompagnement.
- Élaboration par le MEQ d'un document de réflexion et d'orientation sur le renouvellement des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans les commissions scolaires (version provisoire).
- Poursuite intensive des travaux d'adaptation des services de formation et d'accompagnement pour les jeunes adultes de 16 à 24 ans. À ce jour, 20 commissions scolaires participent au programme. Le démarrage, en avril 2004, est lié à la signature d'un engagement gouvernemental visant la continuité des services aux jeunes de 16 à 24 ans. De plus, les activités suivantes ont été réalisées : session de formation continue de deux jours sur le programme, à l'intention des commissions scolaires et des directions régionales; mise en ligne, sur le site Internet du MEQ, d'un centre de ressources consacré au programme et élaboration d'un portrait sociodémographique des jeunes adultes de 16 à 24 ans sur le territoire de chaque commission scolaire.
- Mise en place d'un comité MEQ/Emploi-Québec pour la production d'un prototype de bilan des acquis et d'un guide de référence.
- Production d'un cadre de référence pour l'élaboration du bilan des acquis.
- Mise en place d'un comité d'experts terrain en matière de bilan des acquis, composé de personnes intervenant directement auprès de la population visée.

DÉVELOPPEMENTS À VENIR

- Dépôt, à l'automne 2004, des nouvelles orientations d'Emploi-Québec en matière d'accompagnement des personnes en formation.
- Au MEQ, modification des dispositifs réglementaires pour les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement.
- Début de l'implantation des services dans les commissions scolaires :
 - Publication d'un document d'orientation et de réflexion dans les commissions scolaires et bonification ultérieure du document grâce à des recherches-actions qui seront réalisées par les commissions scolaires à partir de l'année 2004-2005;
 - Analyse des données provenant des vingt commissions scolaires et rédaction du portrait des services actuels qui servira à illustrer l'importance des changements à effectuer dans le réseau;
 - Analyse des compétences requises par le personnel scolaire pour organiser les nouveaux services.
- Dans le cadre des travaux d'adaptation des services de formation et d'accompagnement pour les jeunes adultes, mise en place des structures de partenariat locales constituées des CLE, des CLSC, des CJE, des commissions scolaires et des organismes communautaires. Ces partenaires réaliseront le portrait de la situation des jeunes et des services sur leur territoire respectif et se doteront d'un plan d'action commun. Des sessions de formation continue sont prévues de même que la mise en place d'une stratégie d'évaluation.
- Expérimentation d'un prototype de bilan des acquis, dans le cadre d'une recherche-action auprès de deux commissions scolaires, à l'automne 2004.
- Mise à l'essai, en janvier 2005, de l'outil *Bilan des acquis* auprès du réseau scolaire.
- Formation continue du personnel affecté au bilan des acquis et implantation de l'outil à l'automne 2005.

4. L'INFORMATION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL (IMT)

FAITS SAILLANTS

- Mise en service de l'*IMT en ligne*, un service de renseignements sur le marché du travail et sur la formation professionnelle et technique. Le site a reçu plus 906 000 visites entre le 1^{er} avril 2003 et le 31 mars 2004.
- Diffusion des perspectives professionnelles pour 2003-2007, dans les régions métropolitaines de recensement de Montréal et de Québec ainsi que dans les 17 régions du Québec.
- Poursuite des travaux avec le MEQ sur l'adéquation formation-emploi, tant sur le plan national que régional.

DÉVELOPPEMENTS À VENIR

- Mises à jour régulières de l'*IMT en ligne* et sa promotion (incluant l'*IMT en général*) dans les organismes de développement de l'employabilité et dans les réseaux de l'éducation.
- En collaboration avec le MEQ, généralisation de la veille active à toutes les régions du Québec.

5. LA REVUE ET LA MISE À JOUR DE LA LOI FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE ET DE SES RÈGLEMENTS AINSI QUE L'ALLÈGEMENT DE SES FORMALITÉS ADMINISTRATIVES

FAITS SAILLANTS

- Approbation, par la CPMT, de 11 projets expérimentaux de mutuelles de formation, dont cinq impliquent des comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO).
- Disponibilité des informations et des outils relatifs à la Loi et au FNFMO sur le site d'Emploi-Québec.
- Révision du Guide général d'information sur la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre.
- Envoi, en 2003-2004, de cinq bulletins d'information sur la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre et le FNFMO aux 32 000 entreprises et partenaires.

DÉVELOPPEMENTS À VENIR

- Priorité accordée, par la CPMT, à la révision de trois règlements, soit le Règlement sur les dépenses de formation admissibles, le Règlement sur l'agrément des organismes formateurs, des formateurs et des services de formation ainsi que le Règlement sur les exemptions.
- Présentation au gouvernement et à l'Assemblée nationale, en juin 2005, du second rapport quinquennal sur la mise en œuvre de la Loi et sur l'opportunité de la maintenir en vigueur ou de la modifier.

6. L'HARMONISATION DE L'INTERVENTION AUPRÈS DES ENTREPRISES

FAITS SAILLANTS

- Réalisation d'un portrait des interventions d'Emploi-Québec auprès des entreprises et présentation du document au MEQ.
- Réalisation et diffusion d'un portrait des interventions auprès des entreprises par les services aux entreprises des cégeps et des commissions scolaires.
- Organisation conjointe, par Emploi-Québec et le MEQ, du colloque du Comité national des services aux entreprises des commissions scolaires et des cégeps en novembre 2003.
- Consolidation de la concertation entre les services aux entreprises des établissements d'enseignement par l'adoption d'une structure de fonctionnement du Comité national des services aux entreprises.

DÉVELOPPEMENTS À VENIR

- Discussions entre Emploi-Québec et le ministère du Développement économique et régional et de la Recherche (MDERR) sur la réorganisation des services.
- Examen de la possibilité de réaliser un portrait conjoint des interventions et des mécanismes de coordination auprès des entreprises des réseaux du MEQ, d'Emploi-Québec et du MDERR, avec la participation des partenaires du marché du travail.
- Organisation conjointe, par le MEQ et Emploi-Québec, du colloque du Comité national des services aux entreprises des cégeps et des commissions scolaires qui se tiendra en novembre 2005.

7. LES FORMATIONS DE COURTE DURÉE AU SECONDAIRE

FAITS SAILLANTS

- Accréditation de sept programmes de formation par le groupe de coordination : cuisine pour chaîne de restaurants, mécanique de remorque de camions, transformation du caoutchouc, soudage des alliages d'aluminium, opération de machines à mouler les plastiques, soudage semi-automatique et peinture industrielle.
- Diffusion auprès des commissions scolaires d'un guide de gestion pédagogique et de règles de gestion financière.
- Rédaction d'un cadre d'élaboration de programmes menant à l'attestation d'études professionnelles (AEP).
- Trois sessions de formation d'une durée de quatre jours offertes à une cinquantaine de conseillers pédagogiques et d'enseignants des commissions scolaires sur la méthode d'élaboration de programmes.
- Page d'information active sur l'Inforoute de la formation professionnelle et technique.
- Traduction anglaise du Guide de gestion et des cadres de référence réalisés ou en cours.
- Programmes offerts : cuisine pour chaîne de restaurants (un premier groupe terminé) et mécanique de remorque de camions (un groupe en formation depuis le 1^{er} mars 2004).

DÉVELOPPEMENTS À VENIR

- Adoption d'un cadre d'évaluation de l'expérimentation.
- Poursuite des sessions de perfectionnement des intervenantes et intervenants des commissions scolaires dans le cadre de l'élaboration des programmes.
- Développement d'un répertoire des programmes et des compétences menant à une AEP.
- Quinze nouveaux programmes en élaboration.
- Treize projets pouvant donner lieu à l'élaboration de programmes en 2004-2005.
- Soutien aux commissions scolaires dans l'élaboration et la diffusion d'outils d'évaluation.



8. LA PROMOTION ET LA MISE EN ŒUVRE DU CADRE GÉNÉRAL DE DÉVELOPPEMENT ET DE RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES

FAITS SAILLANTS

- Octroi d'une somme de plus de 2,8 M \$ en subventions par le FNFMO, de 2002 à 2004, pour la réalisation de 16 projets s'inscrivant dans le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences.
- Dépassement, par le réseau d'Emploi-Québec, de l'objectif 2003-2004 de 2340 nouvelles participations, pour atteindre 2852 nouvelles participations au Programme d'apprentissage en milieu de travail.
- Approbation et enregistrement au Registre des compétences de 11 normes professionnelles développées par les comités sectoriels de main-d'œuvre.
- Mise en œuvre de plus d'une vingtaine de nouveaux projets.

DÉVELOPPEMENTS À VENIR

- Pour la première fois, en 2004-2005, atteinte de 4000 nouvelles participations au Programme d'apprentissage en milieu de travail.
- Approbation prévue d'une douzaine de nouvelles normes professionnelles et développement des outils d'apprentissage, d'évaluation des compétences et d'accompagnement.
- Atteinte prévue de 65 métiers visés par le Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences.

9. LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS ET DES COMPÉTENCES

FAITS SAILLANTS

- Augmentation de plus de 30% du nombre d'adultes qui ont eu recours aux services de reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle (dont 13,4% sont des personnes provenant de l'extérieur du Québec et de 10% en formation technique).
- Progression significative des résultats quant au nombre de compétences reconnues (15%) et au nombre de personnes diplômées (12%) en comparaison de l'année 2002-2003.
- Élaboration du cadre conceptuel de développement et de reconnaissance des compétences (CPMT et Emploi-Québec).
- Production d'une étude de faisabilité de l'harmonisation des référentiels du MEQ et d'Emploi-Québec.
- Expérimentation terminée pour le site Internet à l'intention de la candidate ou du candidat à une éventuelle reconnaissance des acquis.

DANS L'ALBUM

LIVRES

MIEUX-ÊTRE EN TÊTE

Le guide d'animation *Mieux-être en tête* s'adresse à tous les intervenants et intervenantes qui, par intérêt professionnel ou personnel, sont en relation avec les aînés, les adultes ou les jeunes adultes. Son contenu offre de l'information sur quatre thèmes d'ateliers différents : le stress, l'estime de soi, le réseau d'aide et l'affirmation de soi. Chacun des ateliers contient une introduction au thème choisi, des conseils facilitant l'animation, un déroulement descriptif des démarches d'animation ainsi qu'un cahier d'activités suggérées.

Coût : 25 \$. Pour vous procurer ce guide, qui est aussi disponible en anglais, imprimez le bon de commande que vous trouverez à l'adresse suivante <http://www.capsante-outaouais.org/ressources/publications/bon-commande.html> et retournez-le par la poste.

- Réalisation de dix projets novateurs proposés par le réseau de l'éducation, dont trois ont un lien avec Emploi-Québec, afin d'améliorer l'accessibilité aux services. Sept nouveaux projets sont acceptés et débiteront à l'automne 2004.
- Pour les personnes immigrantes hautement scolarisées :
 - mise sur pied d'un comité pour trouver des moyens de faciliter l'accès des personnes immigrantes aux ordres professionnels;
 - projets pilotes, soutenus financièrement par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI), pour l'élaboration par les ordres professionnels d'instruments d'évaluation et de documents de formation visant la reconnaissance des acquis et des compétences des médecins, orthophonistes, infirmières et infirmiers, chimistes et agronomes diplômés à l'étranger, et réalisation de nouveaux projets avec d'autres ordres professionnels.
- Poursuite ou élaboration, en concertation, de projets pilotes pour l'acquisition d'une formation d'appoint ou d'une formation manquante nécessaire à l'exercice, en contexte québécois, des professions d'infirmière, d'infirmière auxiliaire, d'ingénieur, de médecin, de pharmacien et d'autres professions.
- Création d'un groupe de travail MEQ-cégeps-commissions scolaires sur la reconnaissance des acquis et des compétences, responsable de la réalisation d'un plan d'action concerté.
- Poursuite des travaux de révision des régimes pédagogiques en formation générale des adultes et en formation professionnelle afin, notamment, de définir le droit à la reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que les services en découlant.
- Répertoire complété d'équivalences entre les objectifs des programmes de formation préuniversitaire, ce qui aura pour effet de faciliter la reconnaissance des cours entre les différents établissements.

DÉVELOPPEMENTS À VENIR

- Production des rapports des groupes de travail MEQ/Emploi-Québec portant sur la planification, les diagnostics sectoriels, les analyses de situation de travail et de métier de même que sur la comparaison des référentiels.
- Poursuite des travaux de modification du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC), à la suite de la tenue du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial, au printemps 2004, en vue de préciser la définition du droit à la reconnaissance des acquis et des compétences et son application éventuelle dans la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) des collèges.
- Réalisation des plans de travail du comité technique (issu de la Table interministérielle sur la reconnaissance des acquis et des compétences) et du groupe de travail MEQ-cégeps-commissions scolaires, comprenant notamment le soutien de projets structurants à être réalisés par les commissions scolaires et les cégeps, projets portant sur les problématiques de différentes clientèles et pour lesquelles des solutions concrètes seront apportées.
- Publication d'un état des lieux de la reconnaissance des acquis dans les réseaux scolaires.
- Dans le cadre de la *Semaine québécoise des adultes en formation*, organisation par le MEQ d'un colloque réunissant tous les intervenants, afin de favoriser la relance de la reconnaissance des acquis et des compétences ainsi que sa promotion.

**LEWANDOWSKI,
Jean-Claude.**

Les nouvelles façons de former, Paris, Éditions d'Organisation, septembre 2003, 392 p.

L'apprentissage en ligne, aussi appelé *e-learning* ou l'art de penser la formation autrement, arrive à maturité. Un peu partout, des réalisations sont menées à bien, des initiatives se mettent en place, les projets foisonnent. Les premiers retours d'expérience sont disponibles. Or, les nouvelles technologies éducatives sont un vecteur de la transformation et du changement culturel, mais ne sont pas sans risques. Pour certains, le *e-learning* peut aussi constituer un danger si ses apports sont mal intégrés dans le contexte plus large de l'avènement de la « société de la connaissance ». Cet ouvrage est disponible dans les bibliothèques universitaires.

Bien entendu, plusieurs mécanismes de circulation de l'information, dont le présent bulletin, vous permettront de suivre régulièrement l'évolution de ces nombreux chantiers.

SUR LA PETITE TOILE

WWW.

Base de données en alphabétisation des adultes (BDAA)

<http://www.bdaa.ca/indexf.htm>

Le site de la Base de données en alphabétisation des adultes (BDAA) renferme une foule de renseignements pour toute personne qui s'intéresse de près ou de loin à la formation des adultes et à l'alphabétisation. On y trouve, entre autres : l'inventaire de tous les organismes en alphabétisation du Canada, avec leurs coordonnées; la liste des événements internationaux, nationaux et provinciaux relatifs à la formation de base, à la formation à distance et à plus de 35 autres sujets liés au domaine de l'alphabétisation; une rubrique *Quoi de neuf?*; la liste des prix d'excellence décernés à l'échelle internationale, nationale et provinciale dans le domaine de l'alphabétisation; les archives du bulletin électronique *Réseaux*; la page *Documents à texte entier* qui donne accès à de nombreux documents accessibles en ligne à la BDAA ou dans des sites d'autres organismes, par exemple des rapports, des articles et des sites qui offrent de l'information, de la formation ou des conseils en rapport avec l'alphabétisation.

CAP Santé Outaouais

<http://www.capsante-outaouais.org/index.html>

Le site CAP Santé Outaouais propose une section intitulée *Se ressourcer*, qui permet aux citoyens de la communauté et aux intervenants professionnels d'avoir accès à un réseau de ressources sur le mieux-être. Plusieurs ateliers de formation sont offerts sur différents sujets, tels l'animation de groupe, l'écoute active et les conflits interpersonnels. La section *Autoapprentissage à faire en ligne* met à la disposition des internautes les contenus des ateliers traitant des questions suivantes : l'affirmation de soi, l'écoute active, l'animation de groupe, l'estime de soi et la gestion du stress.

ÉQUIPE DE PRODUCTION

CONCEPT ET SOUTIEN
RÉDACTIONNEL
Andrée Racine
(MEQ)

RÉDACTION
Johanne Barrette
Centre interdisciplinaire de
recherche sur l'apprentissage et
le développement en éducation
(CIRADE), Université du Québec
à Montréal (UQAM)
Michel Beauchamp
(MEQ)
Samira Boufrahi
(CIRADE, UQAM)
Mireille Gauthier
(MEQ)
Philippe Jonnaert
(CIRADE, UQAM)
Carmen Lajoie
(MEQ)
Louise Laroche
(MEQ)
Françoise La Roche
(collaboratrice externe)
Jean-Pierre Marcoux
(MEQ)
Domenico Masciotra
(Consultant en éducation)
Alain Mercier
(MEQ)
Dominique Pagé
(MEQ)

COLLABORATION
Caroline Kelly
(Emploi-Québec)
Carole Voisine
(MEQ)

LECTURE D'ÉPREUVES
Isabelle Lapierre
(MEQ)

GRAPHISME
Maxine Jutras
(collaboratrice externe)

TRAITEMENT DE TEXTE
Annie Lavoie
(collaboratrice externe)

COORDINATION DE L'ÉDITION
Suzanne Bélanger
(MEQ)
Sharon Melanson
(MEQ)

L'ÉDUCATION DES ADULTES ET LA FORMATION CONTINUE

Info  *Apprendre*
1 888 488-3888

L'ÉDUCATION DES ADULTES ET LA FORMATION CONTINUE *Au bout du fil!*

La ligne *Info Apprendre* est un service téléphonique sans frais et confidentiel. Elle offre aide et référence à toutes les personnes qui désirent compléter une formation, allant de la formation de base à l'obtention du diplôme d'études supérieures de niveau collégial ou universitaire.

La ligne *Info Apprendre* dirige les personnes et les entreprises vers des fournisseurs de services répondant aux besoins suivants :

Formation de base ■ Service d'accueil, de référence et d'accompagnement ■ Service de soutien ■ Enseignement collégial ■ Enseignement universitaire ■ Aide financière ■ Développement des compétences de la main-d'œuvre ■ Aide à l'emploi ■ Formation à distance ■ Action communautaire autonome en alphabétisation

Cette publication est disponible sur le site de la Direction de la formation générale des adultes en couleurs et en noir et blanc.

<http://www.meq.gouv.qc.ca/dfga/portail.html>

Québec 

Une réalisation du
Ministère de l'Éducation
et d'Emploi-Québec



« N'attendez pas des circonstances extraordinaires pour bien agir; essayez les situations ordinaires. »

Johann Paul
Friedrich Richter