

Rapport du forum du CMEC sur l'alphabétisation des adultes

Les 19 et 20 juin 2006

Prince George (Colombie-Britannique)

**Ron Faris
Adrian Blunt**

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS DU FORUM..... | 1 |
| Recommandations concrètes formulées..... | 4 |
| Cadre contextuel pour l'examen des recommandations..... | 6 |
| CONTEXTE DU FORUM | 11 |
| GROUPES DE DISCUSSION DU FORUM..... | 13 |
| Groupe 1 – Alphabétisation des adultes – quels progrès avons-nous faits? | 13 |
| <i>M. Kjell Rubenson, professeur, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver (Colombie-Britannique)</i> | <i>13</i> |
| <i>M^{me} Satya Brink, directrice, Recherche nationale en politique sur l'apprentissage, Direction de la politique sur l'apprentissage, Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC)</i> | <i>15</i> |
| <i>M. T. Scott Murray, directeur, Acquis de l'apprentissage, Institut de statistique de l'UNESCO</i> | <i>17</i> |
| Groupe 2 – Alphabétisation des adultes : Comment les instances réagissent-elles? | 19 |
| <i>M^{me} Margaret Lipp, ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, Regina (Saskatchewan)</i> | <i>20</i> |
| <i>M^{me} Brenda LeClair, Literacy Now (alphabétisation maintenant), Vancouver (Colombie-Britannique)</i> | <i>21</i> |
| <i>M^{me} Nadine Sookermany – Parkdale Project Read, Toronto (Ontario)</i> | <i>22</i> |
| Groupe 3 – Raison économique d'un investissement dans l'alphabétisation ... | 23 |
| <i>M. Yvon Laberge, ExCEL Learning Concepts, Edmonton (Alberta).....</i> | <i>23</i> |
| <i>M. Craig Riddell, professeur, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver (Colombie-Britannique)</i> | <i>24</i> |
| <i>M. Michael McCracken, Informetrica Limited, Ottawa (Ontario).....</i> | <i>26</i> |
| DISCOURS LIMINAIRES..... | 28 |
| Discours liminaire 1 – Améliorer la littératie : perspectives d'un économiste... | 28 |
| Discours liminaire 2 – <i>Skills for Life</i> et travail : des politiques à la pratique, vers le progrès et à la réalisation d'une promesse à tous | 31 |
| Discours liminaire 3 – Il faut peut-être un village pour éduquer une collectivité : centre d'apprentissage global de Hume | 37 |
| ATELIERS | 39 |
| Atelier 1 : Promotion de l'alphabétisation en milieu de travail..... | 39 |
| <i>M^{me} Barbara Byers, vice-présidente, Congrès du travail du Canada, Ottawa (Ontario).....</i> | <i>39</i> |

| | |
|--|-----------|
| <i>M^{me} Sandi Howell, ministre de l'Enseignement postsecondaire et de la formation professionnelle, Winnipeg (Manitoba)</i> | 40 |
| <i>M. Jean-Denis Julien, Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP), Sherbrooke (Québec)</i> | 41 |
| <i>M. Richard Lipman, Conseil des fabricants de bois, Ottawa (Ontario)</i> | 44 |
| Atelier 2 : Vers des programmes d'alphabétisation des adultes de qualité | 46 |
| <i>M. Nick Rubidge, président, College of the Rockies, Cranbrook (Colombie-Britannique)</i> | 47 |
| <i>M. Paul O'Toole, enseignant, Northern Lights College, Dawson Creek (Colombie-Britannique)</i> | 48 |
| <i>M^{me} Janice Brant, conseillère territoire mohawk de Tyendinaga (Ontario)</i> | 50 |
| Atelier 3 : Évaluer le succès des programmes d'alphabétisation des adultes .. | 51 |
| <i>M. B. M. Allan Quigley, Université St. Francis Xavier, Antigonish (Nouvelle-Écosse)</i> | 52 |
| <i>M^{me} Wendy DesBrisay, Movement for Canadian Literacy</i> | 53 |
| <i>M. Luc Beauchesne, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)</i> | 55 |
| Sommaire des recommandations formulées pendant les ateliers | 57 |
| RÉFLEXIONS SUR LE FORUM | 60 |
| ANNEXES | 65 |
| Annexe 1 : Bibliographie | 65 |
| Annexe 2 : Biographies des présentateurs et présentatrices | 67 |
| Annexe 3 : Programme du Forum | 70 |
| Annexe 4 : Liste des participants et participantes au Forum du CMEC sur l'alphabétisation des adultes | 71 |

RÉSUMÉ ET RECOMMANDATIONS DU FORUM

Le forum sur l'alphabétisation des adultes, « Investir dans notre potentiel : pour des programmes d'alphabétisation des adultes de qualité au Canada », en 2006, était la deuxième de deux consultations pancanadiennes parrainées par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] et réalisées dans le cadre de son plan d'action pour la littératie et l'alphabétisation. Le forum précédent, en 2005, avait porté sur la littératie et la numératie des personnes d'âge scolaire. Le but de ces rencontres, qui ont réuni un groupe représentatif d'intervenantes et intervenants en alphabétisation et d'organismes responsables, était de permettre au CMEC de « mieux comprendre et cerner les défis particuliers auxquels fait face l'alphabétisation, et de trouver des stratégies pour accroître de façon substantielle les niveaux d'alphabétisme au pays » et ce, afin d'aider « les Canadiennes et les Canadiens à acquérir les capacités de lecture et d'écriture les plus élevées du monde ».

Les deux forums ont été organisés à un moment et dans un contexte où l'avenir du Canada est en voie d'être façonné par la convergence de deux réalités. En effet, on observe premièrement que les sociétés et les pays les mieux préparés à réussir dans une économie émergente fondée sur le savoir sont ceux dont la population et la main-d'œuvre sont très instruites et alphabétisées. Deuxièmement, le Canada, société complexe et multiculturelle, dépendra de plus en plus du niveau de littératie et des capacités d'apprentissage de sa population pour accroître sa cohésion sociale, réaliser une participation plus active à la société civile, atteindre ses objectifs d'équité et de justice sociale, réduire les dépenses affectées au filet social et aux soins de santé et maintenir un niveau de vie élevé.

Cependant, une récente enquête internationale sur l'alphabétisation révèle que, au cours de la dernière décennie, la proportion importante d'adultes canadiens dont le niveau d'alphabétisation est trop bas pour leur permettre de participer pleinement à la société et au marché du travail n'a pas diminué. Présentement, 40 p. 100 de la population du Canada, soit neuf millions d'adultes, éprouvent de la difficulté à lire, à écrire et à compter, et notre pays demeure en milieu de classement parmi la liste des nations qui sont nos concurrents économiques.

La compétitivité économique mondiale du Canada et la qualité de vie au pays sont les deux enjeux abordés dans presque tous les ateliers et groupes de discussion et soulignés par les conférenciers principaux. Le forum a débuté par un groupe de discussion composé de trois spécialistes qui ont comparé la performance du Canada à celle d'autres pays ayant participé à deux enquêtes internationales, soit l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) (OCDE et Statistique Canada, 1995) et l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) (Murray, Clermont et Binkley, 2006). Les résultats du Canada contrastent notamment avec ceux des pays nordiques, qui affichent le plus haut niveau d'alphabétisation à l'échelle internationale.

D'une même voix, les conférencières et conférenciers ont dit que les nations avancées n'attendaient pas que le Canada comble son retard. D'autres pays se sont dotés de politiques et de programmes nationaux pour améliorer leur classement. De plus, des pays en développement comme l'Inde et la Chine font de grands progrès sur le plan de l'alphabétisation et, sous peu, leur main-d'œuvre aura une efficacité et une productivité comparables à celles des pays développés. Un sentiment d'urgence, justifié par les faits, se dégage de l'opinion exprimée par ce groupe de discussion, pour qui le Canada ne peut se permettre de faire preuve de laisser-aller à l'endroit de ses besoins futurs en matière d'alphabétisation.

Le deuxième groupe de discussion a parlé de la nécessité d'efforts à long terme innovateurs et cohérents mettant à contribution l'ensemble du gouvernement afin d'appuyer l'alphabétisation des adultes à l'échelle communautaire. Il a mis en lumière trois initiatives exemplaires au Canada. Le projet *Literacy Now* (alphabétisation maintenant) de la Colombie-Britannique met l'accent sur la création de partenariats grâce à une stratégie de planification communautaire visant à intégrer l'alphabétisation au sein de communautés d'apprentissage partout dans la province. En Saskatchewan, la nouvelle Commission d'alphabétisation s'est donné une stratégie afin d'établir un système en ligne intégré, exhaustif et communautaire pour rendre les possibilités d'alphabétisation accessibles dans toute la province. Enfin, la nécessité d'une coopération étroite entre le gouvernement et les collectivités a été mise en relief par l'énumération des défis que doit relever un fournisseur ontarien de programmes d'alphabétisation communautaire en milieu urbain. La nécessité d'un appui durable de l'ensemble du gouvernement à l'endroit des initiatives communautaires et la futilité d'un financement « à l'aveuglette » sont parmi les leçons tirées et exprimées par les membres du groupe de discussion.

Le troisième groupe de discussion a fourni des exemples macro et microéconomiques des nombreux effets bénéfiques de l'alphabétisation des adultes. Un rapport récent de l'Institut C.D. Howe (Coulombe et Tremblay, 2005) sur les effets directs et indirects de niveaux d'alphabétisation élevés chez les adultes, surtout sur le plan des gains en productivité économique, a été une pierre de touche de ce groupe de discussion. Ce dernier a également cité des études récentes confirmant l'important rendement social des investissements en alphabétisation, y compris la cohésion sociale, la participation à la société civile et une dépendance moindre à l'endroit du filet social. Enfin, il a discuté des moyens de cerner les principaux éléments de coût d'une initiative pancanadienne d'alphabétisation des adultes et, puisque l'ensemble de la société bénéficie des avantages de l'alphabétisation, il a recommandé que les gouvernements en assument les coûts.

Les membres du groupe de discussion ont invité les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux à coopérer pour élaborer une stratégie pancanadienne d'alphabétisation des adultes. Une partie importante des discussions de ce groupe s'est appuyée sur les conclusions d'enquêtes internationales sur le rôle de l'alphabétisation des adultes dans le développement du capital humain et social. Les analyses confirment l'importance de programmes d'alphabétisation des adultes de qualité pour le

bien-être des personnes, des familles et des communautés dans une société et une économie fondées sur le savoir. L'importance déterminante de l'alphabétisation pour le bien-être économique et social du Canada a été confirmée.

S'appuyant sur l'expérience acquise dans son domaine d'expertise, dans sa communauté et dans les politiques de son pays, chacun des conférenciers principaux a mis en lumière l'importance fondamentale des initiatives d'alphabétisation des adultes : le conférencier du Canada a parlé d'une récente analyse du capital humain et social qui souligne les répercussions de l'alphabétisation des adultes; le conférencier du Royaume-Uni a décrit une stratégie nationale d'alphabétisation des adultes à grande échelle; et la conférencière de l'Australie a exposé les grandes lignes d'une initiative innovatrice – une cité d'apprentissage qui plante l'alphabétisation dans une communauté d'apprentissage. Dans ces discours, les théories économiques contemporaines et les pratiques en économie politique fusionnent avec les théories d'apprentissage social actuelles afin de fournir les éléments clés d'un cadre conceptuel pour l'élaboration de futures initiatives d'alphabétisation des adultes au Canada.

Un atelier sur l'alphabétisation au travail a fait ressortir la nécessité de tirer parti d'expériences fructueuses dans plusieurs instances, dont le Québec et le Manitoba. De plus, des partenariats tripartites efficaces entre la main-d'œuvre, le patronat et les organismes publics d'alphabétisation des adultes doivent servir à la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation de qualité en milieu de travail. La conjugaison des stratégies d'alphabétisation au travail et des stratégies d'alphabétisation familiales et communautaires a été reconnue comme un sujet futur de recherche-action.

L'atelier sur la prestation d'une alphabétisation des adultes de qualité a mis l'accent sur la nécessité d'adapter les programmes et les services aux besoins et aux habiletés des apprenantes et apprenants. Le président d'un collège a parlé de la nécessité de fournir des programmes d'enseignement et du matériel didactique conçus spécialement pour les adultes et utilisés par des instructrices et instructeurs professionnels ou des bénévoles communautaires ayant une formation en alphabétisation des adultes. Ce serait là un pas important dans la prestation d'une instruction de qualité. Un praticien en éducation des Premières nations a démontré pourquoi les valeurs et les méthodes d'apprentissage autochtones étaient essentielles pour motiver efficacement les Autochtones à apprendre. Un instructeur en alphabétisation au niveau collégial, qui jadis avait été un travailleur sans grande instruction, était le sujet d'une étude de cas illustrant les retombées bénéfiques de l'alphabétisation des adultes, non seulement pour lui et sa famille, mais également pour ses étudiantes et étudiants actuels.

Un troisième atelier a porté sur la question épineuse entourant l'évaluation de la réussite des programmes d'alphabétisation. Un chercheur universitaire canadien de premier plan a signalé qu'il y avait une pénurie évidente d'argent et de personnel affectés à la recherche dans les universités du Canada et a proposé pour l'avenir un cadre de recherche à multiples facettes. Le directeur général du mouvement anglophone pancanadien pour l'alphabétisation a pour sa part proposé que l'on envisage un plan d'action de 10 ans axé sur les résultats. Celui-ci serait élaboré grâce à

un processus pancanadien de consultation qui inclurait des organismes francophones et autochtones. Un haut fonctionnaire québécois a décrit l'élaboration d'un système provincial utilisant des indicateurs de l'alphabétisation et s'appuyant sur la création d'un groupe d'indicateurs (pour mesurer les réalisations des apprenantes et apprenants et ce qu'ils retiennent) et sur l'intégration de ces indicateurs dans les plans de rendement des établissements.

Recommandations concrètes formulées

Les groupes de discussion, les séances plénières, les ateliers et les discussions du forum ont donné lieu à de nombreuses recommandations à l'intention du CMEC. Les membres des groupes de discussion et les personnes participant au forum ont exprimé le désir clair, voire l'attente, que le CMEC examine activement les 18 recommandations ci-dessous, dont certaines se chevauchent plus ou moins, et oriente sa démarche en conséquence.

En général, selon les rapporteurs, les personnes participant au forum se sont entendues sur les 18 recommandations suivantes soumises à l'intention du CMEC.

1. Favoriser une approche mettant à contribution l'ensemble du gouvernement à l'endroit des politiques d'alphabétisation et de la prestation des services d'alphabétisation grâce à un leadership fort, coopératif et exemplaire pour faciliter la collaboration pancanadienne entre les provinces et territoires membres et :
 - a) les autres organes ministériels, tels ceux responsables du marché du travail, des bibliothèques, de l'éducation des jeunes enfants, des affaires autochtones, de l'immigration, de la citoyenneté et de la santé;
 - b) les organisations non gouvernementales (ONG) francophones, anglophones et autochtones qui collaborent déjà de façon active dans le domaine de l'alphabétisation.
2. Collaborer avec le gouvernement fédéral, le Conseil canadien sur l'apprentissage et les autres intervenants pancanadiens (universités, collèges et fondations) intéressés par l'élaboration d'une stratégie pancanadienne de recherche sur l'alphabétisation axée sur l'amélioration des politiques et des pratiques dans le domaine.
3. Exprimer aux gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux l'urgente nécessité d'élaborer des politiques et des programmes cohérents et soutenus « enchâssés » dans des stratégies pluriministérielles pour répondre aux besoins d'alphabétisation à long terme de toutes les sphères de la vie quotidienne et professionnelle des Canadiennes et Canadiens.
4. Reconnaître l'étendue et les ramifications des avantages que les initiatives d'alphabétisation apportent à la société et mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation qui visent, entre autres objectifs, la cohésion sociale, la santé et la sécurité, la productivité et l'efficacité au travail, la participation communautaire et civique, l'alphabétisation familiale et intergénérationnelle, la

maîtrise de l'anglais par les personnes dont c'est la langue seconde et le développement économique communautaire.

5. Établir pour la prochaine décennie des objectifs provinciaux, territoriaux et pancanadiens concrets afin d'améliorer, par exemple, les taux de participation aux programmes d'alphabétisation, l'acquisition des compétences et les niveaux d'alphabétisme fonctionnel.
6. Établir des objectifs locaux, régionaux et pancanadiens d'amélioration de l'alphabétisation et veiller à ce que les progrès réalisés dans l'atteinte de ces objectifs soient périodiquement mesurés et publiés.
7. Reconnaître que l'alphabétisation profite de façon individuelle aux personnes et de façon générale aux collectivités et que les avantages de l'alphabétisation pour une société du savoir et son économie sont si clairs et omniprésents que les coûts des programmes d'alphabétisation des adultes doivent en toute justice être assumés par les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux.
8. Mettre l'accent sur l'élaboration de programmes d'alphabétisation des adultes de grande qualité par l'inclusion systématique d'éléments jusque-là omis dans de tels programmes, y compris : la formation et le perfectionnement des professionnelles et professionnels et des bénévoles; l'élaboration d'indicateurs de qualité; le suivi et l'évaluation des programmes qui doivent être exécutés aux niveaux local, régional, national et international; l'élaboration de ressources pédagogiques; et la recherche à tous les niveaux, y compris le soutien à la recherche sur la pratique menée par les praticiennes et praticiens et le soutien à l'agrégation et à la diffusion de la recherche sur les pratiques exemplaires.
9. Reconnaître que la formation de base des adultes et les cours d'alphabétisation sont plus efficaces et motivants quand ils sont enseignés par des gens qualifiés qui utilisent du matériel didactique pour adultes dans le cadre d'un programme de formation des adultes.
10. Convenir de la valeur des programmes centrés sur les apprenantes et apprenants et chercher à reconnaître les apprentissages informels et non formels ainsi que le savoir-faire général acquis par les adultes dans leurs expériences de la vie.
11. Adopter le principe que ce sont les programmes d'alphabétisation conçus pour répondre aux besoins immédiats des apprenantes et apprenants qui sont les plus efficaces.
12. Encourager la main-d'œuvre et le patronat et leurs équivalents régionaux à coopérer à l'élaboration et à la mise en œuvre dans les provinces et territoires de stratégies d'alphabétisation au travail et également de stratégies d'alphabétisation communautaires plus exhaustives.
13. Promouvoir la participation active de tous les intervenants et intervenantes et encourager la collaboration intergouvernementale, interministérielle et intersectorielle dans la planification des politiques et des programmes d'alphabétisation par les gouvernements provinciaux et territoriaux.
14. Reconnaître que les communautés autochtones, qu'elles soient urbaines ou rurales, ont un urgent besoin de programmes de formation de base des adultes et qu'il faut se montrer sensible, dans la planification et la prestation de ces

programmes, aux pratiques culturelles de participation et d'apprentissage des Autochtones.

15. Répondre aux besoins particuliers des apprenantes et apprenants ayant divers types d'incapacité.
16. Célébrer les traditions d'apprentissage des diverses communautés ethniques et mobiliser les efforts autour d'initiatives d'alphabétisation traditionnelles appropriées.
17. S'assurer que les futures politiques et pratiques sont adaptées aux besoins et aux aptitudes des apprenantes et apprenants débutants adultes en mettant ces derniers à contribution, selon des méthodes appropriées.
18. Faire participer activement les apprenantes et apprenants des programmes d'alphabétisation des adultes dans l'élaboration et l'évaluation de projets d'alphabétisation personnalisés.

Cadre contextuel pour l'examen des recommandations

Dans cette dernière section du résumé, nous présentons un regroupement conceptuel des recommandations, ou une « feuille de route », afin de les agencer aux contextes et aux intentions qui les sous-tendent. Nous croyons que cette réorganisation des recommandations nous permet de les présenter comme un argument ou un cadre cohérent pour focaliser l'action du CMEC.

Les recommandations traitent des orientations à prendre, des actions à mettre en œuvre et des changements à apporter en vue de la prestation de futurs programmes d'alphabétisation des adultes dans les provinces et territoires du Canada, et ce, à diverses étapes de la conception et de l'exécution de ces programmes et en fonction d'une variété de niveaux de spécificité. Certaines recommandations portent sur le besoin d'une meilleure collaboration pour surmonter les obstacles provinciaux et territoriaux à l'élaboration d'une stratégie pancanadienne d'alphabétisation des adultes, d'autres abordent les questions de politiques au niveau des gouvernements provinciaux et territoriaux et des établissements publics, et d'autres encore traitent des questions de partenariat et de l'engagement des intervenantes et intervenants dans la planification et la mise en œuvre des programmes.

Questions de compétence

En vertu de la Constitution, l'éducation est la responsabilité des provinces et territoires, même si le gouvernement du Canada a historiquement joué un rôle important dans le domaine de l'éducation des adultes et du perfectionnement de la main-d'œuvre par l'entremise d'accords de collaboration avec les provinces et territoires pour le financement des programmes, la création de l'infrastructure et la réponse aux besoins régionaux et pancanadiens de mise en valeur des ressources humaines. En outre, le gouvernement fédéral encourage depuis de nombreuses années la création de programmes d'alphabétisation partout au Canada en collaborant avec des organismes de la société civile. Malheureusement, ces arrangements n'ont pas abouti à l'élaboration d'une stratégie pancanadienne d'alphabétisation des adultes. Or, les

participantes et participants au forum ont clairement indiqué, dans plusieurs des recommandations qu'ils ont formulées et dans les nombreuses préoccupations qu'ils ont exprimées, leur désir de voir le CMEC collaborer avec le gouvernement fédéral afin d'élaborer la stratégie pancanadienne globale à long terme que tous les intervenants et intervenantes estiment être d'une importance cruciale.

Justification des programmes publics d'alphabétisation des adultes

L'une des stratégies pour atteindre les objectifs du plan d'action du CMEC pour la littératie et l'alphabétisation – qui sont « d'accroître le niveau d'alphabétisme de tous les Canadiens et Canadiennes » et « de les aider à acquérir les capacités de lecture et d'écriture les plus élevées du monde » – nécessite un consensus sur les grands principes fondamentaux qui sous-tendent le rôle de l'alphabétisation dans la société canadienne. Les participantes et participants au forum sont d'avis que l'alphabétisation est, pour les Canadiennes et Canadiens, un impératif à la fois sociétal et économique dans le contexte de la nouvelle économie et de la nouvelle société fondées sur le savoir. Selon les recommandations présentées au CMEC et les discussions du forum sur la raison d'être d'une stratégie pancanadienne d'alphabétisation, cette dernière doit cibler les questions urgentes que sont la cohésion sociale, l'inclusion, l'équité et la justice sociale en plus des autres questions également pressantes, soit le développement du marché du travail, la mise en valeur des ressources humaines, l'efficacité et la productivité économiques et la compétitivité du Canada sur le marché international.

Volonté politique et durabilité

Qu'ils se situent parmi les conférenciers et membres de groupe de discussion optimistes ou parmi les champions las et désabusés de la cause, les participantes et participants au forum sont unanimes pour conclure que l'amélioration des niveaux d'alphabétisme du pays exige une volonté politique soutenue et un engagement financier à long terme. En effet, les projets à court terme bénéficiant d'un faible financement n'ont pas permis d'améliorer de façon importante les niveaux d'alphabétisation de la population, que ce soit au Canada ou ailleurs. Il existe un fort consensus sur la recommandation formulée à l'issue du forum voulant que le CMEC reconnaisse qu'il est impératif de démontrer une volonté politique et de prendre des engagements financiers à long terme, dans toutes ses actions et tous ses travaux de planification, afin que des fonds publics suffisants soient alloués durant la période requise pour créer et maintenir un système d'alphabétisation des adultes de grande qualité. Il est recommandé que, dans une société et une économie mondiales fondées sur le savoir, la stratégie d'investissement du CMEC prévoie clairement le financement adéquat de telles initiatives.

Planification des programmes par l'ensemble du gouvernement

Les rapports indiquent qu'une part importante de la population active du Canada, y compris chez les fonctionnaires, affiche un niveau d'alphabétisation malencontreusement faible. Or, le succès de plusieurs programmes gouvernementaux dans nombre de secteurs communautaires, commerciaux et industriels dépend de la capacité des adultes d'acquérir de nouvelles aptitudes et compétences. En outre, il est

directement lié à la capacité d'apprendre et aux niveaux d'alphabétisation des auditoires cibles. Les participantes et participants au forum ont souligné à quel point il était important pour tous les gouvernements – du fédéral au municipal – de donner l'exemple en fournissant des services d'alphabétisation en milieu de travail et ont recommandé aux membres du CMEC de faire preuve de leadership et d'élaborer les programmes d'alphabétisation en milieu de travail requis dans tous leurs ministères et organismes.

Les participantes et participants ont également recommandé aux gouvernements de veiller à ce que les projets d'alphabétisation mettent à contribution tous les ministères et que les diverses initiatives ministérielles mises en œuvre, qu'il s'agisse de commissions ou de secrétariats de l'alphabétisation ou encore de comités permanents interministériels de haut niveau, soient cohérentes et fondées sur la collaboration.

Partenariats

En s'appuyant sur les résultats de la recherche, sur la longue expérience des programmes communautaires d'alphabétisation des adultes et sur l'expérience plus courte mais intense des récents programmes de formation en milieu de travail, bon nombre de participantes et participants au forum, y compris des responsables de l'élaboration des politiques, les planificatrices et planificateurs de programmes, des instructrices et instructeurs et des représentantes et représentants du milieu des affaires et de la main-d'œuvre, étaient d'avis que les partenariats étaient essentiels pour assurer le succès des initiatives d'alphabétisation des adultes dans la communauté et en milieu de travail. Ils recommandent au CMEC de mettre à contribution tous les intervenants et intervenantes du domaine de l'alphabétisation à tous les niveaux de la planification, depuis l'analyse des politiques et la prestation des programmes jusqu'à l'évaluation des résultats.

Innovation

En plus de demander que l'on finance adéquatement et de façon soutenue les actuelles initiatives efficaces d'alphabétisation des adultes, les participantes et participants ont appuyé de nouvelles approches innovatrices, comme l'implantation de programmes d'alphabétisation dans des communautés d'apprentissage (villes et régions d'apprentissage, par exemple) et les approches expérimentales utilisant de nouvelles technologies – souvent conjuguées à des occasions d'apprentissage en vis-à-vis. Ils recommandent en conséquence au CMEC d'appuyer l'élaboration et l'évaluation des pratiques innovatrices et de favoriser la diffusion de celles qui sont efficaces.

Recherche et évaluation

De nombreux conférenciers et conférencières et participants et participantes au forum ont parlé à plusieurs reprises de l'importance de la recherche et de l'évaluation. Il y avait un consensus clair sur le rôle de la recherche comme fondement de la formation des intervenantes et intervenants en alphabétisation, comme outil important pour le repérage des pratiques exemplaires, comme élément essentiel de l'analyse des besoins et enfin comme processus nécessaire dans la conception et la promotion des politiques. En outre, plusieurs personnes ont souligné le manque d'engagement des

bailleurs de fonds à l'endroit de l'évaluation des programmes et de la recherche. Il ressort donc des déclarations et des présentations en atelier que les participantes et participants recommandent au CMEC d'accroître le financement pour la recherche sur l'alphabétisation des adultes, de diffuser à l'échelle pancanadienne et internationale les résultats de la recherche et d'inclure des mécanismes d'évaluation et de suivi des progrès dans la conception et la mise en œuvre des programmes d'alphabétisation.

Planification des programmes

Outre les recommandations précédentes au sujet du financement adéquat, du rôle des partenaires et de l'inclusion de mécanismes de suivi et d'évaluation comme composantes intrinsèques des programmes, les personnes participant au forum ont fréquemment soulevé d'autres facettes de la planification des programmes qui, à leur avis, doivent être ciblées par le CMEC. À plusieurs occasions, ils ont cerné les obstacles à l'apprentissage découlant des politiques, des règlements, des critères de financement et de l'intérêt propre des établissements. Ils ont clairement exprimé le désir de voir le CMEC veiller systématiquement : à éliminer les entraves à l'apprentissage; à centrer tous les programmes sur les apprenantes et apprenants; à utiliser uniquement des ressources pédagogiques pour adultes; et à donner aux instrutrices et instructeurs une formation spécialisée en alphabétisation des adultes. De plus, ils recommandent que tous les programmes et qualifications soient échelonnés ou articulés de manière à permettre l'accès à des programmes de niveau supérieur et à des certificats menant à un emploi ou à un métier.

Équité et extension des services

À divers moments, les discussions ont porté sur l'éducation des Autochtones, les cours de langue pour les immigrantes et immigrants, les services aux personnes handicapées et les besoins des femmes en numératie. Les personnes participant au forum ont convenu que plusieurs populations et groupes de Canadiennes et Canadiens avaient des besoins particuliers et étaient par conséquent très désavantagés quand ils cherchaient à participer pleinement à la société et au marché du travail du Canada. À ce propos, plusieurs présentations et recommandations ont exhorté le CMEC à reconnaître de façon prioritaire la nécessité d'offrir à ces groupes des services de soutien et des programmes d'alphabétisation sur mesure.

Soutien direct et indirect pour les apprenantes et apprenants

Les adultes analphabètes vivent quotidiennement les difficultés qui résultent de leurs faibles capacités de lecture et d'écriture. La recherche confirme le fait que l'on retrouve la majorité des Canadiennes et des Canadiens qui ont un niveau d'alphabétisme de niveau I et II parmi les personnes en chômage et les travailleuses et travailleurs à faible revenu. Souvent, ces personnes n'ont pas accès à un moyen de transport commode et abordable, à du matériel d'alphabétisation, à des ordinateurs, à des services de garde d'enfants abordables et à de nombreuses autres nécessités de base que les personnes actives plus instruites tiennent pour acquises. Parmi les effets pernicioeux durables sur leur vie, on note le manque de confiance, l'isolation sociale, de piètres aptitudes à communiquer et une méconnaissance des ressources disponibles. Même si la participation à un programme d'alphabétisation fournit à une personne une occasion

précieuse de changer sa vie, son succès dépendra de sa présence régulière et soutenue aux leçons, du soutien continu de sa famille et de ses proches et, surtout, de l'accès aux ressources financières nécessaires pour apporter une stabilité sociale et économique à sa vie.

Parmi les types de soutien direct et indirect dont les personnes inscrites à un programme d'alphabétisation des adultes peuvent avoir besoin, on note le défraiement du transport, du logement, de l'alimentation et des vêtements (pour elles-mêmes et leurs personnes à charge), des soins dentaires et de santé, des services d'orientation scolaire et professionnelle et de l'accès à des ordinateurs et à du matériel d'aide à l'apprentissage. Pour leur part, les fournisseurs de services d'alphabétisation ont besoin de fonds pour répondre à certains de ces besoins, comme les services d'orientation et de garde d'enfants. Par ailleurs, les apprenantes et apprenants doivent recevoir, quand c'est nécessaire, l'aide financière directe offerte par la Commission de l'assurance-emploi du Canada (CAEC), la Commission de la santé et de la sécurité au travail ou le ministère provincial ou territorial responsable des services sociaux, chacune de ces instances ayant ses propres règlements et critères d'admissibilité. Pour élaborer une stratégie pancanadienne d'alphabétisation, il faut coordonner et intégrer les politiques et programmes actuels et veiller à leur cohérence, afin de resserrer le filet social et de ne pas gaspiller les ressources publiques dans des programmes d'alphabétisation incapables de susciter l'assiduité ou les progrès des apprenantes et apprenants.

Les participantes et participants au forum prônent le principe de l'universalité des programmes d'alphabétisation, comme c'est le cas pour ceux de santé, et recommandent au CMEC de faire preuve de leadership et de veiller à ce que les apprenantes et apprenants adultes de tout le Canada aient accès à une aide équitable, aux niveaux requis, afin de se sortir de la pauvreté pendant leur formation à temps plein.

CONTEXTE DU FORUM

En mars 2005, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a adopté un plan d'action pour la littératie et l'alphabétisation en vue d'améliorer le niveau d'alphabétisme de tous les Canadiens et Canadiennes et d'aider le Canada à atteindre le niveau le plus élevé au monde en lecture et écriture. Ce plan reconnaît que la littératie et l'alphabétisation sont essentielles au bien-être social et économique de tous les Canadiens et Canadiennes et que même si les jeunes tendent à afficher un bon rendement aux tests internationaux en littératie, environ 40 p. 100 des adultes ne disposent pas des compétences en lecture et écriture minimales pour participer avec succès à l'économie et à la société modernes. Nous continuons à faire face à d'importants défis dans nos efforts pour développer et améliorer les capacités de lecture et d'écriture des gens de certaines régions, de certaines communautés ethniques et de certains groupes défavorisés sur le plan socioéconomique.

Deux forums pancanadiens ont été organisés dans le cadre du plan d'action pour la littératie et l'alphabétisation. Le premier, tenu à Toronto en novembre 2005, a porté sur la littératie et la numératie des enfants au début de leur scolarité. Celui-ci, le second, a traité de l'alphabétisation des adultes, au moment où les résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) 2005 résonnaient à l'échelle du pays. L'absence d'une réduction marquée, comparativement aux résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) 1994, du pourcentage d'adultes canadiens qui se sont récemment classés dans les deux niveaux d'alphabétisation les plus bas justifie que l'on s'inquiète et que l'on demande une autoévaluation.

Voilà presque 20 ans, soit en février 1988, le CMEC a publié une évaluation du niveau d'alphabétisme des adultes au Canada. L'auteur, M. John Cairns, y cite des publications fédérales et provinciales qui mettent en lumière les importants coûts sociaux et économiques de l'analphabétisme. Il traite également de l'éventail des programmes d'alphabétisation des adultes au Canada et arrive à la conclusion que même si une réponse efficace à l'analphabétisme nécessite la participation de tous les secteurs de la société, l'« essentiel de cette réponse (politiques, volonté politique, la plupart des ressources, normes et structures organisationnelles) doit provenir des gouvernements ». Pour Cairns, « l'analphabétisme s'accompagne, entre autres, de marginalisation sociale, de sous-emploi et de pauvreté » et la « réponse la plus efficace et la plus réaliste est une réponse qui tient compte de ces aspects sociaux, culturels et économiques, auxquels l'analphabétisme est indissociablement lié ».

En mars 1988, le CMEC a publié une déclaration dans laquelle il réitérait l'ampleur des défis de l'alphabétisation des adultes et proposait de partager l'information sur les programmes d'alphabétisation et de recenser les programmes et les bases de données requises sur les programmes et les ressources. Il demandait également à ce que soit clarifié le rôle du gouvernement fédéral et des organisations non gouvernementales (ONG) en tant que partenaires dans le domaine de l'alphabétisation et à ce qu'un groupe de travail pancanadien représentant les trois secteurs soit créé. De plus, il

exhortait ses membres à se concentrer sur la diffusion de publicités et d'information sur l'alphabétisation des adultes, sur la coordination provinciale, sur la formation des travailleuses et travailleurs en alphabétisation, sur la prestation de programmes d'apprentissage plus variés répondant aux besoins divers des adultes, sur la création de normes et de programmes cohérents et sur l'affectation de fonds supplémentaires à l'alphabétisation.

Aujourd'hui, trois facettes importantes de la nouvelle société du savoir poussent le CMEC à prendre des mesures plus efficaces qu'auparavant pour veiller à accroître le niveau d'alphabétisme de tous les Canadiennes et Canadiens. Ces trois facettes sont la mondialisation des marchés, le développement rapide des technologies de l'information et des communications et l'émergence de nouvelles connaissances, notamment en sciences et en technologies. Cette vague de changements constitue un défi, même pour les personnes les plus instruites, et menace maintenant les gens et les instances qui ne possèdent pas le niveau d'alphabétisme requis pour réagir et participer à une économie moderne du savoir.

GROUPES DE DISCUSSION DU FORUM

Groupe 1 – Alphabétisation des adultes – quels progrès avons-nous faits?

Expériences canadienne et internationale dans le domaine, avec une attention particulière sur les conseils et recommandations pratiques

Objectif

Ce groupe visait à donner un aperçu de l’alphabétisation des adultes au Canada et sur la scène mondiale, à la lumière d’études pancanadiennes et internationales, en vue de déterminer l’ampleur des besoins à ce chapitre. Les conférenciers ont comparé les résultats d’une enquête internationale récente sur la littératie des adultes (ELCA) à ceux d’une autre enquête menée une décennie plus tôt (EIAA) et ont mis en relief les performances et les pratiques exemplaires des instances. Les membres du groupe de discussion ont cerné les lacunes et les défis communs à l’ensemble du Canada et ont recommandé des solutions.

Approches européennes relatives à l’alphabétisation des adultes

M. Kjell Rubenson, professeur, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver (Colombie-Britannique)

M. Kjell Rubenson a commencé sa présentation par un aperçu des taux de participation aux formes organisées de l’apprentissage des adultes dans divers pays européens. Dans les pays scandinaves – la Norvège, la Suède et le Danemark –, environ 50 p. 100 de la population participe annuellement à l’apprentissage des adultes. Au Royaume-Uni, en Suisse et dans les Pays-Bas, ce taux varie entre 35 p. 100 et près de 50 p. 100. En France, en Allemagne et en Italie, il varie entre 20 et 35 p. 100. Et en Grèce, au Portugal et en Pologne, il est inférieur à 20 p. 100.

L’analyse que M. Rubenson fait des approches des pays pour l’alphabétisation des adultes révèle un éventail d’objectifs, de formes d’apprentissage des adultes, de moyens de financement autres et d’organismes participant à la mise en œuvre des politiques et des programmes. Lorsque les programmes d’alphabétisation visent à répondre aux besoins du marché du travail en matière de compétences, les ministères de l’Éducation sont les principaux acteurs et s’appuient sur l’éducation publique obligatoire et gratuite. Si l’alphabétisation vise à perfectionner les compétences pour garantir un emploi, les ministères du Travail sont généralement mis à contribution et font appel à des programmes axés sur les besoins spéciaux et à des subventions pour les apprenantes et apprenants les plus défavorisés. Quand la priorité est de faire des lieux de travail le théâtre de l’apprentissage, les ministères des Affaires sociales ciblent les groupes immigrants et offrent des exemptions fiscales pour subventionner la prestation des programmes. Les principaux partenaires dans la mise en œuvre de programmes d’alphabétisation pour l’égalité des chances sont les administrations locales, qui misent sur une formation cofinancée liée au marché du travail. L’intégration

sociale par l'éducation fait appel à des partenaires sociaux de l'élaboration des politiques et des programmes et cible souvent les compétences en technologie de l'information (TI), soutenues par des allocations de congés d'études. Les cheminements d'apprentissage individuels mettent à contribution le secteur du bénévolat pour la prestation de programmes de qualifications non professionnelles, financés à l'aide de subventions aux municipalités.

La dernière catégorie d'objectifs, ceux visant à renforcer la démocratie et les valeurs culturelles et sociales, met à contribution une multitude d'acteurs offrant un large éventail de formes d'apprentissage pour adultes, y compris des programmes d'éducation populaire, des programmes de citoyennes et citoyens et des programmes d'apprentissage axés sur le travail financés entre autres moyens par des prêts et bourses et des comptes d'apprentissage individualisés établis par le gouvernement. Les programmes européens d'alphabétisation des adultes sont au service des politiques des gouvernements nationaux et des administrations locales et permettent de réaliser une gamme d'objectifs économiques et sociaux à l'échelle nationale et locale.

M. Rubenson a poursuivi sa présentation en comparant deux approches : la stratégie du Royaume-Uni visant les qualifications et les compétences pour la vie (*Skills for Life*) et le modèle nordique au chapitre du capital humain. Au Royaume-Uni, des objectifs nationaux ont été établis quant au nombre de certificats de numératie et d'alphabétisation (1,7 million d'ici 2007) pour divers groupes cibles, y compris les chômeuses et chômeurs, les demandeuses et demandeurs de prestations, les jeunes marginalisés et les adultes des collectivités défavorisées. Pour accélérer la participation des personnes peu instruites et peu qualifiées, la stratégie conjugue la gratuité de l'enseignement, les subventions d'apprentissage et la possibilité de suivre une formation pendant les heures de travail. *Skills for Life* peut offrir des cours de promotion de soi, des services d'orientation et l'accès à des services nationaux de tests. Cette stratégie a introduit un cadre des qualifications nationales sur le marché du travail, dont les normes sont fondées sur des analyses des compétences, la reconnaissance de l'apprentissage informel et non formel et un programme de formation des adultes dont les instructrices et instructeurs doivent posséder certaines qualifications. Elle fait face à divers défis; il faut par exemple payer des coûts élevés, intégrer harmonieusement les cours malgré la diversité des fournisseurs et offrir une éducation et une formation de qualité en dépit d'un manque d'instructrices et d'instructeurs qualifiés.

Le modèle nordique met l'accent sur le capital humain et la participation – le développement du capital humain étant le pivot de toutes les politiques –, l'intégration de l'éducation générale et de la formation liée au marché du travail et la correspondance entre la rhétorique des compétences avancées et l'apprentissage à vie. Il s'articule autour d'un modèle reconnu de relations industrielles et de participation, qui comporte quatre éléments de base : structure ouverte de l'organisation, syndicats puissants, associations patronales puissantes et mélange de centralisation et de décentralisation. Une deuxième composante de base du modèle nordique est le cadre et la culture reconnus de la société civile, de l'éducation populaire et de la participation générale, activés par les mouvements sociaux, les aspirations individuelles et collectives

et les apprenantes et apprenants non traditionnels. Selon le modèle nordique, l'éducation des adultes est généralement financée par les deniers publics et par les fonds consacrés aux groupes cibles. Des critères globaux permettent de juger de la réussite des programmes.

Selon M. Rubenson, le lien entre l'inégalité économique et l'inégalité de la répartition de l'alphabétisation partout en Europe et en Amérique du Nord est maintenant manifeste. Des niveaux d'alphabétisation élevés sont associés à l'équité économique alors qu'une faible alphabétisation est liée à l'inégalité économique. Les pays nordiques se situent au pôle positif du continuum alors que le Canada, le Royaume-Uni et les États-Unis se retrouvent au pôle négatif. M. Rubenson a conclu sa présentation en énumérant les leçons les plus importantes à tirer des expériences des pays européens dotés d'une stratégie nationale d'alphabétisation. Il juge essentiel que le Canada, s'il veut réussir, se donne un plan à long terme, accompagné d'un engagement politique soutenu pour sa mise en œuvre, d'un financement ciblé, d'une infrastructure et d'une capacité institutionnelles améliorées et de la conjugaison des stratégies d'alphabétisation relatives à la société civile, à la communauté et aux lieux de travail.

Le défi de la littératie au Canada : répercussions des conclusions de l'EIACA de 2003

M^{me} Satya Brink, directrice, Recherche nationale en politique sur l'apprentissage, Direction de la politique sur l'apprentissage, Ressources humaines et Développement social Canada (RHDS)

M^{me} Satya Brink, directrice, Recherche nationale en politique sur l'apprentissage, RHDS, a donné un aperçu de la distribution du faible niveau de littératie au Canada. En utilisant les critères des niveaux 1 et 2 de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), M^{me} Brink a révélé qu'environ 9 millions de Canadiennes et Canadiens (42 p. 100) âgés entre 16 et 65 ans avaient un faible niveau de littératie. C'est dans les provinces de l'Atlantique (à l'exception de la Nouvelle-Écosse), les Territoires du Nord-Ouest et le Québec que le pourcentage d'adultes dont le niveau de littératie est faible est le plus élevé, allant de 50,4 à 42,4 p. 100. En Ontario, ce taux est de 42,2 p. 100 alors que les provinces des Prairies, la Nouvelle-Écosse, le Yukon et la Colombie-Britannique affichent les pourcentages les plus faibles, qui varient entre 33,0 et 39,7 p. 100. Le Nunavut, où 72 p. 100 des adultes ont un faible niveau de littératie, présente la proportion la plus importante, équivalente à certains pays du tiers monde. En chiffres réels plutôt qu'en pourcentages, 3,4 millions de personnes ou environ 38 p. 100 de la population du Canada affichant un faible niveau de littératie vivent en Ontario.

Dans chaque province, les résultats en numératie à l'EIACA étaient plus faibles que les résultats en littératie. De plus, dans neuf provinces et dans les territoires, la moyenne en numératie se situait au niveau 2. Quelque 6 millions de personnes sont au niveau 1 ou 2 à la fois en littératie et en numératie. Environ 1 million de personnes ont un faible niveau de littératie (niveau 2 ou moins) mais se situent à un niveau de numératie plus élevé (supérieur au niveau 2), et 2,5 millions ont un niveau de littératie plus élevé

(supérieur au niveau 2) mais se situent à un niveau de numératie plus faible (niveau 2 ou moins).

L'analyse des données de l'EIACA confirme qu'un faible niveau de scolarité est étroitement lié à un faible niveau de littératie. Entre 47 p. 100 (Ontario) et 69 p. 100 (Terre-Neuve-et-Labrador) des adultes affichant un faible niveau de littératie n'ont pas terminé leur secondaire. Dans les Territoires du Nord-Ouest et au Nunavut, ces proportions sont de 72 et 78 p. 100, respectivement. Les données confirment également l'existence d'un lien étroit entre l'âge et le niveau 1 de littératie. Cette réalité découle vraisemblablement du fait que, dans leur jeunesse, bon nombre de Canadiennes et Canadiens plus âgés n'ont pas suivi d'études secondaires ou ne les ont pas terminées. Une importante proportion d'immigrantes et d'immigrants au Canada (60 p. 100), tant récents qu'établis, ont un faible niveau de littératie en français et en anglais. Environ 30 p. 100 des personnes qui affichent un faible niveau de littératie en Ontario et en Colombie-Britannique sont immigrantes. Une proportion substantielle (70 p. 100) des adultes ayant un faible niveau de littératie travaillent, et la majorité d'entre eux sont concentrés dans cinq secteurs du marché du travail : la fabrication; le commerce, les finances, l'assurance, l'immobilier et la location; l'hébergement et les services de restauration; la construction; ainsi que les soins de santé et l'aide sociale. M^{me} Brink a signalé que, selon la perspective de RHDSC, ces données confirmaient qu'une stratégie d'apprentissage au travail constituait la meilleure façon d'offrir des programmes d'alphabétisation.

Les analyses réalisées par RHDSC de la situation actuelle au Canada ont permis à M^{me} Brink de tirer cinq messages clés pour l'élaboration des politiques et des programmes de littératie. Premièrement, les faibles taux de numératie et de littératie constituent un problème important dans chaque province et territoire du Canada, la numératie posant un défi plus grand que la littératie. Deuxièmement, bien que les générations plus âgées affichent une proportion plus importante de personne ayant un faible niveau de littératie, ce niveau se retrouve dans tous les groupes d'âge et, par conséquent, les programmes doivent couvrir toutes les générations. Troisièmement, RHDSC voit la littératie comme une compétence de base, et bon nombre de ceux qui ont un faible niveau de littératie n'ont pas terminé leurs études secondaires. Quatrièmement, la plupart des Canadiennes et Canadiens ayant un faible niveau de littératie travaillent, et beaucoup peuvent recevoir une formation en milieu de travail. Enfin, de meilleurs services aux immigrantes et immigrants les aideraient à accroître leur niveau de littératie en français et en anglais.

Le rôle central de la littératie dans la santé et la richesse des provinces : données probantes de l'EIAA, de l'ELCA et du PISA

M. T. Scott Murray, directeur, Acquis de l'apprentissage, Institut de statistique de l'UNESCO

M. Scott Murray a commencé sa présentation par un aperçu des préoccupations stratégiques pancanadiennes qui guident le travail de Statistique Canada sur l'éducation, la littératie et l'évaluation des compétences des adultes et des effets connus des compétences sur les résultats des programmes économiques, éducatifs, sociaux et sanitaires. Selon lui, les responsables de l'élaboration des politiques publiques s'intéressent aux compétences pour trois raisons. Ils craignent que le niveau et la distribution des compétences ne suffisent pas à soutenir la croissance économique (« avidité »). Ils cherchent à limiter les inégalités sociales, particulièrement celles associées au marché du travail, qui sont injustes et qui vont à l'encontre des incitations à travailler (« équité »). De plus, ils souhaitent investir efficacement dans l'éducation et la formation de façon à réduire la demande en services de santé et d'éducation et de limiter les coûts de la prestation de ces services (« rendement »).

Selon M. Murray, les données des enquêtes internationales montrent que le niveau moyen de compétences du Canada est relativement élevé comparativement à plusieurs autres pays. Mais nous disposons également d'un éventail de compétences très varié, un fait souvent associé à de hauts niveaux d'inégalité sociale et économique et un indice possible de notre mauvais positionnement comme futur concurrent économique. À l'intérieur du Canada, les faibles niveaux de littératie ne sont pas uniformément répartis, ce qui pourrait témoigner d'inégalités internes. M. Murray en arrive à la conclusion que les gouvernements devraient songer plus sérieusement à investir dans le stock de compétences d'aujourd'hui puisque : a) l'évolution démographique se traduit par l'arrivée sur le marché du travail de jeunes et de jeunes adultes moins nombreux; b) la mondialisation des marchés offre plus de possibilités à ceux et celles qui possèdent plus de compétences spécialisées; c) l'impartition mondiale par les multinationales et les pertes d'emplois étant inévitables, la sécurité d'emploi sera tributaire de l'apprentissage et de la formation tout au long de la vie; d) les nouvelles technologies de l'information et des communications dans tous les secteurs de l'économie de marché fait grimper la demande en personnel qualifié; e) les inégalités fondées sur les compétences se multiplient sur le marché du travail; et f) l'augmentation de l'offre de compétences dans les pays en développement rend ces derniers plus concurrentiels et force les pays développés à acquérir d'autres compétences pour conserver leur avantage.

M. Murray a poursuivi sa présentation par diverses analyses des données du Canada révélant l'ampleur de l'incidence de la littératie sur la durée moyenne de l'emploi et sur les revenus individuels ainsi que sur les écarts salariaux entre les immigrantes et immigrants et les personnes nées ici. De nombreux emplois exigent dorénavant une culture informatique et, évidemment, la littératie a une incidence sur la probabilité qu'une personne utilise intensivement l'ordinateur. Les estimations du revenu et de l'utilisation de l'ordinateur révèlent que les personnes jouissant d'un niveau de littératie

élevé profitent d'emplois stables et bien rémunérés, ce qui contribue à creuser le fossé salarial au Canada. Encore une fois, comme prévu, la poursuite d'études postsecondaires est associée à un haut niveau de littératie. De plus, la recherche fournit de nouvelles preuves du lien entre la littératie et la santé. Les Canadiennes et Canadiens qui affichent le plus haut niveau de littératie sont ceux dont la santé physique est la meilleure.

Il a signalé que les données sur la littératie pouvaient maintenant expliquer également une importante part de l'écart des résultats macroéconomiques entre les provinces du Canada et entre le Canada et d'autres pays. Un niveau moyen de littératie explique 55 p. 100 de l'écart quant à la croissance du produit intérieur brut (PIB) par habitant dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) entre 1960 et 1995. Si les tendances d'alors sont les mêmes aujourd'hui, une augmentation de 1 p. 100 du niveau moyen de littératie contribuera à une augmentation de 1,5 p. 100 du PIB par habitant et à une augmentation de 2,5 p. 100 de la productivité du travail. Bien qu'une augmentation des niveaux de littératie des personnes qui maîtrisent le mieux la compréhension de l'écrit ne se traduise pas par une croissance du PIB, des améliorations de la littératie aux niveaux inférieurs peuvent entraîner d'importantes différences. De faibles niveaux de littératie semblent retarder la croissance du PIB et freiner l'innovation technique et l'adoption de méthodes de travail plus productives. À l'échelle du pays, la mobilité interprovinciale des compétences favorise fortement la croissance du PIB provincial, les compétences étant le moteur de cette croissance. Une main-d'œuvre qualifiée influence elle aussi le volume de travail, puisque la productivité dans les pays plus développés permet aux travailleuses et travailleurs de jouir d'un plus grand nombre de congés et, peut-être, d'améliorer leur qualité de vie.

M. Murray a signalé que la qualité des compétences au Canada découlant du système secondaire et de l'immigration avait fait l'objet d'une recherche visant à déterminer si les besoins du marché du travail étaient satisfaits. Il a fait remarquer que, selon les résultats de recherche, même si le rendement moyen des élèves du secondaire du Canada est de calibre mondial, une proportion importante des jeunes de 10^e année de certaines provinces ne répondaient pas aux normes repères de l'études, soit les niveaux de rendement des élèves du système scolaire public que la Colombie-Britannique. Pour ce qui est de l'immigration, alors que les immigrantes et immigrants récents sont mieux qualifiés que les cohortes précédentes, ils sont moins qualifiés que les Canadiennes et Canadiens dont le niveau d'instruction est moindre. Puisqu'il existe un lien étroit entre la réussite sur le marché du travail et le niveau de littératie, les immigrantes et immigrants sont donc placés dans une position inéquitable étant donné qu'à leur arrivée au Canada ils doivent surmonter un obstacle évident à leur succès et qu'ils ont accès à des options insuffisantes pour l'apprentissage de la langue. Bien que la formation et l'éducation des adultes favorisent l'acquisition de compétences, le taux de participation au Canada ne se situe que dans la moyenne de celui de nos principaux partenaires commerciaux, et la plus grande part de la formation donnée par les employeurs est offerte à la main-d'œuvre la plus qualifiée.

M. Murray a également signalé que le changement des résultats moyens depuis la première enquête internationale voilà une décennie n'était pas le même dans tous les pays. Ainsi, alors que les résultats moyens de la Suisse alémanique en compréhension de textes suivis et de textes schématisés ont augmenté de 11,2 p. 100 et de 8,9 p. 100 respectivement, les résultats des États-Unis en compréhension de textes suivis ont diminué de 5,1 p. 100. Au Canada, les résultats moyens pancanadiens n'ont pas changé d'une enquête à l'autre. La perte de compétences, c'est-à-dire l'érosion de la compréhension de l'écrit, explique en partie cette situation. Ceux qui auparavant affichaient un faible niveau de littératie ont fait des progrès et ceux dont le niveau était plus élevé ont diminué leurs résultats. Les adultes à faible statut socioéconomique ont perdu suffisamment de compétences en compréhension de l'écrit pour annuler les gains résultant de l'arrivée d'autres compétences. Ironiquement, cette perte de compétences se concentre chez les adultes qui ont accès à l'enseignement postsecondaire, peut-être à cause d'un niveau d'instruction trop élevé, d'une mauvaise qualité de l'éducation, d'une demande économique et sociale insuffisante pour l'utilisation de ces compétences ou d'une combinaison de ces facteurs. Pour des raisons encore inconnues, la perte de compétences varie grandement d'une province du Canada à l'autre. À long terme, les écarts entre provinces quant aux niveaux de littératie diminuent, et l'écart entre les résultats moyens et la moyenne du pays est maintenant plutôt faible.

En guise de conclusion, M. Murray a dit qu'il fallait de façon urgente : réduire le nombre d'élèves qui terminent leur secondaire avec de faibles compétences en compréhension de l'écrit; offrir aux immigrantes et immigrants les possibilités d'apprentissage dont ils ont besoin pour améliorer leur maîtrise du français ou de l'anglais et pour participer pleinement à la société et à l'économie du Canada; et accroître les investissements dans une éducation des adultes qui conjugue l'alphabétisation et la formation technique, de sorte que le Canada demeure concurrentiel dans une économie mondiale.

Groupe 2 – Alphabétisation des adultes : Comment les instances réagissent-elles?

Objectif

Ce groupe a présenté divers systèmes de prestation pour les besoins d'alphabétisation des adultes, y compris le recours à la technologie de l'information et des communications. Il a cherché à mettre en lumière une stratégie et un programme originaux d'alphabétisation des adultes dans chacune de trois provinces du Canada.

Saskatchewan Literacy Commission

M^{me} Margaret Lipp, ministre de l'Apprentissage de la Saskatchewan, Regina (Saskatchewan)

Le gouvernement de la Saskatchewan a récemment créé une commission de l'alphabétisation pour systématiser et renforcer la capacité d'alphabétisation de la province. En s'inspirant du modèle de l'éducation permanente, cette commission verra : à tirer parti de la confiance du public dans le système d'éducation et de l'infrastructure d'alphabétisation déjà en place; à étendre l'accès à l'alphabétisation par l'entremise de *Community Net*, le réseau communautaire Internet à haute vitesse de la province; à mieux utiliser les bases de données existantes; à tirer parti de programmes d'alphabétisation offerts par des organisations communautaires bien établies; à tirer profit de la culture provinciale de collaboration; et à profiter du consensus entre les partis politiques pour reconnaître l'alphabétisation comme une valeur humaine et communautaire de base.

La commission définit de façon générale l'alphabétisation pour englober les compétences en information, en communications, en sciences et en technologiques, la numératie et les fonctions personnelles et sociales. D'un point de vue holistique, une personne alphabète est définie comme quelqu'un qui contribue et participe équitablement à la vie sociale et économique de sa famille, de sa collectivité et de la société. La commission conceptualise les programmes selon un modèle d'apprentissage global tout au long de la vie, où les besoins en alphabétisation des individus sont inextricablement liés aux soutiens sociaux et éducatifs offerts leur vie durant et où les gens font appel à différents soutiens sociaux et éducatifs à diverses étapes de leur vie.

M^{me} Margaret Lipp, commissaire provinciale, définit comme suit les objectifs de la commission : accroître les niveaux d'alphabétisation; garantir un accès équitable aux possibilités de perfectionnement; systématiser l'appui aux fournisseurs de services d'alphabétisation; sensibiliser davantage le public aux besoins en matière d'alphabétisation et développer le potentiel communautaire pour l'alphabétisation; intégrer les objectifs de l'alphabétisation dans tous les programmes ministériels; et donner à toute la province l'accès à des programmes d'alphabétisation de qualité grâce à l'apprentissage en ligne.

M^{me} Lipp a terminé sa présentation en énumérant les six domaines généraux de l'alphabétisation reconnus comme hautement prioritaires : la jeune enfance, l'âge adulte, l'anglais langue seconde et première langue, la famille, le lieu de travail et les Autochtones.

Literacy Now

M^{me} Brenda LeClair, Literacy Now (alphabétisation maintenant), Vancouver (Colombie-Britannique)

M^{me} Brenda LeClair, directrice exécutive de Literacy Now, a expliqué que tous les Jeux Olympiques cherchaient à laisser un héritage à la collectivité hôte et que Literacy Now était l'un des nombreux projets provinciaux associés aux Jeux Olympiques d'hiver de 2010 (www.2010LegaciesNow.com). À l'aide d'un DVD de 10 minutes, habituellement utilisé lors de réunions avec les groupes communautaires, elle a présenté la mission de Literacy Now.

Dans la vidéo, des gens de la rue et des travailleuses et travailleurs du domaine de l'alphabétisation expliquent comment ils voient l'alphabétisation et son importance dans leur vie. Ils la définissent dans leurs propres mots et expliquent leurs objectifs d'apprentissage. Dans un langage simple, la vidéo répond aux questions suivantes : Qu'est-ce que l'alphabétisation représente aujourd'hui aux yeux des gens? Quelle est l'importance de l'alphabétisation pour la collectivité? Pourquoi s'intéresser maintenant à l'alphabétisation?

La vidéo présente une petite ville rurale tributaire de l'industrie primaire, où les jeunes et les moins jeunes, les hommes et les femmes ainsi que les employées et employés et les amatrices et amateurs retraités parlent de leurs besoins en apprentissage et de leurs champs d'intérêt et où des personnes ressources discutent des avantages des programmes communautaires d'alphabétisation. L'alphabétisation et l'apprentissage sont définis comme étant des objectifs perpétuels. De plus, la santé, la prospérité et le bonheur futurs des personnes et des collectivités dépendent de la façon dont l'alphabétisation est utilisée. On prête une très grande importance à la coopération et aux possibilités susceptibles d'être offertes quand les gens travaillent ensemble pour trouver les ressources voulues afin de mettre sur pied des programmes d'alphabétisation au sein de la collectivité. À cet égard, Literacy Now est un catalyseur capable de générer de nouvelles idées, du dynamisme et du soutien pour l'alphabétisation communautaire.

Trente subventions d'une valeur approximative de 10 000 \$ chacune ont été accordées à environ 85 collectivités de la Colombie-Britannique qui travaillent ensemble pour analyser les besoins et planifier la mise en œuvre de cours et de projets d'alphabétisation.

Le commentaire d'une personne-ressource mise en vedette dans le DVD résume le défi lancé par Literacy Now aux groupes communautaires : « Il serait criminel, étant donné ce que nous savons sur le lien entre l'alphabétisation et les chances d'épanouissement, de ne pas agir. »

Nouvelles orientations du travail en alphabétisation

M^{me} Nadine Sookermany, Parkdale Project Read, Toronto (Ontario)

M^{me} Nadine Sookermany a commencé sa présentation par une imagerie visuelle guidée pour présenter métaphoriquement l'alphabétisation comme l'eau : « Elle va partout, sous terre, vous ne pouvez pas la voir mais elle coule toujours » (Lefebvre, 2006). Comme l'eau, l'alphabétisation est aujourd'hui essentielle à la survie et sert à différents usages et à différents moments au cours de la vie d'une personne.

En s'appuyant sur son propre travail de recherche qualitative, M^{me} Sookermany a cerné quelques-uns des importants résultats sociaux et personnels autres qu'éducationnels de l'alphabétisation, y compris la confiance en soi, la prise de parole et la capacité d'établir des rapports. Ces résultats sont visibles lorsqu'une définition d'une pratique sociale est utilisée pour montrer que l'alphabétisation est enchâssée dans les pratiques sociales, politiques et culturelles ainsi que dans les circonstances personnelles. Cette perception de l'alphabétisation est conforme à la façon dont l'UNESCO définit l'alphabétisation, c'est-à-dire comme étant culturellement spécifique et socialement connectée (UNESCO, 2004).

Parlant de son travail auprès du Comité consultatif sur l'alphabétisation et les compétences essentielles de RHDSC, M^{me} Sookermany a dit que les autorités responsables de l'alphabétisation au Canada devaient aller au-delà des indicateurs mesurant les résultats de l'alphabétisation du point de vue de l'économie et du marché du travail et envisager des indicateurs plus généraux de la qualité de vie chez les populations mal desservies, y compris les Autochtones, les immigrantes et immigrants, les personnes handicapées et les collectivités isolées. Selon M^{me} Sookermany, les stratégies visant à imprimer ces nouvelles orientations aux organismes d'alphabétisation, aux programmes et aux études d'évaluation nécessiteront une plus grande coopération et coordination entre les ministères, la fin de la planification et du financement traditionnellement cloisonnés des programmes et une prise de décisions plus souple à l'échelle locale quant aux programmes. Ces nouvelles approches se manifestent notamment par la création de la commission de l'alphabétisation de la Saskatchewan et de l'Unité des politiques d'éducation des adultes de l'Ontario, qui relève du ministère de l'Éducation et du ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Un programme ontarien en particulier, le Système à guichet unique, offre un service global unique pour répondre aux multiples besoins du marché du travail de la province.

Selon M^{me} Sookermany, la recherche en Ontario démontre également la façon dont les instances du Canada réagissent aux changements en matière d'alphabétisation des adultes. Des études récentes ont par exemple fait ressortir l'importance de l'alphabétisation pour les adultes, qui fait bien plus que simplement améliorer leur statut économique, et ont permis de mieux comprendre les défis des apprenantes et apprenants. À titre d'exemple, on comprend maintenant l'importance de l'apprentissage autogéré, le rôle de l'alphabétisation dans la lutte contre le racisme et dans l'inclusion au sein de la société ainsi que les effets néfastes de la violence familiale et de l'anxiété

sur la capacité d'apprendre des femmes. La recherche par les praticiennes et praticiens a également révélé les importants obstacles à l'apprentissage, y compris les coûts et l'accessibilité des services de garde et de transport. En terminant, M^{me} Sookermany a dit que les personnes œuvrant à tous les niveaux en alphabétisation devaient, en plus de chercher à s'entendre sur des questions comme le financement et la gestion des programmes, s'engager face au bien-être des apprenantes et apprenants et aux réalités des programmes dans lesquels elles travaillaient.

Groupe 3 – Raison économique d'un investissement dans l'alphabétisation

Objectif

Ce groupe a cherché à déterminer ce que les dernières recherches nous apprenaient au sujet des raisons macroéconomiques et microéconomiques d'un investissement dans les programmes d'alphabétisation des adultes. Sur un plan économique plus général, il a cité des études démontrant que l'alphabétisation augmentait la productivité et diminuait les pressions exercées sur les systèmes de santé – deux résultats souhaitables à une époque où plusieurs gouvernements font face à des défis d'envergure engendrés par le vieillissement de la population et la nécessité de recycler la main-d'œuvre plus ancienne.

Investir dans l'alphabétisation : défis, enjeux et considérations

M. Yvon Laberge, ExCEL Learning Concepts, Edmonton (Alberta)

Selon M. Yvon Laberge, la nécessité d'investir davantage dans les programmes d'alphabétisation est implicite dans le raisonnement économique en faveur des investissements dans l'alphabétisation. D'importants investissements ont été réalisés en alphabétisation. Pourtant, il n'y a eu aucun gain marquant dans le niveau d'alphabétisation de la population au cours des 10 années écoulées entre l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), en 1994, et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), en 2005. M. Laberge a soulevé une série de questions sur l'efficacité des interventions, la quantité d'argent investi, les programmes ciblés par les investissements et le changement de contexte de l'alphabétisation.

Au cours de la dernière décennie, le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) a investi environ 300 millions de dollars, mais pas dans la prestation des programmes. Il est impossible d'obtenir des gouvernements provinciaux et territoriaux des données précises sur les investissements, et ce, parce que chaque instance définit différemment l'alphabétisation et que différents coûts sont compris dans les données fournies par chaque instance. Le pourcentage de personnes nécessitant des services par rapport à l'ensemble de la population n'a pas changé, mais la population a augmenté. Par rapport à 1994, un million de personnes de plus sont sous le niveau d'alphabétisation 3. La situation serait pire si rien n'avait été fait, et des efforts sont maintenant nécessaires pour maintenir et

accroître les niveaux de compétences atteints. Selon M. Laberge, il faut préalablement répondre à trois questions fondamentales. Qu'en coûterait-il pour réaliser d'importants progrès quant aux niveaux d'alphabétisation du Canada? Quels sont les facteurs de calcul des coûts? Qui devrait payer?

Pour le calcul des coûts, il faut tenir compte de tous les coûts directs et indirects habituels de prestation des programmes, y compris les salaires, les ressources didactiques, l'exploitation des installations, l'évaluation et les frais de soutien des partenaires. Les coûts de soutien aux apprenantes et apprenants doivent englober l'assurance-emploi et les prestations et incitations financières similaires, les frais de garde d'enfant, les déplacements, les prêts et les bourses d'études. L'alphabétisation profite directement ou indirectement aux individus, aux familles, aux collectivités et au pays en améliorant la situation économique, la santé et la qualité de vie. Par conséquent, tous devraient investir dans l'alphabétisation de la population. À cette fin, il importe de coordonner les efforts de tous les ministères et de toutes les instances. L'éducation des adultes relève en grande partie de la compétence des provinces et territoires mais s'est déjà prêtée par le passé à une participation fédérale et pourrait continuer à le faire. Il existe divers domaines possibles de participation fédérale en alphabétisation, y compris un soutien financier accru au SNA, des investissements accrus dans les programmes de partenariat fédéral-provincial-territorial et l'élaboration de normes pancanadiennes en alphabétisation.

Pour conclure, M. Laberge a recommandé que, pour réaliser un Canada pleinement alphabétisé, toutes les parties intéressées travaillent ensemble. L'alphabétisation est un défi collectif qui nécessite une intervention collective et coordonnée.

Compétences en alphabétisation et résultats sur le marché du travail

M. Craig Riddell, professeur, Université de la Colombie-Britannique, Vancouver (Colombie-Britannique)

L'éducation est l'une des meilleures variables explicatives de « qui réussit ». Les travailleuses et travailleurs plus instruits ont des revenus plus élevés, bénéficient d'une progression salariale plus importante au cours de leur vie, sont moins souvent au chômage et travaillent plus longtemps. L'enseignement postsecondaire est également associé à une plus longue espérance de vie, à une meilleure santé, à une moindre propension à la criminalité et à une participation civique plus importante. Le lien solide et positif entre l'éducation et les revenus est l'un des rapports les mieux établis dans le domaine des sciences sociales.

La plupart des recherches sur les facteurs déterminants de la réussite sur le marché du travail emploient des indicateurs relativement bruts du capital humain, tels le niveau d'instruction et les années d'expérience professionnelle. Cependant, des individus ayant la même éducation et le même nombre d'années d'expérience peuvent disposer de compétences très différentes. L'éducation et l'expérience sont des « intrants » dans la production du capital humain et non pas des mesures directes des « résultats », tel un ensemble de compétences et de connaissances. Malheureusement, le lien entre les

mesures directes des compétences et les résultats du marché du travail est relativement peu connu. Pour résoudre ce problème, Green et Riddell (2003) ont utilisé l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) pour examiner le rapport entre l'éducation, les compétences et les revenus.

Les estimations conventionnelles du rendement de la scolarité et de l'expérience combinent deux effets. Le premier est l'impact de l'éducation et de l'expérience sur la production de compétences – le lien entre les intrants et extrants du capital humain comme les compétences en alphabétisation, ou « l'effet de production de compétences ». Le second est la valeur accordée à diverses compétences sur le marché du travail – le lien entre les compétences en alphabétisation et les revenus du marché, ou « effet de la valeur marchande ». Lorsque les compétences ne sont pas directement observées, le mieux est d'analyser le lien entre les intrants du capital humain et les résultats du marché du travail. La mesure directe des compétences permet aux chercheurs de « déballer » ces deux effets, c'est-à-dire d'estimer les effets de la production des compétences et de la valeur marchande.

Green et Riddell (2003) ont constaté que l'éducation formelle exerçait un effet substantiel sur la production des compétences en alphabétisation au Canada. Toutefois, ils ont conclu que l'expérience professionnelle n'avait essentiellement aucun effet net sur la production de l'alphabétisation. Ces résultats suggèrent que les politiques visant à améliorer les compétences cognitives, telle l'alphabétisation, devraient être axées sur la scolarité formelle. Les politiques visant à améliorer l'expérience professionnelle peuvent entraîner une croissance des revenus, mais il semble peu probable qu'elles améliorent les compétences cognitives de la main-d'œuvre. Les résultats de la recherche impliquent également qu'une part importante du « rendement pour l'éducation » représente les effets conjugués de la contribution de la scolarité à la production de compétences en alphabétisation et de la valeur accordée à l'alphabétisation sur le marché du travail. En effet, Green et Riddell (2003) estiment qu'environ un quart à un tiers du « rendement pour l'éducation » est associé à ces effets. Les trois quarts à deux tiers des effets restants du « rendement pour l'éducation » découlent de l'impact de l'éducation sur la production d'autres compétences.

Plusieurs études constatent que l'expérience professionnelle et la scolarité acquises par les immigrantes et immigrants dans leur pays d'origine sont beaucoup moins valorisées que l'expérience et l'éducation de niveau comparable des gens nés au Canada. À l'aide des données de l'Ontario, Ferrer, Green et Riddell (2006) ont examiné l'impact de l'alphabétisation sur les revenus des immigrantes et immigrants. Ils ont conclu que les compétences en alphabétisation des immigrantes et immigrants et des gens nés au Canada entraînaient le même rendement, contrairement aux explications discriminatoires des différences de revenus entre ces deux groupes. Parmi ceux ayant suivi des études universitaires, les différences en matière d'alphabétisation représentent environ la moitié de l'écart de revenu entre les immigrantes et immigrants et les gens nés ici. Toutefois, le rendement faible de l'expérience acquise à l'étranger a un effet plus important sur l'écart. Un faible niveau d'alphabétisation chez les

immigrantes et immigrants contribue aux différences de revenus mais n'en constitue pas la principale explication.

L'alphabétisation et le lieu de travail

Michael McCracken, Informetrica Limited, Ottawa (Ontario)

M. Michael McCracken a remercié les deux conférenciers précédents de leur contribution au groupe de discussion. Le travail de M. Craig Riddell porte sur l'alphabétisation en tant que variable nouvellement étudiée capable d'expliquer, en même temps que l'éducation et l'expérience, le rendement au travail. Les avantages de l'alphabétisation sont souvent confondus avec l'éducation, même si les faits démontrent que de 25 à 35 p. 100 de l'effet total de l'éducation est l'alphabétisation, lorsque les autres variables sont contrôlées. Dans sa présentation, M. Yvon Laberge a souligné le fait que les investissements directs dans l'amélioration de l'alphabétisation sont faibles. La société a besoin d'investissements plus importants et de nouveaux modèles budgétaires qui englobent les coûts autres que ceux des programmes, telles des allocations pour le transport et les frais de subsistance des apprenantes et apprenants. Il importe également d'investir dans l'élaboration des programmes d'études. Puisque l'alphabétisation profite à l'ensemble de la société, il est logique que tous participent au processus d'investissement.

M. McCracken a ensuite parlé des défis de l'alphabétisation au travail. Selon lui, l'alphabétisation, en plus d'accroître la productivité du personnel, offre d'autres avantages, tels l'inclusion sociale et l'engagement des citoyennes et citoyens. Pour comprendre le défi associé au lieu de travail, nous devons reconnaître le modèle des flux et des stocks qui sous-tend la base de l'emploi. Le stock de gens alphabétisés à la fin d'une période est égal au stock au début de cette période plus les arrivées (immigrantes et immigrants, nouveaux diplômés et diplômées et autres personnes qui arrivent sur le marché du travail) moins les départs (départs à la retraite, décès, émigration, etc.). On peut également s'attendre à une certaine réduction du stock au début de la période, attribuable à l'atrophie des compétences existantes en alphabétisation. Malgré un apport relativement plus important de nouveaux diplômés et diplômées et d'immigrantes et d'immigrants, il est difficile de voir des améliorations substantielles de l'alphabétisation au Canada. Ce fait porte à croire que la détérioration est un effet non négligeable. Le leitmotiv « Utilisez-le ou perdez-le » devrait imprégner le milieu de travail.

Une entreprise type peut apporter des ajustements en recrutant dans l'ensemble des nouveaux diplômés et diplômées, des immigrantes et immigrants, des entrantes et entrants de tout âge et de nouvelles personnes possédant les compétences voulues pour combler les lacunes, tout en licenciant les personnes jugées insuffisamment compétentes. Cependant, le maintien du personnel existant s'avère parfois plus rentable. Dans la plupart des entreprises, peu de formation est offerte. Est-ce parce que cette formation n'est pas rentable ou parce qu'il n'existe aucun plan à cet effet?

Pour ce qui est de la prestation d'une formation au travail, M. McCracken croit que les entreprises elles-mêmes doivent mettre sur pied des équipes au sein de leur organisation ou faire appel à d'autres entreprises chargées d'offrir la formation pour elles. Les universités et les collèges peuvent être en mesure de concevoir des cours adaptés aux besoins des entreprises. Les organisations non gouvernementales (ONG) œuvrant en alphabétisation ne sont peut-être pas bien placées pour offrir une formation en alphabétisation au sein de l'entreprise, et ce, pour deux raisons : premièrement, elles peuvent accomplir d'autres tâches beaucoup mieux et, deuxièmement, la formation en alphabétisation est mieux offerte dans le cadre du développement des aptitudes cognitives. Selon M. McCracken, le meilleur rôle que peuvent jouer les ONG est d'aider à mettre en place des systèmes de contrôle et d'évaluation, à mesurer les progrès réalisés par les gouvernements (fédéral, provinciaux et territoriaux), à diffuser l'information, à soutenir l'innovation dans les programmes, à mobiliser des bénévoles dans toutes les collectivités et à promouvoir l'alphabétisation dans la société civile, la communauté et le lieu de travail.

M. McCracken croit également que l'élaboration de nouveaux ensembles de données permet de mesurer séparément l'éducation, l'alphabétisation, les compétences et l'expérience et ainsi aider le milieu de la recherche à déterminer la contribution apportée par chacun de ces éléments au rendement global du personnel. En faisant un suivi des mêmes personnes dans le cadre d'études longitudinales, il est également possible de déterminer les diverses influences, particulièrement si des épisodes précis de formation sont notés dans les dossiers.

Pour conclure, M. McCracken a fait référence aux calculs de M. Riddell, selon lesquels une augmentation de 20 points dans les résultats de l'EIAA découlant d'une année scolaire supplémentaire au prix annuel de 10 000 \$ se traduirait par un coût de 500 \$ par point d'alphabétisation gagné. Si les compétences en alphabétisation sont acquises dans le cadre d'un autre programme de développement des aptitudes cognitives, le coût de cette formation peut alors être divisé. Étant donné les effets positifs de l'alphabétisation pour la société, y compris une productivité accrue, un plus grand engagement des citoyennes et citoyens et une meilleure inclusion sociale, l'accent doit être mis sur le rôle important que doivent jouer les gouvernements fédéral et provinciaux au chapitre des investissements.

DISCOURS LIMINAIRES

Discours liminaire 1 – Améliorer la littératie : perspectives d'un économiste

M. Michael McCracken, Informetrica, Ottawa (Ontario)

Pour expliquer sa perspective d'économiste, M. Michael McCracken a présenté des « boîtes » dans lesquelles il a classé ses unités d'analyse et ses variables pour mieux les faire comprendre et les manipuler. Selon lui, l'État peut prendre la forme de trois boîtes : la société, le marché et le lieu de travail. Les gens, la famille, la culture, l'éducation et le travail social de la participation sont situés dans la boîte « société », ainsi que la qualité de vie et les variables connexes, y compris la redistribution (paiements de transfert) et les filets sociaux. La boîte « marché » contient les biens et services achetés et vendus, avec toutes les variables connexes associés au consommateur et à l'acheteur ainsi que la distribution, les réseaux et l'infrastructure, y compris le transport et les communications. La boîte « lieu de travail » englobe les entreprises, les syndicats, le capital, les technologies, les ressources et les variables associées à la gestion et à la production des biens et services. Dans la boîte « société » les unités d'analyse sont l'individu et les groupes, dans la boîte « marché » ces unités sont les transactions et les marchés et dans la boîte « lieu de travail » les unités sont généralement les employés et employées ou les entreprises. L'objectif premier de chaque boîte est, respectivement, la prospérité, la compétitivité et la productivité.

Dans la boîte « marché », la productivité peut résulter de ressources humaines supérieures, d'investissements accrus, de l'adoption de nouvelles technologies, d'une infrastructure améliorée ou de « torsades » de productivité. Les politiques qui appuient ces changements sont celles qui réduisent l'inflation, favorisent la performance macroéconomique et créent des cadres qui soutiennent les efforts des entreprises. Les politiques qui améliorent l'éducation et la formation, qui appuient la mise en valeur des compétences et qui favorisent l'efficacité des structures organisationnelles sont elles aussi en mesure d'accroître la production. En manipulant bien les variables à l'intérieur de la boîte « lieu de travail », on peut par exemple créer des mécanismes d'incitation au rendement du personnel, récompenser l'innovation, tirer un meilleur rendement de la formation et obtenir plus de capital pour chaque membre du personnel. Dans la boîte « marché », la compétitivité peut être stimulée par des politiques qui améliorent l'efficacité et l'efficience des marchés, créent et étendent une meilleure infrastructure physique, établissent des marchés internationaux et veillent à ce que les règles sur les activités commerciales (ententes commerciales internationale, etc.) soient claires, équitables et appliquées. La prospérité, soit l'objectif de la boîte « société », découle de la hausse du revenu réel, des filets sociaux, des améliorations aux économies régionales, de la participation active des citoyennes et citoyens, de la prestation d'aménagements collectifs, d'un environnement viable et d'une contribution aux économies mondiales par l'entremise d'une aide et de subventions au développement. Le lieu de travail change; l'accent est davantage mis sur la croissance de la productivité et les comparaisons de coûts internationaux, l'État impose de plus en plus des

programmes de formation et la réglementation de la main-d'œuvre, les technologies permettent d'écourter les essais de production et d'exploiter plusieurs unités de production à divers endroits et les usines sont plus polyvalentes. Il y a plus d'immigrantes et d'immigrants dans le lieu de travail et on fait davantage attention aux questions d'équité et aux problèmes de discrimination. Tous ces changements, ainsi que les changements organisationnels visant à accroître la souplesse du personnel et de la gestion, exigent une main-d'œuvre mieux éduquée.

Citant M. Charles Handy, M. McCracken a également présenté divers scénarios futurs susceptibles d'inclure d'importantes entreprises dotées de trois types d'employées et d'employés : un groupe central constitué d'employées et d'employés très motivés et instruits; un groupe d'employées et d'employés à temps partiel à roulement élevé pour certaines tâches; et des travailleuses et travailleurs ou organisations externes payés à contrat pour certains travaux. L'État pourrait déléguer la responsabilité de la formation, de la santé et des services de garde d'enfants aux entreprises, et les employées et employés chercheront à participer davantage (habilitation) à la planification et à l'organisation de leur travail. Le marché change en raison de la mondialisation, qui crée des marchés plus ouverts et compétitifs, rend les consommatrices et consommateurs plus exigeants, leur offre plus de choix et les incite ainsi à rechercher une meilleure qualité. La société aussi change; un plus grand nombre de groupes d'intérêts cherchent à améliorer la qualité de vie, à réaliser leurs objectifs d'équité, à rendre le gouvernement plus ouvert et plus réceptif et à mieux faire reconnaître les besoins des personnes âgées par rapport à ceux des jeunes et des parents. Les changements démographiques se poursuivront puisque les faibles taux de fertilité persistent et que l'immigration contribue à l'essentiel de la croissance de la population. La demande continuera d'être de plus en plus grande pour des possibilités d'apprentissage permanent.

Selon M. McCracken, les avantages futurs pour l'individu et la société d'une meilleure littératie seront notamment une augmentation du revenu, une plus grande inclusion dans la société et une mobilité accrue. À l'échelon de la société, les gouvernements profiteront de recettes fiscales plus grandes prélevées sur des salaires plus élevés, auront à répondre à moins de besoins en matière de soins de santé et de services sociaux, feront face à une criminalité moindre et auront des citoyennes et citoyens qui participeront davantage à la société. La littératie contribuera directement à la productivité grâce à l'acquisition de compétences, à la formation, à un apprentissage plus efficace, à une meilleure sécurité au travail et à une plus grande cohésion sociale au travail et dans la collectivité. L'amélioration de la littératie aura également des répercussions directes sur la compétitivité puisque les consommatrices et consommateurs seront capables de faire plus de « travail gratis » (« quelque peu d'assemblage requis ») et d'utiliser davantage les guichets bancaires automatiques et les caisses automatisées au supermarché. De plus, les consommatrices et consommateurs mieux alphabétisés seront à la recherche et bénéficieront de plus de choix et d'options en matière de qualité.

Les nouvelles données sur la littératie, les revenus et la productivité permettent pour la première fois aux économistes de calculer les avantages pour la société de

l'augmentation des niveaux de littératie. Une augmentation de la littératie médiane de 10 points (par rapport au score actuel) entraînerait une augmentation de 7,3 p. 100 du revenu par personne (Coulombe et Tremblay, 2006). L'avantage net au chapitre du produit intérieur brut (PIB) en 2005, après déduction des coûts de l'amélioration de la littératie, est estimé à plus de 49 milliards de dollars.

M. McCracken a présenté au forum un « message simple ». Il est maintenant démontrable que l'augmentation de la littératie est payante puisqu'elle entraîne une hausse de productivité, une meilleure compétitivité et des améliorations sociales. Les avantages surpassent de beaucoup les coûts.

Discours liminaire 2 – *Skills for Life* et travail : des politiques à la pratique, vers le progrès et la réalisation d'une promesse à tous

M. Barry Brooks, directeur de l'éducation permanente, Tribal Group, Cambridge (Royaume-Uni)

En 2001, le premier ministre britannique a lancé *Skills for Life* – SFL (des compétences pour la vie), une stratégie nationale pour améliorer la littératie et les capacités langagières des adultes, et ce, en vue d'assurer la justice sociale et l'employabilité de tous les citoyens et citoyennes. M. Barry Brooks a présenté l'histoire de SFL, depuis sa mise en œuvre en tant que programme centralement planifié, doté d'un échéancier et d'objectifs clairs à mesurer par le ministère de l'Éducation et des Compétences. SFL vise notamment à améliorer les niveaux des compétences de base de 2,25 millions d'adultes entre 2001 et 2010 pour garantir leur employabilité et leur admissibilité à une formation supérieure. Deux des jalons du programme étaient la formation de 75 000 adultes avant 2004 et de 1,5 million d'adultes avant 2007.

Une enquête menée en 2001 auprès de jeunes et d'adultes a montré que des millions de personnes en âge de travailler éprouvaient des problèmes avec l'anglais de base et les mathématiques. En Angleterre, 5,2 millions de personnes âgées entre 16 et 65 ans avaient un niveau d'alphabétisation inférieur au niveau 1 (compétences attendues d'un élève de 13 ans moyen), 6,8 millions avaient un niveau de numératie inférieur au niveau d'entrée 3 (compétences attendues d'un élève de 11 ans) et 15 millions avaient un niveau de numératie inférieur au niveau 1. Les fonctionnaires des finances ont calculé que les faibles niveaux de littératie et de numératie coûtaient annuellement au pays jusqu'à 10 milliards de livres sterling (22 milliards de dollars) en recettes fiscales perdues, en diminution de productivité et en frais supplémentaires pour l'État providence. La stratégie cible divers groupes prioritaires, tels les bénéficiaires de l'assurance-emploi, les prisonnières et prisonniers, les détenues et détenus en liberté conditionnelle, les employées et employés du secteur public, les employées et employés peu instruits et les groupes à risques d'être exclus de la société et du marché du travail, y compris les parents et les gens vivant dans des collectivités défavorisées. M. Brooks a également dit que, chez les femmes, la faible numératie était plus inquiétante que les autres formes de littératie puisqu'elle avait plus d'impacts négatifs sur leur employabilité. La stratégie SFL s'appuie sur la prestation de programmes de grande qualité, la promotion de l'apprentissage au sein du public, la mise à contribution de tous les organismes gouvernementaux et de tous les employeurs pour changer la culture de l'apprentissage du pays, l'amélioration de la capacité qu'a le secteur de la formation d'offrir des programmes et l'élimination des obstacles à l'apprentissage.

Skills for Life a financé un programme de sensibilisation pour encourager les adultes à reconnaître leurs lacunes en matière de formation et à « se débarrasser de leurs mauvais génies ». La campagne visuelle centrée sur les mauvais génies voulait éliminer les stigmates associés à une maîtrise insuffisante de la langue et à de faibles compétences en alphabétisation, enjoignant les adultes à ne plus seulement s'en tirer de justesse, mais plutôt à miser sur la réussite. Une ligne téléphonique sans frais et un centre d'appels offraient des conseils et de l'information. Des voix se sont levées pour

qualifier la publicité d'insultante et de vexatoire, d'autres pour la déclarer originale, motivante et amusante. Près d'un demi-million d'adultes ont téléphoné pour obtenir une trousse d'information gratuite et de nombreux autres se sont rendus au collège, à la bibliothèque ou au centre d'éducation des adultes de leur localité pour s'inscrire à l'une des classes sur les « mauvais génies ». Selon M. Brooks, sans cette campagne, la campagne de lecture et d'écriture d'un an de la *British Broadcasting Corporation* (BBC) destinée aux adultes aurait été impossible. De plus, sans l'important soutien public généré par la campagne, SFL n'aurait probablement été qu'une autre initiative gouvernementale sans effet.

Entre 2001 et 2004, SFL a mis à l'essai et déployé une nouvelle infrastructure d'enseignement et d'apprentissage conçue pour être accessible dans tous les contextes d'apprentissage, pour créer l'égalité des chances et pour éliminer les obstacles rencontrés par les générations précédentes. Cette infrastructure comprend des normes nationales, un programme d'études de base et un nouveau cadre de qualification du personnel enseignant. Le désir de renouveau et la rhétorique associée au lancement de la stratégie ont aliéné certains membres du secteur de l'alphabétisation. Cependant, la majorité a profité des possibilités de financement accru et des nouveaux programmes de perfectionnement professionnel. En juillet 2005, plus de 3,7 millions de personnes avaient déjà tiré parti d'au moins une possibilité d'apprentissage offerte par SFL. Avant SFL, quelque 250 000 personnes bénéficiaient annuellement d'un soutien à l'alphabétisation.

En 2005, *le Public Accounts Committee* – PAC (comité des comptes publics), un comité formé de membres des divers partis à la Chambre, dont le rôle était de surveiller les réactions du gouvernement aux rapports du *National Audit Office* (bureau national de contrôle), a revu SFL et a observé ceci [TRADUCTION LIBRE] :

[...] 2,4 millions de personnes ont participé à des possibilités d'apprentissage, et la première étape clé de la stratégie, celle des 750 000 adultes ayant acquis une qualification en alphabétisation ou en numératie en juillet 2004, a été franchie. Avant 2001, rien n'était en place, ou si peu de chose, pour appuyer un apprentissage de qualité, alors que désormais l'apprentissage est basé sur des normes et des programmes d'études uniformes à l'échelle du pays [...].

Cependant, bien que l'inspecteur en chef de l'*Adult Learning Inspectorate* – ALI (bureau d'inspection de l'apprentissage des adultes) ait reconnu une certaine réussite, il a également signalé :

[...] cette initiative indispensable d'action sociale en faveur des personnes aux besoins les plus impérieux n'en est encore qu'à ses premiers balbutiements. Elle ne constitue pas encore un redressement décisif des injustices passées, comme l'entrevoient le rapport Moser en 1999 et par la suite le premier ministre. Elle n'est pas encore le moteur de compétences professionnelles de haut calibre auquel la Confederation of British Industry (confédération des industries britanniques) et d'autres s'attendent [...].

Selon M. Brooks, le plus important défi de SFL est le fruit de son propre succès. Avant SFL, il n'existait aucun critère national d'agrément pour les instructrices et instructeurs. Pour améliorer l'enseignement, des qualifications pour les instructrices et instructeurs travaillant auprès des adultes et pour les programmes de formation des adultes ont été introduits. Cependant, l'écart entre l'augmentation du nombre d'instructrices et d'instructeurs et le nombre de programmes de formation offerts a fait en sorte que plusieurs cours ont été donnés par des gens ayant peu d'expérience d'enseignement auprès des adultes, voire aucune. Au lieu d'une amélioration de l'enseignement, le bureau des inspections a plutôt fait état de niveaux d'enseignement qui décevaient et qui parfois se détérioraient.

Initialement, la majorité de l'apprentissage en alphabétisation se déroulait dans le cadre de programmes génériques du ministère de l'Éducation et des Compétences. La stratégie a depuis été élargie pour englober les programmes d'apprentissage à court terme non générique, particulièrement pour les personnes moins formées pour qui l'acquisition de compétence est significative et motivante. Les possibilités d'apprentissage en alphabétisation sont maintenant offertes dans un large éventail de contextes par des organismes très divers, par exemple : *Further Education* – FE (éducation complémentaire) dispense des cours théoriques et des cours de formation professionnelle; *University for Industry* (université pour l'industrie) offre des cours gratuits en ligne; *Adult and Community Learning* (apprentissage des adultes et apprentissage communautaire) donne, le jour et le soir, des cours traditionnels par l'entremise des autorités locales; *Train to Gain* (former pour gagner) forme des travailleuses et travailleurs déjà employés; l'*Offenders Learning and Skills Unit* – OLSU (unité pour l'apprentissage et la formation des détenues et détenus) organise des cours pour la population des établissements correctionnels; et le ministère du Travail et des Pensions ainsi que les centres d'emploi organisent des programmes pour les sans-emploi. Les principaux fournisseurs sont les collèges (FE), avec 63 p. 100 des apprenantes et apprenants de SFL, *Work Based Learning* (apprentissage au travail), avec 17 p. 100, et l'OLSU, avec 10 p. 100. Multiplier les options d'apprentissage reste un défi, surtout quand l'objectif consiste à inclure les personnes dont les compétences sont les moindres et dont les expériences d'éducation formelles sont les moins positives.

Bien que selon les mesures conventionnelles SFL soit une réussite, il existe des écarts entre les expériences vécues par les apprenantes et apprenants, le processus d'apprentissage tel qu'interprété par les instructrices et instructeurs et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage rapportée par les évaluatrices et évaluateurs. Il n'y a aucune explication simple à ces écarts. Selon M. Brooks, une fois que les gens reconnaissent l'utilité de l'apprentissage et le besoin qu'ils en ont, ils s'investissent et réussissent. Cependant, les éducatrices et éducateurs croient souvent qu'ils sont les seuls à pouvoir déterminer le meilleur moyen de prescrire les résultats d'apprentissage et d'en juger. Étant donné la diversité des apprenantes et apprenants, certains instructeurs et instructrices et planificateurs et planificatrices de programme oublient qu'ils travaillent avec des adultes capables et expérimentés et font fi de leurs forces pour se concentrer sur leurs points faibles. Les adultes qui ne possèdent que des compétences de niveau d'entrée en alphabétisation ne sont pas pour autant

incompétents. Pour être fructueux, les programmes se doivent d'être accessibles et souples de manière à répondre aux besoins des apprenantes et apprenants à un rythme, à un endroit, dans un format et à un moment qui optimisent leur engagement et leurs chances de réussir. La recherche confirme que les jeunes et les adultes qui précédemment n'ont pas réussi à parfaire leurs compétences font face à beaucoup de défis et d'exigences. Les programmes qui oublient cette réalité sont voués à l'échec.

De nombreuses personnes qui apprennent la langue ou qui possèdent des compétences de niveau d'entrée ne passent aucun examen national pour obtenir leurs qualifications. La recherche indique qu'elles ont besoin d'un meilleur accès aux services d'évaluation et que les examens doivent être améliorés pour tenir compte de leurs styles d'apprentissage et de leurs capacités. Une partie du personnel enseignant ne comprend pas encore bien les qualifications visées à ce niveau, ne les reconnaît pas à leur juste valeur et n'appuie donc pas leur acquisition. Selon M. Brooks, la capacité de communiquer en anglais n'est pas uniquement une question de compétences, il s'agit également d'une question liée aux droits de la personne, et SFL a mis en lumière comment des années d'isolation, de sous-performance et d'absence de politiques avaient engendré des groupes défavorisés dans toutes les grandes villes. C'est à cet égard que les deux objectifs clés de la stratégie, à savoir la justice sociale et l'employabilité pour tous, pourraient produire le plus grand changement mais risquent aussi d'être les plus problématiques en matière d'accès, d'équité et de qualité.

En 2002, le *National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy* – NRDC (centre national de recherche et de développement pour l'alphabétisation et la numératie chez les adultes) a été créé et mandaté pour constituer un effectif de recherche en vue d'informer la pratique et de soutenir la stratégie. Les activités clés de cette stratégie sont notamment : évaluation de l'infrastructure de l'enseignement et de l'apprentissage; évaluation des besoins des apprenantes et apprenants de l'anglais langue seconde; mise à contribution des secteurs bénévole et communautaire; évaluation des besoins en apprentissage; recensement des stratégies des organisations pour la prestation et la réussite; et étude des divers moyens de travailler avec des apprenantes et apprenants dont les capacités varient.

L'un des endroits clés pour l'acquisition de compétences est le lieu de travail. Il a fallu convaincre les employeurs et les employées et employés de la pertinence de l'alphabétisation. Pour les employeurs, l'accent a été mis sur les arguments selon lesquels l'alphabétisation appuie la profitabilité; pour les employées et employés, l'accent a été mis sur la sécurité d'emploi. Le *Trade Union Congress* – TUC (congrès des syndicats) est un partenaire clé et les syndicats jouent maintenant un rôle déterminant. Pour les syndicats, les absences autorisées pour l'apprentissage sont maintenant presque aussi importantes que la négociation des salaires. *Train2Gain* (former pour gagner) encourage les employeurs à permettre à leurs employées et employés d'avoir accès à des possibilités d'apprentissage pendant leurs heures de travail. Des incitatifs financiers leur sont offerts pour appuyer des cours visant à éliminer la pénurie de personnel qualifié et les lacunes de la main-d'œuvre.

Skills for Life est maintenant intégrée dans le travail de la plupart des ministères et des organismes gouvernementaux. Les faits montrent que l'alphabétisation intégrée a des

effets positifs, le facteur déterminant de réussite étant le travail d'équipe entre des spécialistes de la formation professionnelle qui reconnaissent l'importance de l'alphabétisation et des spécialistes de l'alphabétisation de SFL capables d'appuyer la formation au travail. SFL fait maintenant partie intégrante de la stratégie quinquennale du ministère de l'Éducation et des Compétences visant à édifier une économie forte et une société inclusive. L'objectif général de l'amélioration de l'alphabétisation des adultes est maintenant étroitement relié à un éventail de politiques et de programmes visant notamment à transformer et à améliorer la qualité de tout l'apprentissage fait après l'âge de 16 ans, à créer des partenariats avec les employeurs, à réduire les lacunes au chapitre des compétences et à encourager les adolescentes et adolescents défavorisés à éviter les comportements antisociaux, le crime et la drogue. Ces politiques et programmes généraux ciblent cinq objectifs sociaux stratégiques pour les jeunes : la santé, la sécurité, la satisfaction de vivre, la participation et le travail.

Selon M. Brooks, l'intégration des programmes d'alphabétisation dans tous les ministères et organismes doit absolument bénéficier du soutien de gens qui comprennent parfaitement l'importance des compétences pour la main-d'œuvre, le meilleur moyen d'offrir et d'enseigner ces compétences et, surtout, la façon de donner aux compétences du sens et de la valeur dans un contexte pertinent aux yeux des apprenantes et apprenants. L'intégration d'une stratégie d'alphabétisation nationale à titre d'outil économique en soi, sans sens social ni sensibilité, et de manière détachée des valeurs culturelles communes, est vouée à l'échec. Pour réussir, SFL doit demeurer axée à la fois sur la justice sociale et les résultats économiques.

Pour conclure, M. Brooks a signalé que SFL bénéficiait d'une détermination politique soutenue et d'importants fonds de la part du gouvernement travailliste. En 2000, le ministère de l'Éducation et de l'Emploi a affecté 241 millions de livres sterling (518 millions de dollars) à l'alphabétisation. En 2002, 1,6 milliard de livres sterling (3,4 milliards de dollars) ont été investies pour la période allant de 2003 à 2006. De ces fonds, 55 p. 100 étaient destinés à des cours de niveau d'entrée. En 2003-2004, 70 p. 100 du budget était réservé pour les adultes de 19 ans et plus, même s'ils représentaient moins de la moitié de tous les apprenantes et apprenants. Plus de 40 p. 100 des fonds prévus pour 2003-2004 visaient à financer des programmes d'apprentissage de la langue, dont les effectifs représentaient moins de 25 p. 100 de la totalité des personnes inscrites.

Aujourd'hui, au moment où les attentes à l'endroit de SFL sont les plus élevées et où la stratégie roule à pleine vitesse, un nouvel impératif politique ciblant le dégraissage de la fonction publique du Royaume-Uni et la réduction des effectifs de tous les ministères gagne lui aussi du terrain. Au sein du gouvernement, les personnes responsables de mener à bien la stratégie SFL et d'assurer son avenir sont de moins en moins nombreuses. Il reste à voir s'il n'est pas trop ambitieux de vouloir déléguer cette responsabilité à des partenaires. Les leçons de la mise en pratique de la stratégie montrent que l'intégration de celle-ci ne peut être faite de façon efficace et réussie que par des professionnelles et professionnels chevronnés et motivés qui peuvent compter sur les ressources et la volonté politique nécessaire pour défendre leurs positions, changer la culture et diriger l'apprentissage.

Discours liminaire 3 – Il faut peut-être un village pour éduquer une collectivité : centre d'apprentissage global de Hume

M^{me} Vanessa Little, directrice générale de la communauté d'apprentissage, Conseil municipal de Hume

Le *Hume Global Learning Village* (village d'apprentissage global de Hume) est un réseau de gens et d'organisations de tous les horizons de la ville de Hume, en Australie, qui se sont engagés à travailler ensemble pour transformer Hume en une collectivité d'apprentissage. Leur objectif commun consiste à favoriser le mieux-être social, économique et personnel de la collectivité dans son ensemble et de chacun de ses membres grâce à un apprentissage global tout au long de la vie. Le Village, qui bénéficie de l'appui du Conseil municipal de Hume, est une force motrice pour les possibilités d'apprentissage qui, cumulativement, contribueront à réduire le désavantage et à promouvoir le progrès à l'échelle de la collectivité. M^{me} Vanessa Little, directrice générale du Hume Global Learning Village, a présenté aux membres du forum les objectifs, l'histoire et le travail de cette innovation communautaire unique de l'Australie. Elle a souligné que le Hume Global Learning Village jouait le rôle de catalyseur, de facilitateur, de leader et de conducteur de la vision du conseil, qui voit Hume comme une communauté d'apprentissage. Elle a également décrit le processus sous-jacent visant à relier les gens et les ressources par l'entremise de liens entre les secteurs et les disciplines et de liens verticaux pour planifier, financer et mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage – y compris pour l'alphabétisation des adultes.

M^{me} Little a décrit la vision stratégique du réseau, qui définit ce dernier comme une « communauté d'apprentissage ».

Que Hume soit une communauté d'apprentissage, où les gens adoptent l'apprentissage comme mode de vie, tout au long de leur vie, et créent ainsi une communauté qui reconnaît l'apprentissage comme la clé du mieux-être individuel et collectif.

Une stratégie d'apprentissage s'appuyant sur huit thèmes a été mise en œuvre. Appelée *Learning Together* (apprendre ensemble), elle cherche à donner le goût de l'apprentissage continu, à établir un programme préscolaire de deux ans, à favoriser la transition de l'école au travail et à l'enseignement supérieur, à permettre l'enseignement et l'apprentissage en milieu communautaire, à améliorer et à multiplier les programmes de langue, de littératie et de numératie au sein de la collectivité, à rendre plus accessibles les ordinateurs et la technologie de l'information (TI), à créer des guichets d'information uniques sur l'apprentissage et à mettre sur pied un forum du Village capable de mettre en commun l'information et de stimuler la création de projets d'apprentissage originaux.

Un modèle communautaire axé sur les apprenantes et apprenants a été conçu pour guider l'élaboration et la mise en œuvre des programmes du réseau. Il vise à répondre aux besoins des apprenantes et apprenants et à faciliter leur participation aux

possibilités d'apprentissage en mettant l'accent sur l'accès, la motivation et les compétences. La motivation est stimulée grâce à des initiatives qui créent un cadre propice à l'apprentissage, notamment en veillant à la pertinence, à la fonctionnalité et la qualité du contenu des programmes, en offrant aux apprenantes et apprenants un soutien qui facilite la participation et les aide à vaincre leur peur et leurs angoisses et en diffusant dans la collectivité des messages qui popularisent l'éducation communautaire et sensibilisent la population à l'importance de l'apprentissage continu.

Les questions entourant l'accès sont solutionnées à l'aide de possibilités d'apprentissage abordables et aisément accessibles à partir de chez soi, des entreprises, des lieux de loisir et des transports publics ainsi qu'à l'aide de programmes, de ressources, d'un équipement et de lieux d'apprentissage reliés les uns aux autres. Les questions associées aux compétences (le comment et le quoi) ont été étudiées. La mise en œuvre des programmes est donc appuyée par des méthodes pédagogiques informelles, non formelles et formelles, conjuguées à une information facilement accessible et à des trajectoires d'apprentissage conviviales.

Des programmes ont été mis au point à l'intérieur de chacun des trois domaines du modèle d'apprentissage. Parmi les programmes de motivation, il y a par exemple un festival de l'apprentissage, soit la publication d'anecdotes témoignant de réussites tributaires de l'apprentissage, de l'enseignement, du mentorat et du leadership. Des programmes d'accès ont établi les écoles en tant que centres de la TI, ont offert des ateliers de formation pour les bénévoles et ont favorisé l'engagement par des projets communautaires pour les arts. Parmi les programmes de formation, il y a un projet de « passeport » pour le travail, des programmes d'anglais langue seconde et des projets pour les sports et les arts indigènes.

L'élaboration stratégique du réseau du *Village* a été soutenue par des activités appuyant l'innovation et l'exploration d'idées en provenance d'autres communautés d'apprentissage des quatre coins du monde. Le réseau a tenu un séminaire de recherche lors d'une conférence sur la situation de l'apprentissage, a réalisé des enquêtes sur l'apprentissage et a tracé les grandes lignes d'une stratégie exhaustive d'évaluation et de suivi de ses réalisations. Le rôle de chaque membre du réseau a été étudié et classé; il est ainsi plus facile de déterminer comment soutenir le rôle de chacun. Généralement, les membres du réseau jouent les rôles suivants pour appuyer l'apprentissage : éclaireurs (promoteurs de l'apprentissage); enseignants, moniteurs ou guides; fournisseurs de services; planificateurs; et partenaires de la communauté d'apprentissage. À l'instar des initiatives d'apprentissage, les programmes et les services d'alphabétisation des adultes sont enchâssés dans le modèle du village d'apprentissage et bénéficient de l'appui d'importants employeurs locaux, tels que Ford. Cette entreprise a par exemple fourni des stagiaires en gestion pour qu'ils agissent à titre de mentors en alphabétisation auprès des adultes indigènes et a permis à la majorité des apprenantes et apprenants d'obtenir immédiatement un emploi.

ATELIERS

Atelier 1 – Promotion de l’alphabétisation en milieu de travail

Modératrice : *M^{me} Moura Quayle, sous-ministre à l’Éducation supérieure, Colombie-Britannique*

Objet

Répondre aux questions suivantes : Que fait-on, au pays, en matière d’alphabétisation en milieu de travail et de formation sur les compétences essentielles? Qui veille à promouvoir cette initiative et quels sont les partenaires? Quels investissements ces programmes exigent-ils?

Les participants sont invités à se concentrer sur les thèmes ci-dessous :

- Encourager le secteur privé à investir dans l’alphabétisation en milieu de travail
- Cerner le rôle du secteur public dans la modélisation de l’alphabétisation et la formation sur les compétences essentielles.
- Envisager des stratégies de mise en œuvre de la formation aux compétences essentielles en milieu de travail.

Perspective syndicale

M^{me} Barbara Byers, vice-présidente, Congrès du travail du Canada, Ottawa (Ontario)

Titulaire d’un troisième mandat de vice-présidente exécutive du Congrès du travail du Canada, Barbara Byers est responsable de l’éducation, de la formation et de l’alphabétisation ainsi que des questions connexes de relations humaines. M^{me} Byers commence sa présentation au Forum en rappelant que, voici peu de temps encore, l’alphabétisation en milieu de travail était comme une évidence qu’on ne voyait pourtant pas au cours des rencontres spécialisées. Le Canada vient toujours derrière les États-Unis en cette matière. Notre expérience et notre vision de l’alphabétisation en milieu de travail devraient pourtant nous permettre de concevoir et de proposer des programmes efficaces.

Nous savons maintenant que les employeurs, les syndicats et les gouvernements doivent collaborer à créer des programmes de formation qui soient centrés sur le personnel, en plus d’être souples et adaptés. Pour réussir, les programmes d’alphabétisation en milieu de travail doivent reposer sur les principes d’une formation des adultes en milieu non structuré et sur une perspective civique qui ne limite pas la formation au cadre étroit des compétences nécessaires à l’emploi courant et qui ne présente pas l’alphabétisation comme un remède à tous les maux du lieu de travail. Protagonistes de l’alphabétisation en milieu de travail, les syndicats souhaitent voir des programmes de qualité, largement accessibles au plus grand nombre et appliqués de telle sorte que les employés ne se sentent pas menacés. Autrement dit, que les employés sachent que la reconnaissance volontaire de leurs besoins d’apprentissage ne compromet pas leur sécurité d’emploi.

M^{me} Byers souligne que, pour les syndicats, la formation est plus efficace si elle vise des personnes qui ont un travail et qui peuvent donc appliquer immédiatement leurs nouvelles connaissances à leurs tâches professionnelles que si elle est donnée dans un contexte abstrait, à des personnes qui sont en chômage, par exemple. Certains aspects de l’alphabétisation en milieu de travail méritent une attention particulière : l’élaboration d’instruments d’apprentissage sur le Web, les programmes propres à une municipalité et à certains groupes professionnels comme les employés de la poste et la promotion d’aptitudes à la communication en langage courant.

En résumé, M^{me} Byers recommande au Forum : d’établir une vision commune de l’alphabétisation en milieu de travail qui soit axée sur les travailleurs et les travailleuses; d’obtenir un engagement à long terme des gouvernements fédéral et provincial et une volonté politique durable, de nature à faciliter l’atteinte des objectifs concertés; d’obtenir l’engagement du niveau de ressources nécessaire à la prestation de programmes de qualité; et d’obtenir de la communauté, du monde des affaires et des organismes gouvernementaux qu’ils déploient un effort concerté.

Partenariats stratégiques d’alphabétisation en milieu de travail au Manitoba

M^{me} Sandi Howell, ministre de l’Enseignement postsecondaire et de la Formation professionnelle, Winnipeg (Manitoba)

Sandi Howell s’exprime comme une personne qui connaît bien les rouages gouvernementaux. Son expérience de l’alphabétisation en milieu de travail vient de l’élaboration des politiques, de la création de partenariats ainsi que de la conception et de l’application de programmes. Selon elle, offrir des programmes toujours pertinents en faisant en sorte qu’ils répondent directement aux besoins les plus pressants des entreprises, des syndicats et de chaque membre du personnel est la clé du succès de la stratégie d’alphabétisation en milieu de travail du Manitoba.

Le ministère de l’Enseignement postsecondaire et de la Formation professionnelle du Manitoba a commencé à soutenir l’alphabétisation en milieu de travail au début des années 1990 au moyen de programmes directs, d’un financement annuel, de la formation d’un comité directeur provincial et de la nomination d’une personne chargée de coordonner la formation. Le comité directeur représentait le monde des affaires, les syndicats et le gouvernement. Son mandat consistait à fournir conseils et lignes directrices en regard du programme provincial; à obtenir des fonds des gouvernements fédéral et provincial; à déterminer les besoins et les priorités; à concevoir des modèles d’application uniques; de former des praticiennes et des praticiens de l’alphabétisation; et de sensibiliser les organismes partenaires et le public aux questions d’alphabétisation.

En 2002, la reconnaissance par le gouvernement provincial d’une pénurie de main-d’œuvre qualifiée et l’accent mis sur le perfectionnement de la main-d’œuvre ont donné une pulsion supplémentaire à la stratégie d’alphabétisation en milieu de travail. En 2004

ont été instaurés le cadre des compétences essentielles ainsi que la vision stratégique et les grands objectifs de rendement du ministère de l'Enseignement postsecondaire et de la Formation professionnelle. Le cadre comprenait un énoncé global destiné à orienter la coordination de la formation entre toutes les organisations de la province dotées d'un mandat de formation. Un groupe de travail a été chargé de faire circuler l'information sur les compétences essentielles, de planifier des activités concertées, de repérer et cibler les lacunes de la prestation des services et d'élaborer un plan d'action stratégique permettant d'atteindre les objectifs du cadre des compétences essentielles. Depuis l'instauration de ce dernier, les investissements de la province dans les programmes d'alphabétisation ont augmenté de manière substantielle.

M^{me} Howell rappelle que le terme « alphabétisation » n'a pas été du goût de toutes les parties prenantes. Malgré tout, il y a eu consensus autour du concept des compétences essentielles du gouvernement fédéral. Les gens d'affaires ont adopté le concept et la terminologie des compétences essentielles parce que cette perspective de l'alphabétisation en milieu de travail est axée sur les compétences dont les travailleuses et travailleurs ont besoin pour accomplir leur travail; parce qu'elle repose sur l'usage de documents authentiques, venus du milieu de travail; et parce qu'elle fait une distinction entre les connaissances théoriques (souvent interprétées comme des équivalents des échelons de programmes d'études), les compétences en milieu de travail (définies comme des compétences professionnelles) et les compétences essentielles, considérées comme une réponse aux besoins de toutes les parties prenantes : gens d'affaires, syndicats, travailleurs et travailleuses. Les entreprises ont investi dans les programmes de compétences essentielles et l'ampleur de leurs contributions en nature a, dans certains cas, surpassé l'investissement des organismes gouvernementaux subventionnaires. Les syndicats ont aussi investi en nature, quoique dans une moindre mesure.

M^{me} Howell attribue le succès du programme manitobain à trois éléments très importants de la stratégie, qu'il faudra à l'évidence renforcer et maintenir. D'abord, la nécessité de conserver la démarche systémique de planification prévue par la stratégie et de mettre toujours l'accent sur la détermination des besoins et leur classement par ordre de priorité. Ensuite, le financement en priorité des besoins les plus pressants en la matière. Enfin, le maintien des partenariats, au sein desquels les responsabilités vont du soutien de la politique à l'application des programmes, qui sont jusqu'ici partie intégrante de la formule qui a mené au succès. M^{me} Howell estime que la création de partenariats importe tellement qu'il faut dorénavant en faire un aspect légitime de la formation professionnelle des futurs praticiens et praticiennes de l'alphabétisation.

Formation de base en milieu de travail : une histoire d'efficacité

M. Jean-Denis Julien, Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQFP), Sherbrooke (Québec)

Selon Jean-Denis Julien, quatre facteurs essentiels contribuent à l'efficacité du programme de formation mis au point par la TREAQFP, un réseau des responsables de la formation des adultes et de la formation professionnelle dans les commissions scolaires du Québec : la volonté politique, les investissements, le partage de l'expertise et un cadre de référence commun.

La volonté politique est essentielle à l'élaboration d'une politique gouvernementale sur la formation des adultes qui énonce clairement les mesures nécessaires et les objectifs à atteindre et qui renforce la culture de la formation continue, améliorant la capacité des acteurs et actrices de terrain à exécuter les programmes. Le Québec doit compter avec le vieillissement de la main-d'œuvre et le déclin de la natalité qui appellent une participation accrue à l'apprentissage à vie si l'on veut pour le moins maintenir et même améliorer les compétences de la main-d'œuvre. Pour maintenir la qualité de vie au Québec, il faut une participation plus active à la vie sociale, culturelle et économique. M. Julien souligne que les possibilités d'apprentissage offertes doivent être conçues en concertation par les parties prenantes. L'idéal est d'offrir la formation en divers endroits et de tenir compte des divers modes d'apprentissage. Le rôle du gouvernement et des organisations partenaires est d'offrir plus de programmes d'éducation des adultes, de rehausser ou à tout le moins de maintenir le niveau de compétence des employés, de reconnaître officiellement la valeur de la formation suivie, d'éliminer les obstacles qui empêchent les adultes de se former et de réduire les taux d'abandon parmi les élèves adultes pour améliorer la rentabilité et l'efficacité des programmes.

Les investissements, qui sont le deuxième facteur, viennent du Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO), qui exige d'une entreprise qu'elle verse l'équivalent de 1 p. 100 de sa masse salariale à un fonds provincial de formation si ses dépenses annuelles en formation sont inférieures à 1 p. 100 de ses coûts salariaux. Le FNFMO contribue aussi par l'intermédiaire d'initiatives régionales telles la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT). Le CPMT a conçu des programmes de financement spéciaux et établi des points de référence et des critères à l'aune desquels les programmes de formation doivent être évalués. Compte tenu du nombre de sources de fonds à l'appui de l'alphabétisation, il importe que les rôles et responsabilités des ministères et des agences touchés soient clairs et distincts. Pour offrir des formations en région, il faut un financement à l'échelle régionale. Les bailleurs de fonds doivent veiller à ce que les besoins prioritaires, et notamment la formation de base, soient comblés en premier lieu. La meilleure façon de respecter ces exigences est d'offrir des subventions directes aux partenariats à l'origine des programmes. Parmi les autres organismes de financement responsables de l'alphabétisation figurent le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Emploi Québec et des agences fédérales-provinciales.

Décrivant les activités de la TREAQFP, M. Julien rappelle la création d'un réseau de formation continue par 72 responsables de la formation des adultes dans les commissions scolaires, qui constitue en fait un bassin d'expertise en la matière dont profitent les membres du réseau qui peuvent ainsi offrir une formation de base en milieu de travail dans tout le Québec. C'est grâce à ce partage de l'expertise, troisième facteur

de la réussite du réseau, que les districts scolaires du Québec ont pu acquérir de l'expérience, des ressources et la capacité d'étendre aux milieux de travail de la province leurs programmes d'alphabétisation traditionnels. Le réseau réunit, entre autres partenaires gouvernementaux et communautaires, Emploi Québec, des comités sectoriels de main-d'œuvre, des associations de travail et des organisations communautaires. Grâce à la coopération entre les agences et à un cadre de référence commun, le réseau a pu offrir des programmes d'alphabétisation de qualité en milieu de travail, qui répondent aux besoins des employeurs comme des employés. Les besoins des employeurs sont généralement de nature stratégique et directement liés à des pénuries de compétences et au risque de ne pas pouvoir poursuivre leurs activités de manière efficace et rentable. Les travailleurs doivent pour leur part se concentrer sur la sécurité d'emploi, la mobilité, la formation préalable exigée pour acquérir de nouvelles compétences et la réussite des examens établissant les équivalences avec le programme d'études du secondaire.

Le réseau se concentre sur les services d'alphabétisation adaptés et reconnus. Au sein d'un partenariat patronal-syndical, la formation créditée permet de sonder l'intérêt de la main-d'œuvre envers un programme d'alphabétisation, de dresser un plan de communication visant à bien informer toutes les parties prenantes, d'évaluer les besoins en apprentissage des éventuels candidats et candidates, d'établir un budget, de rédiger des projets de financement et de rédiger puis de mettre en œuvre l'entente de formation. Une formation créditée est assortie de tout le soutien nécessaire en milieu de travail et d'examens permettant d'acquérir des titres de compétences. Elle fait en sorte que les participants et participantes développent un sentiment d'appartenance à une communauté de nature à soutenir leur motivation et leur détermination à réussir. En outre, pour peu que la participation devienne normative, les programmes de formation à plus long terme contribuent au développement d'une culture publique d'apprentissage à vie.

Les formations adaptées visent au contraire l'acquisition de compétences professionnelles trop strictement définies au moyen de programmes à court terme qui ne débouchent sur aucune unité ni examens de qualification. Le rehaussement des compétences, de l'employabilité et de la mobilité profite aux employés, qui peuvent en outre acquérir des compétences qui leur permettront éventuellement de suivre une formation professionnelle et de trouver la motivation nécessaire pour poursuivre leurs études et réussir les tests d'équivalence du secondaire.

Employeurs et employés tirent parti des programmes de formation du réseau. Les employeurs peuvent instaurer de nouvelles technologies qui rendent leur entreprise plus rentable, haussent les normes de production et améliorent la qualité des produits. Plus les employés sont efficaces, plus ils ont de chance de conserver leur emploi. N'ayant pas à payer pour remplacer sa main-d'œuvre et former de nouveaux employés, l'employeur maintient un haut niveau de production. Les accidents et les erreurs ainsi que l'absentéisme sont moindres à mesure que s'améliorent les connaissances de base des employés et qu'augmentent la satisfaction au travail et la qualité de la culture propre au milieu de travail. Les employés qui se rendent jusqu'au bout d'un programme

d'alphabétisation éprouvent plus de satisfaction au travail et gagnent en autonomie à mesure que leur travail prend du sens à leurs yeux et les satisfait davantage. On constate en outre l'amélioration de l'estime de soi, de la confiance en soi et de la fierté à l'égard du travail. Les avantages touchent même la famille des employés, les problèmes parentaux et autres questions familiales similaires étant résolus de façon plus satisfaisante.

Selon M. Julien, l'apprentissage et la formation continue en milieu de travail deviendront pratiquement une question de croissance et de survie pour de nombreuses entreprises. L'importance future du réseau s'en trouve confirmée. Les exigences économiques des marchés nationaux et mondiaux vont faire en sorte que les gouvernements conserveront leur rôle dans la prestation de la formation. Les avantages d'une amélioration des connaissances de base pour la société dans son ensemble sont maintenant clairs et continuent de convaincre les gouvernements de l'importance de fournir des possibilités d'apprentissage à vie. À titre d'individus responsables, de membres d'une famille et de participants à une communauté, les travailleuses et travailleurs sont maintenant conscients de l'importance de l'alphabétisation au-delà des titres de compétence acquis dans la communauté grâce au diplôme d'études secondaires. Ils vont continuer de chercher des occasions d'apprendre au sein de leurs communautés et de penser que les programmes d'éducation des adultes des commissions scolaires peuvent répondre à leurs besoins. Ce contexte exige que les priorités gouvernementales soient clairement énoncées, que les programmes de financement communs soient élargis, que les partenariats soient soutenus à titre de stratégie englobant tous les aspects des programmes d'alphabétisation et de leur supervision et que le suivi des résultats de la formation soit systématisé.

Survol sectoriel de l'alphabétisation en milieu de travail

M. Richard Lipman, Conseil des fabricants de bois, Ottawa (Ontario)

Le Conseil des fabricants de bois du Canada (CFB) est le conseil sectoriel des ressources humaines de l'industrie de pointe de la transformation des produits du bois. Ses membres fabriquent des armoires de cuisine, des meubles-lavabos, des bâtiments préfabriqués à charpente de bois, des portes, des fenêtres et du mobilier pour les résidences, les bureaux, les commerces et les organismes publics. Président du CFB, Richard Lipman ouvre au Forum une perspective unique sur le plan national en matière de ressources humaines. M. Lipman décrit la création du CFB comme nouveau conseil sectoriel en vertu d'un accord de contribution signé en août 2001 avec le ministère qui est maintenant Ressources humaines et développement des compétences Canada. Après l'élection d'un conseil d'administration permanent, en 2002, le CFB a rejoint un club formé d'environ 30 autres conseils sectoriels qui sont financés par le gouvernement fédéral et représentent des industries employant plus de 50 p. 100 de la main-d'œuvre du Canada. Les conseils d'administration de ces organisations réunissent des représentants des secteurs des affaires, de l'éducation et de la main-d'œuvre et d'autres organisations connexes. Ils ont pour principales fonctions de cerner les problèmes particuliers de la main-d'œuvre de leur secteur et de proposer des

solutions et des méthodes favorables à la santé et à la vitalité des relations économiques et professionnelles de leurs membres.

Pour atteindre leurs objectifs, les conseils font de la recherche sur leur secteur, établissent des normes, offrent des programmes de certification et d'agrément, diffusent de l'information sur les carrières et recrutent. L'analyse situationnelle effectuée depuis une dizaine d'années dans les industries canadiennes confirme que le marché a été profondément bouleversé, y compris par l'orientation plus marquée vers les exportations internationales et la rationalisation accrue de la production entre les entreprises, la concurrence faites par de petites entreprises aux multinationales, la concurrence accrue venue d'Asie (et de Chine en particulier), de sorte que les questions relatives aux ressources humaines sont devenues un facteur crucial de la survie et de la réussite de l'industrie canadienne.

Le CFB se concentre actuellement sur un certain nombre de projets en ressources humaines : sensibilisation aux possibilités de carrière, normes professionnelles, évaluation des compétences essentielles, élaboration d'un programme d'études secondaires, évaluation des besoins en formation et études des secteurs du marché du travail. Le secteur des produits du bois compte environ 130 000 travailleuses et travailleurs dans 9 200 entreprises où la technologie trouve rapidement sa place. La valeur de ce secteur dans l'économie de l'Ontario, du Québec et de la Colombie-Britannique est respectivement de 7,6, 4,2 et 1,1 milliards de dollars annuellement. Des études sectorielles financées par le Bureau national de l'alphabétisation et de l'apprentissage confirment que les connaissances de base et les compétences essentielles des employés sont inférieures aux exigences. Aussi le Conseil s'efforce-t-il de recueillir renseignements et avis sur la meilleure façon de créer un programme national d'intervention. En collaboration avec RHDCC, il examine l'application des compétences essentielles au travail, la possibilité d'élaborer des profils professionnels et d'adopter des échelles d'équivalences entre les connaissances de base et les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA). Dans le secteur des produits du bois, les profils établis à ce jour sont ceux des finisseurs, des assembleurs de meubles et des monteurs d'accessoires, des opérateurs des machines à travailler le bois et des opérateurs de machines de scierie.

Le CFB sait maintenant que 40 p. 100 des entreprises membres connaissent mal le cadre des compétences essentielles, que 59 p. 100 éprouvent des difficultés à recruter, que plus de 80 p. 100 emploient des gens qui bénéficieraient apparemment d'une formation sur les compétences essentielles et que 83 p. 100 constatent des déficits de compétences alors que seules 31 p. 100 offrent une formation. La capacité de raisonnement est considérée comme la compétence essentielle la plus problématique, mais les compétences en calcul ainsi qu'à l'égard du travail d'équipe, de l'utilisation de documents et de la lecture de textes inquiètent aussi les employeurs. Les études montrent par ailleurs que les travailleurs d'atelier ne sont pas les seuls à manquer de compétences essentielles. Les superviseurs, chefs d'équipes et autres éprouvent aussi des difficultés. Les études sectorielles confirment que les employeurs préfèrent encore

les compétences non techniques (attitude et valeurs des travailleurs et travailleuses) aux compétences techniques essentielles.

L'insuffisance des connaissances de base se voit aux difficultés que certains et certaines éprouvent à remplir un formulaire, à donner suite à des instructions écrites ou orales, à lire des listes de montage et des plans ainsi qu'à maîtriser la technologie informatique et à la résistance à se voir assigner de nouvelles tâches. Les employeurs répondent aux besoins d'apprentissage des compétences essentielles de leur personnel en faisant connaître ces dernières dans l'entreprise, en s'alliant aux syndicats pour résoudre les problèmes, en établissant des points de référence et des attentes en matière de rendement et en envisageant de fonder les décisions de sélection, de placement et de promotion sur ces compétences essentielles. Ils évaluent en outre les besoins individuels et organisationnels, proposent une formation sur les compétences essentielles en milieu de travail et tentent d'obtenir l'adhésion de leur personnel à l'apprentissage en milieu de travail.

M. Lipman formule finalement cinq recommandations précises, inspirées de l'expérience du CFB à l'adresse des participants au Forum :

- collaborer avec ses partenaires pour faire connaître les compétences essentielles;
- élaborer des stratégies de recrutement et de maintien de l'effectif;
- appuyer l'élaboration de programmes pré-emploi liés aux compétences essentielles;
- inciter à concevoir des instruments et de méthodes d'évaluation des apprentissages des employés;
- appuyer la prestation de formation sur les compétences essentielles.

Atelier 2 – Vers des programmes d'alphabétisation des adultes de qualité

Modérateur : *M. Ron Faris, président, Golden Horizon Ventures, Victoria (Colombie-Britannique)*

Objet

L'atelier porte sur les moyens d'évaluer le succès des programmes d'alphabétisation selon les résultats et l'incidence générale sur les élèves adultes, leurs familles, le milieu de travail et la communauté. L'accent est mis sur les moyens d'offrir des programmes d'alphabétisation des adultes de qualité à des élèves qui se préparent à une participation active à l'économie et à la société du savoir en émergence. Deux grands thèmes sont abordés :

- élaboration de matériel didactique et de programmes d'études adaptés aux adultes et formation d'instructeurs et d'institutrices (professionnels et bénévoles);
- adaptation de la formation des adultes et des services de soutien à certains groupes en particulier, comme les Premières nations, les chefs de famille monoparentale, les minorités visibles et les personnes handicapées.

Chacun et chacune des intervenants parlent de la qualité selon son expérience professionnelle et sa perspective propres. L'un d'eux, Paul O'Toole, a une perspective personnelle et professionnelle unique : celle d'un adulte peu instruit qui a choisi de réorienter sa vie en s'inscrivant à une formation de base pour adultes, pour ensuite obtenir un grade et devenir instructeur en formation de base des adultes dans un collège où il a entrepris son cheminement personnel de changement.

Éléments d'un bon programme de formation de base pour adultes

M. Nick Rubidge, président, College of the Rockies, Cranbrook (Colombie-Britannique)

Étant donné ses fonctions de président de collège, Nick Rubidge présente la perspective administrative de la direction d'un établissement. Il divise en trois grandes catégories les facteurs qui influent sur la qualité du programme de formation de base des adultes d'un collège : l'environnement stratégique externe, le soutien des établissements et de la communauté et d'autres facteurs propres au programme. Le programme ne peut réussir que si les trois catégories sont au diapason.

En effet, les politiques et la réglementation des divers ministères et agences qui encadrent un programme doivent être harmonisées. La divergence entre les politiques et la réglementation du ministère fédéral de l'emploi et du ministère provincial de la sécurité sociale, par exemple, risque de provoquer d'inutiles conflits, de faire obstacle à l'apprentissage et de susciter des problèmes d'équité à l'échelle locale. Les collèges savent que de nombreux obstacles se dressent devant les élèves peu alphabétisés, dont les besoins sont grands, qui ont une vie difficile et qui manquent de ressources financières. Moins il y aura d'obstacles à leur participation et plus ces gens pourront profiter des programmes d'alphabétisation et atteindre leurs objectifs.

Selon M. Rubidge, un bon programme de formation de base des adultes doit bénéficier de soutien à l'échelle locale; par exemple : des services de garde, des services de consultation, des ressources capables d'élaborer des programmes qui facilitent l'enseignement et des services adaptés à la situation et aux besoins locaux. Or, comme ces ressources locales sont souvent en périphérie des programmes de formation théorique et professionnelle de base, elles sont souvent les premières à être retranchées des budgets en période de restrictions. Par ailleurs, certaines agences subventionnaires ont des exigences très fermes à l'égard de la conception des programmes et de la reddition de comptes, qui dissuadent directement ou indirectement les établissements d'offrir des programmes d'alphabétisation de qualité.

Le troisième groupe de facteurs est celui des éléments propres à la conception et à l'application des programmes d'alphabétisation, y compris le programme d'études, le matériel didactique et l'enseignement. Un programme d'alphabétisation de qualité vise la production de résultats d'une grande pertinence aux yeux des élèves mêmes. S'il est impossible d'évaluer les besoins de formation à l'échelle locale et d'adapter le programme au contexte local, il est tout aussi impossible de garantir la qualité. Il en va

de même avec la capacité de trouver ou d'élaborer un matériel didactique approprié à l'éducation des adultes dans la communauté locale. Trop souvent, des documents utilisés pour les pré-adultes des ordres primaire et secondaire et des ressources périmées aboutissent dans les classes pour adultes, ce qui ajoute aux obstacles à la motivation et à la satisfaction des élèves.

M. Rubidge affirme qu'il faut désormais approfondir la recherche et disposer de plus d'expérience et de ressources, s'inspirer des succès obtenus et mettre fin à la concurrence entre établissements. Traditionnellement, les programmes de formation de base des adultes ont reposé sur des instructeurs et instructrices itinérants, souvent à temps partiel et souvent insuffisamment formés, qui y voyaient simplement une possibilité d'emploi à court terme. Le système dépend essentiellement d'amateurs et d'amatrices talentueux à temps partiel. Or, la recherche montre que les conditions les plus propices au succès des adultes diffèrent de ce qui convient aux enfants, et qu'une personne qui enseigne bien aux enfants ne réussit pas nécessairement aussi bien avec les adultes. Pour offrir des programmes de formation de base de qualité aux adultes, les instructeurs et instructrices ont besoin de suivre une formation professionnelle et de connaître les résultats des abondants travaux de recherche qui sont de nature à orienter leur pratique.

M. Rubidge estime par ailleurs que la négligence tranquille des gouvernements à l'égard de l'alphabétisation a contribué à perpétuer la sous-éducation et les problèmes contemporains d'alphabétisation qui se transmettent d'une génération à l'autre. Il s'est fait bien peu pour l'édification d'un solide système d'alphabétisation depuis les quelques initiatives prometteuses des années 1960, 1970 et 1980. Il faut pourtant comprendre que l'alphabétisation se fait lentement et qu'il faut déployer des efforts concertés et soutenus, à l'échelle nationale et provinciale, pour bâtir un système de qualité. Au final, M. Rubidge recommande que les programmes d'alphabétisation reposent sur un programme d'études conçus pour les adultes, des ressources d'apprentissage centrées sur les adultes, des instructrices et instructeurs bien formés, un niveau de financement approprié dans un contexte stratégique et réglementaire favorable aux apprenantes et apprenants adultes.

Réflexion sur un cheminement personnel

M. Paul O'Toole, enseignant, Northern Lights College, Dawson Creek (Colombie-Britannique)

Paul O'Toole raconte son histoire : celle d'un adulte retourné à l'école. M. O'Toole est maintenant marié et a deux enfants eux-mêmes adultes; il vit à Fort St. John où il est instructeur en formation de base des adultes au Northern Lights College (NLC). Voici quinze ans, à l'âge de 38 ans, après avoir travaillé pendant 20 ans pour la compagnie Canadian Airlines, il a dû prendre des décisions qui allaient influencer sur son avenir et choisir entre se réinstaller ailleurs, franchir de grandes distances pour aller au travail ou quitter son emploi. Dépourvu de compétences techniques spécialisées, il ne souhaitait pas vivre ailleurs, se trouvant bien au sein de sa communauté. Heureusement, son

employeur et son syndicat l'ont très bien soutenu et lui ont offert de prendre brièvement congé sans perdre ni ses droits à la pension de retraite ni son ancienneté ou de prendre plus longuement congé, sans perdre d'ancienneté. Fort du soutien de sa famille, il a finalement choisi de retourner aux études à temps plein.

Au collège, il a découvert qu'il n'était pas le doyen de la population étudiante. Certes, il a obtenu son diplôme d'études secondaires, mais il était gêné de montrer ses bulletins à ses enfants parce que ses notes n'étaient pas très fortes. Au milieu du programme, il a dû retourner au travail pour payer les factures. Ces interruptions lui ont compliqué la tâche et il a eu beaucoup de mal à reprendre la routine de l'apprentissage chaque fois. Il nous rappelle d'ailleurs que les élèves adultes ont besoin de pouvoir fréquenter l'école sans le trac constant des dépenses, des factures et des interruptions. Il remettait souvent en question son retour aux études, se demandant si le jeu en valait la chandelle, si le pactole était au rendez-vous ou s'il ne trouverait en bout de ligne que des factures impayées. Il constate que les élèves à temps partiel se font souvent offrir plus d'heures de travail et se sentent obligés d'accepter, réduisant du coup leurs heures d'études. La journée des élèves adultes ne compte souvent pas assez d'heures. M. O'Toole signale par ailleurs que l'Ontario offre un programme appelé LEAP (pour Learning, Earning and Parenting ou apprendre, gagner sa vie et élever ses enfants) qui comporte des services de garde d'enfants et d'autres formes de soutien. Il n'y avait pas de programme similaire au NLC.

M. O'Toole travaillait pendant les fins de semaine, suivait ses cours la semaine et trouvait le temps de faire du sport et d'autres activités avec ses enfants. Pendant certaines périodes d'examen ou de stage, il voyait peu sa famille. Sa femme a dû assumer plus de tâches et conduire les enfants aux tournois de hockey, appuyée par d'autres parents quand elle avait des conflits d'horaires.

En 1998, M. O'Toole a obtenu le succès escompté sous forme d'un baccalauréat en sciences générales et un brevet d'enseignement spécialisé type A de l'Université Simon-Fraser. Il a pris sa « retraite » de la compagnie aérienne après 28 ans de services et a commencé à enseigner dans le réseau public. En 2001, il s'est joint à l'équipe du NLC, parmi le personnel enseignant d'un programme d'alternance travail-études au département des métiers et technologies, et a coordonné le programme de formation professionnelle créé pour 25 élèves autochtones de la Première nation de Doig River, au nord de Fort St. John. Il enseigne maintenant les sciences sociales au secteur de la formation de base des adultes. Ses deux enfants ont fait des études postsecondaires et après une carrière en danse, sa fille, âgée de 23 ans, est inscrite à l'Université Carleton.

Revenant sur son expérience d'élève et d'enseignant, M. O'Toole constate l'importance de la relation entre l'enseignement et les styles d'apprentissage, de la compréhension des besoins particuliers des adultes en matière d'apprentissage ainsi que du type de milieu d'apprentissage qui convient le mieux à chaque style. Il s'efforce de choisir un contenu et un matériel didactique adaptés aux besoins, à l'expérience et aux antécédents de ses élèves et de proposer à ces derniers des activités pertinentes en

regard de leur vie. Son expérience prouve que les adultes qui retournent sur les bancs d'école peuvent réussir avec beaucoup de détermination et la volonté de consentir les sacrifices nécessaires pour atteindre leurs objectifs. Beaucoup d'autres ont affronté les mêmes obstacles que lui; il se considère chanceux de les avoir surmontés.

M. O'Toole conclut en recommandant au CMEC de faire pression sur les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux en vue du rétablissement du financement des programmes, de l'élaboration concertée de programmes avec les groupes communautaires, de l'élaboration de programmes destinés aux adultes dont les connaissances se situent entre la 5^e et la 8^e années et de la création de liens entre la formation de base des adultes d'une part et une formation ainsi que des stages professionnels d'autre part.

Alphabétisation des adultes chez les autochtones

M^{me} Janice Brant, conseillère, territoire mohawk de Tyendinaga (Ontario)

Enseignante autochtone, Janice Brant décrit en quoi les méthodes d'enseignement reflètent trois grands principes philosophiques : la multidimensionnalité de l'apprentissage; l'holisme (équilibre entre l'esprit, le cœur, la pensée et le corps); et la « relationnalité » (parenté et sentiment d'appartenance au milieu social et naturel). M^{me} Brant rappelle que l'expérience de vie, l'observation, les relations communautaires, la cosmologie, l'art, la mythologie, les croyances spirituelles et les convictions intellectuelles ont traditionnellement façonné la philosophie et la pratique de l'enseignement chez les autochtones. Elle évoque sept thèmes fondateurs de la vision autochtone de l'alphabétisation : la philosophie culturelle, des programmes d'études fondés sur la culture, l'évaluation des acquis, les cercles et communautés d'apprentissage, la pratique et l'auto-évaluation réflexives et les caractéristiques distinctives des praticiens et praticiennes de l'alphabétisation.

Les communautés autochtones ont entre autres priorités celle de restaurer leurs pratiques culturelles et de réaffirmer le rôle de la culture dans l'enseignement et l'apprentissage. Parmi les pratiques culturelles maintenant généralement acceptées dans les communautés autochtones contemporaines, M^{me} Brant cite la tradition orale de la narration, l'autoformation par l'apprenant ou l'apprenante et le recours aux cercles d'apprentissage. Ces derniers favorisent la revitalisation linguistique et culturelle, renforcent les identités, consolident la communauté et rappellent les mérites de la diversité. Grâce aux cercles de guérison, les participants et participantes apprennent à composer avec leur expérience de victimes du racisme, de la violence et de la marginalisation. Favoriser le développement d'une communauté d'apprentissage est un aspect essentiel de la pratique autochtone de la formation des adultes. C'est aussi favoriser la participation respectueuse et la collaboration des différentes générations et rendre aux aînés leur place dans l'enseignement de la culture, de la morale et de la vie spirituelle.

Les principes de l'éducation des adultes – qui servent généralement d'indicateurs de la qualité de la planification des programmes et du milieu d'apprentissage – ont aussi leur importance dans les programmes autochtones de formation des adultes. Ceux-ci, comme tous les autres programmes qui visent l'excellence, doivent être offerts dans un climat de respect mutuel, d'inclusion et d'acceptation; être axés sur les besoins que les élèves ont eux-mêmes constatés; permettre l'auto-évaluation, l'autoformation et la réflexion; tenir compte des multiples rôles des élèves dans la communauté; et valoriser l'expérience de vie des élèves comme ressource d'enseignement et d'apprentissage.

L'auto-évaluation, souligne M^{me} Brant, est l'un des aspects de la culture et de la philosophie autochtones qui favorisent l'autonomie de l'individu au sein de la famille élargie et de la communauté plus vaste. Elle conforte le sentiment d'équilibre et d'harmonie de l'élève adulte et doit être soutenue consciencieusement par les enseignants et enseignantes, qui doivent savoir comment répondre au mieux aux besoins des individus et éviter les comparaisons au sein d'un groupe de même que les évaluations publiques. L'évaluation des acquis et le dossier des réalisations personnelles sont de bons exemples d'une pratique contemporaine de la formation des adultes de nature à favoriser l'autodécouverte et l'autogénération, puisqu'ils allient la réflexion à l'évaluation positive du présent et de l'avenir.

Les enseignants et enseignantes des programmes autochtones d'alphabétisation des adultes doivent être à l'aise au sein des communautés culturelles de leurs élèves et faire office de modèles. L'écoute, la participation et la capacité de favoriser le développement des compétences interpersonnelles des élèves sont d'importantes compétences professionnelles. M^{me} Brant conclut en soulignant qu'il est essentiel pour le succès des programmes de les planifier et de les exécuter en collaboration avec les partenaires autochtones. Les peuples autochtones ont une perspective et une vision du monde uniques, que les enseignants et enseignantes ainsi que les concepteurs et conceptrices des programmes doivent comprendre pour offrir aux élèves adultes autochtones des programmes d'alphabétisation de qualité.

Atelier 3 : Évaluer le succès des programmes d'alphabétisation des adultes

Modérateur : M. Raymond Thériault, directeur général, CMEC

Objectif

L'atelier porte sur l'établissement des critères présidant à l'évaluation du succès des programmes d'alphabétisation dans des perspectives très diverses. Les participants et participantes sont invités à trouver comment les autorités peuvent déterminer les principaux objectifs de l'alphabétisation dans le contexte d'une économie et d'une société du savoir. Les personnes présentes sont priées de :

- fournir des exemples d'objectifs clés des instances;
- déterminer les mesures et résultats généraux de l'alphabétisation en regard des objectifs d'inclusion sociale et de justice et les résultats qui permettent de renforcer le rôle du Canada dans l'économie mondiale.

Questions de qualité, de capacité et de détermination

M. B. M. Allan Quigley, Université Saint-François-Xavier, Antigonish (Nouvelle-Écosse)

Allan Quigley se pose et pose à toutes les personnes présentes la question suivante : « Comment mesurer le succès? ». Il croit comprendre que les choses vont à peu près « normalement » en matière d’alphabétisation et qu’il nous faut tout au plus évaluer le succès et diffuser les méthodes qui y conduisent. Il souligne toutefois que tout ne va pas au mieux.

M. Quigley souligne qu’il ne connaît pas la situation du côté francophone, mais il sait que les programmes d’alphabétisation du Canada anglais sont gravement sous-financés. Bon nombre des personnes qui enseignent aux adultes et qui se perfectionnent à leurs frais sont déterminées à faire au mieux pour les élèves, sans attendre de prime ou de promotion ni même la garantie de conserver leur emploi l’année suivante. Certes, tous les programmes d’alphabétisation ou de formation de base de toutes les provinces et territoires ne sont pas dans une situation financière désespérée, mais M. Quigley n’en croit pas moins que les acteurs du domaine devraient mesurer, améliorer et protéger la qualité des programmes. Les praticiennes et praticiens ont besoin d’un salaire minimum vital et de la formation minimale que le moindre système éducatif offrirait normalement à des professionnels et de professionnelles.

Selon M. Quigley, le Canada compte aujourd’hui moins de dix chercheuses et chercheurs étudiant régulièrement la question de l’alphabétisation, et il y a maintenant moins de chercheuses et chercheurs universitaires en Amérique du Nord que quand il a fait son entrée dans le domaine comme enseignant en alphabétisation, voici 40 ans. Les investissements du Canada ne produisent pas le rendement escompté. Au vu de ses 40 années d’expérience, M. Quigley constate que le moral des chercheuses et chercheurs n’a jamais été aussi bas. Il estime impossible de parler de qualité ou d’évaluation sans reconnaître d’abord les problèmes de capacité et de ressources et, surtout, la nécessité d’envisager un avenir meilleur pour l’alphabétisation.

M. Quigley rappelle que le Canada regorge de pratiques exemplaires, le tout donnant lieu à une efficacité remarquable en matière d’enseignement et d’encadrement, qui contribue à la qualité des programmes. Il faudrait pourtant savoir dans quelle perspective cette qualité est évaluée. Celle des bailleurs de fonds? Des enseignantes et des enseignants? Des élèves adultes? Des chercheuses et des chercheurs? Quelles sont nos mesures de qualité actuelles? Que faire dorénavant pour tirer parti de ces succès? C’est généralement le discours des bailleurs de fonds et des organisateurs qui domine. Des premiers cours d’alphabétisation des adultes, offerts en 1859 au YWCA de Kingston, en Ontario (Quigley, à paraître), en passant par la *Loi sur la formation professionnelle des adultes* de 1967 jusqu’aux progrès de la fin des années 1970, le discours sur l’alphabétisation a été largement dominé par les bailleurs de fonds. Les enseignantes et enseignants, les bénévoles ainsi que les chercheuses et chercheurs se sont exprimés davantage dans les années 1970. De nos jours, enfin, les élèves participent enfin aux discussions sur les programmes et leur qualité.

M. Quigley propose aux participants et participantes un cadre englobant les éléments et processus suivants :

- établir partout au Canada des comités d'évaluation de la qualité dont le but serait de déterminer ce qui fait un programme de qualité, d'apprendre de ce qui existe et de créer un index international de qualité;
- investir dans le professionnalisme et dans la rémunération de bénévoles bien formés en matière d'alphabétisation afin de développer notre capacité de préparer les praticiennes et praticiens ainsi que les chercheuses et chercheurs inscrits aux programmes menant à un grade ou à un certificat;
- soutenir le « mouvement » de recherche dans le cadre de la pratique et établir un carrefour international pour diffuser les résultats de cette recherche fondée sur la pratique;
- financer des travaux de recherche sur l'histoire détaillée de l'alphabétisation des adultes au Canada;
- donner priorité à la recherche sur l'alphabétisation au Canada et investir dans des études en créant notamment des postes de chercheurs et chercheuses en résidence au Secrétariat national à l'alphabétisation.

M. Quigley conclut en disant que l'alphabétisation a un besoin pressant de nouvelles ressources à moins que nous considérions que le fonctionnement actuel est normal et qu'il n'y a pas vraiment de solution de rechange. « Il existe d'autres moyens et avec l'aide du CMEC, nous pouvons en créer d'autres encore. »

Le succès dans la perspective des praticiennes et des praticiens

M^{me} Wendy DesBrisay, Movement for Canadian Literacy

Wendy DesBrisay souligne qu'il y a de nombreux préalables à l'étude des mesures du rendement. Ainsi, il faut définir l'alphabétisation en plus de déterminer qui mesure le succès et ce qui constitue une preuve de réussite. Les notes les plus hautes données dans le cadre d'un sondage sur l'alphabétisation sont-elles vraiment indicatrices du succès d'un programme? Selon M^{me} DesBrisay, les objectifs des gouvernements en matière d'alphabétisation semblent se faire moins ambitieux, et les valeurs sociales traditionnellement associées à l'activité semblent céder le pas à des considérations économiques. Par ailleurs, nous ne disposons pas d'un système qui permette d'évaluer les résultats de l'alphabétisation et nous fournisse en temps opportun une information de nature à soutenir une gestion responsable des programmes.

Au terme d'une consultation pancanadienne à laquelle M^{me} DesBrisay a pris part, la communauté de l'alphabétisation a dressé un plan d'action de dix ans, axé sur les résultats, qu'elle a soumis à l'approbation des gouvernements (Movement for Canadian Literacy, 2005). Le plan énonce ce que les protagonistes considèrent comme la réussite et leur idée sur la façon de mesurer cette dernière. La vision de la communauté à l'égard de cet éventuel programme pancanadien d'alphabétisation repose sur un certain nombre de convictions fondamentales, à savoir :

- l'égalité d'accès à l'alphabétisation pour tous les Canadiens et Canadiennes afin qu'ils puissent atteindre leurs objectifs personnels à l'égard de leur vie professionnelle et familiale ainsi que des besoins et aspirations de la communauté;
- l'évaluation par la communauté même de ses besoins en matière d'alphabétisation et des solutions aux difficultés de création des programmes;
- une offre substantielle de programmes d'alphabétisation familiaux et intergénérationnels, des services publics d'alphabétisation dans les deux langues officielles, la possibilité, pour les adultes, d'acquérir les connaissances de base dans leur langue maternelle et des programmes d'alphabétisation qui soient sensibles aux valeurs culturelles et à la réalité sociale des élèves;
- des politiques et programmes pancanadiens, provinciaux et locaux, planifiés et appliqués en collaboration avec les parties prenantes.

Le plan d'action de dix ans évoqué par M^{me} DesBrisay (Movement for Canadian Literacy, 2005) se divise en quatre volets stratégiques : un système d'alphabétisation des adultes de qualité; la considération des obstacles à l'apprentissage et la nécessité de l'inclusion sociale; la recherche afin de développer et diffuser les connaissances en matière d'alphabétisation; et des partenariats.

Pour assurer la qualité du système (le premier volet), il faut établir des règles de gouvernance en vertu desquelles tous les paliers de gouvernement, y compris les gouvernements autochtones, collaboreraient avec toutes les parties prenantes à la détermination des principes directeurs, des politiques, des rôles, du cadre de responsabilisation et des formules de financement. Il faut en effet un financement adéquat, y compris en regard des éléments de qualité absents des actuels systèmes provinciaux tels la surveillance et l'évaluation, le perfectionnement professionnel et des plans d'action visant des groupes précis, notamment les immigrantes et immigrants de même que les familles. Les programmes d'alphabétisation doivent être accessibles à tous et exempts d'obstacles à l'apprentissage; ils doivent aussi être nombreux et variés. Il faut par ailleurs une collaboration entre les instances et entre les ministères d'une province ou d'un territoire.

L'élimination des obstacles à l'apprentissage et à l'inclusion sociale (deuxième volet) exige que les gouvernements revoient les politiques, programmes et modes de participation existants et élaborent des politiques qui permettent systématiquement aux populations cibles de profiter plus largement des possibilités d'apprentissage. L'information au public doit être plus conviviale et plus accessible. Le rôle des politiques et programmes existants doit être revu, et leur capacité de favoriser l'alphabétisation doit être évaluée.

Il faut par ailleurs financer la recherche (troisième volet) qui nous permettra de mieux mesurer notre compréhension des processus d'alphabétisation et combler les lacunes de nos connaissances. Les nouvelles politiques, entre autres, doivent être inspirées de diverses perspectives de recherche. Les praticiennes et praticiens tirent parti de la

recherche sur les pratiques modèles et d'une diffusion efficace des résultats de cette recherche.

La création de partenariats (quatrième volet) exige que soient reconfirmées et restructurées les relations historiques entre le fédéral, les provinces et les territoires de même que les partenariats entre les gouvernements et les syndicats, entre les gouvernements et les industries, entre les établissements d'enseignement et que soient créés de nouveaux partenariats avec les communautés, les groupes de développement communautaire, les associations professionnelles, les ONG et les autres parties prenantes.

Selon M^{me} DesBrisay, il faudrait fixer des objectifs réalistes en regard de chacun de ces volets et surveiller les progrès pour assurer la croissance et la viabilité du système. Il faudrait aussi déterminer les résultats attendus à court, à moyen et à long termes et réviser leur bien-fondé de temps à autre. On peut compter environ six ans avant de parvenir à un système durable et divers, fort d'un financement stable, de programmes diversifiés et d'un faible roulement parmi les enseignantes et les enseignants, de taux de participation accrus et de la fidélité des populations peu alphabétisées justement visées par les programmes. Dix ans après la création du système, les résultats prévus, à une échelle plus globale, devront comprendre l'amélioration des résultats obtenus aux sondages pancanadiens sur l'alphabétisation et la reconnaissance par les organismes des Nations Unies et l'OCDE de la progression du capital humain et social en regard des indicateurs internationaux. Aux niveaux provincial et communautaire, les indicateurs devraient montrer une amélioration de la participation aux programmes, la croissance du recours aux installations de loisir et de divertissement, la réduction des comportements antisociaux chez les jeunes, l'accroissement de la participation au marché du travail et la hausse de la rémunération et du maintien de la main-d'œuvre active parmi les populations ciblées et à risque. M^{me} DesBrisay conclut en prévenant les personnes présentes que bon nombre des résultats escomptés sur le plan social ne seront atteints qu'à longue échéance, dans plusieurs générations et seulement si les individus, les familles, les communautés, les régions et l'État collaborent et s'engagent à l'égard des objectifs de l'alphabétisation de masse.

Indicateurs de réussite de l'alphabétisation des adultes au Québec

M. Luc Beauchesne, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec)

Luc Beauchesne rapporte que le gouvernement du Québec est décontenancé par les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), où le Québec se classe sous la moyenne des populations d'autres pays et du Canada en général. Il semble que les compétences des adultes diminuent en fonction de l'âge, que celles des anglophones soient supérieures à celles des francophones (bien qu'il n'y ait pas de différence à certains niveaux de scolarité équivalents) et que les compétences des allophones soient inférieures à celles des autres groupes. Même si les Québécois ont amélioré leurs compétences en lecture courante entre 1991 et 2001, passant de 264,1 à 275,3, l'écart entre les moyennes

québécoise et canadienne est passé de 14,7 points en 1991 à 5,5 en 2001, sans toutefois disparaître. Les résultats en capacité de lecture de textes schématiques sont similaires : l'écart entre les moyennes est passé de 13,3 points à 5,3 points.

M. Beauchesne résume la nouvelle politique québécoise sur l'alphabétisation et la formation des adultes, qui vise à augmenter la participation aux programmes d'alphabétisation des adultes et du secteur primaire, à réduire les taux de défection à l'égard des programmes actuels, à cibler les personnes les moins alphabétisées, y compris les parents, et la formation linguistique des allophones. Tous les établissements d'éducation du Québec ont dû présenter un plan de réussite et 17 indicateurs de succès ont été choisis pour mesurer les programmes et l'application de la politique. D'autres indicateurs serviront à mesurer le succès des programmes généraux de formation des adultes. Il s'agit généralement d'évaluer les taux d'admission, les abandons, les retours, la réussite des élèves et le passage à des programmes supérieurs.

Sommaire des recommandations formulées aux ateliers

Atelier 1 – Promotion de l’alphabétisation en milieu de travail

Modératrice : M^{me} Moura Quayle, Sous-ministre de l’Enseignement postsecondaire et de la Formation, *Victoria (Colombie-Britannique)*

Le présentateur et les présentatrices mettent en lumière un certain nombre des principes qui doivent guider la promotion des programmes d’alphabétisation en milieu de travail : partenariat, souplesse, différences entre communautés, ressources et viabilité.

Les secteurs sans but lucratif (public et privé) doivent être reconnus comme des partenaires à part entière du gouvernement, capables de leadership et en mesure de faire comprendre l’urgence d’agir pour améliorer l’alphabétisation en milieu de travail. Le gouvernement doit faire preuve de la volonté politique nécessaire pour donner suite au programme.

Les politiques et programmes doivent être intrinsèquement souples étant donné les rôles sociaux multiples assumés par les élèves, et ils doivent traduire une vision de l’alphabétisation en milieu du travail qui est centrée sur les travailleuses et les travailleurs et sur les élèves et qui oriente tout l’enseignement et la planification des programmes. Les horaires de travail et les responsabilités familiales et communautaires des élèves adultes appellent en outre de nouvelles méthodes d’organisation de l’apprentissage. Les particularités et les différences sont nombreuses parmi les communautés. Les plans doivent tenir compte des variables sociales, culturelles et géographiques susceptibles de restreindre l’accessibilité des possibilités d’apprentissage ou de nuire d’une façon que seule la communauté locale pourra déceler.

Il importe de prévoir des ressources suffisantes pour assurer l’efficacité des programmes. La demande de formation en milieu de travail augmente, tout comme la population active, mais le financement public de la formation ne change pas. L’expérience et l’évaluation des programmes montrent que le financement de l’alphabétisation en milieu de travail doit maintenant tenir compte de coûts jamais comptabilisés à ce jour, à savoir le temps passé sans travailler, les coûts indirects de la prestation des programmes, les frais de déplacement et les frais de création des programmes. De fait, laisser les élèves supporter ces coûts s’est révélé très dispendieux. L’expérience acquise à l’échelle internationale montre en outre la nécessité d’une démarche systémique pour abolir les obstacles à l’apprentissage.

La durabilité du financement est aussi un principe central, étant donné la nécessité d’institutionnaliser les programmes pour assurer leur prestation à long terme. Il faut du temps, c’est connu, pour hausser le niveau d’alphabétisation d’une population, et l’infrastructure nécessaire à la survie d’un système national d’alphabétisation de qualité ne peut résister à un financement à court terme et en dents de scie.

Atelier 2 – Vers des programmes d’alphabétisation des adultes de qualité

Modérateur : *M. Ron Faris, président, Golden Horizon Ventures, Victoria (Colombie-Britannique)*

Les présentateurs, la présentatrice, les participants et participantes formulent un certain nombre de recommandations très précises au cours des discussions sur la qualité des programmes d’alphabétisation des adultes. Parmi celles qui ont pu être abordées plus en détail dans le peu de temps disponible, certaines ont trait aux besoins particuliers d’élèves adultes en matière de soutien financier et de services de nature à favoriser leur présence quotidienne jusqu’à la fin du programme.

Les participantes et participants ont été unanimes à recommander l’utilisation exclusive d’un matériel didactique adapté aux adultes et, pour les enseignantes et enseignants, une formation qui les prépare à travailler avec des élèves adultes. Pour maximiser les résultats éventuels de la participation aux programmes d’alphabétisation, estiment les participants et participantes, il convient de faire en sorte que les titres de compétence obtenus soient largement reconnus et débouchent sur de nouvelles possibilités d’apprentissage.

Les participants et participantes, dont beaucoup ont une grande expérience de terrain, estiment que les programmes élaborés avec des partenaires de la communauté visée ont plus de chances de succès que les programmes prescrits et imposés sans consultation ni appui de la communauté. Les participantes et participants recommandent fortement au CMEC de tirer parti des enseignements des programmes qui ont déjà fait leurs preuves au Canada. Parmi les obstacles que le CMEC doit éliminer pour permettre l’instauration de programmes d’alphabétisation pancanadiens de grande qualité, ils évoquent l’absence d’une définition et de normes communes en matière d’alphabétisation, pourtant nécessaires à la cohérence des programmes à l’échelle du pays. Ils recommandent aussi que les programmes d’alphabétisation des adultes autochtones destinés aux populations des réserves et d’ailleurs soient considérés comme très prioritaires.

Enfin, les participantes et participants recommandent fortement la mise en œuvre d’une stratégie pancanadienne de coordination des travaux de recherche sur les pratiques modèles et l’affectation de ressources à la diffusion des résultats de la recherche, à l’échelle nationale et internationale.

Atelier 3 – Comment mesurer le succès de l’alphabétisation des adultes?

Modérateur : *M. Raymond Théberge, directeur général, CMEC, Ottawa (Ontario)*

Appelés à mettre en contexte les questions complexes qui entourent la détermination des indicateurs de succès des programmes d’alphabétisation, les participants et participantes ont fait des observations très utiles. On ne sait pas bien encore quels intérêts servent principalement les programmes actuels et comment les données

connues peuvent servir à orienter l'élaboration des politiques et des programmes et l'enseignement afin de proposer des programmes de qualité. Parmi les propositions concrètes des présentateurs et de la présentatrice, notons le modèle en sept étapes présenté par Allan Quigley et un modèle logique en quatre volets mis au point par la communauté de l'alphabétisation et présenté par Wendy DesBrisay.

Les participantes et participants se sont entendus sur ces quatre points concernant la mesure du succès des programmes d'alphabétisation :

- la technologie, y compris des modèles permettant de définir qui est responsable de la détermination des résultats escomptés et des indicateurs de succès au Canada, n'existe pas encore;
- la définition du succès doit tenir compte des principaux intéressés;
- les critères de succès doivent être appliqués à une grande diversité de programmes reflétant des intérêts communautaires et culturels qui transcendent le marché;
- il faut conceptualiser le succès en matière d'alphabétisation et choisir des indicateurs applicables à l'échelle locale, provinciale, nationale et internationale.

RÉFLEXIONS SUR LE FORUM

Ce second forum qui s'est déroulé dans le cadre du plan d'action pour la littératie et l'alphabétisation lancé par le CMEC en mars 2005 pourrait se différencier de certaines consultations pancanadiennes antérieures sur trois points importants. D'abord, il n'a pas été marqué par l'incompréhension profonde et la hargne qui ont assombri tant d'autres réunions où économistes et partenaires commerciaux discutaient investissements et priorités en matière de littératie et d'alphabétisation. Les arguments typiques ont toujours été qu'il vaut mieux investir pour améliorer la compétitivité du Canada sur la scène économique, ce qui fait peu de cas de la légitimité des investissements dans d'autres secteurs. Mais maintenant que l'alphabétisation est quantifiable grâce à l'EIAA et à l'EACA et d'autres sondages qui en ont fait une variable de l'équation des économistes, il est possible aux spécialistes de cette science sociale de se joindre aux protagonistes d'autres disciplines et de convenir que l'alphabétisation a des avantages directs et indirects dans un certain nombre de secteurs d'importance, y compris l'économie. De fait, l'alphabétisation contribue à la santé d'une population et, partant, réduit les coûts des soins de santé. Elle favorise par ailleurs la cohésion sociale et peut réduire les coûts très réels de l'exclusion sociale imputés au Trésor.

Deuxième trait notable des débats et discussions du Forum même et des rencontres sociales : l'entente entre les participants quant à la nécessité d'orientations stratégiques, aux rôles des partenaires, aux méthodes de planification des programmes et à l'infrastructure nécessaire à l'édification d'un système pancanadien d'alphabétisation. Peu de voix se sont opposées quand la volonté politique et la nécessité d'une stratégie à long terme ont été jugées cruciales et quand les partenariats pour l'alphabétisation en milieu de travail ont été jugés essentiels au succès des programmes. Ce ne sont là que deux exemples; il faut souligner en effet que les points d'entente sont nombreux et les sujets de discorde, au contraire, sont rares.

Le troisième aspect des discussions qui suggère une nouvelle ère dans la promotion et la planification de l'alphabétisation est le fait que tant de descriptions, d'assertions et d'expériences relatives à la pratique de l'alphabétisation sont fondées sur la recherche. Les panélistes, les présentateurs et présentatrices des séances plénières et les participants et participantes aux ateliers invités à faire des présentations officielles ont, comme il fallait s'y attendre, étayer leurs assertions sur des résultats de recherche. Tout au long du Forum, d'ailleurs, intervenants, intervenantes, participants et participantes ont fait bon usage des résultats nouveaux et abondants de la recherche qualitative faite en partie à l'instigation des praticiens et des praticiennes, en particulier dans le domaine de la conception des programmes, de l'enseignement et des facteurs qui influent sur la participation. Les participants et participantes au Forum ont répété volontiers qu'il faut encore plus de recherche, que celle-ci est appréciée et que ses résultats sont appliqués sur le terrain, et qu'il importe en outre de faire savoir ce qui se fait en la matière pour améliorer la pratique actuelle et la formation des praticiennes et praticiens futurs. Beaucoup ont dit aussi que la Base de données en alphabétisation des adultes (BDAA) est la plus précieuse des ressources sur le terrain.

Au total, les participants et participantes ont exprimé l'urgence qu'il y a de voir le CMEC ou quelque autre groupe ou organisme, par-delà les intérêts des instances, à prendre la direction du mouvement et lancer le processus collaboratif nécessaire pour que la fédération canadienne élabore enfin une stratégie d'alphabétisation pancanadienne. On s'entend généralement pour dire que les gouvernements ont réussi à sensibiliser la population canadienne au déficit des connaissances de base mais beaucoup moins à répondre de manière concertée au besoin pressant d'une action appuyée sur d'abondantes ressources. Les travailleuses et travailleurs de terrain s'inquiètent depuis un temps du manque de volonté politique et d'engagement soutenu de la part des partis politiques et des gouvernements d'aller jusqu'au bout et de payer le prix.

Participer au Forum sur l'alphabétisation des adultes de Prince George, c'était un peu revivre cette expérience du cours de science du primaire qui consistait à observer la réfraction d'un rayon de lumière dans un prisme et sa sortie en un spectre de couleurs. Dans le cas du Forum, les données empiriques se sont combinées à l'analyse des spécialistes pour créer un spectre coloré des défis dynamiques et complexes de l'alphabétisation des adultes au Canada.

Le premier groupe de spécialistes a brossé un portrait statistique de l'état des lieux à l'échelle nationale et internationale. En réponse à la question du titre : Alphabétisation des adultes – Quels progrès avons-nous faits? », les spécialistes s'entendaient pour répondre « il n'y en a pas beaucoup ». De fait, les interventions entendues au cours de cette session et pendant tout le Forum, du reste, ont beaucoup évoqué le fait que, en termes statistiques globaux, le pourcentage d'adultes canadiennes et canadiens peu alphabétisés n'a pas beaucoup diminué depuis l'EIEA de 1994. En l'occurrence, les trois spécialistes s'entendaient pour dire que les pays où se développe une économie du savoir changeante et mondialisée comme la Suède, déjà avantagés par un niveau d'alphabétisation supérieur à la moyenne, devancent toujours plus le Canada sur le plan de l'alphabétisation, alors que les pays comme le Royaume-Uni et les géants asiatiques comme l'Inde et la Chine, qui éprouvent depuis longtemps des problèmes d'alphabétisation, sont maintenant engagés dans de grandes initiatives sans égales au Canada.

Un consensus se dégage : toutes les nations – y compris le Canada – qui ont toléré une société à deux niveaux, dont une sous-classe permanente, sont grandement désavantagées maintenant qu'émerge l'économie du savoir. En outre, la qualité de l'alphabétisation des adultes doit être vue comme le fondement d'un marché du travail souple, sensible et orienté vers l'avenir ainsi que d'une politique et d'une stratégie d'alphabétisation qui permettent une réponse au niveau local ou communautaire. Les participants et participantes au Forum appellent à l'établissement d'un plan stratégique national, provincial et territorial qui intégrerait les politiques économiques et sociales et poserait les deux conditions préalables essentielles à cette action, soit la volonté politique et l'engagement à long terme plutôt qu'un financement ponctuel.

Les membres du second groupe ont décrit une gamme de systèmes de prestation en usage dans certaines instances canadiennes et illustré comment chacun répond au besoin d'alphabétisation des adultes. Qu'il s'agisse de la nouvelle commission d'alphabétisation de la Saskatchewan, du travail communautaire du Parkdale Project Read de Toronto ou de l'initiative Literacy Now de la Colombie-Britannique, quatre principes essentiels d'une politique d'alphabétisation se dégagent :

- La meilleure solution aux difficultés complexes de l'alphabétisation des adultes est une intervention souple et exhaustive au niveau local ou communautaire (auprès de la famille, à l'école ou en milieu de travail ou dans le cadre d'initiatives communautaires).
- Les problèmes multiples et interreliés de bon nombre d'adultes qui tentent d'acquérir des connaissances de base vont bien au-delà d'un déficit de formation et incluent souvent un mauvais état de santé, de mauvaises conditions d'hébergement, l'exclusion sociale et la pauvreté, le tout exigeant des solutions ministérielles multiples mais intégrées à l'échelle communautaire.
- Il faut définir l'alphabétisation de manière large et concrète, à partir des rôles et responsabilités réels des adultes pour bien orienter les interventions, soutenir les diverses formes de la littératie nécessaires à une participation intégrale à la société du savoir (par exemple, littératie en matière de santé et de civisme, littératie multiculturelle, environnementale et technologique) et favoriser la cohésion sociale entre « des personnes complètes au sein de communautés complètes ».
- Il faut tenir compte des besoins et atouts particuliers des autochtones et des communautés ethniques ainsi que des groupes qui forment les personnes âgées, les jeunes, les immigrantes et immigrants et les personnes ayant des aptitudes différentes.

Le troisième groupe de spécialistes a fourni un motif, voire un impératif, économique manifeste à l'investissement en alphabétisation. S'inspirant de méthodes fondées sur des données probantes, le groupe a présenté des analyses macro-économiques et micro-économiques du rendement social et individuel de l'investissement dans des programmes d'alphabétisation de qualité, notamment :

- la preuve d'un lien entre l'amélioration des connaissances de base et l'augmentation de la productivité et des salaires;
- les économies considérables, en aval, grâce à la réduction des coûts des soins de santé, des coûts judiciaires et sociaux et des coûts d'autres services du fait qu'une population plus instruite prend des décisions plus éclairées en plus de participer et de contribuer plus activement au bien-être de leur famille, de leur milieu de travail, des communautés locales et de la société.

Le groupe a souligné la nécessité d'une collaboration fédérale, provinciale et territoriale à la détermination des éléments d'une approche budgétaire réaliste de la création de services d'alphabétisation de qualité.

Trois remarquables discours-programmes sont venus renforcer les preuves et les analyses présentées par les spécialistes. Mike McCracken a proposé un « coffre à outils », sous forme d'une analyse macro-économique liant les variables du marché du travail à des programmes d'alphabétisation de qualité dans une économie du savoir mondiale. M. McCracken a énuméré précisément les instruments de politique qui peuvent être manipulés pour produire les résultats qu'il faut pour améliorer le niveau de littératie et le maintenir. En somme, il a fourni des preuves solides de la possibilité de stimuler l'économie et la démocratie en intensifiant l'alphabétisation.

Barry Brooks a présenté pour sa part des preuves empiriques et une analyse politique des résultats obtenus depuis la mise en œuvre de *Skills for Life*, la stratégie nationale exhaustive d'apprentissage à vie du Royaume-Uni. M. Brooks a mis en lumière l'ampleur de la planification et de l'action requises pour implanter une stratégie d'alphabétisation nationale de qualité. Trois messages interreliés se dégagent de l'expérience britannique : la nécessité d'une volonté et d'un engagement politiques à long terme; la nécessité absolue d'une initiative solidement appuyée par des ressources suffisantes; et l'importance d'intégrer l'alphabétisation à la mission de tous les organismes gouvernementaux, tous trois étant concrétisés dans la stratégie britannique *Skills for Life*. Deux caractéristiques remarquables de la conception systémique britannique d'une stratégie nationale d'alphabétisation en milieu de travail ont marqué les participantes et participants au Forum : 1) une offre opportune de possibilités de perfectionnement professionnel aux praticiennes et praticiens bénévoles et professionnels de l'alphabétisation pour assurer une formation de qualité; et 2) l'établissement d'objectifs concrets et d'un calendrier précis; le tout supervisé par un organisme public responsable.

Vanessa Little a témoigné des changements positifs constatés dans la vie des gens touchés par une initiative d'alphabétisation concrétisée en un lieu d'apprentissage commun, en l'occurrence, le village d'apprentissage global de Hume, en Australie. Parmi les premiers succès de ce modèle de développement communautaire global fondé sur l'apprentissage, en vertu duquel tous les secteurs de la communauté envisagent leurs objectifs et leurs difficultés à travers la lentille de l'alphabétisation, on observe la création d'intéressantes possibilités d'emploi pour les élèves aborigènes adultes, l'augmentation rapide du nombre d'abonnements à la bibliothèque locale et de l'usage de cette dernière de même que la participation et la collaboration actives des membres de plus de 50 communautés ethniques aux activités des centres d'apprentissage communautaires et aux festivals de l'apprentissage. L'expérience du village d'apprentissage global de Hume a un petit quelque chose de rafraîchissant qui a d'ailleurs retenu l'attention de certains membres du Forum, à savoir l'accent mis sur l'établissement de liens entre les personnes et les ressources pour maximiser l'utilité des ressources humaines et des connaissances existantes plutôt que sur l'investissement coûteux dans un matériel de pointe, dans le recours à des services professionnels et dans l'achat de services.

Les ateliers ont permis aux présentatrices et présentateurs experts de stimuler la réflexion de leurs collègues dans la salle sur trois grandes questions : la promotion de

l'alphabétisation en milieu de travail, la création de programmes de qualité et l'évaluation du succès des programmes. Bon nombre d'exemples ont été donnés, qui montrent l'essor de l'alphabétisation depuis une dizaine d'années, au point d'être reconnue comme un phénomène complexe combinant les interactions sociales, les communications, la technologie, la cognition et la prise de décisions plutôt que comme la simple capacité qu'a un individu de lire et d'écrire.

Pour employer une métaphore évolutionniste, l'alphabétisation peut être vue aujourd'hui comme les écailles d'un poisson moderne, agile, déterminé et coloré qui nage à toute vitesse. Ce poisson d'une espèce moderne a des milliers de petites écailles qui se chevauchent au contraire des écailles peu nombreuses, très grandes et lourdes, mates et relativement indépendantes d'un poisson primitif, tel le coelacanthé. Le premier parcourt de grandes distances en abondante compagnie et doit s'adapter à différents environnements au cours de son cycle de vie. L'autre, solitaire, habite une zone relativement restreinte des profondeurs océaniques, qui évolue peu et où il est assez protégé. Le premier a besoin de petites écailles légères et remplaçables – les connaissances de base – qui le protègent, le maintiennent en santé, sont efficaces et lui permettent de bien vivre dans son environnement. L'autre ne requiert pour survivre que quelques écailles très dures et d'ailleurs impossibles à remplacer. Pour pratiquer l'alphabétisation aujourd'hui, il faut connaître et comprendre un poisson bien différent du sujet de naguère.

Les présentatrices et présentateurs des différents ateliers ont fait connaître aux participantes et participants les nombreux types d'écailles et les problèmes environnementaux qu'affronte ce poisson moderne qu'est l'alphabétisation en exposant la complexité des problèmes d'apprentissage, diverses pratiques éducatives, des résultats de recherche et le témoignage d'expériences personnelles. Les participantes et participants ont relaté à leur tour leurs propres réflexions et formulé leurs recommandations personnelles pour stimuler la discussion. Des contraintes de temps ont fait en sorte que les idées et recommandations destinées au CMEC n'ont pas toutes été soumises à l'analyse critique et que le compte rendu des ateliers représente le remue-méninges qui a eu lieu plutôt qu'un consensus à l'égard d'une ou de plusieurs des recommandations particulières. Pour clarifier les résultats des ateliers et les présenter de manière cohérente, les rédacteurs et rédactrices ont tenté de recenser les grands thèmes, de mettre au jour des liens sous-jacents et de situer en contexte les nombreuses recommandations formulées par les modératrices et modérateurs. Le tout se trouve dans une section distincte du présent rapport, qui précède le résumé du Forum.

ANNEXES

Annexe 1 : Bibliographie

BONIKOWSKA, A., D. A. GREEN et W. C. RIDDELL. *Cognitive Skills and Immigrant Earnings*. Ottawa, Ministère de l'Industrie, 2006.

CAIRNS, J. C. *L'analphabétisme chez les adultes au Canada*. Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 1988.

COMINGS, J. P. *Establishing an evidence-based adult education system*, document hors série du NCSALL, NCSALL, Harvard School of Graduate Education, 2003.

COMINGS, J. P., et L. SORICONE. *An evidence-based adult education program model appropriate for research*, document hors série du NCSALL, NCSALL, Harvard School of Graduate Education, 2006.

COULOMBE, S., et J.-F. TREMBLAY. *Public investment in skills: Are Canadian governments doing enough?* C. D. Howe Institute, Commentary No. 17, Ottawa, 18 p., 2005.

COULOMBE, S., et J.-F. TREMBLAY. *Le capital humain et le niveau de vie dans les provinces canadiennes*, n° 14 de la collection Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, n° 89-552-MIF au catalogue, Ottawa, Ministère de l'Industrie, 2006

DALE, J. *Beyond the spirit of the age*. Londres, Quaker Home Service, 1996.

FERRER, A., D. A. GREEN et W. C. RIDDELL. « The Effect of Literacy on Immigrant Earnings. », dans *Journal of Human Resources*, Sous presse, 2006.

GREEN, D. A., et W.C. RIDDELL. *Literacy and the Labour Market: The Generation of Literacy and Its Impact on Earnings*, Ottawa, Ministère de l'Industrie, 2006.

GREEN, D. A. et W. C. RIDDELL. « Literacy and Earnings: An Investigation of the Interaction of Cognitive and Unobserved Skills in Earnings Generation », dans *Labour Economics*, vol. 10, p. 165-185, 2003.

LEFEBVRE, S., P. BELDING *et al.* *I've opened up*, 2006. Consulté à l'adresse <http://www.nald.ca/library/research/openup/cover.htm>

Movement for Canadian Literacy. A 10-year, results-based national literacy action plan 2006-2016, 2006. Consulté à l'adresse <http://www.literacy.ca/govrel/10year/01.htm>

MURRAY, S. T., Y. CLERMONT et M. BINKLEY. *Mesurer la littératie et les compétences des adultes : des nouveaux cadres d'évaluation*, Statistique Canada, n° 89-552-MIF au catalogue, Ottawa, Ministère de l'Industrie, 2005.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, et STATISTIQUE CANADA. *Littératie, économie et société : Résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Statistique Canada, n° 89-545F au catalogue, Paris, OCDE et Ottawa, Ministère de l'Industrie, 1995.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*, 2004. Consulté à l'adresse <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246f.pdf>.

QUIGLEY, A., et M. NORTON. *Ça nous rend meilleur, tout simplement. Apprendre de la recherche en alphabétisme à travers les réseaux de praticiens. Guide-Ressource de la recherche en milieu de pratique en alphabétisme au Canada*, Edmonton, The Learning Centre, 2002. http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/simplement/cover_f.htm

QUIGLEY, A., et M. NORTON. « It simply makes us better: Literacy research-In-Practice in the USA, Britain, and Canada. », dans *Perspectives: The New York Journal of Adult Learning*, vol. 1, n° 2, p. 5-17, 2003.

QUIGLEY, A., S. FOLINSBEE et W. KRAGLUND-GAUTHIER. *Adult literacy: A report on the state of the field*. Adult Learning Knowledge Centre, Université du Nouveau-Brunswick, 2006. Consulté à l'adresse www.ALKCsymposium.ca

Ross, M.G. (1951). *The Y.M.C.A. in Canada: The chronicle of the century*, Toronto, Ryerson.

Annexe 2 : Biographies des présentateurs et présentatrices

Luc Beauchesne est agent de recherche au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. À ce titre, il est principalement responsable de la conception et de l'élaboration des indicateurs de persévérance et de réussite des élèves du primaire et du secondaire. Il est aussi responsable des indicateurs contextuels au secteur professionnel et des indicateurs de persévérance et de réussite au secteur de la formation des adultes.

Janice Brant est née et a grandi sur le territoire mohawk de Tyendinaga, sur la rive nord de la baie de Quinte, dans le sud de l'Ontario. Elle a été animatrice d'apprentissage et enseignante dans plusieurs collèges et universités et fait actuellement de la recherche pour la National Indigenous Literacy Association et le Rassemblement pour l'alphabétisation de la communauté urbaine de Toronto.

Satya Brink est directrice à la Direction générale de la politique sur l'apprentissage de Ressources humaines et développement des compétences Canada. C'est dire qu'elle est responsable de l'élaboration du recensement des faits probants qui doivent fonder les politiques relatives au capital humain et à l'apprentissage à vie.

Barry Brooks est directeur de l'éducation permanente pour Tribal Group, CTAD, au Royaume-Uni. Récemment encore, il était haut fonctionnaire au ministère de l'Éducation et des compétences, à la tête de l'unité responsable de la stratégie intitulée *Skills for Life*.

Barbara Byers est vice-présidente exécutive élue du Congrès du travail du Canada. Elle est responsable de tout ce qui a trait à l'éducation, à la jeunesse, à la formation, à la technologie, à l'alphabétisation, à la littératie et à l'alphabétisation, aux stages et à l'assurance-emploi. À titre de responsable de la main-d'œuvre, elle veille aussi à ce que les femmes fassent entendre leur voix à l'Organisation internationale du travail.

Wendy DesBrisay compte plus de vingt ans d'expérience dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Elle est actuellement directrice du Movement for Canadian Literacy. En 2005, elle a présidé un comité consultatif national sur l'alphabétisation et les compétences essentielles formé pour élaborer les grandes lignes d'une stratégie d'alphabétisation pancanadienne pour Ressources humaines et Développement social Canada.

Sandi Howell est coordonnatrice provinciale du service d'évaluation et de reconnaissance des acquis et des compétences essentielles au ministère de l'Enseignement postsecondaire et de la Formation professionnelle du Manitoba. M^{me} Howell est conseillère en élaboration et application de programmes d'études en milieu de travail depuis vingt ans, surtout en ce qui concerne l'acquisition des compétences essentielles et l'anglais, langue seconde.

Jean-Denis Julien est conseiller en formation au département de formation des adultes à la Commission scolaire des Chênes depuis 1980. En poste à Drummondville d'abord et maintenant à Sherbrooke, il a élaboré des programmes d'enseignement des compétences de base pour le conseil sectoriel des fabricants de textiles. Il est aussi membre actif du comité consultatif sur l'alphabétisation de la province de Québec. Il a préparé récemment une étude de la situation au Québec en matière de formation en milieu de travail pour le Groupe de travail sur la formation de base des travailleurs.

Yvon Laberge est l'un des membres fondateurs du Family Literacy Action Group of Alberta (ou groupe d'action pour l'alphabétisation des familles, devenu le Centre for Family Literacy) et de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. M. Laberge participe à des projets d'alphabétisation internationaux. Il est actuellement directeur d'Eduk, un organisme sans but lucratif qui veille à l'accessibilité de programmes de formation des adultes en français en Alberta.

Brenda LeClair est directrice exécutive de Literacy Now (ou « L'alphabétisation dès maintenant ») une initiative lancée en Colombie-Britannique pour stimuler et renforcer les stratégies communautaires d'alphabétisation, de l'enfance à l'âge adulte. Elle était auparavant directrice générale adjointe du Conseil scolaire de Langley.

Richard Lipman est président du Conseil des fabricants de bois, qui est le conseil sectoriel des ressources humaines de l'industrie de pointe de la transformation du bois. Il est membre de comités exécutifs au Consortium canadien des carrières et à l'Alliance des conseils sectoriels.

Margaret Lipp a été sous-ministre adjointe à l'Éducation, en Saskatchewan, avant de devenir commissaire à l'alphabétisation de cette même province. Elle est membre du conseil d'administration de la Saskatchewan Apprenticeship and Trade Certification Commission (commission d'homologation des stages et de la certification des compétences de la Saskatchewan) et représente le gouvernement pour l'enseignement primaire et secondaire au Saskatchewan Labour Force Development Board (conseil de perfectionnement de la main-d'œuvre de la province).

Vanessa Little est directrice générale de l'initiative de communauté d'apprentissage au conseil municipal de Hume, à Melbourne, en Australie. Sous sa direction, le conseil municipal a créé le Hume Global Learning Center (centre d'apprentissage global de Hume), un organisme d'apprentissage communautaire à la fine pointe du progrès. Auparavant, M^{me} Little a été conseillère principale en matière de politiques au gouvernement d'Australie-Méridionale en vue du développement des technologies de l'information et d'Internet dans les communautés, dans le secteur de la santé, dans les petites entreprises et dans les administrations locales.

Michael C. McCracken est l'un des fondateurs d'Informetrica Limited, une société canadienne de recherche et d'information qui fournit des prévisions d'ordre national, provincial et industriel à des entreprises, des gouvernements et d'autres organisations au Canada. Il est aussi trésorier du Forum canadien de recherche sur la situation de

l'emploi (FCRSE) et du comité consultatif sur la statistique du commerce à Statistique Canada.

Scott Murray est directeur, Acquis de l'apprentissage, à l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) et, à ce titre, il est responsable du programme d'évaluation des compétences acquises par les adultes et les jeunes élèves. Auparavant, il a été pendant vingt ans à la Division des enquêtes spéciales de Statistique Canada.

Paul O'Toole est enseignant au département de formation de base des adultes du Collège Northern Lights et a acquis de l'expérience au département des métiers et de la technologie, en travaillant en particulier auprès d'étudiantes et d'étudiants autochtones entreprenant une carrière dans l'industrie du pétrole et du gaz.

B. Allan Quigley est professeur en formation des adultes à l'Université St. Francis Xavier. Pendant près de trente ans, il a fait principalement de la recherche professionnelle et universitaire sur l'alphabétisation des adultes. Il a publié de nombreux ouvrages. Toujours chercheur, il s'intéresse surtout à l'enseignement concret.

W. Craig Riddell est professeur-chercheur à la chaire de recherche Banque Royale du Département d'économie de l'Université de la Colombie-Britannique. Il s'intéresse particulièrement à l'économie du travail, aux relations de travail et à la politique publique. Ses travaux actuels portent sur le développement des compétences, l'enseignement et la formation, le chômage et la dynamique du marché du travail.

Kjell Rubenson est professeur en sciences de l'éducation et codirecteur du Centre for Policy Studies in Higher Education and Learning (centre d'étude des politiques publiques en enseignement supérieur) de l'Université de la Colombie-Britannique. Il fait de la recherche sur l'apprentissage à vie, la formation des adultes et les politiques en matière d'éducation pour un certain nombre d'organisations internationales, dont l'OCDE, l'UNESCO et la Commission européenne.

Nick Rubidge est président du College of the Rockies, de Cranbrook, en Colombie-Britannique, où le secteur de la formation de base des adultes accueille le cinquième, environ, de l'effectif étudiant total. Pendant plus de vingt ans auparavant, il a assumé diverses fonctions au gouvernement de la province, dans le secteur de la formation postsecondaire, où il était responsable de la formation des adultes, de l'alphabétisation et de la formation professionnelle.

Nadine Sookermany est travailleuse en alphabétisation au Parkdale Project Read, à Toronto. Elle participe actuellement à un projet de recherche pancanadien sur l'importance de se mettre à la recherche sur l'incidence qu'a la violence sur l'apprentissage, intitulé « Moving Research About Violence and Learning ». Elle connaît d'autant mieux le sujet qu'elle est conseillère de première ligne dans le domaine de la violence faite aux femmes.

Annexe 3 : Programme du Forum

Annexe 4 : Liste des participants et participantes au Forum du CMEC sur l'alphabétisation des adultes

CONFÉRENCIÈRE ET CONFÉRENCIERS PRINCIPAUX

VANESSA LITTLE
Directrice générale
Hume Global Learning Centre
Australie

BARRY BROOKS
Directeur de Lifelong Learning
Tribal Group
Royaume-Uni

MICHAEL C. McCracken
Président et premier dirigeant
Infometrica Limited

PANÉLISTES

YVON LABERGE
Conseiller
ExCEL Learning Concepts
Alberta

B. ALLAN QUIGLEY
Professeur en formation des adultes, Département
de la formation des adultes
Université St. Francis Xavier
Nouvelle-Écosse

BRENDA LECLAIR
2010 Legacies Now
Literacy Now
Colombie-Britannique

WENDY DESBRISAY
Directrice exécutive
Movement for Canadian Literacy

PAUL O'TOOLE
Enseignant de la formation aux adultes – Sciences
sociales
Collège Northern Lights
Colombie-Britannique

JANICE BRANT
Conseillère en éducation
Ontario

KJELL RUBENSON
Centre for Policy Studies in Higher Education and
Training
Université de la Colombie-Britannique
Colombie-Britannique

BARBARA BYERS
Vice-présidente exécutive
Congrès canadien du travail

NICHOLAS RUBIDGE
Président
College of the Rockies
Colombie-Britannique

RICHARD LIPMAN
Président
Conseil des fabricants de bois

CRAIG RIDDELL
Économiste, Département d'économie
Université de la Colombie-Britannique
Colombie-Britannique

NADINE SOOKERMANY
Travailleuse en alphabétisation communautaire
Parkdale Project Read
Ontario

SANDI HOWELL
Coordonnatrice
Workplace Education and Prior Learning
Assessment

JEAN-DENIS JULIEN
Conseiller pédagogique (TREAQFP)
Centre Saint-Michel
Québec

SATYA BRINK
Directrice, Direction générale de la politique sur
l'apprentissage
Ressources humaines et développement social

Industry Training Partnerships
Manitoba

MARGARET LIPP
Commissaire
Saskatchewan Literacy Commission

T. SCOTT MURRAY
Directeur, Acquis de l'apprentissage
Institut de statistique de l'UNESCO

ALBERTA

ANNA DeLUCA
Doyenne
Language Training and Adult Literacy
Collège NorQuest

TERRI GAUNT
Planificateur des programmes
Ministère des Ressources humaines et de l'Emploi

BARBARA LEUNG
Directrice, Programmes communautaires
Ministère de l'Enseignement supérieur

CHARLES PANKRATZ
Doyen, Fondations universitaires
Collège Bow Valley

COLOMBIE-BRITANNIQUE

L'HONORABLE SHIRLEY BOND
Ministre de l'Éducation

JACQUELINE EATON
Adjointe de circonscription de la ministre de
l'Éducation

L'HONORABLE MURRAY COELL
Ministre de l'Enseignement supérieur

MARTINA KAPAC
Adjointe exécutive du ministre de l'Éducation

JOHN NURANEY
Député provincial (Burnaby-Willingdon)
Assemblée législative

MOURA QUAYLE
Sous-ministre à l'Enseignement supérieur

MONICA PAMER
Première directrice

LUC BEAUCHESNE
Direction de la recherche, des statistiques et des
indicateurs
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

JANET LANE
Directrice exécutive
Literacy Alberta

MARGOT POLLARD
Animatrice en alphabétisation des adultes et des
familles
Bibliothèque publique de Lethbridge

ROY M. WEASEL FAT
Vice-président aux études
Collège communautaire Red Crow

EMERY DOSDALL
Sous-ministre de l'Éducation

TOM VINCENT
Sous-ministre adjoint à l'Enseignement supérieur

JANICE NAKAMURA
Directrice, Accountability Branch
Ministère de l'Enseignement supérieur

DAWN McKAY
Gestionnaire intérimaire
Developmental Programs and Aboriginal Education
Ministère de l'Enseignement supérieur

BOBBI PLECAS
Premier directeur, Initiative Department
Ministère de l'Éducation

LINDA MITCHELL
Directrice exécutive de Literacy BC et
présidente, Premier's Advisory Panel on Literacy

Achievement and Assessment Department
Ministère de l'Éducation

PAIGE MacFARLANE
Première directrice
Relations intergouvernementales
Ministère de l'Éducation

JANE GARDINER
Gestionnaire
Relations intergouvernementales
Ministère de l'Éducation

ANNIE ALEXANDER
Élève adulte

WAYNE PELTER
Président
BC School District Continuing Education Directors'
Association

ED WONG
Vice-président, Education Partnerships
Business Council of British Columbia

MARCIA TIMBRES
Doyenne, Developmental Education
Collège de New Caledonia

FRANK SIEGRIST
Directeur, Economic and Employment Initiatives
Prince George Native Friendship Centre

CANADA

MARIE-JOSÉE THIVIERGE
Sous-ministre adjointe, Direction générale de
l'apprentissage
Ressources humaines et Développement social

SYLVAIN SEGARD
Directeur général
Ressources humaines et Développement social

DONNA KIRBY
Directrice générale par intérim
Ressources humaines et Développement social

YVONNE CHARD
Présidente
Adult Basic Education Association of BC

DEE McRAE
Coordonnateur régional en matière
d'alphabétisation
Collège communautaire Northwest

ROBERT ROTHON
Gestionnaire des programmes d'alphabétisation
Collège Educacentre

STEPHANIE JEWELL
Doyenne
Arts and Science, School of Instructor Education
Collège communautaire de Vancouver

JOHN BORAAS
Président, BC Provincial Post Secondary Deans
et directeur du Developmental Education
Collège Camosun

INBA KEHOE
Présidente
BC Library Association

LYNNE LALONDE
Directrice par intérim
Secrétariat national à l'alphabétisation

NEIL BOUWER
Directeur général
Ressources humaines et Développement social

HELEN DAVIES
Directrice intérimaire, Initiatives communautaires
et politiques
Service Canada, Région C.-B. et Yukon

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

L'HONORABLE MILDRED A. DOVER
Ministre de l'Éducation

SUSAN GRAHAM
Gestionnaire, Services financiers aux étudiants et étudiantes
Ministère de l'Éducation

MANITOBA

L'HONORABLE DIANE McGIFFORD
Ministre de l'Enseignement supérieur et de la formation

DWIGHT BOTTING
Sous-ministre
Enseignement supérieur et formation

LORRI APPS
Directrice exécutive
Literacy Partners of Manitoba

NOUVEAU-BRUNSWICK

JOHN CUNNINGHAM
Directeur exécutif
Apprentissage et compétences pour adultes

ROGER DOIRON
Président
Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick

PAULINE PELLETIER
Directrice
Services d'alphabétisation pour les adultes

NOUVELLE-ÉCOSSE

RHONDA SMITH
Animatrice
Éducation communautaire et formation des adultes
Cape Breton-Victoria Regional School Board

BOBBI BOUDREAU
Directeur, Formation des adultes
Ministère de l'Éducation

DIANE SMITH
Élève adulte
Council of the Federation Literacy Award Winner
2005

MONA AUDET
Directrice générale
Pluri-elles (Manitoba) Inc.

ANNA BEAUCHAMP
Registraire, Apprentissage et alphabétisation des adultes
Enseignement supérieur et formation

MARGARET CHAMBERS
Coordonnatrice générale
Interlake Adult Learning Association Inc.

ROBERTO DALLAIRE
Président
Comité régional d'apprentissage pour adultes
Chaleur inc.

JAN GREER
Directeur exécutif
The Literacy Coalition of New Brunswick Ltd.

MIKE SMITH
Doyen, School of Access
Collège communautaire de la Nouvelle-Écosse

ANN MARIE DOWNIE
Directrice exécutive
Literacy Nova Scotia

NUNAVUT

KIM CROCKATT
Directrice exécutive
Nunavut Literacy Council

GARRY CLARK
Moniteur en formation de base des adultes
Nunavut Arctic College

ELIZABETH COWAN
Coordonnatrice
Alphabétisation et formation des adultes
Ministère de l'Éducation

GERALDINE PFLUEGER
Coordonnatrice, Programmes communautaires
Nunavut Arctic College

ONTARIO

FLORENCE GUY
Gestionnaire des programmes
Alphabétisation et formation de base
Ministère de la Formation et des Collèges et universités

ANNE RACHLIS
Gestionnaire principale
Alphabétisation et formation de base
Ministère de la Formation et des Collèges et universités

SUZANNE BENOIT
Directrice générale
Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation

LESLEY BROWN
Directrice exécutive par intérim
Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario

JONATHAN BROWN
Agent d'éducation
Ministère de la Formation et des Collèges et universités

QUÉBEC

ÉDITH CLOUTIER
Directrice, Formation de base des adultes
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

JEAN-YVES DESJARDINS
Directeur, Formation aux compétences d'emploi, formation des adultes et services aux entreprises
Commission scolaire des Appalaches

CAROLINE MEUNIER
Responsable des dossiers politiques
Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)

ANDRÉE RACINE
Responsable du dossier de l'alphabétisation
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

SASKATCHEWAN

RANDY BOLDT
Sous-ministre adjoint à l'Immigration
Enseignement supérieur et emploi

DONNA WOLOSHYN
Gestionnaire des programmes
Saskatchewan Literacy Commission

DONNA BREWER
Directrice, Learning and Development
Saskatchewan Gaming Commission

BRIAN KRAUS
Doyen, Formation de base
Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology

DEBBIE GRIFFITH
Directrice exécutive
Saskatchewan Literacy Network

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR

DAVE DENINE
Secrétaire parlementaire de la ministre de
l'Éducation

KIMBERLY GILLARD
Directrice exécutive
Literacy Newfoundland and Labrador

CINDY CHRISTOPHER
Gestionnaire, Alphabétisation des adultes
Ministère de l'Éducation

MONNIE MOORES
Présidente
Newfoundland and Labrador Laubach Literacy
Council

BEVERLEY KIRBY
Directrice
Community Education Network

TERRITOIRES DU NORD-OUEST

SUZANNE ROBINSON
Spécialiste de l'éducation des adultes
Collège Aurora

BARBARA MIRON
Coordonnatrice
Alphabétisation et formation de base des adultes
Ministère de l'Éducation, de la Culture et de
l'Emploi

SANDY OSBORNE
Gestionnaire, Colleges Services Unit
Ministère de l'Éducation, de la Culture et de
l'Emploi

PAULA MACDONALD
Monitrice principale, Études développementales
Collège Aurora

CATE SILLS
Directrice exécutive
NWT Literacy Council

YUKON

L'HONORABLE JOHN EDZERZA
Ministre de l'Éducation et de la Justice

BRENT SLOBODIN
Sous-ministre adjoint par intérim
Ministère de l'Enseignement supérieur

DAWN MARINO
Président
Yukon Literacy Coalition

DANIELLE SHELDON
Agente de développement du marché du travail
Gouvernement du Yukon

SHELAGH BEAIRSTO
Doyenne, Developmental Studies
Yukon College

CAROL BUCHAN
Président
Yukon Learn

MARY MCGINTY
Directrice, Éducation et formation
Première Nation de Selkirk

ORGANISATIONS PANCANADIENNES

CHARLES RAMSEY
Directeur exécutif
Base de données en alphabétisation des adultes

NINGWAKWE / E. PRISCILLA GEORGE

PATRICIA NUTTER
Directrice de projets
Projet de leadership municipal
Association canadienne des administrateurs
municipaux

Conférencière nationale
National Indigenous Literacy Association

TERRY ANNE BOYLES
Vice-présidente, Services aux membres et
politiques publiques
Association des collèges communautaires du
Canada

JOHN O'LEARY
Président
Collège Frontier

LUCE LAPIERRE
Directrice
Fédération canadienne pour l'alphabétisation en
français

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

RAYMOND THÉBERGE
Directeur général

AMANDA SPENCER
Coordinatrice, Recherche et statistique

MARY JANE HEE FA CHUNG
Adjointe administrative

ÉQUIPE ADMINISTRATIVE DU FORUM

MARTIN YOUNG
Gestionnaire du Forum
Ministère de l'Enseignement supérieur de la
Colombie-Britannique

ROSEMARIE LISCUM
Coordonnatrice administrative
Ministère de l'Enseignement supérieur de la
Colombie-Britannique

VERONICA OSBORN
Coordonnatrice du Forum
Ministère de l'Enseignement supérieur de la
Colombie-Britannique

SHELLEY GILMOUR
Coordonnatrice de l'alphabétisation des adultes
Ministère de l'Éducation de la Colombie-
Britannique

RON FARIS
Modérateur du Forum
Président, Golden Horizon Ventures

MARISSA THOLA
Agente d'éducation
Programmes de développement
Ministère de l'Enseignement supérieur de la
Colombie-Britannique

ADRIAN BLUNT
Conseiller
Secrétaire de séance pour le Forum

JANIS ROBERTSON
Relationniste
Ministère de l'Enseignement supérieur de la
Colombie-Britannique