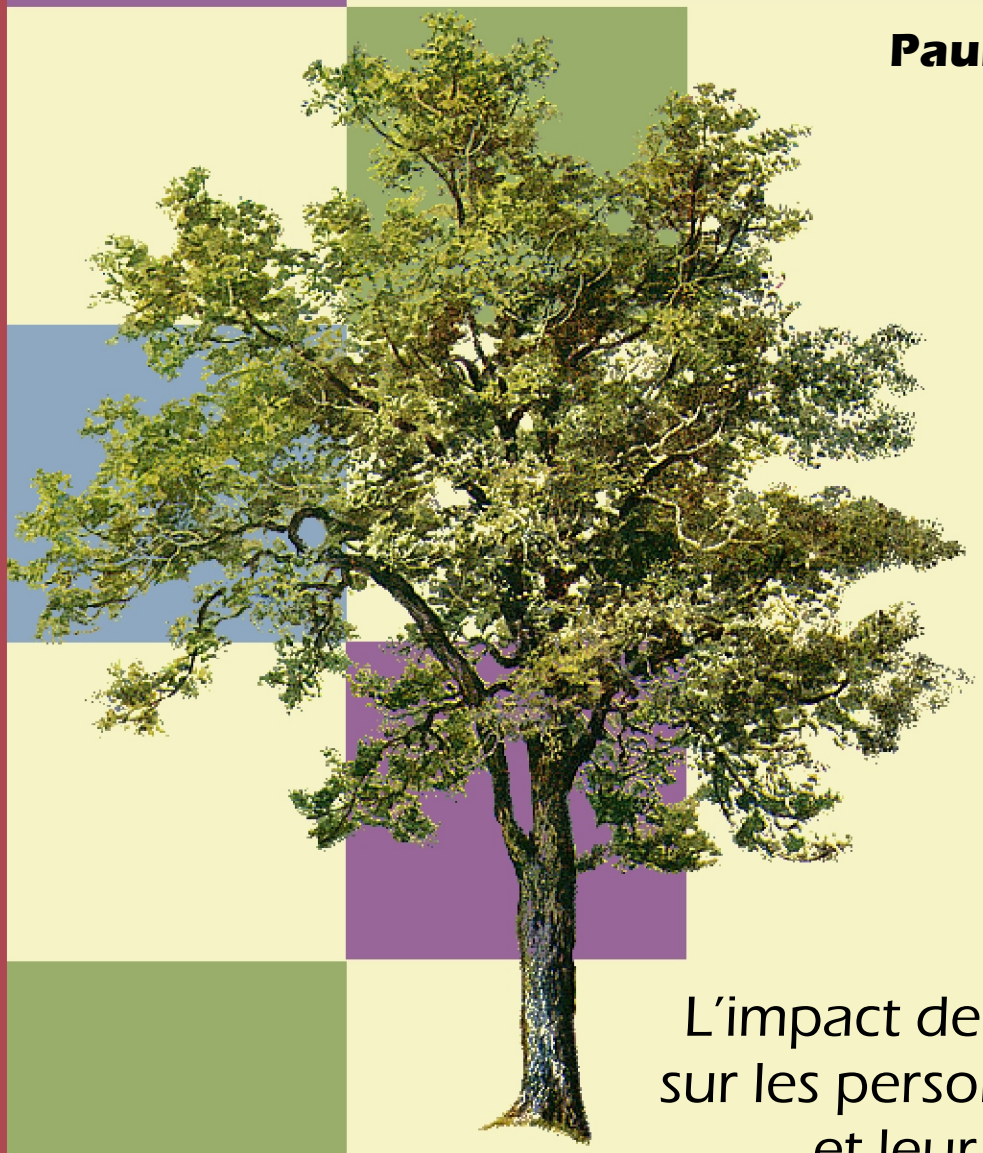
Apprendre pour la vie

Paule Doucet, Ph. D.



L'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage :

Rapport de recherche-action

Coalition ontarienne de formation des adultes

Pluri-elles (Manitoba) Inc.

Apprendre pour la vie

L'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage :

Rapport de recherche-action

Paule Doucet, Ph. D.

Coalition ontarienne de formation des adultes
et
Pluri-elles (Manitoba) Inc.

Septembre 2010

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Doucet, Paule
Apprendre pour la vie : rapport de recherche-action sur l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage / Paule Doucet.

Publié aussi en anglais sous le titre: Learning for life.
Publié en collab. avec : Pluri-elles (Manitoba) Inc.
Comprend des réf. bibliogr.
ISBN 978-2-922911-12-1

1. Alphabétisation--Ontario--Évaluation. 2. Alphabétisation--Manitoba-- Évaluation. 3. Adultes--Enseignement primaire--Ontario--Évaluation. 4. Adultes--Enseignement primaire--Manitoba--Évaluation. 5. Canadiens français--Éducation--Ontario--Évaluation. 6. Canadiens français-- Éducation--Manitoba--Évaluation. I. Pluri-elles (Manitoba) Inc II. Coalition ontarienne de formation des adultes III. Titre.

LC154.2.O5D68 2010 302.2'2440891140713 C2010-904932-2

Coordination du projet
Suzanne Benoit, Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA)
Mona Audet, Pluri-elles (Manitoba) Inc.

Recherche, analyse et rédaction
Paule Doucet, Ph. D., Doucet associés inc.
Mireille Losier, M.A., Recherche et évaluation

Partenaires
COFA
Pluri-elles (Manitoba) Inc.

Collaborateurs de l'Ontario
Chantal Bourgeois, Centre d'éducation des adultes, New Liskeard
Debbie Grier, Collège Boréal, Sudbury
Linda Garant Dufour, Centre de formation LCAML, Kirkland Lake
Ruth Belliveau Blain, Centre d'éducation des adultes, New Liskeard
Linda Hamelin, À La P.A.G.E. Inc., Alexandria
Madeleine Théoret, À La P.A.G.E. Inc., Alexandria
Renaud Saint-Cyr, Alpha-Toronto

Appui à la validation
Claudette Hallée, Au Centre des Mots, New Liskeard

Collaborateurs du Manitoba
Denise Danais
Martin Frédérick
Saadia Saadane

Révision linguistique
Michelle Martin, Syntaxe-M
Célinie Russell, COFA

Révision comparative
Janie Bertrand, version en français et en anglais

Mise en page et graphisme
Nathalie Brunet-Deschamps, COFA

Impression
Ray-Tek Printing Inc., Ottawa

Édition et distribution

Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA)
235, chemin Montréal, bureau 201
Ottawa (Ontario) K1L 6C7
Téléphone : 613 842-5369
Sans frais en Ontario : 1 877 464-0504
Télécopieur : 613 842-5371
Courriel : coalition@coalition.ca
Site Web : www.coalition.ca

Pluri-elles (Manitoba) Inc.
570, rue Des Meurons
Saint-Boniface (Manitoba) R2H 2P8
Téléphone : 204 233-1735
Sans frais : 1 800 207-5874
Télécopieur : 204 233-0277
Courriel : pluridg@pluri-elles.mb.ca
Site Web : www.pluri-elles.mb.ca

La réalisation de ce projet a été rendue possible grâce à la contribution financière du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) du ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences Canada (RHDCC).

La reproduction, en tout ou en partie, du présent ouvrage est permise et même encouragée pourvu qu'on en mentionne la source.

La COFA souscrit au principe de l'égalité des sexes. L'utilisation de la forme masculine et de la forme neutre dans ce document n'a pour but que d'alléger le texte. Cependant, nous avons utilisé l'expression « formatrices et formateurs » pour refléter la réalité du milieu de la formation des adultes où cette fonction est exercée en grande majorité par des femmes.

Tous droits réservés. © Coalition ontarienne de formation des adultes et Pluri-elles (Manitoba) Inc., septembre 2010.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 9

INTRODUCTION 11

1 - ORIENTATIONS 13

1.1 Titre du projet 13
1.2 Partenaires 13
1.3 Cadre stratégique du projet 13
1.3.1 Vision 13
1.3.2 Mission 13
1.3.3 Mission externe. 13
1.3.4 But 13
1.3.5 Valeurs 13
1.3.6 Objectifs 14
1.3.7 Groupes cibles 14
1.3.8 Partenaires et collaborateurs 14
1.3.9 Résultats visés 15

2 - GESTION DU PROJET 17

2.1 Modèle de gestion 17
2.2 Organisation du projet 17
2.3 Rôles des partenaires 17
2.4 Rôles des collaborateurs de la COFA et de Pluri-elles (Manitoba) 18
2.5 Rôles des organismes participants à la cueillette des données 18
2.6 Rôle des consultants 18
2.7 Durée du projet 18

3 - CONTEXTE ET ENJEUX 19

3.1 Contexte des minorités francophones 19
3.2 Contexte de l'alphabétisation en français en situation minoritaire 19
3.3 Aperçu de la situation au Manitoba 20
3.3.1 Population francophone au Manitoba 20
3.3.2 Situation des francophones du Manitoba de 16 à 65 ans et plus en matière d'alphabétisation 21
3.3.3 Aperçu du contexte actuel en matière d'alphabétisation au Manitoba 23
3.4 Aperçu de la situation en Ontario 23
3.4.1 Population francophone de l'Ontario 23
3.4.2 Situation des francophones de l'Ontario de 16 à 65 ans et plus en matière d'alphabétisation 24
3.4.3 Aperçu du contexte actuel en matière d'alphabétisation en Ontario 25
3.5 Défis liés à la recherche en alphabétisation 26

4 - REVUE DE LA LITTÉRATURE 29

4.1 But de la revue de la littérature 29
4.2 Sources d'information 29
4.3 Ouvrages explorés 29
4.3.1 Études internationales 29
4.3.2. Études canadiennes et régionales 30
4.4 Concepts 31
4.4.1 Alphabétisation 31
4.4.2 Apprentissage fonctionnel 32
4.4.3 Transfert des compétences 32
4.4.4 Compétences 33

4.5 Considérations sur les contextes 39
4.6 Modèles conceptuels 40
4.7 Principales constatations des recherches 41
4.7.1 Constatations tirées de recherches internationales 41
4.7.2 Constatations tirées de recherches canadiennes en français et en anglais 45
4.8 Constats saillants de la revue de la littérature 50
4.8.1 Champs de transfert des compétences 50
4.8.2 Dimensions des impacts 50
4.8.3 Modèle conceptuel des bénéfices 51

5 - PARAMÈTRES CONCEPTUELS 53
5.1 Unité d'analyse 53
5.2 Concepts clés 54
5.2.1 Compétences essentielles 54
5.2.2 Transfert des compétences 54
5.3 Modèle conceptuel 55

6 - MÉTHODES ET TECHNIQUES DE RECHERCHE 57
6.1 Méthode de recherche 57
6.1.1 Conception de la méthode 57
6.1.2 Apports attendus des méthodes et outils de recherche 57
6.1.3 Stratégie de recherche 57
6.2 Hypothèse de départ de la recherche 57
6.3 Données de recherche 58
6.3.1 Types de données 58
6.3.2 Triangulation des données 58
6.4 Paramètres et limites méthodologiques de la recherche 58
6.5 Outils techniques de recherche 60
6.5.1 Enquête par questionnaire 60
6.5.2 Groupe de discussion 63
6.5.3 Description des outils de recherche 64

7 - RÉPONDANTS À L'ENQUÊTE 67
7.1 Enquête par questionnaire 67
7.2 Enquête par groupe de discussion 67

8 - DONNÉES EMPIRIQUES 69
8.1 Données empiriques 69
8.1.1 Données quantitatives 69
8.1.2 Données qualitatives 69
8.2 Saisie et traitement des données 69
8.2.1 Saisie des données 69
8.2.2 Autres traitements des données 70

9 - PROCESSUS ET NIVEAUX D'ANALYSE 71
9.1 Processus 71
9.2 Niveaux d'analyse 71

10 - DESCRIPTION DES GRANDES TENDANCES 73
10.1 Profil des personnes apprenantes 73
10.2 Description des grandes tendances – résultats quantitatifs 75
10.3 Apprentissages et transfert des compétences 78
10.3.1 Lecture des textes et utilisation de documents 78
10.3.2 Rédaction 81
10.3.3 Communication verbale 84
10.3.4 Informatique et technologies 86
10.3.5 Calcul 88
10.3.5.1 Calculs simples 88
10.3.5.2 Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables 91
10.3.5.3 Calcul – Mesures et calculs 93
10.4 Constats préliminaires 95

11 – EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE ET DE TRANSFERT DES COMPÉTENCES 97
11.1 Expériences vécues 97
11.2 Description de cas types 98
11.3 Profils types des personnes apprenantes 98
11.3.1 Type A – Personne apprenante de 44 ans et moins encore en formation 100
11.3.2 Type B – Personne apprenante de 44 ans et moins qui n'est plus en formation 103
11.3.3 Type C – Personne apprenante de 45 ans et plus encore en formation 106
11.3.4 Type D – Personne apprenante de 45 et plus qui n'est plus en formation 111
11.4 Constats sur les cas types 114

12 - EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE ET D'UTILISATION DES COMPÉTENCES 115
12.1 Observations et propositions des personnes apprenantes 115
12.2 Modalités de formation favorisant l'acquisition et l'utilisation des compétences 116
12.3 Constats 120

13 - EXPÉRIENCES DE FORMATION 121
13.1 Contact des formatrices et formateurs avec les répondants 121
13.2 Observations et perceptions des formatrices et formateurs 122
13.3 Exemples concrets de transfert des compétences 122
13.3.1 Lecture des textes et utilisation de documents 123
13.3.2 Rédaction 124
13.3.3 Informatique et technologies 126
13.3.4 Communication verbale 127
13.3.5 Calcul – Calculs monétaires - Budgets et opérations comptables 130
13.4 Constats 133

14 - STRATÉGIES, MATÉRIEL ET RESSOURCES 135
14.1 Apport des groupes de discussion 135
14.2 Pratiques exemplaires 135
14.3 Observations et perceptions des pratiques 136
14.3.1 Stratégies de formation 136
14.3.2 Matériel andragogique 143
14.3.3 Ressources requises 149
14.4 Suivis des groupes de discussion 153

15 - ANALYSE DES RÉSULTATS 155
15.1 Choix d'analyse des résultats 155
15.1.1 Perceptions et expériences des personnes apprenantes concernant le transfert de leurs compétences 155
15.1.2 Perceptions et expériences des formatrices et formateurs concernant leurs pratiques favorisant le transfert des compétences 155
15.2 Unité d'analyse et modèle d'analyse 156
15.3 Revue et pertinence du cadre et du modèle d'analyse 157
15.4 Revue et juxtaposition des résultats 158
15.5 Sommaire des résultats 160
15.5.1 Effets et impacts du transfert des compétences 160
15.5.2 Stratégies, outils et ressources favorisant le transfert des compétences 161
15.6 Compréhension et explication des changements 162
15.6.1 Activation des compétences 162
15.6.2 Pourquoi, avec qui, vers où et comment poursuivre? 165

CONCLUSION 167

BIBLIOGRAPHIE ANNOTÉE DES RECHERCHES EN ALPHABÉTISATION ET DES OUVRAGES COMPLÉMENTAIRES CONSULTÉS 169

ANNEXE 175
Carnet d'entrevue 177

TABLEAUX

Tableau 1 Population de la Norvège et du Canada, âgée de 16 à 65 ans par niveau d'alphabétisme 20

Tableau 2 Canada – Francophones de 16 à 65 ans par niveau d'alphabétisme 20

Tableau 3 Manitoba – Francophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme..... 22

Tableau 4 Manitoba – Anglophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme..... 22

Tableau 5 Manitoba – Francophones se situant au niveau 1 et au niveau 2 par groupe d'âge 22

Tableau 6 Ontario – Francophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme..... 24

Tableau 7 Ontario – Anglophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme 25

Tableau 8 Ontario – Francophones se situant au niveau 1 et au niveau 2 par groupe d'âge 25

Tableau 9 Étapes et niveaux d'analyse..... 71

Tableau 10 Profils types des personnes apprenantes et nombre de répondants par type de profil 99

Tableau 11 Modalités d'acquisition et d'utilisation des compétences selon les personnes apprenantes 116

Tableau 12 Nombre de commentaires sur les effets et les impacts du transfert des compétences mentionnés par les formatrices et formateurs..... 131

Tableau 13 Stratégies de formation mentionnées par les formatrices et formateurs 136

Tableau 14 Matériel andragogique mentionné par les formatrices et formateurs 144

Tableau 15 Ressources potentielles mentionnées par les formatrices et formateurs 150

FIGURES

Figure A Modèle de conceptualisation des bénéfices de l'apprentissage et des champs de transfert des compétences 55
Figure B Modèle conceptuel compréhensif d'apprentissage et de transfert des compétences dans la vie de tous les jours..... 168

Profil des personnes apprenantes

Figure 1 Genre..... 76
Figure 2 Groupe d'âge..... 76
Figure 3 Répartition par groupe d'âge..... 76
Figure 4 Groupe d'âge des femmes et des hommes 76
Figure 5 Répartition des femmes par groupe d'âge 76
Figure 6 Répartition des hommes par groupe d'âge 76
Figure 7 Niveau d'alphabétisme au début de la formation des personnes en formation ou non 77
Figure 8 Formation..... 77
Figure 9 Niveau d'alphabétisme des personnes en formation 77
Figure 10 Niveau d'alphabétisme des personnes n'étant plus en formation..... 77
Figure 11 Retour aux études correspondant à une étape particulière de leur vie 77
Figure 12 Réponses affirmatives sur l'impact positif de la formation 77
Figure 13 Réponses affirmatives sur l'impact positif de la formation des femmes et des hommes..... 78
Figure 14 Réponses affirmatives sur l'impact positif de la formation des femmes par groupe d'âge 78
Figure 15 Réponses affirmatives sur l'impact positif de la formation par groupe d'âge..... 78
Figure 16 Réponses affirmatives sur l'impact positif de la formation des personnes en formation ou non ... 78

Lecture des textes et utilisation de documents

Figure 17 Dans la vie de tous les jours, lisez-vous plus qu'avant votre participation à la formation? 80
Figure 18 Lecture de courriels par groupe d'âge..... 80
Figure 19 Documents utilisés 80
Figure 20 Amélioration de la lecture sur le plan personnel 80
Figure 21 Amélioration de la lecture sur le plan communautaire 80
Figure 22 Amélioration de la lecture sur le plan fonctionnel pour l'emploi 80
Figure 23 Amélioration de la lecture sur le plan fonctionnel pour la formation..... 81
Figure 24 Fréquence de lecture dans différentes situations..... 81

Rédaction

Figure 25 Dans la vie de tous les jours, écrivez-vous plus qu'avant votre participation à la formation? 82
Figure 26 Augmentation de la fréquence de rédaction..... 82
Figure 27 Amélioration de la rédaction sur le plan personnel 83
Figure 28 Amélioration de la rédaction sur le plan familial et communautaire..... 83
Figure 29 Amélioration de la rédaction sur le plan fonctionnel pour l'emploi 83
Figure 30 Amélioration de la rédaction sur le plan fonctionnel pour la formation 83
Figure 31 Fréquence de la rédaction dans différentes situations..... 83

Communication verbale

Figure 32 Dans la vie de tous les jours, vous exprimez-vous mieux qu'avant votre participation à la formation? ... 85
Figure 33 Amélioration de la communication verbale selon le genre ... 85
Figure 34 Amélioration de la communication verbale sur le plan personnel ... 85
Figure 35 Amélioration de la communication verbale sur le plan communautaire ... 87
Figure 36 Amélioration de la communication verbale sur le plan familial ... 86
Figure 37 Amélioration de la communication verbale sur le plan fonctionnel pour l'emploi ... 86
Figure 38 Amélioration de la communication verbale sur le plan fonctionnel pour la formation ... 86

Informatique et technologies

Figure 39 Dans la vie de tous les jours, utilisez-vous plus l'informatique et les technologies qu'avant votre participation à la formation? ... 87
Figure 40 Amélioration de l'utilisation de l'informatique ... 87
Figure 41 Amélioration de l'utilisation de l'informatique sur le plan personnel ... 88
Figure 42 Amélioration de l'utilisation de l'informatique sur le plan fonctionnel pour l'emploi ... 88
Figure 43 Amélioration de l'utilisation de l'informatique sur le plan fonctionnel pour la formation ... 88
Figure 44 Fréquence d'utilisation de l'informatique et des technologies ... 88

Calculs simples

Figure 45 Dans la vie de tous les jours, calculez-vous mieux qu'avant votre participation à la formation? ... 89
Figure 46 Amélioration des compétences en calculs simples par groupe d'âge ... 89
Figure 47 Amélioration des compétences en calculs simples ... 90
Figure 48 Amélioration des compétences en calculs simples selon le genre – Additionner, soustraire, multiplier et diviser ... 90
Figure 49 Amélioration de diverses habiletés en calculs simples depuis la formation ... 90
Figure 50 Amélioration des habiletés à interpréter des sondages ... 90
Figure 51 Amélioration des habiletés à utiliser des statistiques ... 90
Figure 52 Amélioration des habiletés à résoudre des problèmes de calculs simples ... 90

Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables

Figure 53 Dans la vie de tous les jours, gérez-vous mieux vos finances qu'avant votre participation à la formation? ... 92
Figure 54 Amélioration des compétences à gérer ses finances par groupe d'âge ... 92
Figure 55 Amélioration des compétences à gérer ses finances selon le genre et les personnes en formation ou non ... 92
Figure 56 Amélioration des habiletés à calculer l'intérêt et les taxes ... 92
Figure 57 Amélioration des habiletés à calculer l'intérêt et les taxes selon le genre ... 92
Figure 58 Amélioration des habiletés à calculer l'intérêt et les taxes des personnes en formation ... 92
Figure 59 Amélioration des habiletés à calculer les soldes et les taxes par groupe d'âge ... 93
Figure 60 Amélioration des habiletés à calculer les soldes des hommes et des personnes en formation ... 93
Figure 61 Amélioration des habiletés à résoudre des problèmes de calculs monétaires sur le plan fonctionnel pour la formation ... 93

Mesures et calculs

Figure 62 Dans la vie de tous les jours, considérez-vous que vous savez mieux calculer avec des mesures qu'avant votre participation à la formation? ... 94
Figure 63 Amélioration des habiletés en mesures et calculs ... 94
Figure 64 Amélioration des habiletés en mesures et calculs sur le plan personnel – Convertir les mesures impériales en mesures métriques ... 94
Figure 65 Amélioration des habiletés en mesures et calculs sur le plan fonctionnel pour la formation – Résoudre des problèmes de mesures et calculs ... 94
Figure 66 Amélioration des habiletés en mesures et calculs sur le plan fonctionnel pour la formation – Avant, maintenant et à l'avenir ... 95

SOMMAIRE

Apprendre pour la vie, l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage fait état de la recherche-action qui a été conçue, mise en œuvre et réalisée par la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA) et Pluri-elles (Manitoba) Inc. en collaboration étroite avec des collaborateurs des deux provinces de 2007 à 2010.

Le défi du projet de recherche a été considérable. Le but était de démontrer l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes dans leur vie de tous les jours. Il s'agissait en outre de fournir par cette recherche des informations pratiques et utiles aux intervenants en alphabétisation en français ainsi qu'aux organismes engagés en alphabétisation et en formation de base des adultes dans les communautés francophones au Manitoba et en Ontario, provinces où ont eu lieu les activités de recherche, et aussi au Canada et ailleurs.

La première étape du projet, qui s'est déroulée en 2007 et 2008, a compris la mise en commun et l'approbation du cadre stratégique et du cadre d'évaluation du projet par les partenaires et les collaborateurs. Il s'ensuivit une revue de littérature des sources canadiennes et internationales portant sur les compétences essentielles et le transfert des compétences essentielles dans la vie de tous les jours ainsi qu'un survol des réalités propres aux deux provinces engagées dans le présent projet. Les partenaires et les collaborateurs ont ensuite procédé à explorer les options et à faire des choix méthodologiques et techniques appropriés aux objectifs et aux résultats visés par la recherche et aux groupes cibles impliqués directement : les personnes apprenantes et les personnes de leur entourage ainsi que les formatrices et formateurs. Cette étape s'est complétée par la sélection des modalités concrètes d'organisation de la recherche sur le terrain et l'élaboration des outils de recherche.

La deuxième étape du projet, en 2009 et 2010, a compris la collecte de données par questionnaire dans 27 centres d'alphabétisation et de formation des adultes auprès de 198 personnes apprenantes, 201 personnes de leur entourage et plusieurs formatrices et formateurs. Des formatrices et formateurs ont également participé à huit groupes de discussion dans autant de centres de formation. À la suite de la compilation électronique de données recueillies, la recherche a porté sur la description, la comparaison et l'analyse des résultats des données quantitatives et qualitatives recueillies ainsi qu'à leur représentation par de nombreuses figures graphiques.

La présentation des résultats débute par un aperçu général des profils des personnes apprenantes suivi des descriptions et des comparaisons des compétences essentielles acquises et transférées dans la vie de tous les jours selon les catégories de personnes apprenantes telles que le genre, l'âge et le niveau de formation. L'analyse s'effectue par une description et une comparaison des constats tirés de la présente recherche, soit les effets de l'acquisition des compétences sur les personnes apprenantes et l'impact du transfert des compétences dans leur vie de tous les jours. Les grandes tendances générales révélées par la description et la comparaison des données quantitatives démontrent que la majorité des répondants reconnaissent l'amélioration de leurs compétences en lecture, en rédaction, en communication verbale, en informatique et en calcul. L'acquisition de ces compétences a des effets sur le plan personnel et des impacts dans leur vie de tous les jours principalement sur le plan fonctionnel pour la formation et pour l'emploi ainsi que sur le plan familial, communautaire, civique et social.

Afin d'exemplifier des expériences d'apprentissage des personnes apprenantes et les effets ou impacts constatés, la recherche présente une série de cas types de personnes apprenantes comprenant des témoignages des personnes de leur entourage ainsi que ceux de leur formatrice ou formateur.

Les personnes de l'entourage des personnes apprenantes ont été très généreuses dans leurs commentaires par rapport au transfert des compétences des personnes apprenantes qui les ont choisies comme référence. Ce sont ces personnes qui peuvent le mieux confirmer les impacts sur la vie de tous les jours à la suite de la formation reçue en relevant des exemples de changements constatés.

Les formatrices et formateurs offrent aussi des exemples concrets de l'acquisition et du transfert des compétences essentielles observés chez les personnes apprenantes. La recherche présente en outre le point de vue des formatrices et formateurs, émis lors des huit groupes de discussion, sur leurs pratiques actuelles ayant trait aux stratégies de formation, au matériel utilisé favorisant le transfert des compétences dans la vie de tous les jours ainsi que leurs perceptions quant aux stratégies à préconiser et aux ressources disponibles ou attendues pour ce faire.

L'analyse des résultats s'est effectuée par une mise en valeur des constats effectués lors de la présente recherche, en particulier sur l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes dans leur vie de tous les jours à la lumière de recherches internationales de plus grande envergure. L'analyse observe des convergences des résultats avec ceux des études canadiennes, américaines et européennes.

Les constats ont ensuite été examinés en relation avec le modèle d'analyse initial, ce qui permet de le préciser et de le consolider en fait de compréhension et d'explication des effets directs de l'acquisition des compétences essentielles sur l'autonomie et le développement des personnes apprenantes et des impacts du transfert sur la famille et le ménage, sur la participation sociale, communautaire et civique ainsi que sur les aspects fonctionnels pour l'emploi et pour la formation.

Les résultats éclairent les processus de transfert à plusieurs niveaux : au niveau personnel et psychologique; au niveau familial; au niveau social, communautaire et civique ainsi qu'au niveau économique. En outre, on observe des spécificités propres au contexte des personnes apprenantes des communautés francophones en situation minoritaire.

Les constats sont particulièrement éclairants pour les intervenants en alphabétisation et en formation de base des adultes, tant ceux en relation directe avec les personnes apprenantes que ceux ayant des responsabilités de formation, d'encadrement des formatrices et formateurs ou des responsabilités décisionnelles quant aux programmes et à l'allocation des ressources. La recherche étant particulièrement riche en données quantitatives et qualitatives, il reste aussi possible d'approfondir plusieurs questions d'intérêt pour les intervenants et les décideurs.

La COFA et Pluri-elles (Manitoba) Inc. présentent cette recherche avec fierté et satisfaction d'avoir relevé le défi, sûres que les résultats sauront retenir l'attention des intervenants concernés et contribuer à l'action concertée menant au développement de la formation des adultes francophones au bénéfice des personnes apprenantes et de leurs communautés.

INTRODUCTION

Avec l'importance croissante de la gestion axée sur les résultats, deux organismes à vocation provinciale, responsables des programmes d'alphabétisation et de formation de base en français en Ontario et au Manitoba, ont entrepris de démontrer l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes par une recherche menée sur le terrain. La Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA) (Ontario) et Pluri-elles (Manitoba) Inc. ont dirigé conjointement le projet de recherche en partenariat avec des collaborateurs ontariens et manitobains.

Cette recherche fait valoir les impacts de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes francophones et les impacts élargis du transfert des compétences dans leur vie quotidienne. En particulier, elle indique les changements, observés ou perçus, reliés au transfert des compétences dans la vie quotidienne. Ces données seront utiles pour enrichir les savoirs des intervenants communautaires et gouvernementaux en alphabétisation et en formation de base, améliorer les pratiques de formation et renforcer les capacités des organismes francophones œuvrant en alphabétisation et en formation de base des adultes.

La première étape du projet s'est déroulée d'octobre 2007 à novembre 2008 et la seconde, de décembre 2008 à septembre 2010. La première étape a donné lieu à la planification de la recherche ainsi qu'à la conception et à l'élaboration des outils de recherche. La seconde, quant à elle, a porté sur la mise en œuvre de la recherche sur le terrain, soit la collecte de l'information, le traitement et l'interprétation des données, l'analyse et la synthèse des résultats, la rédaction du rapport final et d'un sommaire et leur diffusion. Le présent rapport porte sur les réalisations des deux étapes du projet.

Ce rapport comporte quinze volets :

1. Orientations
2. Gestion du projet
3. Contexte et enjeux
4. Revue de la littérature
5. Paramètres conceptuels
6. Méthodes et techniques de recherche
7. Répondants à l'enquête
8. Données empiriques
9. Processus et niveaux d'analyse
10. Description des grandes tendances
11. Expériences d'apprentissage et de transfert des compétences
12. Expériences d'apprentissage et d'utilisation des compétences
13. Expériences de formation
14. Stratégies, matériel et ressources
15. Analyse des résultats

1 - ORIENTATIONS

1.1 Titre du projet

Le projet, qui s'intitulait initialement *Impact de l'alphabétisation sur les apprenants et leur famille*, a maintenant pour titre *Impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage*. Cette modification vise à mieux refléter l'orientation et l'envergure de la recherche.

1.2 Partenaires

La COFA et Pluri-elles (Manitoba) Inc. sont les deux mandataires et partenaires du projet. Ces deux organismes sans but lucratif sont de portée provinciale et œuvrent en alphabétisation et en formation de base des adultes.

1.3 Cadre stratégique du projet

1.3.1 Vision

Les personnes apprenantes des programmes d'alphabétisation et de formation de base bénéficient de programmes de qualité pour accroître leurs compétences essentielles et améliorer leur vie de tous les jours.

1.3.2 Mission

Les intervenants associés au projet se sentent mieux informés et mieux outillés pour créer un milieu d'apprentissage qui favorise le transfert des compétences chez les personnes apprenantes dans leur vie de tous les jours en offrant à leurs groupes de la formation fondée sur des pratiques exemplaires.

1.3.3 Mission externe

Les intervenants en alphabétisation et en formation de base du Canada se sentent mieux informés et mieux outillés pour créer un milieu d'apprentissage qui favorise le transfert des compétences chez les personnes apprenantes dans leur vie de tous les jours en offrant à leurs groupes de la formation fondée sur des pratiques exemplaires.

1.3.4 But

Appuyer les personnes apprenantes dans leur démarche de formation pour qu'elles réussissent mieux à transférer leurs compétences dans leur vie de tous les jours.

1.3.5 Valeurs

Solidarité : Les partenaires croient que la solidarité s'exprime par le développement d'un sentiment de responsabilité personnelle et collective, de même que par une coopération active en vue d'un développement viable et démocratique du milieu de l'alphabétisation et de la formation de base.
Transparence : Les partenaires font preuve de transparence dans l'ensemble de la gestion du projet et de son processus de décision.

Éthique : Le comportement éthique constitue la base de la gouvernance du projet et oriente les partenaires dans leurs relations avec le public en général, les autres partenaires, les personnes apprenantes et toutes les parties prenantes de ce projet.
Respect : Le respect des personnes se manifeste par la reconnaissance de leur unicité, l'appréciation de leur contribution et la reconnaissance pour leur rôle. Le respect du projet de la part des personnes qui y participent se révèle par leur adhésion à la mission, le professionnalisme de leur contribution et leur engagement auprès des partenaires et des adultes francophones de l'Ontario et du Manitoba.

1.3.6 Objectifs

- Approfondir les savoirs des partenaires, des collaborateurs, des intervenants œuvrant dans divers secteurs (p. ex., les services sociaux, la santé), des chercheurs et des bailleurs de fonds sur l'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage
- Améliorer les pratiques d'alphabétisation visant le transfert des compétences, chez les personnes apprenantes dans leur vie de tous les jours
- Renforcer les capacités des organismes œuvrant en alphabétisation et en formation de base des adultes

1.3.7 Groupes cibles

- Les formatrices et formateurs auront accès à des informations leur permettant d'améliorer leurs pratiques d'enseignement.
- Les personnes apprenantes sauront mieux transférer leurs nouvelles compétences dans leur vie de tous les jours. Leur vie en sera certainement améliorée et leurs possibilités d'en bénéficier, augmentées.
- Les décideurs et les groupes d'intérêt auront à leur disposition les résultats de la recherche-action qui leur fourniront des informations pertinentes pour faire avancer le dossier de l'alphabétisation des adultes.

1.3.8 Partenaires et collaborateurs

La COFA est un organisme sans but lucratif qui offre des services de soutien aux fournisseurs de services de formation aux adultes œuvrant dans les secteurs communautaire, scolaire et collégial en français en Ontario. La COFA inspire et soutient l'action des communautés francophones pour créer des conditions permettant à toute la population ontarienne d'être pleinement alphabétisée.

La COFA s'est associée à huit collaborateurs provenant de différentes régions de l'Ontario et œuvrant en alphabétisation et en formation des adultes dans les milieux communautaire, scolaire et collégial.

Pluri-elles (Manitoba) Inc. est un organisme sans but lucratif qui procure aux francophones du Manitoba les outils nécessaires pour grandir sur les plans personnel et professionnel. Les programmes et les services touchent les domaines de l'éducation, de l'alphabétisation des adultes, de l'alphabétisation familiale, de l'économie, de la culture, de la santé et des services sociaux. Ils contribuent à bâtir des communautés francophones plus fortes d'un bout à l'autre de la province.

Pluri-elles (Manitoba) Inc. s'est associé à trois collaborateurs provenant de différentes régions du Manitoba qui œuvrent en alphabétisation des adultes.

1.3.9 Résultats visés

- Une meilleure compréhension, dans le milieu de la formation des adultes et chez les groupes d'intérêt, des impacts de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage.
- Une amélioration des pratiques d'enseignement visant l'apprentissage qui favorise le transfert des compétences dans la vie de tous les jours chez les personnes apprenantes.
- Chez les organismes fournisseurs de services d'alphabétisation et de formation de base, l'acquisition de connaissances et l'adoption de stratégies qui leur permettent de mieux reconnaître et consigner l'impact de la formation qu'ils offrent sur la vie des personnes auxquelles ils offrent des services.

2 - GESTION DU PROJET

2.1 Modèle de gestion

L'approche de recherche qu'ont proposée et approuvée les partenaires et les collaborateurs présente des principes et des pratiques de gestion axée sur les résultats et l'évaluation qui y est associée, le tout rassemblé en un cadre stratégique et un cadre d'évaluation.

Le cadre stratégique comprend la vision, la mission, les valeurs, le but du projet, les groupes cibles, les partenaires et les collaborateurs ainsi que les résultats visés. Le cadre stratégique est décrit dans la section portant sur les orientations du projet.

Le cadre d'évaluation inclut les résultats visés, les activités, les indicateurs, les sources et les méthodes de collecte de l'information, les extrants et les impacts du projet. Ce cadre d'évaluation a été revu à plusieurs reprises par l'équipe des collaborateurs au cours de l'étape 1. Il a été réexaminé par l'équipe des collaborateurs et le consultant Ronald Bisson, de Bisson associés, au terme de l'étape 1.

Le processus d'évaluation comporte deux niveaux :

1. L'évaluation informelle, menée à chaque séance de travail : les collaborateurs ont évalué de façon informelle le processus et tout autre aspect pertinent du projet en énonçant à tour de rôle leurs impressions et leurs appréciations positives et négatives. Ils ont rempli également un formulaire d'évaluation préparé par les partenaires.
2. L'évaluation formelle, menée en deux temps : les collaborateurs ont participé à l'évaluation formative portant sur l'étape 1 de la recherche et à l'évaluation sommative au terme de l'étape 2 de la recherche.

2.2 Organisation du projet

L'organisation du projet a été orchestrée par les partenaires, qui ont assumé la codirection de la recherche, et l'équipe des collaborateurs qui a participé activement à toutes les étapes de la recherche : conception, élaboration, réalisation et évaluation.

Une des forces de l'équipe des collaborateurs résidait dans le fait qu'elle était constituée de représentants de toutes les formes organisationnelles, tant institutionnelles que non institutionnelles, d'organismes qui offrent des services d'alphabétisation et de formation de base des adultes. En effet, les milieux collégial, scolaire et communautaire étaient représentés.

2.3 Rôles des partenaires

- Réunir les collaborateurs pour discuter des divers aspects liés aux activités du projet.
- Communiquer avec les collaborateurs régulièrement pour apporter le soutien nécessaire à la réussite du projet.
- Planifier et coordonner les activités pour assurer la réussite du projet.
- Produire un rapport de recherche et le diffuser.

2.4 Rôles des collaborateurs de la COFA et de Pluri-elles (Manitoba)

- Participer aux réunions prévues par la COFA et Pluri-elles (Manitoba) Inc. dans le cadre du projet.
- Participer à l'élaboration du questionnaire.
- Participer à l'évaluation des contenus et des processus.
- Recruter des personnes apprenantes pour valider le questionnaire.
- Valider le questionnaire avec quelques personnes apprenantes.

2.5 Rôles des organismes participants à la cueillette des données

- Recruter des personnes apprenantes en formation et des personnes ayant terminé leur formation.
- Soumettre le questionnaire aux personnes en formation et aux personnes ayant terminé leur formation, à leur formatrice ou formateur et aux personnes de leur entourage qu'elles auront elles-mêmes recrutées.
- Former un groupe de discussion réunissant des formatrices et formateurs d'un même centre en vue de discuter de stratégies gagnantes pour favoriser le transfert des compétences dans la vie de tous les jours.
- Soumettre les résultats du questionnaire et du groupe de discussion aux partenaires.
- Participer à la diffusion des résultats.

2.6 Rôle des consultants

➥ Bisson associés : Le consultant Ronald Bisson, président de Bisson associés, était responsable de l'encadrement du processus d'évaluation extérieure du projet, soit de l'évaluation formative, incluant la validation du cadre d'évaluation au terme de l'étape 1, ainsi que de l'évaluation sommative des contenus et du processus à l'étape 2 au terme de la recherche.

➥ Doucet associés inc. : La consultante Paule Doucet (Ph. D. en sociologie), présidente de Doucet associés inc., était chargée d'accompagner les partenaires et les collaborateurs et de guider les travaux aux étapes de la conception et de l'élaboration des outils de recherche, d'interpréter les données, d'analyser les résultats et de préparer les rapports.

➥ Mireille Losier, Recherche et évaluation : La consultante Mireille Losier (M. A. en sociologie) s'est associée à Paule Doucet en 2009 afin d'effectuer la saisie et le traitement des données quantitatives. Elle a produit les tableaux et les figures graphiques ainsi que les descriptions et les analyses préliminaires des données quantitatives.

2.7 Durée du projet

Le projet s'est échelonné du mois d'octobre 2007 au mois de septembre 2010. Il comportait deux étapes principales :

L'étape 1, d'octobre 2007 à novembre 2008, peut être qualifiée d'étape préparatoire. Elle a servi à informer et à former les partenaires et les collaborateurs et à préparer et à valider les outils de collecte de l'information.

L'étape 2, de janvier 2009 à septembre 2010, a servi à recueillir et à traiter l'information, à interpréter les données, à analyser les résultats, à évaluer les processus mis en place pour mener les activités du projet, à rédiger le rapport ainsi qu'à le diffuser.

3 - CONTEXTE ET ENJEUX

3.1 Contexte des minorités francophones

Le nombre et la proportion de francophones vivant en situation minoritaire évoluent au Manitoba et en Ontario, si l'on compare les données du Recensement canadien de 2001 avec celles de 2006. En gros, dans ces provinces, le nombre de francophones augmente et les proportions relatives à la population totale diminuent.

D'ailleurs, comme le démontre l'*Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle* de Statistique Canada (2007), fondée sur les données du Recensement canadien de 2006, la notion même de francophone s'élargit ou se réduit selon qu'on utilise les données portant sur la variable de la langue maternelle française uniquement, ou sur une combinaison des variables suivantes :

a) la langue maternelle française;
b) les langues maternelles française et anglaise;
c) les langues maternelles française et autre langue;
d) la langue française, première langue officielle parlée (PLOP). Cette variable comprend, en plus des personnes qui ont le français comme langue maternelle, celles qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle, mais qui font le plus souvent usage du français à la maison.

Il est à noter que le texte qui suit, aux points 3.2 et 3.3, fait état uniquement des données fondées sur le français langue maternelle. Toutefois, il est évident que les personnes apprenantes qui ont le français comme l'une de leurs langues maternelles et les personnes apprenantes qui ont le français comme première langue officielle sans que celle-ci soit leur langue maternelle constituent une proportion croissante des personnes en alphabétisation, et ce, plus particulièrement dans les grandes villes.

Afin de mieux saisir le contexte des minorités francophones du Manitoba et de l'Ontario, il est possible de consulter les *Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada* produits à partir des données du Recensement canadien de 2006 par la Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (FCFA) en 2009; ils sont offerts en ligne à l'adresse suivante : http://www.fcfa.ca/profils/.

3.2 Contexte de l'alphabétisation en français en situation minoritaire[1]

Pour avoir un portrait complet de l'alphabétisation en français en situation minoritaire, on se réfère, au Canada, aux résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) (Statistique Canada, 2003). Cette enquête groupe les compétences en alphabétisation selon cinq niveaux représentant un ensemble de tâches à difficultés croissantes. Les cinq niveaux sont définis comme suit :

- **Niveau 1 :** Les individus se situant à ce niveau éprouvent des difficultés en lecture de textes et possèdent peu de compétences de base ou de stratégies pour décoder un texte.

[1] Le texte des sections 3.2 et 3.3 est tiré du rapport de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français réalisé par Ronald Bisson associés, intitulé *C'est le temps d'agir* : *Plan de rattrapage en alphabétisation des adultes francophones vivant en milieu minoritaire* (2007), sauf 3.3.1 et 3.3.2 qui portent sur les données mises à jour tirées du Recensement canadien de 2006 et des aperçus des contextes actuels en matière d'alphabétisation au Manitoba et en Ontario, qui ont aussi été mis à jour.

- **Niveau 2 :** Les individus se situant à ce niveau ont des compétences limitées. Ils lisent, mais avec difficulté. Ils ne peuvent lire que du matériel simple et clairement présenté.
- **Niveau 3 :** Les individus se situant à ce niveau peuvent lire avec facilité, mais éprouvent des difficultés à réaliser des tâches plus complexes[2].
- **Niveaux 4/5 :** Les individus se situant à ces niveaux possèdent de fortes compétences d'alphabétisme, dont un grand éventail de compétences en lecture de textes et de nombreuses stratégies pour décoder du matériel complexe. Ces personnes peuvent relever de nouveaux défis en lecture.

L'EIACA permet de comparer les niveaux de compétence de la population du Canada avec ceux de la population de la Norvège, pays choisi comme point de repère en raison de son taux élevé d'alphabétisme dans la population totale des 16 à 65 ans.

Tableau 1

Population de la Norvège et du Canada, âgée de 16 à 65 ans par niveau d'alphabétisme (EIACA, 2003)

Pays	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveaux 4/5
Norvège	7,9 %	26,2 %	45,3 %	20,6 %
Canada	14,6 %	27,3 %	38,6 %	19,5 %

En outre, pour déterminer ou estimer les niveaux d'alphabétisme et les indicateurs de rendement pour chaque province et territoire, le volet canadien de l'EIACA utilise les résultats d'un suréchantillonnage des communautés francophones au Canada. Ces résultats se résument comme suit :

Tableau 2

Canada – Francophones de 16 à 65 ans par niveau d'alphabétisme (EIACA, 2003)

Provinces	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveaux 4/5
Manitoba	20,0 %	30,2 %	34,8 %	15,0 %
Ontario	24,8 %	30,7 %	31,8 %	12,7 %
Québec	21,3 %	33,4 %	33,3 %	12,0 %
Nouveau-Brunswick	32,1 %	34,2 %	24,9 %	8,8 %

3.3 *Aperçu de la situation au Manitoba*

3.3.1 **Population francophone au Manitoba** (Recensement canadien de 2006)[3]

- La population de langue maternelle française (langue maternelle unique) au Manitoba se chiffre à 47 110 personnes, soit 4,2 % de la population totale de la province, laquelle s'élève à 1 133 515 personnes.

[2] Le niveau 3 de performance est généralement utilisé comme point de repère minimum parce que, dans les pays développés, une performance au-delà du niveau 2 est associée à un nombre significatif de rendements positifs (participation accrue à la vie sociale, chances accrues de succès économique, augmentation des chances de participer à l'apprentissage continu et d'améliorer son niveau personnel d'alphabétisme).

[3] Données mises à jour tirées du Recensement canadien de 2006, publiées par la FCFA : *Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada – Manitoba,* Ottawa, FCFA, 2009 (voir www.fcfa.ca/profils).

- La population ayant le français comme première langue officielle parlée (PLOP) s'élève à 44 110 personnes, soit 3,9 % de la population. Cette catégorie inclut les personnes ayant à la fois l'anglais et le français comme langues maternelles et les personnes ayant une langue maternelle autre que le français ou l'anglais, mais dont le français est la première langue officielle.
- La population francophone du Manitoba a été relativement stable de 2001 à 2006 quant aux nombres absolus, mais son pourcentage (%) de la population totale diminue.
- L'âge médian se situe à 47 ans; il est supérieur à l'âge médian des anglophones, qui est de 38 ans.
- Pour ce qui est du niveau de scolarité, un peu plus de la moitié de la population francophone du Manitoba n'a pas dépassé le niveau secondaire. Toutefois, il est à noter que 6 300 personnes (soit 16 % de la population francophone manitobaine) possèdent une scolarité universitaire, ce qui se compare à la moyenne nationale pour les francophones et représente un pourcentage légèrement supérieur à celui des anglophones de la province.
- Les taux d'activité, d'emploi et de chômage des francophones du Manitoba ne sont pas relevés ici en raison des fluctuations récentes de l'économie au Manitoba.
- Le revenu moyen des francophones du Manitoba s'élevait à 33 267 $ en 2005, ce qui est près de 2 000 $ de plus que le revenu moyen de la population générale de cette province.

La plus grande concentration de francophones (soit les deux tiers) se trouve dans la région métropolitaine de Winnipeg où ils sont groupés sur le territoire de l'ancienne ville de Saint-Boniface et dans les villages historiques de Saint-Norbert et de Saint-Vital. Quatre-vingt-dix pour cent (90 %) des francophones en région rurale vivent à moins d'une heure de la capitale de Winnipeg. Les autres francophones habitent dans des villes et des villages situés au sud-est et au sud-ouest de Saint-Boniface. De grandes distances les séparent, de sorte qu'il est difficile pour eux d'obtenir des services et de participer à des programmes en français.

La proportion de francophones continue d'être relativement forte dans certaines régions rurales du Manitoba où le français est toujours très présent dans la vie quotidienne. À Winnipeg, le français se maintient aussi grâce à la concentration des francophones à Saint-Boniface. Il est primordial d'appuyer ces francophones en alphabétisation. En outre, des actions sont requises tant dans les centres ruraux qu'urbains afin de développer ces communautés.

3.3.2 Situation des francophones du Manitoba de 16 à 65 ans et plus en matière d'alphabétisation (EIACA, 2003)

Par niveau

Les constats majeurs qui se dégagent de l'EIACA et dont les résultats figurent dans les tableaux ci-après se résument comme suit :

- Il y a 50,2 % des francophones du Manitoba âgés de 16 ans et plus qui se situent au niveau 1 et au niveau 2 d'alphabétisme, comparativement à 39 % chez les anglophones de 16 ans et plus.
- Le pourcentage des francophones se classant aux niveaux 3, 4 et 5 est de 49,8 %, comparativement à 61 % chez les anglophones.

Tableau 3

Manitoba – Francophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA, 2003)

Nombre et pourcentage estimatif de francophones par niveau d'alphabétisme	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveaux 4/5	Total
Nombre estimatif des francophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA 2003)	8 329	12 592	14 542	6 274	**41 737**
Pourcentage estimatif des francophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA 2003)	20,0 %	30,2 %	34,8 %	15,0 %	

Tableau 4

Manitoba – Anglophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA, 2003)

Nombre et pourcentage estimatif d'anglophones par niveau d'alphabétisme	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveaux 4/5	Total
Nombre estimatif d'anglophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA 2003)	69 591	172 480	256 554	122 834	**621 459**
Pourcentage estimatif d'anglophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA 2003)	11,2 %	27,8 %	41,3 %	19,8 %	

Par groupe d'âge

On peut tirer du tableau ci-après les renseignements suivants :

- Chez les francophones du Manitoba qui se classent au niveau 1 d'alphabétisme, 19,2 % sont âgés de 16 à 44 ans; le pourcentage des 45 à 64 ans est à peu près le même, soit 19,9 %.
- Chez ceux qui se classent au niveau 2, 44,2 % sont âgés de 16 à 44 ans et 32,7 % sont âgés de 45 à 64 ans.
- Au total, 63,4 % des francophones du Manitoba de 16 à 44 ans et 52,6 % de ceux qui sont âgés de 45 à 64 ans se situent au niveau 1 et au niveau 2 d'alphabétisme.

Tableau 5

Manitoba – Francophones se situant au niveau 1 et au niveau 2 par groupe d'âge (EIACA, 2003)

Niveau 1	16-24 ans	25-44 ans	45-64 ans	65 ans et plus	Total
Nombre estimatif des francophones se situant au niveau 1 par groupe d'âge	405	1 188	1 654	5 082	**8 329**
Pourcentage estimatif des francophones se situant au niveau 1 par groupe d'âge	4,9 %	14,3 %	19,9 %	61,0 %	
Niveau 2	**16-24 ans**	**25-44 ans**	**45-64 ans**	**65 ans et plus**	**Total**
Nombre estimatif des francophones se situant au niveau 2 par groupe d'âge	1 566	4 000	4 114	2 912	**12 592**
Pourcentage estimatif des francophones se situant au niveau 2 par groupe d'âge	12,4 %	31,8 %	32,7 %	23,1 %	

3.3.3 Aperçu du contexte actuel en matière d'alphabétisation au Manitoba

Pluri-elles (Manitoba) Inc. est le chef de file en matière d'alphabétisation au Manitoba. Fondé en 1982, l'organisme a ouvert son premier centre d'alphabétisation en 1991 et, en 2005, il comptait plus de douze centres répartis un peu partout dans la province du Manitoba. On peut le considérer comme un guichet unique et un centre multidisciplinaire qui aide les personnes en offrant divers programmes pour tous les groupes d'âge. L'organisme Pluri-elles travaille dans les secteurs de l'alphabétisation, de l'alphabétisation familiale, du counselling et de l'employabilité. Le programme d'alphabétisation des adultes qu'il offre est axé non seulement sur l'acquisition du langage écrit, mais aussi sur le contenu pouvant aider la personne apprenante à croître. Cette forme non traditionnelle s'inspire d'une vision globale et dynamique de la personnalité de l'adulte en formation. La plus-value de Pluri-elles tient au fait que l'organisme peut travailler avec la personne dans son milieu géographique, en respectant son milieu social et économique. Plusieurs des programmes qu'offre l'organisme sont fondés sur la culture et le vécu de la personne. Ils sont établis sur mesure et correspondent ainsi aux situations, aux besoins, aux ressources et surtout aux champs d'intérêt des personnes qui y participent. Ainsi, si des personnes apprenantes travaillent en agriculture, Pluri-elles leur offre un programme de formation fondé sur ce domaine, ce qui leur permet d'accroître leur estime personnelle et d'augmenter leur capacité de mieux grandir.

Le succès des programmes d'alphabétisation ne se traduit pas uniquement par l'acquisition de compétences dans la salle de formation, mais aussi par l'application de ces compétences dans la vie quotidienne, privée et professionnelle, des personnes apprenantes.

Défis à surmonter :

- Pour les personnes apprenantes : les distances qui séparent les communautés, le facteur de la ruralité, le facteur plus récent de l'insertion des nouveaux immigrants, le taux d'assimilation toujours croissant, une population vieillissante, les méthodes pour responsabiliser la personne apprenante dans son propre apprentissage, le manque d'accès à des services d'alphabétisation des adultes, le dénigrement de l'alphabétisation des adultes *versus* la formation scolaire initiale.
- Pour les formatrices et formateurs : le manque de formation et d'activités de développement professionnel, le manque de services spécialisés, le peu de ressources en langue française, la fatigue professionnelle (travail à temps partiel en plus du travail à temps plein), la difficulté de recruter des personnes apprenantes.
- Pour l'organisme : le manque de locaux et d'équipement pour offrir les programmes ainsi que le manque de financement stable et permanent.

3.4 Aperçu de la situation en Ontario

3.4.1 Population francophone de l'Ontario (Recensement canadien de 2006)[4]

- L'Ontario compte 532 855 personnes de langue maternelle française (langue maternelle française unique), soit 4,36 % de la population totale de la province, qui s'élève à 12 028 895 personnes.
- La population ayant le français comme première langue officielle parlée (PLOP) s'élève à 578 040 personnes, soit 4,77 % de la population totale de l'Ontario.

[4] FCFA, *Profils des communautés francophones et acadiennes du Canada* (2006). En ligne : www.fcfa.ca/profils.

- En raison de la forte croissance de la population en Ontario, le pourcentage des francophones est en déclin. Cependant, il est à noter que, en nombre absolu, la population francophone de cette province est en croissance, surtout dans les villes de Toronto et d'Ottawa ainsi que dans la région de l'Est ontarien, en particulier dans Prescott et Russell.
- L'âge médian des francophones se situe à 42 ans; il est supérieur à l'âge médian des anglophones, qui est de 39 ans.
- Dans l'ensemble de la province, 24 % des francophones ne possèdent aucun diplôme; ce taux varie beaucoup d'une région à l'autre et entre les régions urbaines et rurales. Par ailleurs, 20 % des francophones possèdent un diplôme universitaire, ce qui est un pourcentage supérieur à la moyenne nationale. Le pourcentage des francophones diplômés d'une école de métiers est de 10 % et celui des francophones détenteurs d'un diplôme d'études collégiales est de 22 %.
- Les taux d'activité, d'emploi et de chômage des francophones de l'Ontario ne sont pas relevés ici en raison des fluctuations récentes de l'économie en Ontario.
- Le revenu annuel moyen des francophones de l'Ontario s'élève à 38 373 $; il est supérieur au revenu annuel moyen de la province, qui se situe à 38 099 $.

Plus de la moitié des francophones de l'Ontario sont nés dans cette province, tandis que 25,4 % sont nés ailleurs au Canada. Le pourcentage des francophones en Ontario nés à l'extérieur du Canada est passé de 4,8 % à 16,6 % entre 1996 et 2006. L'Ontario attire 70 % des immigrants reçus dont la première langue officielle parlée est le français.

3.4.2 Situation des francophones de l'Ontario de 16 à 65 ans et plus en matière d'alphabétisation (EIACA, 2003)

Par niveau

Les constats majeurs qui se dégagent de l'EIACA se résument comme suit :

- En Ontario, 55,5 % des francophones âgés de 16 ans et plus se situent au niveau 1 et au niveau 2 d'alphabétisme, comparativement à 40,3 % des anglophones de 16 ans et plus.
- Le pourcentage des francophones qui se classent aux niveaux 3, 4 et 5 est de 44,5 %, comparativement à 59,7 % chez les anglophones.

Tableau 6
Ontario – Francophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA, 2003)

Nombre et proportion estimatif de francophones par niveau d'alphabétisme	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveaux 4/5	Total
Nombre estimatif des francophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA 2003)	114 326	141 150	146 449	58 561	**460 486**
Pourcentage estimatif des francophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA 2003)	24,8 %	30,7 %	31,8 %	12,7 %	

Tableau 7

Ontario – Anglophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA, 2003)

Nombre et proportion estimatif d'anglophones par niveau d'alphabétisme	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveaux 4/5	Total
Nombre estimatif d'anglophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA 2003)	860 382	1 732 946	2 515 391	1 334 028	**6 442 747**
Pourcentage estimatif des anglophones de 16 à 65 ans et plus par niveau d'alphabétisme (EIACA 2003)	13,4 %	26,9 %	39,0 %	20,7 %	

Par groupe d'âge

On peut tirer du tableau ci-après les renseignements suivants :

- Chez les francophones de l'Ontario qui se classent au niveau 1 d'alphabétisme, 19,7 % sont âgés de 16 à 44 ans; le pourcentage, chez les 45 à 64 ans, est de 3,8 %.
- Chez ceux qui se classent au niveau 2, 41,3 % sont âgés de 16 à 44 ans et 36,7 % sont âgés de 45 à 64 ans.
- Au total, 61 % des francophones de l'Ontario âgés de 16 à 44 ans et 40 % de ceux qui sont âgés de 45 à 64 ans se situent au niveau 1 et au niveau 2 d'alphabétisme.

Tableau 8

Ontario – Francophones se situant au niveau 1 et au niveau 2 par groupe d'âge (EIACA, 2003)

Niveau 1	16-24 ans	25-44 ans	45-64 ans	65 ans et plus	Total
Nombre estimatif des francophones se situant au niveau 1 par groupe d'âge	5 067	17 439	35 263	56 557	**114 326**
Pourcentage estimatif des francophones se situant au niveau 1 par groupe d'âge	4,4 %	15,3 %	30,8 %	49,5 %	
Niveau 2	**16-24 ans**	**25-44 ans**	**45-64 ans**	**65 ans et plus**	**Total**
Nombre estimatif des francophones se situant au niveau 2 par groupe d'âge	13 945	44 340	51 846	31 019	**141 150**
Pourcentage estimatif des francophones se situant au niveau 2 par groupe d'âge	9,9 %	31,4 %	36,7 %	22,0 %	

3.4.3 Aperçu du contexte actuel en matière d'alphabétisation en Ontario

Fondée en 1999, la COFA rassemble 28 organismes membres qui offrent des services d'alphabétisation et de formation de base dans une quarantaine de points de services. La COFA est chargée d'offrir des services d'appui à tous les organismes œuvrant en alphabétisation et en formation de base en milieu communautaire, scolaire et collégial en Ontario.

La COFA contribue à créer, avec ses membres, les conditions qui permettent aux adultes francophones de l'Ontario d'acquérir les compétences nécessaires pour atteindre leurs objectifs de formation. Elle atteint cet objectif en leur fournissant,

entre autres services, des occasions de perfectionnement en face à face et en ligne. Elle rend accessible une panoplie de ressources à leur intention sur son site Web. Elle contribue au développement des savoirs en alphabétisation et en formation de base des adultes par ses activités de recherche. Elle fait valoir l'importance de la formation des adultes en français en Ontario et la nécessité pour eux d'avoir accès à un choix complet de programmes par ses activités de représentation auprès des instances gouvernementales et autres. Elle appuie les initiatives régionales favorisant l'augmentation des possibilités de formation par la création de programmes et un accès accru à des programmes grâce à des partenariats stratégiques. Elle contribue à créer un contexte qui favorise la construction identitaire des francophones.

Deux autres organismes provinciaux appuient les centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes : le Centre Alpha-Plus, centre de ressources et de développement surtout dans le domaine de la technologie, et le Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation (FORA), centre de production, d'édition, de promotion et de vente de matériel d'enseignement et d'apprentissage pour les milieux de l'alphabétisation et de la formation de base au Canada.

Défis à surmonter :

- Pour les personnes apprenantes : les distances à parcourir pour participer à de la formation, le manque d'un continuum de services de formation après l'alphabétisation, la perception négative associée à la formation chez les personnes peu alphabétisées, la crainte de l'échec, les impératifs de chercher un emploi à tout prix imposés par les organismes de services à l'emploi, les critères d'admissibilité imposés par les organismes référents.
- Pour les formatrices et formateurs : les salaires peu élevés, l'impossibilité d'obtenir un poste à temps plein, le manque de services spécialisés, la fatigue professionnelle, le manque de formation initiale et continue, l'isolement dans les petits organismes.
- Pour ce qui est des organismes : le manque de financement adéquat et permanent pour offrir des services de qualité et assurer leur développement selon les besoins immédiats et émergents, le manque de formation initiale et continue pour les directeurs.

3.5 Défis liés à la recherche en alphabétisation

La revue de la littérature réalisée au début de la recherche a permis de faire quelques constats quant aux précédents de la recherche en alphabétisation des adultes francophones en situation minoritaire au Canada. Les voici :

- le faible nombre de recherches sur le terrain portant sur les personnes apprenantes des communautés francophones au Canada, en particulier sur les communautés francophones en situation minoritaire (hors Québec);
- la quasi-absence de recherches sur le terrain au Canada sur le transfert des compétences chez les francophones;
- la grande fluctuation quant à la rigueur des choix de concepts et de méthodes de recherche, dans l'élaboration des outils et leur application ainsi que dans la qualité de l'analyse et de l'interprétation des résultats.

Pour la présente recherche, le défi consiste donc à faire en sorte que les concepts, les méthodes et les techniques, de même que l'analyse des résultats de recherche, soient à la fois :

a) de bonne qualité « scientifique », en indiquant clairement la faisabilité et les contraintes de la recherche ainsi que les conditions de validité des résultats;
b) élaborés dans un processus participatif;
c) bien adaptés aux conditions et aux enjeux particuliers des communautés de langue officielle en situation minoritaire au Manitoba et en Ontario;
d) présentés dans des formats adaptés et utiles aux groupes cibles.

4 - REVUE DE LA LITTÉRATURE

4.1 But de la revue de la littérature

La revue de la littérature était centrée sur l'expérience des personnes apprenantes en alphabétisation, sur leurs défis, leurs stratégies d'apprentissage et les bénéfices acquis en matière de compétences et de transfert des compétences qu'elles percevaient ou qui leur étaient attribués. Elle recherchait également des expériences de formatrices et formateurs relativement au transfert des compétences par les personnes apprenantes. Les programmes d'alphabétisation et de formation de base et les processus de formation proprement dits n'ont pas fait l'objet de cette revue bien que, de toute évidence, ces aspects soient interreliés. Elle visait aussi à retenir, parmi les travaux accessibles, les méthodes et les techniques exemplaires issues des recherches sur le terrain en alphabétisation utilisées au Canada et à l'étranger.

4.2 Sources d'information

Les recherches choisies comprenaient les travaux récents des quinze dernières années répertoriés et accessibles sur le Web ainsi que des ouvrages en format papier fournis par les organismes partenaires. La consultante a prêté une attention particulière, dans un premier temps, aux recherches réalisées au Canada et dans la francophonie canadienne puis, dans un second temps, aux études et aux recherches canadiennes et internationales portant sur les principaux concepts retenus, tels que le transfert des compétences, l'apprentissage fonctionnel et les compétences de base, essentielles et génériques.

Ainsi, les références à la quarantaine d'ouvrages retenus ayant une pertinence pour la recherche envisagée ont été inscrites dans la bibliographie annotée qui se trouve à la fin du présent rapport. La consultante a aussi créé des fiches de notes de lecture sur les points saillants des concepts, des méthodes et des résultats de recherche présentés dans les ouvrages dont il est fait état dans la revue de la littérature**.** Les textes qui suivent sont inspirés ou directement tirés de ces notes de lecture.

4.3 Ouvrages explorés

4.3.1 Études internationales

La revue des recherches réalisées hors du Canada a été effectuée sur Internet en utilisant les ressources de centres de recherche et les références croisées sur les thèmes à explorer mentionnés plus haut.

Les revues de la littérature proprement dites, traitant des thèmes d'intérêt pour la présente recherche, sont internationales en ce sens qu'elles rassemblent des références et des résultats de recherches scientifiques publiées en anglais dans différents pays. Ces revues de la littérature sont destinées par leurs auteurs (universitaires et centres de recherche spécialisés) à mieux éclairer les recherches, les politiques et les programmes d'alphabétisation dans leur pays respectif.

Les revues de la littérature récentes que la consultante a consultées et retenues proviennent de l'Australie (Hartley et Horne, 2006), des États-Unis (Beder, 1999; Comings et Soricone, 2007) et du Royaume-Uni (gouvernement de l'Écosse, 2006). Les centres d'études en éducation des adultes et en alphabétisation hors du Canada dont les travaux ont été consultés sont les suivants : le National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (Harvard Graduate School of Education), le National Institute for Literacy (Washington, D. C.), le National Centre for Vocational Education Research – NCVER (Australie) et le gouvernement de l'Écosse (Royaume-Uni).

Certains facteurs communs sur le plan international orientent la recherche, selon Hartley et Horne (2006), en dépit des variations dans les politiques et les structures organisationnelles. L'émergence de la formation des adultes et de l'éducation continue dans une société fondée sur la connaissance est l'un de ces facteurs. L'autre se trouve être les exigences croissantes de reddition de comptes dans l'usage des fonds publics et l'accent accru mis sur le développement des politiques fondées sur des données probantes. Cependant, les recherches s'appuient sur des positions théoriques et des approches méthodologiques différentes. La consultante a examiné les diverses approches qui contribuent à fournir des modèles et des méthodologies utiles pour enquêter sur les impacts de l'alphabétisation.

La revue de la littérature réalisée par Hal Beder (1999), intitulée *The Outcomes and Impacts of Adult Literacy Education in the United States*, est fréquemment citée dans diverses recherches. Cette revue de la littérature s'appuie sur les résultats de 23 recherches, parmi un total de 115 sur ce thème, qui ont été sélectionnées en raison des évidences présentées (et non des preuves) et des critères de crédibilité méthodologique. Beder fait preuve de prudence dans ses conclusions sur l'efficacité des programmes d'alphabétisation des adultes aux États-Unis. En outre, il est particulièrement prudent dans ses conclusions sur les onze principaux résultats des recherches à retenir en raison des faiblesses méthodologiques et d'interprétation des résultats (voir ses conclusions un peu plus loin).

4.3.2 Études canadiennes et régionales

La revue des recherches menées sur le terrain et des études canadiennes de langues française et anglaise qui a été effectuée repose principalement sur des sources accessibles sur le Web qu'ont répertoriées les centres de documentation en alphabétisation des adultes, énumérés ci-dessous, qui donnent principalement des références d'ouvrages en français :

- Base de données en alphabétisation des adultes (BDAA). En ligne : www.bdaa.ca
- Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF). En ligne : www.catalogue.cdeacf.ca
- Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP–UQAM). En ligne : www.cirdep.uqam.ca
- Centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes (CRÉCA). En ligne : www.creca.net

Il est à noter que la COFA a aussi transmis à la consultante plusieurs ouvrages tirés de sa collection qui portent sur des recherches sur le terrain (voir aussi les publications de la COFA en ligne : www.coalition.ca).

4.4 Concepts

Les concepts suivants ont encadré ou soutenu les orientations des principales recherches trouvées dans les champs d'intérêt explorés.

4.4.1 Alphabétisation

La conception sociale et écologique de l'alphabétisation consiste davantage en une approche relationnelle qu'en un modèle purement psychologique ou cognitif :

> L'essentiel de cette approche tient au fait que les compétences en alphabétisation ne peuvent être comprises comme un niveau absolu d'habiletés, mais plutôt en termes de concepts relationnels, définis par les pratiques sociales et communicatives par lesquelles les individus sont engagés dans les divers domaines de leur mode de vie. L'alphabétisation est située historiquement et socialement. Le point focal se déplace de l'alphabétisme envisagé comme un déficit ou un manque, quelque chose que les gens n'ont pas, vers les nombreuses façons dont les gens s'impliquent en alphabétisation, reconnaissant les différences et la diversité et mettant en jeu comment ces différences sont valorisées (évaluées) dans notre société. [Traduction libre] (Hamilton, 2000, p. 1)[5]

Les nouvelles recherches en alphabétisation, selon Blackler (1995), cité par Hamilton (2000), reconnaissent que « la connaissance n'est pas simplement un produit d'habiletés et de compréhensions individualisées, mais un processus social et relationnel. La connaissance n'est pas simplement un mode cognitif, car elle implique simultanément d'autres modes d'engagement dans le monde. » [Traduction libre] (p. 6)

Les formes de connaissances suivantes sont adaptées de Blackler (1995) :

- savoir expérientiel et orienté par l'action (*embodied knowing*) dépendant de la présence physique, des processus sensoriels et des indices physiques;
- savoir médiatisé par la compréhension conceptuelle (*symbolic knowing*) qui est explicite, codé dans une variété de technologies : langage, écrit, électronique;
- savoir formé par les routines pratiques (*embedded knowing*) des configurations de ressources matérielles, techniques et sociosymboliques par lesquelles la connaissance se produit;
- savoir incluant les compréhensions partagées (*encultured knowing*) qui se produisent par les relations sociales et l'initiation dans une communauté de pratique. [Traduction libre] (Hamilton, 2000, p. 6)

La théorie de l'engagement pratique, selon Reder (1994), cité dans ce même ouvrage de Hamilton, pointe vers trois aspects des pratiques en alphabétisation, à savoir la technologie de la lecture et de l'écriture, les fonctions de ces activités et les significations sociales qu'elles portent, ce qui laisse entendre que les gens peuvent s'engager de façon inégale et changeante dans l'un ou l'autre de ces aspects ou qu'ils ne peuvent s'engager dans aucun de ces aspects.

[5] Les textes ont été traduits de l'anglais au français par Doucet associés inc.

Hamilton (2000) explique brièvement ce qu'est l'alphabétisme vernaculaire :

> L'alphabétisme vernaculaire n'est pas normalisé ni systématisé par les règles formelles et les procédures des institutions sociales et a ses origines dans les objets (*purposes*) de la vie quotidienne.
>
> […] Premièrement, les pratiques d'alphabétisme vernaculaire sont apprises de façon informelle (à la maison et dans le quartier) et varient de contexte en contexte. […] Deuxièmement, les pratiques d'alphabétisme vernaculaire sont enracinées dans des contextes d'action et dans les affaires (*purposes*) et les réseaux quotidiens. [Traduction libre] (p. 5)

La recherche a révélé que l'alphabétisme vernaculaire implique un éventail d'activités quotidiennes que Hamilton (2000) a classées en gros de la façon suivante :

- l'organisation de la vie;
- les communications personnelles;
- les loisirs privés;
- la documentation de la vie;
- la création de sens;
- la participation sociale.

4.4.2 Apprentissage fonctionnel

Par ailleurs, des chercheures du Québec (Potvin, J. et collab. 1998, p. 8) décrivent ce qu'est l'apprentissage fonctionnel :

> Il y a apprentissage fonctionnel lorsqu'une personne, tout en demeurant liée à ses potentialités biologiques, à ses sensibilités innées, au renforcement ainsi qu'aux principes fondamentaux d'apprentissage, interagit avec l'environnement selon quatre modes fondamentaux d'apprentissage : les émotions [ressentir], les perceptions [explorer], les cognitions [comprendre] et les actions [agir]. Concrètement, cette personne :
>
> - a l'intention d'apprendre quelque chose qui a une signification pour elle, puisque cela lui permet d'anticiper des renforcements [ressentir];
> - explore son environnement pour y recueillir l'information et l'organiser en fonction de ses buts [explorer];
> - analyse l'information et l'intègre à sa structure cognitive [comprendre];
> - utilise l'information acquise pour modifier ses conditions de vie selon son anticipation initiale [agir]. (Potvin et collab., 1998, p. 8)

4.4.3 Transfert des compétences

Tout au long de sa recherche sur le transfert des compétences, la chercheure a rencontré les termes transfert des apprentissages et transfert des compétences. Taylor (1997) et Désillet et Patry (2002), par exemple, utilisent invariablement le terme transfert des apprentissages. L'équipe des partenaires et des collaborateurs a dû faire un choix. Elle s'est arrêtée sur le terme transfert des compétences.

Selon le chercheur canadien Maurice Taylor, le transfert des apprentissages est le prolongement du processus d'apprentissage.

> D'un point de vue théorique, le transfert des apprentissages se produit dès que les connaissances et les compétences déjà acquises influent sur la façon dont le stagiaire acquiert ou applique de nouvelles connaissances ou compétences (Taylor, 1997, p. 43).

Taylor dit aussi, en se référant à Cormier et Hagman (1987), à Broad et Newstrom (1992) et à Perkins et Salomon (1996) :

> Dans le milieu de travail, il y a transfert des apprentissages quand le stagiaire réussit à appliquer dans son travail les connaissances et les compétences qu'il a acquises en participant à un programme éducatif. Autrement dit, il y a transfert des apprentissages quand l'apprentissage fait dans un contexte en particulier ou avec un matériel pédagogique en particulier influe sur la performance dans un autre contexte ou avec un matériel connexe mais différent. […]
>
> Quand l'acquisition ou la performance ultérieure est facilitée, le transfert est positif. Quand l'acquisition ou la performance ultérieure est entravée, le transfert est négatif. Par ailleurs, le transfert peut être général, se répercutant sur une vaste gamme de nouvelles connaissances et compétences, ou encore spécifique, se répercutant uniquement sur des connaissances et des compétences particulières dans un domaine circonscrit (Taylor, 1997, p. 43).

4.4.4 Compétences

➥ Qu'est-ce qu'une compétence?

Aux fins du Passeport-compétences de l'Ontario (PCO)[6], une compétence est une aptitude qu'une personne doit avoir pour effectuer une tâche particulière. On peut acquérir des compétences et les perfectionner avec de l'expérience, de la pratique et de la formation. De nombreuses compétences sont transférables, c'est-à-dire qu'elles peuvent être transférées d'une situation, ou d'une tâche, à une autre.

➥ Concept de compétence de base

L'alphabétisation et la formation de base des adultes visent à améliorer les compétences de base en lecture, en écriture, en communication verbale et en calcul. Toutefois, les travaux de développement conceptuels et appliqués réalisés au Canada depuis vingt ans font état d'une gamme plus étendue de compétences essentielles.

➥ Concept de compétence générique

L'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) définit les compétences génériques comme suit :

> Un ensemble de capacités tenant davantage à la personnalité qu'à une fonction précise. Une compétence générique se développe dans l'action et évolue au cours de la vie d'une personne dans diverses expériences de vie et situations de travail. Les compétences génériques sont des compétences transférables d'une situation à une autre. Les compétences génériques [ou concomitantes] sont présentées en trois volets : le développement

[6] Passeport compétences Ontario (PCO) en ligne : http://skills.edu.gov.on.ca/OSPWeb/jsp/fr/introduction.jsp?lang=fr

> personnel, le sens de l'organisation et la communication (cité dans Potvin et collab., 2003, p. 11).

D'autre part,

> La commission américaine connue sous le nom de SCANS présente un cadre de référence sur les compétences et les comportements auxquels l'école doit désormais préparer les élèves. Les compétences regroupent l'usage des ressources, les relations interpersonnelles, la gestion de l'information, la compréhension des systèmes et l'usage de la technologie. Les bases fondamentales de ces compétences sont : les compétences de base (lire, écrire, calculer, écouter et s'exprimer), les compétences de réflexion (créer, prendre des décisions, résoudre des problèmes, percevoir les choses, apprendre à apprendre et raisonner) et les qualités personnelles (sens des responsabilités, estime de soi, sociabilité, autonomie, intégrité et honnêteté). […] Les individus sont les premiers responsables de leur formation (Potvin et collab., 2003, p. 11).

L'objectif, selon Potvin et ses collaboratrices (2003), consiste à développer les compétences de base en lien avec les compétences génériques utilisées dans la vie courante et dans le monde du travail. Le guide de ces chercheures donne la liste descriptive des habiletés ou attitudes correspondantes aux compétences de base et aux compétences génériques (ou concomitantes), ces dernières étant présentées en trois volets : le développement personnel, le sens de l'organisation et la communication, dans une démarche permettant d'utiliser les quatre dimensions de l'apprentissage, c'est-à-dire ressentir, explorer, comprendre et agir, selon le modèle de pratiques d'apprentissage fonctionnel (PAF).

Compétences essentielles selon Ressources humaines et du Développement des compétences du Canada (RHDCC)[7]

Le concept de compétence essentielle est issu d'une remise en question des notions concernant les compétences de base conceptualisées sous les rubriques générales de lecture, d'écriture et de calcul. Le *Guide d'interprétation des profils de compétences essentielles* du ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences du Canada présente neuf compétences essentielles : la lecture des textes, l'utilisation de documents, la rédaction, le calcul, la communication verbale, la capacité de raisonnement, le travail d'équipe, l'informatique et la formation continue. Les compétences essentielles sont les compétences nécessaires pour travailler, apprendre et vivre. Elles sont à la base de l'apprentissage de toutes les autres compétences et permettent aux gens d'évoluer avec leur emploi et de s'adapter aux changements du milieu de travail. Selon le Ministère, les finalités de l'acquisition de ces compétences essentielles sont les suivantes :

- aider une personne à accomplir ses tâches professionnelles et d'autres activités quotidiennes;
- procurer à une personne une base pour acquérir d'autres connaissances;
- renforcer la capacité d'une personne à s'adapter au changement.

[7] RHDCC, 2006. En ligne : http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/competences_essentielles/generale/guide_interpetation_tout.shtml

A. Lecture des textes

La lecture des textes consiste à lire des phrases ou des paragraphes.

Les textes englobent :

- les formulaires et les étiquettes;
- les médias imprimés et non imprimés (par exemple, des textes affichés sur des écrans d'ordinateur et les textes sur microfiches);
- les paragraphes inscrits dans des tableaux et des graphiques.

B. Utilisation de documents

L'utilisation de documents désigne les tâches où le titulaire utilise une variété de présentations de l'information qui donne une signification aux mots, nombres, icônes et d'autres symboles visuels (p. ex., ligne, couleur, forme) en fonction de leurs dispositions. Les graphiques, les listes, les bleus, les esquisses, les dessins, les panneaux, les étiquettes constituent notamment des documents dont on se sert dans le monde du travail.

Si un document de ce genre renferme un paragraphe de texte (p. ex., étiquette ou formulaire déjà rempli), il entre également dans la catégorie *A. Lecture des textes*. Les documents qui nécessitent l'inscription de mots, d'expressions, de phrases ou de paragraphes entrent alors aussi dans la catégorie *C. Rédaction.*

L**'**utilisation de documents comprend :

- les médias imprimés et non imprimés (p. ex., documents sur des écrans d'ordinateur, microfiches, jauges, horloges ou drapeaux);
- la lecture/l'interprétation ainsi que la rédaction/le complétage/la production de documents − ces deux types d'utilisation ont été inclus dans la même section parce que la lecture et l'inscription de renseignements sur des documents se produisent souvent en même temps, dans le cadre d'une même tâche. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il s'agit de remplir un formulaire, de vérifier des points sur une liste de tâches, de reporter de l'information sur un graphique ou d'inscrire des renseignements sur un calendrier d'activités.

C. Rédaction

La rédaction comprend :

- la rédaction de textes et l'inscription des documents (p. ex., formulaires);
- la rédaction sur un support autre que le papier (p. ex., saisie de texte sur un clavier d'ordinateur).

D. Calcul

Le calcul correspond à l'utilisation des nombres au travail et à la nécessité de penser en termes quantitatifs dans l'exécution de tâches.

E. Communication verbale

La communication verbale consiste essentiellement à utiliser la parole pour exprimer ou échanger des pensées ou des renseignements dans le cadre du travail.

F. Capacité de raisonnement

- La résolution de problèmes concerne les problèmes qui exigent des solutions.
- La prise de décisions consiste à faire un choix parmi des options.
- La pensée critique.
- Par planification et organisation du travail, on désigne la mesure dans laquelle les travailleurs planifient et organisent leurs tâches.
- L'utilisation particulière ou inhabituelle de la mémoire dans le cadre du travail.
- La recherche de renseignements comporte la consultation de toute une gamme de sources : textes, personnes ou bases de données informatisées ou systèmes d'information.

G. Travail d'équipe

Le travail d'équipe : Les employés travaillent avec les autres dans l'exécution de leurs tâches.

Le travail en solitaire **:** Les employés travaillent seuls, en donnant à d'autres des produits ou de l'information sur l'avancement du travail (p. ex., les travailleurs de production travaillant à la maison).

Le travail indépendant **:** Les travailleurs ne sont pas physiquement seuls, mais travaillent de façon indépendante, en coordonnant leur travail avec celui des autres (p. ex., les réceptionnistes dans un grand bureau ou les travailleurs de la chaîne de production ayant des responsabilités à l'égard d'une partie très précise du processus ; ceux-ci travaillent dans un environnement où ils sont en contact avec d'autres travailleurs, mais leurs tâches sont accomplies indépendamment des autres).

Le travail avec un partenaire ou un aide : L'employé coordonne son travail et coopère avec un seul collègue de travail en même temps (p. ex., les gens de métier travaillent avec des apprentis; les assistantes dentaires travaillent avec les dentistes).

Le travail en tant que membre d'une équipe **:** Les employés travaillent ensemble en vue de produire un produit ou d'accomplir une tâche en conjuguant leurs efforts et en coopérant de façon organisée (p. ex., les membres d'une équipe de production travaillent ensemble pour réaliser un film ou un documentaire).

H. Informatique

L'informatique se réfère à la variété et à la complexité de l'utilisation de l'informatique dans un emploi.

I. Formation continue

La formation continue se rapporte à l'obligation de participer à un processus permanent d'acquisition de connaissances et de compétences.

L'exigence relative à la formation continue met à l'épreuve l'hypothèse suivant laquelle de plus en plus d'emplois exigent une mise à jour continue et le fait que tous les employés doivent être en mesure de continuer d'apprendre pour conserver leur emploi ou suivre l'évolution de leur emploi. Si c'est vrai, les compétences suivantes deviendront indispensables :

- savoir comment apprendre;
- comprendre son propre style d'apprentissage;

- savoir comment obtenir l'accès à divers documents, à diverses ressources et à diverses possibilités d'apprentissage.

Compétences essentielles selon le Passeport-compétences de l'Ontario (PCO)

Selon le PCO, les compétences essentielles rendent les gens aptes à accomplir les tâches requises dans le cadre de leur emploi et à s'adapter au changement. Il s'agit des compétences générales qui sont utilisées dans presque tous les emplois et aussi dans les activités quotidiennes. Elles sont transférables de l'école au milieu du travail, d'un emploi à un autre, ou encore d'un secteur d'emploi à un autre, et elles servent également de base pour l'apprentissage d'autres compétences, comme les compétences techniques et les compétences propres à l'emploi ou au lieu de travail.

Les compétences et leurs brèves définitions qui figurent sur le site du PCO sont les suivantes :

- **Lecture des textes :** La compréhension de textes composés de phrases et de paragraphes.
- **Rédaction** : La préparation de documents écrits à diverses fins.
- **Utilisation de documents** : L'utilisation d'étiquettes, de listes, d'affiches, de diagrammes, de tables, de tableaux, de formulaires et d'autres documents semblables.
- **Informatique** : L'utilisation de tout type de technologie informatique.
- **Communication verbale** : L'utilisation de la parole à diverses fins.
- **Calcul**

  Computations monétaires : L'utilisation de compétences en mathématiques pour effectuer des transactions financières, telles que gérer de l'argent comptant, préparer des factures et faire des paiements.

  Calendriers des budgets et des opérations comptables : La planification pour une utilisation optimale du temps et de l'argent ainsi que la surveillance de l'utilisation du temps et de l'argent.

  Mesures et calculs : La mesure et le calcul des quantités, des aires, du volume et des distances.

  Analyses des données numériques : La collecte et l'analyse de données numériques.

  Calcul approximatif : La production d'estimations numériques.

- **Capacité de raisonnement**

  Planification et organisation du travail : La planification et l'organisation de son propre travail.

  Prise de décisions : La prise de décisions de tout genre, en se fondant sur des informations appropriées.

  Résolution de problèmes : L'identification et la résolution des problèmes.

  Recherche de renseignements : L'utilisation de diverses sources, notamment des textes écrits, des gens, des bases de données informatisées et des systèmes d'information. (Voir aussi les compétences énumérées plus haut, à savoir la lecture des textes, l'utilisation de documents, l'informatique et la communication verbale.)

Compétences essentielles selon certains auteurs

Ces compétences essentielles ont été étudiées en milieu de travail canadien par Satya Brink (2005). Elle les définit, les énumère, indique leurs applications et offre des exemples concrets. Au niveau international, Binkley et ses collaborateurs (2000, pp. 7-8) apportent une contribution significative à la base conceptuelle des compétences :

> Une compétence consiste en une habileté à répondre avec succès aux demandes individuelles ou sociales ou à réaliser une activité ou une tâche. Cette approche externe, centrée sur la demande, ou cette approche fonctionnelle, a l'avantage de placer à l'avant-plan les demandes personnelles et sociales auxquelles font face les individus. Cette définition centrée sur la demande doit cependant être complétée par la conceptualisation des compétences en tant que structures mentales internes – dans le sens des habiletés, des capacités ou des dispositions ancrées dans l'individu. Chaque compétence est construite sur la combinaison d'un savoir-faire cognitif et pratique, de connaissances (incluant la connaissance tacite), de motivations, d'orientations vers les valeurs, d'attitudes, d'émotions et d'autres composantes sociales et comportementales qui, ensemble, peuvent être mobilisées pour agir efficacement. Il est important de tenir compte des composantes cognitives d'une compétence, tout en incluant d'autres aspects importants tels que la motivation et l'orientation vers les valeurs. [Traduction libre]
>
> Les compétences se manifestent (ou s'observent) dans les actions qu'un individu entreprend dans des situations ou des contextes particuliers (c'est-à-dire dans l'entourage immédiat et dans l'environnement socio-économique et politique plus large). Elles n'ont pas d'existence interne indépendamment de l'action (qui implique les intentions, la raison et les buts). Cette conceptualisation est holistique en ce sens qu'elle intègre et relie les demandes extérieures, les caractères individuels (y compris l'éthique et les valeurs) et le contexte comme éléments essentiels d'une performance compétente. [Traduction libre]
>
> La notion de compétence clé est utilisée pour désigner les compétences qui permettent aux individus de participer effectivement à de multiples contextes ou champs sociaux, de même que de contribuer à une vie individuelle réussie dans l'ensemble et à une société qui fonctionne bien, c'est-à-dire qui conduisent à des résultats individuels et sociaux importants et valorisés. [Traduction libre]
>
> La définition et la sélection des compétences clés sont influencées par ce que les sociétés valorisent et par ce que les individus, les groupes et les institutions de cette société considèrent comme important. D'ailleurs, en plus des critères de définitions présentés ci-dessus, une vision commune du monde à titre de point de référence normatif est nécessaire pour reconnaître les compétences qui aident à favoriser le bien-être social, économique et personnel. [Traduction libre]

Binkley et ses collaborateurs (2000, p. 10) proposent de tenir en compte trois catégories de compétences clés liées à leur constellation et aux variations contextuelles :

- l'autonomie d'action et l'identité individuelle;
- l'usage interactif des outils physiques et culturels;
- le fonctionnement dans des groupes sociaux hétérogènes.

> La participation réussie dans les sphères du travail, dans la communauté environnante et la société, et dans la famille et les autres champs sociaux requiert des individus compétents. On a établi trois grandes catégories de compétences clés fondées sur un corps de littérature savante et sur des perspectives interdisciplinaires. Ces catégories sont les suivantes : Agir de façon autonome, Utiliser les outils de façon interactive et Fonctionner dans des groupes sociaux hétérogènes. Ces catégories constituent la base conceptuelle pour cerner et décrire les compétences clés.
>
> Bien que ces trois compétences soient interreliées, chacune se concentre sur un point précis. La catégorie Agir de façon autonome porte sur l'autonomie relative et l'identité. La catégorie Utiliser les outils de façon interactive concerne l'interaction avec le monde au moyen d'outils physiques et socioculturels (y compris le langage et les disciplines académiques traditionnelles). Et la catégorie Fonctionner dans des groupes sociaux hétérogènes se centre sur les interactions d'un individu avec l'autre, un autre différent. [Traduction libre]

4.5 Considérations sur les contextes

Il importe de prendre en considération le contexte de vie local et le réseau communautaire des personnes apprenantes, les conditions de formation et le contexte culturel, économique et social plus large qui marquent les expériences des participants et des intervenants ainsi que leurs projets futurs.

La présente revue de la littérature sur l'alphabétisation des adultes au Canada n'a pas permis de trouver des documents qui parlent explicitement des impacts de l'acquisition de compétences dans les communautés francophones en situation minoritaire. Il s'agit là d'un contexte ayant potentiellement un poids marquant sur les caractéristiques sociodémographiques des groupes cibles, sur l'organisation, les ressources et l'accessibilité des programmes de formation, sur les parcours d'apprentissage et de transfert des compétences, sur les bénéfices pour les individus et les répercussions sur la communauté francophone et sa région.

Les spécificités du phénomène de l'alphabétisation dans les communautés francophones qui ont été examinées en ce qui a trait au contexte et aux enjeux, conditionnent les relations des personnes apprenantes, des formatrices et formateurs et des autres intervenants communautaires entre eux et avec leurs milieux de vie. Le système et les processus d'alphabétisation sont aussi insérés dans les relations entre les acteurs culturels, économiques et sociaux tant majoritaires que minoritaires qui exercent un leadership fondé sur leurs pouvoirs, leurs connaissances et leurs ressources, y compris leurs ressources culturelles et langagières.

Il est donc crucial de reconnaître un fait observé que nous rappellent Binkley et ses collaborateurs (2000), à savoir que les contextes culturels, économiques et sociaux ont des incidences distinctes et variables dans différentes communautés sur les apprentissages,

l'acquisition des compétences et leur transfert approprié pour mener une vie considérée comme satisfaisante et réussie.

Bien que l'orientation de l'enquête que nous avons effectuée tienne peu compte des contextes régionaux qui varient selon les politiques linguistiques et d'éducation, les transformations économiques, l'urbanisation et la rurbanisation, les migrations et l'immigration, ces réalités font quand même partie des contextes qui marquent les expériences d'apprentissage et de transfert des compétences.

4.6 Modèles conceptuels

Le Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, situé au Royaume-Uni, a mis au point un cadre d'analyse pour interpréter les bénéfices de l'alphabétisation des adultes autres que les bénéfices en matière de revenus et d'augmentation de la productivité et au-delà des bénéfices individuels (Schuller et collab, 2001). Ce cadre d'analyse conceptuelle est le résultat conjugué de travaux en profondeur sur le terrain, d'analyses de grandes bases de données et du développement d'outils d'analyse.

Ce cadre conceptuel utilise les notions de capital identitaire, de capital humain et de capital social (voir Schuller et collab. 2004). Il repose sur trois dimensions principales – personnelle (psychologique), économique et sociale – qui forment la base d'un cadre conceptuel permettant d'analyser et de comprendre de nombreux résultats (voir les correspondances avec le cadre conceptuel de Binkley et collab., 2000, ci-dessus). Selon les chercheurs, bien que certains impacts soient davantage reliés à l'une des trois formes de capital (p. ex., l'image de soi au capital identitaire), les résultats ne sont pas conçus comme fixes dans leurs relations avec un des pôles ou entre eux.

Les impacts de l'apprentissage sont vus comme des capacités qui, à leur tour, permettent des développements et des bénéfices futurs. L'apprentissage est vu comme ayant des résultats (*outcomes*) multiples et continus. L'interaction entre les impacts est complexe et il est possible d'explorer les liens entre deux impacts ou plus.

L'autre mode de représentation des impacts de l'apprentissage présenté par Schuller et ses collaborateurs (2001) consiste en une matrice à deux axes : l'axe des dimensions individuelles et collectives et l'axe des dimensions de maintien (des ressources ou du capital) et de transformation. Il faut reconnaître que ce n'est pas tous les apprentissages qui mènent au changement ou à la transformation. L'apprentissage a pour effet aussi de permettre à des individus et à des communautés de se maintenir et de soutenir le *statu quo*, entre autres ce qui est vécu dans des aspects fondamentaux de la vie sociale. L'apprentissage constitue en outre une expérience qui peut se révéler négative. Dans sa dimension collective, des facteurs de médiation, tels que les attitudes et les valeurs, lient des expériences individuelles à des domaines d'impacts plus larges comme la famille, la santé et l'engagement communautaire.

Une tendance plus récente est de conjuguer dans un cadre d'analyse conceptuelle des perspectives jadis étudiées distinctement, telles la perspective du capital humain et celle de l'éducation tout au long de la vie à partir de travaux de recherche effectués en Suède. On avance le postulat que les effets sur le capital humain, c'est-à-dire les connaissances, les habiletés, les compétences et les attributs, compris comme des résultats intermédiaires en raison du fait que les résultats sont transformés et utilisés pour le bien-être personnel, social et économique, se révèlent des résultats finaux.

Selon ce modèle, les résultats (*outcomes*) finaux de l'apprentissage, d'après Hartley et Horne (2006), sont les suivants :

- le bien-être psychologique (estime de soi, respect de soi, bonheur, identité, prise de décisions);
- le bien-être économique (soutien financier, productivité, richesse);
- le bien-être physique (santé, alimentation, sécurité);
- le bien-être social (relations, amitiés, empathie, engagement civique, participation démocratique, justice et loi). (Hartley et Horne, 2006)

4.7 Principales constatations des recherches

Les principales constatations des recherches formulées ci-dessous sont tirées des résultats observés de recherches empiriques canadiennes et internationales.

4.7.1 Constatations tirées de recherches internationales

Défis, obstacles et stimulants à l'apprentissage des adultes

Aux États-Unis, Hayes et Darkenwald (1988) ont conçu une échelle des forces de dissuasion à la participation à l'éducation des adultes appliquée aux adultes peu scolarisés qui participaient déjà à des programmes d'alphabétisation des adultes. Ils ont déterminé cinq facteurs expliquant les contraintes qui empêchent les adultes peu scolarisés à participer; il s'agit du manque de confiance en soi, de la désapprobation du réseau social, des barrières situationnelles, de l'attitude négative envers l'enseignement et du manque d'intérêt personnel.

La revue de la littérature et l'analyse des recherches sur le terrain du gouvernement de l'Écosse (2006) présentent une section sur les barrières et les voies vers l'alphabétisation des adultes. Les facteurs observés sont les suivants :

- Les adultes faiblement alphabétisés qui n'ont pas encore participé à des programmes d'alphabétisation ne recherchent pas nécessairement de la formation. Un plus grand nombre d'adultes sont motivés à entreprendre une formation surtout pour s'améliorer et pour développer leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul, ensuite pour des raisons reliées à l'emploi. D'autres recherches (dont Schuller et collab., 2004) suggèrent que des adultes participent à un programme d'alphabétisation souvent en réponse à un évènement qui apporte des changements dans leurs conditions de vie, comme la perte d'un conjoint ou d'une conjointe, un nouvel emploi ou des enfants qui commencent l'école.
- Selon les personnes apprenantes, les barrières à la participation relèvent surtout de leur perception qu'il y a des stigmates associés au fait d'être apprenant (d'où l'importance d'avoir recours à de la publicité visant à renverser l'image négative liée à l'alphabétisation), puis de la préoccupation de ne pas être aptes à apprendre. Aussi, la similarité avec l'école et les échecs scolaires qu'elles ont déjà vécus les préoccupent beaucoup.
- Les personnes apprenantes déclarent que ce qui les encourage le plus à s'inscrire en alphabétisation, ce sont les amis, les membres de la famille et la motivation personnelle. Elles mentionnent aussi les intervenants des programmes travaillant en partenariat avec les centres de formation des adultes qui repèrent les personnes qui bénéficieraient d'un programme d'alphabétisation et de formation de base des adultes et qui les dirigent vers le lieu de formation approprié. Le contact initial avec le personnel de première ligne est aussi considéré comme crucial par la majorité des répondants.

Résultats (*outcomes*) et impacts de l'alphabétisation

L'auteur le plus fréquemment cité dans les études internationales, Hal Beder (1999), tire des nombreuses recherches qu'il a consultées des conclusions générales quant aux impacts de l'alphabétisation dans cinq domaines :

1) **Emploi**

   En général, il est plausible que les adultes en alphabétisation (*adult literacy education*) reçoivent des gains d'emploi. Dans la majorité des cas, les adultes en alphabétisation croient que leur emploi va s'améliorer avec le temps. Cependant, il n'y a pas suffisamment de preuves pour conclure que la participation à un programme d'alphabétisation cause une amélioration de l'emploi. En général, on peut dire que la participation à l'alphabétisation des adultes occasionne des gains de revenus.

2) **Habiletés ou compétences de base**

   Ordinairement, la participation à un programme d'alphabétisation influe positivement sur la poursuite de la formation des participants. Même si les recherches suggèrent que les participants à un programme d'alphabétisation des adultes soutenus par des programmes sociaux dépendent moins de l'aide sociale, on ne peut conclure que l'alphabétisation des adultes en général réduit la dépendance à l'aide sociale des participants. Les personnes apprenantes croient que le fait de participer à un programme d'alphabétisation des adultes améliore leurs habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques. Les tests ne sont pas parvenus à prouver si ces adultes font des gains ou non en compétences de base. En règle générale, l'alphabétisation des adultes apporte des gains à l'obtention du diplôme pour les personnes qui entrent au secondaire.

3) **Image de soi**

   La participation à un programme d'alphabétisation des adultes a un impact positif sur l'image de soi des personnes apprenantes.

4) **Impact sur l'éducation des enfants**

   Selon la perception des personnes apprenantes, la participation à un programme d'alphabétisation des adultes a un impact positif sur l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants.

5) **Atteinte d'objectifs personnels**

   Les personnes apprenantes perçoivent qu'elles réalisent leurs objectifs personnels en participant à un programme d'alphabétisation des adultes.

Une fois ces constats faits, Beder (1999, p. 79) soulève un enjeu important :

> Les programmes d'alphabétisation des adultes peuvent-ils réaliser les objectifs du capital humain tout en répondant aux objectifs personnels des personnes apprenantes? La conclusion de cette recherche, qui donne à penser qu'il y a un impact dans les deux domaines, apporte la preuve qu'ils peuvent le faire. [Traduction libre]

La revue des recherches américaines effectuée par ProLiteracy America (2003) présente un examen détaillé des études de transfert positif des apprentissages dans les domaines suivants :

- emploi et gains économiques; compétences à l'emploi; gains en productivité;
- dépendance à l'aide sociale et à la pauvreté;
- santé;
- liens entre alphabétisation et maladie, traitements, coûts de santé;
- criminalité;
- bien-être des enfants;
- bien-être des femmes;
- autonomisation : estime de soi, développement social, atteinte des objectifs personnels, poursuite de l'éducation.

La recherche récente et approfondie du gouvernement de l'Écosse (2006) relève les impacts de l'alphabétisation sur les individus et la collectivité. Sur le plan individuel, l'impact dominant, largement documenté dans les recherches antérieures, consiste en l'augmentation de la confiance en soi, de l'estime de soi et de l'image de soi; Schuller et collab., 2004; Beder, 1999). Cette confiance en soi se répercute sur les relations avec les autres personnes apprenantes, les amis et les membres de la famille ainsi que sur leur capacité à s'engager activement dans un éventail d'activités (rechercher un emploi ou un meilleur emploi ou une augmentation de revenus, poursuivre leur éducation, profiter des occasions qui se présentent à eux, avoir un meilleur contrôle sur leur vie, générer des aspirations pour l'avenir et faire face à l'adversité). L'analyse confirme que l'augmentation de la confiance en soi agit comme une clé qui ouvre la porte à un large éventail d'autres changements. La recherche propose de classer cette confiance en trois catégories :

- la confiance pour apprendre;
- la confiance dans l'apprentissage;
- la confiance dans la vie qui se développe à travers l'apprentissage.

Bénéfices élargis

La participation à un programme d'alphabétisation engendre d'autres bénéfices, selon la recherche du gouvernement de l'Écosse (2006). Ces bénéfices sont les suivants :

- L'accroissement des contacts avec les gens locaux permet une augmentation de la confiance et la création de liens dans la communauté locale, ce qui multiplie les bénéfices en matière de capital social.
- Les personnes apprenantes, en traversant la barrière de la perception négative et de l'appréhension quant à l'apprentissage, se libèrent de blocages et s'ouvrent à de nouvelles possibilités ainsi qu'à des ressources sociales et économiques.
- La recherche a permis d'observer que, lorsque les parents participent à l'éducation de leurs enfants, il en résulte une amélioration de l'attitude des jeunes envers l'éducation et un accroissement de leurs résultats, ce qui profite aux jeunes, à leur famille et à leur communauté.
- La recherche démontre qu'un niveau d'alphabétisme plus élevé apporte des transformations dans la vie des gens en améliorant l'habileté à mobiliser du capital social positif, qu'elle change l'identité de la personne apprenante et, par conséquent, son habileté à agir.

- L'apprentissage transmet aux individus de même qu'aux communautés dont ils font partie le message de l'importance du maintien et de la consolidation des acquis qui mènent à la stabilité. L'aspect du maintien positif est particulièrement important pour les personnes apprenantes qui ont des problèmes de santé mentale, car il leur permet de mieux contrôler leur propre vie et de s'engager dans des activités quotidiennes qui contribuent à leur dignité et à leur bien-être.

Les bénéfices dans le domaine de l'éducation ont à leur tour un impact dans d'autres domaines, notamment sur la famille et la communauté. Par exemple, les bénéfices qui se répercutent sur les communications parents-enfants et sur les compétences pratiques de parentage et d'éducation des enfants sont bien documentés (Brassett-Grundy, dans Schuller et collab., 2004).

Une autre revue de la littérature portant sur les impacts de l'apprentissage a été effectuée par Hartley et Horne (2006) dans les champs de recherche suivants : coûts/bénéfices pour les employeurs; coûts/bénéfices en santé; coûts/bénéfices de l'amélioration ou non de l'alphabétisme financier; coûts/bénéfices de l'alphabétisation familiale; coûts/bénéfices de l'alphabétisation et de ses impacts sur le crime. La revue prend en considération aussi les impacts en matière de coûts/bénéfices de l'alphabétisation pour certains segments de la population : les personnes âgées et les Autochtones. Les auteurs y soulignent des études de cas qui ont été utilisées pour examiner comment les différentes expériences d'apprentissage à différentes étapes de la vie maintiennent ou changent les gens (p. ex., les jeunes en milieu d'accueil). Ils y présentent les impacts observés sur les plans individuel et communautaire dans les domaines de la santé, de la famille et du capital social (Schuller et collab., 2004).

Stratégie nationale d'alphabétisation et l'expérience des formatrices et formateurs

La vaste recherche en alphabétisation des adultes publiée par le gouvernement de l'Écosse (2006) et mentionnée précédemment comprend des entrevues par téléphone avec un échantillon de formatrices et formateurs (voir aussi la section traitant de la méthode). Outre les questions portant sur le programme, la planification, les ressources, le personnel et la gestion de l'organisme, le développement professionnel et les partenariats, l'entrevue portait sur l'impact de la stratégie nationale de l'alphabétisation sur les formatrices et formateurs eux-mêmes, sur leur organisme et sur les personnes apprenantes.

En ce qui concerne leur rôle sur la voie d'accès des personnes apprenantes à la formation, les formatrices et formateurs rapportent qu'ils participent aux tâches suivantes (énumérées par ordre croissant de mention) :

1) évaluation initiale des compétences de base;
2) détermination des forces, des besoins et des faiblesses;
3) détermination des stratégies d'apprentissage;
4) développement d'un plan de formation;
5) appui dans l'établissement des objectifs.

L'entrevue des formatrices et formateurs, qui portait également sur l'organisation de l'enseignement, comportait des questions sur l'orientation (*guidance*) et le soutien qu'ils offraient aux personnes apprenantes. La majorité d'entre eux pouvaient offrir un service d'orientation et, plus souvent, pouvaient faire la révision du plan de formation individuel de façon régulière. Il était plus difficile pour certains de suggérer le transfert vers d'autres possibilités de formation.

Cette recherche révèle que certaines personnes apprenantes mettent fin à leur programme de formation de façon peu prévisible et peu encadrée; quelques-unes quittent subitement le programme sans rencontre sommative et d'autres, particulièrement les personnes en difficulté d'apprentissage, prolongent la durée de leur participation. Un nombre important de personnes apprenantes quittent le programme sans orientation ni revue de leur plan de formation individuel. Plusieurs programmes n'offrent pas d'attestations d'études ni d'occasion de préparer et de consigner le processus de fin de la formation.

Les formatrices et formateurs interviennent auprès des personnes apprenantes en répondant principalement à des questions sur les aspects du programme dans son ensemble. Ils sont conscients des changements chez les personnes apprenantes, des changements dans le contenu qu'ils enseignent, des changements dans leur méthode d'enseignement – et ils indiquent ce dont ils sont le plus satisfaits et ce qu'ils aimeraient modifier.

Selon Hamilton (2000), les stratégies de soutien à l'apprentissage tout au long de la vie passeraient par les actions suivantes :

1) augmenter les points d'accès conviviaux à l'information;
2) soutenir les médias locaux qui circulent et médiatisent les nouvelles, les évènements, les débats, etc.;
3) augmenter les lieux de rencontre pour les gens et les groupes;
4) offrir des occasions d'apprentissage de compétences en matière de contenus et de processus structurées en réunissant des personnes qui ont de l'intérêt pour les mêmes sujets.

4.7.2 Constatations tirées de recherches canadiennes en français et en anglais

Défis, obstacles, barrières et stimulants à l'apprentissage des adultes

Dans sa recherche sur le transfert des apprentissages en milieu de travail, Taylor (1997) fait d'abord référence à des études menées antérieurement sur les facteurs qui peuvent leur faire obstacle ou les faciliter. Il avance les facteurs négatifs énumérés par Newstrom (1986) :

1) le manque de renforcement au travail susceptible d'appuyer les efforts de la personne apprenante;
2) l'interférence du milieu immédiat, comme le manque de temps, des procédures inefficaces, le manque de matériel adéquat;
3) le manque de soutien actif de la part de l'entreprise.

Taylor (1997) présente les facteurs positifs énoncés par Kemerer (1991) :

1) les attentes structurantes, comme le moment opportun pour être prêt à adopter de nouveaux comportements;
2) l'amélioration des compétences par des méthodologies efficaces, en particulier par la participation active de la personne apprenante;
3) l'apport d'éléments de gratification qui renforcent les nouvelles pratiques.

Il rapporte également des facteurs désignés par Caffarella (1994) qui peuvent s'avérer facilitateurs ou inhibiteurs selon les intervenants et les milieux : la perception des participants envers le programme; la conception du programme; le contenu du programme; les modifications nécessaires pour adapter l'apprentissage; le contexte organisationnel. Taylor fournit une figure présentant les principaux facteurs facilitateurs et inhibiteurs des responsabilités qui incombent aux personnes apprenantes, aux formatrices et formateurs ou aux superviseurs, tout en notant que le contexte d'ensemble, la culture de l'entreprise, peut aussi faciliter le transfert des

apprentissages ou y faire obstacle. Il propose aussi des outils pratiques destinés à mieux concevoir et appliquer des programmes de formation qui favoriseraient le transfert.

Selon Désilet et Patry (1998, p. 29),

> Le contexte familial et social peut favoriser le transfert des apprentissages, mais aussi le retarder ou même l'empêcher. L'environnement social influe considérablement sur les comportements des personnes et par conséquent sur le transfert de leurs apprentissages. Les personnes immigrantes ont particulièrement besoin d'être aidées en ce qui a trait au transfert de leurs apprentissages dans le milieu social et familial.

Ces chercheurs font ressortir, notamment, l'ouverture du milieu social et familial aux nouveaux apprentissages, l'importance que l'adulte accorde à son milieu social et familial et les possibilités de développement et d'application des nouveaux apprentissages qu'offre le milieu social et familial.

Selon Brousseau et ses collaborateurs (2002, pp. 92-93), la personne qui désire apprendre doit être motivée. Sans motivation, pas d'apprentissage.

> La participation à des ateliers d'alphabétisation, comme à toute autre activité, demande de la motivation et en crée. Mais parfois celle-ci ne se développe qu'au fur et à mesure de la progression des participantes, ce qui explique que certaines aient soutenu ne pas avoir eu d'objectifs de départ ou de raisons de participer à ces ateliers. La motivation « collective », celle du groupe, doit aussi inspirer chaque personne. L'ensemble des individus et chacun de ceux-ci doivent se servir de modèles réciproquement.

Les autres influences positives qui facilitent l'apprentissage notées par ces chercheurs sont sans conteste la relation entre la formatrice ou le formateur et la personne apprenante et l'exemple d'anciens participants qui peuvent servir de sources d'inspiration pour les individus et la communauté. Ils constatent que les formatrices et formateurs qui pratiquent l'approche d' « apprentissage dialogique » de Flecha[8] franchissent trois principaux obstacles :

1) la barrière culturelle, qui maintient dans le silence les personnes jugées déficientes, marginales, exclues;
2) la barrière sociale, qui isole les groupes entre eux et prive plusieurs individus de connaissances;
3) l'histoire personnelle de l'individu, qui l'empêche souvent de participer à des pratiques éducatives formatrices et enrichissantes.

Selon Kathryn Chang Barker (2000), il faut envisager l'abolition systématique des barrières à la participation et à la persévérance par une stratégie qui intègre les personnes apprenantes dans le processus de décision sur les programmes et les politiques. Peu de personnes apprenantes, avec l'appui du gouvernement et des organismes non gouvernementaux, ont été capables de faire valoir leurs intérêts (*advocate for themselves*). Pourtant, la majorité des personnes apprenantes démontrent un engagement envers l'apprentissage, une vive compréhension des enjeux qui influencent leur vie et une volonté d'être impliquées dans des choix positifs pour elles-mêmes et leurs familles. Afin d'augmenter le taux de succès, les

[8] « Ramon Flecha (2000) […] a élaboré le concept de "l'apprentissage dialogique" qui repose sur un échange multidimensionnel et égalitaire entre l'apprenante et l'animatrice, où chacune est reconnue pour sa contribution, et qui permettra à la longue de transformer la relation entre l'individu et son milieu. Cet échange englobe les aspects cognitif, éthique, esthétique et affectif des personnes impliquées, tant dans le domaine verbal que non verbal. » (Brousseau et collab., 2002, p. 93)

stratégies devraient êtres centrées sur les personnes apprenantes et chercher à répondre à leurs besoins.

Parmi les obstacles, il importe de relever la constatation suivante de Lavoie et ses collaborateurs (2004, p. 20) faite après leur revue de la littérature sur le sujet :

> Il est capital de retenir de ces études que la question de la disposition des adultes face à l'éducation est importante et qu'il est nécessaire de considérer l'hétérogénéité et donc la diversité des besoins qui peut exister au sein de la population adulte. Aussi, ces études mettent en évidence l'existence d'une multitude d'obstacles qui agissent simultanément sur la participation et qui ont des effets multiplicateurs.

D'après Doray et Arrowsmith (1997, cités dans Lavoie et collab., 2004), le niveau de scolarité initial serait le facteur le plus déterminant de la participation à des activités de formation une fois rendu à l'âge adulte. Certains modèles, selon Lavoie et ses collaborateurs (2004), misent sur l'importance de l'expérience subjective passée par rapport à l'éducation et sur l'influence de son groupe de référence dans la décision de participer. La participation d'un adulte à une activité de formation n'est pas une action isolée, mais la résultante d'une chaîne complexe de réponses de l'individu, fondées sur différents facteurs, en commençant par la perception de soi et l'attitude envers l'éducation.

Une recherche canadienne d'envergure de type qualitatif réalisée par Long et Taylor (2002) indique qu'il y a deux catégories d'adultes : ceux qui n'ont pas l'idée de se former dans les cinq prochaines années, soit les plus âgés qui éprouvent moins le besoin de se former, et ceux qui envisagent de suivre éventuellement une formation, soit les plus jeunes. Les raisons invoquées pour ne pas participer, cependant, ne diffèrent pas entre les deux groupes; elles ont été rangées sous trois catégories : les facteurs socioéconomiques, les facteurs cognitifs et émotifs et les facteurs reliés aux programmes et aux politiques d'éducation (Lavoie et collab. 2004).

Les facteurs qui nuisent à l'apprentissage, selon les participants questionnés par Brousseau et ses collaborateurs (2002), sont la sous-scolarisation, la pauvreté, les préjugés, la toxicomanie, le mauvais climat de travail et le commérage. Par ailleurs, Myers et de Broucker (2006) mentionnent plusieurs obstacles à l'apprentissage dans une recherche menée auprès de personnes apprenantes adultes. Ces obstacles relèvent des aspects importants dont il faut tenir compte :

- Croissance économique : les gens sont portés à occuper un emploi au lieu de chercher à améliorer leurs compétences.
- Manque de sensibilisation : les gens manquent d'information sur les options.
- Manque d'intérêt : l'apprentissage n'est pas une priorité; les gens sont satisfaits de leur situation.
- Valeur non reconnue : les gens ont l'impression que les coûts peuvent dépasser les avantages.
- Manque de confiance : les gens sont réticents à participer, car ils ne sont pas sûrs de pouvoir réussir.
- Coûts et temps : les gens ont l'impression de ne pas avoir les moyens.
- Obstacles en matière de participation des employeurs à la formation.
- Obstacles individuels : attitude, manque d'intérêt ou de motivation, absence de reconnaissance des limites associées à l'insuffisance des compétences.
- Obstacles liés à l'accès selon le niveau de scolarité, y compris à la formation en alphabétisation.

Ces mêmes chercheurs mentionnent cinq éléments essentiels d'un système efficace de formation des adultes qui répondraient aux besoins des adultes moins scolarisés et moins qualifiés :

1) Mettre en place un cadre de politiques publiques qui reconnaît un « droit à l'apprentissage ».
2) Élaborer des programmes de soutien financier adaptés aux besoins des personnes apprenantes adultes.
3) Offrir des incitations aux employeurs en vue d'appuyer la formation de leurs employés moins qualifiés.
4) Augmenter les investissements des gouvernements consacrés à la formation dans les compétences de base.
5) Élaborer une stratégie concertée en vue de répondre aux besoins des personnes apprenantes adultes.

Lavoie et ses collaborateurs (2004) affirment qu'il y a peu de recherches systématiques portant précisément sur les obstacles à la participation des adultes peu scolarisés qui tiennent compte du point de vue des formatrices et formateurs ainsi que de celui des acteurs directement touchés par la question pour décrire les obstacles à la participation en différenciant entre les participants, les anciens participants et les non-participants. La synthèse des résultats fournis par cette enquête révèle six obstacles importants qui empêchent les adultes peu scolarisés de participer à des activités de formation ou qui les incitent à abandonner la formation en cours de route. Ces obstacles sont les suivants :

1) L'entrée en formation, une étape cruciale : l'accueil parfois passif; le déclassement des acquis.
2) Les structures et les programmes de soutien à la formation – les contraintes et les règles à respecter; les frais de scolarité, s'il n'y a pas de soutien financier; le manque de moyens organisationnels : transport, service de garderie, matériel scolaire désuet.
3) Trouver une motivation à s'inscrire en formation et à demeurer dans cette formation quand on sait que le but – un diplôme – ne sera jamais atteint, ou que les efforts ne seront pas reconnus, même socialement.
4) Les ressources humaines déficitaires en nombre et en variété de compétences complémentaires.
5) Les adultes en formation, les formatrices et formateurs mettent en doute les formes d'évaluation des apprentissages qui ne tiennent pas compte des compétences et des acquis des adultes.
6) Le discours et la volonté politique discordants, selon les formatrices et formateurs : « Pendant qu'on parle de formation continue et d'éducation tout au long de la vie, les personnes peu scolarisées et les plus démunies sont toujours confrontées à leur réalité quotidienne de survie et elles doivent assumer leur retour en formation sans aide supplémentaire. » (p. 165)

Les adultes, les formatrices et formateurs s'entendent pour dire que la qualité de la relation entre les adultes et les formatrices et formateurs est cruciale. Sans cette relation privilégiée qui s'installe entre les deux parties, plusieurs adultes peu scolarisés, les plus démunis psychosocialement, seraient davantage contraints à abandonner.

Toujours selon Lavoie et ses collaborateurs, l'orientation à l'apprentissage tout au long de la vie peut se révéler une stratégie pour réduire les obstacles à la participation. Cette orientation nécessiterait la mise en œuvre des actions suivantes, entre autres :

1) Transformer le rapport au savoir et à l'apprentissage des personnes peu scolarisées.
2) Établir un programme d'information continu, non marginalisant et diversifié.
3) Mettre en place un service d'apprentissage tout au long de la vie.
4) Favoriser la prise de conscience des savoirs acquis.
5) Repenser le caractère « formaliste » des activités de formation.

Effets et impacts de l'apprentissage

Une enquête sur le terrain réalisée au Québec par Brousseau et ses collaborateurs (2002) auprès de personnes apprenantes en alphabétisation a conduit aux constats sur les bénéfices de l'apprentissage pour les personnes apprenantes que voici :

1) Les personnes apprenantes lisent et écrivent mieux et davantage.
2) Elles calculent mieux et davantage.
3) Elles améliorent leur connaissance du milieu et de la communauté.
4) Elles s'engagent davantage dans la communauté.
5) Elles retirent des bénéfices multiples de leur participation aux ateliers (sur les plans personnel, social, économique, culturel, etc.).
6) Elles acquièrent et transfèrent des connaissances utiles dans plusieurs domaines de leur vie.
7) Elles poursuivent les mêmes buts et objectifs, en ce qui a trait à une connaissance de base de la langue française, qu'elles que soient leur provenance et leur situation actuelle (âge, genre, revenu, scolarité, etc.).
8) Elles poursuivent des buts et des objectifs généraux différents (amélioration du français, techniques utiles, poursuite des études).
9) Elles améliorent leurs comportements individuels et sociaux (conditions et qualité de vie, intégration sociale et relations interpersonnelles, engagement dans la communauté, débrouillardise, autonomie, confiance en soi, estime de soi, persévérance, patience, tolérance, respect, acceptation des autres, etc.

La recherche-action, dirigée par Ghislaine Guérard, intitulée *Apprendre à lire… apprendre à s'aimer… : Stratégie d'insertion sociale des participants(es) du centre d'alphabétisation d'Un Mondalire* (1999), relève à son tour une série de gains concrets observables reliés à l'apprentissage qui sont présentés en deux catégories générales :

1) Les habiletés utiles dans la vie quotidienne, par exemple trouver un numéro de téléphone dans l'annuaire, préparer une liste d'épicerie, lire les étiquettes à l'épicerie, payer ses comptes, remplir un formulaire, obtenir un permis de conduire, s'orienter sur une carte, lire les noms de rues, par exemple.
2) La qualité de vie, par exemple lire les messages de ses proches, lire les textes à la télévision, lire un menu au restaurant, voter, utiliser le guichet automatique, raconter des histoires aux enfants, prendre des responsabilités sociales, par exemple.

Stratégies des formatrices et formateurs pour faciliter le transfert des compétences

Taylor (1997), dans son étude sur le transfert d'apprentissage en milieu de travail, présente un tableau, sous forme de liste de vérification, des stratégies que doivent suivre les formatrices et formateurs, les superviseurs ou les personnes apprenantes soit avant, pendant ou après la formation pour faciliter le transfert. Pour leur part, Désilet et Patry (1998), qui présentent un graphique des étapes du transfert d'apprentissage au regard des pratiques d'apprentissage fonctionnel (PAF), similaires aux pratiques d'apprentissage retenues plus tard par Potvin et ses collaboratrices (1998), énoncent par la suite les phases d'une démarche de formation sur mesure, avec en vis-à-vis les gestes clés d'une stratégie permettant de préparer, d'assurer et de vérifier le transfert des apprentissages. Dans un tableau synthèse, ils précisent les responsabilités respectives de l'adulte, de la formatrice ou du formateur et du milieu de formation dans une stratégie multipartite qui facilite le transfert des apprentissages.

Selon Brousseau et ses collaborateurs (2002), les formatrices et formateurs qui pratiquent l'approche d'apprentissage dialogique de Flecha (2000) sont aptes à appliquer une stratégie qui brise les obstacles à la communication et qui facilite l'apprentissage.

4.8 Constats saillants de la revue de la littérature

4.8.1 Champs de transfert des compétences

Les principaux champs ou domaines faisant l'objet de transfert des compétences ont été abordés sous les aspects suivants :

a) l'aspect personnel et psychologique (estime et respect de soi, identité, autonomie, prise de décisions…);
b) l'aspect physique (alimentation, santé, sécurité…);
c) l'aspect fonctionnel de l'apprentissage et du travail (communication, travail d'équipe, usage d'outils techniques, volonté d'apprendre…);
d) l'aspect social (amitiés, empathie, réseau de soutien, participation communautaire et démocratique, engagement civique…).

4.8.2 Dimensions des impacts

Trois dimensions principales des impacts sont à retenir :

1) Les défis des personnes apprenantes comprennent les barrières et les obstacles à l'apprentissage et au transfert des apprentissages dans la vie quotidienne ainsi que les facteurs facilitateurs.
2) Les effets concernent les changements immédiats qu'apporte l'apprentissage sur la personne apprenante, alors que les impacts concernent les changements qu'occasionne l'apprentissage dans le milieu environnant.
3) Les stratégies des formatrices et formateurs pour faciliter le transfert des compétences offrent des indices des pratiques, mais les recherches relevées sur le sujet sont trop peu nombreuses pour indiquer des tendances.

4.8.3 Modèle conceptuel des bénéfices

Enfin, la revue de la littérature a permis de dégager un modèle conceptuel fondé sur des recherches empiriques récentes qui présentent la conceptualisation des bénéfices de l'apprentissage. Il s'agit du modèle de Schuller et de ses collaborateurs (2004) (voir p. 57) relevé par les travaux du gouvernement de l'Écosse (2006). Ce modèle exhaustif a servi de base à l'élaboration d'un schéma conceptuel propre à la présente recherche.

Somme toute, la revue de la littérature menée à partir des recherches accessibles, tant canadiennes qu'internationales, a permis de relever les points suivants :

- Il y a davantage d'ouvrages andragogiques destinés au milieu d'apprentissage fonctionnel des adultes en milieu de travail que d'enquêtes exploratoires sur les processus d'alphabétisation des adultes et des jeunes adultes, bien que ce niveau d'apprentissage soit souvent décisif dans la capacité d'accéder à un apprentissage continu et à l'employabilité.
- Peu d'enquêtes sur le terrain sont suffisamment rigoureuses sur les plans méthodologique et technique (échantillonnage des répondants, concept clair des compétences acquises par l'apprentissage, conception du questionnaire, analyse des résultats) pour servir de modèles à la présente recherche. Il existe toutefois une exception notable : la recherche du gouvernement de l'Écosse (2006) menée, il va sans dire, avec des ressources humaines, financières et techniques substantielles.

5 - PARAMÈTRES CONCEPTUELS

Après avoir passé en revue les points saillants de la littérature pertinente, les partenaires ont tenu une séance de travail, à l'hiver 2008, sur les paramètres conceptuels de la recherche afin de mieux circonscrire le champ d'exploration.

Ils ont élaboré les paramètres de la recherche, c'est-à-dire ses limites et ses balises, en réponse aux questions suivantes : « Pourquoi accéder à la connaissance par une recherche? » et « Quel type de connaissance serait approprié aux objectifs visés parmi les trois approches que voici :

- la connaissance empirique, qui provient de notre vécu quotidien, du sens commun;
- la connaissance théorique, qui permet de mettre en ordre, de systématiser;
- la connaissance pratique, qui implique la transformation de la réalité sociale à partir de constats? »

La recherche, par l'union de la théorie et de la pratique, tente de révéler le savoir produit dans et par la pratique, visant à produire un savoir valable pour l'action.

5.1 Unité d'analyse

L'unité d'analyse de la présente recherche a été cernée par un processus interactif d'information et de formation intensive avec les collaborateurs au projet, portant sur les modèles et les constats tirés de la revue de la littérature canadienne et internationale, les caractéristiques de la méthode et des échanges sur les options pertinentes au projet de recherche.

Une unité d'analyse consiste en un système d'actions (et non d'individus ou de groupes d'individus). Le système d'actions comprend les relations entre les acteurs, entre les champs d'action des acteurs avec leurs attitudes, leurs compétences, leurs comportements, les sphères d'influence réciproques et les sphères d'influence externes du contexte plus large, par exemple celles des médias.

L'unité d'analyse qui a été examinée et retenue en février 2008 est la suivante : les effets (directs) et les impacts (indirects, incluant d'autres influences) du transfert des compétences qu'effectue la personne apprenante dans différentes sphères de la vie quotidienne, autrement dit du transfert des compétences qui entraînent des changements résultant de l'application des connaissances et des compétences acquises par une démarche de formation vers la vie de tous les jours.

Les dimensions clés de l'action et des changements potentiels dans les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements de la personne apprenante selon le modèle de Schuller et de ses collaborateurs (2004) adaptés à la présente recherche sont les suivantes :

1) la dimension identitaire et celle de l'autonomie;
2) la dimension de la santé mentale et physique;
3) la dimension des qualifications fonctionnelles au travail et dans les tâches courantes (communication, usage d'outils, etc.);
4) la dimension des réseaux sociaux et communautaires ainsi que des relations avec les groupes extérieurs.

Les sphères d'influence à explorer sont les sphères d'influence internes au milieu de formation, au milieu des acteurs de proximité (l'entourage, la famille, les voisins, les amis, le milieu de travail) ainsi que les sphères d'influence externes provenant des acteurs et des organismes hors de l'entourage immédiat.

Les facteurs facilitant le transfert d'apprentissage ou leur faisant obstacle qui restent à reconnaître et à cerner dans le contexte de la recherche.

Les changements, c'est-à-dire les effets directs sur la personne apprenante ou les impacts dans l'entourage, peuvent être de différentes natures :

1) les **connaissances** peuvent se déceler par la capacité de la personne à s'exprimer sur les ressources disponibles, les avantages et les inconvénients de tels services;
2) les **habiletés** sont repérables dans la façon de faire les choses;
3) les **attitudes** se révèlent par des modifications dans les croyances et les valeurs;
4) les **comportements** sont directement observables ou rapportés.

Il importe d'accorder une attention particulière aux conséquences inattendues et aux changements non prévus, qu'ils soient positifs et négatifs.

5.2 Concepts clés

L'unité d'analyse expliquée ci-dessus établit les bases conceptuelles de la recherche. Sur ces bases, le processus de réflexion, qui s'est déroulé lors des séances réalisées en février 2008, a conduit les partenaires à retenir et à définir les concepts clés de compétence essentielle et de transfert des compétences. Ce fut là un des points d'ancrage du travail d'équipe dans l'effort de circonscrire le sens et la portée des travaux de recherche.

5.2.1 Compétences essentielles

Les **compétences essentielles** sont les compétences nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. Elles sont à la base de l'apprentissage de toutes les autres compétences et permettent aux gens d'évoluer avec leur emploi et de s'adapter aux changements du milieu de travail. Les compétences essentielles sont présentées à la section 4.4.4.

5.2.2 Transfert des compétences

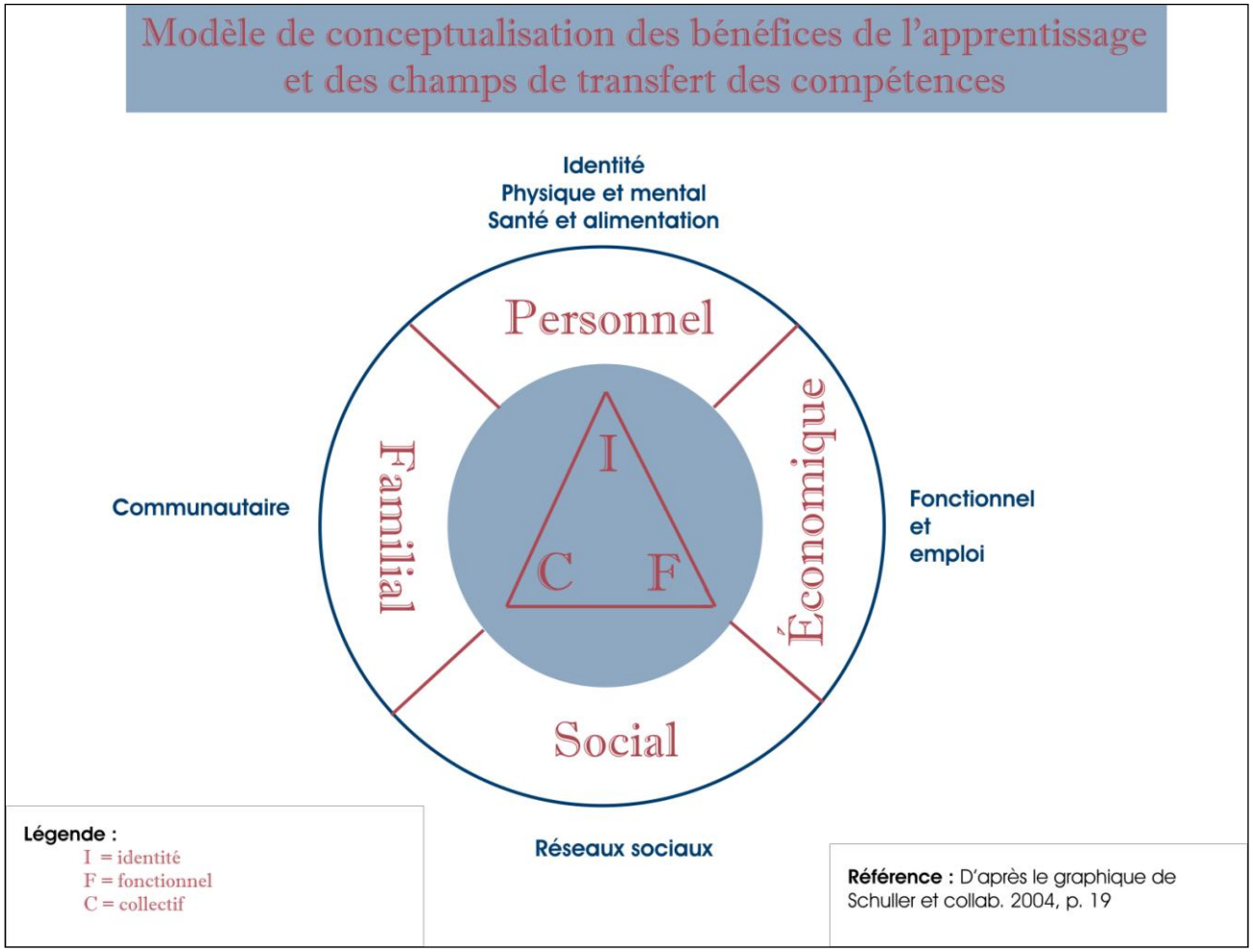
L'équipe des collaborateurs soutient qu'il faudra démontrer par des exemples factuels que la personne apprenante a réussi à transférer ses compétences dans sa vie de tous les jours : « Il faut des preuves »; « Il faut que ce qui est avancé soit vérifiable »; « Il faut que plus d'une personne atteste la véracité des preuves »; « Le transfert, c'est la démonstration de l'application des compétences acquises, que les acquis ont été appliqués dans la vie de tous les jours ».

En recherche sociale appliquée, contrairement aux recherches de laboratoire, les preuves sont quasi impossibles à établir. Cependant, il est possible effectivement de démontrer, de faire des relations entre une connaissance, une attitude, une habileté, un comportement et un effet direct ou indirect.

5.3 Modèle conceptuel

À partir de la revue de la littérature et des échanges d'expériences et de perspectives entre les collaborateurs participant aux séances d'information et de formation de février 2008, l'équipe des collaborateurs a adapté une figure du modèle conceptuel des bénéfices de l'apprentissage de Schuller et de ses collaborateurs (2004) au contexte de la présente recherche. Le modèle ci-dessous représente les principales relations postulées entre les dimensions de la vie courante touchées par le transfert des compétences des personnes apprenantes.

Figure A



6 - MÉTHODES ET TECHNIQUES DE RECHERCHE

Cette section porte sur la méthode et les techniques de recherche. Elle comprend des considérations menant à des options sur la stratégie de recherche, les instruments de recherche (ou outils techniques) ainsi que les sources de données. Ces trois dimensions, que l'équipe de recherche a abordées lors de la revue de la littérature et des séances de planification de la recherche avec les collaborateurs en février 2008 et lors de la conception du questionnaire en avril 2008, ont indéniablement marqué le parcours de la recherche.

6.1 Méthode de recherche

6.1.1 Conception de la méthode

La méthode a été comparée à un pont ou à une bretelle qui permet le passage entre les postulats théoriques et les observations empiriques. Elle correspond à l'étape de contrôle de l'observation ou de l'expérience par des instruments éprouvés. La recherche-action, la recherche évaluative, la recherche documentaire, l'enquête d'opinion, l'entretien non directif, les récits de vie, l'étude de cas et l'observation directe sont des exemples bien connus de méthodes de recherche.

6.1.2 Apports attendus des méthodes et outils de recherche

Les méthodes et les outils techniques de recherche appropriés aux objectifs et aux contextes de transfert des compétences soutiennent la démarche des collaborateurs et fournissent les apports suivants :

- ils éclairent les choix de parcours;
- ils appuient les démarches appropriées aux groupes cibles et au contexte;
- ils guident le processus de choix des instruments et des techniques;
- ils vérifient les outils de collecte de l'information;
- ils assurent la validité des données.

6.1.3 Stratégie de recherche

La stratégie de recherche, définie dès le départ comme une recherche empirique sur le terrain, s'est précisée graduellement dans les échanges d'expériences et de discussion sur les résultats visés entre les partenaires et au moyen d'exposés de la consultante, Paule Doucet.

6.2 Hypothèse de départ de la recherche

La présente recherche repose sur une hypothèse de départ : une personne apprenante peut faire le transfert de ses compétences dans sa vie de tous les jours. Elle repose sur deux approches.

- La formulation évolutive d'une hypothèse de la recherche s'est faite à partir d'une situation comportant un phénomène particulier intéressant : dans le cas de notre recherche, il s'agit du transfert des compétences observable (approche inductive).
- La formulation de l'hypothèse de la recherche sur le phénomène du transfert des compétences s'est faite à partir d'un modèle existant (approche déductive).

Dans cette recherche, il s'est produit un va-et-vient entre le palier de l'expérience et le palier de la théorie. En d'autres mots, l'approche de recherche était à la fois déductive et inductive.

6.3 Données de recherche

6.3.1 Types de données

Les données recherchées étaient de deux types :

1) les données quantitatives, qui présentent des renseignements chiffrables : décomptes, moyennes, pourcentages, proportions, taux et niveaux de participation, fréquence des contacts, scores sur différentes échelles, etc.;
2) les données qualitatives, qui présentent des descriptions détaillées de situations, d'évènements, d'interactions ou de comportements observés au moyen soit de récits, d'opinions, de points de vue ou de croyances d'individus ou de groupes, de citations, de comptes rendus, etc.

La présente recherche jumelle les données qualitatives et les données quantitatives.

6.3.2 Triangulation des données

La triangulation des données fait référence à l'importance d'avoir accès, lors d'une recherche, à des sources diverses de données, idéalement au nombre de trois – d'où le terme triangulation –, afin d'enrichir les observations, de réduire les partialités et de renforcer l'interprétation. Une méthode adéquate se conforme à la norme de triangulation des données de recherche par l'accès à diverses sources de données. La présente recherche sur le transfert des compétences fait état des données issues directement des réponses de personnes apprenantes actuelles et de personnes apprenantes ayant terminé leur formation, de leurs formatrices et formateurs et d'informateurs choisis dans l'entourage de la personne apprenante.

En plus des sources directes de données, la recherche aurait pu compter sur des comparaisons possibles à l'intérieur des terrains de recherche, entre différents contextes (entre le Manitoba et l'Ontario et entre différentes régions de l'Ontario et du Manitoba) qui auraient coloré ou renforcé l'interprétation des observations. Cependant, les collaborateurs ont choisi de ne pas comparer les constats du Manitoba et de l'Ontario ni ceux des différentes régions. Précisons toutefois que les constats de la présente recherche sont comparés avec les résultats d'autres recherches canadiennes et internationales.

6.4 Paramètres et limites méthodologiques de la recherche

La méthode de recherche définit les paramètres, c'est-à-dire les possibilités et les limites fixées qui en assurent la validité.

Échantillonnage

Il a été convenu, après discussion avec les collaborateurs, qu'il valait mieux faire une enquête à l'aide d'un questionnaire. Il s'agissait d'inviter des personnes qui avaient fait un transfert de leurs compétences ou des volontaires parmi les personnes apprenantes qui estimaient avoir transféré des compétences dans leur vie de tous les jours. Il importe de comprendre qu'il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif de l'ensemble des personnes apprenantes qui fréquentent les centres d'alphabétisation et de formation de base francophones en Ontario et au Manitoba.

Par conséquent, l'échantillonnage a été constitué selon une méthode choisie par les collaborateurs en tenant compte des critères établis pour définir les personnes apprenantes

recherchées. Les personnes apprenantes en formation ou ayant terminé leur formation ont participé à des entrevues afin de remplir le questionnaire de la recherche à l'aide de formatrices et formateurs de l'organisme participant à la recherche. En tout, 198 questionnaires ont été remplis.

Validité

La validité de la démarche de recherche est cruciale à deux niveaux.

- Validité interne : La structure visant à démontrer la solidité des résultats, par exemple en exposant comment les conclusions sur la relation entre les facteurs et les changements d'état de la cible sont solides et non causées par des variables.
- Validité externe : Les contrôles effectués avant la recherche nous permettent d'avancer que les résultats obtenus sont généralisables au-delà des cas observés aux fins de la recherche.

Validité interne

La triangulation des sources de données renforce la validité de la recherche par l'apport des informations obtenues par les profils, le questionnaire et le groupe de discussion. En outre, les différentes catégories de répondants, soit les personnes apprenantes, les personnes de leur entourage ainsi que les formatrices et formateurs, ont offert des témoignages qui se renforcent mutuellement.

Le présent rapport a examiné les compétences des personnes apprenantes et leurs effets ou leurs impacts sur leur vie de tous les jours (sur les plans personnel, familial, communautaire ainsi que fonctionnel en matière d'emploi et de formation), mais n'a pas examiné en parallèle les perceptions des formatrices et formateurs et de l'entourage sur ces mêmes points. Les perceptions ont été consignées telles que les ont transmises les personnes sans faire référence à ce qu'avaient dit les personnes apprenantes. Une analyse plus approfondie des données pourrait certainement établir des parallèles. Ce travail pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

La multitude de questions et d'éléments de réponse pour la plupart des questions portant sur les cinq compétences essentielles (dont trois volets en calcul) est sans doute à l'origine du grand nombre de non-réponses aux questions figurant en dernière partie du questionnaire, à moins que plusieurs répondants n'aient pas été inscrits en calcul ou à l'une ou l'autre des trois formations en calcul.

La recherche offre un intérêt particulier du fait qu'elle repose sur deux stratégies de base : l'étude de variables utilisées dans les études de cas ou, inversement, des études de cas renforcées par des analyses quantitatives. Ces approches sont toutes deux compatibles avec l'objectif d'interprétation du transfert des compétences et de son impact dans la vie courante.

L'étude des variables cherche à expliquer, à partir d'un grand nombre d'observations, des aspects généraux des variations entre des caractéristiques, tandis que l'étude de cas cherche à rendre compte des différences comparatives entre un petit nombre de cas distincts et séparés en se concentrant sur les conditions donnant lieu (ou non) à un même résultat ou à des résultats différents.

Validité statistique

Le nombre de répondants est suffisant dans l'ensemble pour analyser les grandes tendances et effectuer certains croisements entre les variables. Toutefois, le nombre de répondants n'est pas suffisant pour faire des analyses multivariées. Afin de maintenir la fiabilité des résultats d'opérations statistiques, les analyses qui suivent ne présentent pas les résultats de certains croisements entre des variables d'échantillons réduits.

Validité externe

La recherche présente des résultats généralisables au-delà des cas observés du fait qu'il y a une bonne couverture géographique des centres d'alphabétisation et de formation des adultes francophones en Ontario et au Manitoba.

Cependant, cette recherche, par choix des partenaires et des collaborateurs, ne se réfère pas aux contextes particuliers des centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes et des personnes apprenantes dans leur communauté respective, selon les provinces, les régions ou encore les milieux ruraux ou urbains qui marquent les expériences et les conditions de vie individuelles et collectives dans les communautés francophones en situation minoritaire.

6.5 *Outils techniques de recherche*

Pour la présente recherche, nous avons eu recours à deux techniques : l'enquête par questionnaire et le groupe de discussion. Le questionnaire comportait des sections réservées aux personnes apprenantes, aux formatrices et formateurs et aux personnes de l'entourage. Les personnes apprenantes ont répondu au questionnaire en face à face et les réponses ont été consignées par la personne choisie pour cette tâche dans chaque organisme participant. Les personnes de l'entourage ont répondu en face à face ou au téléphone et les réponses ont été consignées par la même personne qui avait questionné la personne apprenante concernée. Les formatrices et formateurs ont répondu aux questions de façon autonome et certains ont participé à un groupe de discussion.

6.5.1 Enquête par questionnaire

L'enquête par questionnaire a mis l'accent sur l'acquisition des compétences et sur l'exemplification des impacts du transfert de ces compétences dans la vie quotidienne de la personne et des impacts qu'elles occasionnent dans l'entourage. Les perceptions qu'ont les personnes apprenantes des effets et des impacts de leurs apprentissages sur la vie quotidienne ont été commentées, corroborées et validées par les formatrices et formateurs et les informateurs dans l'entourage avec garantie d'anonymat (voir le questionnaire dans le carnet d'entrevue en annexe).

Processus d'élaboration des contenus du questionnaire

Cette section présente le processus d'élaboration du questionnaire et de son contenu définitif.

Le questionnaire a fait l'objet de nombreuses étapes d'exploration, de formulation et d'élaboration. Mentionnons, notamment :

- une présentation, en février 2008, qui a cerné les aspects suivants :
  a) le type de questions à employer : ouvertes ou fermées dichotomiques (réponses *oui*, *non*) ou fermées à éventail de réponses ou une combinaison de ces types de questions;
  b) la forme des questions : questions directes ou questions indirectes;
  c) l'objet des questions : de faits ou d'actions, d'intention, d'opinions ou de sentiments;
  d) la détermination des catégories de personnes à sonder.
- l'élaboration d'une première ébauche des questions : le choix des thèmes à aborder et la détermination des séquences dans lesquelles aborder les thèmes. Le premier essai en sous-groupe (les 15 et 16 février 2008) a permis de saisir les éléments d'une bonne question ouverte ou fermée.

- la réalisation d'un deuxième essai, en mars 2008, par la COFA et par Pluri-elles, qui ont donné deux questionnaires distincts. Ceux-ci ont été soumis aux collaborateurs les 18 et 19 avril 2008. Bien que ni l'un ni l'autre n'ait été retenu, cet exercice a donné une meilleure idée de la direction à prendre.
- la prise de décisions par l'équipe que les questions seraient centrées et groupées selon les compétences essentielles. Il s'agit d'un tournant décisif dans le processus, qui a été atteint les 18 et 19 avril 2008.
- la réalisation d'un troisième essai en sous-groupe et l'examen critique des résultats en plénière par l'équipe des collaborateurs, les 18 et 19 avril 2008. Une version des questions a été validée *grosso modo* par l'équipe des collaborateurs.
- la production du questionnaire avancé par les codirectrices, Mona Audet et Suzanne Benoit, deux membres du personnel de la COFA et un membre du personnel de Pluri-elles, à l'été 2008. L'approche comporte deux aspects marquants : des volets distincts du questionnaire pour les différentes compétences essentielles et des volets présentant en parallèle les questions aux personnes apprenantes, aux formatrices et formateurs et aux informateurs. En outre, lors de cette étape, on a créé les instruments de recherche complémentaires que sont les formulaires de participation, le carnet d'entrevue comprenant les fiches d'information et le questionnaire ainsi que le guide de l'intervieweure.
- la révision du questionnaire par la consultante Paule Doucet en septembre 2008. Cette révision portait sur la formulation, l'univocité et la numérotation des questions.
- l'examen des questions en prévision du codage et de la numérotation des questions ainsi que de la saisie électronique des réponses en septembre 2008 par une consultante spécialisée dans le traitement informatique des enquêtes. Cette opération s'est avérée nécessaire à des moments cruciaux de la recherche, c'est-à-dire avant la mise à l'essai sur le terrain et après la mise à l'essai et la révision des questions, donc avant l'administration du questionnaire.
- la mise à l'épreuve (test préliminaire) des formulaires de participation et du carnet d'entrevue comprenant les fiches d'information et le questionnaire a eu lieu en octobre 2008 par les collaborateurs. Ceux-ci ont partagé des observations et des résultats en équipe le 30 octobre 2008. Cette étape a permis le dépistage de quelques problèmes imprévus concernant tant les contenus que la forme des documents et leur résolution.
- la mise au point finale des formulaires de participation, du questionnaire et des fiches d'information. Elle a été réalisée par les codirectrices en novembre 2008.
- la mise au point des procédures et des modalités de recherche sur le terrain contenues dans le guide de l'intervieweure que les collaborateurs ont complété en novembre 2008 par un examen individuel et la soumission d'un rapport.

Dans l'ensemble, le questionnaire constitue un produit final hautement réfléchi, organisé et exhaustif. Toutefois, les nombreuses questions en sept volets ont exigé un temps relativement long pour y répondre. Lors du test préliminaire, les personnes apprenantes ont mis une heure et demie et quelquefois plus pour y répondre, les formatrices et formateurs, une heure, et les informateurs, une heure également. S'ajoutent à ce temps les deux heures approximatives consacrées au groupe de discussion par des formatrices et formateurs.

Contenu du questionnaire

Le questionnaire a été organisé en sept volets portant sur les compétences essentielles. Les questions des différents volets ont été codifiées par des lettres et des chiffres pour bien les distinguer et faciliter la saisie et le traitement des données. Voici les volets des compétences étudiées :

1) Lecture des textes et utilisation de documents
2) Rédaction
3) Informatique et technologies
4) Communication verbale
5) Calcul – calculs monétaires – Budgets et opérations comptables
6) Calcul – mesures et calculs
7) Calcul – calculs simples

Les collaborateurs ont convenu de regrouper les compétences Lecture des textes et Utilisation de documents, de renommer la compétence Informatique pour qu'elle devienne Informatique et technologies, de morceler la compétence calcul et de ne pas poser de questions portant sur la capacité de raisonnement, le travail d'équipe et la formation continue. Les compétences génériques n'ont pas été adressées non plus. Ils étaient d'avis que l'acquisition des compétences omises dans le questionnaire serait exprimée dans les réponses concernant les compétences essentielles retenues.

Types de répondants

Le questionnaire qui a résulté de ce processus était destiné à sonder trois types de répondants :

1) les personnes apprenantes en formation ou ayant terminé leur formation;
2) les formatrices et formateurs;
3) les personnes de l'entourage à titre d'informateurs.

Les questions ont été conçues parallèlement et placées en vis-à-vis sur les mêmes pages. Elles se différencient par des plages de couleur et des numérotations distinctes.

Questions pour les personnes apprenantes

Les questions destinées aux personnes apprenantes permettent de distinguer non seulement leur perception des compétences acquises grâce à leur participation à la formation des adultes, mais aussi l'appréciation de l'utilisation des compétences essentielles avant, pendant et après la formation. Les questions fermées portent sur les compétences essentielles et les questions ouvertes, sur des exemples concrets afin d'illustrer les effets ou les impacts de l'apprentissage que perçoit la personne apprenante.

Questions pour les formatrices et formateurs

Les questions destinées aux formatrices et formateurs portent sur l'acquisition des compétences essentielles par les personnes apprenantes, l'appréciation de leur utilisation et des exemples concrets. Une question porte sur les approches qu'ils utilisent et qui contribuent, selon eux, au transfert des compétences. Les collaborateurs se sont demandé quel processus suivre dans le cas d'une personne apprenante qui travaille avec plusieurs formatrices ou formateurs : ceux-ci devraient-ils témoigner en groupe ou individuellement? Les modalités ont été fixées après un test ou essai de mise en application du questionnaire sur le terrain.

Par ailleurs, les collaborateurs ont assez longuement discuté de solutions pour obtenir des informations sur les méthodes, les techniques et les stratégies de formation qu'utilisent les formatrices et formateurs pour favoriser le transfert des compétences. Ils ont proposé que les organismes participant à la recherche forment un groupe de discussion réunissant leurs formatrices et formateurs pour en discuter.

Questions pour les personnes de l'entourage

Les questions destinées aux personnes de l'entourage visent à les connaître leurs perceptions des compétences essentielles qu'a acquises la personne apprenante et à obtenir des exemples concrets de la mise en application de ces compétences dans la vie courante. Cet aspect du questionnaire est unique. Les collaborateurs l'ont considéré comme essentiel, car c'est en dehors des ateliers qu'on peut juger le mieux du transfert des compétences.

6.5.2 Groupe de discussion

Caractéristiques du groupe de discussion

Le groupe de discussion est un outil de collecte de l'information reconnu dans le milieu de la recherche appliquée. On l'utilise de façon intensive et créative pour générer des idées, obtenir des points de vue et des opinions des parties prenantes incluant des clients, par exemple sur un nouveau produit ou programme. Les collaborateurs à la recherche ont planifié des groupes de discussion comme faisant partie intégrante de la recherche des impacts de l'apprentissage sur le transfert des compétences, et non comme une simple extension pour obtenir des informations complémentaires.

Techniques des groupes de discussion

La consultante Paule Doucet a informé les partenaires sur les techniques à utiliser en groupe de discussion et la démarche à suivre pour en faciliter la réussite.

Organisation des groupes de discussion

Huit groupes de discussion ont été organisés et tenus à l'automne en 2009. Ils ont réuni des formatrices et formateurs rattachés à sept centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes dans les différentes régions de l'Ontario et à un organisme du Manitoba servant la région urbaine de Saint-Boniface et les régions rurales environnantes.

Les questions traitées

Les groupes de discussion ont eu à traiter de trois questions.

a) Quelles stratégies de formation utilisez-vous pour stimuler les personnes apprenantes à utiliser leurs nouvelles compétences dans leur vie de tous les jours?
b) Quel matériel andragogique utilisez-vous pour favoriser le transfert des compétences dans la vie de tous les jours?
c) Si toutes les ressources étaient disponibles, qu'est-ce qui vous aiderait à effectuer un meilleur travail pour favoriser le transfert des compétences dans la vie de tous les jours?

Les groupes ont remis les réponses aux questions sous forme de comptes rendus de différents formats.

6.5.3 Description des outils de recherche

L'équipe des partenaires et des collaborateurs a mis au point des outils de recherche lors des séances de groupe tenues en avril et en octobre 2008 et lors de séances de travail des codirectrices du projet entre ces dates.

A. Formulaires de participation

Les formulaires de participation destinés aux personnes apprenantes, aux formatrices et formateurs et aux informateurs comportaient trois parties :

- la mention concernant l'anonymat et la confidentialité des réponses au questionnaire;
- la demande d'autorisation d'utiliser les données;
- la demande d'autorisation de recevoir un appel d'évaluation du processus suivie des signatures des personnes répondantes et de l'intervieweure.

Les formulaires de participation ont été révisés en équipe et mis à l'essai en octobre 2008, avant leur révision et leur approbation finale.

B. Carnet d'entrevue

Le carnet d'entrevue, offert en version papier et en version électronique, regroupe tous les outils qui se rattachent à la collecte de l'information sur le terrain. Il s'agit d'un carnet qui rassemble les fiches d'information concernant chaque personne apprenante en formation ou ayant quitté la formation, ses formatrices et formateurs et ses informateurs et le questionnaire.

1) Fiches d'information des répondants – les profils

Les éléments des fiches d'information générale ont été déterminés et examinés minutieusement, selon la nécessité ou non d'obtenir telle ou telle information dans le cadre de cette recherche, entre autres le parcours d'apprentissage choisi, le nombre d'années en formation, le nombre d'heures passées en atelier (à temps partiel et à temps plein), le genre, le groupe d'âge, la formation antérieure et l'emploi avant l'alphabétisation et la formation de base des adultes, la langue d'éducation au primaire et au secondaire. Il a été convenu de ne pas retenir d'éléments qui pourraient compromettre l'intégrité de la recherche à cause du petit nombre de l'échantillonnage.

2) Questionnaire

Le questionnaire était destiné à la personne apprenante ou ayant terminé sa formation, à la formatrice ou au formateur et à la personne de l'entourage (informateur).

C. Guide de l'intervieweure

Le guide de l'intervieweure est un outil pratique offert en ligne et en format papier aux directeurs des centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes et aux membres du personnel qui participaient à l'administration du questionnaire. Il comprend les composantes suivantes :

1) la présentation de la recherche;
2) les critères de sélection des personnes apprenantes en formation ou qui ont terminé leur formation;
3) le rôle et les tâches de l'intervieweure;
4) les formulaires de participation et le carnet d'entrevue à titre d'exemple;

5) les instructions pratiques pour leur mise en application avant, pendant et après les entrevues.

L'administration appropriée du questionnaire visant à recueillir des données de qualité dans des conditions favorables était cruciale. Le guide de l'intervieweure servait à maximiser la compréhension des outils fournis ainsi qu'à préparer les intervieweures à les mettre en application lors du processus de collecte de l'information.

Le guide de l'intervieweure comporte une présentation des objectifs et des résultats visés par la démarche de recherche sur le terrain, la présentation des outils de recherche (ci-dessus) et de leurs modalités d'application. Il s'agit, entre autres, d'instructions destinées à l'intervieweure concernant l'organisation de la sélection des personnes apprenantes et des informateurs, d'instructions pratiques sur l'utilisation des formulaires de participation et des fiches d'information sur la personne apprenante actuelle ou ancienne, sur l'éthique et les techniques d'entrevue par questionnaire ainsi que de réponses aux questions que se posent ou sont susceptibles de se poser le plus fréquemment les intervieweures.

L'élaboration des contenus et les considérations propres aux différents organismes ont donné lieu à de nombreux échanges qui ont mené à des consensus au sein de l'équipe des partenaires et collaborateurs. Plusieurs points ont fait l'objet d'échanges, puis les décisions ont été prises. Voici donc une description des processus suivis.

Technique d'entrevue

L'entrevue entre l'intervieweure et la personne apprenante s'est effectué en face à face. Celle avec les informateurs a eu lieu en face à face ou par téléphone. L'entrevue avec les informateurs a été réalisée par la même personne qui a interviewé la personne apprenante. Le questionnaire de la formatrice ou du formateur a été rempli par la personne elle-même.

Technique de collecte de l'information

L'intervieweure a posé les questions et a rempli le questionnaire. Le questionnaire a été rempli à la main ou à l'ordinateur. Les intervieweures ont pu enregistrer l'entrevue verbale pour ensuite remplir le questionnaire à l'ordinateur.

Choix des intervieweures

Les formatrices et formateurs ont mené les entrevues[9], car ces personnes ont établi un lien de confiance avec la personne apprenante et elles connaissent le langage et le milieu des personnes en apprentissage. Dans certains cas, des personnes apprenantes ont été interviewées par deux intervieweures différentes : comme les formatrices et formateurs sont parfois responsables d'une seule dimension de la formation, par exemple le calcul ou le français, celle ou celui qui pouvait le mieux fournir des informations justes dans un domaine d'intervention a procédé avec l'entrevue.

[9] Sauf dans un cas, où une organisation a embauché une personne externe pour mener les entrevues.

Sélection des personnes apprenantes à interviewer

- Les personnes se sont portées volontaires pour répondre au questionnaire.
- Les centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes ont ciblé des participants ou ont lancé l'invitation à tous.
- Les centres ont recruté trois personnes au minimum, tant des personnes encore en formation que des personnes qui ont quitté la formation.
- Les répondants ciblés étaient en mesure de démontrer qu'ils avaient réussi à transférer des compétences dans leur vie de tous les jours.
- Le choix des répondants s'est fait de façon à assurer la diversité : genre, âge, participation à temps partiel ou à temps plein, niveau de formation atteint.

Incitatifs pour les répondants

- Aucun incitatif financier n'a été offert aux personnes interviewées.
- Cependant, certains organismes ont offert une récompense collective telle qu'un dîner.

Rémunération des formatrices et formateurs qui ont mené les entrevues

- Au Manitoba, le personnel de Pluri-elles a été rémunéré pour le travail d'entrevue.
- En Ontario, la COFA a offert une contribution à ses collaborateurs en fonction du nombre d'entrevues réalisées.

Sélection des informateurs

Les répondants ont eux-mêmes proposé une ou des personnes susceptibles de témoigner du transfert de leurs compétences dans la vie de tous les jours et ont autorisé leur témoignage. Le questionnaire des informateurs a été produit en français et en anglais pour accommoder le conjoint ou autre informateur anglophone.

D. Formation des intervieweures

Le guide de l'intervieweure a été distribué dans les centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes qui participaient à l'enquête. Les directeurs des centres ont formé et appuyé leur personnel. Avec les formatrices et formateurs, ils ont participé à une séance de formation intensive par conférence téléphonique en se servant du guide. La formation a porté sur certains points du guide, dont la technique et l'éthique de l'entrevue par questionnaire.

7 - RÉPONDANTS À L'ENQUÊTE

7.1 Enquête par questionnaire

Au départ, on avait considéré que le nombre minimum de personnes apprenantes qui participeraient à l'enquête serait de 150. En ajoutant à ce nombre le nombre d'informateurs, on arrivait à un total de 250 à 300 personnes. Ce nombre a été dépassé grâce à la grande participation des organismes. En conséquence, la validité de la recherche a augmenté et le rapport coûts/bénéfices a été maximisé.

Les outils de recherche ont été utilisés dans 27 centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes au Manitoba et en Ontario.

Au total, 198 personnes apprenantes, 201 personnes de leur entourage et un nombre indéterminé de formatrices et formateurs[10] ont participé à l'enquête par questionnaire, soit au minimum 399 personnes.

7.2 Enquête par groupe de discussion

Les formatrices et formateurs ont formé des groupes de discussion dans huit centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes en Ontario et au Manitoba. Le nombre de participants à ces groupes de discussion n'a pas été transmis.

[10] Nous ne pouvons pas savoir combien de formatrices et formateurs ont participé à la recherche, par souci de confidentialité.

8 - DONNÉES EMPIRIQUES

8.1 Données empiriques

L'enquête sur le terrain a fourni un grand nombre et une variété importante de données.

8.1.1 Données quantitatives

Les données quantitatives sont composées des réponses fermées obtenues par l'application des outils contenus dans le carnet d'entrevue (voir le carnet d'entrevue en annexe) :

1) les profils[11] des personnes apprenantes, des personnes de leur entourage et des formatrices et formateurs;
2) les réponses au questionnaire données par les personnes en formation, les personnes ayant terminé leur formation, les personnes de leur entourage et les formatrices et formateurs.

8.1.2 Données qualitatives

Les données qualitatives sont composées des réponses ouvertes obtenues par les outils contenus dans le carnet d'entrevue :

1) les profils des personnes apprenantes, des personnes de leur entourage et des Formatrices et formateurs;
2) les réponses au questionnaire données par les personnes en formation, les personnes ayant terminé leur formation, les personnes de leur entourage et les formatrices et formateurs;
3) les groupes de discussion auxquels ont participé des formatrices et formateurs.

8.2 Saisie et traitement des données

8.2.1 Saisie des données

La saisie des données comprenait les opérations suivantes :

- le codage des questionnaires pour identifier la province et le centre; il a été effectué au moment de l'enquête;
- le codage et le classement des unités d'information quantitatives, c'est-à-dire la vérification des codages qui avait été effectuée à l'avance;
- le codage et le classement des unités d'information qualitatives.

Les opérations de saisie des données se sont faites de façon distincte, selon qu'il s'agissait de réponses quantitatives ou qualitatives.

- Les réponses aux questions fermées des profils et du questionnaire ont été saisies et traitées sous forme de données quantitatives en utilisant le logiciel de traitement et d'analyse statistique SPSS[12]. Les informations ont été classées en vue de permettre le repérage, la comptabilisation et les croisements par question, par répondant et par catégorie de variables. Les données sont présentées sous

[11] Les informations recueillies dans les profils ne compromettent pas l'anonymat des répondants.

[12] On a utilisé le logiciel SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) pour le traitement des données, la production des tableaux et l'analyse statistique des données quantitatives.

forme statistique en tableaux (Excel) et en figures graphiques (PowerPoint), ce qui facilite leur traitement actuel et futur.

- Les réponses aux questions ouvertes des profils et du questionnaire ont été saisies et traitées sous forme d'informations qualitatives avec le logiciel de traitement de texte Word. Les réponses ont été traitées de façon à permettre leur repérage et leur classement par questions, par répondants et par mots clés.
- Les données des comptes rendus des groupes de discussion ont été saisies et traitées sous forme d'informations qualitatives avec Word, ce qui permet leur repérage et leur classement par questions et par mots clés.

8.2.2 Autres traitements des données

Il serait encore possible de procéder à des traitements additionnels sur les données tant quantitatives que qualitatives si les partenaires souhaitaient poursuivre les descriptions, les comparaisons et les analyses des résultats. Les informations recueillies à partir des carnets d'entrevue ont été remises aux partenaires sur un cédérom.

9 - PROCESSUS ET NIVEAUX D'ANALYSE

9.1 Processus

Pour comprendre le phénomène du transfert des compétences par les personnes apprenantes dans leur vie de tous les jours, il s'agit de procéder par un travail à la fois inductif et déductif, ce qui conduit à une stratégie mixte d'analyse. La présente recherche utilise une méthode mixte en décrivant et en comparant les données obtenues et, par la suite, en interprétant ces résultats à la lumière du modèle d'analyse, pour jauger de sa pertinence, en particulier dans les communautés francophones en situation minoritaire.

En bref, voici les trois étapes de l'analyse proprement dite des données quantitatives et qualitatives :

1) la description nominative des observations, tant quantitatives que qualitatives, du questionnaire et des groupes de discussion, ce qui contribue à en saisir les différentes parties;
2) le classement des observations quantitatives et qualitatives en catégories comparatives qui établissent des relations entre différentes variables et contribuent à leur compréhension;
3) l'organisation des observations quantitatives et qualitatives en système d'analyse explicatif des résultats.

9.2 Niveaux d'analyse

L'analyse consiste à décrire, à comprendre et à expliquer la réalité vécue. Expliquer, selon Hamel (1997), c'est, en somme :

a) repérer un phénomène (ici, l'acquisition de compétences et le transfert des compétences) et en dissocier les parties, c'est-à-dire décrire;
b) établir le jeu des relations et des contraintes qui associent celles-ci, c'est-à-dire comprendre;
c) insérer ce jeu dans un système plus vaste de propriétés abstraites, c'est-à-dire expliquer.

Ainsi, le processus de description des résultats, de leur compréhension et de leur explication se trouve à la fois remis en question et validé au regard des analyses contemporaines sur l'acquisition de compétences et le transfert des compétences.

Tableau 9
Étapes et niveaux d'analyse

Étapes du traitement des données	Niveaux d'analyse
Repérer un phénomène comme totalité et dissocier ses parties	Décrire
Établir le jeu des relations et des contraintes qui associent celles-ci	Comprendre
Insérer dans un système plus vaste de propriétés abstraites	Expliquer

Source : Hamel, 1997, p. 157.

Le passage du langage de sens commun à la description permet d'accéder au premier niveau d'analyse par l'organisation et l'exemplification des observations. En ce sens, la description doit mettre en évidence ce va-et-vient du langage au moyen duquel s'effectue le passage de la forme qu'adoptent les données relatives aux faits vers celle qui les transpose dans le registre de la compréhension et de l'explication. La description doit donner une vue complète des procédés et des opérations par lesquels les données sont transformées en un objet d'étude qui prend la forme de coordonnées abstraites dont l'exploitation conduira à l'explication (Hamel, 1997).

Les processus de traitement et de transposition des données, qui mènent de l'expérience empirique à la construction de catégories descriptives, se sont déroulés en plusieurs temps. La démarche concrète de description vise à distinguer les éléments empiriques et à les organiser afin de construire des descriptions et des comparaisons valables dans les conditions des contextes particuliers dans lesquels s'est effectuée la recherche.

Les analyses portent d'abord sur les données quantitatives. Elles sont suivies des analyses des données qualitatives. Comme il est précisé dans la méthodologie, les unités d'observations retenues sont les compétences essentielles (des phénomènes observables), tandis que les unités d'analyse sont le transfert des compétences et leurs effets et leurs impacts dans les sphères de la vie de tous les jours, visant à les décrire, à les comprendre et à les expliquer par diverses sources d'information.

10 - DESCRIPTION DES GRANDES TENDANCES

Les données décrites et analysées dans cette section représentent les réponses jugées valides parmi les réponses données par les 198 personnes en formation ou ayant participé à un programme d'alphabétisation ou de formation de base qui ont été interrogées lors de l'enquête et qui ont répondu aux questions fermées des profils et du questionnaire. Leurs réponses, saisies sous forme de données quantitatives, sont présentées ci-après[13].

La description et la comparaison de ces données portent sur les profils des répondants, leurs apprentissages en formation, les utilisations pratiques des compétences acquises ainsi que le transfert de leurs compétences dans la vie de tous les jours.

Bien que les outils de traitement des données soient très performants, il importe, en raison du grand nombre de données quantifiées, d'en effectuer une sélection dans la présentation des résultats. Ainsi, la présentation des résultats statistiques se concentre sur les faits saillants et les grandes tendances les plus pertinentes quant à l'apprentissage, à la pratique et au transfert des compétences. Il convient aussi de préciser que la fiabilité est sujette aux contraintes concernant le caractère de l'enquête et le nombre d'observations traitées qui ont été mentionnées plus haut, au point 6.4.

10.1 Profil des personnes apprenantes

Nombre de répondants

Au total, 198 répondants ont participé à l'enquête. Ils proviennent de 27 centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes en autant de localités de l'Ontario et du Manitoba. Comme les répondants pouvaient décider de ne pas répondre à certaines questions (p. ex. : une personne a refusé de remplir le profil) ou encore ne pouvaient pas répondre parce que la question n'était pas pertinente pour elle (p. ex. : plusieurs personnes ne suivaient pas ou n'ont pas suivi de cours de calcul), le nombre de répondants varie d'une figure à l'autre.

Genre des répondants

Si on répartit les répondants selon le genre, on constate que 71 % sont des femmes et 29 % sont des hommes (figure 1).

Âge des répondants

- La majorité des répondants ont de 25 à 64 ans (figure 2).
- En répartissant les répondants en deux catégories d'âge, on observe que les 44 ans et moins représentent 59 % des répondants et les 45 ans et plus, 41 % (figure 3).
- Les femmes de 25 à 44 ans sont plus nombreuses que les répondants des autres groupes d'âge (41 %); alors qu'on retrouve plus d'hommes de 45 à 64 ans (39 %) (figure 4).

[13] Il est à noter que les réponses aux profils et aux questionnaires des formatrices et formateurs et des informateurs ayant participé au sondage sont traitées dans les sections subséquentes.

- Le croisement des catégories de genres et d'âges ne modifie pas sensiblement cette répartition. On observe que 60 % des femmes ont 44 ans et moins, tandis que 40 % ont 45 ans et plus (figure 5). Pour ce qui est des hommes, 43 % ont 44 ans et moins et 57 %, 45 ans et plus (figure 6).

Niveaux de formation

Au Manitoba et en Ontario, il y a cinq niveaux de formation. Ces niveaux correspondent aux deux premiers niveaux de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA). Les niveaux dont il est question dans la recherche sont ceux qui étaient utilisés dans ces deux provinces au moment de la recherche.

- Quarante-deux pour cent étaient de niveau 3 au début de la formation et 21 % étaient au niveau 2 (figure 7).

Progression quant aux niveaux de formation

Parmi les répondants, 74 % étaient en formation au moment de l'enquête et 26 % ne l'étaient plus (figure 8). Parmi les personnes apprenantes toujours en formation, on remarque qu'une grande majorité d'entre elles, soit 77 % (15 % + 17 % + 45 %) étaient de niveau 3 et moins alors que 21 % (16 % + 5 %) d'entre elles étaient aux niveaux 4 et 5 au début de leur formation. Au moment de l'enquête, 35 % (4 % + 11 % + 20 %) étaient au niveau 3 et moins et 45 % (29 % + 16 %) étaient aux niveaux 4 et 5 (figure 9). La figure 9 indique aussi qu'un certain nombre de personnes apprenantes sont passées à une autre étape de leur formation. Elles ont continué leur formation en s'inscrivant soit à la préparation au GED ou au programme ACE ou FBO[14]. Bref, les écarts entre le niveau d'alphabétisme des personnes apprenantes à l'entrée en formation et le niveau au moment de l'entrevue illustrent une progression d'un niveau à l'autre observable (figure 9).

De même, chez les personnes qui n'étaient plus en formation au moment de l'enquête[15], on observe une progression du niveau d'alphabétisme des personnes apprenantes au cours de leur formation, ce qui est illustré à la figure 10. En somme, les réponses des personnes qui n'étaient plus en formation démontrent le même phénomène de progression, soit les écarts et les pourcentages entre le niveau d'alphabétisme des personnes apprenantes à l'entrée en formation et leur niveau au moment de l'enquête (figure 10).

Objectif de formation

Parmi les 155 personnes apprenantes qui ont indiqué que leur retour aux études correspondait à une étape particulière de leur vie, 35 % ont donné l'orientation vers une nouvelle carrière comme raison principale pour s'inscrire à la formation (figure 11).

La durée de la formation

Les personnes apprenantes ont participé aux ateliers à temps partiel ou à temps plein. Le temps partiel peut correspondre à six heures par semaine, par exemple, et le temps plein, à 24 heures par semaine.

- Parmi les répondants qui n'étaient plus en formation, 40 % ont participé à la formation de 6 mois à moins de 1 an, tandis que 17 % y ont participé de 1 an à 2 ans.
- De tous ceux qui étaient en formation, 50 % ont participé durant moins de 1 an.

[14] Le GED est un test d'évaluation en éducation général et mène à un certificat d'équivalence d'études secondaires de l'Ontario. L'acronyme GED est utilisé internationalement (il s'agit du terme anglais *General Educational Development*). ACE, Accès carrières études, est un programme de Certificat collégial et FBO, Formation de base de l'Ontario, est un programme d'enseignement de niveau secondaire.

[15] Les personnes qui sont sorties de la formation des adultes ont soit quitté ou terminé leur formation. Le terme raccourci « plus en formation » est employé fréquemment dans le texte.

- La moitié des répondants qui n'étaient plus en formation, soit 50 %, avaient participé à la formation moins de 12 heures par semaine.
- Parmi ceux qui étaient toujours en formation au moment de l'entrevue, 39 % participaient à la formation moins de 6 heures par semaine.

Le soutien des personnes apprenantes à la formation

Presque tous les répondants (98 %) proposeraient à des gens de leur entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation et de formation de base des adultes.

10.2 Description des grandes tendances – résultats quantitatifs

Les résultats quantitatifs du questionnaire pour les compétences essentielles examinées sont présentés selon deux aspects :

a) les perceptions des compétences acquises par les répondants;
b) les perceptions des effets et des impacts du transfert des compétences acquises dans la vie courante.

Perception des compétences acquises

Les personnes sondées ont indiqué majoritairement qu'elles s'expriment mieux oralement, lisent, écrivent, calculent et utilisent davantage l'informatique et les technologies dans la vie de tous les jours depuis leur participation à la formation (figure 12) :

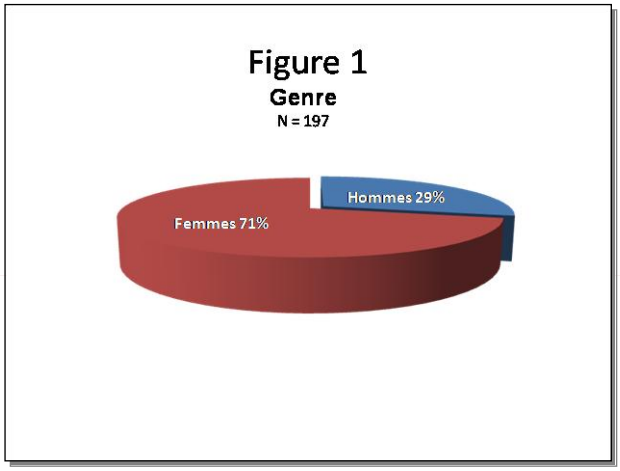
- 88 % ont répondu oui pour la communication verbale;
- 81 % ont répondu oui pour la lecture des textes;
- 80 % ont répondu oui pour la rédaction;
- 84 % ont répondu oui pour l'informatique et les technologies.

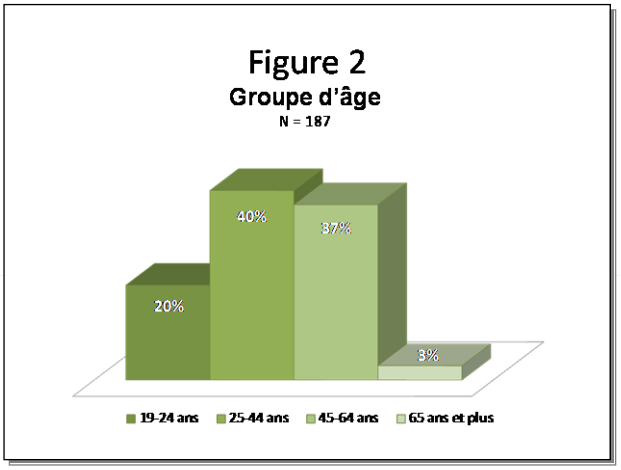
En outre, quoique les pourcentages soient relativement plus bas, la majorité des personnes sondées pensent qu'elles calculent mieux, qu'elles gèrent mieux leurs finances et qu'elles ont une meilleure connaissance du calcul des mesures depuis leur participation à la formation :

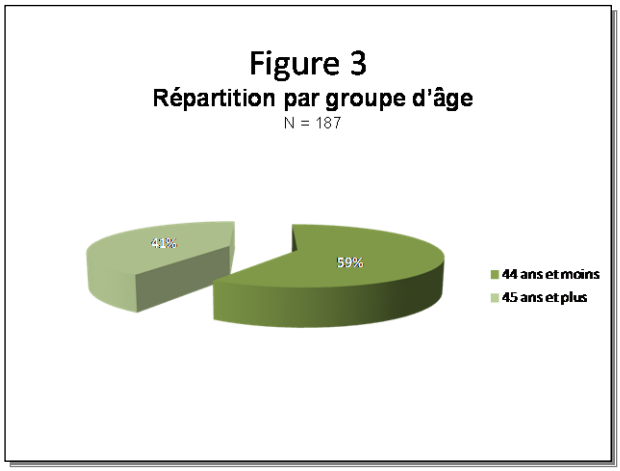
- 71 % ont répondu oui pour les calculs simples;
- 68 % ont répondu oui pour les mesures et calculs;
- 60 % ont répondu oui pour les calculs monétaires – Budgets et opérations comptables.

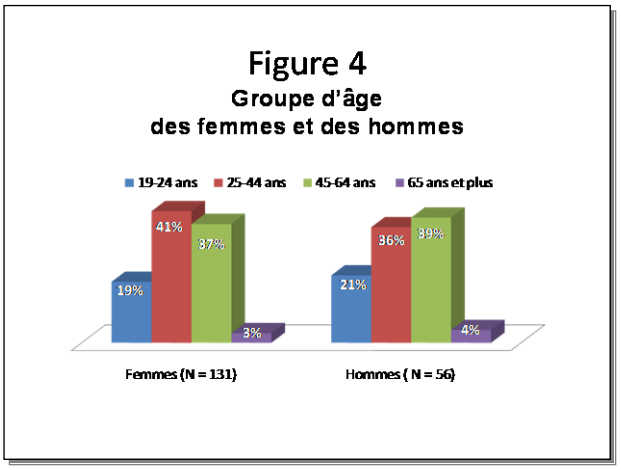
Lorsqu'on examine la répartition des répondants selon le genre en ce qui concerne l'amélioration des compétences, on n'observe pas de grandes différences entre les femmes et les hommes. On remarque que depuis leur formation, les femmes et les hommes font état de meilleures compétences en lecture, rédaction, informatique et technologies et en communication verbale qu'en calcul (figure 13). Chez les femmes, plus nombreuses sont celles de 44 ans et moins qui affirment avoir fait des progrès en rédaction. On constate, en effet, que 88 % des femmes de 44 ans et moins affirment avoir fait des progrès suite à la formation alors que 75 % des femmes de 45 ans et plus en disent autant. On remarque aussi un plus grand écart entre les deux groupes d'âge quant au calcul, plus particulièrement en calculs monétaires : 68 % des femmes de 44 ans et moins et 48 % des femmes de 45 ans et plus font le constat qu'elles utilisent davantage cette compétence dans la vie de tous les jours, soit un écart de 20 % (figure 14). Quand on considère les réponses de tous les répondants, hommes et femmes confondus, on remarque que les pourcentages ressemblent beaucoup à ceux des femmes en grande partie parce que le nombre de femmes qui ont participé à l'enquête est presque trois fois plus grand que celui des hommes (figure 15).

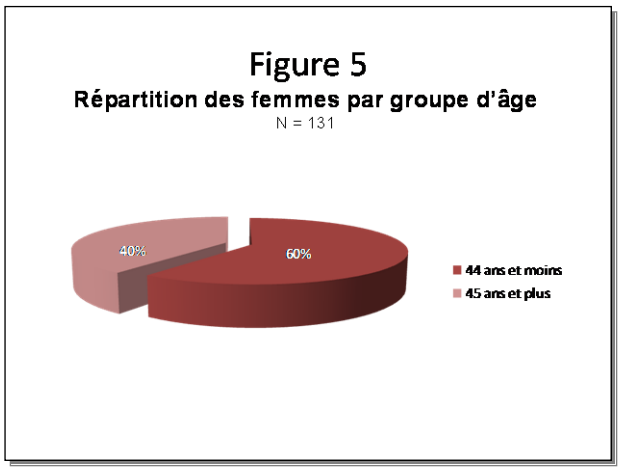
Figures : Profils des personnes apprenantes











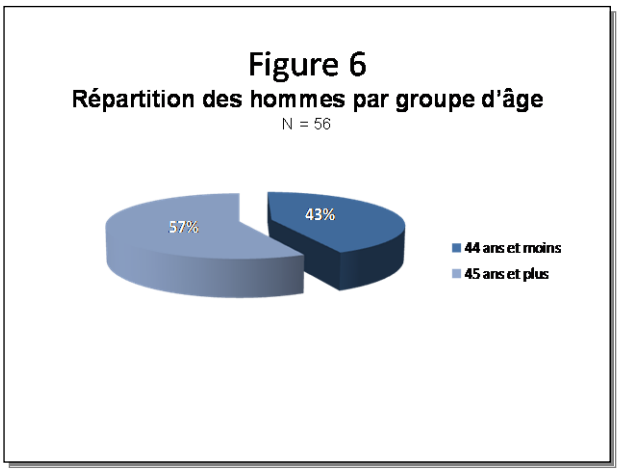


Figure 7

Niveau d'alphabétisme au début de la formation des personnes en formation ou non

N = 182

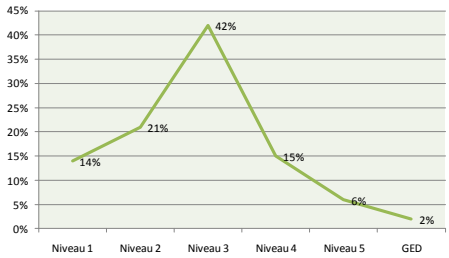


Figure 8

Formation

N = 197

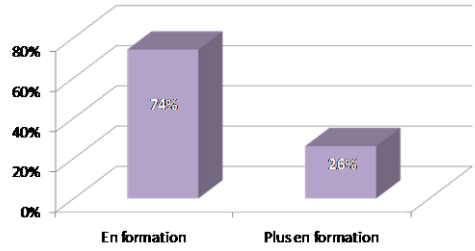


Figure 9

Niveau d'alphabétisme des personnes en formation

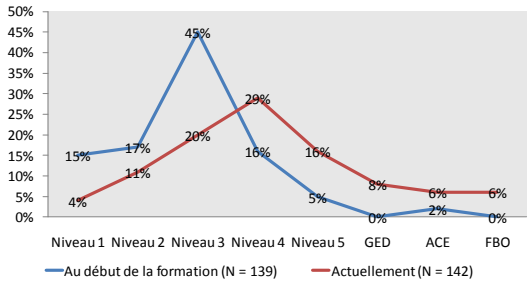


Figure 10

Niveau d'alphabétisme des personnes n'étant plus en formation

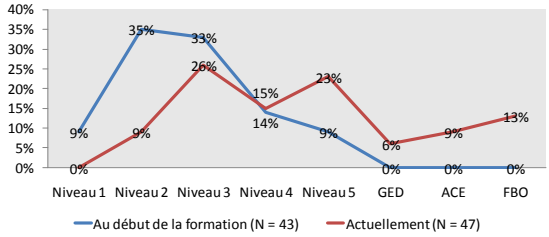


Figure 11

Retour aux études correspondant à une étape particulière de leur vie

N = 191

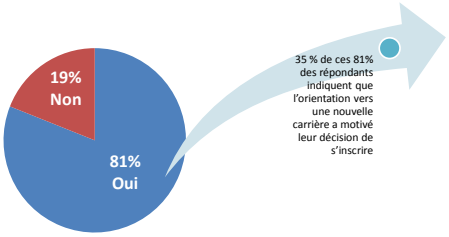


Figure 12

Réponses affirmatives sur l'impact positif de la formation

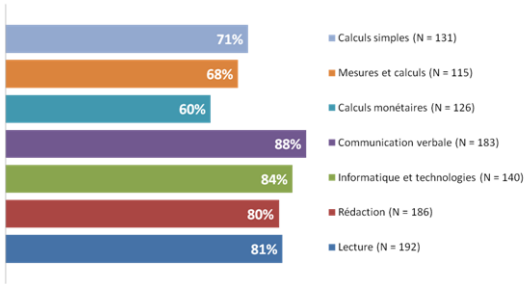


Figure 13

Réponses affirmatives sur l'impact positif de la formation des femmes et des hommes

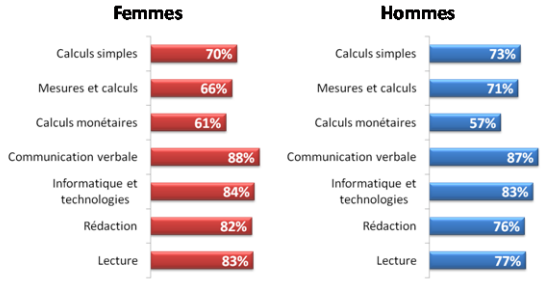


Figure 14

Réponses affirmatives sur l'impact positif de la formation des femmes par groupe d'âge

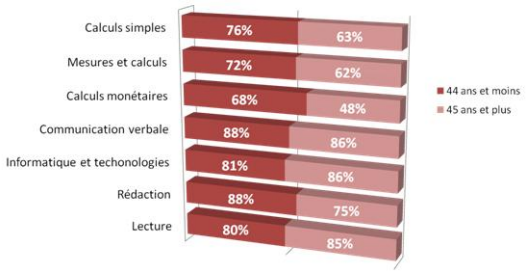


Figure 15

Réponses affirmatives sur l'impact positif de la formation par groupe d'âge

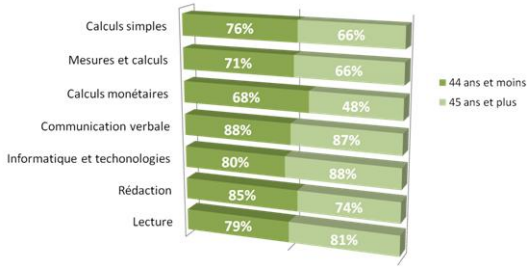
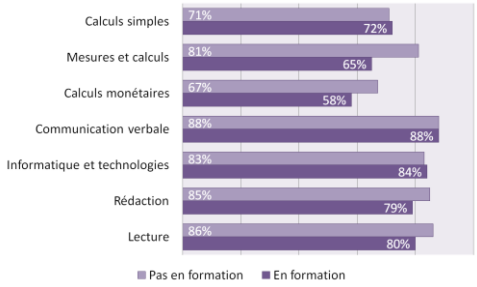


Figure 16

Réponses affirmatives sur l'impact positif de la formation des personnes en formation ou non



10.3 Apprentissages et transfert des compétences

10.3.1 Lecture des textes et utilisation de documents

- Parmi les répondants toujours en formation au moment de l'entrevue, 80 % affirment qu'ils lisent mieux qu'avant leur participation à la formation, tandis que c'est le cas de 86 % des répondants qui ne sont plus en formation (figure 16).
- Parmi toutes les répondantes, 80 % des femmes de 44 ans et moins, comparativement à 85 % des femmes de 45 ans et plus, indiquent que leurs compétences en lecture se sont améliorées (figure 14).
- Parmi tous les répondants, 80 % affirment qu'ils lisent davantage qu'avant la formation, 18 % affirment que non et 2 % ne le savent pas (NSP) (figure 17).

Impacts de l'amélioration des compétences en lecture sur la vie courante

- Les répondants de 45 ans et plus ont profité plus de la formation pour améliorer leurs habiletés à lire des courriels, ce qui s'explique par le fait que les personnes de ce groupe d'âge ont eu accès à l'informatique plus tard dans leur vie ou n'ont pas eu la chance de se former en informatique auparavant (figure 18).

- La moitié des répondants disent qu'ils utilisent maintenant des dictionnaires et 56 % utilisent maintenant des grammaires (figure 19).
- Un nombre important de répondants affirment que la lecture les aide maintenant sur les plans personnel, communautaire et fonctionnel, et ce, autant pour l'emploi que pour la formation (figures 20 à 23).
- La grande majorité des répondants reconnaissent l'apport de la lecture sur le plan personnel. Cet apport est le suivant :
    - pour 68 %, augmenter ses connaissances;
    - pour 71 %, mieux comprendre et analyser;
    - pour 59 %, mieux s'organiser;
    - pour 55 %, porter un jugement sur des opinions;
    - pour 53 %, se rappeler les informations;
    - pour 70 %, se sentir mieux dans sa peau;
    - pour 54 %, trouver des solutions à des problèmes (figure 20).

L'amélioration des compétences en lecture contribue à la dimension communautaire de la vie courante au plan de l'organisation d'évènements, de la participation à des activités et à des comités et de la préparation aux rencontres. Elle a peu d'impact sur un engagement accru à faire du bénévolat. En effet, on remarque que 61 % des répondants ont affirmé que leurs compétences en lecture les aidaient déjà dans leurs activités de bénévolat, activités auxquelles ils participaient avant la formation (figure 21).

Une assez grande majorité de répondants déclarent que la lecture leur apporte des avantages dans la dimension fonctionnelle pour l'emploi. Son apport est le suivant :

- pour 60 %, proposer de nouvelles façons de faire;
- pour 69 %, produire plus qu'avant;
- pour 60 %, améliorer sa sécurité
- pour 69 %, mieux participer aux rencontres;
- pour 68 %, mieux répondre aux clients ou aux collègues;
- pour 65 %, mieux répondre à son superviseur ou à son patron (figure 22).

Sur le plan fonctionnel pour la formation, une grande majorité mentionne aussi cet apport de la lecture :

- pour 73 %, mieux suivre les consignes;
- pour 80 %, mieux réussir dans ses travaux (figure 23).

Les répondants ont indiqué que leurs compétences en lecture se sont améliorées depuis leur participation à la formation, et ce, surtout dans les sphères de la vie quotidienne mentionnées ci-dessus.

Quant à la fréquence de la lecture, au moment de l'enquête, la majorité lisait tous les jours pour apprendre ou s'informer (63 %), pour le travail (60 %) et pour le plaisir (44 %) (figure 24). Cela démontre que la lecture est très présente dans la vie quotidienne des répondants.

En considérant les répondants répartis selon le groupe d'âge, on remarque que les compétences en lecture se sont améliorées chez 79 % des personnes de 44 ans et moins et chez 81 % des personnes de 45 ans et plus. Il s'agit là de proportions très similaires (figure 15).

En regardant séparément les réponses des répondants en formation au moment de l'entrevue et ceux qui n'étaient plus en formation, on remarque que la majorité

des répondants des deux groupes disent qu'ils lisent plus qu'avant leur participation à la formation, et ceux qui n'étaient plus en formation, davantage que les autres. En effet, 86 % de ces derniers affirment qu'ils lisent plus qu'avant, tandis que les répondants toujours en formation l'affirment également, mais dans une proportion légèrement inférieure, soit 80 % (figure 16).

Figures : Lectures de textes et utilisation de documents

Figure 17

Dans la vie de tous les jours, lisez-vous plus qu'avant votre participation à la formation?

N = 192

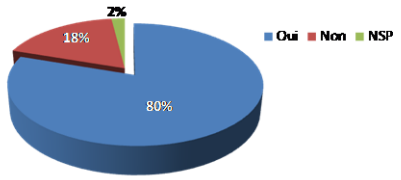


Figure 18

Lecture de courriels par groupe d'âge

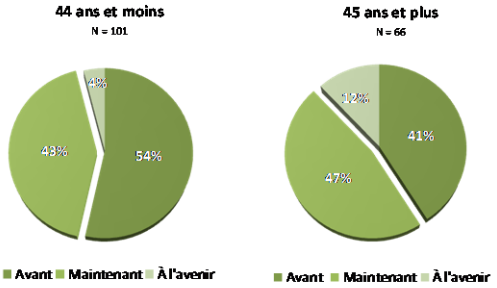


Figure 19

Documents utilisés

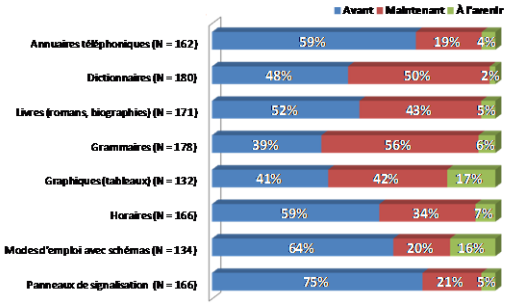


Figure 20

Amélioration de la lecture sur le plan personnel

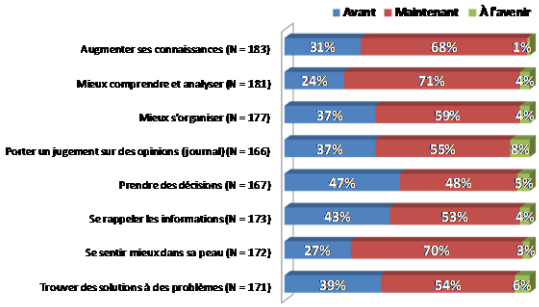


Figure 21

Amélioration de la lecture sur le plan communautaire

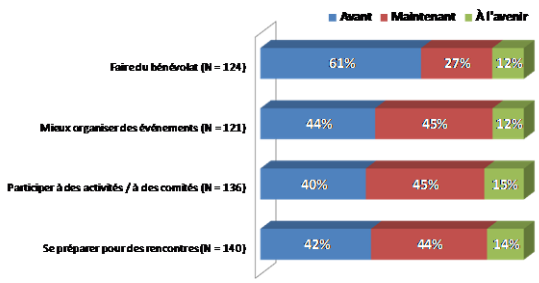


Figure 22

Amélioration de la lecture sur le plan fonctionnel pour l'emploi

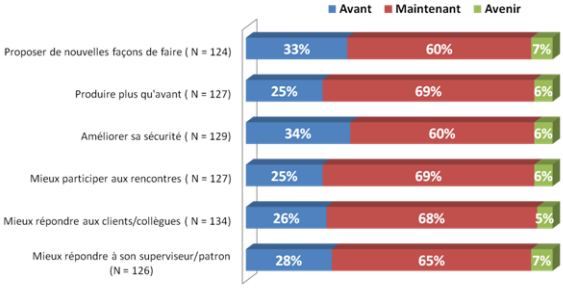


Figure 23

Amélioration de la lecture sur le plan fonctionnel pour la formation

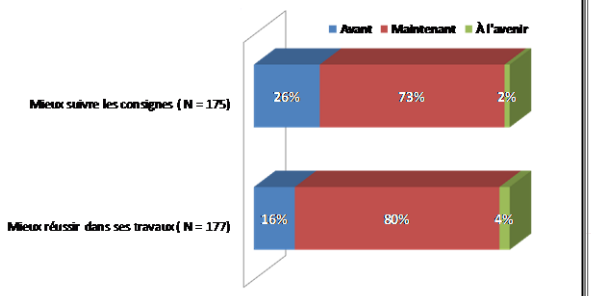
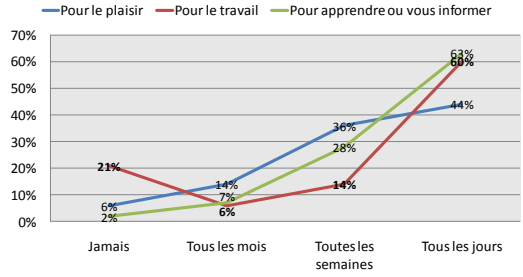


Figure 24

Fréquence de lecture dans différentes situations



10.3.2 Rédaction

Chez l'ensemble des répondants, femmes et hommes, plus jeunes et moins jeunes, on remarque que la majorité (soit 80 %) affirme qu'ils écrivent plus souvent depuis la formation (figures 25 et 26).

Parmi les répondants toujours en formation au moment de l'entrevue, 79 % considèrent qu'ils ont amélioré leurs compétences en rédaction depuis leur formation, tandis que 85 % des répondants qui n'étaient plus en formation disent la même chose (figure 16). L'ordre de grandeur de l'écart est semblable chez les hommes (76 %) et chez les femmes (82 %) (figure 13). Bien que les proportions soient toutes deux très élevées, on constate un plus grand écart entre la proportion des répondants âgés de 44 ans et moins (85 %), comparativement à ceux de 45 ans et plus (74 %) (figure 14). Dans ce cas, on constate que le nombre de répondants de 44 ans et moins est plus grand à affirmer que la formation contribue ou a contribué à améliorer leurs compétences en rédaction.

Impacts de l'amélioration des compétences en rédaction sur la vie courante

La majorité des répondants constatent que le fait de mieux rédiger les aide maintenant sur les plans personnel et fonctionnel (en matière d'emploi et de formation), sur le plan familial (pour se préparer pour des rencontres) et sur le plan communautaire (pour aider les enfants à faire leurs devoirs ou pour communiquer de l'information) (figures 27 à 30). Cela dit, tous les répondants font état d'impacts moindres sur les plans communautaire et familial, comparativement aux impacts sur les plans personnel et fonctionnel (figures 28 à 30). Cependant, la formation semble avoir plus d'impacts dans les dimensions familiale et communautaire quant à la rédaction (p. ex., un plus grand nombre de répondants le constate quant à l'aide aux devoirs, la communication de l'information et la préparation des rencontres) (figure 28).

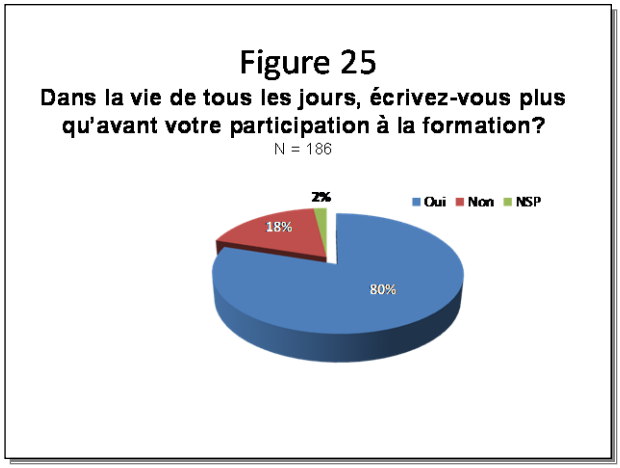
Le fait de mieux rédiger aide la majorité des répondants surtout en ce qui a trait aux dimensions suivantes :

- Sur le plan personnel :
  - 72 %, communiquer de l'information (p. ex., écrire des notes);
  - 51 %, se rappeler quelque chose;
  - 54 %, se souvenir de quelque chose;
  - 51 %, s'organiser (figure 27).

- Sur le plan familial :
  - 54 %, aider les enfants à faire leurs devoirs;
  - 51 %, communiquer de l'information (figure 28).
- Sur le plan communautaire :
  - 51 %, se préparer pour des rencontres (figure 28).
- Sur le plan fonctionnel pour l'emploi :
  - 57 %, communiquer de l'information;
  - 64 %, produire plus qu'avant;
  - 60 %, améliorer sa sécurité;
  - 61 %, mieux participer aux rencontres;
  - 61 %, mieux répondre aux clients;
  - 61 %, partager une idée (figure 29).
- Sur le plan fonctionnel pour la formation :
  - 79 %, mieux réussir dans ses travaux;
  - 71 %, communiquer de l'information (figure 30).

Au moment de l'enquête, l'ensemble des répondants rédigeait pour les raisons suivantes : 44 % des répondants rédigeaient tous les jours pour le plaisir, 56 %, pour le travail et 75 %, pour d'autres raisons (figure 31). Puisque le pourcentage des autres raisons d'écrire est très élevé, on peut conclure que les répondants rédigent pour des raisons surtout utilitaires liées à leur vie personnelle, familiale et communautaire. Comme aucune question ne demandait de préciser les raisons, ce que nous avançons est purement déductif.

Figures : Rédaction



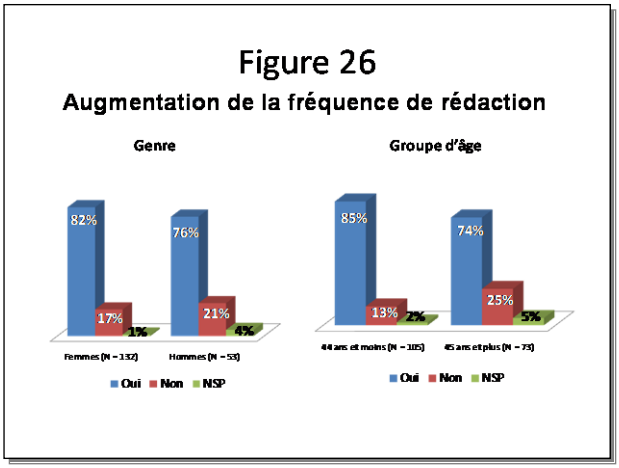


Figure 27

Amélioration de la rédaction sur le plan personnel

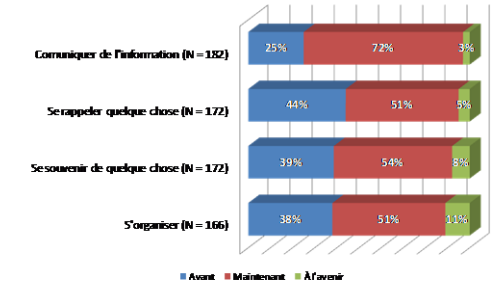
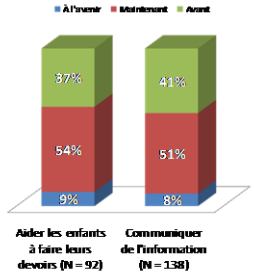


Figure 28

Amélioration de la rédaction sur le plan familial



Amélioration de la rédaction sur le plan communautaire

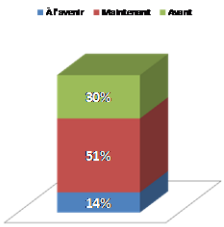


Figure 29

Amélioration de la rédaction sur le plan fonctionnel pour l'emploi

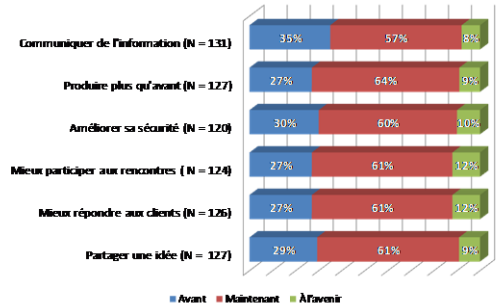


Figure 30

Amélioration de la rédaction sur le plan fonctionnel pour la formation

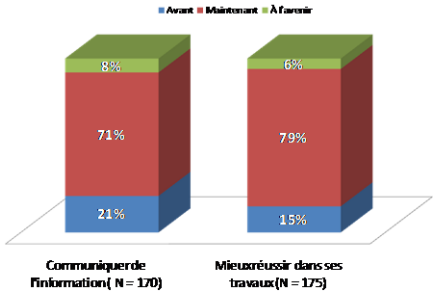
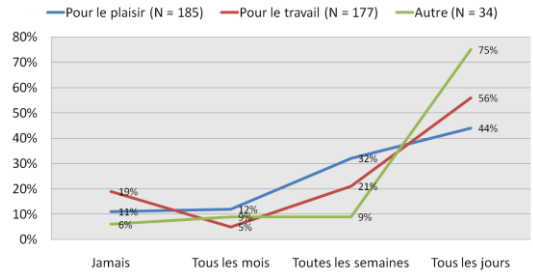


Figure 31

Fréquence de rédaction dans différentes situations



10.3.3 Communication verbale

Parmi les répondants, 88 % affirment qu'ils communiquent verbalement mieux depuis leur participation à la formation, 9 % affirment que non et 3 % ne le savent pas (figure 32), et ce, dans une proportion semblable selon le genre (figure 33) et par groupe d'âge (figure 15) ainsi que pour les répondants qui étaient ou non en formation au moment de l'entrevue (figure 16).

On remarque que la formation contribue ou a contribué à l'amélioration de leurs compétences en communication verbale dans des proportions éloquentes si l'on se fie aux proportions très élevées (figures 34 à 38) et très similaires pour les répondants de 44 ans et moins et pour les répondants de 45 ans et plus (figure 15).

Impacts de l'amélioration des compétences en communication verbale sur la vie courante

Plus particulièrement, un grand nombre de répondants affirment que l'amélioration de leur communication verbale les aide maintenant sur les plans personnel, communautaire, familial et fonctionnel tant pour l'emploi que pour la formation.

- Sur le plan personnel, une grande majorité de répondants ont constaté des améliorations qui consistent :
  - pour 73 %, à adapter son langage à la situation;
  - pour 61 %, à fournir des faits dans un ordre logique;
  - pour 80 %, à mieux communiquer;
  - pour 73 %, à mieux comprendre l'autre;
  - pour 83 %, à utiliser un vocabulaire plus varié;
  - pour 75 %, à utiliser moins d'anglicismes (figure 34).
- Sur le plan communautaire, une majorité de répondants ont constaté des améliorations qui consistent :
  - pour 54 %, à arriver à un compromis;
  - pour 55 %, à convaincre les autres;
  - pour 64 %, à exprimer son opinion;
  - pour 66 %, à mieux comprendre l'autre;
  - pour 54 %, à participer à des activités;
  - pour 56 %, à participer à une équipe de travail;
  - pour 57 %, à prendre sa place dans un groupe;
  - pour 52 %, à résoudre des conflits;
  - pour 51 %, à respecter l'opinion des autres (figure 35).
- Sur le plan familial, la majorité des répondants ont constaté des améliorations qui consistent :
  - pour 52 %, à exprimer son opinion;
  - pour 65 %, à mieux communiquer;
  - pour 56 %, à mieux comprendre l'autre (figure 36).
- Sur le plan fonctionnel pour l'emploi, la majorité des répondants ont constaté des améliorations qui consistent :
  - pour 61 %, à échanger des informations particulières;
  - pour 64 %, à expliquer les démarches;
  - pour 65 %, à mieux participer aux rencontres;
  - pour 68 %, à mieux répondre aux clients ou aux collègues;
  - pour 62 %, à participer à un travail d'équipe;

- pour 54 %, à prendre sa place dans un groupe;
- pour 59 %, à répondre à des demandes d'information (figure 37).

- Sur le plan fonctionnel pour la formation, la majorité des répondants ont constaté des améliorations qui consistent :
  - pour 68 %, à être capable de poser des questions;
  - pour 76 %, à mieux communiquer;
  - pour 76 %, à mieux performer à l'oral;
  - pour 64 %, à prendre sa place dans un groupe;
  - pour 52 %, à résoudre des conflits (figure 38).

Comme il s'agit des perceptions de l'amélioration des compétences que la grande majorité des répondants ont constatée maintenant, il est possible d'avancer que la communication verbale s'est améliorée depuis leur participation à la formation. Les répondants constatent aussi majoritairement que l'amélioration des compétences verbales a eu des effets et des impacts considérables dans les sphères de leur vie quotidienne tant personnelle que familiale, communautaire et fonctionnelle.

Figures : Communication verbale

Figure 32
Dans la vie de tous les jours, vous exprimez-vous mieux qu'avant votre participation à la formation?
N = 184

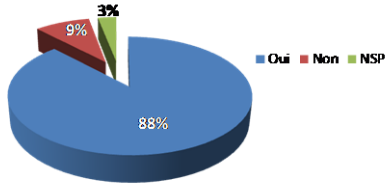


Figure 33
Amélioration de la communication verbale selon le genre

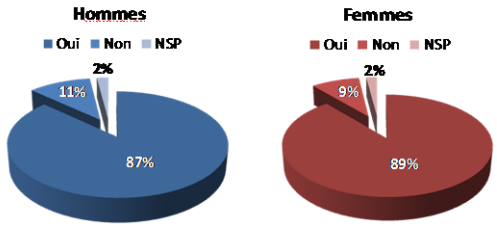


Figure 34
Amélioration de la communication verbale sur le plan personnel

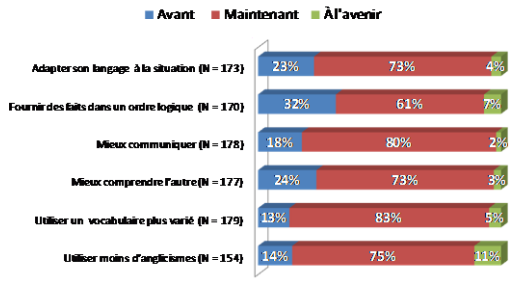
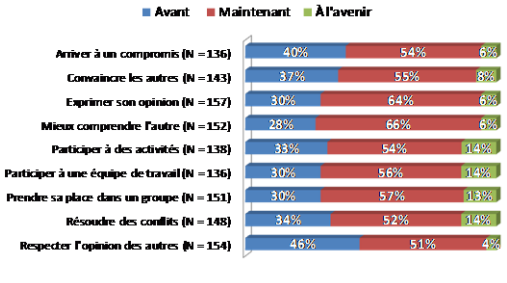
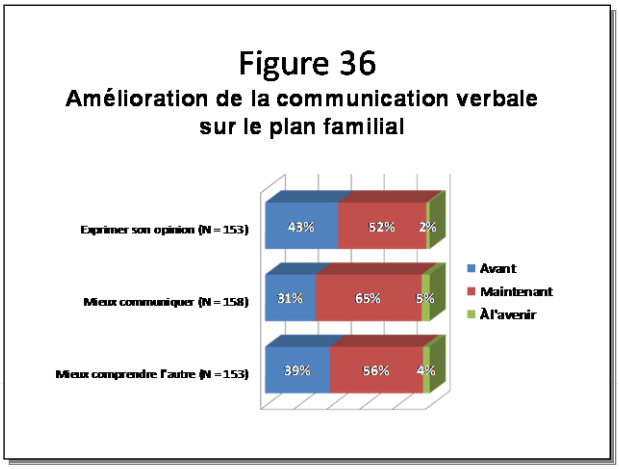
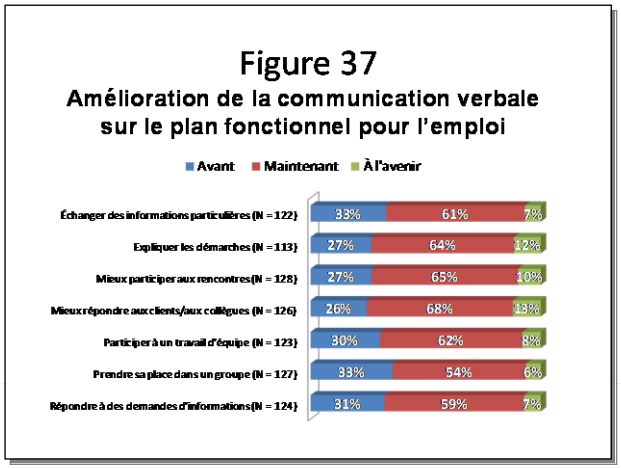
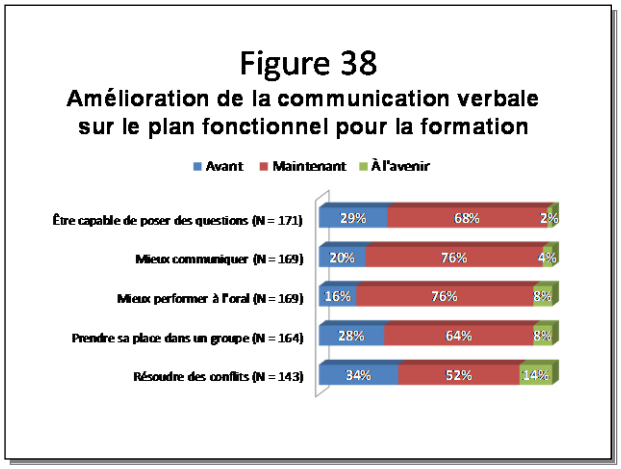


Figure 35
Amélioration de la communication verbale sur le plan communautaire









10.3.4 Informatique et technologies

Parmi les répondants, 83 % affirment qu'ils utilisent davantage l'informatique et les technologies maintenant qu'avant leur participation à la formation, 16 % affirment que non et 1 % ne le savent pas (figure 39). Le pourcentage est à peu près le même, qu'il s'agisse des hommes (83 %) et des femmes (84 %) quand il s'agit de mesurer les impacts positifs de la formation (figure 13). La proportion des répondants qui disent que la formation a eu des impacts sur leurs habilités à utiliser l'informatique et les technologies s'avère élevée pour les deux catégories d'âge, bien qu'elle soit plus élevée chez les personnes de 45 ans et plus (88 %) que chez les personnes de 44 ans et moins (80 %) (figure 15). Ces résultats ne sont pas étonnants puisque les répondants plus jeunes ont certainement été plus exposés à l'informatique et aux nouvelles technologies à un jeune âge que les plus âgés. Les résultats sont similaires pour les répondants en formation (84 %) ou qui ont terminé leur formation (83 %) au moment de l'entrevue (figure 16).

Les données montrent que la majorité des répondants affirment avoir amélioré leurs habiletés en informatique depuis leur formation. L'amélioration est moins grande en ce qui concerne l'utilisation du courriel et presque inexistante quand il s'agit de l'utilisation d'Internet (figure 40).

L'informatique et les technologies aident maintenant surtout l'ensemble des répondants sur les plans personnel et fonctionnel (en formation et en emploi). Par exemple, sur le plan personnel, l'informatique et les technologies aident la majorité d'entre eux :

- à être plus autonomes (65 %);
- à obtenir de l'information (62 %);
- à organiser leur budget (50 %);
- à se divertir (49 %);
- à se sentir plus en contrôle sur leur vie (55 %) (figure 41).

En ce qui a trait à la dimension fonctionnelle pour l'emploi, on voit clairement une différence chez l'ensemble des répondants puisque la majorité d'entre eux sont d'avis que l'informatique et les technologies les aident maintenant pour ce qui est de chacun des éléments présentés dans le questionnaire :

- conserver son emploi (54 %);
- produire plus qu'avant (64 %);
- mieux se préparer pour un emploi (66 %);
- mieux communiquer (69 %);
- mieux participer aux rencontres (59 %);
- mieux répondre aux clients (60 %);
- obtenir un emploi (62 %) (figure 42).

Il en est de même en ce qui concerne la dimension fonctionnelle pour la formation comme améliorer ses connaissances (74 %), mieux suivre les consignes (69 %) et mieux réussir dans ses travaux (74 %) (figure 43).

Parmi les répondants, 72 % utilisent l'informatique et les technologies tous les jours pour le plaisir, 64 % les utilisent tous les jours pour apprendre et s'informer et 53 % les utilisent tous les jours pour le travail (figure 44).

Figures : Informatique et technologie

Figure 39

Dans la vie de tous les jours, utilisez-vous plus l'informatique et les technologies qu'avant votre participation à la formation?

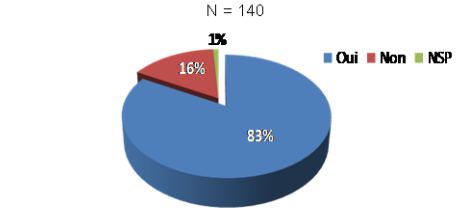


Figure 40

Amélioration de l'utilisation de l'informatique

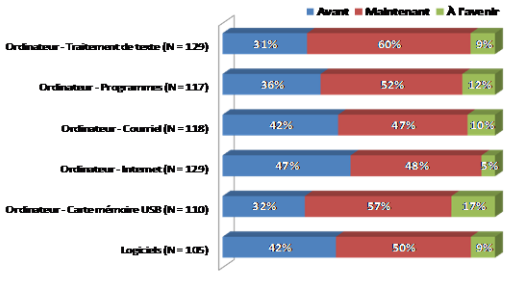


Figure 41
Amélioration de l'utilisation de l'informatique sur le plan personnel

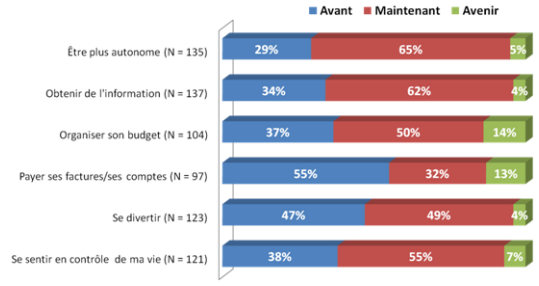


Figure 42
Amélioration de l'utilisation de l'informatique sur le plan fonctionnel pour l'emploi

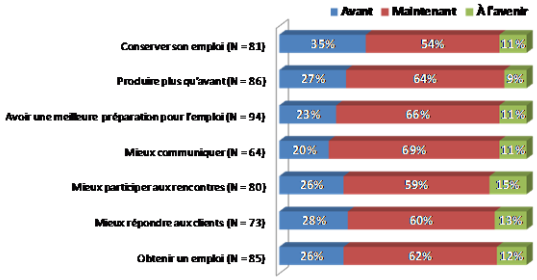


Figure 43
Amélioration de l'utilisation de l'informatique sur le plan fonctionnel pour la formation

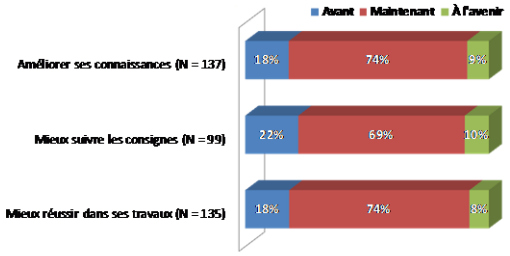
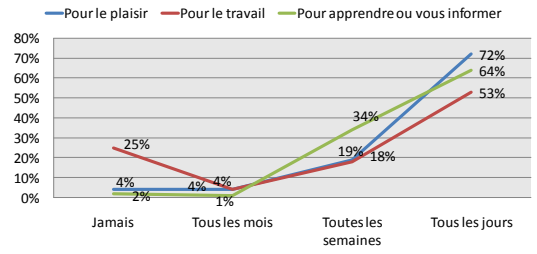


Figure 44
Fréquence d'utilisation de l'informatique et des technologies



10.3.5 Calcul

10.3.5.1 Calculs simples

En se concentrant sur les répondants ayant répondu à la question (nombre distinct du nombre total de répondants ayant participé au sondage[16]), on remarque que la majorité des répondants (71 %) considèrent qu'ils savent mieux calculer grâce à la formation, 23 % disent non et 6 % ne le savent pas (figure 45). Cette majorité est constituée de 70 % de femmes et de 73 % d'hommes (figure 13).

Considérant les répondants selon le groupe d'âge, les plus jeunes, soit les répondants de 44 ans et moins, affirment en plus grand nombre que la formation a amélioré leurs compétences en calculs simples (76 %) que les répondants de 45 ans et plus (66 %) (figure 46).

Parmi les répondants en formation, 72 % sont d'avis qu'ils calculent mieux qu'avant leur participation à la formation, tandis que 71 % des répondants qui ne sont plus en formation sont du même avis (figure 16).

La formation semble aider la majorité des répondants quant aux calculs simples, sauf pour ce qui est d'additionner, de soustraire, de multiplier et

[16] Plusieurs répondants n'étaient pas inscrits aux formations en calculs et en mathématiques.

de diviser (compétences qui sont sans doute considérées comme des acquis). Ils effectuent mieux le calcul des moyennes et des pourcentages, savent mieux calculer avec des fractions et font mieux des comparaisons avec des valeurs (figure 47). Un petit pourcentage d'hommes affirment avoir amélioré leurs compétences en addition, en soustraction, en multiplication et en division (mais aucune femme) (figure 48).

Un grand nombre de répondants ont affirmé avoir amélioré un peu leurs compétences en interprétation des sondages et en utilisation des statistiques. Par contre, la majorité d'entre eux constatent avoir amélioré leurs habiletés en résolution de problèmes de calcul (figure 49). Plus d'hommes (50 %) que de femmes (44 %) affirment avoir amélioré leurs habiletés en interprétation des sondages depuis leur formation. Pour cette même habileté, plus de personnes de 45 ans et plus ont fait du progrès (figure 50). En interprétation des statistiques, la différence entre les hommes et les femmes est minime et il n'y a pas de différence entre les personnes de 44 ans et moins et 45 ans et plus (figure 51). Enfin, 65 % des hommes affirment avoir amélioré leurs habiletés en résolution de problèmes de calcul, alors que pour les femmes le pourcentage est de 61 %. Par contre, la différence est importante entre les personnes de 44 ans et moins (56 %) et les personnes de 45 ans et plus (69 %) (figure 52).

Il importe de noter que les perspectives d'amélioration en calculs simples sont beaucoup plus élevées en pourcentage comparativement aux autres compétences (figures 47 à 51). Autrement dit, c'est en calculs simples que les répondants pensent qu'ils amélioreront leurs habiletés davantage.

Figures : Calculs simples

Figure 45

Dans la vie de tous les jours, calculez-vous mieux qu'avant votre participation à la formation?

N = 131

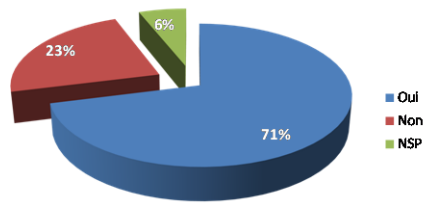


Figure 46

Amélioration des compétences en calculs simples par groupe d'âge

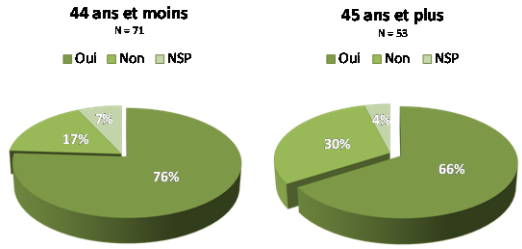


Figure 47
Amélioration des compétences en calculs simples

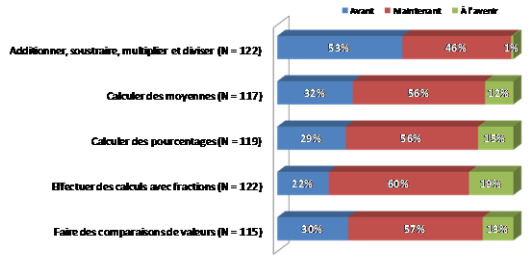


Figure 48
Amélioration des compétences en calculs simples selon le genre

Additionner, soustraire, multiplier et diviser

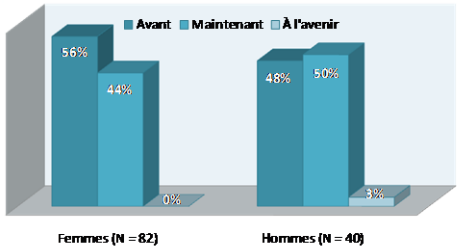


Figure 49
Amélioration de diverses habiletés en calculs simples depuis la formation

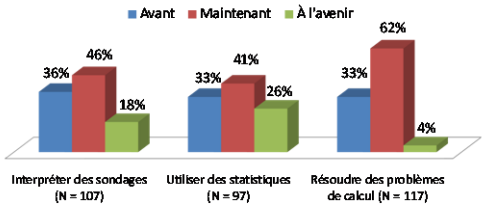


Figure 50
Amélioration des habiletés à interpréter des sondages

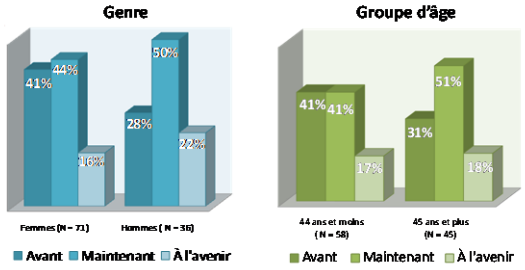


Figure 51
Amélioration des habiletés à utiliser des statistiques

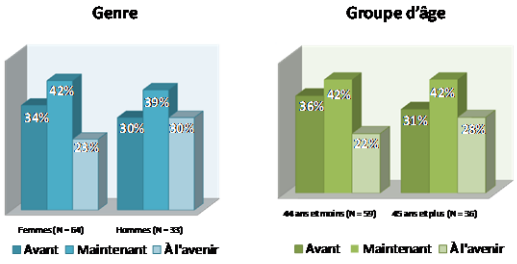
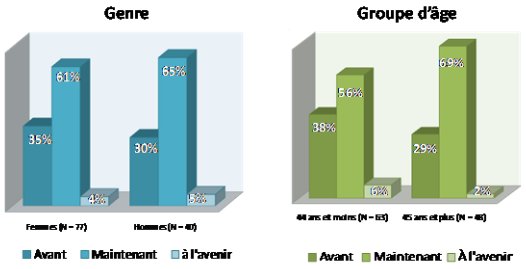


Figure 52
Amélioration des habiletés à résoudre des problèmes de calculs simples



10.3.5.2 Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables

Pour ce qui est de l'amélioration des compétences en calculs monétaires, on remarque que la majorité des répondants (60 %) croient qu'ils gèrent mieux leurs finances depuis leur participation à la formation, 31 % disent non et 4 % ne le savent pas (figure 53). On retrouve 61 % de femmes et 57 % d'hommes (figure 13) qui affirment pouvoir mieux gérer leurs finances. En outre, beaucoup plus de personnes de 44 ans et moins (68 %) que de personnes de 45 ans et plus (48 %) l'affirment (figure 54).

Parmi les répondants toujours en formation, 58 % affirment qu'ils gèrent mieux leurs finances maintenant qu'avant leur formation et cela s'observe aussi chez 67 % des répondants qui n'étaient plus en formation (figure 55). Bien que la majorité des femmes et des hommes soient de cet avis, il y a plus de femmes (63 %) que d'hommes (56 %) qui le pensent (figure 55).

L'ensemble des répondants affirment qu'ils ont amélioré leurs habiletés à calculer l'intérêt et les taxes. Pour ce qui est du calcul de l'intérêt, l'amélioration se mesure par un écart de 15% (entre 34 % avant et 49 % maintenant) faisant preuve d'amélioration, alors que pour le calcul des taxes, un écart de 9% (entre 39 % avant et 48 % maintenant) fait également preuve d'amélioration. Il s'agit de progrès assez important dans les deux cas (figure 56)[17].

Cinquante-trois pour cent des hommes affirment avoir amélioré leurs habiletés à calculer l'intérêt comparativement à 47 % des femmes. Chez les hommes encore, 51 % affirment avoir amélioré leurs habiletés à calculer les taxes comparativement à 47 % des femmes (figure 57). Plus ou moins la moitié des personnes en formation ont répondu avoir amélioré leurs habiletés dans ces domaines. Il n'y avait pas suffisamment de répondants qui n'étaient plus en formation pour en tirer des conclusions (figure 58).

Chez les répondants de 44 ans et moins, il y a une légère amélioration au niveau du calcul des soldes et des taxes alors que les répondants de 45 ans et plus semblent juger qu'ils avaient de bonnes compétences avant la formation (figure 59). Quand on jette la lumière sur les chiffres dans une autre perspective, on constate qu'il y a une différence entre les connaissances acquises en calcul des soldes avant et pendant la formation chez les hommes et chez les personnes qui sont en formation (figure 60).

Quant à la question sur la mise en pratique des habiletés en calculs monétaires sur le plan fonctionnel pour la formation, 61 % des répondants disent qu'ils réussissent mieux à résoudre des problèmes en calcul depuis leur formation (figure 61).

Il faut tout de même noter que, bien que les répondants déclarent majoritairement qu'ils ont amélioré leurs habiletés en calculs monétaires, leur pourcentage est plus faible pour ces formes de calcul que pour les autres formes (calculs simples et mesures et calculs) et plus faible que

[17] Le questionnaire fait référence aux calculs des prix, des soldes, des taxes, de l'intérêt et de l'argent ainsi que donner la monnaie juste lors d'achat, faire des chèques, payer des factures, recevoir des paiements et rendre la monnaie (p. 28 du questionnaire).

pour les autres types de compétences. Retenons toutefois qu'un certain nombre de répondants visent à acquérir ces habiletés à l'avenir.

Figure 53

Dans la vie de tous les jours, gérez-vous mieux vos finances qu'avant votre participation à la formation?

N = 126

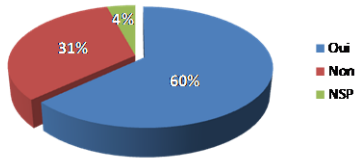


Figure 54

Amélioration des compétences à gérer ses finances par groupe d'âge

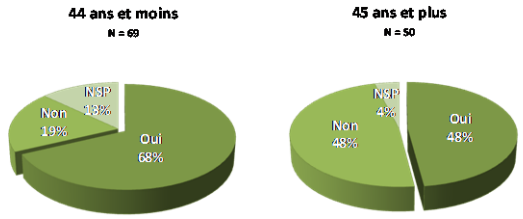


Figure 55

Amélioration des compétences à gérer ses finances selon le genre et les personnes en formation ou non

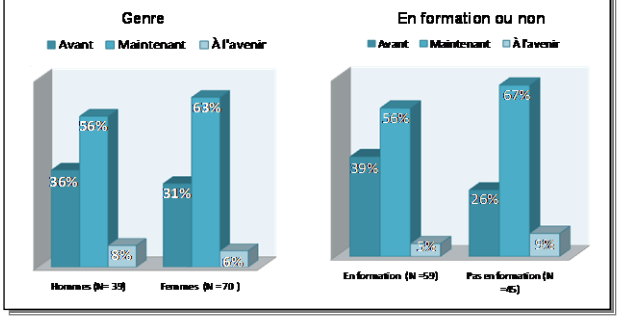


Figure 56

Amélioration des habiletés à calculer l'intérêt et les taxes

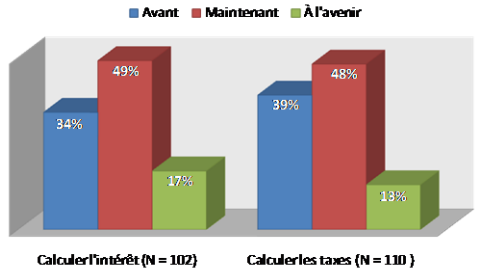
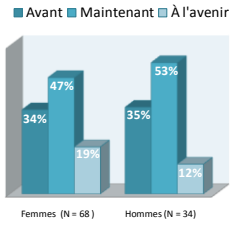


Figure 57

Amélioration des habiletés à calculer l'intérêt selon le genre



Amélioration des habiletés à calculer les taxes selon le genre

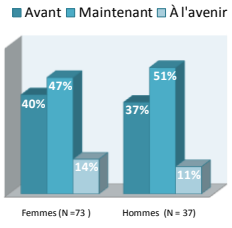
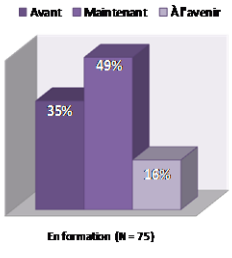


Figure 58

Amélioration des habiletés à calculer l'intérêt des personnes en formation



Amélioration des habiletés à calculer les taxes des personnes en formation

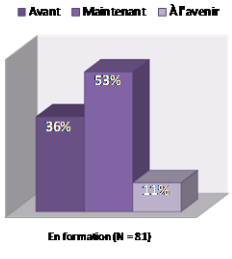


Figure 59

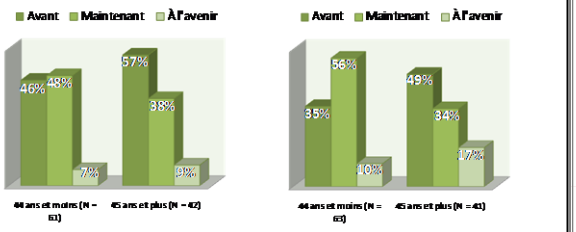


Figure 60

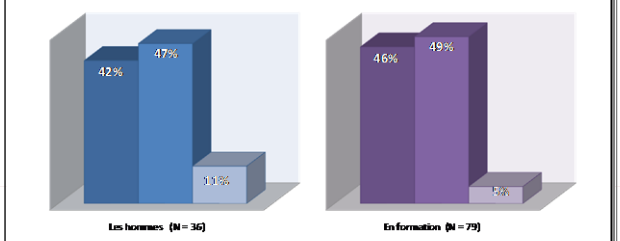
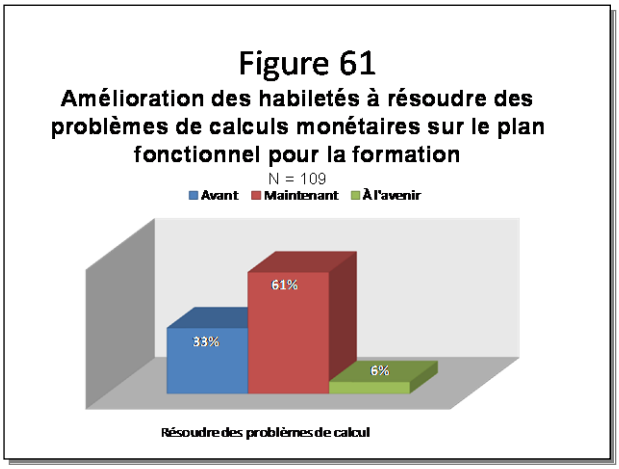


Figure 61



10.3.5.3 Calcul – Mesures et calculs

Un grand nombre de répondants (68 %) qui ont répondu à la question portant sur cette forme de calcul considèrent qu'ils savent mieux calculer avec des mesures maintenant qu'avant leur participation à la formation, 26 % disent que non et 6 % ne le savent pas (figure 62). Soixante et onze pour cent des hommes et 66 % des femmes disent la même chose, quoique les hommes soient plus nombreux à l'affirmer (figure 13). On remarque qu'encore plus de répondants âgés de 44 ans et moins, voire 71 %, sont de cet avis. Les répondants de 45 ans et plus sont moins nombreux (66 %) à l'affirmer, mais c'est tout de même la majorité qui le dit (figure 15). Non seulement la majorité des répondants en formation ou non reconnaissent qu'ils savent mieux calculer des mesures qu'avant la formation, mais 81 % de ceux qui n'étaient pas en formation sont du même avis (figure 16).

En ce qui concerne le calcul du périmètre, de la masse, du volume, de la surface et des distances, de la conversion des quantités et de l'estimation des mesures, on remarque que les pourcentages de ceux qui disent voir une amélioration se situent entre 54 % et 62 % (figure 63).

On peut constater que la majorité des hommes (62 %), ainsi qu'un peu plus que moitié des personnes de 45 ans et plus (53 %), affirment que

leur habileté à convertir les mesures impériales en mesures métriques s'est améliorée depuis la formation (figure 64).

Le pourcentage des hommes est plus élevé (62 %) que celui des femmes (56 %) à affirmer que la formation leur a permis d'améliorer leurs compétences à résoudre des problèmes de calcul avec des mesures. De plus, les répondants de 44 ans et moins sont moins nombreux (52 %) que les répondants de 45 ans et plus (63 %) à affirmer qu'ils ont amélioré leur habileté à calculer avec des mesures sur le plan fonctionnel pour la formation(figure 65). Dans l'ensemble, la majorité des répondants (58 %) affirment que leur habileté à résoudre des problèmes de calcul avec des mesures sur le plan fonctionnel pour la formation s'est améliorée depuis leur formation (figure 66).

Figures : Mesures et calculs

Figure 62

Dans la vie de tous les jours, considérez-vous que vous savez mieux calculer avec des mesures qu'avant votre participation à la formation?

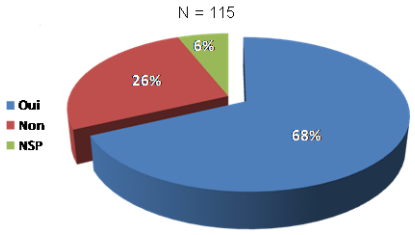


Figure 63

Amélioration des habiletés en mesures et calculs

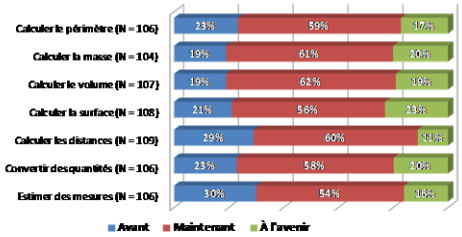


Figure 64

Amélioration des habiletés en mesures et calculs sur le plan personnel

Convertir les mesures impériales en mesures métriques

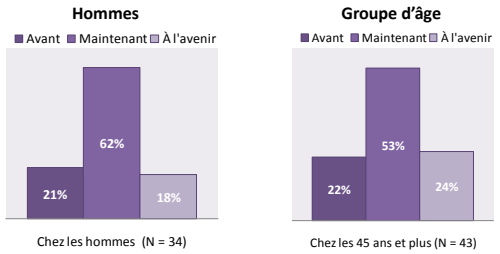


Figure 65

Amélioration des habiletés en mesures et calculs sur le plan fonctionnel pour la formation

Résoudre des problèmes de calcul

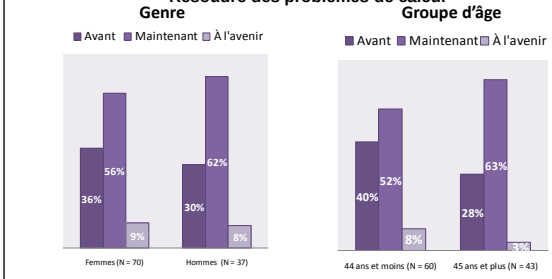
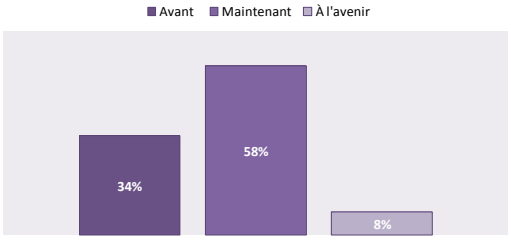


Figure 66

Amélioration des habiletés en mesures et calculs sur le plan fonctionnel pour la formation

Avant, maintenant et à l'avenir

N = 107



10.4 Constats préliminaires

Nous avons examiné, à partir des données quantitatives tirées des réponses aux questions fermées du questionnaire, les grandes tendances en ce qui a trait à l'acquisition et au transfert des compétences par les personnes apprenantes dans leur vie de tous les jours.

L'analyse préliminaire effectuée par la description des grandes tendances tirées des données quantitatives révèle clairement que les personnes apprenantes reconnaissent l'amélioration de leurs compétences essentielles et que cette amélioration a des effets directs et des impacts dans leur vie de tous les jours.

En considérant les grandes tendances, nous pouvons indiquer que les répondants affirment, en majorité, que l'amélioration de leurs compétences en lecture, en rédaction et en communication verbale engendre des effets et des impacts dans leur vie de tous les jours :

- en lecture, en rédaction et en communication verbale sur le plan personnel;
- en lecture, en rédaction et en communication verbale sur le plan fonctionnel pour l'emploi et pour la formation;
- en rédaction et en communication verbale sur le plan familial;
- en communication verbale sur le plan communautaire.

On remarque que l'amélioration ne se fait pas nécessairement dans tous les domaines de vie pour chaque compétence. Par contre, un pourcentage élevé de répondants, bien que dans des proportions moindres, reconnaissaient que l'amélioration des compétences avait aussi des effets et des impacts dans les quatre dimensions (personnelle, familiale, fonctionnelle et communautaire)**.**

Lorsqu'on examine ces résultats d'ensemble, il importe de tenir compte que les répondants au questionnaire étaient à différents niveaux d'alphabétisme et participaient à la formation depuis plus ou moins de temps. Cette réalité a sans doute un effet sur les comportements et les perceptions qu'ont les personnes apprenantes. Il est opportun aussi de prendre en compte les réserves mentionnées plus haut sur le fait que les personnes apprenantes ne participent pas à toute la gamme des formations offertes.

11 - EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE ET DE TRANSFERT DES COMPÉTENCES

Cette section porte sur les observations et les affirmations des personnes apprenantes, de leur formatrice ou formateur et des personnes de leur entourage quant aux comportements démontrant l'acquisition des compétences par les apprentissages en formation et sur le transfert de ces compétences dans la vie de tous les jours. Il s'agit plus précisément de présenter les résultats obtenus à partir des données qualitatives fournies par les profils et les questionnaires.

11.1 Expériences vécues

Le questionnaire comportait plusieurs questions ouvertes portant sur chacune des compétences étudiées. Ces questions s'adressaient soit aux personnes apprenantes, soit aux personnes de leur entourage, soit aux formatrices et formateurs. Les questions ont généré des réponses portant sur les deux éléments suivants :

a) l'approche d'apprentissage (comme les outils et les pratiques) vue par la personne apprenante et la formatrice ou le formateur;
b) le transfert des compétences vu par les informateurs que sont les formatrices et formateurs et les informateurs que sont les personnes de l'entourage de la personne apprenante.

Les réponses fournies aux questions ouvertes du questionnaire offrent des matériaux considérables[18] : 14 questions ouvertes à l'intention des répondants, 19 questions ouvertes à l'intention des personnes de l'entourage et 7 questions ouvertes à l'intention des formatrices et formateurs. La recherche consistait donc à traiter des réponses aux 40 questions ouvertes portant sur l'acquisition de cinq compétences essentielles[19] et du transfert de ces compétences dans la vie courante.

En ce qui concerne les procédures de traitement et d'analyse des données, signalons que les réponses aux questions ont d'abord été transcrites en Word selon le code de la question et le code du répondant, dans un document comportant en moyenne 13 pages de texte par question sur les apprentissages et le transfert des compétences, soit un total approximatif de 520 pages (13 pages x 40 questions). Ces matériaux présentent une mine de données recueillies tant par l'intérêt et la rareté des informations que par le volume considérable de matériel à traiter et à analyser. Bien que ce matériel soit à la fois très riche et très vaste, il n'est toutefois pas souhaitable d'en rendre compte dans son intégralité dans le présent rapport. Pour des raisons de concision et de pertinence de la démonstration, il n'est pas réaliste de présenter en détail chaque réponse aux questions ouvertes classées selon les compétences ou selon les propos des répondants. Des chercheurs, toutefois, pourront y puiser des informations utiles au développement de programmes et de stratégies de formation, de techniques et d'outils pratiques et pousser la compréhension des types de personnes apprenantes.

[18] Sans compter les questions ouvertes des profils des répondants et les options de réponses « autres » aux questions fermées du questionnaire.
[19] Le questionnaire porte sur cinq des neuf compétences essentielles (selon RHDCC), dont l'une, le calcul, est subdivisé en trois parties, ce qui aboutit à un questionnaire en sept volets.

Le défi a consisté à bien choisir les données à décrire, à comparer et à analyser dans le présent rapport. Il sera toujours possible de pousser l'analyse des données selon les priorités des partenaires lors de recherches subséquentes. Ce matériel, qui rapporte les réponses des répondants dans leurs propres mots, s'avérera très utile lors de futures recherches pour mieux cerner les approches andragogiques qui retiennent l'intérêt des personnes apprenantes et que les formatrices et formateurs jugent efficaces dans tel ou tel cas particulier et aussi pour mieux cerner les compétences que les personnes apprenantes elles-mêmes et leur entourage reconnaissent comme ayant des effets (directs) ou des impacts (indirects) dans la vie de tous les jours.

Des exemples concrets d'apprentissages et de transfert des compétences sont tirés du matériel qualitatif du questionnaire. Nous l'examinons ici sous deux aspects principaux, selon des points de vue croisés par les personnes touchées, les personnes apprenantes, les personnes de l'entourage et les formatrices et formateurs. Nous procéderons donc, dans les sections suivantes, par des approches d'exemplifications concrètes des aspects suivants :

- les pratiques favorisant l'acquisition des compétences;
- les pratiques facilitant le transfert des compétences, leurs effets sur les personnes apprenantes et les impacts dans la vie de tous les jours.

11.2 Description de cas types

Cette approche par cas découle de la mise en rapport du profil des personnes apprenantes avec des observations ou des témoignages d'une personne de l'entourage et de la formatrice ou du formateur. On y dresse des portraits de personnes réelles fondés sur des données concrètes afin de mieux comprendre leurs réalités et les dynamiques des pratiques d'apprentissages et de transfert des compétences. On y observe, à travers les témoignages, même par un très petit nombre de cas (8 sur 198), les conditions de la formation et les transformations qu'elle occasionne chez la personne et dans ses milieux de vie.

Description des expériences et des attentes

Cette approche rassemble des observations et des suggestions venant de personnes apprenantes ou de personnes ayant quitté le programme sur les pratiques de formation qui ont favorisé les apprentissages et les moyens ou ressources qui faciliteraient le transfert des compétences.

Description d'exemples concrets de transfert des compétences

Cette approche relève les observations des formatrices et formateurs sélectionnées et présentées pour illustrer les effets et les impacts du transfert des compétences dans différents aspects de la vie quotidienne, que les formatrices et formateurs en aient une expérience directe ou indirecte.

11.3 Profils types des personnes apprenantes

Cette section propose de dresser une typologie en partant des caractéristiques que contiennent les profils des personnes apprenantes, en y situant des cas correspondants d'hommes et de femmes, en décrivant leurs expériences concrètes d'apprentissage et de transfert des compétences comme en témoignent les formatrices (le sort a fait en sorte que les personnes apprenantes sélectionnées ont été interviewées par des formatrices seulement) et les personnes de l'entourage, et ce, dans les propres mots des répondants tirés de leurs réponses aux questions ouvertes.

Cette personnification concrète des apprentissages et du transfert des compétences permet de mieux comprendre l'expérience et les conditions d'acquisition des compétences et de leur transfert dans les diverses dimensions de la vie, vues par les regards croisés des proches et de la formatrice ou du formateur de la personne apprenante.

Qu'est-ce qu'une typologie?

La typologie vise à décrire et à clarifier un phénomène en distinguant plusieurs catégories générales.

Profils types des personnes apprenantes

Afin de circonscrire des profils types non arbitraires des personnes apprenantes à partir des 198 répondants au questionnaire, nous avons utilisé les croisements de trois variables : le genre, le groupe d'âge et le fait d'être ou de ne pas être en formation au moment de l'enquête. Les croisements des trois variables permettent de déterminer quatre profils types; ils sont présentés dans le tableau ci-dessous. Sur l'axe horizontal du tableau sont placées les variables de genre et d'âge et sur l'axe vertical, la variable du statut actuel de la formation. Nous obtenons ainsi quatre catégories de profils types pour chacun des genres selon le tableau suivant.

Tableau 10

Profils types des personnes apprenantes et nombre de répondants par type de profil

N = 181 personnes

	Hommes		Femmes	
FORMATION	44 ans et moins	45 ans et plus	44 ans et moins	45 ans et plus
En formation	Type A : 26	Type C : 16	Type A : 60	Type C : 33
Non en formation	Type B : 05	Type D : 07	Type B : 17	Type D : 17
TOTAL	**31**	**23**	**77**	**50**

Considérations

Dans les quatre catégories de profils types des répondants, nous observons des nombres inégaux de répondants. Il est utile de rappeler que la recherche ne comprenait pas d'échantillonnage aléatoire, c'est-à-dire fait au hasard, ni d'échantillonnage par grappes (p. ex., un nombre égal d'hommes et de femmes, un nombre égal de personnes de 44 ans et moins et de personnes de 45 ans et plus, ou un nombre égal de personnes en alphabétisation et en formation de base et de personnes qui n'étaient plus en formation). Les répondants de chacun des centres de formation des adultes participants ont été invités à participer à la recherche ou se sont proposés pour y participer.

Précisons que les partenaires ont assuré l'anonymat aux répondants. Les questionnaires sont munis d'un code et le nom des répondants n'y figure pas. Aucun détail des propos, des noms de lieux ou des circonstances qui pourraient faciliter l'identification des répondants n'est divulgué.

Choix des personnes dans chaque type

Le choix des personnes s'est effectué sur la base de trois variables seulement : le genre, l'âge et le fait d'être encore ou de ne plus être en formation. Il ne s'agit donc pas de modèles exemplaires ni de cas de forte exceptionnalité ou d'originalité. On ne peut donc pas dire que les cas présentés sont les « meilleurs choix possible ».

Il ne s'agissait pas de choisir des personnes dites représentatives du type ou encore de type idéal. Il fallait simplement qu'elles se situent dans l'une ou l'autre des quatre catégories créées par le croisement des trois variables susmentionnées. Afin de décrire les répondants classés en quatre catégories de personnes apprenantes, nous avons initialement tiré un numéro de code de répondants dans chaque catégorie.

Description des exemples types

La présentation des quatre types donne des exemples concrets, chez des hommes et des femmes, de transfert des compétences du milieu de formation vers différents milieux de la vie courante. Elle vise à illustrer les expériences vécues au moment de l'enquête par des personnes apprenantes, par leur entourage ainsi que par leurs formatrices ou formateurs. Nous décrivons quelques cas types choisis en raison de l'éloquence des propos des répondants : personnes apprenantes, personnes de leur entourage, formatrice ou formateur.

Ces portraits ne sont pas des portraits-robots, mais bien des portraits de personnes concrètes. Ils personnifient les observations et les constats tout en assurant l'anonymat des répondants et des centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes qu'ils fréquentent ou qu'ils ont fréquentés. Ces portraits démontrent qu'il y a effectivement des apprentissages et un transfert de compétences dans la vie courante de personnes réelles, de leur famille, de leur communauté et de leur milieu de travail.

11.3.1 Type A – Personne apprenante de 44 ans et moins encore en formation

➥ Femme de 44 ans et moins encore en formation

Cette femme dans la vingtaine s'est inscrite en alphabétisation au niveau 3. Elle se prépare actuellement à obtenir le certificat Accès Carrière Études (ACE). Lors de son inscription, son objectif était d'obtenir l'équivalence du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) en vue de poursuivre une formation collégiale reliée à la santé, objectif qui n'a pas changé.

Elle est en formation des adultes depuis moins d'un an à raison de 19 à 24 heures par semaine. Elle a décidé de s'inscrire à la formation pour une raison sociale. Étant immigrante, elle veut démontrer qu'elle peut obtenir son diplôme d'études secondaires et réussir des études collégiales. Son retour aux études correspond à une étape particulière dans sa vie, car l'immigration au Canada lui offre la possibilité, par cette formation, d'orienter sa vie différemment.

Oui, elle proposerait à des personnes de son entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation. « C'est un programme intéressant qui aide à améliorer sa situation dans la vie. C'est la solution pour obtenir une équivalence du DESO et pouvoir poursuivre une formation au collège. »

Lecture des textes et utilisation de documents

Selon un proche de l'apprenante, celle-ci est curieuse et s'intéresse à tous les sujets. Le fait de mieux lire a augmenté sa confiance en elle. Elle est fière et très engagée dans ses études. L**'**apprenante a transféré ses nouvelles compétences : elle cherche maintenant des informations sur Internet, car elle veut tout connaître et elle veut se renseigner sur tous les sujets afin d'avoir de meilleures discussions.

Selon les observations de la formatrice concernant le transfert des compétences en lecture dans d'autres situations, cette femme apprenante lit régulièrement des revues et des journaux à l'école et des feuillets publicitaires pour faire sa liste d'épicerie. Elle a fait sa recherche pour le choix d'une carrière dans les documents d'information fournis par le collège.

Rédaction

Le proche donne des exemples concrets montrant que l'apprenante a changé ses habitudes en matière d'écriture : « Avant le programme, elle écrivait rarement. Maintenant, elle écrit régulièrement. Et elle fait moins d'erreurs à l'écrit. » Selon cet informateur, le fait de mieux écrire la rend fière, mieux organisée et capable de prendre des initiatives. Elle compte maintenant sur elle-même pour faire son travail. Le proche donne aussi des exemples concrets de transfert : elle fait des recherches, elle remplit elle-même ses demandes d'emploi, elle écrit régulièrement des courriels et elle aide ses enfants à faire leurs devoirs.

Quant à la formatrice, elle donne aussi des exemples concrets témoignant que l'apprenante a transféré ses nouvelles compétences en écriture et en rédaction dans d'autres situations : par exemple, elle a rempli les formulaires d'inscription pour le collège, elle communique de l'information par courriel et elle prend en note des informations afin de se les rappeler.

Informatique et technologies

Le proche montre que l'apprenante a changé ses habitudes d'utilisation de l'informatique. Il mentionne que depuis qu'elle a appris l'informatique, elle écrit des courriels, elle projette d'entreprendre un programme postsecondaire et de le réussir et elle prépare son curriculum vitae à l'ordinateur. Il fournit aussi des exemples de transfert des compétences en informatique dans d'autres situations de la vie courante : elle aide ses enfants dans leurs études et leurs projets et elle réalise des projets en PowerPoint.

Selon la formatrice, l'apprenante a élargi ses connaissances grâce à Internet, ce qui lui permet de mieux communiquer.

Communication verbale

Quant aux exemples concrets de transfert des compétences en communication verbale dans la vie courante, le proche signale qu'elle aime faire de nouvelles connaissances et discuter avec les vendeurs lorsqu'elle magasine, elle pose plusieurs questions pour s'assurer d'atteindre son but, elle a amélioré son vocabulaire et elle aime donner son opinion dans les discussions.

La formatrice, pour sa part, constate que l'apprenante donne son opinion, pose des questions, s'informe du bien-être des gens, répète les informations pour s'assurer qu'elle les comprend bien et rencontre les enseignants de ses enfants.

Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables

Le proche de l'apprenante indique que celle-ci montre qu'elle a modifié ses habitudes en calcul, puisqu'elle est mieux organisée, elle surveille ses dépenses et elle fait maintenant plus attention à l'argent. Selon lui, le fait qu'elle gère mieux ses finances a suscité un intérêt grandissant pour les finances qui l'amène à vouloir connaître le fonctionnement du système bancaire. Il ajoute qu'elle s'occupe des finances de la maison lorsque son mari est en voyage : elle paie les factures, elle va à la banque et elle compare les prix et la qualité des articles.

La formatrice, pour sa part, mentionne que l'apprenante est apte à transférer ses nouvelles compétences en calcul du fait qu'elle aide bénévolement les autres apprenants à faire leurs problèmes de calcul.

Mesures et calculs

Le proche donne des exemples montrant que l'apprenante a changé ses habitudes de calcul des mesures. Elle a pris les mesures pour des rideaux elle-même. Elle est plus curieuse et elle fait moins d'erreurs – elle évite les erreurs. Il a observé qu'elle respecte l'heure des rendez-vous, qu'elle respecte les quantités et qu'elle est mieux organisée avec les enfants.

Calculs simples

Le proche montre que celle-ci a changé ses habitudes en calculs simples en disant qu'elle trouve les réponses et qu'elle se rend compte que la réponse est logique. Il ajoute que le fait de savoir mieux calculer a changé la vie de la personne en ce sens qu'elle comprend mieux et qu'elle s'applique mieux lorsqu'elle exécute son travail. Voici l'exemple qu'il donne pour démontrer les impacts du transfert de ses compétences en calcul dans la vie courante : « Cela a amélioré la compréhension des dépenses et des finances familiales. »

La formatrice constate aussi que l'apprenante a transféré ses compétences en calculs simples, car « elle donne de l'assistance aux professeurs pour aider les autres apprenants de son groupe ».

➥ Homme de 44 ans et moins en formation

Ce jeune homme s'est inscrit à un programme d'alphabétisation au niveau 1 il y a moins de six mois à raison de 25 heures et plus de formation par semaine. Il est encore au niveau 1. Son objectif de formation lors de son inscription était l'emploi, c'est-à-dire qu'il voulait obtenir l'équivalence du diplôme d'études secondaires (DESO) pour trouver un emploi. Son retour aux études vient du fait qu'il lui était difficile de s'adapter au système scolaire normal.

Recommanderait-il à des personnes de son entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation? Oui, parce qu'il aime les méthodes d'apprentissage utilisées, et non, parce qu'il n'est plus en compagnie de ses amis.

Lecture des textes et utilisation de documents

Selon un proche parent, son fils aime beaucoup plus lire depuis qu'il va au centre de formation. Il lit plus souvent et sa prononciation est plus claire. Il espère que ses compétences en lecture s'amélioreront. « Oui, il a lu les instructions de son jeu WOW et, par la suite, il nous a montré comment jouer. »

Selon la formatrice, les dictées mises au tableau dans la classe tous les matins sont un bon exemple concret. La difficulté des dictées augmente graduellement et il réussit à bien les lire et à les comprendre. Elle croit que ça lui donne le goût de bien apprendre son français. L'apprenant développe de plus en plus le goût de lire, soit des bandes dessinées, soit de petits romans. Il se sent plus à l'aise de lire aux membres de sa famille, de discuter de ce qu'il lit ou de poser des questions.

Rédaction

Le proche parent affirme que son fils laisse plus souvent des notes écrites à sa famille et qu'il écrit plus souvent des dossiers sur l'ordinateur. Il écrit des courriels, ce qu'il ne faisait jamais avant.

La formatrice observe que l'apprenant aime beaucoup communiquer par courriel avec ses copains. « Lorsqu'on lit ses notes, on peut voir qu'il organise mieux ses écrits. Ses idées sont plus claires et plus précises. C'est un gros progrès. »

Communication verbale

Selon le proche parent, son fils fait montre de plus d'aisance pour poser des questions en français et pour demander des explications ou des éclaircissements à la formatrice s'il ne comprend pas ce qu'il doit faire.

Selon la formatrice, avant de venir au centre d'alphabétisation, l'apprenant ne parlait pas avec ses camarades. Maintenant, il parle beaucoup de ses nouveaux amis et il voyage avec deux de ses camarades. Puisqu'il ne parle pas beaucoup, il est difficile de fournir un exemple concret à ce sujet. Cependant, on peut dire que, lorsqu'il est en pause, il nous parle plus de choses qui l'intéressent.

Informatique et technologies

Selon le proche, son fils est beaucoup plus compétent en informatique. « Il peut maintenant nous montrer des choses en informatique. Il est très habile avec Word. Il m'aide à écrire des lettres. Lorsqu'il est arrivé en atelier, il ne savait pas utiliser l'ordinateur. Il communique avec ses amis par courriel et surtout par MSN au lieu de parler au téléphone. Il m'envoie des courriels ainsi qu'aux formatrices. »

Selon la formatrice, l'apprenant aime de plus en plus faire des recherches à l'ordinateur, sur Internet, qui portent sur des sujets qui l'intéressent**.**

Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables

Le proche affirme que son fils fait montre de plus de compétences quand il compte son argent de poche ou quand il prévoit acheter quelque chose qu'il veut. Il est plus responsable avant de faire un achat. Il fait plus de recherches pour trouver le meilleur prix.

La formatrice illustre le transfert des compétences par les questions que l'apprenant pose et l'intérêt qu'il manifeste au cours de mathématiques ainsi que par les conversations qu'elle a avec lui sur ses achats personnels.

11.3.2 Type B – Personne apprenante de 44 ans et moins qui n'est plus en formation

➥ Femme de 44 ans et moins qui n'est plus en formation

Cette femme, au début de la quarantaine, s'est inscrite en alphabétisation au niveau 2 et a quitté le programme au niveau 3. Elle a décidé de s'inscrire à une formation en raison de son emploi. Son travail consiste à aider les propriétaires à administrer une entreprise dont éventuellement son conjoint et elle-même vont hériter. Le retour aux études correspond à une étape de sa vie reliée au perfectionnement de compétences pour sa carrière.

Elle a fréquenté le centre d'alphabétisation durant un peu plus de trois ans à raison de sept à douze heures par semaine.

Oui, elle proposerait à des personnes de son entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation, car cela augmente la confiance en soi et aide à ne pas avoir peur de foncer dans la vie.

Lecture des textes et utilisation de documents

Selon son partenaire, elle lit maintenant le courrier et les courriels de l'entreprise pour se mettre au fait des dernières nouvelles. Elle lit les journaux locaux pour vérifier la publicité de l'entreprise. Elle lit aussi sur les derniers produits plus populaires sur Internet ou dans les publicités de ses fournisseurs. Elle est plus consciente de ses habiletés et plus confiante.

Rédaction

Selon son partenaire, elle a maintenant assez confiance en elle pour composer des annonces à publier dans les journaux pour l'entreprise. Elle écrit des courriels pour l'entreprise à ses fournisseurs. Elle envoie des courriels à sa famille et à ses amis. Elle se sent mieux outillée pour aider ses enfants dans leurs devoirs.

Informatique et technologies

Son partenaire mentionne qu'elle peut aller chercher ses courriels, lire ses courriels personnels et les courriels de l'entreprise et faire des recherches sur Internet. Elle peut télécharger de la musique sur son MP3.

Communication verbale

Son partenaire remarque qu'elle surveille davantage son langage. « Elle est plus consciente de son niveau de langage. Elle adapte son niveau de langage selon la personne à qui elle s'adresse. Elle s'avance plus facilement vers les clients pour leur demander s'ils ont besoin d'aide ou de renseignements. Elle communique aussi avec ses fournisseurs. »

En outre, elle exprime mieux ses sentiments envers les membres de sa famille et elle s'affirme plus.

Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables

Son partenaire affirme qu'elle fait maintenant des dépôts pour l'entreprise. Elle compte l'argent à remettre aux clients, elle prépare des factures, elle remplit des chèques et elle aide la comptable à faire d'autres transactions pour l'entreprise, comme la conciliation bancaire. Elle fait des rapports entre la marchandise sur l'étage et les prêts faits aux clients. Elle se sent plus confiante et hésite moins quand vient le temps de faire des transactions impliquant de l'argent.

➥ Homme de 44 ans et moins qui n'est plus en formation

Cet homme de 44 ans et moins s'est inscrit à un programme d'alphabétisation au niveau 1 et en est sorti au niveau 2. Il a un emploi d'entretien à temps partiel dans un organisme public. Son objectif était d'obtenir l'emploi recherché, ce qu'il a fait. Il a suivi la formation de six mois à un an au rythme de six heures ou moins par semaine. Le retour aux études correspond à une étape de sa vie où il voulait s'orienter vers une nouvelle carrière.

Oui, il proposerait à des personnes de son entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation. « Le centre m'a dirigé vers les différents cours dont j'avais besoin. Le centre m'a encouragé à poursuivre ma démarche. J'ai ma 12^{e} année, mais je ne sais pas comment j'ai pu l'obtenir. Ma formatrice a été très positive. »

Lecture des textes et utilisation de documents

Selon l'informateur, cet homme lit des notes de service au travail. Il apporte un journal au travail et le lit à la pause. Il lui lit des extraits du journal. Il lit aussi le journal hebdomadaire. Il a même apporté un petit dictionnaire au bureau. Il est plus positif. « Nous avons monté un meuble d'ordinateur ensemble pour sa conjointe. » Il a sa carte de bibliothèque et sort des revues et des livres.

Selon la formatrice, il a toujours une opinion quand il lit le journal. Il fait du bénévolat pour deux organismes. Il dit qu'il doit lire beaucoup de documents : des rapports financiers, l'ordre du jour, etc. Il dit qu'il aime faire partie d'un comité. Il organise aussi des vacances avec sa famille.

Rédaction

Selon l'informateur : « Il a commencé un calendrier pour la loterie avec les noms de tous ceux et celles qui participent. Je vois qu'il s'écrit des notes personnelles pour ne pas oublier des emplettes. Il a écrit une lettre à une compagne. Il envoie des courriels et il écrit des notes. Il me dit qu'il est plus à l'aise à écrire des notes et des lettres. En plus, il écrit des notes pour nous tous. Il se dit « le secrétaire ». Il m'a montré qu'il avait écrit dans un livre. Dans deux textes j'ai vu son nom. Il est fier d'avoir écrit une histoire. J'ai remarqué qu'il parle plus aux réunions du personnel.»

Selon la formatrice : « Il est venu me demander de l'aider à corriger quelques lettres. Il n'est plus apprenant au centre, mais il vient nous visiter quelquefois pour faire corriger des textes ou pour avoir de l'aide avec des choses. Il siège à différents comités et il en est fier. »

Informatique et technologies

Selon la formatrice : « Il a appris à utiliser l'ordinateur au centre. Il n'a pas Internet à la maison, car il demeure trop loin. La formatrice l'aide à envoyer des télécopies. » Sur le plan personnel, il se sent plus en contact avec quelques membres de sa famille et ses amis. Il veut continuer à suivre des formations de soir en informatique, ce qui l'aiderait à préparer ou à organiser des évènements pour son bénévolat. « Il est allé en Europe et a fait des recherches sur le pays. Il n'aurait jamais fait cela avant. Il n'aimait pas trop l'informatique, mais il s'aperçoit de son utilité : trouver de l'information. »

Communication verbale

D'après l'informateur : « Au travail, on se fie à lui quand on veut dire quelque chose à notre superviseur. J'ai commencé à travailler avant lui, mais il parle mieux que moi. Au début, il était gêné, mais maintenant il ne l'est pas. »

Selon la formatrice, cet homme travaille à temps partiel à deux endroits. Dans son deuxième emploi, il doit assister à des réunions et il dit qu'au début il était trop gêné pour parler. Cet homme ne fréquente plus le centre, mais il vient faire une visite de temps en temps. En discutant, il a réalisé que, s'il écrivait ce qu'il voulait dire aux réunions, il ne serait pas si gêné de parler. Il aime faire du bénévolat et s'impliquer dans sa communauté. Il dit qu'il doit apprendre à prendre sa place dans un comité, à foncer. Il n'avait jamais siégé à un comité auparavant.

Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables

L'informateur dit qu'il s'est impliqué dans la vente de billets et qu'il le voit compiler ses billets. Il a une liste de noms accompagnés des numéros de billet. Il l'a même recruté pour en vendre.

« Il m'a dit plein de choses sur les institutions financières telles que : les lignes de crédit, c'est comme un prêt ou l'avance d'un prêt. Il m'a dit de poser des questions aux personnes et de ne pas assumer qu'elles ne font pas d'erreurs, de bien regarder mes factures et les choses bancaires. »

Selon la formatrice, il fait des achats réfléchis. Il regarde et compare ses factures et ses comptes bancaires. Il a déjà trouvé une erreur sur son compte bancaire. Il était fier de l'avoir trouvée. Il est responsable d'une vente de billets pour son village. Il doit compiler la vente et la distribution pour la régie de son village. Il s'implique beaucoup dans sa communauté et assiste à toutes les réunions. Il pose des questions sur les rapports financiers, s'il ne comprend pas quelque chose.

11.3.3 Type C – Personne apprenante de 45 ans et plus encore en formation

➥ Femme de 45 ans et plus encore en formation

Cette femme de plus de 45 ans s'est inscrite à la formation au niveau 3 et est maintenant au niveau 5. Elle a fréquenté un centre d'alphabétisation d'une grande ville depuis plus d'un an et moins de deux ans, au rythme de 19 à 24 heures par semaine. Bien qu'elle ne mentionne pas son objectif initial ni son objectif actuel, elle dit qu'elle a décidé de s'inscrire à une formation pour des raisons économiques. Le retour aux études correspondait à une orientation vers une nouvelle carrière.

Oui, elle proposerait à des personnes de son entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation pour améliorer leur qualité de vie sociale et économique.

Lecture des textes et utilisation de documents

L'informateur de l'entourage affirme qu'avant la formation elle avait de la difficulté à lire, mais que maintenant elle s'est améliorée. Le fait de mieux lire, selon elle, lui a permis d'approfondir ses connaissances. L'informateur a observé qu'elle lit correctement et rapidement et que sa compréhension s'est améliorée.

Rédaction

L'informateur a remarqué que cette personne fait moins de fautes depuis qu'elle a commencé sa formation et qu'elle a plus de vocabulaire. Cela a renforcé sa confiance en elle. Il souligne qu'elle a transféré ses compétences dans la vie courante, car elle peut mieux écrire ou répondre avec moins de fautes à sa famille et ses amies restées au pays.

La formatrice note une amélioration visible dans ses écrits et ses devoirs ainsi qu'une confiance accrue en elle.

Informatique et technologies

Le proche dit que l'apprenante s'est branchée à Internet à la maison. Elle s'en sert pour écrire des courriels et elle maîtrise l'ordinateur. Elle veut s'acheter d'autres matériels informatiques.

La formatrice indique qu'une des compétences que l'apprenante a améliorées le plus, c'est l'utilisation de l'informatique. Elle est passée de la peur à la curiosité et, à la fin, à la maîtrise de l'ordinateur.

Communication verbale

La personne qui témoigne observe que l'apprenante ne cherche plus ses mots maintenant lorsqu'elle s'exprime en français avec ses amis au centre de formation.

Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables

Le proche fait savoir que l'apprenante calcule elle-même les taxes et les impôts. Le fait de mieux gérer ses finances l'amène à bien s'organiser et à économiser. En plus, elle fait des transactions bancaires, ce qu'elle ne faisait pas auparavant.

L'apprenante a dit à la formatrice qu'elle comprend et gère mieux ses petites finances quotidiennes.

➥ Homme de 45 ans et plus encore en formation

Cet homme de 50 ans s'est inscrit en alphabétisation au niveau 1 et se trouve actuellement au niveau 3. Son objectif de formation, lors de son inscription, était la poursuite d'une autre formation pour obtenir un emploi de commis. Il a participé à la formation depuis six mois à moins d'un an à raison de 25 heures et plus par semaine.

Son retour aux études correspond à une étape particulière de sa vie. À la suite d'un accident du travail, les responsables des services de compensation aux accidentés du travail l'ont orienté vers une nouvelle carrière.

L'apprenant proposerait à des personnes de son entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation. Voilà pourquoi : « J'avais honte de dire aux gens ou employeurs que j'avais seulement une 5^{e} année. Je pensais que j'étais "cruche", que je n'apprenais rien. Les formatrices m'ont démontré comment elles ont de la patience. Après neuf mois, je suis fier de dire que je me suis beaucoup amélioré en maths et en français. Le centre m'a donné beaucoup de confiance en moi-même. »

Ses compétences acquises sont commentées tour à tour par deux membres de sa famille, par une formatrice et par l'apprenant lui-même.

Lecture des textes et utilisation de documents

En ce qui concerne l'amélioration de ses compétences en lecture, son fils rapporte l'exemple suivant : « Quand le journal hebdomadaire arrive, il est un des premiers à le lire depuis qu'il va au centre. Il ne lisait jamais le journal. Maintenant, tous les mercredis, il doit avoir son journal. Les circulaires l'intéressent. Je n'ai jamais vu mon père lire un livre avant qu'il aille au centre. Il me raconte l'histoire après. Il lit sur la maladie de ma mère. Il envoie et reçoit des courriels. »

Selon sa conjointe, le fait de mieux lire apporte des changements: « Il me laisse des notes personnelles à la maison. Je suis une personne malade et depuis son temps au centre, il demande beaucoup d'information au pharmacien quand il va chercher mes prescriptions. Il fait des recherches sur ma maladie et mes médicaments. Il a même acheté deux dictionnaires. Il apporte de petits livres à la maison et les lit le soir. » Sa conjointe ajoute: « Il apporte et lit divers livres. Je ne l'ai jamais vu lire un livre avant qu'il aille au centre. Il lit même parfois à nos petits-enfants quand on les garde pour la nuit. »

Ces observations sont confirmées par la formatrice : « La conjointe de l'apprenant est malade. Il fait des recherches sur sa maladie et ses ordonnances. Lui-même a un problème de santé et lit tout ce qui le concerne. »

Rédaction

Les témoignages des membres de la famille sur l'amélioration des compétences en rédaction comprennent des exemples concrets démontrant que l'apprenant a changé ses habitudes en ce qui concerne l'écriture. Selon son fils : « Il a préparé un calendrier desservant cinq personnes pour la loterie. Aussi […] il écrit des courriels à la parenté [à un fils qui vit à l'extérieur], des listes d'épicerie et il me fait des listes de tâches. » Selon sa conjointe : « Il me laisse de petits textes dans mes cartes de souhaits [il ne le faisait jamais]. Il est fier de me donner une carte, car avant [la formation] il la signait seulement. » Également : « Il s'intéresse aux études de nos petits-enfants et les aide. C'est fantastique. Il aide notre petit-fils avec ses devoirs [2e année] quand on le garde. »

Les proches donnent des exemples concrets que l'apprenant a transféré ses nouvelles compétences en écriture et en rédaction dans d'autres situations de la vie courante : « Mon père est fier d'avoir écrit un texte dans un livre. Il laisse des notes à ma mère et à moi. Il se fait des notes à lui-même. Il ne le faisait pas avant, alors qu'il disait qu'il avait une bonne tête. » À ces exemples corroborés par sa conjointe s'ajoute le fait suivant : « Il a rempli des formulaires quand il a perdu sa carte d'assurance sociale. »

La formatrice qui témoigne au sujet de cet apprenant, à partir de ses observations et des informations provenant de l'apprenant, fournit aussi des exemples concrets de transfert des compétences en écriture et en rédaction: « Il m'apportait des notes qu'il voulait laisser à sa famille pour les corriger. Maintenant, il se sent assez confortable d'en laisser sans faute. Il a écrit un texte [qui a été publié]. Il ne voulait pas au début, mais pendant son apprentissage, il est devenu confiant et il est très fier de son texte. Il écrit par courriel en français à son fils qui demeure dans une ville anglophone afin qu'il ne perde pas son français. Il remplit des formulaires en français et il doit faire chaque mois un rapport à sa conseillère. Je l'aide encore avec ses rapports. Il a aussi écrit au journal afin d'exprimer son opinion sur un sujet. »

Informatique et technologies

Les proches de l'apprenant et sa formatrice apportent plusieurs exemples concrets de l'acquisition et de la mise en pratique de ses compétences en informatique et en technologies.

L'apprenant a changé ses habitudes d'utilisation de l'informatique et des technologies. Son fils fait part des faits suivants : « Mon père s'est acheté une caméra numérique en plus d'un ordinateur portatif et d'une imprimante multifonctions. Nous sommes maintenant branchés sur Internet. » Sa conjointe ajoute : « Il prend des photos et il est capable d'envoyer ses photos par courriel. Il a aussi fait une affiche avec des photos d'articles à vendre. » Selon elle, il se débrouille très bien en informatique. Il s'est découvert une passion pour la photographie numérique.

Les membres de la famille de l'apprenant donnent d'autres exemples concrets du transfert de ses nouvelles compétences dans la vie de tous les jours. Son fils rapporte ce qui suit : « Il me demandait de l'aider avec l'ordinateur. Maintenant, je le vois aider ma mère à faire diverses recherches. Nous sommes allés en vacances l'été dernier et mon père a pu comparer les prix de motels et il a planifié quelques activités. C'était une surprise pour nous. Il nous a dit que sa formatrice avait fait un itinéraire avec lui. Il a même fait un budget sur Excel pour moi. Ça, je n'ai pas aimé. Mon budget était trop strict pour moi. Il est très fier de lui-même. Il se

débrouille bien en informatique. » Sa conjointe confirme ces faits. Elle ajoute qu'il lui a acheté un ordinateur portatif, car un seul ordinateur n'était pas suffisant à la maison.

La formatrice confirme ces observations : « Il possédait un ordinateur, mais s'en servait seulement pour jouer des jeux. Il n'était pas branché sur Internet. Maintenant, il travaille très bien sur des programmes de traitement de texte. Il fait des tableaux et utilise *Text ART*. Il utilise un chiffrier électronique pour son budget et il utilise un appareil photo numérique. Il est maintenant branché sur Internet à la maison et a acheté un ordinateur à sa conjointe. »

Communication verbale

Les exemples concrets démontrant que l'apprenant a transféré ses nouvelles compétences en communication verbale dans des situations de la vie courante sont aussi parlants. Son fils affirme : « Il corrige parfois mon vocabulaire français. » Sa conjointe constate aussi : « Il semble réfléchir plus avant de parler. Il prononce mieux certains mots. »

La formatrice mentionne diverses initiatives de communication verbale qu'a prises l'apprenant : « L'apprenant a suggéré aux autres apprenants différentes activités à faire lors de notre journée de Noël. Il a téléphoné plusieurs fois – avant il n'avait pas cette confiance – pour demander des renseignements, par exemple sur des annonces dans les journaux, sur des produits, etc. Dans un atelier, lorsqu'on discutait des taux d'intérêt sur les voitures, nous sommes allés dans trois différentes institutions bancaires; il a lui-même posé les questions à la personne-ressource. Enfin, il utilise un peu moins d'anglicismes. »

Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables

L'apprenant démontre aussi qu'il fait le transfert de ses nouvelles compétences en calcul dans la vie de tous les jours. Les proches fournissent plusieurs exemples concrets ayant trait aux calculs monétaires, les plus importants étant faire un budget et des opérations comptables. Son fils dit qu' « en utilisant le chiffrier électronique Excel, il peut voir où vont nos dépenses journalières. À l'épicerie, il compare les prix, par exemple, le papier hygiénique, combien de rouleaux et quel prix par rouleau. » Sa conjointe constate les compétences suivantes appliquées à la vie courante : « Quand il fait un achat, il additionne les taxes pour avoir le prix véritable. Il lit les factures plus en détail, par exemple la facture d'électricité. De même pour la facture du cellulaire de notre fils. Il a téléphoné pour mieux comprendre les frais. Ainsi, il a trouvé des fonctions qu'il n'utilisait pas et les a fait enlever du compte. » Elle constate ainsi les économies réalisées : « Il a magasiné pour nos assurances de maison et de voiture. Nous avons économisé 229 $. »

La formatrice fait remarquer le transfert de ses compétences dans la vie courante : « L'apprenant me disait qu'il voulait acheter un réfrigérateur et une cuisinière en dehors de la ville parce que les prix étaient plus bas. Nous avions discuté en groupe la journée précédente, comment l'achat local est important dans une petite communauté. Après avoir vérifié les prix, le coût de l'essence, le temps requis, car sa conjointe devait prendre deux heures de congé, il a réfléchi et réalisé que l'achat local de ces deux articles était préférable. »

Mesures et calculs

Les proches ont aussi observé un transfert des compétences en mesures et calculs. Ainsi, son fils mentionne les faits suivants : « Il change souvent entre le vieux système et le système métrique. On va clôturer notre cour cet été. Il l'a mesurée et il m'a dit qu'il avait mesuré le périmètre. Il est fier d'avoir appris le système métrique. Il a fait laminer une fiche qu'on garde dans la porte d'armoire afin d'être capable de faire la différence entre ½ tasse et 125 ml. » Sa conjointe affirme, pour sa part : « Il ne mesurait presque jamais les quantités dans une recette. Il le fait maintenant. » D'autre part, son fils relate une autre expérience concrète : « Mon père et moi avons construit un meuble ensemble pour la première fois. Avec un peu de patience, nous l'avons fait. » Ce que confirme sa conjointe : « Il a plus de patience quand il doit construire un meuble. Il prend le temps de lire les instructions, ce qu'il ne faisait pas auparavant. » Elle ajoute qu'il est maintenant apte à commander de la charcuterie en grammes.

La formatrice présente des exemples qui renforcent les dires des proches : « Il a construit un meuble avec de l'aide, en ayant la patience de lire les instructions. Il l'a fait et en était fier. » Aussi, « il ne savait pas utiliser les fractions à son arrivée et il est maintenant capable de doubler les recettes. Il nous a apporté des muffins qu'il avait faits lui-même. »

Calculs simples

L'apprenant fait aussi preuve d'application et de transfert de ses compétences en calculs simples dans la vie de tous les jours. Le fils affirme que son père a toujours été vite en calcul mental. Toutefois, « il ne savait pas comment faire les fractions, alors que maintenant il peut le faire par calcul mental, par exemple, la ½ de ¼ égale 1/8. En discutant avec les autres, il aime démontrer ses compétences en maths, surtout avec les fractions. » Sa conjointe y voit des avantages dans la vie courante : « Nous avons eu une augmentation de loyer. Il a pu calculer le pourcentage. Ensuite, il a été sur Internet à la Régie des loyers et il y a vérifié que le taux d'augmentation était légal. Il n'aurait jamais fait cela avant. » Elle apporte d'autres exemples de transfert des compétences en calculs simples : « Nous planifions plus avec les circulaires d'épicerie. » Elle ajoute : « Mon conjoint s'est occupé de louer une salle et, avec ses amis, ils ont organisé la salle pour le mariage de notre fille. Il a même calculé combien de nappes il nous fallait. »

Quant à la formatrice, elle donne aussi, de son point d'observation, des exemples concrets de transfert des nouvelles compétences. « L'apprenant voulait savoir en quel mois il avait plu le plus. Il a donc préparé une grille et il y a indiqué tous les jours l'information qu'il recevait par le biais de la météo sur Internet. Il était capable de transférer les données. » Elle ajoute ce qui suit : « Il prépare des mets tels que la sauce à spaghetti en double, ce qu'il ne faisait pas auparavant, car il ne lisait jamais une recette et mesurait à peu près. Il a commencé à lire toutes les recettes. » Elle fait part aussi d'une expérience directe qui s'est passée au centre : « Il s'est occupé de la liste des présences pour l'AGA et pour l'activité de Noël, où nous sommes allés jouer aux quilles. Il s'est occupé de trouver la moyenne des joueurs. Il était préparé, car il avait apporté sa calculatrice, du papier et sa plume. »

11.3.4 Type D – Personne apprenante de 45 ans et plus qui n'est plus en formation

➥ Femme de 45 ans et plus qui n'est plus en formation

Cette femme dans la mi-quarantaine s'est inscrite en alphabétisation au niveau 2 et en est sortie prête à passer l'examen du GED (diplôme d'équivalence des études secondaires). Elle a décidé de s'inscrire en formation pour des raisons d'emploi, en vue d'un avenir plus prometteur. Elle est retournée aux études pour s'orienter vers une nouvelle carrière. Au début, elle n'était pas certaine de son objectif de formation; elle voulait s'« ouvrir des portes ». Son objectif, après son départ du centre, est devenu la poursuite de sa formation en administration. Elle a fréquenté le centre de formation de deux à moins de trois ans, à raison de six heures par semaine ou moins.

Son cheminement depuis son départ du centre a consisté à prendre des informations à l'université, à acquérir un nouvel ordinateur, à faire son curriculum vitae, à s'inscrire à un cours en informatique, à participer à un groupe d'épargne et à prendre un emploi comme éducatrice à la petite enfance.

Elle conseillerait à des personnes de son entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation des adultes « pour les aider à terminer leurs études secondaires, à être plus autonomes et à améliorer leur estime personnelle ».

Lecture des textes et utilisation de documents

Une personne de son entourage a démontré que cette femme s'est améliorée en lecture en disant qu'elle parle beaucoup du centre de formation, qu'elle lit davantage en français et qu'elle a accès à des livres gratuits. Le fait de mieux lire a augmenté son intérêt pour tout ce qui se passe autour d'elle et pour les travaux et les activités de ses enfants. Selon le proche, la personne a transféré ses nouvelles compétences dans la vie de tous les jours, car elle a plus d'énergie, elle s'organise mieux, elle a une meilleure estime d'elle-même, elle lit davantage et elle encourage ses enfants à lire en français.

Selon les observations de la formatrice sur le transfert des compétences en lecture dans d'autres situations, cette personne démontre un nouvel intérêt pour différents sujets, comme l'actualité. Elle est aussi capable de lire des histoires devant un public.

Rédaction

L'informateur donne des exemples concrets montrant que la personne a changé ses habitudes concernant l'écriture. Elle écrit des notes à ses enfants. Elle participe à plusieurs concours d'écriture et reçoit des prix. Cela a changé sa vie puisqu'elle a davantage confiance en elle. Elle est fière de ses réalisations et elle remercie le centre de formation.

La formatrice, quant à elle, donne aussi des exemples concrets montrant que la personne a transféré ses nouvelles compétences en écriture et en rédaction dans d'autres situations en mentionnant sa capacité d'écrire des histoires et des biographies et de participer à des concours.

Informatique et technologies

L'informateur montre par quelques exemples que la personne a changé ses habitudes d'utilisation des technologies : elle est maintenant capable d'utiliser une calculatrice et un appareil numérique et elle peut faire des montages de photos. Il donne des exemples concrets de transfert des compétences en informatique dans d'autres situations de la vie courante en disant qu'elle désire approfondir ses connaissances en informatique pour pouvoir se tenir au courant de tout ce qui se passe autour d'elle.

Selon la formatrice, cette personne désire améliorer ses compétences en informatique pour pouvoir envoyer et recevoir des courriels et faire des recherches sur Internet.

Communication verbale

Le proche démontre le transfert des nouvelles compétences en communication verbale dans la vie courante de la personne ainsi : elle a davantage confiance en elle, elle transmet sans peur ce qu'elle sait, elle s'intéresse davantage aux nouvelles, elle pose des questions, elle n'est plus intimidée par les enseignants de ses enfants et elle communique avec eux avec plus d'aisance.

La formatrice constate qu'elle siège maintenant à divers comités et qu'elle est capable de s'exprimer devant un groupe ou une foule.

Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables

Le proche indique que la personne montre qu'elle a modifié ses habitudes en calcul par le fait qu'elle participe à un programme de gestion de budget et qu'elle comprend mieux la gestion des finances. Selon celui-ci, une meilleure gestion de ses finances fait en sorte qu'elle s'organise mieux et calcule les prix en fonction de son budget. Par ailleurs, il ajoute un autre exemple concret de transfert : la réussite de son GED avec une bonne note en mathématiques. En outre, elle est capable d'aider ses enfants dans leurs devoirs.

La formatrice indique que la personne apprenante s'est jointe à un groupe d'épargne, un bel exemple de transfert de ses compétences en calcul dans la vie courante.

Mesures et calculs

Le proche de la personne apprenante donne des exemples montrant que celle-ci a changé ses habitudes en matière de calcul de mesures en disant qu'elle a rénové toute seule les chambres de ses enfants. Qu'est ce que cela a changé dans sa vie? Elle éprouve de la fierté et elle a acquis de la force et de l'autonomie.

La formatrice illustre le transfert des compétences en calcul de mesures en disant que la personne a acquis des compétences, puis a passé et réussi les tests de GED.

Calculs simples

En calculs simples, l'informateur ne donne pas d'exemple de transfert dans la vie de la personne puisque celle-ci savait déjà calculer. Elle mentionne, cependant, que cette personne aime toujours apprendre et qu'elle utilise tout ce qu'elle a autour d'elle pour ce faire. La formatrice rapporte aussi que la personne avait déjà des bases en calcul.

➥ Homme de 45 ans et plus qui n'est plus en formation

Cet homme dans la mi-quarantaine s'est inscrit au centre d'alphabétisation au niveau 1 et, à son départ du centre, il était au niveau 4. Il a fréquenté le centre d'alphabétisation pendant trois ans et plus durant six heures ou moins par semaine. Il a décidé de s'inscrire en formation pour sa famille et ses enfants et pour son estime personnelle. Le retour aux études correspondait à une étape particulière de sa vie : l'entrée à l'école d'un de ses enfants, à qui il voulait faire la lecture.

Son objectif de formation à l'inscription était l'autonomie; il voulait améliorer ses compétences en lecture pour lire des livres à ses enfants. Son objectif au départ du centre était de devenir concierge dans un établissement.

Oui, il suggérerait à des personnes de son entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation pour savoir écrire et lire, pour avoir un meilleur emploi, pour pouvoir faire la lecture à leurs enfants et leur démontrer l'importance d'aller à l'école et, surtout, pour leur estime de soi. D'ailleurs, on l'invite à faire des présentations à des groupes scolaires pour encourager les élèves à rester aux études.

Lecture des textes et utilisation de documents

Un membre de la famille offre des exemples concrets montrant qu'il s'est amélioré en lecture : « Il est plus vaillant, plus confiant, plus indépendant. Cela contribue à son estime de soi et lui rehausse le moral. Il aide ses enfants à faire leurs devoirs et à structurer leurs phrases. » [Traduction libre] Comme exemple concret de transfert des compétences dans d'autres situations de la vie courante, le proche mentionne que cet homme fait la lecture des procès-verbaux aux rencontres syndicales.

La formatrice, pour sa part, indique qu'il fait la lecture d'histoires à l'école de ses enfants.

Rédaction

Le proche démontre que cet homme a changé ses habitudes en matière d'écriture : « Il fait un meilleur usage des mots, il montre une volonté accrue d'écrire des lettres. Il est porté à prendre des choses en charge et à exercer des responsabilités. Par exemple, il ne demande pas à d'autres de le faire. » [Traduction libre] Pour ce qui est du transfert dans la vie courante tant familiale que sociale et communautaire, il aide ses enfants à faire leurs devoirs scolaires, il prépare des rapports pour le syndicat, il aide les autres à remplir des formulaires. Qu'est-ce que cela a changé? Il a renforcé son estime de soi.

La formatrice constate un transfert dans la vie courante du fait qu'il rédige des histoires pour ses enfants.

Communication verbale

Selon le proche, il est devenu représentant d'un comité d'apprenants, il s'exprime plus clairement, il a confiance en lui et il est capable de donner son opinion.

Informatique et technologies

Le proche illustre le changement d'habitudes de cet homme dans l'utilisation de l'informatique et des technologies en disant que les gens lui demandent des services d'assemblage technique.

Pour sa part, la formatrice indique qu'à titre de représentant d'un organisme de formation des adultes il a dû utiliser l'ordinateur.

Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables

Le proche affirme que cet homme veut apprendre comment gérer un budget et effectuer des opérations comptables. Lorsqu'il entreprend des projets, il consulte quelqu'un qui s'y connaît. Le fait de mieux gérer ses finances lui a donné confiance en lui. Il a transféré ses nouvelles compétences dans la vie courante en s'impliquant dans les achats généraux et le budget familial.

11.4 Constats sur les cas types

Ces cas types, grâce à des exemples concrets, illustrent bien l'acquisition des compétences essentielles et leur transfert dans la vie courante. Ce phénomène a été démontré pour l'ensemble des répondants, mais ici il prend vie par des regards croisés sur de multiples dimensions.

Les cas types permettent de constater que le transfert réussi des compétences s'effectue quels que soient le genre, l'âge, le niveau d'alphabétisme et la durée de la formation. La description de quelques cas types seulement (8 personnes apprenantes sur 198) permet déjà de saisir la dynamique réelle des apprentissages de même que des situations et des environnements concrets vers lesquels s'effectue le transfert des compétences.

La juxtaposition et la description des cas types donnent à penser que les personnes apprenantes, quel que soit leur niveau d'alphabétisme à l'entrée ou à la sortie de la formation, en sont les premiers bénéficiaires. Les effets directs du transfert en ce qui a trait au développement personnel occasionnent à leur tour des conséquences dans la sphère de vie du ménage ou de la famille, dans les sphères fonctionnelles pour la formation et pour l'emploi ainsi que dans les sphères de la participation sociale et de l'engagement communautaire.

Les personnes de l'entourage témoignent clairement des effets directs de l'amélioration des compétences sur la personne apprenante et des répercussions qui s'ensuivent sur les proches : les enfants, le conjoint ou la conjointe, les collègues en formation, les collègues de travail. Les formatrices et formateurs perçoivent ou observent les bénéfices du transfert avant tout dans les activités immédiates d'apprentissage et les apprentissages continus. Ils peuvent aussi décrire ou observer les bénéfices du transfert sur le plan de la famille, de la préparation aux études, du changement de carrière ou dans l'exercice du travail, de la participation à des réseaux sociaux et de l'implication dans des organismes communautaires et civiques.

12 - EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE ET D'UTILISATION DES COMPÉTENCES

Cette section présente en parallèle les observations et les propositions des personnes apprenantes sur les pratiques de formation qui favorisent l'acquisition des compétences et les moyens de formation qui faciliteraient leur utilisation.

La recherche visait aussi à sonder les perceptions des répondants sur deux points : d'abord sur ce qui fonctionne ou ce qui a bien fonctionné pour eux comme activités d'apprentissage pour favoriser le transfert des compétences, puis sur ce que le centre d'alphabétisation et de formation de base des adultes pourrait faire pour encourager les personnes apprenantes à utiliser telle ou telle compétence dans la vie de tous les jours.

12.1 Observations et propositions des personnes apprenantes

Les participants à la recherche sont des personnes apprenantes ou des personnes ayant terminé leur formation en alphabétisation ou en formation de base qui ont accepté volontairement de répondre au questionnaire et qui reconnaissent avoir acquis des compétences et les avoir transférées dans leur vie de tous les jours. Ces personnes peuvent effectivement faire part de ce qui a été favorable à leur apprentissage et ce qui pourrait les encourager à utiliser leurs compétences.

Les deux questions posées concernaient les aspects cruciaux de l'appréciation de la formation et de son rôle de soutien auprès de la personne apprenante :

1) les activités d'apprentissage (de chacune des compétences) qui ont bien fonctionné pour la personne apprenante;
2) ce que le centre d'alphabétisation et de formation des adultes pourrait faire pour encourager la personne apprenante à utiliser les compétences qu'elle a acquises.

Comme il fallait s'y attendre, les personnes qui ne sont plus en formation sont bien moins nombreuses à proposer ce qui pourrait les encourager à effectuer plus de lecture, de calculs, etc. En outre, un certain nombre de personnes apprenantes n'ont pas fourni de réponse à ces questions; celles-ci ont donc été traitées soit comme des non-réponses ou sans objet.

Toutefois, il s'agit de questions dont les informations sont porteuses de renseignements utiles et sans doute pertinents pour les parties prenantes en formation des adultes. Il sera possible, ultérieurement, de faire avancer les travaux de repérage des observations et des perceptions qui font surface dans les propos des personnes apprenantes. Il est évident que la possibilité de relier les contenus des réponses à ces deux questions aux caractéristiques des profils des répondants permettrait de décrire, de comparer et d'analyser les activités d'apprentissage appréciées et les appuis attendus dans l'utilisation des compétences acquises.

Puisque l'ensemble des réponses compilées à ces deux questions correspond à 140 pages de contenus, seuls quelques exemples de réponses sont présentés ci-après, classés selon les compétences auxquelles ils se rapportent.

12.2 Modalités de formation favorisant l'acquisition et l'utilisation des compétences

Ce qui suit n'est qu'un aperçu des réponses des personnes apprenantes en formation ou non aux questions ayant trait aux activités d'apprentissage qui favorisent le transfert des compétences qui ont bien fonctionné pour elles et aux moyens d'encourager les personnes apprenantes à utiliser leurs compétences dans la vie de tous les jours.

Tableau 11
Modalités d'apprentissage et d'utilisation des compétences selon les personnes apprenantes

Compétences	Activités qui contribuent à l'acquisition des compétences	Activités qui pourraient favoriser l'utilisation des compétences
Lecture des textes et utilisation de documents	• Lire de courts textes pour ensuite répondre à des questions simples de compréhension. • Lire un court roman à haute voix et, par moi-même, répondre à des questions de compréhension. • Lire un journal de classe. Donner un titre au chapitre qui m'intéresse vraiment et en sortir les renseignements les plus importants. • Lire des textes analytiques lors de la formation. • Lire des bandes dessinées. Lire mes courriels. Faire des recherches sur Internet. • Apprendre à utiliser les ressources telles que le dictionnaire et la grammaire et faire des exercices. • Lire des choses à l'ordinateur.	• Lire des journaux et des magazines; ça encourage la lecture. • Avoir plus de temps à passer à la lecture. Il y a trop de choses à faire. • Avoir des livres plus récents en français. • Donner une carte d'accès à la bibliothèque municipale à toutes les personnes apprenantes. • Par moi-même, me rendre à la bibliothèque et faire de la recherche sur les sujets qui m'intéressent. • Informer les gens de la distribution gratuite de livres d'occasion. • Obtenir plus d'information sur la citoyenneté canadienne.

Compétences	Activités qui contribuent à l'acquisition des compétences	Activités qui pourraient favoriser l'utilisation des compétences
Rédaction	• Corriger mes textes avec les professeurs. • Participer à des ateliers sur les phrases simples et complexes avec explications au tableau. Profiter des commentaires des autres personnes apprenantes. • Revoir des règles de grammaire et de conjugaison des verbes à travers les dictées et les courts textes que les personnes apprenantes composent. • Faire des démonstrations à la fin de chaque niveau. • Écrire des compositions et revoir la grammaire. • Clavarder. Écrire des courriels. Rédiger un texte sur un sujet que je trouve intéressant. • Écrire des livres d'histoire pour mes enfants. Préparer des notes avant les présentations. • Faire une liste d'épicerie. Écrire des lettres à ma sœur. Adresser des cartes de fête. Réussir des mots croisés. Placer des phrases en ordre chronologique.	• Trouver la passion de la personne apprenante, son champ d'intérêt pour qu'elle puisse entreprendre la formation. • Disposer des outils tels que la grammaire, Bescherelle et un dictionnaire pour apporter à la maison; avoir plus de disponibilité de la part des professeurs pour la correction des textes. • Faire beaucoup plus de rédaction. • Avoir plus de temps – la gestion du temps. • Rédiger de petits romans en groupe. • Encourager les gens à participer plus aux concours et à écrire dans un journal personnel. • Utiliser un peu plus l'ordinateur. • Correspondre avec une personne apprenante d'un autre centre alpha.
Informatique et technologies	• Obtenir des explications orales du professeur. • Faire des devoirs individuels : calendrier, long projet; les exercices *Tap'Touche.* Échanger avec les autres personnes apprenantes à propos des exercices à faire. • Nommer les composantes de l'ordinateur et comprendre leur utilité. • Écrire les résumés et les rédactions avec un traitement de texte. • Chercher de l'information sur l'ordinateur pour la formation au GED – section politique. • Faire mon GED en ligne. Écrire des courriels à mes amis. « Chatter ». Jouer à des jeux informatiques. • Découvrir l'ordinateur en écrivant des histoires pour mes enfants. • Contrôler la souris. Rédiger un court texte à l'ordinateur pour une invitation. Faire des listes de consignes à suivre. Effectuer des recherches pour l'arbre généalogique. • Découvrir l'ordinateur et Internet.	• Avoir un accès constant aux formateurs pour obtenir des explications lorsque je travaille à l'ordinateur. • Recevoir des cours d'informatique avec un prof (et non en ligne). • M'inscrire à une formation en informatique. • Faire des activités plus variées sur Internet. • Avoir les outils nécessaires, tels que la technologie courante avec la connexion Internet. • Continuer à envoyer les travaux par courriel. Sans ça, je n'aurais pas pratiqué autant. Faire des recherches sur les sujets qui nous intéressent. • Acheter un ordinateur et un téléphone cellulaire. • Permettre d'avoir plus d'ordinateurs dans les centres d'alpha. • Donner plus de travaux et de cours accessibles en ligne; cela exigerait l'utilisation de l'informatique et des technologies.

Compétences	Activités qui contribuent à l'acquisition des compétences	Activités qui pourraient favoriser l'utilisation des compétences
Communication verbale	• Discuter dans les ateliers de français et d'autogestion : on devait s'exprimer sur des sujets, mais aussi écouter les opinions des autres personnes apprenantes. Faire des présentations orales dans les cours de français. • Raconter des évènements devant le groupe. Parler de ses goûts en avant du groupe. Faire des présentations, des exposés. • Discuter de sujets variés comme la politique. Créer une atmosphère chaleureuse. Valoriser la personne. • Parler : présentations orales dans les écoles, les conseils, les rencontres publiques; participer à des entrevues à la télé et à la radio; participer à des conférences. • Transmettre un message de remerciements pour une fête. • Me présenter pour siéger à des comités. Je ne voulais pas au début, mais avec l'appui des membres, je siège à deux comités. • Faire des critiques sur des films, des œuvres d'art, etc., en groupe : J'ai appris à m'exprimer mieux, à donner mon opinion et à débattre de mes idées.	• Avoir plus de discussions en atelier. • Donner plus d'exercices qui touchent l'oral, plus de présentations. • Parler français assidûment aux personnes apprenantes. • Prévoir plus de conversations en groupe afin de discuter et de donner son opinion. • Donner des devoirs où il faut parler avec des personnes dans la communauté. • Faire des jeux de rôles pour des tâches de présentations, de rapports, etc. • Trouver des voyages - échanges ou des stages dans des lieux entièrement francophones. • Mettre sur pied un conseil des personnes apprenantes afin de mieux communiquer nos besoins. • Mettre à la disposition des personnes apprenantes des disques, des DVD ou des CD audio, où il faut répondre à des questions. Cela permet de travailler l'écoute et l'oral de la personne.

Compétences	Activités qui contribuent à l'acquisition des compétences	Activités qui pourraient favoriser l'utilisation des compétences
Calcul	**Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables** • Faire du travail individuel dans les modules; obtenir les explications individuelles de la formatrice; organiser une fête avec la présentation d'un budget; faire le projet sur les impôts. • Faire des budgets fictifs sur *Excel* m'a absolument aidée. Avec ces travaux, je m'occupe des finances de deux organisations en plus de m'occuper de l'entreprise de mon conjoint.	**Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables** • Faire de la formation sur des logiciels propres au budget, aux finances. • Partager avec d'autres personnes et partager ses idées. • Prévoir plus de combats de tables de multiplication; se pratiquer plus à rendre la monnaie.
	Mesures et calculs • Faire le projet sur les mesures : utiliser du matériel à mesurer; apprendre à bien prendre des mesures; apprendre à faire la conversion des mesures. • Réapprendre les notions de base et faire des activités reliées à la vie de tous les jours (chimie alimentaire, sciences des produits ménagers). • Faire semblant de construire du matériel pour un projet; participer au projet communautaire pour la construction.	**Mesures et calculs** • Faire plus d'exercices de mesures, spécialement pour la compréhension des mesures impériales. • Travailler de temps à autre sur un budget.
	Calculs simples • Faire son propre budget. J'ai beaucoup appris et j'ai beaucoup aimé l'activité de faire son propre budget. Ça m'a fait réfléchir et je continuerai à faire mon budget même lorsque mon cours sera fini. • Faire des exercices (problèmes) de mathématiques qui servent à comprendre les taxes, le budget, les opérations comptables de la vie de tous les jours. • Inviter des spécialistes pour parler de sujets variés, tels que les REER et les testaments : Nous n'étions pas un gros groupe et on a pu poser des questions aux personnes.	**Calculs simples** • Apprendre à calculer les pourcentages et les taxes à payer. • Une fois par trois mois, inviter des spécialistes pour parler d'assurances vie, de maison, de voiture, etc. • Expliquer plus en détail les cartes de crédit, les REER. J'en ai, mais je ne comprends pas tout ça. • Faire plus de devoirs de comptabilité (budget, taxes, placement, intérêts, etc.).

12.3 Constats

Les observations et les perceptions des personnes apprenantes sur les pratiques qui ont favorisé l'acquisition des compétences et celles qui ont facilité l'utilisation des compétences acquises dans la vie courante sont éclairantes et sans doute utiles pour les formatrices et formateurs, les gestionnaires des centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes ainsi que les andragogues qui revoient les programmes de formation.

Cette démonstration étant faite, il serait possible, dans une étape subséquente, de classer toutes les remarques des personnes apprenantes par compétences en catégories de mentions apparentées selon les pratiques d'apprentissage qu'elles ont appréciées et selon les moyens ou les ressources qui facilitent le transfert des compétences.

13 - EXPÉRIENCES DE FORMATION

Cette section présente un éventail d'exemples concrets qu'ont fournis les formatrices et formateurs sur le transfert des compétences effectué par les personnes apprenantes.

Considérant l'importance que revêtent, dans la présente recherche, les processus d'apprentissage et de transfert des compétences, les observations des formatrices et formateurs sur ces processus et leurs perceptions des pratiques de formation qui contribuent au transfert des compétences dans la vie courante s'avèrent cruciales parce qu'elles contribuent à documenter les progrès des personnes apprenantes et l'impact des apprentissages dans la vie de tous les jours. Nous les décrivons et nous comparons les données pour arriver à une bonne compréhension des résultats.

En premier lieu, nous traitons des données empiriques qualitatives tirées des réponses aux questions ouvertes du questionnaire, transcrites dans les propres mots des formatrices et formateurs; elles consistent en des exemples concrets observés ou des informations reçues des personnes apprenantes sur le transfert des compétences acquises dans la vie de tous les jours.

13.1 Contact des formatrices et formateurs avec les répondants

Les collaborateurs à la recherche ont délibérément choisi de ne pas alourdir les tâches des formatrices et formateurs en leur posant de nombreuses questions, car, dans la plupart des cas, ceux-ci devaient effectuer les entrevues avec les répondants et les informateurs tout en étant eux-mêmes des répondants.

Les collaborateurs voulaient surtout obtenir des exemples concrets de pratiques courantes ou de pratiques exemplaires.

- Nombre de mois ou d'années que la formatrice ou le formateur connaît la personne apprenante :
  - moins de 6 mois.....25,0 %
  - de 6 mois à moins de 1 an.....24,0 %
  - de 1 an à 2 ans.....26,0 %
  - 3 ans et plus .....25,0 %
- Nombre d'heures par semaine de travail avec cette personne :
  - 6 heures ou moins .....40,5 %
  - de 7 à 12 heures.....19,0 %
  - de 13 à 18 heures.....19,5 %
  - de 19 à 24 heures..... 9,2 %
  - 25 heures et plus .....11,8 %

La succession et le roulement des personnes apprenantes en alphabétisation et en formation de base des adultes, à travers les niveaux et lors d'activités complémentaires à la formation, sont évidemment considérables, de sorte qu'une formatrice ou un formateur peut être présent en atelier ou en classe avec une personne apprenante pour des périodes variables. Il faudrait mieux connaître les allocations de tâches, les charges de cours et autres facteurs tels que le nombre de formatrices et de formateurs dans un centre, la spécialisation des formatrices et formateurs dans telle ou telle formation, par exemple en informatique ou en mathématiques, pour se prononcer sur les possibilités de bien connaître ou non une personne apprenante. Il en va de même pour les heures de contact en atelier

ou en cours. Près de 60 % des personnes apprenantes passent 12 heures ou moins par semaine en formation, près de 20 % en passent jusqu'à 24 heures, et plus de 11 %, 25 heures et plus.

13.2 Observations et perceptions des formatrices et formateurs

Les sept questions ouvertes du questionnaire auxquelles devaient répondre les formatrices et formateurs portent sur des exemples concrets de transfert de chacune des compétences dans la vie courante par chaque répondant sondé. Il est précisé dans la question s'il s'agit de transfert qu'a observé la formatrice ou le formateur ou dont la personne apprenante a fait état elle-même.

Ces réponses qualitatives, rapportées dans les propres mots des formatrices et formateurs, forment un contenu très volumineux. Dans le présent rapport, il n'apparaît pas possible de rendre compte de toute la richesse des données recueillies quitte à poursuivre selon des priorités bien circonscrites par la suite. Par conséquent, les réponses ne pourront y être décrites ni analysées de façon approfondie, ni même superficiellement. Seuls des exemples des mentions de transfert observé ou constaté seront fournis à titre d'illustration.

Plus tard, il sera toujours possible d'effectuer un examen exhaustif et un classement plus fin de toutes les mentions, si l'exercice se révèle intéressant. Les partenaires de la recherche ont reçu les transcriptions intégrales des réponses des formatrices et formateurs aux questions ouvertes et pourront choisir de poursuivre l'analyse des types de transfert mentionnés, soit plus en profondeur par une étude de contenus systématique ou par le codage et la classification des observations qualitatives en variables quantitatives de telle sorte qu'elles puissent être croisées avec les profils et les pratiques des personnes apprenantes. Ces informations seraient certes utiles par la suite aux responsables de la direction et de la formation; elles pourraient les renseigner et les guider sur les pratiques courantes et les pratiques exemplaires.

13.3 Exemples concrets de transfert des compétences

Les formatrices et formateurs ont considéré, relevé et mentionné les exemples concrets de transfert des compétences qu'ont effectués les 198 personnes apprenantes. Dans le présent rapport, nous présentons des exemples de transfert des compétences pour leur pertinence.

La transcription complète de ces exemples couvre 15 pages en moyenne pour chacune des compétences, soit approximativement 100 pages. Dans cette liste, nous en avons choisi quelques-uns pour leur pertinence apparente quant aux effets et aux impacts de l'apprentissage dans la vie de tous les jours.

Parmi ces exemples figurent les observations des formatrices et formateurs sur certains des huit cas types déjà présentés.

Les observations sont organisées et présentées à deux niveaux :

a) selon l'ordre des compétences essentielles abordées dans la recherche (lecture des textes et utilisation de documents, rédaction, informatique et technologies, communication verbale, calcul (3);
b) selon les dimensions des effets et des impacts du transfert dans les dimensions de la vie courante :
   1) le développement personnel (identité, santé, sécurité, etc.);
   2) la famille ou le ménage (expressions d'affection, aide et soins aux enfants, achats et budget, organisation du logement et tâches domestiques, etc.);
   3) les relations sociales et communautaires (bénévolat, sorties sociales, engagement civique, etc.);

4) les aspects fonctionnels de la formation (formation continue, poursuite de la formation) et de l'emploi (recherche d'emploi, obtention d'un emploi, changement d'emploi, etc.).

Toutes les observations qu'ont fournies les formatrices et formateurs concernant les personnes apprenantes ont été comptabilisées et classées selon ces dimensions. Le transfert observé ou connu qui est mentionné n'est pas exhaustif ni représentatif de tous le transfert puisque bon nombre sont des transferts observés en atelier ou en classe. Bien que les formatrices et formateurs connaissent beaucoup de renseignements personnels sur la vie de tous les jours d'une personne apprenante, certains accepteront de les partager et d'autres pas, même si l'enquête est confidentielle.

Par ailleurs, les formatrices et formateurs connaissent les personnes apprenantes à des degrés variables en raison de facteurs tels que le nombre de personnes apprenantes, la durée de leur formation au centre et le caractère urbain ou rural de l'agglomération, entre autres. L'un ou l'autre de ces facteurs peut influer sur la possibilité de donner des renseignements concrets relatifs au transfert des compétences effectué par la personne apprenante dans la vie courante hors du centre de formation.

On peut penser que les formatrices et formateurs commentent davantage le transfert vers la dimension personnelle et la dimension fonctionnelle pour la formation parce qu'elles les touchent particulièrement et qu'ils en sont plus informés, tandis que les observations faites par des proches des répondants portent davantage sur le transfert qui touche la dimension de la famille et du ménage ainsi que celle des relations sociales, communautaires et civiques. Chacune de ces catégories d'observateurs ou d'informateurs a ses points de vue privilégiés sur diverses dimensions de la vie de tous les jours.

La section qui suit présente des commentaires fournis par les formatrices et formateurs groupés selon les compétences essentielles.

13.3.1 Lecture des textes et utilisation de documents

Lecture des textes – dimension personnelle (45 commentaires)

« L'apprenante peut lire sans problème une posologie prescrite par le médecin. »

« Elle se concentre mieux, car elle comprend ce qu'elle lit. Elle prend l'initiative de prendre le journal et de lire. Au début, elle lisait seulement son horoscope, mais maintenant elle lit plusieurs articles. »

Une formatrice remarque la personne apprenante « a un vocabulaire enrichi, s'exprime clairement (sans anglicisme), a confiance en soi, est bien dans sa peau et donne facilement son opinion ».

Lecture des textes – dimension de la famille et du ménage (20 commentaires)

« Il n'avait jamais lu un court roman. Nous en avons lu un en salle de classe. J'ai été très surprise de sa réaction. Il avait hâte de le terminer pour savoir la fin. Quelques jours plus tard, il est venu me voir afin d'emprunter un livre. Il m'a dit que sa conjointe était très surprise de le voir lire le soir. Nous sommes allés à la bibliothèque municipale et il s'est procuré une carte de membre. Il est conscient qu'avec un bébé à la maison, il va devoir lire des contes. Il commence à pratiquer. »

« Il lit les instructions lorsqu'il doit assembler un meuble, un appareil, un instrument, etc. »

« Il lit des documents légaux concernant ses enfants. »

« Elle fait la lecture à ses petits-enfants, transmet sa culture et son identité francophones à ses petits-enfants. »

Lecture des textes – dimension des relations sociales, communautaires et civiques (22 commentaires)

« La personne apprenante reçoit le journal chaque semaine et se tient informée sur la communauté francophone en le lisant. »

« Cette personne a fait de gros progrès en lecture et en compréhension, ce qui lui permet aujourd'hui de mieux comprendre tout ce qui est correspondance administrative et échange de courrier avec différents organismes. »

« Cette personne fait la lecture aux aînées dans des centres. »

« Cette personne fait partie de plusieurs comités. Elle va lire la documentation reçue pour être bien préparée aux réunions. Elle lit toute sa correspondance et agit conformément aux requêtes. »

Lecture des textes – dimension fonctionnelle pour l'emploi (32 commentaires)

« L'apprenant peut lire les étiquettes de sécurité sans problème à son travail. »

« L'apprenante lit maintenant plus le courrier de l'entreprise et lit les journaux locaux pour voir la publicité de l'entreprise. »

« Elle a changé de travail – c'est un travail où elle doit lire des textes variés (notes de service, rapports, courriels, documents, procès verbaux, etc.). »

« La personne apprenante a beaucoup plus d'aisance à lire des rapports complexes dans son milieu de travail. »

« L'apprenant désire devenir mécanicien. Il est donc très intéressé à lire les rapports de performance des divers véhicules sur Internet. Il a commencé à effectuer des minirecherches. Ça me permet de vérifier sa compréhension. »

Lecture des textes – dimension fonctionnelle pour la formation (40 commentaires)

« La personne apprenante est en cours d'apprentissage. Elle a encore beaucoup de difficulté à lire. »

« L'apprenant comprend mieux ce qui lui est demandé et répond mieux aux attentes lorsqu'il lit des consignes à suivre. »

Lecture des textes – dimension fonctionnelle pour la formation continue (7 commentaires)

« La personne a suivi un cours de mise à niveau en charpenterie pour ensuite poursuivre sa formation au collège. »

« La personne a réussi des études secondaires et termine un cours collégial de deux ans. »

13.3.2 Rédaction

Rédaction – dimension personnelle (31 commentaires)

« L'apprenant est passionné de musique et il écrit des chansons. »

« Elle a composé plusieurs textes pour la série *Création*. Elle a composé des chansons. Elle a gagné le Prix de … Elle recherche les occasions d'écrire et de créer. »

« L'utilisation de l'ordinateur lui permet de produire un texte avec très peu d'erreurs. Son estime de soi s'est améliorée. Il fait montre d'une meilleure réflexion lors d'une discussion. »

« L'apprenante s'est démarquée par l'intégration soutenue de certains procédés stylistiques tels que l'exploration de diverses figures de style pour émouvoir ou étonner. Les retrouvailles avec son identité culturelle y sont pour quelque chose. »

« L'apprenant a développé l'habileté de prendre des notes et ne retenir ainsi que l'essentiel de ce qui est lu. Ceci lui donne aussi la possibilité de s'organiser davantage en faisant des listes de tâches ou de priorités. »

Rédaction – dimension de la famille et du ménage (29 commentaires)

« Il correspond par écrit (courriel) avec les professeurs de son enfant. »

« Selon elle-même et sa grand-mère, elle écrit maintenant toute seule des messages à sa famille, des notes, des courriels et des cartes de souhaits. »

« La personne a fait l'écriture de lettres pour obtenir les services de soins nécessaires pour sa mère. »

Rédaction – dimension des relations sociales, communautaires et civiques (12 commentaires)

« Elle fait du bénévolat auprès d'un groupe de jeunes francophones et sa formation lui a permis de rédiger/préparer affiches, formulaires ou communiqués avec davantage de confiance. »

« Davantage d'intérêts/de compétences aux activités communautaires et sociales. Comme membre du club, il écrit et présente des textes aux autres membres. »

« La personne apprenante est aujourd'hui fière de faire partie de divers comités et de siéger en tant que secrétaire. Cela lui permet de prendre les notes pour les rapports. »

« Il a fait maintenant plus facilement de la traduction de formulaires de demande d'aide pour les personnes handicapées. »

Rédaction – dimension fonctionnelle pour l'emploi (38 commentaires)

« Il a rédigé son CV. Il remplit les formulaires nécessaires, tels que la demande de certificat de naissance, le renouvellement de sa carte Santé Ontario, au travail, etc. »

« L'apprenante se sent plus à l'aise pour remplir des formulaires, écrire et rédiger des documents tels que CV, lettres de demande d'embauche, etc. »

« Dans le cadre de son nouvel emploi en garderie, elle rédige fréquemment des notes aux parents. Elle le fait naturellement et en toute confiance. »

« L'apprenante a pu créer du matériel de marketing pour son entreprise. »

« Elle se donne aussi la chance de prouver à son employeur qu'elle a des compétences pour certaines tâches nécessaires à son travail pour répondre à une clientèle francophone. »

« L'apprenante est beaucoup plus confiante à communiquer de l'information par écrit et à répondre aux attentes de son employeur. »

« Elle doit prendre les notes aux réunions de l'organisme où elle siège à titre de secrétaire. Dans son travail, elle doit souvent écrire un rapport à sa collègue de travail. »

Rédaction – dimension fonctionnelle pour la formation (37 commentaires)

« L'apprenant a commencé à écrire les choses à faire durant sa semaine. Je le lui ai suggéré après qu'il a manqué un rendez-vous. »

Rédaction – dimension fonctionnelle de la formation continue (8 commentaires)

« Il est venu me demander de l'aider pour corriger quelques lettres qu'il avait à corriger. Il n'est plus apprenant au centre, mais il vient nous visiter quelquefois pour corriger ou avoir de l'aide avec des choses. »

« Elle écrit tout dans son agenda depuis qu'elle est allée au collège. Elle a aussi écrit quelques textes pour divers concours, en plus d'avoir écrit à l'éditeur du journal. »

13.3.3 Informatique et technologies

Informatique et technologies – dimension personnelle (32 commentaires)

« Elle souhaite apprendre à se servir d'un ordinateur. Elle voudrait pouvoir envoyer des courriels à sa famille et à ses amis. »

« Lorsqu'elle planifie ses vacances d'été, elle recherche sur Internet les sites de camping pour en connaître les tarifs et regarder les photos du site. »

« Cet apprenant est allé en Europe et a fait des recherches sur le pays. Ceci est quelque chose qu'il n'aurait jamais fait avant. Il n'aimait pas trop l'ordinateur, mais il s'aperçoit de son utilité : trouver de l'information. »

Informatique et technologies – dimension de la famille et du ménage (20 commentaires)

« Il correspond avec les professeurs de son enfant par courriel. »

« L'apprenant correspond avec sa famille en Afrique et en Europe et correspond avec un mentor pour avoir de l'aide et des informations concernant une notion particulière. Ses courriels sont bien structurés, il utilise un vocabulaire précis et clair. Il fait beaucoup de recherche sur Internet et comprend qu'il a besoin de venir suivre des cours pour être encore plus performant en informatique. »

« Elle fait de nombreuses recherches sur Internet afin de s'informer sur des sujets qui lui sont importants tels que la maladie de son conjoint. »

Informatique et technologies – dimension des relations sociales, communautaires et civiques (9 commentaires)

« Il s'est acheté un ordinateur portable et serait prêt à s'en servir s'il faisait du bénévolat. Il veut s'impliquer plus dans la communauté. (Nous avons eu des discussions sur le bénévolat et comment c'était important). Il peut écrire ses rapports sur papier ou les taper à l'ordinateur. »

« Elle va taper des documents pour différents comités communautaires (rapport, présentation sur PowerPoint). Elle fait des dépliants pour informer le public sur certains évènements organisés dans la communauté. »

« La personne crée des affiches et des graphiques pour des activités de bénévolat. »

Informatique et technologies – dimension fonctionnelle pour l'emploi
(38 commentaires)

« Elle est capable de faire des étiquettes, adresser des enveloppes, créer des tableaux et rédiger des lettres. Pour son entreprise, elle a dû acquérir certaines compétences en informatique pour créer ses pamphlets et ses documents pour la préparation des cours offerts et l'utilisation de plusieurs équipements technologiques. »

« L'apprenante peut maintenant répondre aux attentes de ses clients beaucoup plus rapidement grâce à l'échange de courriels pour fixer des rendez-vous ou confirmer une réunion, par exemple. »

« L'apprenante peut également faire des recherches sur Internet beaucoup plus aisément pour son travail également. »

« Elle a pu effectuer un *stage coop* dans un bureau et travaille à l'ordinateur. »

« L'apprenante a fait des recherches sur Internet sur les diverses compagnies avant de se présenter à ses entrevues. Elle a obtenu un emploi très rapidement dès son cours terminé. »

« L'apprenante a pu sans problème transférer ses compétences en informatique en faisant le suivi de son compte bancaire en ligne ainsi que le paiement de ses factures. Elle peut également faire des recherches sur Internet pour s'informer des dates, horaires et lieux pour l'organisation d'un évènement spécial. Elle a une grande aisance également à présenter un projet par écrit, incluant des photos, des graphiques ou des dessins. »

Informatique et technologies – dimension fonctionnelle pour la formation
(41 commentaires)

« Elle vient juste de découvrir l'informatique. Elle n'avait pas l'occasion dans son pays d'origine. Elle se débrouille bien maintenant. Elle arrive à communiquer par courriel et à aller sur des sites de divertissement. Les séances informelles d'informatique lui ont servi. »

« Elle est plus à l'aise à l'ordinateur. Elle fait de plus en plus de connexions entre son MP3 et l'ordinateur, son cellulaire et le PC. Elle est très confortable avec la technologie. »

« L'apprenant était déjà à l'aise avec l'utilisation de l'ordinateur avant de s'inscrire à nos programmes, mais il a eu l'occasion d'apprendre davantage et d'améliorer ses compétences. Il maîtrise maintenant le programme Excel. »

13.3.4 Communication verbale

Communication verbale – dimension personnelle (65 commentaires)

« Elle a gagné en assurance, car aujourd'hui elle peut exprimer plus facilement et plus clairement son point de vue, ses sentiments et ses désirs. »

« Elle fait preuve d'assurance en prenant part à des discussions de groupe. Elle donne son avis de façon respectueuse et elle écoute attentivement les autres membres du groupe. »

« L'amélioration de ses compétences en communication verbale l'a rassurée et elle n'hésite pas à s'exprimer quand l'occasion se présente. »

« Quand la personne s'est inscrite au centre, elle utilisait beaucoup d'anglicismes. Parfois, elle hésitait avant de parler, car elle devait chercher les bons mots. Elle a travaillé beaucoup à améliorer son vocabulaire en faisant diverses activités (anglicismes, pléonasmes, etc.). Elle avait demeuré une dizaine d'années dans des villes anglophones où, à son travail, 99 % des gens étaient anglophones. Elle a dû travailler très fort afin d'améliorer ses compétences en communication verbale. »

« Lorsque [la personne] est arrivée au centre, elle n'avait pas une grande confiance en elle. Le centre l'a beaucoup aidée en cela. Elle m'a dit que c'est à cause du centre qu'elle a réussi au collège, car elle n'avait plus peur de partager ses idées avec la classe. Elle avait confiance dans ses nouvelles compétences verbales. Elle savait que ses idées étaient importantes et qu'elle pouvait apporter de belles choses à ses collègues de classe. »

« L'apprenant peut plus facilement changer de langage de l'anglais au français. »

Communication verbale – dimension de la famille et du ménage (17 commentaires)

« Elle exprime mieux ses sentiments envers les membres de sa famille. »

« Elle cherche à parler en français plutôt qu'en anglais avec ses amis et sa famille. Elle a exprimé le désir d'envoyer sa petite fille à l'école de langue française. »

« Il participe au programme *Alpha Familial*, une trousse éducative pour enfants. Il parle et lit en français avec ses enfants. »

Communication verbale – dimension des relations sociales, communautaires et civiques (25 commentaires)

« L'apprenant a agrandi son cercle d'amis. Et au niveau du travail, il a plus de choix s'il veut changer de domaine. »

« La personne anime les heures du conte. »

« Elle participe à des comités et elle sait prendre sa place. Elle a appris à faire des compromis et à écouter les autres. Elle sait mieux s'exprimer et mieux communiquer. »

« Il aime faire du bénévolat et s'impliquer dans sa communauté. Il dit qu'il doit apprendre à prendre sa place dans un comité, à foncer. Il n'avait jamais siégé à un comité auparavant. »

« Elle a fait des présentations devant différents groupes pour les sensibiliser aux droits des personnes ayant des incapacités. »

« Elle siège sur le conseil des parents d'un de ses enfants. Elle est porte-parole pour les parents. Elle est aussi secrétaire d'un organisme à but non lucratif. Elle doit faire des téléphones pour cet organisme. Elle est aussi bénévole pour un groupe d'enfants. »

« Elle est porte-parole pour des personnes ayant des troubles de développement; elle participe à des rencontres; elle participe à des activités communautaires. Elle est trésorière : elle fait la tenue des livres pour une organisation en utilisant Excel. Elle effectue aussi la tenue des livres pour l'entreprise de son conjoint sur Excel. »

Communication verbale – dimension fonctionnelle de l'emploi (34 commentaires)

« Elle fait beaucoup de couture et elle s'est créé une clientèle, ce qui signifie qu'elle se doit de communiquer verbalement pour bien se faire comprendre. »

« L'apprenante travaillant dans le commerce me dit avoir beaucoup plus de facilité à répondre aux attentes d'une partie de sa clientèle qui est francophone. »

« Elle a pu transférer ses nouvelles compétences dans sa vie de tous les jours. Elle travaille avec le public et se sent plus à l'aise avec son vocabulaire. Elle peut mieux répondre aux clients et leur offrir l'aide nécessaire. »

« L'apprenant est encore plus performant pour répondre aux attentes de son employeur et pour appliquer les consignes verbales qui lui sont transmises. »

« Lorsqu'il s'adresse en personne ou au téléphone à un employeur, un intervenant ou un employé, il le fait de façon courtoise et claire. »

« Elle s'avance plus facilement vers les clients pour leur demander s'ils ont besoin d'aide ou de renseignements. »

« La personne apprenante dit être beaucoup plus à l'aise lors de discussions de groupe ou de réunions de travail. En effet, l'utilisation plus facile de mots précis et appropriés à la situation de communication lui permet d'exprimer son opinion, de participer à un travail d'équipe avec encore plus d'efficacité qu'auparavant. »

« Son travail exige qu'elle parle couramment dans les deux langues. »

« Elle l'emploie [la langue française] au travail tous les jours depuis sa promotion. Son travail exige qu'elle parle couramment dans les deux langues. »

« Elle a réussi à obtenir un emploi dans un lieu de travail francophone. »

Communication verbale – dimension fonctionnelle pour la formation
(30 commentaires)

« L'apprenante a un meilleur niveau de communication verbale et de compréhension qu'en écriture. Le fait qu'elle vient de s'inscrire ne nous permet pas de citer un exemple précis dans la vie de tous les jours. C'est encore un petit peu trop tôt. »

« Elle a fait un grand progrès. Elle communique plus clairement. Elle s'exprime mieux, emploie un vocabulaire diversifié et approprié. »

« Elle parle plus qu'avant. Si on lui demande son opinion, elle n'est pas gênée de répondre. Elle est toujours prête à aider un ou une collègue qui a besoin d'elle ou qui lui demande des explications. »

Communication verbale – dimension fonctionnelle pour la formation continue
(20 commentaires)

« Elle aide les enfants à l'école en tutorat. Elle donne ses idées au directeur. »

« Elle a fait un témoignage devant la classe de 6e année sur le décrochage scolaire. Elle a réussi à garder l'intérêt des élèves tout en communiquant avec un bon vocabulaire et une bonne intonation. »

« Elle est devenue représentante au conseil estudiantin du campus au collège. Elle communique les inquiétudes et les plaintes lors des forums provinciaux en étant porte-parole pour les étudiants. »

13.3.5 Calcul – Calculs monétaires - Budgets et opérations comptables

Calcul – dimension personnelle (10 commentaires)

« Elle ne panique pas quand il est question d'argent. Elle gère la situation avec tact et essaie de trouver une solution positive. »

« L'apprenante est plus confiante dans ses calculs de tous les jours (ventes, rabais, taxes). L'apprenante peut faire ses propres impôts. »

Calcul – dimension de la famille et du ménage (34 commentaires)

« Elle tient compte des circulaires et compare les prix de vente. Elle est intéressée à faire des achats judicieux pour sa famille. »

« L'apprenante a fait un genre de budget avec son fils, car il veut s'acheter une bicyclette. Et sa fille commence à mettre de l'argent de côté pour ses études postsecondaires. »

« L'apprenant a beaucoup plus confiance en lui. Il peut faire des calculs et estimer le prix de différents objets. Père de deux enfants, il doit faire des calculs monétaires presque tous les jours. »

« Avec un nouveau bébé, l'apprenante est maintenant plus sérieuse avec ses dépenses de tous les jours. Elle doit se préparer un budget pour s'assurer de ne pas manquer d'argent à la fin du mois. »

« La personne apprenante me disait qu'elle voulait acheter un réfrigérateur et une cuisinière en dehors de la ville parce que les prix étaient plus bas. Nous avons discuté en groupe la journée précédente comment l'achat local est important dans une petite communauté. Après avoir vérifié le prix des appareils, le coût de l'essence et le temps requis – car sa conjointe devait prendre deux heures de congé – il a réalisé que d'acheter localement ces deux articles était mieux. »

Calcul – dimension des relations sociales et communautaires (5 commentaires)

« Il est responsable d'une vente de billets pour son village. Il doit compiler la vente et la distribution pour la régie de son village. Il s'implique beaucoup dans sa communauté et assiste à toutes les réunions. Il pose des questions sur les rapports financiers s'il ne comprend pas quelque chose. »

« Dans ses futurs plans, il aimerait s'occuper des finances comme trésorier d'une organisation. Il dit que ce serait bon pour son cv [curriculum vitae]. »

« La personne participe à des comités et est apte à s'occuper du financement. »

Calcul – dimension fonctionnelle pour l'emploi (13 commentaires)

« À son travail (restaurant), elle doit avoir des compétences en calculs monétaires – Budgets et opérations comptables. »

« L'une des tâches du cours de cuisinier était de préparer un budget pour 60 personnes et remettre au formateur toutes les infos nécessaires. Il devait tout mettre par écrit : les achats à faire, le menu choisi, tout ce qu'il aurait besoin de calculer afin de bien réussir le projet. »

« Selon l'informateur, elle fait les dépôts pour l'entreprise. Elle remplit les chèques et assiste la comptable dans d'autres transactions pour l'entreprise. »

« Il utilise maintenant le système métrique lorsqu'il doit mesurer les matériaux qu'il utilise lors de ses projets de construction et de bricolage. Il peut donc calculer les coûts à l'avance ou bien il compare les prix. »

« Lors de son travail, il a dû comparer les prix des divers matériaux nécessaires pour construire une remise. Il devait produire un devis de travail en respectant la somme que pouvait payer le client. Donc, il a dû trouver trois sources et comparer les prix et les taxes pour y arriver. »

« Cet apprenant s'est trouvé un emploi lorsqu'il a quitté la formation. Il s'occupe du budget avec son épouse. Il gère mieux ses achats. Il comprend mieux le fonctionnement d'un contrat d'achat d'auto. »

Calcul – dimension fonctionnelle pour la formation continue (24 commentaires)

« L'apprenante venant de s'inscrire à nos programmes, elle vient tout juste d'entamer une formation en mathématiques. Elle n'a pas encore eu le temps de faire le transfert dans les situations de tous les jours. »

« Le cours de mathématiques financières a beaucoup aidé à comprendre les finances personnelles. »

« [La personne] calcule les opérations telles que taxes, soldes, rabais, commission. Elle prépare un budget personnel. Elle réfléchit davantage avant l'achat. Elle réalise qu'un budget est difficile à équilibrer. Les dépenses et surtout les imprévus sont souvent élevés. »

« Il a dû exécuter un travail dans lequel il devait faire une recherche et présenter au groupe comment monter un *gazebo* (matériel requis, coûts, diagramme, directives, etc.). Le tout devait être remis à la formatrice afin de l'évaluer. Il a très bien réussi son projet. »

Comme il était prévisible, les formatrices et formateurs présentent de nombreux exemples des progrès observés pendant l'acquisition des compétences et leurs applications en atelier ou en classe pour deux raisons plausibles :

1) ils sont à la fois les joueurs clés auprès des personnes apprenantes pour les aider à améliorer leurs compétences;

2) ils disposent, selon les contextes, de plus ou moins de renseignements sur l'utilisation des compétences à l'extérieur du centre de formation.

Le tableau ci-dessous présente le nombre de commentaires émis par les formatrices et formateurs selon les dimensions des effets et des impacts du transfert des compétences.

Tableau 12

Nombre de commentaires sur les effets et les impacts de transfert des compétences mentionnés par les formatrices et formateurs

Compétences essentielles	Transfert dans la vie courante	Nombre de commentaires	Somme partielle par compétences
Lecture des textes et utilisation de documents	Dimension personnelle	45	
	Dimension de la famille et du ménage	20	
	Dimension des relations sociales, communautaires et civiques	22	
	Dimension fonctionnelle pour l'emploi	32	
	Dimension fonctionnelle pour la formation	47	
			166

Compétences essentielles	Transfert dans la vie courante	Nombre de commentaires	Somme partielle par compétences
Rédaction	Dimension personnelle	31	
	Dimension de la famille et du ménage	29	
	Dimension des relations sociales, communautaires et civiques	12	
	Dimension fonctionnelle pour l'emploi	38	
	Dimension fonctionnelle pour la formation	45	
			155
Informatique et technologies	Dimension personnelle	32	
	Dimension de la famille et du ménage	20	
	Dimension des relations sociales, communautaires et civiques	9	
	Dimension fonctionnelle pour l'emploi	38	
	Dimension fonctionnelle pour la formation	41	
			140
Communication verbale	Dimension personnelle	65	
	Dimension de la famille et du ménage	17	
	Dimension des relations sociales, communautaires et civiques	25	
	Dimension fonctionnelle pour l'emploi	34	
	Dimension fonctionnelle pour la formation	50	
			191
Calculs Monétaires – Budgets et opérations comptables	Dimension personnelle	10	
	Dimension de la famille et du ménage	34	
	Dimension des relations sociales, communautaires et civiques	5	
	Dimension fonctionnelle pour l'emploi	13	
	Dimension fonctionnelle pour la formation		
			62
Autres calculs[20] (estimation)		50	50
Somme partielle des commentaires			**764**
Sans objet			46
Pas de réponse			100
Total			**910**

[20] Les réponses qualitatives aux compétences en Mesures et calculs n'ont pas été transcrites.

13.4 Constats

Nous observons que ces exemples fournis par les formatrices et formateurs constituent des témoignages fort éloquents de transfert des compétences par les personnes apprenantes dans la vie de tous les jours. Il s'agit évidemment d'une très faible proportion des exemples de transfert que nous ont transmis les formatrices et formateurs qui ont participé à la recherche. Les contenus de l'ensemble des commentaires reçus pourraient plus tard être analysés selon des catégories à définir d'après les diverses applications et utilisations des compétences en fonction des destinataires cibles sur les plans didactique, motivationnel ou promotionnel.

Le tableau 12 montre que la répartition des exemples de transfert est relativement équivalente en ce qui concerne les différentes compétences essentielles, sauf pour ce qui est des calculs monétaires[21]. Quant à la répartition des commentaires par domaines de transfert dans la vie de tous les jours, le tableau indique que le transfert des compétences acquises en lecture et en communication verbale se note davantage dans la dimension personnelle et la dimension fonctionnelle pour la formation, et que le transfert des compétences acquises en rédaction et en informatique et technologies dans la dimension fonctionnelle pour l'emploi et la formation, tandis que le transfert des compétences acquises en calcul se note davantage dans la dimension de la famille et du ménage.

[21] Il est possible de spéculer sur le fait que plusieurs personnes apprenantes ne suivaient pas les formatrices en calcul ou que la longueur du questionnaire réduisait en fin d'entrevue l'évocation des exemples de transfert.

14 - STRATÉGIES, MATÉRIEL ET RESSOURCES

14.1 Apport des groupes de discussion

Les groupes de discussion organisés dans huit centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes font partie intégrante de cette recherche. Cet outil permet de capter des idées et des opinions, des perceptions et des expériences ou autres renseignements de façon exploratoire et participative grâce à la dynamique de groupe.

Les formatrices et formateurs participant à l'un ou l'autre des groupes de discussion ont traité de trois questions préparées par les partenaires de la recherche. Ces questions portaient sur leurs stratégies de formation, le matériel andragogique employé et les ressources jugées nécessaires pour favoriser le transfert des compétences des personnes apprenantes dans leur vie de tous les jours. Ces questions sont présentées ci-dessous dans l'ordre où elles ont été abordées dans les groupes de discussion.

a) Quelles stratégies de formation utilisez-vous pour stimuler les personnes apprenantes à utiliser leurs nouvelles connaissances et compétences dans leur vie de tous les jours?
b) Quel matériel andragogique utilisez-vous pour favoriser le transfert des compétences dans la vie de tous les jours?
c) Si toutes les ressources étaient disponibles, qu'est-ce qui vous aiderait à effectuer un meilleur travail pour favoriser le transfert des connaissances et des compétences dans la vie de tous les jours?

Les réponses formulées dans les huit groupes de discussion ont été compilées sous forme de comptes rendus plus ou moins détaillés ou succincts, selon les groupes. Certains commentaires ont été rapportés textuellement, d'autres l'ont été de façon abrégée. Les mentions intégrales des stratégies, des outils et des ressources sont présentées dans les tableaux des pages suivantes. Elles ont été classées en vis-à-vis des compétences essentielles dont elles favorisent le transfert. Il est évident que ces classements sont approximatifs et imparfaits, puisqu'une stratégie, un outil et en particulier des ressources peuvent contribuer à favoriser le transfert de plus d'une compétence.

14.2 Pratiques exemplaires

Les pratiques exemplaires peuvent se définir simplement comme « des pratiques novatrices qui sont dignes de mention ». Une pratique exemplaire est originale et innovatrice, elle est liée aux normes, elle démontre l'atteinte de résultats positifs, elle peut être adaptée à d'autres organismes et elle fait preuve d'efficience dans la pratique (source : http://www.hscm.ca/gestion-des-risques-et-de-la-qualite/gestion-continue-de-la-qualite/les-pratiques-exemplaires/index.html).

Sans préjuger de la présence possible de pratiques exemplaires parmi les pratiques qu'ont fournies les formatrices et formateurs qui ont participé au projet de recherche, il n'est pas dit que toutes les pratiques mentionnées sont exemplaires selon les caractéristiques que nous venons d'énumérer. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'un bel éventail de pratiques qui pourront inspirer les formatrices et formateurs cherchant à enrichir et à diversifier les approches de formation des adultes qui favorisent le transfert de compétences.

14.3 Observations et perceptions des pratiques

Les tableaux qui suivent sont conçus pour que les formatrices et formateurs et autres intervenants en alphabétisation et en formation de base des adultes puissent en tirer facilement des fiches.

14.3.1 Stratégies de formation

Les groupes de discussion ont d'abord abordé la question 1 : Quelles stratégies de formation utilisez-vous pour stimuler les personnes apprenantes à utiliser leurs nouvelles compétences dans leur vie de tous les jours? Nous avons rassemblé dans le tableau 13 toutes les stratégies qu'ils ont mentionnées en réponse à la question sans juger de leur valeur andragogique ou de leur efficacité à susciter le transfert des compétences.

Tableau 13

Stratégies de formation mentionnées par les formatrices et formateurs

Compétences	Stratégies mentionnées
Lecture des textes La compréhension de textes composés de phrases et de paragraphes. (PCO) La lecture des textes consiste habituellement à lire des notes, lettres, notes de service, manuels, spécifications, règlements, livres, rapports ou revues spécialisées. (RHDCC) Les textes englobent : les formulaires et les étiquettes contenant *au moins un paragraphe*; les médias imprimés et non imprimés (par exemple, des textes affichés sur des écrans d'ordinateur; les paragraphes inscrits dans des tableaux et des graphiques). (RHDCC)	**Lecture individuelle** • Fixer un temps prédéterminé pour faire de la lecture individuelle. • Prévoir une lecture individuelle suivie d'une discussion en groupe sur les sujets lus. • Fiche de lecture – Cocher les titres des livres que la personne apprenante a lus sur une liste proposée et effectuer les tâches de compréhension de texte à l'oral et en écriture. • Faire un compte rendu écrit et oral sur un minimum de cinq livres. **Lecture en général** • Faire la lecture de livres d'auteurs franco-ontariens qui reflètent la culture de notre région. • Lire les annonces de diverses activités et les notes de service sur le babillard du centre. • Lire le journal hebdomadaire des francophones. Les personnes apprenantes y contribuent en publiant des recettes. • Lire les journaux, les magazines, les revues en lecture libre ou les utiliser pour faire de la recherche (p. ex., d'une information, d'un élément de grammaire particulier). • Faire les mots cachés dans le journal. • Lire le manuel de préparation au cours de conduite avec exercices écrits et site Internet à l'appui. • Effectuer des compréhensions de textes afin de comprendre l'intrigue, le point culminant et le dénouement. • Faire des résumés oraux et par écrit. • Lire tout simplement pour prendre goût à la lecture sans toujours lire pour accomplir un travail.

Compétences	Stratégies mentionnées
	• Donner un livre à lire; demander de repérer les mots difficiles et de les vérifier dans le dictionnaire; faire un résumé oral ou écrit. • Aider à mieux assimiler une activité en ayant recours à des textes explicatifs ou à des exercices. • Amener les adultes à lire davantage sur des thèmes qui les intéressent. • Atelier de lecture (Portfolio) du Centre FORA
	Lire en groupe • Lire ensemble une section d'un livre et échanger sur le contenu ou faire la synthèse. • Lire en petit groupe. • Présenter un article sur un sujet qui intéresse les personnes apprenantes en vue de stimuler l'expression orale et la compréhension du vocabulaire. • Lire à haute voix un texte et résumer certaines parties oralement. • Lire des journaux locaux et partager des articles et des opinions. • Au début de chaque session, choisir ensemble un article dans le journal local et demander à chaque personne de lire un paragraphe et de relever les nouveaux mots ou nouvelles expressions. Faire suivre d'une discussion en groupe. • Lire des articles en groupe pour inciter les personnes à s'informer et les encourager à prendre des initiatives. • Lire un journal ou une revue et faire un exposé pour donner son point de vue sur un évènement de l'actualité. • Lire des articles en groupe pour, par exemple, améliorer le vocabulaire, sensibiliser à l'actualité, montrer l'utilisation de certains mots (adjectifs, adverbes), faire reconnaître un titre, un sous-titre, sensibiliser à ce qu'est un éditorial. • Lire des horoscopes à la pause et en discuter. • Lire l'horaire de télévision et discuter de la programmation quotidienne. • Lire une lettre à l'éditeur, une offre d'emploi, une petite annonce. • Trouver des mots et des expressions qui aident à améliorer et à enrichir le vocabulaire de tous les jours. • Reconnaître le rôle de la publicité. • Faire des collages à l'aide de mots et d'images trouvés dans des revues.
	Lecture collective • Faire de la lecture collective – demander aux personnes apprenantes d'aller lire dans les classes du primaire pour la journée internationale de la lecture. • Faire la lecture aux plus jeunes lors de visites dans les écoles. • Organiser une soirée de lecture avec un auteur et encourager les personnes apprenantes à lire à haute voix un extrait de son livre. • Présenter un livre emprunté à la bibliothèque, dire les raisons qui ont motivé le choix du livre, deviner l'histoire en se fondant sur le titre, faire un compte rendu de l'histoire.

Compétences	Stratégies mentionnées
Utilisation de documents L'utilisation d'étiquettes, de listes, d'affiches, de diagrammes, de tables, de tableaux, de formulaires et d'autres documents semblables. (PCO) L'utilisation de documents désigne les tâches où le titulaire utilise une variété de présentation de l'information qui donne une signification aux mots, nombres, icônes et d'autres symboles visuels en fonction de leurs dispositions. (RHDCC) L'utilisation de documents comprend : les médias imprimés et non imprimés; la lecture/l'interprétation ainsi que la rédaction/le complétage/la production de documents – ces deux types d'utilisation ont été inclus dans la même section parce que la lecture et l'inscription de renseignements sur des documents se produisent souvent en même temps, dans le cadre d'une même tâche. (RHDCC)	• Repérer la section sur la météo du journal, s'exercer à utiliser le vocabulaire associé, faire un graphique de la météo de la semaine, faire des exercices sur les nombres négatifs et positifs. • Vérifier les qualifications requises pour un emploi; donner son opinion sur le sujet. • Vérifier dans le bottin téléphonique les différents paliers de gouvernement en vue d'obtenir des renseignements sur la santé et la pension, par exemple. • Remplir des formulaires. • Fournir des adresses Internet ou autres sources où s'informer. • Encourager les personnes apprenantes à écrire aux adresses Internet trouvées pour obtenir une brochure, s'inscrire à un concours ou participer à un sondage, par exemple. • Amener les personnes apprenantes à la bibliothèque pour qu'elles se familiarisent avec les ressources qui s'y trouvent. • Aider les personnes apprenantes à obtenir leur carte de bibliothèque. • Discuter avec les personnes apprenantes pour découvrir comment trouver de l'information dans les livres (p. ex., consulter la table des matières). • Aider les personnes apprenantes à comprendre leurs factures d'électricité, de téléphone.
Rédaction La préparation de documents écrits à diverses fins. (PCO) La rédaction comprend : la rédaction de textes et l'inscription des documents (p. ex., des formulaires); la rédaction sur un support autre que le papier (p. ex., la saisie de texte sur un clavier d'ordinateur). (RHDCC)	• Travailler avec des textes que les personnes apprenantes ont produits elles-mêmes à l'aide d'une publication andragogique (p. ex. : *Mon journal* du Centre FORA). • Aider les personnes apprenantes à comprendre leur courrier et à y répondre. • Envoyer une carte de souhaits ou une carte postale. • Aider les personnes apprenantes à remplir divers formulaires. • Rédiger des lettres. • Aider les personnes apprenantes à rédiger leur curriculum vitae et une lettre de motivation (d'intérêt) afin de se préparer à l'emploi. • Faire une liste de questions à poser au moment d'un achat. • Demander à la personne apprenante de faire, par exemple, des travaux de grammaire, puis de cocher si elle a acquis la notion et si elle capable de l'appliquer sur une fiche conçue à cet effet. • Faire des jeux de société sur la grammaire avec des niveaux plus ou moins difficiles que la personne apprenante choisit elle-même. • Faire un jeu collectif avec des cartes sur les homophones. • Participer à un concours d'écriture. • Encourager la participation des personnes apprenantes à divers concours d'écriture dans la communauté (p. ex., *Le printemps des lettres* de la FCAF, *Expressions* du Centre FORA). • Partager la correction et l'expression orale avec les autres personnes apprenantes. • Encourager les personnes apprenantes à soumettre du matériel pour le journal interne. • Alpha-scrapbooking – Faire la correction des textes. • Rédiger un compte rendu après avoir assisté à une pièce de théâtre.

Compétences	Stratégies mentionnées
Communication verbale L'utilisation de la parole à diverses fins. (PCO) La communication verbale consiste essentiellement à utiliser la parole pour exprimer ou échanger des pensées ou des renseignements. (RHDCC)	• Organiser une sortie au restaurant où les personnes apprenantes doivent faire leur commande en français et répondre aux questions du serveur en français. • Organiser des débats entre personnes apprenantes. • Placer les personnes apprenantes dans une situation où elles doivent appeler un centre d'appels et demander de l'information. • Préparer des jeux de rôles dans lesquels plusieurs personnes apprenantes pourraient participer. • Vidéo – Visionner un film en français, en faire le résumé et participer à la discussion. • Discuter ensemble chaque jour, le personnel et les personnes apprenantes, en savourant une petite collation. • Faire une conversation en groupe sur divers sujets chaque semaine. • Faire une présentation orale ou un compte rendu sur un sujet donné ou choisi. Les personnes dans l'assistance prennent des notes et, à la fin de la présentation, elles posent des questions, font ressortir le vocabulaire, cherchent la signification dans le dictionnaire. • Faire une présentation en français devant les élèves lors de la foire des carrières. • Faire une visite mensuelle à une exposition d'art suivie d'une discussion en groupe. • S'exercer à respecter les conventions sociales au sein du groupe. • Accueillir le public, chanter, raconter des histoires lors d'un évènement organisé au centre : valorisation personnelle et liens d'appartenance. • Faire des démonstrations mensuelles en groupe (p. ex., cours de langage des signes, recettes particulières, etc.). • Faire une activité de démonstration (p. ex., trouver sur Internet l'information pour faire une visite touristique). • Simuler une entrevue en face à face et téléphonique. • Inviter des professionnels (p. ex., avocat, gérant d'entreprises ou d'institutions financières) pour discuter de sujets d'intérêt (p. ex., procuration, testament, REER, etc.). • Inviter des personnes à parler de leur culture. • Demander des informations sur les livres (p. ex., donner le titre du livre et demander dans quelle section le trouver).

Compétences	Stratégies mentionnées
Informatique et technologies L'utilisation de tout type de technologie informatique. (PCO)	• Ouvrir un compte courriel. • Encourager les personnes apprenantes à communiquer par courriel entre elles. • Encourager les personnes apprenantes à communiquer avec la formatrice ou au formateur par courriel. • Envoyer une carte ou un message par courriel. • Aider les personnes apprenantes à enregistrer sur une clé USB leurs sites Internet favoris et ainsi être en mesure avec leur clé de naviguer de façon autonome à la bibliothèque. • Aider les personnes apprenantes à enregistrer des photos ou des dessins sur leur clé USB afin d'aller les imprimer. • Faire des activités de synthèse ou de démonstration en informatique. • Fournir une fiche de progrès en informatique : Demander à la personne apprenante de cocher elle-même le niveau de familiarité atteint dans les différentes fonctions (p. ex., maîtrise de la souris).
Calcul **Calculs simples** Le calcul correspond à l'utilisation des nombres et à la nécessité de penser en termes quantitatifs dans l'exécution de tâches. (RHDCC)	• Faire compter la petite caisse. • Encourager la comparaison de prix et la réflexion par le magasinage en ligne. • Faire l'estimation d'un montant d'argent dans un exercice de calcul et faire le rapprochement avec l'estimation du montant des achats dans un vrai magasin.
Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables L'utilisation de compétences en mathématiques pour effectuer des transactions financières, telles que gérer de l'argent comptant, préparer des factures et faire des paiements. (PCO)	• Relier les modules de mathématiques à des activités de la vie courante comme le calcul de l'impôt sur le revenu et l'élaboration d'un budget. • Faire des activités de synthèse ou de démonstration en mathématiques ou en informatique. • Donner la responsabilité des achats et de la gestion du petit dépanneur du centre. • Présenter des exemples de budgets avec des montants réalistes.
Mesures et calculs La mesure et le calcul des quantités, des aires, du volume et des distances. (PCO)	• Tenir des ateliers de mesure de longueurs et de surfaces. • Estimer en groupe le matériel requis pour la confection d'une décoration festive. • Bâtir des scénarios de rénovation et de décoration (p. ex., prendre les mesures d'un salon, calculer la peinture nécessaire).

Compétences	Stratégies mentionnées
Capacité de raisonnement **Planification et organisation du travail :** La planification et l'organisation de son propre travail. (PCO) **Prise de décisions :** La prise de décisions de tout genre, en se fondant sur des informations appropriées. (PCO) **Résolution de problèmes :** L'identification et la résolution des problèmes. (PCO) **Recherche de renseignements :** L'utilisation de diverses sources, notamment des textes écrits, des gens, des bases de données informatisées et des systèmes d'information. (PCO) (Voir aussi les compétences présentées plus haut, à savoir la lecture des textes, l'utilisation de documents, l'informatique et les technologies et la communication verbale.)	• Attribuer des responsabilités aux personnes apprenantes comme préparer le café, fermer les ordinateurs, ranger le matériel andragogique en fin de journée. • Organiser des projets concrets. • Encourager la participation des personnes apprenantes à la planification d'activités pour l'AGA ou la fête de Noël. • Organiser la fête du printemps, de Noël, le pique-nique annuel avec les personnes apprenantes : horaire, préparation de la salle, décoration, musique, nourriture, divertissements (2). • Organiser une activité et la collecte de fonds pour sa mise en place (p. ex., tirage, recherche de dons commerciaux en nature ou vente d'articles produits par les personnes apprenantes). • Donner la responsabilité aux personnes apprenantes de faire une vente de garage (2). • Planifier la rénovation d'une pièce et rénover la pièce. • Respecter un plan d'action (p. ex., le plan de formation et les échéanciers liés aux modules). • Discuter en groupe des diverses activités à venir affichées sur le babillard. • Organiser des repas pour l'ensemble de la communauté scolaire : menus, décors et achats faits par les personnes apprenantes. • Planifier une visite au centre de ressources à l'emploi. • Encourager une assiduité, un habillement, un vocabulaire et une discipline semblables à ce qu'on doit respecter en milieu de travail. • Désigner les organisations qui pourraient aider les personnes apprenantes dans la communauté. • Poser des questions aux personnes apprenantes afin de savoir comment elles ont réussi une tâche quelconque. • Poser des questions qui permettent d'explorer de nouvelles connaissances, des points à améliorer, à perfectionner. • Poser des questions qui permettent de donner de la rétroaction lorsqu'une force, une réussite sont exprimées. • Souligner l'importance et l'application de l'activité dans le quotidien. • Expliquer comment l'activité peut les aider à réussir. • Faire reconnaître la stratégie utilisée en expliquant comment elle peut être appliquée dans une autre situation de la vie de tous les jours.
Travail d'équipe Une équipe est un groupe de personnes travaillant ensemble en vue de produire un produit ou d'accomplir une tâche en conjuguant leurs efforts et en coopérant de façon organisée. (RHDCC)	• Organiser un travail d'équipe à la chaîne (p. ex., la préparation d'invitations et des enveloppes). • Demander aux personnes apprenantes d'organiser des jeux lors de célébrations. • Impliquer les personnes apprenantes dans certaines activités de bénévolat dans leur communauté. • Participer activement à des projets transdisciplinaires comme l'organisation d'une célébration ou la mise sur pied d'une pièce de théâtre. • Participer à la décoration intérieure de la salle d'atelier : peindre les murs, mesurer la salle, faire l'inventaire des matériaux nécessaires et en faire l'achat. • Donner un atelier de préparation à l'emploi en utilisant, par exemple, *MÉTA-Phare* produit par le Centre FORA.

Compétences	Stratégies mentionnées
Formation continue La formation continue est la participation à un processus permanent d'acquisition de compétences et de connaissances. (RHDCC) Les compétences suivantes deviennent indispensables : savoir comment apprendre; comprendre son propre style d'apprentissage; savoir comment obtenir l'accès à divers documents, à diverses ressources et à diverses possibilités d'apprentissage. (RHDCC)	• Effectuer un transfert de connaissances entre les personnes apprenantes en demandant à une personne qui a bien compris une notion de l'expliquer à quelqu'un d'autre – cela pourrait tout aussi bien fonctionner avec les membres de leur famille. • Aider ses enfants à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons (capacité de transférer ce que la personne apprenante a appris dans sa vie familiale). • Inviter les personnes apprenantes à donner des exemples concrets de leur vie personnelle se reliant aux sujets discutés en classe et lors des ateliers. • Créer une relation authentique d'échanges qui confirme à la personne apprenante notre réel intérêt pour sa personne (étape incontournable du transfert des compétences dans la vie quotidienne). • Encourager les personnes apprenantes à chaque démonstration d'une compétence acquise. • Faire remarquer le transfert des compétences acquises lorsque les personnes apprenantes racontent une expérience de vie (p. ex., lorsqu'elles écrivent une lettre). • Permettre aux personnes apprenantes de démontrer et d'expliquer leur progrès à des personnes qu'elles ne connaissent pas ou peu. • Reconnaître les progrès et les qualités valorisées chez la personne apprenante. • Encourager les personnes apprenantes à afficher leurs certificats. • Engendrer le sentiment d'appartenance par une visite à un lieu ou à un évènement culturel. • Offrir des ateliers chez des partenaires communautaires ou donnés par des partenaires communautaires. • Participer à des activités organisées dans la communauté. • Participer à des dîners communautaires. • Visiter une librairie.

Stratégies de formation (suite)

Catégories de stratégies

Il est crucial de noter que la question posée aux formatrices et formateurs portait sur les stratégies utilisées pour stimuler les personnes apprenantes à utiliser leurs nouvelles compétences dans leur vie de tous les jours. La question portait donc sur leurs perceptions des méthodes et des techniques de formation des adultes qu'ils appliquaient. Elle ne comportait pas une estimation ni une observation des impacts de ces stratégies sur le transfert des compétences effectué par les personnes apprenantes dans leur vie de tous les jours. Ce dernier aspect a été examiné plus haut.

Les exemples de stratégies favorisent implicitement ou explicitement la pratique ou la mise en valeur réelle ou potentielle de diverses compétences essentielles. Il est évident que certaines stratégies sous-tendent plusieurs compétences essentielles, certaines de ces compétences étant nommées, d'autres, sous-entendues, d'autres enfin, indéterminées. Il est clair qu'un tel classement des stratégies selon les compétences essentielles auxquelles elles contribuent ou pourraient contribuer est présenté à titre indicatif seulement et ne représente pas nécessairement les intentions initiales des groupes de discussion. Cette liste ne constitue pas une

caution par les organismes partenaires de telles ou telles stratégies de formation ni leur consécration à titre de pratiques exemplaires.

Les stratégies énumérées par les formatrices et formateurs ont été rassemblées et organisées en neuf catégories faisant référence aux compétences essentielles plutôt qu'en des catégories d'activités de sens communs telles que des activités communautaires, l'usage des médias, les sorties éducatives, etc. Ainsi, le tableau des stratégies qu'utilisent ou peuvent utiliser les formatrices et formateurs se prête bien à une fonction éventuelle de sélection et de mise en application de pratiques courantes ou exemplaires.

Le classement des stratégies qu'ont rapportées les formatrices et formateurs présente des limites. Les stratégies constituent des approches souvent multidimensionnelles de pratiques de formation favorisant le transfert des compétences dans leur vie de tous les jours, notamment le travail d'équipe, qui semble sous-estimé dans la liste donnée plus haut. Il s'agit entre autres d'une compétence essentielle acquise dont les personnes apprenantes sont potentiellement porteuses dans leur vie de tous les jours.

Fréquence des mentions

Parmi les huit groupes de discussion, ceux qui, en plus de nommer des stratégies, se sont demandé comment ces stratégies sont appliquées ont énoncé un plus grand nombre de pratiques diverses et énuméré plus d'exemples concrets.

Voici donc un relevé initial des compétences essentielles qui seraient transférées (ou susceptibles d'être transférées) par l'application des stratégies énoncées par les formatrices et formateurs qui ont participé aux groupes de discussion.

Compétences essentielles − Nombre de mentions

- Lecture des textes 35
- Utilisation de documents 10
- Rédaction 16
- Communication verbale 18
- Informatique et technologies 8
- Calcul 11
- Capacité de raisonnement 19
- Travail d'équipe 6
- Formation continue 15

Total des mentions 138

14.3.2 Matériel andragogique

Les outils andragogiques qui favorisent le transfert des compétences ont été traités lors des groupes de discussion par la question 2 : Quel matériel andragogique utilisez-vous pour favoriser le transfert des compétences dans la vie de tous les jours?

Tableau 14
Matériel andragogique mentionné par les formatrices et formateurs

Compétences	Matériel mentionné (par ordre alphabétique)	Modalités d'utilisation mentionnées (comment ce matériel est utilisé)
Rédaction	**Affiches**	• Préparer des affiches sur les activités à venir.
Capacité de raisonnement	**Agenda**	• Planifier des activités. • Inscrire dans son agenda les devoirs à faire pour la séance de formation suivante.
Utilisation de documents	**Annuaire du téléphone**	• Rechercher des noms dans l'annuaire. • Mettre les noms des restaurants par ordre alphabétique. • Montrer comment trouver un numéro de téléphone et une adresse. • Utiliser le bottin téléphonique pour s'exercer au classement par ordre alphabétique.
Informatique et technologies	**Appareil photographique**	• Prendre des photos à chaque évènement et les faire parvenir par courriel à quelqu'un (une personne apprenante est responsable de cette tâche à chaque occasion).
Calculs simples Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables	**Argent**	• Utiliser de faux billets pour rendre les exercices plus réels (p. ex., pour faire des achats, rendre la monnaie). • Jouer à des jeux de société. • Faire des exercices afin que les personnes apprenantes gèrent un montant d'argent.
Lecture des textes	**Babillard**	• Lire les annonces de diverses activités, les notes de service, etc., sur le babillard du centre.
Utilisation de documents	**Bottin de langue française**	• Remettre un bottin de langue française à la disposition de chaque personne apprenante pour qu'elle le feuillette et s'informe des services offerts en français dans la région.
Lecture des textes Communication verbale	**Bulletin communautaire**	• Lire le bulletin en petit groupe et présenter un article ou un sujet du bulletin en vue de stimuler l'expression orale et la compréhension du vocabulaire.
Utilisation de documents Calculs simples	**Brochure**	• Planifier un voyage touristique à l'aide d'une brochure ou d'Internet.
Calculs simples Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables	**Caisse (petite)**	• Compter et comptabiliser la monnaie.
Utilisation de documents	**Calendrier**	• Utiliser un calendrier pour trouver des dates précises; compter les semaines en vue de planifier une activité : notion de durée d'un mois ou d'une année. • Utiliser les fêtes au calendrier pour présenter des textes en lien avec ces fêtes. • Inscrire ses rendez-vous au début de chaque mois. • Utiliser un calendrier d'assiduité : écrire l'heure de l'arrivée et l'heure du départ; téléphoner lorsqu'on est dans l'impossibilité de venir au cours; prendre conscience du temps investi dans la formation, de l'écart ou du

Compétences	Matériel mentionné (par ordre alphabétique)	Modalités d'utilisation mentionnées (comment ce matériel est utilisé)
		respect de leur engagement; faire le lien entre le temps investi et les résultats dans l'atteinte de leurs buts. • Se familiariser avec les jours, les mois de l'année et les saisons. • Dire sa date de naissance et voir à ce que les autres personnes apprenantes disent dans quelle saison elle se trouve.
Informatique et technologies	**Carte de guichet**	• Montrer aux personnes apprenantes comment utiliser une carte de guichet et comment garder un relevé de toutes leurs transactions. • Discuter avec les personnes apprenantes des dangers liés à l'utilisation d'une carte de guichet.
Utilisation de documents	**Carte géographique** **Carte routière**	• Amener les personnes apprenantes à tracer leur trajet ou à reconnaître les ressources sur une carte géographique. • Repérer sur une carte où se déroulent des activités dans la communauté ou ailleurs. • Repérer sur une carte les différentes routes pour faire un trajet. • Repérer sur une carte la distance entre deux points.
Calculs simples Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables	**Catalogue**	• Faire des achats par catalogue avec un thème et un budget; ajouter les taxes et convertir le tout en argent américain.
Mesures et calculs	**Contenants divers**	• Utiliser le système métrique pour comparer les prix entre différentes grandeurs et différents formats de produits courants; effectuer des conversions.
Utilisation de documents	**Chèques**	• Faire des chèques avec les personnes apprenantes selon une liste de dépenses.
Calculs simples Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables Mesures et calculs	**Circulaires**	• Comparer le prix des produits dans différentes circulaires d'épiceries et de magasins. • Aider à prendre conscience des économies possibles en faisant un choix éclairé entre les supermarchés. • Faire des opérations mathématiques pour vérifier les soldes. • Vérifier les quantités.
Utilisation de documents	**Dictionnaire**	• Faire du dictionnaire (tel le Bescherelle) un outil de travail quotidien pour chercher les définitions et pour vérifier l'orthographe. • Montrer aux personnes apprenantes que le dictionnaire peut être utilisé dans des jeux de définitions et des mots croisés, par exemple. • Aider à développer l'autonomie des personnes apprenantes en matière de correction. • Utiliser régulièrement le dictionnaire et écrire ensemble une phrase pour mieux comprendre la définition.
Utilisation de documents	**Étiquettes sur les produits**	• Lire les étiquettes des produits de nettoyage afin de connaître les dangers possibles liés à l'utilisation de ces produits ainsi que les étapes à suivre s'il y a une urgence. • Lire les étiquettes des produits comestibles et reconnaître l'information importante qui s'y trouve.

Compétences	Matériel mentionné (par ordre alphabétique)	Modalités d'utilisation mentionnées (comment ce matériel est utilisé)
Utilisation de documents Rédaction Communication verbale	**Exposé**	• Faire une recherche, écrire un rapport et faire une présentation ou un exposé sur le sujet choisi.
Formation continue Communication verbale Travail d'équipe	**Exposition**	• Visiter une exposition d'art et partager ses opinions. • Préparer en groupe une critique pour le journal.
Utilisation de documents Calculs simples	**Factures, additions, reçus**	• S'exercer à payer des factures en écrivant des chèques et le faire toujours au même moment du mois pour ne pas oublier. • Aborder la compréhension d'une facture. • Faire remarquer aux personnes apprenantes que les factures doivent être payées à la date prévue, sinon des intérêts s'ajoutent au montant dû après 30 jours; faire calculer l'intérêt. (2) • Expliquer le prix des objets sur une facture, faire le total et calculer les taxes. • Faire des comparaisons de prix lorsque les personnes apprenantes font leur épicerie.
Rédaction Communication verbale Formation continue	**Fiches thématiques**	• Créer des fiches thématiques de vocabulaire sur des thèmes variés. • Créer des fiches de projet adaptées à la réalité culturelle de chacun.
Utilisation de documents	**Formulaires**	• Remplir ensemble des formulaires de demande d'emploi, de passeport, de numéro d'assurance sociale, de bourse, d'admission à un programme. (2)
Utilisation de documents	**Horloge**	• Utiliser l'horloge comme outil de travail.
Utilisation de documents	**Instructions**	• Lire les instructions.
Rédaction	**Jeux**	• Jouer au S*crabble* en déterminant un thème : une personne apprenante prend en note tous les mots utilisés pendant la partie, ensuite le groupe fait des phrases avec les mots.
Rédaction	**Journal interne**	• Créer un journal interne; encourager les personnes apprenantes à soumettre des textes.
Utilisation de documents Lecture des textes Communication verbale	**Journaux**	• Lire des journaux locaux et discuter des articles; donner son opinion. • Au début de chaque séance, choisir ensemble un article dans le journal local; demander à chaque personne apprenante de lire un paragraphe et de relever le nouveau vocabulaire ou expression; faire suivre d'une discussion en groupe. • Lire le journal hebdomadaire des francophones; encourager les personnes apprenantes à y contribuer en publiant des recettes. • Lire des articles de journaux en groupe pour inciter les personnes apprenantes à s'informer et les encourager à prendre des initiatives.

Compétences	Matériel mentionné (par ordre alphabétique)	Modalités d'utilisation mentionnées (comment ce matériel est utilisé)
		• Lire un journal ou une revue et faire un exposé pour donner son point de vue sur un évènement de l'actualité. • Lire sur divers sujets et en discuter en groupe. • Lire des articles en groupe pour notamment améliorer le vocabulaire, sensibiliser à l'actualité, montrer l'utilisation de certains mots (comme les adjectifs et les adverbes), faire reconnaître un titre, un sous-titre, sensibiliser à ce qu'est un éditorial. • Faire les mots cachés dans le journal. • Observer la section sur la météo dans le journal et s'exercer à utiliser le vocabulaire associé; faire un graphique de la météo de la semaine; s'exercer à utiliser les nombres négatifs et positifs. • Lire des horoscopes à la pause et en discuter. • Lire l'horaire de télévision et discuter de la programmation quotidienne. • Lire une lettre à l'éditeur, une offre d'emploi, une petite annonce. • Dresser une liste de questions à poser lors d'un achat. • Lire des journaux, des magazines, des revues en lecture libre ou pour rechercher une information ou un élément de grammaire particulier.
Utilisation de documents Capacité de raisonnement	**Liste de tâches**	• Lire et comprendre les tâches assignées. • Vérifier les qualifications requises pour un emploi; donner son opinion sur le sujet.
Capacité de raisonnement Rédaction	**Liste d'inventaire**	• Faire un inventaire des articles dans la réserve du centre de formation. • Préparer la liste des achats.
Lecture des textes	**Livres**	• Donner un livre à lire; demander de relever les mots difficiles; vérifier dans le dictionnaire; faire un résumé oral ou écrit.
Informatique et technologies Utilisation de documents	**Ordinateurs, logiciels, Internet**	• Montrer différentes mises en page avec un logiciel de traitement de texte pour bien se préparer au marché du travail. (2) • Utiliser le logiciel *Tap'Touche* qui facilite l'utilisation du clavier afin de pouvoir taper des travaux avec plus de facilité. • Utiliser *AlphaRoute*, exercices en ligne au niveau de la personne apprenante pour renforcer ses connaissances. • Rechercher des modèles de curriculum vitae et de lettres d'intention en vue de la recherche d'un emploi. • Correspondre par courriel avec d'autres personnes comme le professeur de leurs enfants; ouvrir et fermer le courriel de façon appropriée. (4) • Améliorer un travail en faisant de la recherche en ligne. • Établir son budget personnel. • Utiliser quotidiennement l'ordinateur pour la recherche et l'écriture de textes. (2) • Taper un texte; discuter des erreurs et des corrections. • Chercher de l'information pour enrichir leurs connaissances sur les organismes communautaires, les institutions de santé, les lois et leurs droits.

Compétences	Matériel mentionné (par ordre alphabétique)	Modalités d'utilisation mentionnées (comment ce matériel est utilisé)
		• Diriger les personnes apprenantes vers un site Internet en leur posant des questions. • Faire découvrir les possibilités d'Internet telles que magasiner en ligne, effectuer des paiements de factures et commander du matériel. • Acheter un livre ou faire une commande de CD en français par Internet. • Présenter et utiliser des sites interactifs qui comportent des exercices de grammaire ou de calcul et des jeux éducatifs. (2) • Aider à adapter l'informatique aux besoins personnels des personnes apprenantes – aborder la technologie de l'information comme moyen de communication. • Susciter l'intérêt des personnes apprenantes pour la lecture dans Internet. • Se servir d'Internet pour s'informer.
Formation continue	**Plan de formation**	• Laisser les personnes apprenantes exprimer leurs idées concernant tout ce qui se rapporte à leur apprentissage et à leurs buts. • Laisser les personnes apprenantes exprimer leurs qualités, leurs capacités et leurs compétences personnelles.
Utilisation de documents Lecture des textes Rédaction Travail d'équipe	**Publications andragogiques**	• Consulter le *Module de technologie éducative* en cinq modules traitant des compétences essentielles. • Dans une publication du Centre FORA (*Expressions*), choisir un texte et faire une dictée. Par la suite, faire ressortir les verbes conjugués et dire à quel temps ils sont, si ce sont des verbes d'action ou d'état, etc. Repérer les adjectifs, les noms, etc., et déterminer le genre et le nombre. • Lire ensemble une section d'un roman du Centre FORA et en partager la synthèse. • Lire en groupe *Mon journal* du Centre FORA et échanger sur le contenu. (2) • Participer à l'évaluation portant sur l'intégration de la compétence essentielle « utilisation de documents ». • Utiliser en atelier de préparation à l'emploi la ressource *MÉTA-Phare* du Centre FORA. • Utiliser *Portfolio* produit par le Centre FORA. • Lire des textes tirés du *Printemps des lettres,* publié par la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français et *Expressions,* publié par le Centre FORA; encourager les personnes apprenantes à y contribuer un texte.
Communication verbale	**Radio, télévision**	• Écouter les nouvelles et partager le contenu. • Écouter les nouvelles et faire un exposé pour donner son point de vue sur l'évènement ou l'actualité. • Regarder une émission de télévision en français et en discuter en classe; écouter des chansons en français à la radio. • Comparer des émissions de télévision en français avec des émissions en anglais. Dire ce qu'on préfère le plus dans ces émissions.
Communication verbale Capacité de raisonnement	**Revues**	• Trouver des mots, des expressions qui aident à améliorer et à enrichir le vocabulaire de tous les jours. • Reconnaître le rôle de la publicité. • Faire des collages à l'aide de mots et d'images trouvés dans des revues.
Mesures et calculs	**Ruban à mesurer, règle**	• Prendre des mesures pour s'exercer. • Mesurer une personne pour connaître sa taille. • Mesurer des meubles dans la classe; vérifier les opérations de géométrie.

Compétences	Matériel mentionné (par ordre alphabétique)	Modalités d'utilisation mentionnées (comment ce matériel est utilisé)
Rédaction	**Tableau (en classe)**	• Écrire des dictées au tableau et les corriger ensemble.
Mesures et calculs	**Tasses à mesurer**	• Utiliser des tasses à mesurer pour se familiariser avec les fractions. • Aider les personnes apprenantes à suivre une recette.
Lecture des textes	**Textes**	• Effectuer des exercices de compréhension de texte afin de comprendre l'intrigue, le point culminant et le dénouement. • Faire des résumés de textes oraux et par écrit. • Lire des textes simplement pour prendre goût à la lecture sans toujours lire pour accomplir un travail.
Mesures et calculs	**Thermomètre**	• Utiliser un thermomètre pour prendre la température du corps afin de déterminer si une personne fait de la fièvre ou non. • Dessiner un thermomètre pour illustrer le degré de température selon les instructions. • Utiliser un thermomètre pour contrôler la température des maisons. • Utiliser un thermomètre pour connaître la température à l'extérieur et déterminer l'habillement approprié de la journée. • Lire la température indiquée sur le thermomètre d'un four.

Constats

Au total, les groupes de discussions ont fait part de 132 objets ou supports andragogiques, dont 123 distincts. Les mentions les plus nombreuses portent sur les technologies de l'information (ordinateur, logiciels et Internet) et sur les médias locaux, en particulier les journaux.

Les formatrices et formateurs des centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes se servent donc d'une grande variété de matériel didactique classique (p. ex., le dictionnaire), de matériel issu de l'usage courant dans la vie quotidienne (p. ex., les étiquettes des produits; le bulletin communautaire) ou encore de matériel particulier à certaines tâches (p. ex., une carte routière) à des fins de formation. Toutefois, les objets utilisés comme supports andragogiques diffèrent d'un centre à l'autre. En outre, les groupes n'ont pas nommé toute la gamme de matériel à leur disposition. Il est à supposer qu'ils ont mentionné le matériel qu'ils jugent le plus efficace et pertinent.

Les remarques de mise en garde faite quant aux réponses fournies par les formatrices et formateurs à la question précédente s'appliquent à cette seconde question. Les outils utilisés font partie des pratiques courantes qu'il importe de partager. Il s'agit possiblement de pratiques exemplaires, mais aucune validation n'en a été faite.

14.3.3 Ressources requises

Les formatrices et formateurs qui ont participé aux groupes de discussion ont répondu à la question 3 : Si toutes les ressources étaient disponibles, qu'est-ce qui vous aiderait à effectuer un meilleur travail pour favoriser le transfert des compétences dans la vie de tous les jours?

Tableau 15
Ressources potentielles mentionnées par les formatrices et formateurs

Domaines	Ressources mentionnées (par ordre alphabétique)	Modalités d'utilisation (façon de faire)
Formation continue	**Apprentissage en milieu de travail**	• Créer des partenariats avec divers employeurs. • Avoir accès à du matériel andragogique favorisant l'apprentissage en milieu de travail. • Développer un programme de mentorat de carrière. • Mettre en place divers projets d'intégration communautaire. • Créer un programme *Étudiant d'un jour en milieu de travail* pour accroître la motivation des personnes apprenantes.
Formation continue	**Bénévolat**	• Mettre sur pied un programme de bénévolat.
Formation continue	**Entreprise sociale**	• Exploiter une entreprise au centre d'alphabétisation. Les personnes apprenantes pourraient observer et travailler dans tous les domaines d'une entreprise en partageant leur journée entre la formation et l'emploi.
Communication verbale	**Expression autonome**	• Tenir des séances de discussion auxquelles participeraient les personnes apprenantes en tant que citoyens autonomes, ce qui leur permettrait d'exprimer leurs idées.
Financement	**Financement**	• Assurer les centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes d'une continuité sûre et certaine fondée sur un financement constant pluriannuel.
Formation	**Formation des formatrices et formateurs**	• Offrir aux formatrices et formateurs de meilleures pistes pour aider les personnes apprenantes à réussir.
Matériel andragogique	**Index du matériel andragogique**	• Fournir un index de tout le matériel andragogique disponible pour faciliter la localisation rapide des exercices et du matériel andragogique.
Formation continue	**Jeux**	• Permettre à toutes les personnes apprenantes de différents niveaux de s'initier aux jeux de société ou éducatifs. • Avoir un plus grand choix de jeux qui permettent d'écrire des mots (*Scrabble*) ou de faire des calculs (*Monopoly*).
Lecture des textes	**Livres**	• Avoir un plus grand choix de livres en écriture simple. • Obtenir des fonds pour garnir nos bibliothèques.
Financement	**Locaux**	• Obtenir des fonds pour louer des espaces de bureau plus grands et avoir accès à de plus grandes salles d'atelier. • Obtenir des fonds pour utiliser un local qui comprendrait une cuisine afin d'offrir des cours d'alimentation.
Manuels d'apprentissage	**Manuels d'apprentissage**	• Fournir aux personnes apprenantes des manuels ou des cahiers d'exercices qui leur appartiennent ainsi qu'un bon dictionnaire. Ainsi, elles pourraient conserver leurs travaux et leur ouvrage de référence chez elles, elles considéreraient l'apprentissage comme important et elles amélioreraient leur estime personnelle.

Domaines	Ressources mentionnées (par ordre alphabétique)	Modalités d'utilisation (façon de faire)
Matériel andragogique	**Matériel andragogique adapté et accessible**	• Avoir accès à plus de matériel andragogique en français de base et en mathématiques, surtout du matériel sur le budget. • Rendre accessible le matériel andragogique. • Acquérir les nouveautés produites par le Centre FORA. • Obtenir des ressources financières afin de développer ou de faire l'achat de matériel andragogique supplémentaire. • Développer du matériel andragogique taillé sur mesure et adapté à la préparation aux programmes postsecondaires que choisissent les personnes apprenantes. • Prendre le matériel et le rendre vivant pour les personnes apprenantes.
Matériel andragogique	**Matériel adapté aux problématiques du groupe**	• Permettre aux formatrices et formateurs d'avoir des ressources pour répondre aux questions des personnes apprenantes et mieux les conseiller. • Permettre aux formatrices et formateurs d'avoir recours à de l'information adaptée au niveau de lecture des personnes apprenantes en cas de besoin. • Rendre les ressources accessibles aux personnes apprenantes pour qu'elles puissent en bénéficier. • Obtenir du matériel andragogique adapté aux personnes apprenantes ayant des difficultés.
Programme de formation	**Programmes de formation**	• Offrir un programme d'alphabétisation familiale. • Offrir un programme d'alphabétisation en milieu de travail. (2) • Offrir des cours crédités. • Avoir un programme provincial que tous pourraient suivre où les exercices seraient adaptés aux personnes apprenantes et à leurs différents niveaux. • Offrir des programmes de formation complets préparés pour les adultes avec correcteurs. • Recevoir de l'information annuellement sur les nouveautés en informatique, en mathématiques et en français afin de correspondre à ce qu'enseignent les écoles. • Ajouter au cursus des cours tels que l'anglais, l'histoire, la géographie, le droit, la politique, selon les besoins et les intérêts des personnes apprenantes. • Augmenter les heures de formation.
Ressources humaines	**Ressources humaines**	• Obtenir du personnel de soutien en santé mentale. • Obtenir un plus grand nombre de formatrices et formateurs (un plus grand ratio temps/formateur par apprenant). (2) Un ratio convenable serait un maximum de trois personnes apprenantes par formatrice ou formateur. • Embaucher une ressource pour l'encadrement des nouveaux arrivants en formation. • Réduire le nombre des personnes apprenantes par groupe de travail (plus petits groupes de travail).

Domaines	Ressources mentionnées (par ordre alphabétique)	Modalités d'utilisation (façon de faire)
		• Obtenir un travailleur social sur place pour encadrer chaque personne apprenante afin que ses besoins humains ne soient pas un obstacle à son apprentissage. • Se doter d'un personnel de qualité. Le personnel en alphabétisation doit être bien engagé et créateur, donner le goût d'apprendre, tenir compte des différents styles d'apprentissage, ne pas juger, critiquer de façon constructive, donner vie à la classe, donner la possibilité aux personnes apprenantes d'échanger et de s'amuser tout en apprenant.
Toutes les compétences	**Reconnaissance des acquis**	• Faciliter la reconnaissance des diplômes et des acquis.
Formation continue	**Sorties éducatives**	• Faire un lien concret entre ce qui est appris en atelier et la réalité en visitant le Musée des sciences et de la technologie après avoir étudié les inventions dans le temps, par exemple. • Aller voir un film au cinéma après avoir lu le livre, comparer les deux et faire un parallèle entre le livre et le film. • Organiser des sorties éducatives plus nombreuses.
Communication verbale	**Témoignages de réussite**	• Présenter des témoignages de réussite qui encouragent les personnes en cours de formation à rester positives et persévérantes. • Enregistrer les personnes apprenantes au début et à la fin de leur formation afin de les rendre conscientes de leurs progrès.
Informatique et technologies	**Technologies de l'information**	• Offrir aux personnes apprenantes plus d'occasions de pratiquer les techniques apprises (p. ex., tableau à reproduire, documents à créer, sites Internet à visiter). • Utiliser les nouvelles technologies afin d'introduire de la variété.
Formation continue	**Transfert des compétences et des connaissances dans la vie quotidienne**	• Faire en sorte que la personne apprenante soit convaincue du bien-fondé de son apprentissage, du transfert dans sa vie quotidienne, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel.

Constats

Les ressources que jugent nécessaires les formatrices et formateurs incluent des ressources humaines, techniques et financières qui contribuent à divers titres à favoriser la formation, l'apprentissage et le transfert des compétences. Ces ressources souhaitées débordent le registre de telle ou telle compétence, et parfois englobent toutes les compétences. Le classement sous la rubrique « Compétences essentielles » peut constituer une référence; cependant, il ne fonctionne pas complètement. En effet, les ressources ne se classent pas toutes sous l'une ou l'autre des compétences essentielles. Certaines contribueraient à l'ensemble des moyens nécessaires pour favoriser le travail d'enseignement des formatrices et formateurs et celui d'apprentissage des personnes apprenantes.

Les ressources souhaitées sont à considérer attentivement. Elles vont des ressources d'infrastructure de formation, c'est-à-dire de financement, de locaux et d'équipement, au financement de base continu et pluriannuel. Les ressources destinées au financement du personnel spécialisé et de soutien et à la formation continue des formatrices et formateurs sont considérées comme importantes. Les ressources requises portent aussi sur l'accès au matériel andragogique adapté aux programmes existants et aux adultes apprenants francophones, de même que sur l'extension des programmes dans certaines matières et sur la mise en place de nouveaux programmes. Entre autres, les formatrices et formateurs requièrent des ressources pour reconnaître les acquis des personnes apprenantes et valoriser leurs réussites ainsi que pour les soutenir convenablement dans leur parcours d'apprentissage quant à leurs besoins particuliers. En outre, les ressources voulues portent sur la possibilité d'établir des collaborations et des partenariats avec les organismes communautaires, publics et privés, en particulier dans le domaine des stages pratiques et du mentorat contribuant à l'employabilité.

En effet, l'acquisition et le transfert des compétences relèvent de plusieurs actions concertées chez les responsables directs de la formation des formatrices et formateurs, les responsables de la formation des adultes sur le terrain ainsi que les responsables décisionnels à l'allocation des ressources. Il s'agit de ressources qui favorisent le développement des programmes, des méthodes et des techniques andragogiques appropriés pour les mettre en œuvre, la production et la diffusion du matériel adéquat, l'encadrement, la formation et le soutien des personnes apprenantes dont les attentes et les besoins sont vastes et diversifiés quant à l'acquisition des compétences et à leur transfert dans leur vie.

14.4 Suivis des groupes de discussion

Sélection des pratiques exemplaires

Le repérage et la sélection de pratiques exemplaires pourraient se faire à partir de groupes de discussion étendus à tous les centres. Ils pourraient aussi s'effectuer au cours d'un processus intensif ou continu de partage des meilleures pratiques par les formatrices et formateurs en utilisant différents moyens, notamment un forum d'experts en alphabétisation et en formation de base des adultes, des ateliers en face à face, des colloques et des forums en ligne. Il conviendrait de créer un réseau de mentorat pour les nouvelles formatrices et les nouveaux formateurs.

Diffusion des pratiques

L'équipe des collaborateurs a opté pour présenter et diffuser les apports des groupes de discussion destinés aux formatrices et formateurs et aux autres personnes concernées sous forme de cahier ou de fiches pratiques, en format papier et en format électronique.

Réflexion et action

Lors d'une prochaine étape de réflexion et de conception de matériel andragogique, il serait aussi possible d'envisager les relations entre les dimensions stratégiques, le matériel andragogique et les ressources requises en vue de proposer des pratiques réalistes qui optimisent la formation et qui favorisent le transfert des compétences au bénéfice des personnes apprenantes et de leur entourage.

Il est évident qu'il s'agit de considérer tant les résultats visés que les stratégies, les ressources accessibles, les méthodes et les techniques de la formation. La réflexion associée à la consultation et à la concertation des intervenants en alphabétisation et en formation de base des adultes devrait contribuer à soutenir les pratiques exemplaires et à en développer ainsi qu'à les encourager à poursuivre la quête d'excellence et de résultats probants dans leurs sphères d'action respectives par différents moyens adaptés aux contextes locaux et régionaux. Non seulement il faudra s'adapter aux changements qui surviennent tant à proximité que globalement, mais surtout apporter les changements souhaités et bénéfiques par l'action concertée favorisant le transfert des compétences des personnes apprenantes dans les diverses dimensions de la vie courante.

Ces actions pourront être poursuivies ou entreprises par des rencontres, des groupes de discussion, des forums, entre autres, portant sur les constats de la présente recherche, guidés par du mentorat et favorisant les actions suivantes :

1) la formulation et l'adoption de résultats à long, à moyen et à court terme;
2) l'expression des expériences, des attentes et des savoirs des intervenants en formation des adultes;
3) le partage et la reconnaissance de stratégies exemplaires pour atteindre l'acquisition des compétences et susciter le transfert des compétences;
4) le partage des techniques de formation contribuant au transfert des compétences dans les sphères personnelles, familiales et communautaires, sociales et économiques;
5) les stratégies de mobilisation et d'allocation des ressources humaines, financières et techniques à tous les niveaux afin d'atteindre les résultats visés;
6) le leadership et l'engagement des intervenants aux changements bénéfiques favorisant l'acquisition et le transfert des compétences à tous les niveaux d'apprentissage pour la vie.

15 - ANALYSE DES RÉSULTATS

15.1 Choix d'analyse des résultats

Dans cette section, nous présentons sommairement les choix d'analyse des données effectués selon les grandes tendances observées et les faits saillants des résultats de la recherche. Nous juxtaposons et mettons en correspondance les résultats de la recherche et ceux d'autres recherches empiriques contemporaines, qui y apportent des éclairages extérieurs et les appuient dans les grandes lignes.

À la suite de ces constats, nous voyons de nouveau le cadre et le modèle d'analyse et leur pertinence à bien englober les phénomènes observés afin de les comprendre et les expliquer. Nous allons au-delà en nous demandant quelles sont les actions communes qui favorisent le transfert des compétences essentielles dans la vie de tous les jours.

Les données brutes, tant quantitatives que qualitatives, ont été extraites de l'enquête et des groupes de discussion, traitées, organisées en unités d'observation qui, à leur tour, ont été décrites et comparées. Nous avons choisi de présenter des résultats aux deux extrémités du champ d'observation : les grandes tendances majoritaires et des exemples individuels ayant trait aux phénomènes suivants.

15.1.1 Perceptions et expériences des personnes apprenantes concernant le transfert de leurs compétences

1) Une analyse descriptive et comparative des grandes tendances reflétant avant tout les pratiques majoritaires des personnes apprenantes groupées par catégories.
2) La description et la juxtaposition de cas types sélectionnés obtenus par le croisement des variables formant des cas types de personnes apprenantes.

15.1.2 Perceptions et expériences des formatrices et formateurs concernant leurs pratiques favorisant le transfert des compétences

1) La description, par la sélection et la juxtaposition, de données qualitatives fournissant des exemples formulés par les formatrices et formateurs sur l'acquisition et le transfert des compétences par les personnes apprenantes prises individuellement, classés selon les domaines d'impact dans la vie de tous les jours.
2) Une analyse, par la description et le classement par compétences, des renseignements issus des groupes de discussion nommant les pratiques qui contribuent au transfert des compétences.

En somme, les analyses ayant trait aux descriptions et aux comparaisons qui ont été effectuées sur les unités d'observation permettent, d'une part, de procéder à une généralisation et, d'autre part, de prêter attention à un petit nombre de cas et à des exemples concrets. Deux raisons ont conduit à faire ces choix d'unités d'observation et d'unités d'analyse qui, de fait, ne couvrent que partiellement le potentiel d'exploitation offert par les données de recherche :

a) En raison de la très grande quantité et la qualité des données, tant quantitatives que qualitatives, obtenues par questionnaire, il faudrait investir plus de ressources humaines, financières et techniques pour en faire une analyse plus exhaustive.
b) Un examen attentif des grandes tendances, des cas et des exemples fournis ainsi que des données accessibles a permis de cibler de façon stratégique les questions à approfondir et les résultats à obtenir à l'avenir.

15.2 Unité d'analyse et modèle d'analyse

Il importe maintenant de fournir un effort de compréhension additionnel. À la suite de la revue de la littérature portant sur la recherche en alphabétisation et en formation de base des adultes, surtout les recherches canadiennes et internationales accessibles portant sur les compétences essentielles, l'acquisition des compétences et leur transfert, nous avions adopté une unité d'analyse et un modèle d'analyse.

Rappelons brièvement qu'une unité d'analyse consiste en des relations entre les acteurs, entre les champs d'action des acteurs avec leurs attitudes, leurs compétences, leurs comportements, les sphères d'influence réciproques et externes du contexte plus large, par exemple celles des médias et celles des transformations économiques.

L'unité d'analyse qui a été examinée et retenue en février 2008 est la suivante : les effets (directs) et les impacts (indirects, incluant d'autres influences) du transfert des compétences acquises par la personne apprenante dans différentes sphères de la vie quotidienne. Autrement dit, le transfert entraîne des changements résultant de l'application des connaissances et des compétences acquises au cours de la démarche de formation dans la vie quotidienne.

Nous avions alors retenu *grosso modo* que les compétences acquises sont des ressources accessibles en capital humain transférables dans différentes sphères de la vie et que le transfert des compétences acquises consiste en des effets ressentis ou observables sur la personne apprenante et en des impacts que l'usage des compétences peut entraîner sur son entourage et ses milieux de vie. Un cadre conceptuel a servi de référence au départ, celui de Schuller et de ses collaborateurs (2004), associé à une figure en forme de triangle. Les partenaires de la présente recherche ont adapté la figure en l'intégrant dans un cercle aux quatre dimensions de vie : personnelle et physique, familiale, communautaire et sociale ainsi que fonctionnelle, cette dernière comportant les aspects de l'emploi et de la formation, tout en retenant l'idée que ces dimensions sont interreliées, tout comme les espaces de vie concrète.

Le modèle conceptuel adapté a bien servi à formuler des questions de l'enquête sur les sphères du transfert des compétences par les personnes apprenantes. Les données, par la suite, ont fait l'objet de descriptions et de comparaisons. À l'usage, toutefois, ce modèle fait montre de certaines ambiguïtés dans le classement des effets et des impacts du transfert dans les domaines de vie. Le communautaire coïncide-t-il avec le social? Qu'inclut-on dans le plan fonctionnel? Qu'entend-on par famille? Son application suggère d'effectuer des améliorations afin d'en faire ressortir un modèle qui éclaire la compréhension et l'explication des résultats obtenus.

Au terme de cette recherche, il est possible de convenir d'un modèle conceptuel associé à une figure graphique qui représente bien les constats de recherche. Ce modèle, à l'avenir, saura guider les pratiques de formation en vue de l'acquisition des compétences essentielles ainsi que les espaces de vie bénéficiant potentiellement des effets et des impacts du transfert dans les contextes des communautés francophones en situation minoritaire.

15.3 Revue et pertinence du cadre et du modèle d'analyse

Les catégories d'observation concrètes sont fondées sur les compétences essentielles et les dimensions de transfert des compétences présentées aux chapitres 4 et 5 du présent rapport.

Selon une vaste étude appliquée de Schuller et de ses collaborateurs (2004), les bénéfices potentiels du transfert des compétences essentielles se classent en trois grandes dimensions :

1) l'identité personnelle comprenant les aspects symboliques, physiques et mentaux, d'alimentation et de santé;
2) la dimension fonctionnelle d'usage d'outils (de moyens pratiques) de savoir, de savoir-faire et de savoir-être propres à une collectivité socioculturelle;
3) la dimension de fonctionnement collectif dans les groupes sociaux, les groupes communautaires de proximité, les groupes d'une collectivité plus large, y compris les organismes et les institutions médiatiques, socioculturelles, économiques et politiques d'une municipalité et d'une région.

Dans la présente recherche, les partenaires ont ajouté une dimension de transfert, celle de l'action interactive dans la famille ou le ménage et son réseau de parenté.

Ces dimensions du transfert des compétences sont donc réaffirmées et à la fois élargies et redéfinies selon les dimensions présentées un peu plus loin afin de mieux convenir aux spécificités des contextes socioculturels, économiques et politiques des communautés francophones en situation minoritaire.

Les centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes et la population qu'ils servent sont situés dans les communautés francophones en situation minoritaire. Ces communautés francophones font un usage étendu et diversifié du terme « communauté » faisant référence à des espaces de vie conviviaux, au sentiment d'appartenance, à des associations, organisations et institutions francophones dotées de réseaux locaux, régionaux et provinciaux et d'un réseau national. Il s'agit donc de communautés à dimensions variables, à la fois réelles et virtuelles, qui ne correspondent pas directement à l'idée de la dimension dite sociale, appellation qui porte aussi ses propres ambiguïtés, mais qu'on appelle généralement réseaux de sociabilité, d'une part, et de société civile, d'autre part, espaces auxquels participent aussi les francophones.

En outre, dans les contextes des minorités francophones, la dimension fonctionnelle rassemble plusieurs sphères à la fois interreliées et distinctes, particulièrement en ce qui a trait à la formation et à l'emploi, avec les nuances particulières des activités de formation et de travail en français dans les secteurs associatifs, coopératifs, publics et privés. Quant à la sphère familiale, elle peut comprendre uniquement le ménage, soit les conjoints, un ou des parents et un ou des enfants et des personnes à charge de diverses générations partageant un logement, ou encore, par extension, comprendre des proches, dont la parenté de proximité et à distance.

Bien que certains effets, impacts ou bénéfices directs et indirects du transfert des compétences s'appliquent dans certaines dimensions plutôt que dans d'autres, il est crucial d'envisager ces dimensions comme étant interconnectées ou inter reliées, et non comme des domaines ou des sphères étanches de vie personnelle, familiale, communautaire, civique, publique et économique. Tous les chercheurs et les observateurs se rendent à l'évidence que le transfert des compétences s'effectue vers plusieurs dimensions ou d'une dimension à l'autre, comme l'ont relaté les proches des personnes apprenantes et les formatrices et formateurs.

Cette réalité soulève aussi des difficultés de classement des mentions ou des observations empiriques, comme le démontrent certains des exemples concrets de transfert présentés au chapitre précédent. Un même exemple de compétence essentielle, par exemple la communication verbale ou l'utilisation de l'informatique, s'applique d'une façon ou d'une autre à toutes les dimensions personnelle, familiale, communautaire et fonctionnelle de la vie d'une personne apprenante. L'acquisition des compétences associées à l'organisation fonctionnelle, dans le cadre de la formation des adultes par exemple, se répercute en des effets multiples et continus sur l'organisation personnelle, entraînant à son tour des impacts dans le ménage, dans le bénévolat communautaire et au travail. Des travaux additionnels seront requis pour arriver à comprendre cette complexité et à analyser les constats dans toute leur richesse, tout en en simplifiant leur interprétation et leur compréhension afin de mieux guider les applications de ces analyses dans les pratiques de formation, d'apprentissage et de transfert.

Au terme de cette recherche, nous proposons donc de retenir les dimensions du transfert des compétences dans la vie de tous les jours qui suivent :

- **Autonomie, identité et développement personnel :** compétences d'autonomie et d'identité comprenant les aspects physiques et mentaux, l'alimentation et la santé;
- **Réseaux familiaux :** compétences d'action interactive dans les réseaux de la famille ou du ménage
- **Réseaux communautaires et sociaux :** compétences de fonctionnement collectif dans des groupes sociaux de proximité et les groupes sociaux hétérogènes, comprenant les réseaux d'amis et de collègues
- **Réseaux fonctionnels :** compétences en utilisation d'outils physiques et socioculturels, y compris en formation en milieu de travail, par exemple.

15.4 Revue et juxtaposition des résultats

Nous procédons donc à la juxtaposition des résultats de la présente recherche aux résultats les plus probants d'autres recherches internationales relativement récentes. Il importe de se rappeler, lors de la juxtaposition comparative des résultats qui suit, que les personnes francophones sondées, en formation ou ayant terminé leur formation dans les réseaux des centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes de l'Ontario et du Manitoba, ne forment pas un échantillon représentatif. Les personnes sondées ont été sélectionnées ou se sont portées volontaires lors de l'enquête à partir des estimations fondées ou présumées (par les formatrices et formateurs et par les répondants eux-mêmes) des effets ou des impacts positifs du transfert de leurs compétences dans leur vie de tous les jours. Il est donc plausible que les résultats obtenus dans la présente recherche présentent des témoignages des effets et des impacts positifs perçus ou observés supérieurs à la moyenne. Il s'agissait bien, par cette recherche, de révéler les effets et les impacts du transfert observés par les personnes apprenantes, par les formatrices et formateurs ainsi que par les personnes de l'entourage des personnes apprenantes.

Toutefois, il est important d'envisager les possibilités suivantes :

a) une partie de la population adulte, en formation ou ayant terminé leur formation, qui n'a pas participé au sondage pour diverses raisons, pourrait arriver à des résultats aussi probants;
b) une partie de la population adulte, au début de la formation et encore en formation, pourrait présenter le potentiel additionnel d'acquérir de telles compétences, de les mobiliser et de les transférer dans sa vie quotidienne.
c) Une grande proportion des répondants en formation (dans la présente recherche) a affirmé avoir entrepris la formation surtout pour la poursuite de leurs études et ensuite pour des raisons reliées à l'emploi, tandis que les personnes qui n'étaient plus en

formation ont dit qu'ils l'ont entreprise pour la formation. Ailleurs, selon McGivney (2001) et Schuller et collab. (2004), les motifs qui poussent les adultes à s'inscrire à une formation sont d'abord l'amélioration de soi, puis l'emploi.

d) Les résultats de la présente recherche suggèrent que l'orientation vers une nouvelle carrière est le motif qui ressort principalement pour s'inscrire en formation des adultes, tandis que d'autres recherches (McGivney, 2001; Schuller et collab., 2004) avancent que la participation en alphabétisation des adultes est souvent une réponse à des évènements qui apportent des changements dans les conditions de vie, comme la perte d'un conjoint ou d'une conjointe, un nouvel emploi, des enfants qui commencent l'école. Cependant, la majorité des répondants dans la présente recherche affirment aussi qu'un évènement particulier a été un facteur déclencheur pour s'inscrire en formation.

e) Les répondants en formation et ceux qui n'étaient plus en formation dans la présente recherche appuient en très grand nombre la formation des adultes, puisque 98 % d'entre eux proposeraient à des gens de leur entourage de s'inscrire à un programme d'alphabétisation et de formation de base des adultes. Ce résultat est d'autant plus remarquable que ce sont les amis, les membres de la famille et la motivation personnelle qui sont le plus susceptibles d'inciter les personnes apprenantes potentielles à s'inscrire à un programme d'alphabétisation.

L'auteur le plus fréquemment cité dans les études internationales (Beder, 1999) apporte des conclusions générales quant aux effets observés de l'alphabétisation des adultes selon les nombreuses recherches qu'il a revues. Voyons tour à tour les observations générales de la présente recherche comparativement aux observations de Beder (1999) dans chacun des cinq domaines qu'il a analysés : l'emploi, la formation continue, l'image de soi, l'impact sur l'éducation des enfants et l'atteinte d'objectifs personnels.

1) Emploi

En général, les exemples de transfert des compétences dans le domaine fonctionnel de l'emploi donnés dans la présente recherche indiquent que les personnes apprenantes, au terme de leur formation, obtiennent un emploi ou améliorent leurs conditions d'emploi. Selon Beder (1999), il est plausible que les adultes en alphabétisation (*adult literacy education*) reçoivent des gains d'emploi. En général, les adultes en alphabétisation et en formation de base croient que leurs emplois s'améliorent avec le temps. Cependant, selon Beder, rien ne peut permettre de conclure que la participation à un programme de formation des adultes entraîne une amélioration de l'emploi. La présente recherche n'offre pas de données sur l'amélioration des revenus d'emploi. En outre, le contexte de crise économique en 2009 dans lequel s'est tenue la recherche sur le terrain n'était pas propice à servir de jalon de comparaison entre le passé, le présent et l'avenir sous cet aspect.

2) Formation continue

En général, les exemples de transfert des compétences dans la sphère fonctionnelle de la formation continue présentés dans cette recherche montrent que le fait, pour les personnes apprenantes, de participer à un programme d'alphabétisation a un impact positif sur l'intention ou le fait de poursuivre leur formation. Cela correspond au constat de Beder (1999) selon lequel l'éducation en alphabétisation des adultes a une influence positive sur la poursuite de l'éducation des participants.

3) Image de soi

En général, d'après les exemples d'effets du transfert des compétences dans la sphère personnelle présentés dans cette recherche, l'alphabétisation ou la formation de base des adultes ont un effet positif sur la confiance en soi. Selon Beder (1999), la participation à un programme d'alphabétisation des adultes a un impact positif sur l'image de soi des personnes apprenantes.

4) Impact sur l'éducation des enfants

En général, les exemples présentés dans cette recherche suggèrent que l'alphabétisation et la formation de base des adultes ont un impact positif sur l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants. Selon la perception des personnes apprenantes et les témoignages de leur entourage, la participation à un programme d'alphabétisation des adultes a un impact positif sur l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants, ce qui correspond aux résultats observés ailleurs.

5) Atteinte d'objectifs personnels

En général, les exemples présentés dans cette recherche laissent supposer que les personnes en formation et, en plus grand nombre, les personnes qui n'étaient plus en formation veulent réaliser ou ont réalisé des objectifs personnels par la formation, ce qui rejoint les constats de Beder (1999) selon lesquels les personnes apprenantes perçoivent que leurs objectifs personnels se réalisent grâce à la participation à un programme d'alphabétisation des adultes.

À la suite des constats rapportés plus haut, Beder (1999) soulève un enjeu important : « Est-ce que les programmes d'alphabétisation des adultes peuvent contribuer à réaliser les objectifs fonctionnels du capital humain tout en répondant aux objectifs personnels des apprenants? » À cela, il répond : « La conclusion de cette recherche, qui suggère des impacts dans les deux domaines, apporte une évidence affirmative » (p. 79). Quant à la présente recherche, les observations nous donnent à penser que l'alphabétisation et la formation de base des adultes occasionnent non seulement des effets positifs dans le domaine de la vie personnelle et des impacts dans le domaine fonctionnel de l'emploi et de la formation continue, mais aussi des impacts dans la vie familiale des ménages ainsi que dans la vie communautaire.

15.5 Sommaire des résultats

15.5.1 Effets et impacts du transfert des compétences

Les résultats de la présente recherche convergent avec les impacts présentés par une vaste recherche récente du gouvernement de l'Écosse (2006), recherche qui avait été au centre du développement du modèle de Schuller et de ses collaborateurs (2004) auquel il est fait référence dans le présent rapport.

- L'augmentation des contacts avec des gens locaux lors de la formation et l'accroissement des sorties renforce la confiance en soi et favorise la création de liens et, tout comme l'établit la présente recherche, la participation et l'engagement dans la communauté locale.
- Les personnes apprenantes, en dépassant leurs perceptions négatives et leurs appréhensions quant à l'apprentissage et en répondant aux facteurs déclencheurs qui les mènent en formation, se libèrent de blocages et s'ouvrent à des possibilités nouvelles, ainsi qu'aux ressources culturelles, sociales et économiques accessibles dans leurs collectivités.

- L'apprentissage apporte des transformations dans la vie des gens, puisqu'il change positivement la personne apprenante, l'estime de soi et la confiance en soi et, par conséquent, son habileté à agir.
- Les bienfaits personnels que procurent les expériences en formation ont à leur tour des impacts dans d'autres domaines, notamment ceux de l'emploi et de la formation continue. D'ailleurs, l'emploi et la formation constituent les motifs principaux qui ont poussé les personnes apprenantes ayant participé à l'enquête à s'inscrire à un programme d'alphabétisation et de formation de base des adultes. Les participants à la recherche ont avancé ces motifs en plus grand nombre, semble-t-il, que les participants à d'autres recherches qui, eux, avaient pour motivations l'autonomie et le développement personnel. Il se peut que la conjoncture économique soit un facteur influant qui incite tant les jeunes adultes que les adultes d'âge moyen à poursuivre leur formation et à vouloir améliorer leur position sur le marché du travail.
- L'apprentissage favorise, chez les personnes apprenantes, la prise de contrôle de leur propre vie, de même que la volonté de s'engager dans des activités familiales, sociales ou communautaires qui contribuent à leur bien-être et au bien-être collectif. Les résultats de la recherche viennent confirmer ce constat. Les témoignages de l'entourage des personnes apprenantes démontrent que l'acquisition de compétences en lecture des textes et en rédaction, en communication verbale, en informatique et technologies, ainsi qu'en calcul a des retombées évidentes sur la prise en charge de nouvelles responsabilités familiales, sociales et communautaires. L'activation et le maintien des compétences existantes et des connexions à de nouveaux réseaux contribuent à l'identité culturelle et sociale et à la cohésion communautaire et sociale.

15.5.2 Stratégies, outils et ressources favorisant le transfert des compétences

Les groupes de discussion qu'ont tenus les formatrices et formateurs mettent en valeur les stratégies et les outils qu'ils utilisent ainsi que les ressources qu'ils considèrent comme nécessaires pour susciter et soutenir le transfert des compétences des personnes apprenantes dans leur vie quotidienne. Les constats apportés suite aux résultats des groupes de discussion indiquent clairement que les formatrices et formateurs sont conscients et informés des résultats positifs de l'acquisition des compétences essentielles et des moyens de favoriser leur transfert sur les plans du développement personnel, de l'emploi, de la formation continue et de la participation communautaire.

Les formatrices et formateurs font montre d'un apport équilibré de stratégies andragogiques conventionnelles et actuelles en mettant en application à la fois des approches de formation et des outils d'apprentissage qui mobilisent les intérêts personnels, familiaux, communautaires, médiatiques et économiques chez les personnes apprenantes, créant ainsi des expériences concrètes et des points d'ancrage réalistes à l'apprentissage et au transfert des compétences acquises dans la vie de tous les jours.

Aussi, les formatrices et formateurs connaissent les ressources nécessaires pour exercer leurs tâches et les mener à bien au profit des personnes apprenantes et de leur collectivité. Ces ressources vont des ressources indispensables à la vitalité des centres d'alphabétisation et de formation de base des adultes aux ressources de programmation élargie et à sa mise en œuvre dans des contextes aux conditions changeantes avec des groupes diversifiés sans oublier les ressources à l'embauche et à la formation continue des formatrices et formateurs ainsi qu'à leur outillage adéquat. Les formatrices et formateurs ont conscience de la nécessité de

reconnaître les acquis des personnes apprenantes et de valoriser leurs réussites. Ils souhaitent obtenir plus de ressources pour les soutenir convenablement dans leur quête de mieux répondre aux besoins particuliers des personnes apprenantes. Enfin, ils souhaitent avoir les ressources qui permettent d'établir des ponts, des collaborations, des partenariats avec les organismes publics, privés et communautaires afin de favoriser ainsi de multiples manières l'insertion culturelle, sociale et économique des personnes apprenantes.

Il paraît sage que les partenaires de la recherche désirent diffuser et partager l'ensemble des résultats des groupes de discussion plutôt que d'en extraire des pratiques exemplaires. Les échanges qui en résulteront permettront sans doute d'envisager des suivis bénéfiques pour toutes les instances touchées.

15.6 Compréhension et explication des changements

Il apparaît maintenant possible d'aller un peu plus loin dans notre compréhension et notre explication des phénomènes d'acquisition et de transfert des compétences. Ces phénomènes équivalent à l'activation des divers paliers d'action des personnes apprenantes, domaines ou paliers hautement interreliés plutôt que compartimentés. Cette compréhension découle des observations concernant les personnes apprenantes ainsi que celles concernant les formatrices et formateurs. Elle pourrait s'appliquer à d'autres intervenants en formation des adultes. Il s'agit d'une action de formation continue tout au long de la vie ou l'éducation la vie durant, qui s'active par la prise de parole, par l'activation des réseaux d'appartenance, de participation et d'information, par l'exercice stratégique de choix, par l'élaboration et la mise en œuvre de projets et par l'action de se mobiliser et de s'engager.

Les personnes sont exposées à différents milieux de vie (la vie personnelle physique et émotionnelle, le milieu de travail, le milieu familial, le milieu communautaire) qui comportent des champs d'action aux logiques sociales différentes (logique économique, logique affective, logique socioculturelle, etc.). Ces logiques différenciées favorisent ou non la plus ou moins grande cohérence des expériences sociales des personnes apprenantes, de leur entourage et de leur formatrice ou formateur.

Comme les formatrices et formateurs de même que les intervenants en sont conscients, il ne s'agit donc pas de créer des compétences en série et de les transmettre d'une case à l'autre comme des pions dans un jeu d'échecs, dans lequel les uns imiteraient les mouvements des autres sans savoir ou comprendre les stratégies ou les règles du jeu. Les personnes apprenantes sont des acteurs individuels et collectifs en formation continue, de vrais acteurs de la vraie vie dans toute sa complexité. Les formatrices et formateurs saisissent bien cette réalité lorsqu'ils proposent des méthodes andragogiques et des techniques d'apprentissage variées à partir d'outils d'usage courant, des scénarios réalistes et des activités concrètes. Cependant, il y a beaucoup plus à considérer, au-delà du champ d'observation et de questionnement de la présente recherche.

15.6.1 Activation des compétences

Au début de la présentation de l'analyse, nous avons retenu que les compétences n'ont pas d'existence interne indépendamment de l'action. C'est, somme toute, la personne apprenante en interaction dans la vie courante qui est l'acteur, le déclencheur, le porteur, l'actualisateur ou le développeur de ses compétences.

La question qui demeure est le comment. Comment s'opère le passage de l'action d'apprentissage dans un centre d'alphabétisation et de formation des adultes aux autres domaines de la vie courante? L'acteur ou le porteur des compétences est bien la personne apprenante. Comment effectue-t-elle ce transfert? Quels sont les facteurs ou les conditions de base qui facilitent le transfert des compétences acquises sous-jacentes aux techniques andragogiques?

Il s'agit des compétences générales dont le concept a été formulé par le spécialiste en économie politique Albert Otto Hirschman (1982) et repris par l'économiste H. Gintis (1992). Les compétences générales rendent compte des fondements de l'action en révélant ses composantes de base :

- les paroles et les schémas : nommer, raconter, savoirs (p. ex., les perceptions, les préférences, les attentes, les mémoires, les savoirs);
- les réseaux : appartenir, participer, s'informer (p. ex., la famille, les amis, le voisinage, le milieu d'apprentissage, les organismes bénévoles);
- les stratégies : demander, choisir comprenant la définition de ses objectifs, la détermination des ressources (moyens) (p. ex., faire un choix de formation, formuler et développer un projet);
- les engagements : se mobiliser dans l'action, comprenant, par exemple, l'implication dans une organisation bénévole, l'engagement par contrat.

Il apparaît, dans la présente recherche, que l'alphabétisation et la formation de base des adultes abordent et activent consciemment ou inconsciemment ces compétences de base qui sont les fondements de l'action pour le changement. Ces compétences opèrent les passages des personnes apprenantes vers les changements, entraînant des effets et des impacts sur les personnes apprenantes elles-mêmes et dans les divers domaines de leur vie.

Les facteurs déclencheurs

La recherche a révélé que s'opèrent, chez les personnes apprenantes, des déblocages internes provoqués par une action initiale qui a eu des effets et des impacts multiplicateurs, par exemple une prise de parole, une participation à un groupe, un choix de carrière, un engagement communautaire. Les facteurs déclencheurs internes pourraient être reliés à ces compétences de base à l'action activées par l'alphabétisation et la formation de base des adultes.

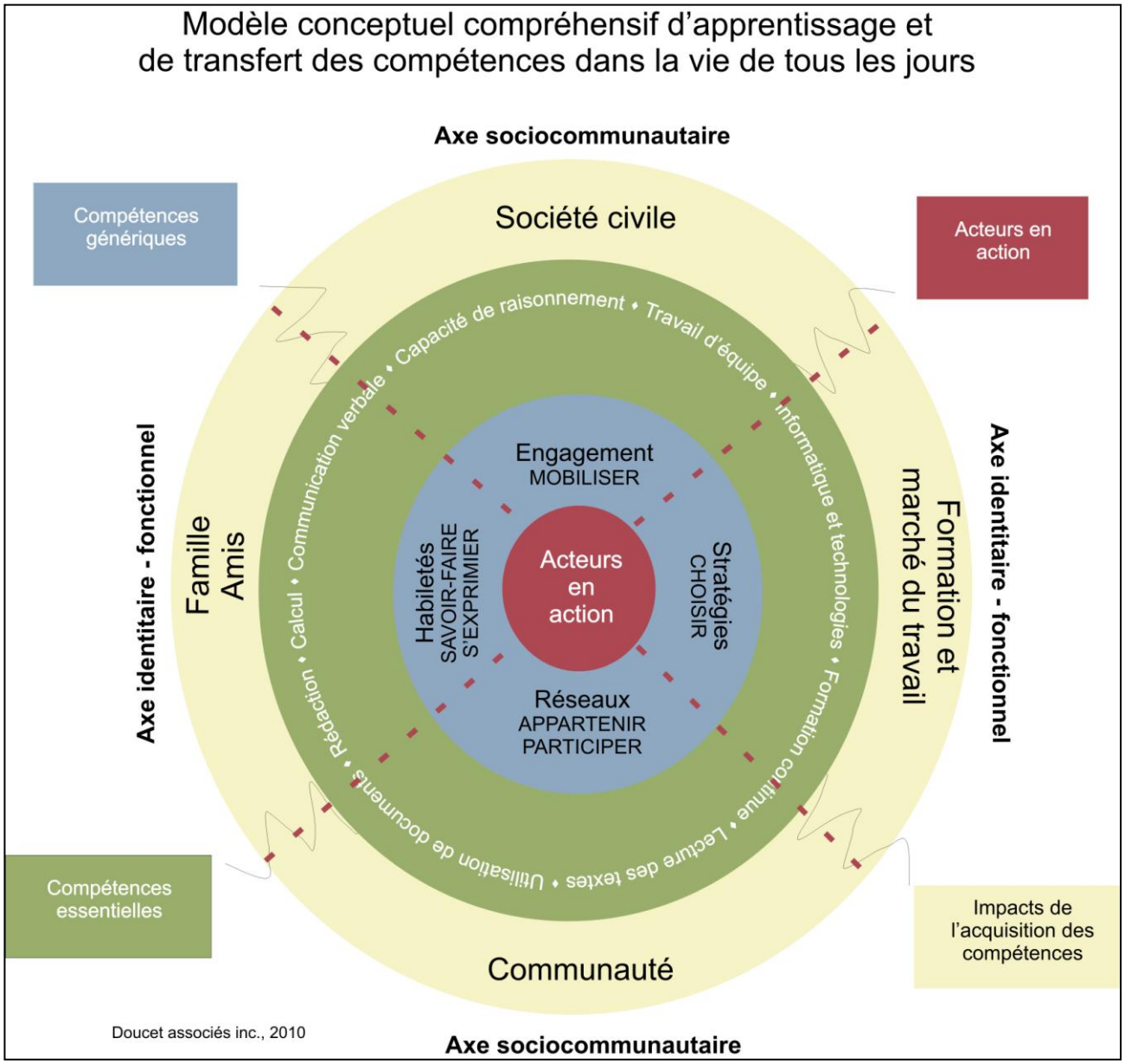
Parmi les considérations sur les facteurs qui favorisent le transfert, mentionnons aussi les facteurs déclencheurs externes auxquels les personnes apprenantes elles-mêmes, les formatrices et formateurs ainsi que les personnes de l'entourage des personnes apprenantes ont fait référence, comme la naissance d'un enfant, la recherche d'un meilleur emploi, l'entrée à la retraite, l'immigration, entre autres, qui ont motivé la démarche en formation et ont appuyé l'apprentissage, l'acquisition des compétences et leur transfert dans la vie de tous les jours.

Les données pourraient être explorées à nouveau en ce qui a trait aux facteurs déclencheurs internes et externes en vue de faire la démonstration systématique des facteurs qui sous-tendent la formation proprement dite et s'y associent pour susciter des changements, activer ou accélérer le transfert ayant des effets positifs tant pour les personnes apprenantes que pour leur entourage, contribuant ainsi à améliorer leur vie de tous les jours.

Cela dit, le modèle d'analyse des domaines de transfert où s'observent les bénéfices de l'amélioration des compétences, dont nous avons discuté plus haut, pourrait avantageusement être doté de deux dimensions complémentaires qui permettraient d'offrir une image plus complète du transfert des compétences et de démontrer de façon plus compréhensive les passages, les relations ou les interconnexions entre l'activation des compétences de base, les compétences essentielles acquises, leurs impacts et leur rayonnement :

1) les quatre compétences de base à l'action qui activent l'acquisition des compétences essentielles et leur transfert dans la vie de tous les jours;
2) les neuf compétences essentielles acquises et transférées par la personne apprenante;
3) les quatre dimensions inter reliées de la vie de tous les jours qui reçoivent les effets directs et les impacts indirects du transfert des compétences.

Figure B



15.6.2 Pourquoi, avec qui, vers où et comment poursuivre?

Pourquoi, avec qui, vers où et comment poursuivre? Au terme de cette recherche, voici le défi commun qui se pose tant aux personnes apprenantes qu'aux intervenants et aux responsables de la formation des adultes dans les communautés francophones, aux chercheurs et aux décideurs en éducation des adultes. Comment utiliser les connaissances sur les processus et les pratiques exemplaires d'acquisition et du transfert des compétences? Comment les communiquer et les transmettre à toutes les personnes touchées ou concernées par cette question? Quelles actions entreprendre à court et à moyen terme pour transférer de façon efficace et efficiente les connaissances et les expériences tirées de cette recherche aux intervenants à tous les niveaux?

CONCLUSION

La recherche lancée et réalisée en partenariat par la COFA et Pluri-elles (Manitoba) Inc. se fonde sur des bases bien articulées qui comprennent des principes et des pratiques de gestion axée sur les résultats, des séances de concertation entre les partenaires et les collaborateurs et des évaluations périodiques des processus et des activités. La stratégie de recherche planifiée a permis à tous de participer à un processus d'apprentissage, d'échange et de partage qui a favorisé les décisions consensuelles au cours des deux étapes de la recherche.

À l'étape 1 du projet de recherche, les partenaires, orientés par des cadres de planification stratégique et d'évaluation, ont réalisé une revue de la littérature pertinente sur la problématique étudiée ainsi qu'une revue des options et des contraintes méthodologiques. Il en est ressorti des paramètres bien circonscrits quant aux contenus et aux modalités de la recherche ainsi que des outils de recherche qui ont fait l'objet de consensus chez les partenaires et les collaborateurs.

L'étape 2 a consisté en la mise en œuvre de la recherche sur le terrain auprès des personnes apprenantes, des personnes de leur entourage et des formatrices et formateurs. En tout, 399 personnes apprenantes et informateurs, plus un nombre indéterminé de formatrices et de formateurs ont participé à l'enquête par questionnaire à titre de répondants. L'analyse descriptive et complète des tendances générales qui se dégagent des données quantitatives et qualitatives ainsi recueillies a conduit à démontrer les effets de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences essentielles sur les personnes apprenantes et les impacts de leur transfert dans diverses dimensions de la vie de tous les jours. Des cas types de personnes apprenantes et des exemples concrets de transfert offerts par des informateurs permettent d'illustrer les processus et les bénéfices directs et indirects observés. En outre, lors de groupes de discussion, les formatrices et formateurs ont fait part de leurs pratiques de formation favorisant l'acquisition et le transfert des compétences et les ressources considérées nécessaires pour soutenir le processus.

Une prochaine étape est envisageable, celle qui permettrait d'approfondir la recherche à partir de la base de données existante, riche et de qualité, qui mérite d'être exploitée afin d'éclairer davantage les pistes entrevues qui pourraient informer et guider les intervenants en alphabétisation et en formation de base des adultes.

Cette recherche empirique mène à la conclusion que le transfert des compétences acquises en alphabétisation et en formation de base des adultes est un franc succès. Le transfert des compétences s'observe dans la vie personnelle des apprenants, dans les sphères fonctionnelles de la formation continue et de l'emploi ainsi que dans la vie familiale, sociale et communautaire. Ces constats et les résultats observés qui les appuient seront utiles à l'ensemble des personnes concernées par la question : les décideurs, les responsables des programmes, les directions et le personnel des centres de formation ainsi que leurs partenaires gouvernementaux, institutionnels et communautaires.

La présente recherche apporte de nouveaux éclairages sur le transfert des compétences par des témoignages sur les passages cruciaux que vivent les personnes apprenantes dans leur parcours vers la maîtrise des compétences essentielles et leur transfert dans la vie de tous les jours.

Il appartient aux responsables et aux intervenants en alphabétisation et en formation de base des adultes de tous les niveaux de s'approprier les constats de cette recherche afin de bonifier leurs décisions et leurs actions au profit des personnes apprenantes francophones et de leurs communautés, en particulier les communautés francophones en situation minoritaire. Il appartient aussi aux responsables de l'alphabétisation et de la formation de base des adultes de poursuivre leurs actions en concertation afin d'améliorer les conditions favorables pour « apprendre pour la vie ».

BIBLIOGRAPHIE ANNOTÉE DES RECHERCHES EN ALPHABÉTISATION ET DES OUVRAGES COMPLÉMENTAIRES CONSULTÉS

Agence de santé publique du Canada. Réseau canadien de la santé (2005). *Au-delà des mots. Le lien entre l'alphabétisme et la santé.* En ligne : www.bdaa.ca/biblio/recherche/cahealth/French.pdf (consulté le 28 mai 2010).

Bailey, A., et L. Tabachnick Hotta (2007). *Apprentissage en milieu de travail. Comprendre le rendement du capital investi dans la formation, et autres résultats opérationnels*, Conseil canadien sur l'apprentissage. En ligne : http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/CCA/amt/amt.pdf (Consulté le 28 mai 2010).

Contenu : Le texte comprend un article d'Allan Bailey, « Comment quantifier le RCI de la formation », qui présente la chaîne des retombées de l'apprentissage en milieu de travail et leurs cinq niveaux successifs : 1) réaction, satisfaction et plan d'action; 2) apprentissage, aptitudes et connaissances acquises; 3) application et mise en œuvre au travail; 4) retombées opérationnelles sur l'entreprise; 5) rendement du capital investi (RCI).

Beaudet, G., G. Sénéchal et J. Stephen (1997). *Aperçu des tendances en éducation et en formation au Canada (1985-1995) : rapport du Canada pour la préparation de CONFINTEA V juillet 1997 : ébauche finale 30 juin 1997*, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), Développement des ressources humaines Canada, Commission canadienne pour l'UNESCO. En ligne : http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=2004_12_0597&col=EA&format=htm&ver=old (Consulté le 4 août 2010).

Contenu : Situation de l'éducation des adultes faisant ressortir des champs particuliers d'intervention, comme l'égalité pour les femmes, et de nouveaux domaines : citoyenneté, environnement, santé, démocratie et autoroute de l'information.

Beder, H. (1999). *The Outcomes and Impacts of Adult Literacy Education in the United States*, NCSALL Report, n° 6. En ligne : http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/report6.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Revue de la littérature fréquemment citée, fondée sur 23 études retenues parmi les 115 études consultées. Le texte comprend une discussion des méthodes (des données et des variables utilisées) et des résultats. Comprend un sommaire de quatre pages.

Binkley, M. R., R. Sternberg, S. Jones et D. Nohara (2000). *An Overarching Framework for Understanding and Assessing Life Skills. Adult Literacy and Lifeskills Survey.* Rapport non publié.

Brink, S. (2005). *Enquête sur la littératie et les compétences des adultes de 2003. Principaux résultats et répercussions*, Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada. En ligne : www.bdaa.ca/biblio/recherche/all2003f/mai11-05f.ppt (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Définition des compétences essentielles (en milieu de travail); tableau des compétences en milieu de travail, leurs applications et des exemples.

Brousseau, H., J. Jobidon et P. Panych (2002). *Pourquoi je m'al fa bé ti ze? ou « Je savais écrire mais c'était bourré de fautes ». Recherche sur les acquis et les effets d'une participation à des ateliers d'alphabétisation,* Trois-Rivières. En ligne : www.cdeacf.ca/documents/pdf/rayonalpha/24420.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Revue de la littérature, questions de recherche, hypothèses, dimensions conceptuelles du questionnaire, le questionnaire d'enquête au complet, etc.

Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens (2005). *Faire le lien entre les niveaux de compétence linguistique canadiens et les compétences essentielles. Un cadre de référence comparatif*, Ottawa. En ligne : www.language.ca (Consulté le 28 mai 2010.)

Centre for Research on the Wider Benefits of Learning (2006). *The Wider Benefits of Learning: a Synthesis of Findings from the Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.* Department of Education and Skills. (UK). En ligne : www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/RRP/u015002/index.shtml (Consulté le 14 juin 2010.)

Chang Barker, K. (2000). *Adult Literacy in Canada: Lessons Learned.* Rapport pour Ressources humaines et Développement des compétences Canada. En ligne : http://www.futured.com/documents/LessonLearnedinAdultLiteracyshortreport.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Argumentaire sur la nécessité d'évaluation plus consistante qui contribuerait à l'avenir à la planification systématique, au développement et à la reddition de comptes des interventions de toutes sortes en alphabétisation des adultes – entre autres, les effets ou les impacts des programmes sur les apprenants.

Comings, J., et L. Soricone (2007). *Adult Literacy Research: Opportunities and Challenges*, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Document hors série. En ligne : www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_opps_challenges.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Excellente revue de la littérature considérant les outils de mesure des effets et des impacts hors du champ de l'éducation proprement dite. Bibliographie abondante.

Comings, J. P., L. Soricone et M. Santos (2006). *An Evidence-based Adult Education Program Model Appropriate for Research*, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL), document hors série, Cambridge, Harvard Graduate School of Education. En ligne : www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_comings4.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Principes de recherche sur les programmes en éducation des adultes fondés sur des résultats d'études. Comprend des questionnaires.

DeSeCo (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*: *Strategy Paper on Key Competencies*. *An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program*. Projet révisé. En ligne : www.eaea.org/GA/11g.doc (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Proposition de trois catégories de compétences clés et leur constellation, leurs variations contextuelles et l'ouverture d'un agenda de recherche pour l'avenir.

Désilet, M., et J. Patry (1998). *Transfert des apprentissages en alphabétisation : cadre de référence*, Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec et Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation. En ligne : http://www4.bnquebec.ca/pgq/2002/613957.pdf (Consulté le 28 mars 2010.)

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (2007). *C'est le temps d'agir : Plan de rattrapage pour l'alphabétisation des adultes francophones vivant en milieu minoritaire*, Ottawa. En ligne : http://www.fcaf.net/documentation/pdf/plan_rattrapage/Cest_le_temps_dagir.hr.pdf (Consulté le 29 juillet 2010.)

Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*, Lanham (Maryland), Rowman and Littlefield.

Gintis, H. (1992). « Pour une société démocratique post-libérale », dans G. Boismenu, P. Hamel et G. Labica, *Les formes modernes de la démocratie,* Montréal, P.U.M., p. 263-291.

Gouvernement de l'Écosse/Scottish Government (2006). *Evaluation of the Scottish Adult Literacy and Numeracy (ALN) Strategy – Final Report*. Scottish Executive Social Research. En ligne : www.scotland.gov.uk/Publications/2006/03/20102141/0 (Consulté le 14 juin 2010.)

Contenu : Vaste recherche par échantillonnage et entrevue des apprenants adultes et des formateurs en alphabétisation et en numératie dans neuf régions de l'Écosse. La recherche vise à analyser l'impact de la participation à l'apprentissage sur leur vie et les bénéfices qu'ils perçoivent comme apprenants et comme formateurs et à évaluer la stratégie du gouvernement de l'Écosse en formation des adultes.

Goyette, M. (2006). « Préparation à la vie autonome et insertion socioprofessionnelle des jeunes pris en charge par l'État : quelles interventions? », *Sociétés et jeunesses en difficulté*, n° 2. En ligne : http://sejed.revues.org/document159.html. (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Habiletés de vie (*life skills*) d'après Maluccio, Krieger et Pine (1990) classées en 1) habiletés tangibles (*hard skills*) : faire ses courses, chercher du travail, rédiger un curriculum vitae, etc., et 2) habiletés intangibles (*soft skills*) : communication, expression des émotions (estime de soi, prise de décisions). Comprend un tableau conceptuel.

Guérard, G. (1999). *Apprendre à lire… apprendre à s'aimer… : Stratégie d'insertion sociale des participants(es) du centre d'alphabétisation d'Un Mondalire : recherche-action*, Montréal, Un Mondalire. En ligne : www.bdaa.ca/biblio/recherche/apprendre/apprendre.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Gains concrets observés reliés à l'apprentissage.

Hamel, J. (1997). *Précis d'hépistémologie de la sociologie,* Paris, L'Harmattan.

Hamilton, M. (2000). *Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning*, Londres, A Global Colloquium. En ligne : http://www.open.ac.uk/lifelong-learning/papers/393CCAC1-000B-67AA-0000015700000157_MaryHamilton-paper-noabstract.doc (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Distinctions théoriques des alphabétismes institutionnels et vernaculaires et classement des alphabétismes vernaculaires; types de connaissances (adapté de Blackler, 1995); types d'engagements pratiques en alphabétisation (selon Reder, 1994); domaines de connaissances et d'échanges pratiques dans des communautés de pratiques en réponse à des besoins d'information et d'échanges de ressources qui sont de plus en plus désignés comme capital social (Falk et Harrison, 1998); agenda de recherche en apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*); stratégies de soutien à l'alphabétisation tout au long de la vie.

Hartley, R., et J. Horne (2006). *Social and Economic Benefits of Improved Adult Literacy: Towards a Better Understanding*, National Center for Vocational Education Research, Australian Government. En ligne : http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr4L06.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Excellente revue de la littérature (conceptualisation, résultats et méthodes) de provenance internationale comprenant une recherche sur le terrain sur laquelle repose le rapport du même titre. Comprend une figure conceptuelle.

Hayes, E. R., et G. G Darkenwald (1988). « Participation in Basic Education: Deterrents for Low-Literate Adults », *Studies in the Education of Adults*, p. 16-28.

Hébert, L., K. Ouellet et I. Ladouceur (2006). *Biographie éducative : rapport de recherche*, Montréal, Centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes (CRÉCA). En ligne : www.bdaa.ca/biblio/recherche/éducative/éducative.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Questionnaire d'entrevue – questionnaire de dépistage et questionnaire sur la vie quotidienne.

Horschman, A.O. (1982). *Bonheur privé et action publique*, Paris, Hachette.

Johnson, M., et P. Doucet (2006). *Une vue plus claire : évaluer la vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.

Contenu : Revue de la littérature de 1960 à 2005 sur les communautés de langue officielle en situation minoritaire, en particulier les dimensions, les ressources ou les capitaux (dont la dimension de l'éducation) qui sont utilisés ou utilisables par les parties prenantes (chercheurs, organismes associatifs, gouvernements et institutions) afin d'évaluer la vitalité des communautés.

Lavoie, N., J.-Y. Levesque, S. Aubin-Horth, L. Roy et S. Roy (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*, Rimouski, Université du Québec à Rimouski. En ligne : http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2005_04_0004.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Obstacles à la participation des adultes à la formation; problématique, cadre méthodologique, résultats d'enquête, discussion des résultats; questionnaire d'entrevues pour les participants, anciens participants et non-participants.

Long, E., et L. Taylor (2002). *Nonparticipation in Literacy and Upgrading Programs. A National Study*. Toronto, ABC Canada.

McGivney, V. (2001). *Fixing or Chalenging the Pattern. Reflexions in Widening Adult Participation in Learning*, Leicester, UK, National Institute for Adult Learning Education.

Movement for Canadian Literacy (2005). *Plan d'action national pour l'alphabétisation. Un plan décennal axé sur les résultats 2006-2016*, ABC CANADA Literacy Foundation, Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, Collège Frontière, Laubach Literacy of Canada, Base de données en alphabétisation des adultes, National Indigenous Literacy Association. En ligne : www.literacy.ca (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Résumé. Un des piliers du plan d'action est de développer et de transférer la connaissance qui bâtit la compréhension des enjeux de l'alphabétisation des adultes et de la famille.

Myers, K., et P. de Broucker (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada.* Rapport de recherche W/34, Réseau de la main-d'œuvre, 124 p. / *Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System*. En ligne : http://www.cprn.org/documents/46446_fr.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Identification des lacunes qui rendent compte du faible nombre d'apprenants adultes et la portée de ces obstacles; cinq éléments essentiels d'un système d'éducation des adultes efficace qui répond aux besoins des adultes moins scolarisés et moins qualifiés.

Potvin, J., S. Gascon et A. Thibault (2003). *Guide andragogique visant le développement des compétences de base et des compétences génériques en lien avec le monde de l'emploi des adultes inscrits en formation de base*, Table des services éducatifs Laval-Laurentides-Lanaudière (s. l.). En ligne : http://www.recitfga.qc.ca/Alpha_andra/Activites/Guide_contenu.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Trousse pour les formateurs. Présentation des compétences de base et des compétences génériques comprenant des modèles de compétences et des activités d'apprentissage. Résumé-synthèse d'une page.

ProLiteracy America (2003). *U.S. Adult Literacy Programs: Making a Difference. A Review of Research on Positive Outcomes Achieved by Literacy Programs and the People They Serve*. s. l., ProLiteracy America. En ligne : http://www.proliteracy.org/NetCommunity/Document.Doc?id=18

Contenu : Examen détaillé des études du transfert positif des apprentissages dans les domaines suivants : 1) emploi et gains économiques; compétences à l'emploi; gains en productivité; 2) dépendance à l'aide sociale et à la pauvreté; 3) santé; liens entre alphabétisation et maladie, traitements, coûts de santé; 4) prisonniers et crimes; 5) bien-être des enfants; 6) bien-être des femmes; 7) autonomisation : estime de soi, développement social, atteinte des objectifs personnels, poursuite de l'éducation. Résumé en conclusion.

Rowan, N. S. (1998). *Plus d'obstacles que d'ouvertures. Rapport et recommandations.* Document établi pour le projet « Amélioration de l'articulation des programmes et de la transition des apprenants ». En ligne : http://cafa-rcat.on.ca/PDF/plus_obstacles.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Recommandations concrètes concernant la transition des apprenants.

Schuller, T.L., et R. Desjardins (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*, OCDE.

Schuller, T., J. Preston, C. Hammond, A. Brassett-Grundy et J. Bynner (2004). *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital*, London, Routledge Falmer. En ligne : http://books.google.ca/books?hl=fr&lr=&id=ZfjKmz_5YCUC&oi=fnd&pg=PR7&dq=++%22The+Benefits+of+Learning%22&ots=m3dOB6pHHn&sig=Y5_jbZ__Ezo0bpH6iuIjUeOutog#v=onepage&q&f=fals

Contenu : Étude détaillée, systématique des impacts de l'éducation formelle et informelle sur la vie des gens. Basée sur des entrevues avec des adultes de tous âges, l'étude montre que l'apprentissage affecte la santé, la vie de famille, la participation à la vie civique, montrant des aspects bénéfiques et négatifs de l'éducation. Des détails fournis par les des adultes révèlent comment l'apprentissage donne la possibilité aux gens de subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs communautés dans les pressions et tensions quotidiennes et parfois la possibilité de transformer leur vie.

Schuller, T.J., A. Basset-Grundy, A. Green, C. Hammond, J. Preston (2004). *Wider Benefits of Learning*, London, Routledge Flmer.

Société éducative de l'Île-du-Prince-Édouard (2005). *Plan d'alphabétisation en français 2005-2008. Développement des compétences essentielles,* Communauté acadienne et francophone de l'Île-du-Prince-Édouard, Charlottetown. En ligne : http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/planalpha/planalpha.pdf (Consulté le 28 mai 2010.)

Contenu : Plan qui distingue entre les quatre formes de formation en alphabétisation : formation de base, francisation des adultes, alpha en milieu de travail, alpha familiale.

Statistique Canada (2003). *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada. En ligne : http://www.statcan.gc.ca/pub/89-617-x/89-617-x2005001-fra.pdf (Consulté le 10 juin 2010.)

Statistique Canada (2007). *Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*. En ligne : http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV_f.pl?Function=getSurvey&SDDS=5099&lang=fr&db=imdb&adm=8&dis=2 (Consulté le 10 juin 2010.)

Sussman, S. B. (2002). *Moving the Markers. New Perspective on Adult Literacy Rates in Canada,* Ottawa, Movement for Canadian Literacy.

Contenu : Analyse critique des études statistiques et des méthodologies d'enquête.

Taylor, M. (1997). *Transfert d'apprentissage*. *La planification de programmes d'éducation efficaces en milieu de travail = Transfer of Learning: Planning Effective Workplace Education Programs,* Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation, Ressources humaines et Développement des compétences Canada. En ligne : http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/SNA/inpubf/transfer/transferf.pdf

Contenu : Facteurs influant sur le transfert des apprentissages en milieu de travail. L'auteur fait une revue de la littérature relevant les recherches précédentes sur cette question et présente des stratégies pratiques selon les fonctions d'enseignant, d'apprenant et de superviseur.

Wagner, S., J.-P. Corbeil, P. Doray et E. Fortin (2002). *Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada. Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes,* Ottawa, Statistique Canada. En ligne : http://www.statcan.gc.ca/pub/89-552-m/89-552-m2002010-fra.pdf (Consulté le 29 juillet 2010.)

ANNEXE

Impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage

Carnet d'entrevue

Code de la personne apprenante : _____

PROFIL DE LA PERSONNE APPRENANTE

PA1 **Sexe :** ☐ Homme ☐ Femme

PA2 **Année de naissance :** _____

PA3 **Quel était votre niveau d'alphabétisme lorsque vous avez commencé la formation?**
(toutes les personnes)

☐ Niveau 1
☐ Niveau 2
☐ Niveau 3
☐ Niveau 4
☐ Niveau 5
☐ GED ☐ ACE ☐ FBO

PA4 **Quel est votre niveau d'alphabétisme actuel?** ***(personnes en cours de formation)***

☐ Niveau 1
☐ Niveau 2
☐ Niveau 3
☐ Niveau 4
☐ Niveau 5
☐ GED ☐ ACE ☐ FBO

PA5 **Quel était votre niveau d'alphabétisme à votre départ du centre?**
(personnes ayant terminé leur formation)

☐ Niveau 1
☐ Niveau 2
☐ Niveau 3
☐ Niveau 4
☐ Niveau 5
☐ GED ☐ ACE ☐ FBO

PA6 **À votre inscription, quel était votre objectif de formation? (Ne cochez qu'une case.)**
(toutes les personnes)

☐ Autonomie (indépendance)
Précisez un objectif concret : _____

☐ Formation (poursuite d'une autre formation)
Précisez le type de formation : _____

☐ Emploi
Précisez le type d'emploi : _____

☐ Autre
Précisez : _____

PA7 **Si votre objectif a changé depuis, quel objectif avez-vous maintenant? (Ne cochez qu'une case.)**
(personnes en cours de formation seulement)

☐ Autonomie (indépendance)
Précisez un objectif concret : _____

☐ Formation (poursuite d'une autre formation)
Précisez le type de formation : _____

☐ Emploi
Précisez le type d'emploi : _____

☐ Autre
Précisez : _____

PA8 **Quel était votre objectif à votre départ du centre? (Ne cochez qu'une case.)**
(personnes ayant terminé leur formation)

☐ Autonomie (indépendance)
Précisez un objectif concret : _____

☐ Formation (poursuite d'une autre formation)
Précisez le type de formation : _____

☐ Emploi
Précisez le type d'emploi : _____

☐ Autre
Précisez : _____

PA9 **Quel a été votre cheminement depuis votre départ du centre? (Indiquez les étapes par ordre chronologique.)** ***(personnes ayant terminé leur formation)***

_____

_____

_____

PA10 **Pendant combien de temps avez-vous participé au programme?**

☐ Moins de 6 mois
☐ 6 mois à moins d'un an
☐ 1 an à moins de 2 ans
☐ 2 ans à moins de 3 ans
☐ 3 ans et plus

PA11 **Combien d'heures par semaine durait la formation (heures-contact)?**

☐ 6 heures ou moins
☐ 7 à 12 heures
☐ 13 à 18 heures
☐ 19 à 24 heures
☐ 25 heures et plus

PA12 **Pour quelles raisons avez-vous décidé de vous inscrire à une formation?**

☐ Raison sociale
Précisez : _____

☐ Raison économique
Précisez : _____

☐ Emploi
Précisez : _____

☐ Autre
Précisez : _____

PA13 Est-ce que votre retour aux études correspond à une étape particulière de votre vie?

☐ Oui ☐ Non

PA14 Précisez.

☐ Perte d'un emploi
Commentaire : _____

☐ Orientation vers une nouvelle carrière
Commentaire : _____

☐ Entrée à l'école d'un ou d'une enfant
Commentaire : _____

☐ Départ ou décès du conjoint ou de la conjointe
Commentaire : _____

☐ Autre
Commentaire : _____

PA15 Est-ce que vous proposeriez à des personnes de votre entourage de s'inscrire à un programme de formation des adultes?

☐ Oui ☐ Non

PA16 Pourquoi : _____

_____

_____

_____

_____

_____

PROFIL DE LA FORMATRICE

PF1 Depuis combien de temps travaillez-vous à titre de formatrice?

- ☐ Moins de 6 mois
- ☐ 6 mois à moins d'un an
- ☐ 1 an à 2 ans
- ☐ 3 ans et plus

PF2 Depuis combien de temps connaissez-vous la personne apprenante qui participe à cette recherche?

- ☐ Moins de 6 mois
- ☐ 6 mois à moins d'un an
- ☐ 1 an à 2 ans
- ☐ 3 ans et plus

PF3 Combien d'heures par semaine travaillez-vous avec la personne apprenante?

- ☐ 6 heures ou moins
- ☐ 7 à 12 heures
- ☐ 13 à 18 heures
- ☐ 19 à 24 heures
- ☐ 25 heures et plus

PROFIL DE L'INFORMATEUR

PE1 Quel est votre lien à la personne apprenante?

- ☐ Famille
- ☐ Ami(e)
- ☐ Employeur
- ☐ Collègues

Autres : _____

PE2 Depuis combien de temps connaissez-vous la personne apprenante?

- ☐ Moins de 6 mois
- ☐ 6 mois à moins d'un an
- ☐ 1 an à 2 ans
- ☐ 3 ans et plus

Compétence essentielle : Lecture des textes et utilisation des documents

QL1 Dans la vie de tous les jours, lisez-vous plus qu'avant votre participation à la formation?
☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs					Avez-vous remarqué si la personne apprenante lit ces items?			
	2A = Personne apprenante				2B =	2C = Entourage		
QL2 Que lisez-vous ?	A	M	D	S. O.	Form.	Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3
Affiches / Annonces	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bandes dessinées	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Bulletins scolaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Circulaires / Publicités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Étiquettes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Journaux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lettres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Menus	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Livres (romans, biographies)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Livres pour enfants	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Modes d'emploi (recettes)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Notes / Courriels	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prescriptions / Ordonnances	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Revues / Magazines	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
QL3 Qu'utilisez-vous?								
Annuaires téléphoniques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dictionnaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Formulaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Grammaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Graphiques (tableaux)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Horaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Modes d'emploi avec schémas (BBQ)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Panneaux de signalisation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QL4 Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante s'est améliorée en lecture.	**Selon vous, qu'est-ce que le fait de mieux lire a changé dans la vie de la personne apprenante?**

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs					En quoi une plus grande habileté en lecture a-t-elle aidé la personne apprenante?			
QL5 En quoi ces lectures vous aident-elles?	4A = Personne apprenante				4B =	4C = Entourage		
	A	M	D	S. O.	Form.	Inf.1	Inf. 2	Inf. 3
Sur le plan personnel								
Augmenter ses connaissances	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux comprendre et analyser	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux s'organiser	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Porter un jugement sur des opinions (journal)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prendre des décisions	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se rappeler des informations	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se sentir mieux dans sa peau	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Trouver des solutions à des problèmes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan communautaire								
Faire du bénévolat	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux organiser des événements	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participer à des activités / à des comités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se préparer pour des rencontres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan familial								
Aider ses enfants à faire leurs devoirs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comprendre les bulletins scolaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Encourager l'éveil à la lecture des enfants	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Suivre les progrès des enfants	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux alimenter sa famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux soigner sa famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organiser les sorties familiales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organiser l'horaire familial	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Comprendre les messages de l'école	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – emploi								
Proposer des nouvelles façons de faire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Produire plus qu'avant	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Améliorer sa sécurité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux participer aux rencontres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux répondre aux clients/aux collègues	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux répondre à son superviseur et à son patron	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – formation								
Mieux suivre les consignes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux réussir dans ses travaux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QL6B	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en lecture dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QL6C	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en lecture dans la vie de tous les jours (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QL7 En lecture, quelles activités d'apprentissage ont bien fonctionné?

QL8 Dans la vie de tous les jours, à quelle fréquence lisez-vous…	Chaque mois	Chaque semaine	Tous les jours	Jamais
pour le plaisir?	☐	☐	☐	☐
pour le travail?	☐	☐	☐	☐
pour apprendre ou vous informer?	☐	☐	☐	☐

QL9 Que pourrions-nous faire pour vous encourager à lire plus?

QR1 Dans la vie de tous les jours, écrivez-vous plus qu'avant votre participation à la formation?

☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs	Selon vous, la personne apprenante fait-elle les écrits suivants?							
	2A = Personne apprenante				2B =	2C = Entourage		
QR2 Qu'écrivez-vous?	A	M	D	S. O.	Form.	Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3
Agenda / Calendrier	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Carnet d'adresses	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cartes de souhaits	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Courriels	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Courts messages pour la famille	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Curriculum vitae	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Formulaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Instructions pour la gardienne	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Journal personnel	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lettres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Listes d'épicerie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Listes de tâches	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Menus	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Messages téléphoniques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Notes pour enseignant ou collègue	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rapports	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Collimage (scrapbooking)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Travaux liés à la formation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QR3 Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a changé ses habitudes concernant l'écriture.	Selon vous, qu'est-ce que le fait de mieux écrire a changé dans la vie de la personne apprenante?

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs					En quoi une plus grande habileté à écrire et à rédiger a-t-elle aidé la personne apprenante?			
QR4 En quoi le fait de savoir mieux écrire et rédiger vous aide-t-il?	4A = Personne apprenante				4B =	4C = Entourage		
	A	M	D	S. O.	Form.	Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3
Sur le plan personnel								
Communiquer de l'information (écrire des notes)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se rappeler quelque chose	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se souvenir de quelque chose (aide-mémoire)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
S'organiser (liste de tâches)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan communautaire								
Faire du bénévolat	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organiser des activités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participer à des comités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se préparer pour des rencontres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan familial								
Aider les enfants à faire leurs devoirs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Communiquer de l'information	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se rappeler quelque chose	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se souvenir de quelque chose (aide-mémoire)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
S'organiser (listes de tâches)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – emploi								
Communiquer de l'information	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Produire plus qu'avant	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Améliorer sa sécurité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux participer aux rencontres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux répondre aux clients	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Partager une idée	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – formation								
Communiquer de l'information	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux réussir dans ses travaux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QR5B	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en écriture et en rédaction dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QR5C	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en écriture et en rédaction dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QR6A En écriture, quelles activités d'apprentissage ont bien fonctionné?

R7A Dans la vie de tous les jours, à quelle fréquence écrivez-vous...	Chaque mois	Chaque semaine	Tous les jours	Jamais
pour le plaisir?	☐	☐	☐	☐
pour le travail?	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐

QR8A Que pourrions-nous faire pour vous encourager à écrire plus?

Compétence essentielle : Informatique et technologies

QT1 **Dans la vie de tous les jours, utilisez-vous plus l'informatique et les technologies qu'avant votre participation à la formation?**

☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs					Selon vous, la personne apprenante utilise-t-elle les outils énumérés ci-dessous?			
QT2 Quels outils utilisez-vous?	2A = Personne apprenante				2B =	2C = Entourage		
	A	M	D	S. O.	Form.	Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3
Calculatrice	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Caméra numérique	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Cellulaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Guichet automatique	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jeux électroniques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lecteur DVD/CD	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Lecteur MP3 (IPOD, etc.)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Logiciels	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Magnétoscope	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Micro-ondes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ordinateur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Carte mémoire USB	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Courriel	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Logiciel	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Programmes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Traitement de texte	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Réveille-matin	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Répondeur / Boîte vocale	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Système d'alarme	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Téléavertisseur (*pager*)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Télécopieur / Photocopieur	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Téléviseur et télécommande	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Thermostat électronique	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QT3C Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a changé ses habitudes d'utilisation de l'informatique et des technologies.	**Selon vous, qu'est-ce que le fait d'avoir amélioré ses habiletés en informatique et en technologie a changé dans la vie de la personne apprenante?**

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs					En quoi une amélioration des habiletés en informatique et en technologie a-t-elle aidé la personne apprenante?			
QT4 En quoi l'informatique et les technologies vous aident-elles?	4A = Personne apprenante				4B = Form.	4C = Entourage		
	A	M	D	S. O.		Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3
Sur le plan personnel								
Être plus autonome	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Obtenir de l'information	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organiser son budget	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Payer ses factures / ses comptes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se divertir	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se sentir en contrôle de ma vie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan communautaire								
Faire du bénévolat	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux organiser des événements	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participer à des activités / à des comités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se préparer pour des rencontres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan familial								
Faire des activités familiales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Organiser l'horaire familial	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Se divertir	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – emploi								
Conserver son emploi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Produire plus qu'avant	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Avoir une meilleure préparation pour l'emploi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux communiquer								
Mieux participer aux rencontres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux répondre aux clients	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Obtenir un emploi	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – formation								
Améliorer ses connaissances	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux suivre les consignes								
Mieux réussir dans ses travaux	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QT5B	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en informatique et en utilisation des technologies dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QT5C	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en informatique et en utilisation des technologies dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QT6A En informatique et en technologie, quelles activités d'apprentissage ont bien fonctionné?

QT7A Dans la vie de tous les jours, à quelle fréquence utilisez-vous l'informatique et les technologies?	Chaque mois	Chaque semaine	Tous les jours	Jamais
pour le plaisir?	☐	☐	☐	☐
pour le travail?	☐	☐	☐	☐
pour apprendre ou vous informer?	☐	☐	☐	☐

QT8A Que pourrions-nous faire pour vous encourager à utiliser l'informatique et les technologies?

QC1 Dans la vie de tous les jours, vous exprimez-vous mieux qu'avant votre participation à la formation?
☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs					En quoi l'amélioration de la communication verbale de la personne apprenante l'a-t-elle aidée?			
QC 2 En quoi l'amélioration de votre communication verbale vous aide-t-elle?	**2A = Personne apprenante**				**2B = Form.**	**2C = Entourage**		
	A	**M**	**D**	**S. O.**		**Inf. 1**	**Inf. 2**	**Inf. 3**
Sur le plan personnel								
Adapter son langage à la situation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fournir des faits dans un ordre logique	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux communiquer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux comprendre l'autre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utiliser un vocabulaire plus varié	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utiliser moins d'anglicismes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan communautaire								
Arriver à un compromis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Convaincre les autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Exprimer son opinion	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux comprendre l'autre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participer à des activités / à des comités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participer à une équipe de travail	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prendre sa place dans un groupe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Résoudre des conflits	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Respecter l'opinion des autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan familial								
Arriver à un compromis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Convaincre les autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Donner des indications	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Exprimer son opinion	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux communiquer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux comprendre l'autre	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participer à des rencontres familiales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prendre sa place dans un groupe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Résoudre des conflits	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Respecter l'opinion des autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Sur le plan fonctionnel – emploi								
Échanger des informations particulières	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Expliquer les démarches	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux participer aux rencontres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux répondre aux clients/aux collègues	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Participer à un travail d'équipe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prendre sa place dans un groupe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Répondre à des demandes d'informations	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Résoudre des conflits	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Respecter l'opinion des autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – formation								
Être capable de poser des questions	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux communiquer	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mieux performer à l'oral	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prendre sa place dans un groupe	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Résoudre des conflits	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Respecter l'opinion des autres	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QC3B Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en communication verbale dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QC3C Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en communication verbale dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QC4A En communication verbale, quelles activités d'apprentissage ont bien fonctionné?

QC5A	Que pourrions-nous faire pour vous aider à mieux communiquer?

Compétence essentielle : Calcul
(Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables)

QB1 **Dans la vie de tous les jours, considérez-vous que vous gérez mieux vos finances qu'avant votre participation à la formation?**

☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs					Selon vous, la personne apprenante gère-t-elle mieux ses finances?			
QB2 **En quoi la formation vous aide-t-elle?**	**2A = Personne apprenante**				**2B =**	**2C = Entourage**		
	A	**M**	**D**	**S. O.**	**Form.**	**Inf. 1**	**Inf. 2**	**Inf. 3**
Calculer les prix?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer les soldes?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer les taxes?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer l'intérêt?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Compter votre argent?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Donner l'argent juste lors d'un achat?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire des chèques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Payer des factures?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Recevoir des paiements?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Rendre la monnaie?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QB3C **Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a modifié ses habitudes de calculs monétaires, de gestion d'un budget ou d'utilisation d'opérations comptables.**	**Selon vous, qu'est-ce que le fait de mieux gérer ses finances a changé dans la vie de la personne apprenante?**

Compétence essentielle : Calcul
(Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables)

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs					En quoi une plus grande habileté en calculs monétaires a-t-elle aidé la personne apprenante?			
QB4 En quoi votre habileté en calculs monétaires vous sert-elle?	4A = Personne apprenante				4B = Form.	4C = Entourage		
	A	M	D	S. O.		Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3
Sur le plan personnel								
Comparer des prix	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire des achats réfléchis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gérer ses finances de façon générale	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan communautaire								
S'occuper des finances dans une organisation	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gérer les finances d'un comité	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gérer les finances d'une campagne de financement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Planifier et organiser des activités	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan familial								
Faire des achats réfléchis	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire le budget familial	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gérer les finances familiales	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – emploi								
Comprendre la paie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Gérer la petite caisse	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – formation								
Résoudre des problèmes de calcul	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QB5B	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en calculs monétaires et en opérations comptables dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QB5C	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en calculs monétaires et en opérations comptables dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

Compétence essentielle : Calcul
(Calculs monétaires – Budgets et opérations comptables)

QB6A En calcul (calculs monétaires – Budgets et opérations comptables), quelles activités d'apprentissage ont bien fonctionné?

QB7A Que pourrions-nous faire pour vous encourager à mieux travailler avec un budget et mieux réussir les opérations comptables courantes?

Compétence essentielle : Calcul (Mesures et calculs)

QM1 Dans la vie de tous les jours, considérez-vous que vous savez mieux calculer avec des mesures qu'avant votre participation à la formation?

☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs	Selon vous, la personne apprenante effectue-t-elle mieux des calculs avec des mesures?							
QM2 En quoi la formation vous aide-t-elle?	2A = Personne apprenante				2B =	2C = Entourage		
	A	M	D	S. O.	Form.	Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3
Calculer le périmètre?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer la masse?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer le volume?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer la surface?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer les distances?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Convertir des quantités?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Estimer des mesures?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire des calculs associés à l'heure?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire des calculs associés à la température?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Mesurer des quantités?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prendre des mesures?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QM3C Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a changé ses habitudes de calcul de mesures.	Selon vous, qu'est-ce que le fait de mieux calculer a changé dans la vie de la personne apprenante?

Compétence essentielle : Calcul
(Mesures et calculs)

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs					En quoi une plus grande habileté en calcul de mesures a-t-elle aidé la personne apprenante?			
QM4 En quoi votre habileté en calcul des mesures vous sert-elle?	4A = Personne apprenante				4B = Form.	4C = Entourage		
	A	M	D	S. O.		Inf. 1	Inf. 2	Inf. 3
Sur le plan personnel								
Arriver à l'heure	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Construire, rénover et bricoler	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Convertir les mesures impériales en mesures métriques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Planifier son temps	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Prendre la bonne posologie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan communautaire								
Organiser un espace	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Planifier des quantités nécessaires (pour le souper, en construction)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan familial								
Donner la bonne posologie	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire des mélanges	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Suivre des recettes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Suivre un patron	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – emploi								
Faire des mélanges (produits ménagers, herbicides, boissons)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – formation								
Résoudre des problèmes de calculs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QM5B	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en calcul de mesures dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QM5C	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en calcul de mesures dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos propres observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

Compétence essentielle : Calcul
(Mesures et calculs)

QM6A En calcul de mesures, quelles activités d'apprentissage ont bien fonctionné?

QM7A Que pourrions-nous faire pour vous encourager à mieux effectuer des calculs de mesures?

QS1 **Dans la vie de tous les jours, pensez-vous que vous calculez mieux qu'avant votre participation à la formation?**

☐ **Oui** ☐ **Non** ☐ **Je ne sais pas**

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs					**Selon vous, la personne apprenante calcule-t-elle mieux?**			
QS2 En quoi la formation vous aide-t-elle?	**2A = Personne apprenante**				**2B =**	**2C = Entourage**		
	A	**M**	**D**	**S. O.**	**Form.**	**Inf. 1**	**Inf. 2**	**Inf. 3**
Additionner, soustraire, multiplier et diviser?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer des moyennes?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer des pourcentages?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Effectuer des calculs avec fractions?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire des comparaisons de valeur?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QS3C Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a changé ses habitudes de calcul.	**Selon vous, qu'est-ce que le fait de savoir mieux calculer a changé dans la vie de la personne apprenante?**

Questions pour la personne apprenante, la formatrice et les informateurs	**En quoi une plus grande habileté en calcul a-t-elle aidé la**

					personne apprenante?			
QS4 En quoi votre habileté en calcul vous aide-t-elle?	**4A = Personne apprenante**				**4B = Form.**	**4C = Entourage**		
	A	**M**	**D**	**S. O.**		**Inf. 1**	**Inf. 2**	**Inf. 3**
Sur le plan personnel								
Interpréter des sondages	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Jouer à des jeux (poker, monopoly, par exemple)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Utiliser des statistiques	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan communautaire								
Calculer le nombre de places dans une salle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer le nombre de présences	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer les résultats sportifs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Calculer une base de données	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Planifier la logistique d'un événement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan familial								
Aider les enfants à faire leurs devoirs	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Faire des recettes	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Interpréter des résultats scolaires	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Planifier des repas	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – emploi								
Faire l'inventaire	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Planifier la logistique d'un événement	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sur le plan fonctionnel – formation								
Résoudre des problèmes de calcul	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Autre :	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

QS5B	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en calculs simples dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QS5C	Donnez des exemples concrets montrant que la personne apprenante a transféré ses nouvelles compétences en calculs simples dans d'autres situations de la vie courante (d'après vos observations ou des informations provenant de la personne apprenante).

QS6A	En calculs simples, quelles activités d'apprentissage ont bien fonctionné?

QS7A	Que pourrions-nous faire pour vous encourager à mieux effectuer des calculs simples?

Merci d'avoir participé à ce projet.