



Les grandes enquêtes internationales sur les compétences des adultes :

Des enjeux andragogiques pour les milieux linguistiques minoritaires

Donald Lurette
Consultant en andragogie

juillet 2013

Canada

Ce projet a été rendu possible grâce au soutien financier du gouvernement du Bureau de l'alphabétisation du Canada et des compétences essentielles

Institut d'été 2013
**LE PROGRAMME POUR L'ÉVALUATION
INTERNATIONALE DES COMPÉTENCES
DES ADULTES (PEICA) :**
APPRENDRE DU PASSE, PRÉPARER L'AVENIR
du 26 au 28 juin 2013
Montréal, QC

LE CENTRE D'ALPHABÉTISATION

**Les grandes enquêtes internationales sur les
compétences des adultes :**

**Des enjeux andragogiques pour les milieux
linguistiques minoritaires**

Auteur : Donald Lurette

Éditeur : Le centre d'alphabétisation

Canada

Ce projet a été rendu possible grâce au soutien
financier du Bureau de l'alphabétisation et
des compétences essentielles du
gouvernement du Canada

Les opinions et les interprétations comprises dans ce
document sont celles de l'auteur et ne reflètent pas
nécessairement celles du gouvernement du Canada.

J'ai travaillé une vingtaine d'années dans le milieu de la formation auprès des adultes moins alphabétisés en contexte minoritaire francophone, et ce, dans toutes sortes de fonctions. Je me considère avant tout un praticien réflexif et c'est dans cette perspective que j'ai rédigé ce texte. J'observe et tente de comprendre le monde de la formation des adultes et du développement des compétences en fonction de mes savoirs expérientiels de praticien et d'observateur de l'intérieur. C'est donc comme andragogue de terrain que je vous propose dans ce texte des pistes de réflexion autour des questions d'évaluation des compétences de base pour les adultes vivant en milieu linguistique minoritaire au Canada.

Trois expériences professionnelles ont grandement influencé la perspective de ce texte. J'ai présentement le privilège de participer modestement à un projet d'adaptation d'un système d'évaluation anglophone intitulé CAMERA (*Communication Math Employment Readiness Assessment*), et ce, pour tous les contextes francophones du Canada. De plus, en 2010-2011, j'ai eu la chance de participer à la conception d'un *cadre de curriculum en littératie en Ontario* (CLAO), et finalement, en 2007-2008, j'ai mené un projet d'expérimentation/validation des tests d'évaluation TOWES et PDQ auprès d'adultes moins alphabétisés (niveaux 1 et 2) francophones en Ontario engagés en formation professionnelle. Les cadres conceptuels de tous ces outils (cadre de CLAO, CAMERA, TOWES et PDQ) s'appuient, et ce, à divers degrés, sur la méthodologie (approche par tâches) et sur les niveaux de complexité du cadre des compétences essentielles de Ressources humaines et Développement des connaissances Canada (RHDCC) et des grandes enquêtes internationales (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) et Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)).

Dans le but de comprendre les limites de tels cadres pour les communautés de langue officielle en situation minoritaire, je propose dans ce rapport que nous nous intéressions de près aux contextes multilingues dans lesquels ces communautés vivent. Je conclus en formulant des recommandations pour que la réalisation des évaluations internationales et l'interprétation des résultats soient faites d'une manière qui prend en compte le contexte spécifique de ces communautés. Je mentionne également quelques sujets pour de futures recherches dans ce domaine.

1— Les enquêtes à grande échelle portant sur les compétences des adultes; des défis méthodologiques pour les milieux linguistiques minoritaires

« Compte tenu de cette mine de renseignements, nous devons comprendre les prémisses et la conception de l'enquête (PEICA) pour d'abord être en mesure d'analyser et d'interpréter les résultats correctement. » (Institut d'été 2013)

En éducation des adultes, l'offre de service est surtout organisée en fonction des dispositifs de formation déjà en place, et non pas en fonction des besoins d'apprentissage des adultes. Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dans la grande majorité des établissements d'enseignement, on mise d'abord et avant tout sur l'offre de service et celle-ci surdétermine la demande. La plupart des organisations n'ont pas effectué le virage vers des services fondés sur l'expression de la demande individuelle et collective de formation ou si elles l'ont fait, ce virage n'a été que partiel (OCDE, 2003, tiré de Lurette 2011, p. 14). Cela n'est pas étonnant si l'on considère les ressources limitées mises à leur disposition, les mécanismes de financement en place et le paradigme scolaire qui semble toujours prédominer dans le milieu de l'éducation des adultes.

Dans une certaine mesure, on retrouve la même logique dans les systèmes d'évaluation à grande échelle; ces systèmes d'évaluation sont fondés sur une logique centrée sur le dispositif d'évaluation plutôt qu'une logique émanant des besoins des adultes vivant dans des contextes parfois multilingues et complexes. Les enquêtes internationales sur les compétences des adultes permettent de développer des activités d'évaluation à partir de tâches à exécuter qui supposent l'usage d'une seule langue, favorisant ainsi un dispositif d'évaluation monolingue moins complexe. Les tests de l'enquête EIACA au Canada ont été proposés en deux langues : l'anglais et le français, c'est-à-dire dans les deux langues officielles. Ceci dit, il me semble important de porter une attention particulière aux contextes linguistiques minoritaires si l'on veut mieux comprendre les limites de ces cadres d'évaluation dans ces contextes.

1.1 De la traduction à l'adaptation d'instruments d'évaluation

Les systèmes d'évaluation des enquêtes internationales ont été développés d'abord en anglais et ensuite traduits en français pour être utilisés auprès des populations francophones du Canada. Je ne doute pas qu'il y ait eu un long processus de traduction et d'adaptation visant à permettre l'usage de ces outils d'évaluation dans les diverses langues, y compris en français, et qu'un processus de validation a été élaboré pour compléter l'adaptation désirée.

À la lumière des leçons apprises lors de mes expériences dans le projet de traduction et d'adaptation de CAMERA, dans le projet d'élaboration du cadre du CLAO, et dans le projet de validation des tests TOWES et PDQ, je remets en question la capacité des outils d'évaluation et de formation basés sur la méthodologie des enquêtes internationales et du cadre des compétences essentielles de RHDC à prendre en compte les spécificités linguistiques et culturelles des contextes minoritaires francophones au Canada. Je crois qu'une adaptation culturelle importante

est nécessaire pour permettre une utilisation efficace de ces outils auprès d'adultes moins alphabétisés vivant dans ces contextes culturels complexes.

Pour bien opérer cette adaptation culturelle, il faut à mon avis s'inspirer du concept de *L'évolution « écologique » des langages* de Jeantheau. Jeantheau mentionne que *le langage de communication est le produit d'une interaction négociée, le langage est aussi appelé à évoluer et la rapidité de cette évolution dépend des circonstances...* Cette évolution écologique des langages posent évidemment un défi méthodologique aux enquêtes ou évaluations à grande échelle, qui elles, doivent s'appuyer sur des langues standardisées et davantage statiques.

« Ce phénomène d'adaptation est permanent et général, quel que soit le stade de perfectionnement du langage ou sa nature. En effet, du fait de la perpétuelle évolution des groupes dont les individus sont membres et des situations de communication dans lesquels ces groupes peuvent se retrouver, les individus sans cesse sont amenés à mettre sur le marché linguistique des innovations langagières, à retirer celles qui ne « fonctionnent » pas ou celles qui ont trop vieilli, à conserver celles qui sont efficaces par rapport à leur objectif de communication ou font sens dans l'affirmation ou la recherche d'identité d'un groupe social donné (Jeantheau, 2013, p. 15)

1.2 Des enquêtes basées sur des activités d'évaluation qui s'appuient sur l'exécution de tâches dites « authentiques »

La méthodologie d'évaluation des grandes enquêtes comme l'EIAA et l'EIACA (ainsi que celle du cadre des compétences essentielles du gouvernement du Canada qui s'en est inspirée) préconise l'évaluation des compétences par des activités d'évaluation qui reposent sur des tâches dites « authentiques ». Ces tâches sont utilisées pour évaluer les compétences ciblées dans des contextes d'application aussi réels que possible. À titre d'exemple, pour évaluer la compétence essentielle *Utilisation de documents* ou *Lecture de textes schématiques* dans le cadre de l'EIAA, on a demandé au répondant d'utiliser des documents comme un formulaire, un horaire de travail, ou une note de service pour effectuer une tâche qui nécessite l'usage efficace de ces types de document. Ces systèmes d'évaluation doivent donc utiliser des documents et des situations tirés de la réalité quotidienne des adultes pour évaluer leur capacité à mobiliser les compétences nécessaires dans l'exécution des tâches.

En vertu de cette même logique méthodologique, il faudrait donc utiliser des tâches d'évaluation relativement authentiques pour évaluer les compétences des apprenants francophones en contexte minoritaire. Maddox (2013) parlera de tâches à exécuter (« test items ») dans les tests qui pour

être le plus authentiques possibles doivent s'exprimer *en artefacts culturels, à partir desquelles s'érigera un cadre d'évaluation qui saura codifier les savoirs des groupes culturels visés.*

Or, dans les milieux où travaillent les francophones vivant en contexte linguistique minoritaire au Canada, on retrouve le plus souvent des documents rédigés en anglais, parfois on retrouve des documents bilingues ou des documents disponibles dans les deux langues. Les milieux de travail qui utilisent des documents rédigés uniquement en français sont peu nombreux, ce qui m'amène à penser que les tâches authentiques pour évaluer des compétences de base en milieu minoritaire devraient intégrer plus d'une langue, car l'exécution de ces tâches en milieu de travail fait appel à plus d'une langue, qu'il s'agisse de la langue du travailleur, de celle(s) utilisée(s) dans les documents indispensables au fonctionnement de l'organisation, ou de la langue utilisée pour la communication orale dans l'organisation. Du même coup, on peut alors supposer que le niveau de complexité de la tâche augmente lui aussi.

Les enquêtes internationales et du PEICA postulent au départ l'existence d'une expérience linguistique uniforme (quelle que soit la langue utilisée) chez les participants à l'enquête, ce qui est rarement le cas chez les francophones du Canada qui vivent en situation minoritaire. Selon Jeantheau (2013), *il n'est pas certain du tout que les répondants déclarant parler français parlent réellement un français standardisé. Le mot langue ne recouvre probablement pas la même réalité linguistique quand on parle de « langue du test » et quand on parle de « langue » parlée à la maison ou de première « langue » parlée par l'individu* (p.13) Il y a donc lieu de s'interroger sur les limites d'un cadre d'évaluation qui préconise le recours à des tâches relativement authentiques tout en supposant qu'elles ont pour cadre un environnement de travail ou un milieu de vie monolingue. Un tel cadre d'évaluation peut-il évaluer efficacement l'ensemble des compétences en milieu minoritaire?

On peut comprendre, dans une certaine mesure, les choix effectués par les concepteurs des enquêtes à grande échelle tels l'EIAA, l'EIACA ou le PEICA. Les milieux minoritaires ne sont pas homogènes la nature de l'usage d'une deuxième langue varie d'une communauté à l'autre et d'un milieu de travail à l'autre. Il devient alors extrêmement complexe de produire un éventail représentatif de tâches authentiques pour l'ensemble des milieux. Pour y arriver, il faudrait aussi revoir en profondeur les tableaux d'analyse et les critères utilisés pour évaluer les niveaux de complexité des tâches et des compétences qui y sont associés, car ils ne tiennent pas compte de la « complexité ajoutée » propre aux situations où la langue (ou les langues) utilisée pour exécuter une tâche diffère de la langue première de l'exécutant de la tâche. Ceci étant dit, il faut quand même reconnaître que les limites méthodologiques liées à l'adaptation culturelle de ces cadres d'évaluation nous autorisent à jeter un regard critique quant à l'interprétation des résultats que l'on pourra en tirer en regard des milieux linguistiques minoritaires.

2— Des enjeux d'interprétation des résultats des grandes enquêtes pour les contextes linguistiques minoritaires

« Notre analyse des systèmes officiels pour la définition des besoins a révélé que, dans un système démocratique où le nombre joue un rôle souvent prépondérant dans l'orientation des décisions, des mesures particulières sont nécessaires pour éviter que les intérêts propres aux petits groupes ne soient négligés... Si l'on ne se propose pas délibérément de regarder les besoins qui sont propres au groupe concerné, on risque de les voir dilués dans un amas d'informations sur les besoins communs que le groupe partage avec la majorité. » (Churchill, Frenette, Quazi; 1985; p. 51)

2.1 Certains résultats de groupes linguistiques minoritaires au Canada

Lors des enquêtes de 1994 et de 2003, on retrouvait entre 55-60 % des répondants franco-ontariens aux niveaux 1 et 2, comparativement à environ 40 % pour leurs homologues ontariens anglophones. À première vue, on peut penser que les répondants franco-ontariens ont des compétences de base plus faibles que les autres Ontariens pour des raisons historiques bien établies : faible scolarité, habitudes familiales, moindre valorisation de l'éducation, taux d'emploi inférieur, etc. (voir Corbeil, 2006, pour une description détaillée). Cependant, on peut également supposer qu'une partie de l'écart entre ces groupes s'explique aussi par le fait que les tâches d'évaluation de l'enquête ne correspondaient pas toujours aux tâches authentiques que les répondants franco-ontariens ont à exécuter dans leurs réalités quotidiennes en milieu linguistique minoritaire.

Jeantheau (2013) fait un parallèle intéressant entre la situation des minorités francophones canadiennes avec la problématique langagière du Luxembourg, où le système éducatif vise à produire des citoyens au moins trilingues. Évidemment chaque personne a des compétences différentes dans les trois langues, des affinités particulières avec chacune.

« Lors du test international le premier jour, 80% des élèves ont choisi l'allemand, 20% le français. ... Il semble donc que le choix de langue du test se soit fait non pas au départ de l'allemand, langue d'enseignement dominante jusqu'en troisième année du secondaire, mais surtout en fonction de la proximité linguistique entre la langue «maternelle» ou plus exactement le langage parlé à la maison et la langue du test... Les organisateurs du test soulignent que le score moyen des germanophones en Allemand est très proche de la

moyenne des résultats à PISA des pays de l'OCDE (m=495) et que leur score dans leur deuxième langue (français) est estimé très acceptable (451) pour une seconde langue. En revanche, ils constatent que les élèves qui ont choisi le français ont un score moyenne nettement inférieur (40 points d'après PISA à 459), ils n'obtiennent pas un score sensiblement différent de leurs collègues germanophones dans leur deuxième langue (Allemand)». (Jeantheau, 2013, p. 6)

Les enquêtes internationales nous ont appris que l'alphabétisme et les compétences de base sont comme des muscles : plus on les utilise, plus on les travaille, plus on les maintient en forme. Or, lorsque l'on présente à une personne une tâche à faire qui n'est pas familière à son contexte linguistique et culturel, son exécution exige l'utilisation de nouveaux muscles qui ont été peu actifs et la personne performe à un niveau moindre, ce qui peut être le cas des élèves du Luxembourg ou des répondants franco-ontariens à l'EIACA qui ont chois de faire le test en français. Ce constat me semble une raison valable pour se méfier des conclusions trop hâtives au sujet des compétences des francophones vivant en situation linguistique minoritaire.

En outre, comme M. Maddox (2013) le souligne, la culture et le contexte influencent l'évaluation. La manière dont différents groupes sociaux comprennent et répondent aux questions dans les enquêtes est profondément ancrée dans leurs différences culturelles, et ce fait a un impact sur les résultats des évaluations à grande échelle. M. Maddox soulève des questions importantes concernant la performance de groupes sociaux particuliers dans des contextes spécifiques, soutenant ainsi les suggestions formulées précédemment par M. Corbeil selon lesquelles « (...) les habitudes d'écriture et de lecture ne devraient pas être traitées comme des concepts génériques et désincarnés; elles devraient au contraire être considérées en fonction des contextes linguistiques, culturels, économiques et sociaux dans lesquels les personnes vivent. (Corbeil, 2006, p. 86)

2.2 Le choix de la langue de test des répondants francophones en milieux minoritaires

En Suisse, les tests de littératie sont traduits en allemand, français et italien, et à chaque aire géographique définie correspond à une langue de passation des tests (à l'exception de quelques villes bilingues), quelle que soit la langue maternelle ou le langage généralement parlée par les interviewés (Jeantheau, 2013). Cette stratégie de passation des tests lors de grandes enquêtes semblent s'appliquer pour la plupart des pays plurilingues d'Europe. Au Canada cependant, les tests de l'enquête EIACA ont été proposés en deux langues pour l'ensemble des régions (on

offrait le choix de la langue de test à tous les répondants): l'anglais et le français, c'est-à-dire dans les deux langues officielles du Canada, ce qui me semble un choix pertinent étant donnée le contexte canadien. Ce choix méthodologique de passation des tests semble toutefois avoir une incidence sur les résultats canadiens.

Lors de l'EIACA de 2003, une proportion importante des Franco-Ontariens (63 %) et des Franco-Manitobains (85 %) a répondu au test en anglais. L'anglais demeure la langue privilégiée dans leur rapport aux tâches écrites (son usage est même en croissance par rapport à l'EIAA de 1994), et ce, malgré le net progrès dans la scolarisation des francophones dans ces deux provinces. Au terme d'une analyse rapide, on pourrait conclure que ces répondants sont en processus d'assimilation, que l'anglais est devenu leur langue première, et que les initiatives de développement de compétences devraient s'organiser dans un cadre monolingue uniforme, soit en anglais pour les deux tiers de la population franco-ontarienne, par exemple. Or, cette interprétation m'apparaît beaucoup trop simpliste pour expliquer le choix d'une si grande proportion des répondants francophones de l'Ontario ou du Manitoba.

Le choix de la langue de test et la langue parlée à la maison

Certains décrivent le choix de répondre au test en anglais pour les francophones minoritaires comme étant un comportement typique du « complexe du minoritaire », qui se retrouve constamment dans un rapport de force complexe entre l'affirmation de son identité culturelle et l'intégration stratégique à la culture dominante. Selon Jeantheau (2013) toutefois, lorsqu'on examine les données canadiennes, on ne peut s'empêcher de penser que c'est la langue la plus utilisée au domicile au moment de l'enquête et non la langue maternelle qui a influencé le choix de la langue de passage des tests.

Suite à une analyse des données qui croise la langue déclarée parlée le plus souvent à la maison et la langue utilisée pour répondre aux exercices du test, Jeantheau constate que seulement 0,5% des participants qui parlent principalement l'anglais à leur domicile ont passé les tests en français, alors que 6,2% de celles qui utilisent principalement le français à la maison ont passé les tests en anglais. En creusant un peu ces données, il remarque que le pourcentage des personnes utilisant surtout le français à la maison et ayant choisi l'anglais pour les tests varie en fonction de leur poids démographique dans la province où ils résident : moins ils sont nombreux au sein de la population, plus ils sont enclins à choisir l'anglais pour le test. Comme l'avait constaté Corbeil, Jeantheau constate que c'est dans les provinces dans lesquelles le pourcentage de personnes pratiquant le français à la maison est plus petit que la proportion des francophones déclarés parlant l'anglais à la maison est la plus grande (Jeantheau, 2013).

Sur ce plan, Corbeil (2006) notait que « ... la décroissance du poids relatif des francophones au sein de la population canadienne, de même que leur faible concentration au sein de plusieurs régions, exerce une pression qui tend à limiter l'usage du français dans la vie quotidienne et professionnelle » (p.25). De plus, Corbeil (2006) constate qu'une partie importante des francophones en Ontario qui ont répondu au test en anglais étaient plus scolarisés et vivaient davantage en milieu urbain. On semble donc observer une migration des travailleurs franco-ontariens plus scolarisés vers les milieux urbains, ce qui occasionne des changements professionnels et personnels importants; accès élargi à des emplois avec des tâches plus complexes et faisant davantage appel à l'anglais; croissance des mariages exogames; modifications quant aux habitudes linguistiques, etc.

« Dans le cadre de l'EIACA, l'instrument de communication orale se négocie lui-aussi entre les participants à la situation. Cependant, comme dans toutes les négociations, les intervenants ne se trouvent pas dans des situations équivalentes. Il existe des rapports de force réels ou imaginaires, matériels ou immatériels, physiques, culturels, sociaux, etc. voire même de domination symbolique. Il est concevable qu'un (ou une) « francophone » marié (e) à une (un) anglophone, en territoire « anglophone » avec des enfants scolarisés en anglais utilise l'anglais à son domicile » (Jeantheau, 2013, p.20) ».

Pour ma part, je pense qu'une bonne partie de l'explication provient du fait que ces adultes vivent dans des contextes où se côtoient deux langues (parfois plus) : leur langue première (le français) et la langue d'usage dans différents contextes professionnels et personnels (l'anglais). Dans ces conditions, ils ont développé des habitudes (muscles des compétences) liées aux tâches qu'ils effectuent généralement en milieu anglo-dominant (p. ex., tâches du milieu de travail, tâches liées aux affaires publiques comme des sondages sur les compétences, etc.), et ils vont choisir d'exécuter ces tâches dans la langue d'usage pour les besoins du test. On parlera alors de littératies multiples développées en réponse à l'évolution des besoins de son milieu de vie, ce que Jeantheau nomme *Évolution écologique du langage*.

Qui plus est, Jeantheau (2013) remarque un écart important entre les jeunes de moins de 25 ans et les adultes des autres groupes d'âges.

« Il s'agit sans doute selon lui de l'effet d'une scolarisation en français pour une partie de cette population « francophone » qui, logiquement, pousse ces jeunes à répondre dans la langue qu'ils utilisent à l'école, alors que les adultes eux travaillent certainement plus massivement en anglais et se considèrent certainement comme plus à l'aise face à des tâches écrites de test dans la langue qu'ils utilisent dans leur travail (Jeantheau, 2013, p.12) ».

Le choix de la langue de test et l'effet du contexte d'interview

Finalement, il ne faut pas non plus négliger l'influence du contexte d'interview propre aux enquêtes internationales sur le choix de la langue de test pour les répondants en contextes minoritaires :

« Cet écart peut être interprété de plusieurs façons. Étant donné que plusieurs francophones se considèrent comme ayant une identité "bilingue" (Bernard, 1988, 1998), ils peuvent être indifférents au fait d'effectuer un test ou une interview en français ou en anglais selon leur perception du groupe d'appartenance linguistique de l'intervieweur, même si ce dernier a offert au répondant la possibilité d'utiliser la langue de son choix. » (Corbeil, 2006)

3- Les grandes enquêtes et leurs conséquences andragogiques pour les communautés linguistiques minoritaires du Canada

Au Canada, on constate depuis quelques années que les politiques qui gouvernent le développement de l'éducation des adultes et la formation de la main-d'œuvre s'inspirent beaucoup de la méthodologie et des résultats des grandes enquêtes internationales sur les compétences de base (le cadre des compétences essentielles de RHDCC, par exemple). Les cadres de reddition de compte et d'évaluation des programmes mis en place par les provinces obéissent souvent à cette même logique et les diverses ententes fédérales-provinciales sur le marché du travail accentuent cette tendance. Ceci pose un certain nombre de défis pour les milieux de formation en général, mais plus particulièrement pour les milieux linguistiques minoritaires.

Les individus doivent souvent exécuter des tâches en milieu de travail ou dans les autres sphères publiques de leur vie qui exigent aussi l'usage de l'anglais écrit ou oral. Or, dans un scénario andragogique idéal, ces mêmes individus, pour la plupart, pourraient développer leurs compétences dans un contexte d'apprentissage francophone qui prend en compte cette complexité plurilinguistique, tant pour des raisons d'efficience de services que de vitalité des communautés culturelles. Il faut souligner que cette façon de faire représente évidemment un défi andragogique, et c'est ce genre de défi que s'apprête à relever l'équipe qui travaille présentement à traduire et à adapter pour les francophones du Canada le système d'évaluation CAMERA.

« Dans une société majoritairement anglophone, l'apprentissage utilitaire des éléments de la langue anglaise peut être nécessaire aux francophones pour intégrer le nouveau milieu (emploi, programme d'apprentissage de métier, etc.). Or, même si beaucoup de francophones ont un certain niveau d'habiletés en anglais, cela ne veut pas dire qu'ils peuvent se conformer aux exigences linguistiques ou culturelles nécessaires pour exécuter les tâches requises en milieu d'intégration majoritairement anglophone. » (MFCU, 2011)

Premier cas : adaptation culturelle du système CAMERA

Le système d'évaluation CAMERA comprend trois composantes cohérentes avec l'approche par tâches: 1- une série de tests ou d'outils d'évaluation qui permet de déterminer un profil en fonction des niveaux de quatre compétences essentielles à partir de tâches d'évaluation; 2- un cadre de curriculum (« Signpost ») qui offre des pistes andragogiques aux formateurs en fonction de profils de compétences essentielles diagnostiqués après la passation des tests; et finalement, 3- une série de ressources didactiques (« Workwrite series ») qui offre du matériel d'apprentissage articulé autour de tâches que l'on retrouve au travail.

Après avoir constaté qu'il serait trop complexe et coûteux d'adapter aux multiples contextes minoritaires linguistiques canadiens les tâches d'évaluation propres aux instruments de mesure des compétences essentielles du système CAMERA (première composante du système), l'équipe d'adaptation explore la possibilité d'adapter le cadre de curriculum qui accompagne les instruments de mesure de ce système. Cette adaptation pourrait permettre, entre autres, que cette deuxième composante du système CAMERA (« Signpost ») soit adaptée pour les contextes minoritaires francophones, car cette composante offre une construction méthodologique beaucoup moins complexe que la méthodologie liée aux outils d'évaluation.

Dans cette approche d'adaptation culturelle, le « Signpost » adapté pourra proposer des pistes andragogiques qui tiennent compte des multiples littératies nécessaires pour assurer le développement des diverses compétences des adultes vivant en contextes minoritaires plurilinguistiques. Ceci dit, les outils d'évaluation comme tels du système CAMERA seront toujours utilisés dans un contexte monolingue (francophone dans ce cas-ci), sauf que les résultats seront interprétés avec plus de nuance culturelle. Dans ce sens, les utilisateurs du système devront tenir compte qu'un nombre important d'apprenants, lorsqu'intégrés en milieu de travail, n'utiliseront pas ou peu le même type de tâches monolingues que dans les tests d'évaluation, et qu'il va falloir développer chez eux des compétences autres qui leur permettront d'exécuter des tâches plurilingues davantage complexes (p. ex., intégrant des compétences langagières en langue seconde). Les intervenants auront de nouvelles tâches andragogiques, soit

préparer certains apprenants à exécuter des tâches plus complexes mais nécessaires pour mieux intégrer des milieux de travail anglo-dominants. Ainsi, la forme d'adaptation préconisée ne change pas la nature des tests d'évaluation CAMERA ou leur modalité d'utilisation, mais plutôt la façon d'interpréter les résultats. Je crois que l'exemple d'adaptation de CAMERA aborde des enjeux similaires à ceux utilisés pour l'interprétation des résultats de PEICA pour les groupes minoritaires, mais à une échelle davantage micro, soit sur le plan des pratiques terrains.

Deuxième cas : élaboration d'un cadre provincial adapté aux minorités culturelles

L'élaboration du cadre du CLAO (cadre du *Curriculum en littérature des adultes de l'Ontario*) constitue un autre exemple similaire de défi andragogique pour développer les compétences multiples en contextes minoritaires franco-ontariens. Lors de la conception du CLAO, l'équipe francophone qui travaillait sur le développement de ce cadre provincial de développement des compétences a commencé à prendre conscience des difficultés inhérentes à ce travail de conception. Ce groupe a opté pour une approche visant à développer une perspective andragogique plurilinguistique des adultes franco-ontariens avec le gouvernement de l'Ontario, plutôt qu'une approche plus traditionnelle de droit linguistique¹ pour les francophones. Le gouvernement de l'Ontario, pour sa part, par l'entremise du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), a également pris conscience que les ramifications de ces questions pour le développement de modèles d'interventions andragogiques en contexte linguistique minoritaire sont complexes, comme en témoigne cet extrait que l'on retrouve dans un des documents ministériels :

*« ... Les personnes apprenantes francophones doivent bénéficier d'une approche andragogique qui reconnaît leur situation en tant que groupe minoritaire... L'approche préconisée dans le cadre du CLAO s'appuie sur une démarche d'apprentissage et de développement de compétences en français, mais on peut toutefois y ajouter, pour certaines tâches authentiques, l'apprentissage d'éléments de compétences fonctionnelles et contextuelles en anglais (ou bilingues) pour ainsi faciliter la réalisation de tâches authentiques et favoriser l'atteinte des buts à long terme de la personne apprenante. ... En préparant en français la personne apprenante francophone à accomplir des tâches authentiques, la formatrice ou le formateur peut inclure des activités qui aideront la personne apprenante à comprendre comment la tâche différerait lorsqu'elle se fait en contexte anglophone et qui l'aideront à l'accomplir dans un contexte anglophone. »
(MFCU, 2011)*

¹ Cette dernière approche s'appuie habituellement sur une logique de parallélisme linguistique qui, bien qu'intéressante sur le plan du droit des services en français, mène souvent à des services copier-coller qui ressemblent davantage à une traduction des services qu'à une réelle adaptation culturelle pour les adultes vivant en contextes minoritaires.

Ce document de référence ministériel qui reconnaît cette complexité minoritaire liée à l'approche par tâches permet, d'une part, aux intervenants terrains de l'Ontario qui le désirent d'explorer des pratiques andragogiques qui visent le développement spécifique de compétences langagières en langue seconde, lesquelles pourront supporter l'exécution de tâches dans un contexte plurilingue. D'autre part, ce document gouvernemental rend légitime ce type d'action andragogique dans le cadre d'un programme public de formation (Alphabétisation et formation de base de l'Ontario).

Troisième cas : Projet d'expérimentation/validation des tests d'évaluation TOWES et PDQ auprès d'adultes francophones moins alphabétisés (niveaux 1 et 2) en Ontario

Une des constatations importantes de ce projet d'expérimentation pointait vers le fait que les systèmes TOWES et PDQ devraient, dans une certaine mesure, être adaptés à la culture francophone minoritaire, tant de par son niveau de langage que de par la nature de certaines tâches d'évaluation proposées par ces tests. À titre d'exemple, le rapport du projet propose d'inclure dans les tests des documents authentiques bilingues pour évaluer la compétence *Utilisation de documents* lorsque l'on prépare un apprenant à un emploi en Ontario, ou dans la même logique, à un programme d'apprentissage.

*« Recommandation n° 20 : Il faudra étudier la question d'adaptation culturelle de plus près, tant pour les deux systèmes d'évaluation mis à l'essai dans ce projet que pour tout autre système d'évaluation à l'étude dans le cadre de cette initiative ministérielle. Il faudra, entre autres, revisiter les processus de validation des systèmes d'évaluation déjà traduits en français afin d'assurer une adaptation culturelle propre à la situation minoritaire des programmes AFB. » (Tiré de *Pour une juste mesure*, 2008)*

4- Quelques pistes de recherche et réflexions additionnelles

« ... à la lumière de cette compréhension, nous devons ensuite utiliser les constatations pour instaurer de meilleures politiques, améliorer l'éducation des adultes et les compétences en milieu de travail, ainsi que définir plus clairement le rapport entre les compétences mesurées et les autres compétences liées au capital social. » (Institut d'été 2013)

Une réflexion s'impose dans le milieu de la recherche, le milieu de l'évaluation et le milieu de la pratique en éducation des adultes (concepteurs et formateurs) en contextes minoritaires afin d'approfondir notre compréhension des enjeux andragogiques en lien avec les grandes enquêtes internationales et les CLOSM (Communautés de langue officielle en situation minoritaire). Voici

en bref, quelques éléments de réflexion ou de recherche à explorer, qui sont à mon avis liés aux enjeux soulevés dans le présent document de discussion:

1— Quels sont les enjeux relatifs à l'utilisation de tâches authentiques pour évaluer les compétences en milieu minoritaire?

Peut-on s'appuyer sur l'utilisation effective de tâches et de documents authentiques (semblable à celle que l'on retrouve dans les milieux de travail ou dans le quotidien des gens) pour évaluer une compétence précise en contexte minoritaire (documents qui sont souvent monolingues alors que les tâches effectuées au travail par des gens vivant en situation minoritaire linguistique nécessitent souvent le recours à une langue seconde)?

2— Quels sont les enjeux relatifs à l'utilisation d'un cadre méthodologique monolingue pour évaluer les compétences en milieu minoritaire?

« Les linguistes savent bien que la notion de langue peut être complexe et dans un certain nombre de cas discutée. Dans la littérature concernant la communication orale (par extension sa forme écrite dans un système « phonotypique »), le langage peut être appelé langue, dialecte, patois, jargon, variété, suivant des critères divers sur lesquels les auteurs ne sont pas tous d'accord. Le français a la chance de posséder pour décrire les codes de communication orale deux termes principaux, langage et langue, là où l'anglais ne possède que langage. ... Les langues n'évoluent donc que beaucoup plus lentement que les langages au point de paraître en comparaison immobiles... Par définition, ces écarts ne sont que rarement pris en considération par les experts en vue d'une intégration au cadre linguistique normalisé » (Jeantheau, 2013, p.13).

Sachant que la méthodologie du PEICA, comme pour l'EIAA et l'EIACA, ne prendra en compte l'usage de plus d'une langue pour l'exécution de tâches pour l'évaluation des compétences, devrait-on développer un cadre d'analyse des résultats du PEICA qui tient compte des réalités plurilinguistiques des milieux minoritaires? Si oui, comment développer ce cadre?

Les pistes de recherche post-PEICA pour les CLOSM (Communautés de langue officielle en situation minoritaire) devront s'appuyer sur des données d'un cadre d'évaluation monolingue. En reconnaissant certaines limites de ce cadre pour déterminer les besoins spécifiques des populations adultes des CLOSM, peut-on proposer des pistes de recherche qui permettront de recadrer certaines analyses de PEICA, et ainsi favoriser des politiques et des pratiques andragogiques qui tiennent compte de toute la complexité du maintien et du

développement des compétences pour les adultes dans ces communautés? Peut-on explorer la notion de langages multiples pour recadrer les pratiques andragogiques ?

3— Quels sont les enjeux relatifs aux prochaines grandes enquêtes qui tenteront d'évaluer les compétences en milieu minoritaire?

Selon Jeantheau (2013), il apparaît que les questions importantes concernant les choix linguistiques des individus en situation de test ne puissent pas vraiment trouver de réponses dans le cadre des informations collectées lors de l'enquête EIACA. Aussi complète que paraisse l'enquête EIACA sur le plan biographique, toujours selon Jeantheau, on ne sait pas grand-chose de l'environnement linguistique des répondants et de leur représentation de leur pratique langagière.

Voici quelques recommandations portant sur les prochaines enquêtes auprès des CLOSM et tirées de sa publication pour l'Institut d'été 2013 :

- *Dans le questionnaire biographique, il existe aussi des questions sur l'auto-estimation de la maîtrise de la langue dans laquelle la personne a passé le test mais il aurait été plus intéressant d'avoir des auto-estimations de la maîtrise de chaque langue, pour pouvoir déterminer si le choix de la langue de test a été déterminé par cette auto-estimation (choix de la langue dans laquelle on s'estime le plus fort, surtout pour la lecture et l'écriture).*
- *Il serait utile, par exemple, de connaître la langue (le langage) parlée par le conjoint ou les enfants de l'interviewé, car cette donnée pourrait expliquer dans certains cas le fait que le locuteur « francophone » au sens de l'enquête utilise un langage proche de l'anglais standard au domicile.*
- *On pourrait aussi penser à l'ajout de questions auprès des locuteurs de langues minoritaires qui porteraient sur la vision de l'avenir de leur langue (langage), ou encore sur la langue qu'ils souhaitaient voir pratiquer par leurs enfants (ou petits enfants) et pour quelles raisons ?*
- *On pourrait organiser des passations de tests comparables, voire similaires, dans plusieurs langues comme dans l'exemple luxembourgeois; ceci apporterait de précieuses informations sur la maîtrise des langues nationales canadiennes par les populations en situation linguistique minoritaire.*
- *Ainsi l'idéal serait certainement de conduire une enquête socio-linguistique ciblée sur la seule population des personnes se reconnaissant comme francophones et résidant dans*

des territoires peuplés par une majorité de personnes anglophones. Le sujet le mérite certainement.

- *Pour le reste, les données ayant trait aux habitudes culturelles ne donnent pas d'information sur la langue de lecture des journaux, des livres, ni sur la langue de travail (bien qu'on puisse supposer que, pour de nombreux « francophones » hors Québec cette langue soit l'anglais). En fait, on n'a pas d'informations sur les pratiques langagières des interviewés en dehors de leur domicile. Pourtant de telles données auraient permis de conforter ou d'infirmier le caractère francophone des enquêtés.*

Références bibliographiques :

Le Centre d'alphabétisation. (2013). Institut d'été 2013: Apprendre du passé, préparer l'avenir (brochure). Récupérer février 04, 2014, de http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/CFL_SI_2013_fre.pdf

Churchill, Stacey; Frenette, Normand; Quazi, Saeed; *Éducation et besoins des Franco-Ontariens : Le diagnostic d'un système d'éducation*; Le Conseil de l'éducation franco-ontarienne; Toronto 1985.

Corbeil, J. – P. (2006), *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*; Division de la culture, tourisme et centre de la statistique sur l'éducation; Statistiques Canada, Récupérer février 04, 2014, de <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/statscan/eiaca2003/cover.htm>

Jeantheau, Jean-Pierre; *L'EIACA et les minorités francophones au Canada : quelques points de repère théoriques et historiques*; Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANCLD); Publication dans le cadre de l'Institut d'été 2013 ; Montréal, Juin 2013. Récupérer février 04, 2014, de http://www.centreforliteracy.qc.ca/sites/default/files/EIACA_etles_francophones.pdf

Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement; *Document de réflexion portant sur des considérations d'ordre culturel et linguistique dans le but de planifier la traduction et l'adaptation du système d'évaluation CAMERA pour le réseau francophone en AFB*; mai 2008.

Le Cap : Centre d'apprentissage et de perfectionnement; *Report on the Feasibility of Adapting CAMERA for use by a Francophone Literacy Population*; April 30, 2008.

Lurette, Donald; *Pour un Modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*, FCAF-RESDAC, 2011. Récupérer février 04, 2014, http://www.resdac.net/documentation/pdf/modele_integre_fcaf_version_web2.pdf

Lurette, Donald; *Agir avec compétences; Référentiel pour le développement de compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique intégrée*; RESDAC, février 2013. Récupérer février 04, 2014, http://resdac.net/documentation/pdf/referentiel_2013.pdf

Lurette, D.; *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail; Rapport de recherche portant sur le développement des compétences des adultes francophones de niveaux 1 et 2 en lien avec le travail et l'employabilité en milieu rural et semi-urbain*; Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick, automne 2012. Récupérer février 04, 2014, http://fr.copian.ca/biblio/recherche/fanb/moi_compétences/moi_compétences.pdf

Lurette, D. *Pour une juste mesure*, Rapport d'expérimentation et de validation; Centre d'apprentissage et de perfectionnement, Hawkesbury, Ontario, 2008.

Maddox, Bryan ; *La méthodologie de l'évaluation vue de l'intérieur : l'histoire des éléments du test du Programme d'évaluation et suivi de l'alphabétisation (LAMP)* ; École de développement international, Université de East Anglia ; Présentation dans le cadre de l'Institut d'été 2013 ; Montréal, Juin 2013. Récupérer février 04, 2014, de <http://www.centreforliteracy.qc.ca/node/1893#enjeux>

Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. *Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario : Tâches supplémentaire*; mars 2011.