

*Alphabétisation des adultes :
politiques, programmes
et pratiques*

Étude bilan

Rapport final

*Évaluation et développement des données
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada*

mars 2000

Remerciements

La présente étude résume les enseignements tirés des politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes au cours de la dernière décennie, dans le contexte des économies industrialisées. Elle s'inspire d'un rapport technique rédigé par Kathryn Barker, Ph.D., de FuturEd, sous la direction de la Direction générale de l'évaluation et du développement des données de Développement des ressources humaines Canada (DRHC). Le Secrétariat national à l'alphabétisation de DRHC n'a pas hésité à partager ses connaissances et son savoir-faire tout au long du projet.

Les conseils et les observations des membres du groupe consultatif du projet ont été grandement utiles :

- *Keith Anderson, ministre de l'Enseignement supérieur et du Perfectionnement professionnel de l'Alberta*
- *Tom Brecher, Évaluation et développement des données, Développement des ressources humaines Canada*
- *Peter Calamai, journaliste scientifique*
- *Sue Folinsbee, spécialiste de l'alphabétisation en milieu de travail*
- *Paul Gallagher, consultant national en matière d'éducation*
- *Brigid Hayes, Secrétariat national à l'alphabétisation de Développement des ressources humaines Canada*
- *John Daniel O'Leary, Collège Frontière*
- *Scott Murray, Division des enquêtes spéciales, Statistique Canada*
- *Charles Ramsey, Base de données en alphabétisation des adultes inc.*
- *Linda Shohet, Le centre d'alphabétisation du Québec, inc.*
- *Dorothy Silver, porte-parole des apprenants, Movement for Canadian Literacy*
- *Susan Sussman, Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario*
- *Serge Wagner, Département des sciences de l'éducation (UQAM).*

Le rapport technique rédigé dans le cadre de cette étude est disponible sur demande auprès de DRHC et sur le site Internet à l'adresse suivante : <http://www.hrhc-drhc.gc.ca/edd>.

Série

Des évaluations effectuées avec professionnalisme peuvent se révéler des plus utiles aux gouvernements canadiens, qui s'efforcent d'optimiser la productivité et la rentabilité des programmes et des politiques en matière de ressources humaines. Elles permettent d'étayer, à l'aide d'écrits, notre expérience concernant les politiques et programmes ayant des objectifs semblables et ajoutent à la «mémoire organisationnelle» indissociable d'un meilleur processus décisionnel.

Développement des ressources humaines Canada (DRHC) accorde une grande importance à l'acquisition continue du savoir. Ainsi, ces dix dernières années, nous avons consacré temps et argent à l'évaluation de nombre de nos programmes et de nos politiques. Ces évaluations ont porté sur un large éventail d'initiatives visant le développement des ressources humaines. Elles ont par ailleurs été enrichies par l'examen soigneux des évaluations réalisées par d'autres gouvernements, au Canada et ailleurs dans le monde.

DRHC a élaboré la série des *Études bilan* dans le but de rendre plus facilement accessible, au plus grand nombre, la masse de renseignements et de connaissances émanant de ses évaluations. Il s'agit de documents et de vidéos connexes dans lesquels on synthétise les leçons tirées des évaluations effectuées au pays ou à l'étranger au sujet d'un éventail de priorités stratégiques de premier plan en matière de ressources humaines. On y fait le tour des leçons apprises relativement à l'efficacité des politiques, des programmes, des services et des mécanismes de financement.

Les *Études bilan* s'adressent avant tout aux cadres supérieurs et aux analystes des politiques des gouvernements canadiens. Cependant, les gestionnaires de programme, les chercheurs en matière de politiques publiques et d'autres intervenants pourraient également bénéficier des leçons que nous avons apprises sur les programmes passés et présents.

C'est avec plaisir que DRHC annonce l'étude la plus récente de cette série, qui porte sur les politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes au cours de la dernière décennie, dans le contexte des économies industrialisées. Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, pour les individus comme pour la société, ont reçu une attention particulière à l'époque de l'Année internationale de l'alphabétisation de 1990. Quelque dix ans plus tard, il est temps de se demander quels enseignements ont été tirés des projets et des activités qui avaient pour objet de comprendre et de régler les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, avant d'envisager des interventions futures au Canada. Quels sont les éléments du succès des programmes d'alphabétisation des adultes? Quels facteurs faut-il prendre en considération au moment d'élaborer des politiques d'alphabétisation des adultes? Voilà quelques-unes des questions auxquelles la présente étude tente de répondre.

Organisation axée sur l'apprentissage qui reconnaît l'importance capitale du processus d'évaluation, DRHC compte bien poursuivre son travail dans ce domaine en continuant à mettre à l'essai de nouvelles approches et à en évaluer l'efficacité.

Table des matières

1. Introduction	1
2. Les problèmes associés à l’alphabétisation des adultes	3
3. Les interventions axées sur l’alphabétisation des adultes au Canada	5
3.1 Les politiques d’alphabétisation des adultes et de recherche	5
3.2 Les programmes et pratiques d’alphabétisation des adultes	7
4. Les enseignements tirés de l’alphabétisation des adultes	9
5. Les orientations à envisager pour l’avenir	27
6. Bibliographie	31

1. Introduction

Dans les sociétés industrialisées, l'alphabétisation des adultes est un enjeu de la politique publique dans les contextes de la citoyenneté, du développement des ressources humaines et de l'acquisition continue du savoir. Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, pour les individus comme pour la société, ont reçu une attention particulière à l'époque de l'Année internationale de l'alphabétisation de 1990. Quelque dix ans plus tard, il est temps de se demander quels enseignements ont été tirés des projets et des activités qui avaient pour objet de comprendre et de régler les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, avant d'envisager des interventions futures au Canada.

Le présent rapport résume les enseignements tirés des politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes au cours de la dernière décennie, dans le contexte des économies industrialisées. Il s'inspire d'un examen des études et des rapports qui passent en revue les problèmes associés à de faibles niveaux d'alphabétisation chez les adultes et les mesures qui ont été prises pour régler ces problèmes. Cette étude porte principalement sur les interventions qui ont fait l'objet d'évaluations formelles¹ et notre objectif était d'inclure le plus grand nombre possible d'interventions différentes; en d'autres mots, nous nous sommes attachés davantage à examiner la diversité des interventions plutôt qu'à faire une étude approfondie de tel ou tel genre d'intervention.

Même si l'objet de cette étude est extrêmement vaste et profond, les délais impartis ne nous ont pas permis de faire une étude intégrale. L'enseignement et l'utilisation des capacités de lecture et d'écriture renvoient à un vaste nombre d'autres questions importantes, par exemple, l'ALS/le FLS (anglais langue seconde ou français langue seconde); l'alphabétisme dans la «langue maternelle»; l'enseignement de la lecture en général (p. ex., méthode globale par rapport à méthode synthétique); l'enseignement de la lecture aux enfants dans les écoles et la préparation à l'école; différents types de capacité de lecture et d'écriture, par exemple scientifique, politique, historique ou culturelle. Cependant, la présente étude porte uniquement sur les politiques et les programmes ayant trait à l'alphabétisation des adultes au sens le plus vaste : les interventions visant à comprendre et à régler les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes, pour l'individu comme pour la société.

Les problèmes associés à l'alphabétisation des adultes ont reçu une attention particulière à l'époque de l'Année internationale de l'alphabétisation de 1990.

¹ Par «évaluation», nous entendons des études qui ont porté des jugements formels sur une politique, un programme ou une pratique en particulier; cependant, les évaluations peuvent revêtir de nombreuses formes, par exemple analyse coût-bénéfice, analyse des incidences, succès remporté selon divers critères. Il est important de préciser que les rapports d'évaluation qui ont été retenus n'ont pas tous adopté la même approche ou la même méthodologie; cependant, chacun est considéré comme une source crédible d'information.

2. Les problèmes associés à l’alphabétisation des adultes

Les expressions «littératie»² et «littératie des adultes» ont été définies de nombreuses façons. Aux fins de cette étude, la définition qui a été retenue est celle qui a été utilisée dans le cadre de l’Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes (EIAA) de Statistique Canada, de DRHC et de l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) :

La littératie... [est]... un mode de comportement adulte... [qui consiste à]... utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel³.

L’alphabétisation est l’un des fondements de la citoyenneté dans une démocratie – un fondement des choix informés, de la responsabilisation personnelle et de la participation active et positive à la société, au niveau local et dans le monde en général. L’alphabétisation est une compétence essentielle pour le travail et pour la participation à l’économie. Elle est le fondement de l’éducation de base et de l’acquisition continue du savoir.

L’enjeu stratégique est que, au Canada comme dans d’autres pays industrialisés, nombreux sont les adultes qui n’ont pas le niveau d’alphabétisation nécessaire pour participer activement à la vie communautaire, à l’économie et à des activités d’acquisition continue du savoir. Selon l’Enquête internationale sur l’alphabétisation des adultes de 1994, environ 18 % des Canadiens d’âge actif éprouvaient des difficultés extrêmes à lire, tandis que 26 % avaient des capacités des plus limitées à cet égard (OCDE, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, 1995).

Environ 18 % des Canadiens d’âge actif éprouvent des difficultés extrêmes à lire, tandis que 26 % ont des capacités des plus limitées à cet égard.

Les problèmes associés à l’alphabétisation des adultes revêtent deux formes – 1) les problèmes qu’éprouvent les personnes sous-alphabétisées; et 2) les problèmes occasionnés par un matériel de lecture inutilement difficile et de plus en plus complexe. Les études concluent que de faibles niveaux d’alphabétisation représentent, pour les individus comme pour la société, des problèmes d’ordre personnel, social, économique et politique.

² Il convient de mentionner que l’expression littératie est acceptée à l’échelle internationale et utilisée notamment par l’OCDE pour désigner l’alphabétisme et l’alphabétisation des adultes.

³ *Littératie, Économie et Société*, p. 16 (OCDE, 1995).

- La plupart des adultes qui ont des problèmes reconnus d’alphabétisation affichent des difficultés personnelles et/ou des difficultés d’apprentissage. Ils ont également beaucoup en commun les uns avec les autres. Ils sont plus susceptibles d’afficher trois caractéristiques : 1) troubles d’apprentissage et autres problèmes liés à la lecture (NCES, 1993); 2) chômage et dépendance envers l’aide publique (Smith, 1997); et 3) faible estime de soi et problèmes sociaux connexes (Fowler et Scarborough, 1993).
- Les adultes qui ont des problèmes d’alphabétisation gagneraient seulement les deux tiers du revenu des autres Canadiens. Ils sont deux fois plus susceptibles d’être sans emploi et ils sont beaucoup plus susceptibles de toucher de l’aide sociale, sous une forme ou sous une autre (Smith, 1997).
- Les problèmes liés à l’alphabétisation seraient coûteux pour les entreprises et l’industrie : perte de productivité, problèmes de santé et de sécurité, ainsi que formation et recyclage. La majorité des employeurs – 70 % – estime être aux prises avec un problème d’alphabétisation significatif dans un secteur ou l’autre de leur organisation (Huguet, 1997).

En même temps, certains documents sont devenus inutilement difficiles, par exemple l’information technique utilisée dans les institutions et les industries. Les niveaux exigés en matière d’alphabétisation et d’éducation/formation formelles sont de plus en plus élevés, particulièrement dans le milieu de travail. Une alphabétisation de niveau élevé est un outil essentiel dans l’économie du savoir. Les personnes qui n’ont pas de compétences adéquates en matière d’alphabétisation sont laissées pour compte dans le nouveau processus «d’apprendre à gagner sa vie».

Par conséquent, les solutions axées sur l’alphabétisation – politiques, programmes et pratiques – ont revêtu deux formes : 1) des tentatives visant à comprendre et à régler les problèmes auxquels font face les individus; et 2) des efforts visant à promouvoir un langage clair et simple et une lisibilité appropriée. Les interventions qui ont été mises en œuvre visaient l’un ou l’autre des contextes suivants ou leur totalité : alphabétisation pour la citoyenneté et la responsabilisation personnelle, alphabétisation pour le travail et/ou alphabétisation pour l’acquisition continue du savoir. Le présent rapport se concentre sur les enseignements tirés des mesures visant à régler les problèmes d’alphabétisation des adultes.

3. Les interventions axées sur l'alphabétisation des adultes au Canada

Les interventions qui visent l'alphabétisation des adultes se classent en trois catégories : 1) des politiques à l'appui de la recherche, des partenariats, de la diffusion de l'information et de l'éducation publique; 2) des programmes tels les programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail ou d'alphabétisation familiale; et 3) les pratiques ou les stratégies, généralement mises en œuvre dans le cadre de projets pilotes, dans le contexte de l'éducation/de la formation.

3.1 Les politiques d'alphabétisation des adultes et de recherche

Au niveau national, les politiques d'alphabétisation des adultes visent divers secteurs problèmes comme le chômage, la diminution de la productivité industrielle, la dépendance envers l'aide sociale, la santé et le bien-être des Canadiens, le chômage chez les jeunes ainsi que les obstacles à l'acquisition continue du savoir. Les politiques reliées à l'alphabétisation des adultes ont été façonnées par trois éléments :

- l'évolution de ce que l'on entend par «alphabétisation»;
- les deux dimensions du problème de l'alphabétisation – les personnes sous-alphabétisées et un matériel de lecture dont le niveau de difficulté peut être inapproprié;
- les responsabilités et les priorités des diverses instances publiques.

Les politiques publiques axées sur l'alphabétisation des adultes au Canada ont surtout favorisé : 1) des recherches sur la nature de l'alphabétisation des adultes; 2) la promotion des valeurs de l'alphabétisation par l'entremise de campagnes d'éducation publique; 3) l'élaboration de modèles de prestation et de matériel; 4) la mise en œuvre d'initiatives de promotion d'un langage clair et simple; et 5) les mesures visant à encourager le secteur non gouvernemental à mettre des programmes en œuvre.

La recherche et les politiques qui l'appuient ont réussi à mieux nous faire comprendre la nature et la portée du problème de l'alphabétisation des adultes. Des recherches et des analyses nombreuses ont bien défini la population cible – les adultes pour qui les niveaux d'alphabétisation constituent un problème. L'Enquête internationale de 1994 sur l'alphabétisation des adultes (EIAE) et les analyses qui ont été publiées à

Les politiques d'alphabétisation des adultes visent divers secteurs problèmes comme le chômage, la diminution de la productivité industrielle, la dépendance envers l'aide sociale, la santé et le bien-être des Canadiens, le chômage chez les jeunes ainsi que les obstacles à l'acquisition continue du savoir.

son sujet nous ont fourni une information détaillée sur les caractéristiques des problèmes de l’alphabétisation des adultes en général et sur des populations particulières comme les jeunes, les aînés, les travailleurs et les chômeurs adultes, de même que les bénéficiaires de l’aide sociale. Grâce à cette recherche, on peut maintenant définir ceux qui ont ou qui sont susceptibles d’avoir des problèmes d’alphabétisation selon l’âge, le sexe, la région géographique, le niveau d’instruction, la langue maternelle et d’autres variables (DRHC, 1996). La plupart des adultes sous-alphabétisés ont beaucoup en commun : niveaux généraux d’alphabétisation, antécédents sur le plan de l’éducation et de la formation professionnelle, problèmes socio-affectifs, besoins exprimés et, peut-être, degré de réceptivité à l’alphabétisation à l’âge adulte (Fowler et Scarborough, 1993). Par conséquent, on peut cibler divers groupes au moyen de politiques, de programmes et de pratiques appropriés en matière d’alphabétisation.

La recherche nous a également permis de bien comprendre le continuum de l’alphabétisation propre au contexte – à la fois les compétences que possèdent les individus et les exigences en matière d’alphabétisation dans la société contemporaine (SNA, 1995). À la fin des années 80, on considérait que l’alphabétisation était une caractéristique que l’on possédait ou que l’on ne possédait pas – une personne pouvait lire adéquatement ou ne le pouvait pas. Dans les années 90, nous en sommes venus à considérer l’alphabétisation selon un continuum à la fois des niveaux et des genres de compétences que l’individu possède et du contexte sociétal des exigences croissantes et changeantes en matière d’alphabétisation. La recherche nous a fourni beaucoup de données et de pistes; cependant, l’écart entre la recherche et la pratique dans tous les programmes et toutes les pratiques d’alphabétisation représente un obstacle significatif à l’élaboration, à la mise en œuvre et à l’analyse des politiques.

Les recherches et les politiques n’ont pas favorisé l’élaboration et la mise en œuvre de programmes ciblés permanents dans le cadre du système formel d’éducation/de formation au Canada. Sans levée de boucliers concertée de la part du public au sujet du problème de l’alphabétisation des adultes, les pouvoirs publics et les décideurs consacreront fort vraisemblablement les ressources à la recherche et à la sensibilisation du public à la question. Si l’alphabétisation des adultes est encore reconnue comme un enjeu de la politique publique, c’est grâce au Secrétariat national à l’alphabétisation (SNA) et à ses partenaires. Selon une évaluation indépendante, le soutien du SNA a joué un rôle important lorsqu’il s’est agi de stimuler la recherche sur l’alphabétisation des adultes et la promotion de cette cause (DRHC, 1995).

3.2 Les programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes

En général, les programmes d'alphabétisation des adultes sont des programmes d'enseignement/d'apprentissage destinés aux individus. Les pratiques et les stratégies relatives à l'alphabétisation des adultes revêtent diverses formes, soit matériel de lecture particulier, stratégies d'enseignement et campagnes de relations publiques.

Les programmes d'alphabétisation recourent à du personnel rémunéré et à des bénévoles en milieu communautaire et/ou en milieu institutionnel; ils adoptent diverses formules et obtiennent divers résultats. Certains programmes sont offerts dans le contexte du système d'éducation publique, et d'autres, par des organisations non gouvernementales (ONG) et des organismes communautaires. Comme il s'agit d'une question d'éducation et de formation, l'alphabétisation relève de la compétence des provinces et des territoires; et il existe peu de recherches sur l'efficacité des programmes provinciaux/territoriaux d'alphabétisation. Cependant, certains programmes individuels – offerts par des ONG, des établissements d'enseignement et des organismes gouvernementaux (p. ex., dans les milieux de la justice) – ont fait l'objet d'évaluations.

L'élaboration de stratégies et de pratiques appropriées pour offrir un enseignement correctif et pour réduire les exigences en matière d'alphabétisation semble avoir été l'intervention la plus efficace. Grâce à des mesures innovatrices et à des projets pilotes – généralement en milieu isolé – nous savons comment concevoir et mettre en œuvre des programmes de qualité qui s'adressent au public en général ou à des groupes particuliers d'adultes. Nous savons comment cibler et comment mettre en œuvre des programmes qui répondent à leurs besoins et qui tiennent compte des circonstances : contrevenants, familles, travailleurs employés et en chômage, participants à des cours de perfectionnement destinés aux adultes, adultes ayant des difficultés d'apprentissage, etc.

De plus, grâce à une initiative de promotion d'un langage clair et simple et au soutien d'organismes qui veulent réduire les exigences en matière d'alphabétisation, des documents de plus en plus nombreux sont écrits ou réécrits en un langage clair et simple, adapté à l'auditoire-cible. Les initiatives de promotion d'un langage clair et simple – celles du gouvernement fédéral, de l'Association du Barreau canadien, de l'Association des consommateurs du Canada et de la Société John Howard – semblent avoir eu un effet positif lorsqu'il s'agissait de réduire les difficultés de lecture des documents de nature juridique, des documents concernant la santé et des documents gouvernementaux, mais on n'en connaît pas l'étendue réelle.

En général, les programmes d'alphabétisation des adultes sont des programmes d'enseignement/d'apprentissage destinés aux individus.

Les initiatives de promotion d'un langage clair et simple semblent avoir eu un effet positif lorsqu'il s'agissait de réduire les difficultés de lecture des documents de nature juridique, des documents concernant la santé et des documents gouvernementaux.

Il a été plus facile de réduire les exigences en matière d’alphabétisation que de réduire le nombre d’adultes sous-alphabétisés. Peu importe les mesures utilisées – depuis des variables d’approximation de l’alphabétisation comme le niveau de scolarité jusqu’à l’accomplissement de tâches réelles de lecture et d’écriture – le nombre d’adultes qui ont des problèmes liés à l’alphabétisation au Canada n’a pas diminué. En dépit de nombreuses politiques et de nombreux programmes, les problèmes de l’alphabétisation persistent.

4. Les enseignements tirés de l'alphabétisation des adultes

Leçon 1 Les programmes d'alphabétisation des adultes profitent aussi bien aux individus qu'à la société, mais leurs avantages ne sont pas pleinement réalisés, car l'intérêt public et le soutien politique ne sont pas suffisants.

Les programmes d'alphabétisation des adultes peuvent profiter à la fois aux individus et à l'ensemble de la société : les familles, les employeurs et l'industrie, de même que les établissements d'enseignement/de formation (Barker, 1991; Padak et Rasinski, 1997). Les adultes qui participent à des programmes d'enseignement/d'apprentissage de l'alphabétisation destinés aux adultes peuvent généralement renforcer leurs compétences en matière d'alphabétisation. Pour les apprenants, les programmes d'alphabétisation peuvent avoir de nombreuses répercussions positives, notamment une amélioration de la confiance en soi, des compétences parentales améliorées, plus de débouchés d'emploi et un leadership communautaire chez certains (Alamprese et Kay, 1993; Barker, 1991; NIL, 1995; Padak et Rasinski, 1997; Smith, 1997); cependant, la nature et la portée de ces répercussions ne sont pas bien connues ni étayées. En plus des avantages que présentent les programmes d'alphabétisation des adultes en général, les programmes d'alphabétisation de la famille et d'alphabétisation en milieu de travail offrent d'autres avantages particuliers.

En ce qui concerne les programmes d'alphabétisation familiale, les apprenants mentionnent le plus souvent qu'ils ont acquis de meilleures compétences de base, qu'ils ont une meilleure estime de soi, qu'ils sont mieux en mesure de résoudre des problèmes, qu'ils participent davantage aux affaires de la collectivité, qu'ils ont de meilleures compétences parentales, de meilleures relations familiales et que leurs enfants sont plus disposés à apprendre (NIL, 1995). Les adultes et les enfants qui ont participé à des programmes d'alphabétisation familiale signalent des améliorations aux chapitres suivants : attitude face à l'éducation, capacité de lecture, capacité d'écriture, connaissances en mathématiques et en sciences. Les adultes indiquent qu'ils en savent davantage au sujet des options parentales et du développement de l'enfant, et qu'ils ont été en mesure d'améliorer leur situation professionnelle ou qu'ils sont plus satisfaits de leur emploi (Padak et Rasinski, 1997). Dans le cadre des programmes d'alphabétisation familiale, les familles apprennent à valoriser l'éducation. Elles participent de plus près aux activités de l'école, ce qui amène les enfants à obtenir de meilleurs résultats scolaires. Les membres de la famille se rapprochent les uns des autres, lisent davantage et affichent davantage de comportements d'alphabétisation à la maison. La

Les adultes qui participent à des programmes d'enseignement/d'apprentissage de l'alphabétisation destinés aux adultes peuvent généralement renforcer leurs compétences en matière d'alphabétisation.

société en profite, car l'alphabétisation peut, à son tour, rompre le cycle des désavantages économiques. Plus particulièrement, les programmes d'alphabétisation de la famille ont des répercussions positives sur plusieurs grands problèmes sociaux : 1) problèmes de nutrition et de santé; 2) faibles résultats scolaires et taux élevés d'abandon scolaire; 3) grossesses chez les adolescentes, chômage, dépendance face à l'aide sociale et aliénation sociale (Padak et Rasinski, 1997).

Les participants aux programmes d'alphabétisation en milieu de travail en tirent de nombreux avantages :

- amélioration ou relèvement des niveaux de compétence de base, de la confiance en soi et de l'estime de soi, des communications interpersonnelles et des communications dans le milieu de travail, des attitudes face à l'éducation permanente, du rendement au travail et de la motivation;
- réduction de l'appréhension que soulève l'acquisition de nouvelles compétences, confiance accrue au sujet de l'autoapprentissage, et nouvelles attitudes face à l'éducation en général;
- capacité accrue de s'accommoder des changements, confiance envers les collègues au travail, et intérêt plus marqué face à l'industrie (Barker, 1991).

Selon les employeurs, les «diplômés» des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail sont mieux en mesure de s'affirmer, plus sûrs d'eux et capables de mieux s'exprimer; leurs habitudes de travail et leurs habiletés professionnelles se sont améliorées considérablement; et en général, ils sont plus disposés à amorcer des interactions positives avec des collègues et des clients (Alamprese et Kay, 1993). Parmi les avantages des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail pour les employeurs et les industries, on retrouve les suivants selon Barker (1991) :

- un régime permettant d'assurer la mise à niveau périodique des compétences de l'effectif;
- l'amélioration des communications avec les employés;
- une sensibilisation accrue aux rapports entre les compétences de base et le rendement;
- une sensibilisation aux lacunes des employés sur le plan des compétences;
- un effet multiplicateur, en ce sens que les diplômés des programmes en font la promotion;

- une sensibilisation aux services éducatifs publics et commerciaux;
- des efforts accrus pour communiquer en langage clair et simple, que ce soit par écrit ou de vive voix;
- une sensibilisation aux besoins et aux inquiétudes des employés;
- des partenariats efficaces avec les établissements d'enseignement et le gouvernement.

Pour les établissements d'enseignement, les répercussions prévues et non prévues des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail comprennent notamment : 1) l'élaboration de programmes d'études appropriés pour l'alphabétisation des adultes ou les compétences de base en milieu de travail; 2) une réputation rehaussée d'innovation et de flexibilité; 3) de nouveaux partenaires et de nouveaux mécanismes de financement; 4) un bassin d'instructeurs ayant reçu une formation adéquate pour offrir des programmes d'éducation pour adultes taillés sur mesure; et 5) des participants qui sont incités à s'inscrire à d'autres cours (Barker, 1991).

En résumé, pour chacun des groupes d'intervenants, les résultats des interventions – politiques, programmes et stratégies ayant pour objet de régler les problèmes d'alphabétisation des adultes – sont généralement positifs. Cependant, cela ne s'est généralement pas traduit par une initiative concertée nationale ou pancanadienne pour concrétiser ces avantages. Selon certaines indications provenant de la campagne d'éducation publique ABC CANADA, des annonces dans les magazines et des tournois de golf de Peter Gzowski (ABC CANADA, 1997), le public est de plus en plus sensibilisé à l'importance de l'alphabétisation et appuie «la lutte contre l'analphabétisme des adultes» comme une bonne cause. Même si rien n'indique qu'il y ait eu une augmentation substantielle de la taille ou du nombre des programmes qui font appel à des bénévoles, les particuliers continuent de se porter bénévoles comme tuteurs et champions de la cause de l'alphabétisation. Cependant, le soutien semble ne pas aller plus loin, il n'y a pas de grandes manifestations d'appui à l'égard d'autres mesures stratégiques, par exemple l'accroissement des dépenses au titre de l'éducation des adultes. Par conséquent, une grande partie des ressources réservées à l'alphabétisation des adultes est consacrée à la recherche et à la sensibilisation du public (DRHC, 1995), mais peu de ressources sont affectées à des mesures visant à modifier le système actuel d'éducation et de formation pour qu'il fasse la part belle à l'alphabétisation des adultes.

Entre-temps, les interventions n'ont pas convaincu les adultes sous-alphabétisés que les programmes d'alphabétisation des adultes répondront à leurs problèmes – problèmes d'alphabétisation et/ou

De nombreuses personnes peu alphabétisées ne considèrent pas qu'elles ont un problème. Cela se reflète clairement dans les taux de participation aux programmes d'alphabétisation.

Les programmes d'alphabétisation de qualité sont souples et tiennent compte de différents niveaux de compétence et des objectifs individuels des participants. Les questions de l'accès, des services de garderie, du transport, de l'orientation communautaire et culturelle et de la signification personnelle sont également prises en considération.

problèmes connexes (OCDE, Statistique Canada et DRHC, 1995). De nombreuses personnes peu alphabétisées ne considèrent pas qu'elles ont un problème. Cela se reflète clairement dans les taux de participation aux programmes d'alphabétisation, et les répercussions pour la mise en œuvre des politiques sont nombreuses. Un grand nombre des personnes qui en auraient le plus besoin ne participent pas aux programmes d'alphabétisation des adultes; et pour les rejoindre, il faudra soit faire de nouveaux investissements importants, soit établir des priorités (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996).

Leçon 2 On peut s'inspirer de l'expérience pour concevoir et mettre en œuvre des programmes d'alphabétisation des adultes de qualité, mais les conditions ne sont pas toujours propices pour que cela se fasse de façon uniforme ou systématique.

Il existe dans les programmes d'alphabétisation des adultes certains éléments communs qui constituent de bonnes pratiques (Boivin, 1993; De Bruin Parecki, Paris et Seidenberg, 1996; Marshall et Selman, 1992; Ziegler, 1996), et notamment les suivants : des instructeurs ayant reçu une formation adéquate; un environnement d'apprentissage non menaçant; du matériel et des approches convenant à des adultes en matière d'enseignement et d'évaluation; et un enseignement individualisé. Les programmes d'alphabétisation de qualité sont souples et tiennent compte de différents niveaux de compétence et des objectifs individuels des participants. Ils offrent des services de soutien et permettent d'établir des maillages avec d'autres fournisseurs de services. L'instruction est axée sur les intérêts des apprenants et met l'accent sur la dynamique de la vie et les compétences contextuelles. Dans les programmes efficaces, les questions de l'accès, des services de garderie, du transport, de l'orientation communautaire et culturelle et de la signification personnelle sont également prises en considération (De Bruin Parecki, Paris et Seidenberg, 1996). Parmi les meilleurs prédicteurs de la participation et de la persévérance des étudiants, on retrouve la présence de services de soutien comme du counselling, des cours qui sont donnés pendant la journée ainsi que le genre d'environnement d'apprentissage – un laboratoire d'apprentissage ou des études autonomes, en plus de la formation en classe (Ziegler, 1996).

Les programmes qui n'offrent pas seulement des cours de lecture et d'écriture semblent connaître le plus de succès. L'alphabétisation est souvent plus efficace lorsqu'elle est conjuguée à l'enseignement de compétences pratiques (Eisemore, Marble et Crawford, 1998). Le matériel didactique devrait renforcer tous les aspects des expériences des apprenants – à la maison, au travail, dans la collectivité. Il conviendrait d'utiliser un matériel didactique et un matériel de soutien adaptés à la

réalité culturelle des apprenants, et les instructeurs devraient évaluer le matériel pour s'assurer qu'il ne contient aucun préjugé culturel (Marshall et Selman, 1992). Le matériel de lecture contextuel – par exemple, dans le cadre de la formation de la main-d'œuvre, le matériel que les apprenants sont appelés à lire au travail – est le plus utile (Phillipi, 1987).

La variété des programmes est pratiquement illimitée, et on y retrouve des combinaisons diverses, par exemple personnel rémunéré et bénévoles, conception formelle ou non formelle, cours individuels et cours en groupes, gestion souple ou stricte de l'apprentissage. Bref, il n'y a pas «une façon unique» de dispenser les cours d'alphabétisation, et la variété est importante, autant dans les programmes que dans les approches (DRHC, 1999).

Leçon 3 Les programmes d'alphabétisation des adultes qui s'adressent à des groupes cibles particuliers semblent donner de meilleurs résultats.

Certains genres de programmes présentent plus d'intérêt pour les adultes qui ont des problèmes d'alphabétisation et/ou ont plus de succès auprès de ces adultes. Par exemple, les parents sont beaucoup plus susceptibles de persévérer dans le cadre des programmes d'alphabétisation familiale que dans d'autres genres de programmes d'alphabétisation des adultes (Padak et Rasinski, 1997). Les travailleurs participeront plus vraisemblablement aux programmes si la formation a lieu pendant les heures normales de travail (Conférence Board du Canada, 1992). Les travailleurs sont plus enclins à participer à des programmes d'amélioration des compétences lorsqu'ils sont employés plutôt qu'en chômage, étant donné les stress liés au chômage (Barker, 1991).

Différentes approches en matière de programmes et d'enseignement sont privilégiées pour différentes populations cibles; et les programmes ciblés sont les plus appropriés et les plus efficaces (Ziegler, 1996). Les objectifs des programmes sont plus faciles à définir pour des programmes «contextualisés» plus ciblés, par exemple l'alphabétisation dans la famille ou dans le milieu de travail. Le côté concret de tels programmes plaît également aux bailleurs de fonds (Ziegler, 1996). Les programmes ciblés ont un effet de motivation, parce qu'ils concernent directement la situation de l'apprenant – p. ex., la promesse d'un emploi, une promotion ou une autre forme de reconnaissance. Le temps nécessaire à l'amélioration des compétences peut être réduit de moitié lorsque les programmes ciblés utilisent du matériel dont les apprenants se servent dans leur travail de tous les jours (Ziegler, 1996). On en a conclu que les répercussions des programmes d'alphabétisation peuvent être améliorées grâce à un meilleur ciblage : des programmes qui s'adressent aux contrevenants, aux familles, aux travailleurs employés et en chômage, aux participants à l'éducation de base des adultes, aux adultes qui ont des difficultés d'apprentissage, etc.

Les objectifs des programmes sont plus faciles à définir pour des programmes «contextualisés» plus ciblés, par exemple l'alphabétisation dans la famille ou dans le milieu de travail.

Programmes destinés aux contrevenants et aux ex-contrevenants

Selon une recherche portant sur les contrevenants et les ex-contrevenants (Newman, Lewis et Beverstock, 1993), le programme idéal d'alphabétisation en milieu carcéral : 1) dispense une éducation générale; 2) est axé sur les intérêts des apprenants; 3) rehausse la qualité de la vie carcérale; 4) présente un bon rapport coût-efficacité; 5) améliore la qualité de vie; 6) dispose d'une bibliothèque destinée aux nouveaux lecteurs; et 7) utilise adéquatement les technologies éducatives. Les contrevenants préfèrent un style d'apprentissage différent, une approche concrète plutôt que les méthodes visuelles plus passives qui sont pratiquées dans les écoles. Les programmes d'éducation en milieu carcéral devraient être intégrés plus étroitement aux programmes traitant des compétences sociales, de la toxicomanie, de la gestion de la colère et de la violence familiale.

Programmes d'alphabétisation familiale

Les programmes efficaces d'alphabétisation au sein de la famille se situent dans un continuum, depuis les méthodes traditionnelles (en ce qui concerne la mise en œuvre, les compétences et le matériel) jusqu'à la réceptivité aux besoins spéciaux des participants. Les programmes qui n'offrent pas seulement des cours de lecture et d'écriture semblent plus efficaces. Les questions de l'accès, des services de garderie, du transport, de l'orientation communautaire et culturelle et de la signification personnelle doivent également être prises en considération (De Bruin Parecki, Paris et Seidenberg, 1996).

Programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail et d'alphabétisation de l'effectif

Parmi les éléments des programmes efficaces d'alphabétisation en milieu de travail dispensés par les syndicats à l'intention des travailleurs (Connon Unda, 1995), on retrouve les suivants : des horaires appropriés; des outils et des processus d'évaluation inspirés des objectifs du syndicat; de bons instructeurs; des participants déterminés; l'engagement de la direction et un soutien efficace pour les participants et les instructeurs; un vaste éventail de matériel didactique; et des liens organisationnels efficaces. De plus, on peut retrouver les éléments suivants parmi les processus et les pratiques des programmes efficaces dispensés par les syndicats :

- l'utilisation d'indicateurs du rendement non dirigistes;
- le respect de l'autonomie et de la diversité;
- la souplesse nécessaire à une gestion en fonction des contraintes du travail;

- l'absence de concurrence de la part d'autres fournisseurs dans le milieu de travail;
- un ratio apprenants-instructeur approprié;
- le respect des apprenants/travailleurs;
- l'accessibilité pour ceux qui en ont le plus besoin;
- une excellente formation initiale et formation de suivi pour les alphabétiseurs;
- un processus participatif et continu d'évaluation à tous les niveaux – projet, programme et salle de cours;
- la célébration des réalisations;
- une documentation de programme détaillée.

Les travailleurs doivent participer à toutes les étapes de l'élaboration du programme, ce qui nécessite une atmosphère caractérisée par le respect, un sentiment d'appartenance, la flexibilité et des relations patronales-syndicales ouvertes que les alphabétiseurs ne peuvent pas toujours établir ou influencer. Tous les intervenants – depuis les travailleurs jusqu'aux cadres supérieurs – doivent être d'accord avec les objectifs et les méthodes, ce qui est particulièrement difficile lorsque les intérêts en jeu sont différents. Un important conseil aux éducateurs : agir comme des «consultants» et orienter plutôt que diriger; trouver la bonne combinaison pour «déverrouiller» l'organisation, mais ne pas faire de compromis sur les éléments qu'il faut pour administrer un programme de qualité (NIL, 1993). Voici les facteurs clés de la réussite des partenariats patronaux-syndicaux d'alphabétisation dans le milieu de travail : respect, convergence des attentes et des objectifs respectifs, rôles et responsabilités clairement définis, contributions significatives de chacun, collaboration véritable dans le cadre d'activités comme l'analyse des tâches (Alamprese et Kay, 1993). Parmi les autres éléments qui contribuent à l'efficacité des programmes d'alphabétisation dans le milieu de travail, on retrouve les suivants selon Marshall et Solman (1992) :

- des postes réguliers pour les instructeurs;
- l'engagement des apprenants;
- des politiques et des procédures consignées par écrit;
- des évaluations et une instruction individualisées;
- des locaux appropriés;

- des services de counselling;
- une administration efficace;
- des descriptions de poste pour les instructeurs et un système d'évaluation du rendement;
- la connaissance du personnel dans les milieux de travail;
- une orientation pour les instructeurs;
- la collecte régulière de données pour l'évaluation des programmes.

Programmes destinés aux chômeurs

Dans le contexte d'un programme d'adaptation de la main-d'œuvre, un programme efficace d'alphabétisation traite les participants éventuels comme des adultes intelligents qui veulent améliorer leur situation et celle de leur famille.

En plus des programmes destinés aux travailleurs employés, il existe des modèles efficaces à l'intention des chômeurs. Dans le contexte d'un programme d'adaptation de la main-d'œuvre (Fish, Food et Allied Workers, 1996), un programme efficace d'alphabétisation traite les participants éventuels comme des adultes intelligents qui veulent améliorer leur situation et celle de leur famille. Un tel programme est dispensé par un organisme auquel les chômeurs font confiance pour défendre leurs intérêts. De plus :

- il encourage un sentiment d'appartenance, notamment parce que le contrôle en est confié à des représentants syndicaux et des bénévoles de la collectivité;
- la participation y est volontaire;
- le programme est axé sur la situation actuelle des participants et l'instruction est taillée sur mesure en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts individuels;
- il recueille des données d'évaluation dès le début;
- il offre une atmosphère amicale et détendue et des horaires souples;
- il recrute des instructeurs qui ont les mêmes antécédents et le même statut que les participants;
- il recourt à diverses techniques pour encourager l'apprentissage;
- il offre du soutien informel et du counselling au sujet de problèmes personnels et familiaux.

Programmes d'éducation de base des adultes dispensés en classe

Certains programmes sont offerts dans le contexte de l'amélioration des compétences de base aux fins de la poursuite des études ou de la formation. Selon Hambly (1998), un programme efficace d'éducation de base des adultes dispensé en classe comporte les caractéristiques suivantes. Les instructeurs incitent les apprenants à examiner leurs relations à l'apprentissage, plutôt que de considérer qu'ils ont pour seule tâche de faire acquérir des compétences hors contexte. Les instructeurs estiment qu'ils ont pour tâche de tester et de perfectionner les nouvelles bases de connaissances. Il ne faut pas décider qu'un apprenant adulte est incapable de progresser sur la foi d'un seul modèle d'apprentissage. L'instruction en classe favorise la participation et fait appel à l'apprentissage coopératif pour inculquer un sentiment d'appartenance dans la classe. Des stratégies d'apprentissage traditionnelles et non traditionnelles sont utilisées. Il faut faire preuve de prudence lorsqu'on utilise les gains au chapitre de l'emploi comme justification pour l'implantation d'un programme ou comme critère d'évaluation. Selon Marshall et Selman (1992), les alphabétiseurs tiennent compte de différents styles d'apprentissage, font des vérifications des progrès, reconnaissent les réalisations des étudiants, favorisent l'acquisition de stratégies d'apprentissage indépendant, et reconnaissent les connaissances et l'expérience préalables de l'apprenant.

D'après Boivin (1993) :

- les apprenants devraient être regroupés selon leur âge, des expériences de vie semblables et les objectifs d'apprentissage;
- chaque apprenant devrait faire l'objet d'un suivi régulier;
- les classes devraient être ouvertes et flexibles, s'adaptant aux horaires de l'apprenant à l'extérieur du cours d'alphabétisation;
- il conviendrait de passer en revue les objectifs et les motivations des apprenants une fois établie une relation de confiance.

Programmes destinés aux adultes ayant des difficultés d'apprentissage

En ce qui concerne les programmes destinés aux adultes ayant des difficultés d'apprentissage, certaines recherches montrent que la lecture axée sur les intérêts des lecteurs joue un rôle central dans l'acquisition de niveaux élevés d'alphabétisation. Un appétit vorace de lecture dans un domaine qui intéresse passionnément le lecteur est la clé du perfectionnement, parallèlement à des instructions systématiques de

décodage; et la lecture dans un domaine d'intérêt rehausse ses connaissances du sujet et lui permet de pratiquer, et donc de lire couramment et d'acquérir des compétences de plus en plus poussées.

Bref, comme on le voit d'après ces enseignements, il y a moyen d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes modèles destinés à de nombreuses populations cibles. Ces observations s'inspirent des évaluations des programmes existants, mais il est important de préciser que rares sont les programmes qui semblent avoir fait l'objet d'évaluations formelles, et que dans le cas de certains genres de programmes, aucun rapport d'évaluation n'a été trouvé, si tant est qu'il en existe. Les programmes ciblés sont généralement offerts isolément et de façon fragmentaire, et ils existent tant qu'il y a des «champions» pour les soutenir.

Leçon 4 En raison des obstacles auxquels font face les adultes sous-alphabétisés, il leur est difficile de participer à des programmes d'alphabétisation et de les mener à terme.

Les adultes peuvent apprendre à lire et ils le font, mais ils ont besoin de temps et d'une attention particulière pour y parvenir (Ziegler, 1996). Peu importe leur forme ou leur format, les cours d'alphabétisation ont pour effet de promouvoir l'alphabétisation. L'âge n'est pas un obstacle à l'alphabétisation. Les adultes sont aussi doués que les enfants lorsqu'il s'agit de s'alphabétiser, mais cela leur demande plus de temps; ils sont parfois plus lents à maîtriser les compétences fonctionnelles (Ziegler, 1996). Pour que l'apprenant relève sensiblement ses capacités de lecture et d'écriture, il faut un investissement de temps important. La meilleure façon de maximiser le temps d'apprentissage est de l'accroître, par le biais de la pratique à l'extérieur de la classe, et l'apprenant a le plus de chances d'apprendre si l'instruction est donnée en fonction du matériel et des situations qu'il rencontre dans sa vie de tous les jours et qu'il doit maîtriser. Il ne suffit pas d'augmenter les heures d'instruction pour accroître les compétences. Les méthodes d'instruction et les environnements d'apprentissage les plus efficaces différeront vraisemblablement selon les genres d'apprenants. Les programmes d'alphabétisation – qu'ils aient recours à des tuteurs bénévoles et/ou à un enseignement formel en classe, qu'il s'agisse d'alphabétisation en milieu de travail ou d'alphabétisation familiale – ont permis à certains participants d'améliorer leurs capacités de lecture, d'écriture et de calcul.

Cependant, les programmes qui offrent à la fois alphabétisation et amélioration des compétences de base ont connu plus ou moins de succès. En général, le taux de recrutement et de persévérance des étudiants n'est pas impressionnant. La plupart des adultes peu alphabétisés ne s'inscrivent pas à des programmes d'alphabétisation. Selon des estimations, les taux de

participation des populations cibles vont de 6 % à 10 % de la clientèle qui pourrait ou qui devrait suivre des programmes d’alphabétisation.

Parmi les raisons qui expliquent ces faibles taux de participation, on retrouve les obstacles à l’accès et à l’intégration aux programmes d’enseignement et d’apprentissage, et les problèmes connexes du chômage, de la pauvreté et de la marginalisation (NIL, 1995; SNA, 1995; Smith, 1997) :

- absence de programmes de formation et d’éducation appropriés qui soient accessibles;
- manque de ressources financières;
- manque de systèmes de soutien, y compris au chapitre de la garde des enfants et du transport;
- conditions de vie inadéquates, notamment mauvais état de santé et mauvaise nutrition, et logement inadéquat;
- conditions et caractéristiques personnelles, notamment le stress et une faible estime de soi;
- problèmes de violence, de mauvais traitements et de toxicomanie;
- besoin de lunettes ou d’appareils auditifs;
- discrimination fondée sur la race, la classe sociale, le sexe et le niveau d’aptitude.

Une deuxième raison a trait aux perceptions qu’ont les apprenants des programmes d’enseignement en soi. Il peut s’agir par exemple des approches didactiques, des milieux et des installations, des procédures de test, du matériel utilisé et/ou des délais qui sont inappropriés ou inadéquats du point de vue de «l’apprenant» à titre individuel.

Une troisième raison qui explique les faibles taux de participation est le manque de sensibilisation ou le défaut de reconnaître que de faibles niveaux d’alphabétisation représentent «un problème» ou «le problème» pour de nombreuses personnes. Aux yeux de certains, un désavantage économique ou social, un handicap physique et/ou des difficultés d’apprentissage, des inégalités reposant sur le sexe ou l’origine ethnique peuvent représenter des problèmes plus «réels». Un grand nombre des adultes qui ont de faibles niveaux d’alphabétisation n’estiment pas qu’il s’agit d’un problème (DRHC, 1996).

Une quatrième raison a trait à la nature des programmes conçus pour aider ceux qui ont besoin de mesures correctives, c’est-à-dire les problèmes

créés pour les apprenants par des lignes directrices strictes en matière de financement et/ou des limites de temps. Il serait logique de supprimer ou de contourner ces obstacles. Certains ont été éliminés en partie; ainsi, les initiatives d'éducation publique et d'action sociale du SNA et de ses partenaires ont contribué à relever la faible estime de soi des apprenants et à éliminer les problèmes liés aux échecs scolaires dans le passé et au manque de sensibilisation (SNA, 1995).

Parmi les raisons données pour avoir abandonné un programme d'alphabétisation, on retrouve des attitudes négatives acquises au sujet de l'apprentissage, le manque de motivation, les responsabilités professionnelles et familiales et certains éléments du programme.

Les adultes peu alphabétisés éprouvent des difficultés à la fois au chapitre de la participation et au chapitre de l'achèvement. Bon nombre de personnes qui entreprennent des programmes de rattrapage ne les terminent pas, et le nombre d'apprenants qui échouent, pour quelque raison que ce soit, est élevé (Ziegler, 1996). Le taux d'abandon dans les programmes d'alphabétisation des adultes est très élevé, et même si l'on dispose de peu de statistiques réelles, on a relevé les chiffres suivants : 25 % au Québec (Boivin, 1993) et 60 % au Vermont (Dickinson, 1996). Parmi les raisons données pour avoir abandonné un programme d'alphabétisation, on retrouve des attitudes négatives acquises au sujet de l'apprentissage, le manque de motivation, les responsabilités professionnelles et familiales et certains éléments du programme, par exemple un matériel inadéquat et/ou l'absence de rôle actif pour les apprenants (Boivin, 1993; Dickinson, 1996; Ziegler, 1996).

Même si les résultats des programmes sont surtout positifs, certains apprenants pourront en subir un contre-coup négatif à court terme attribuable à la transformation des relations de pouvoir déjà établies. Dans certaines familles et certaines situations d'emploi, l'équilibre du pouvoir est «perturbé» à mesure que l'apprenant passe de la dépendance totale à l'autosuffisance en acquérant la capacité de faire des choix éclairés (Barker, 1991).

Pour des raisons différentes, et parfois inconnues, les programmes et les pratiques ne donnent pas toujours des résultats positifs pour les apprenants. Une étude portant sur l'éducation de base des adultes (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996) a conclu que :

- on n'a pas remarqué de percée en matière d'apprentissage dans les trois cas individuels sur lesquels l'étude a porté;
- tous les apprenants s'escriaient à progresser dans les compétences de base, particulièrement l'écriture;
- la gamme des aptitudes des apprenants était plus vaste que ce que les enseignants étaient en mesure de traiter efficacement en classe, et les enseignants ne disposaient de pratiquement aucune information diagnostique dont ils auraient pu s'inspirer pour l'instruction individuelle.

Ces chercheurs concluent que le fait de laisser chaque étudiant établir ses propres objectifs didactiques est une approche démocratique de l'éducation des adultes qui ne représente toutefois pas un moyen efficace d'exploiter des ressources éducatives limitées. Les programmes de conception plus limitée, qui offrent des ensembles précis de compétences selon des horaires prédéterminés, seraient un moyen plus efficace d'offrir l'éducation de base des adultes (Venezky, Sabatini, Brooks et Carino, 1996).

Les programmes d'enseignement/d'apprentissage comportent un nombre considérable de problèmes reconnus, par exemple un financement instable, un personnel qui n'a pas de formation adéquate et un cadre limité de reddition des comptes. Parmi les suggestions les plus fréquentes du personnel des programmes et des chercheurs pour améliorer les programmes, on retrouve les suivantes : accroître le financement du programme, recruter plus de personnel, élargir le rôle des apprenants lorsqu'il s'agit d'orienter le programme, prendre des dispositions pour offrir de bons services de garderie, et améliorer l'évaluation et la documentation des progrès des apprenants (NIL, 1995). Parmi les suggestions faites par les bailleurs de fonds et les promoteurs, on retrouve des évaluations qui répondraient aux besoins pressants en matière de reddition des comptes (DRHC, 1995). De plus, les enseignants et les tuteurs, qu'ils soient rémunérés ou bénévoles, ont des besoins récurrents en matière de formation qui ne sont pas satisfaits (Hambly, 1998; NCAL, 1993). En ce qui concerne les technologies d'acquisition du savoir, les compétences des enseignants sont inadéquates; et on souligne des pénuries notoires au chapitre de la formation, de l'information en matière de technologie des ordinateurs ou d'application efficace de la technologie. Certaines études révèlent des besoins importants en matière de perfectionnement du personnel – un perfectionnement de grande qualité, à contenu polyvalent, un perfectionnement concret et récurrent (NCAL, 1993). En ce qui concerne la formation, les tuteurs bénévoles ont besoin d'une formation initiale et d'une formation continue, d'une formation supplémentaire s'ils assument de nouvelles responsabilités, et de liens avec des spécialistes qui peuvent faire office de consultants. Les tuteurs doivent également se familiariser avec le secteur de l'éducation des adultes et la variété de moyens qui existent pour alphabétiser les adultes; ils devraient reconnaître que leurs efforts ont des répercussions sur la vie et les aspirations futures de l'apprenant (Hambly, 1998). Les enseignants qui offrent des cours aux contrevenants ne reçoivent généralement pas de formation propre au milieu correctionnel, de sorte qu'ils sont généralement défavorisés lorsqu'il s'agit de traiter des problèmes particuliers au milieu carcéral (NCAL, 1993).

Leçon 5 Il importe que les apprenants adultes aient voix au chapitre lorsqu'il s'agit d'élaborer des politiques et des programmes axés sur leurs besoins.

Pour que les avantages que les individus autant que la société tirent des programmes d'alphabétisation des adultes se concrétisent pleinement, il faut systématiquement éliminer ou contourner les obstacles à la participation et à l'achèvement, et il faut s'attaquer aux problèmes reconnus dans le cadre des programmes. À cette fin, une importante stratégie consiste à faire participer les apprenants aux décisions relatives aux programmes et aux politiques; cependant, chez les adultes qui reconnaissent leurs propres problèmes d'alphabétisation, la plupart ne sont pas en mesure de faire de l'action sociale en leur propre nom. Ils n'ont ni les ressources ni le sentiment de responsabilisation personnelle qui leur permettraient d'interpeller «le système» pour qu'il règle leurs problèmes d'alphabétisation. Divers groupes d'action sociale œuvrent en leur nom – les ONG qui se préoccupent de la pauvreté, de l'éducation des adultes et de l'acquisition continue du savoir, du chômage, de l'hygiène publique, de la criminalité et des désavantages sociaux et éducatifs au sein de la société canadienne.

Un nombre très limité d'apprenants, avec l'aide du gouvernement et des ONG, ont été en mesure de faire de l'action sociale en leur propre nom. La majorité des étudiants inscrits aux programmes d'alphabétisation sont fermement déterminés à apprendre, comprennent clairement les enjeux qui influencent leur vie et sont disposés à faire des choix positifs pour eux-mêmes et leur famille (Smith, 1997). La participation des apprenants au processus décisionnel est indispensable (RCA, 1994). Pour accroître les taux de réussite, les interventions devraient être axées sur les clients et avoir pour objet de répondre à leurs besoins (NIL, 1995).

Les organismes publics qui cherchent à mettre sur pied des systèmes efficaces d'alphabétisation à l'échelle des États doivent commencer par s'intéresser au client – l'apprenant adulte.

Aux États-Unis, on a tiré de l'expérience une leçon qui pourrait s'appliquer directement au Canada, c'est-à-dire qu'un système efficace d'alphabétisation à l'échelle d'une administration gouvernementale doit être axé non seulement sur les résultats et sur la qualité, mais également sur la clientèle. Les organismes publics qui cherchent à mettre sur pied des systèmes efficaces d'alphabétisation à l'échelle des États doivent commencer par s'intéresser au client – l'apprenant adulte – et tabler sur ses objectifs et ses points forts pour définir les résultats souhaités de façon plus pointue (NIL, 1995). On ne saurait obtenir de résultats positifs pour un client que si les initiatives de développement des ressources humaines et de développement économique de tous les paliers d'administration publique sont reliées au système d'alphabétisation des adultes. Les systèmes d'alphabétisation des adultes n'existent pas isolément; ils sont plutôt un élément d'un train de mesures qui aident les gouvernements à s'accommoder de systèmes multiples et à satisfaire des besoins qui se

chevauchent. On n'a pas encore compris que ces systèmes multiples s'adressent tous à la même clientèle et qu'ils doivent être reliés en réseau les uns avec les autres (NIL, 1995).

Leçon 6 **Même s'il y a lieu de penser que le recours aux technologies d'apprentissage offre des avantages considérables dans le cadre des programmes d'alphabétisation des adultes, leur efficacité et leur pertinence soulèvent certains doutes.**

Même s'il y a encore une certaine résistance à la technologie et une certaine remise en question de son efficacité chez certains fournisseurs, le niveau global d'intérêt face à l'utilisation de la technologie est élevé. Les technologies en direct ne sont pas encore utilisées par la majorité (Hopey, Harvey-Morgan et Rethemeyer, 1996). Diverses études rapportent des problèmes au chapitre des coûts, de la formation, d'une instruction inadéquate, de l'intégration et de l'accès (Millar, 1996). Des ressources technologiques insuffisantes signifient que la plupart des apprenants qui ont accès à la technologie n'ont qu'un temps limité pour l'utiliser. De nombreux étudiants n'y ont pas accès du tout, et rares sont les étudiants qui ont accès aux technologies les plus récentes. Même si bon nombre de programmes sont en mesure de satisfaire raisonnablement leurs besoins administratifs, la plupart ne disposent pas des fonds nécessaires pour acheter les ordinateurs et les logiciels qu'il faudrait pour assurer à leurs étudiants un accès adéquat à l'informatique.

L'utilisation des technologies d'apprentissage pose des défis. Il y a lieu de croire que la productivité est plus élevée et les attitudes face à l'apprentissage plus positives chez les étudiants qui utilisent la technologie. On a également constaté une production accrue et une meilleure compréhension de ce qui entre dans la production de textes écrits, une participation accrue de la part des apprenants et des niveaux plus élevés d'enthousiasme et d'intérêt face à l'utilisation des technologies d'apprentissage (Victoria University of Technology, Australie, 1998). Les avantages de l'utilisation de logiciels pour la formation des étudiants adultes sont les suivants : 1) les apprenants acquièrent des compétences de base en informatique; 2) les ordinateurs leur assurent la confidentialité qu'ils souhaitent peut-être; 3) les ordinateurs sont prestigieux pour les programmes et ils attirent plus d'étudiants; et 4) les ordinateurs assurent des rétroactions rapides pour chaque étudiant. Cependant, rien ne prouve que les ordinateurs donnent lieu à des améliorations spectaculaires, à l'amélioration des attitudes, au renforcement de l'estime de soi, du contenu individuel, du contrôle et de la flexibilité. Dans l'ensemble, aucun logiciel ne s'est révélé nettement plus avantageux (Millar, 1996).

Dans une application plus vaste, les technologies de l'information et des communications peuvent se révéler utiles (Hopey, Harvey-Morgan et Rethemeyer, 1996; NCAL, 1993) lorsqu'il s'agit :

- de réduire l'isolement que ressentent un grand nombre d'alphabétiseurs et d'étudiants;
- d'accroître la communication entre le personnel et les étudiants à l'intérieur des programmes et entre divers programmes;
- d'accroître l'accès à un matériel de grande qualité ainsi qu'à des ressources et à une information à jour;
- de rationaliser les processus administratifs et la transmission des données;
- de mettre sur pied un bureau central d'information et de ressources;
- de conserver des données et d'assurer le suivi des fonds;
- d'apparier les apprenants et les services de soutien;
- d'explorer des approches innovatrices en matière d'instruction et de perfectionnement du personnel.

Les programmes d'alphabétisation des adultes accusent un certain retard dans l'adoption et l'élaboration de ressources technologiques; et des facteurs économiques continuent de faire obstacle à l'utilisation de la technologie dans les programmes d'alphabétisation des adultes (Elmore, 1997). La technologie n'est pas exploitée parce que : 1) une grande partie des logiciels manquent de créativité; 2) les produits s'adressent aux enfants plutôt qu'aux adultes; 3) peu d'alphabétiseurs disposent de technologies suffisantes pour en assurer une utilisation généralisée et soutenue; 4) les connaissances et la formation du personnel et des bénévoles en ce qui concerne l'utilisation de la technologie comme outil didactique laissent à désirer; et 5) les produits électroniques de consommation courante et les technologies de radiodiffusion sont étonnamment sous-utilisés dans l'éducation des adultes (NCAL, 1993).

Leçon 7 Une évaluation plus systématique des politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation des adultes s'impose pour favoriser la reddition des comptes et améliorer le corpus des connaissances dans ce domaine.

Des évaluations régulières renforceraient la planification, l'élaboration et la reddition des comptes systématiques pour tous les genres d'interventions en matière d'alphabétisation des adultes à l'avenir (Eisemore, Marble et Crawford, 1998). En réunissant les évaluations

examinées ici, nous avons constaté que la plupart des programmes, des politiques et des pratiques n'avaient fait l'objet d'aucune évaluation formelle. Parmi les nombreuses raisons qui peuvent expliquer ce phénomène, on retrouve l'absence de normes de qualité reconnues pour les programmes d'alphabétisation. Par exemple, les employeurs, les travailleurs, les établissements d'enseignement et divers paliers de gouvernement ne se sont pas encore entendus sur les mesures de l'efficacité d'une alphabétisation de qualité en milieu de travail (Barker, 1991). De plus, étant donné le manque de comparabilité des résultats des programmes, il est difficile pour les praticiens ou les chercheurs de définir en toute confiance les caractéristiques des pratiques efficaces (Ziegler, 1996).

Même s'il n'existe pas de «modèle unique» d'évaluation des programmes, certaines études exposent diverses pratiques de base d'un cadre de reddition des comptes et d'une bonne évaluation de programme qui devraient supporter les éléments suivants⁴ :

- mesure des résultats ou des répercussions;
- harmonisation des services et des besoins des clients;
- moyens d'assurer une amélioration, une reddition des comptes et une coordination continues;
- bases de données centralisées et technologies compatibles;
- programmes correspondant aux objectifs provinciaux et nationaux;
- examen du concept «guichet unique» offrant des points d'accès multiples et la prestation intégrée des services;
- définition des points communs et des meilleures pratiques.

Aux États-Unis, une étude nationale est présentement en cours sur les méthodes d'instruction et les conditions organisationnelles qui sont associées à la capacité de lecture des adultes suite à leur participation aux programmes d'éducation de base des adultes (EBA). Utilisant un concept de suivi préalable et postérieur, cette étude recueille des données auprès de plusieurs centaines d'adultes inscrits aux programmes d'EBA à travers les États-Unis jusqu'en 2002. L'équipe de recherche examine dans quelle mesure la participation des adultes à l'EBA, le genre de cours de lecture qu'ils reçoivent et le genre de services offerts dans le cadre du programme, affectent leur capacité de lecture, le développement de leur autoefficacité et les réseaux de soutien social, l'utilisation de l'alphabétisation à

⁴ Pour plus d'information, voir NIL (1995).

l'extérieur des salles de classe, et les changements au travail, à la maison et au sein de la collectivité. Les résultats de l'étude ont pour but d'appuyer l'élaboration de politiques et de pratiques locales aux États-Unis en matière d'éducation aux adultes pour ce qui est des critères pour des pratiques didactiques efficaces en lecture et le fonctionnement des programmes d'EBA.⁵

Afin de documenter les pratiques efficaces, il faut renforcer systématiquement les capacités de recherche et d'autres capacités techniques pour répondre aux besoins des alphabétiseurs (Eisemore, Marble et Crawford, 1998). Un système de gestion du rendement, de transmission de l'information et d'amélioration est un outil puissant pour opérer des changements dans les paradigmes et les systèmes, pour réviser les politiques et transformer les processus – l'objectif étant dans chaque cas d'investir judicieusement les fonds publics pour améliorer les conditions de vie des participants (NIL, 1995). La présente étude nous a permis de constater que les politiques, programmes et pratiques d'alphabétisation ne font pas l'objet d'évaluations systématiques; et qu'à l'avenir, il faudra prévoir une aide à cette fin.

⁵ Cette étude est menée par Abt Associates Inc., grâce au financement du U.S. Department of Education.

5. Les orientations à envisager pour l'avenir

Des orientations à envisager pour l'avenir se dégagent de l'analyse des rapports d'évaluation et de recherche et des enseignements qui en sont tirés.

Premièrement, il existe des descriptions des bonnes pratiques et des indicateurs de la qualité pour tous les éléments et tous les genres de programmes, mais elles ne sont pas regroupées en un même endroit. Il serait tout à fait possible d'établir les principes des bonnes pratiques lorsqu'il s'agit d'alphabétiser les adultes, notamment en ce qui concerne la préparation des enseignants, le matériel utilisé, les technologies d'apprentissage et la participation des apprenants, mais rien n'a été fait de façon coordonnée à ce chapitre. L'élaboration et l'évaluation des programmes en sont donc à la fois complexes et ardues. Un ensemble exhaustif de lignes directrices sur les bonnes pratiques, établies par consensus, pourrait servir à la fois à des fins de planification et d'évaluation, et ce serait un premier pas dans la bonne direction pour assurer un accès équitable à des programmes efficaces et efficaces d'alphabétisation des adultes pour l'ensemble des Canadiens.

Deuxièmement, comme l'alphabétisation des adultes n'est pas un enjeu à envisager isolément, il faut l'intégrer à la plupart des politiques sociales. Un grand nombre d'adultes qui veulent s'alphabétiser aujourd'hui ont des capacités limitées en matière de lecture qui renvoient à un problème d'apprentissage plus généralisé et/ou à des désavantages sur le plan de la motivation et de l'éducation, eux-mêmes attribuables à des échecs successifs et à un statut socio-économique inférieur. Il y a tout lieu de croire qu'il existe une cohorte de personnes sous-alphabétisées qui ont des caractéristiques communes, c'est-à-dire faibles niveaux d'alphabétisation, faibles revenus, rang social peu élevé, difficultés d'apprentissage, etc. Il existe, au sein de la société canadienne, des groupes qui ont tendance à afficher de faibles niveaux d'alphabétisation chez les adultes, par exemple les membres des Premières Nations, les contrevenants et les pauvres. Il est impossible de faire la distinction entre les multiples problèmes qui sont à l'origine de la sous-alphabétisation et ceux qui en découlent. Par conséquent, les initiatives futures devraient tabler sur ces connaissances et donner lieu à des programmes ciblés efficaces.

L'évaluation des initiatives stratégiques vient renforcer les différents rôles et les différentes responsabilités de chaque palier de gouvernement. On a conclu que différents paliers de gouvernement ont différents rôles à jouer, et il a été démontré que le gouvernement fédéral doit continuer d'intervenir dans le domaine de l'alphabétisation (DRHC, 1995). Le

soutien que le SNA offre aux activités de recherche et d'action sociale, d'autres initiatives de DRHC à l'appui des apprenants par l'entremise de l'assurance-emploi (Partie II) ainsi que les politiques s'adressant aux groupes désignés aux fins de l'équité, voilà autant de compléments essentiels aux programmes dispensés par les provinces et les territoires, de qui relèvent l'éducation et la formation. Le gouvernement fédéral a joué un rôle de leadership dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, mais il reste encore beaucoup à faire (DRHC, 1995; NCES, 1993). Voici certaines suggestions présentées au gouvernement fédéral à la lumière d'une évaluation du SNA menée en 1995 :

- accroître les efforts pour prévenir les doubles emplois dans les projets;
- en faire plus pour distribuer le matériel élaboré et les résultats des recherches;
- s'intéresser de plus près aux projets en cours, pour veiller à leur qualité;
- examiner la faisabilité d'établir un réseau national de documentation et d'information;
- parrainer davantage de réunions régionales et nationales, pour favoriser le partage d'information;
- publier un bulletin d'information;
- assumer davantage un rôle d'organisme-cadre pour l'ensemble des ministères fédéraux, afin d'améliorer la coordination, la consultation et l'aide.

Un grand nombre de ces recommandations ont été mises en œuvre, mais elles n'ont encore fait l'objet d'aucune évaluation. Par exemple, une bonne diffusion de l'information a été jugée essentielle (DRHC, 1995), comme en témoigne le soutien financier dont bénéficie la Banque de données en alphabétisation des adultes. Les partenariats et la flexibilité revêtent une importance capitale (DRHC, 1995); et des partenariats entre les gouvernements, avec les ONG, avec les milieux d'affaires et les syndicats ainsi qu'avec les fournisseurs de services d'éducation ont tous donné des résultats statistiques positifs. Cependant, aucun effort concerté auquel participent tous les paliers de gouvernement n'a été déployé pour réduire le nombre de personnes ayant des problèmes d'alphabétisation.

Troisièmement, les enseignements tirés de l'expérience devraient être considérés comme des défis. Il faudra faire preuve de leadership et de détermination pour veiller à ce que, au fil des ans, les objectifs suivants se réalisent :

- que les avantages des programmes d’alphabétisation des adultes se concrétisent pleinement, aussi bien pour les individus que pour la société;
- que des programmes d’alphabétisation des adultes efficaces et efficaces soient conçus, mis en œuvre et évalués de façon uniforme et systématique;
- que les technologies d’apprentissage soient utilisées de façon appropriée et efficace dans les programmes d’alphabétisation des adultes;
- que des programmes qui ciblent les personnes qui en ont le plus besoin soient conçus et mis en œuvre de façon efficace, efficiente et équitable;
- qu’on s’attaque aux obstacles qui empêchent les adultes de participer aux programmes et de les achever;
- que les apprenants aient voix au chapitre dans toutes les interventions qui s’adressent à eux et ce, de façon cohérente, coordonnée et efficace;
- que les politiques, les programmes et les pratiques fassent l’objet d’évaluations systématiques, qui permettront de démontrer que des comptes ont été rendus et d’accroître les connaissances dans le domaine.

Ces leçons reposent sur ce qu’on sait jusqu’à maintenant, mais d’autres recherches s’imposent. Une recension exhaustive des écrits a révélé qu’il existe des politiques, des programmes et des pratiques nombreux et variés – des politiques internationales, nationales et provinciales, des programmes d’éducation et de relations publiques, des projets de recherche, des stratégies d’enseignement et d’évaluation. Certaines de ces interventions ont fait l’objet d’évaluations formelles, et des leçons particulières en sont tirées. De nombreuses interventions n’ont cependant fait l’objet d’aucune recherche ni d’aucune évaluation; de nombreuses études ont été menées dans le contexte des économies industrialisées, mais pas au Canada; et il y a beaucoup de choses que nous ne savons tout simplement pas. À l’heure actuelle, de nombreuses questions primordiales ne semblent pas avoir été évaluées :

- les politiques et les programmes d’alphabétisation des provinces et des territoires;
- les incidences réelles des programmes sur les apprenants;
- les moyens d’encourager les apprenants potentiels à participer aux programmes, c’est-à-dire de faire valoir les bénéfices associés à l’amélioration de l’alphabétisation des adultes;

- les retombées et l'efficacité des initiatives de promotion d'un langage clair et simple.

Le présent rapport avait pour objet d'exposer les enseignements tirés d'études ayant porté sur les interventions d'alphabétisation des adultes dans le contexte de l'alphabétisation pour la citoyenneté et la responsabilisation personnelle, pour le travail et pour l'acquisition continue du savoir. Les études examinées ont été choisies en fonction des ressources et du temps dont nous disposions, de leur accessibilité de même que de la validité et de la fiabilité de la recherche. On trouvera plus de détails sur les diverses interventions et les études d'évaluation dans le rapport technique disponible sur demande auprès de DRHC ou sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.hrdc-drhc.gc.ca/edd>.

Les «enseignements» présentés ici sont abordés dans l'optique des décideurs et des chercheurs pour qui les résultats du rapport peuvent servir à l'élaboration et à l'analyse des politiques. Ces enseignements peuvent servir 1) à l'élaboration et à l'analyse des politiques; 2) à la planification et à la mise en œuvre des programmes; et/ou 3) à la conception et à l'évaluation des pratiques. Chaque leçon apprise nous donne l'occasion de renforcer l'accès équitable à une formation continue, de qualité, pour l'ensemble des Canadiens, et de l'appuyer.

6. Bibliographie

- ABC CANADA. (1997). *Are We Meeting Canadian Literacy Needs? A Demographic Comparison of IALS and LEARN Research Respondents*, Toronto, ABC CANADA.
- Alamprese, J., et A. Kay. (1993). *Literacy on the Cafeteria Line: Evaluation on the Skills Enhancement Training Program*, Washington, U.S. Food and Beverage Workers Union Local 32 et U.S. Department of Education.
- Barker, K. (1991). *An Impact Study of AVC Edmonton's 1990 Job Effectiveness Training Program at Stelco Steel*, Edmonton, Alberta Vocational College.
- Bloom, M., M. Burrows, B. LaFleur et R. Squires. (1997). *Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisation en milieu de travail*, Ottawa, Conference Board du Canada.
- Boivin, C. (1993). *Identification des causes de départ et d'abandon au programme d'alphabétisation : Enquête effectuée auprès des adultes inscrits en alphabétisation 1991-1992*, Alma, Centre de lecture et d'écriture (Clé), Québec, ministère de l'Éducation du Québec.
- Conference Board du Canada (1992). *Basic Skills – Basic Business*, Ottawa, auteur.
- Connon Unda, J. (1995). *Pilot Evaluation Project Report: B.E.S.T.*, Toronto, Fédération du travail de l'Ontario.
- De Bruin Parecki, A., S. Paris et J. Seidenberg. (1996). *Characteristics of Effective Family Literacy Programs in Michigan*, Ann Arbor, University of Michigan.
- Développement des ressources humaines Canada. (1995). *Évaluation du Secrétariat national à l'alphabétisation – Évaluation et développement des données*, Ottawa, DRHC.
- Développement des ressources humaines Canada. (1996). *Lire l'avenir – Un portrait de la littératie au Canada*, Ottawa, auteur.
- Développement des ressources humaines Canada. (1999). *L'alphabétisation des adultes : Projet d'étude bilan, Rapport technique*, Ottawa, Évaluation et développement des données, DRHC.
- Dickinson, J. (1996). *Factors Affecting Goal Completion of Adult Basic Education Students in the Northeast Kingdom of Vermont*, Lyndonville, Lyndon State College.

- Eisemore, T., K. Marble et M. Crawford. (1998). *Investing in Adult Literacy: Lessons and Implications*, Washington, Banque mondiale, Institut national pour l'alphabétisation.
- Elmore, J. (1997). *Adult Literacy, Technology and Public Policy: An Analysis of the Southeastern United States Region*, Philadelphie, National Center on Adult Literacy, University of Pennsylvania.
- Fish, Food and Allied Workers. (Septembre 1996). *A Place of Hope, a Positive Response to the Fisheries Crisis*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.
- Fowler, A., et H. Scarborough. (1993). *Should Reading-Disabled Adults Be Distinguished from Other Adults Seeking Literacy Instruction? A Review of Theory and Research*, Washington, U.S. Department of Education et National Center on Adult Literacy.
- Hambly, C. (1998). *Behaviour and Beliefs of Volunteer Literacy Tutors* (document de travail no 3), Montréal, Le centre d'alphabétisation du Québec, série de documents de travail sur l'alphabétisation.
- Hopey, C., J. Harvey-Morgan et R. Rethemeyer. (1996). *Technology and Adult Literacy: Findings from a Survey on Technology Use in Adult Literacy Programs*, Philadelphie, National Center on Adult Literacy.
- Huget, S. (1997). *B.C. Workforce Education Initiative – A Proposal to the National Literacy Secretariat*, Victoria, The B.C. Workforce Literacy Advisory Council.
- Marshall, S., et M. Selman. (1992). *Program Evaluation of Two Adult Basic Skills Workplace Programs*, Vancouver, Literacy BC et Open Learning Agency.
- Millar, D. (1996). *Executive Summary of the Use of Educational Software in Adult Literacy Programs: A Comparison of Integrated Learning Systems and Stand-Alone Software*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation.
- National Center for Education Statistics. (1993). *Adult Literacy in America*, Washington, U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- National Center on Adult Literacy. (Octobre 1993). *Adult Literacy and New Technologies, Tools for a Lifetime, NCAL Connections*, Philadelphie, University of Pennsylvania.
- National Institute for Literacy. (1993). *National Literacy Grants Program: Final Report*, Washington, auteur.

- National Institute for Literacy. (1995). *Literacy Works: Building State Performance Measurement, Reporting, and Improvement Systems*, Washington, auteur.
- Newman, A., W. Lewis et C. Beverstock. (1993). *Prison Literacy: Implications for Program and Assessment Policy*, Bloomington, National Center for Adult Literacy.
- OCDE. (1995). *Littératie, Économie et Société*. Paris : OCDE.
- OCDE, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada. (1995). *Faits saillants des résultats de l'EIAA – L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Ottawa, auteur.
- Padak, N., et T. Rasinski. (1997). *Family Literacy Programs: Who Benefits?*, Ohio, Kent State University.
- Philippi, J. (1987). *Bsep/Csep Reading Evaluation: A Study of the Effectiveness of the U.S. Army Europe's Basic Skills/Career Skills Job Specific Reading Program* (ERIC ED 296 285), Washington, U.S. Army Continuing Education Services.
- Secrétariat national à l'alphabétisation. (1995). *Dialogue de politique sur l'alphabétisation en milieu de travail/de la main-d'œuvre*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada.
- Smith, J. (1997). *Literacy, Welfare and Work – Preliminary*, Ottawa, Secrétariat national à l'alphabétisation et The Coalition for Brandon Literacy Services.
- Venezky, R., J. Sabatini, C. Brooks et C. Carino. (1996). *Policy and Practice in Adult Learning: A Case Study Perspective*, Newark, University of Delaware.
- Victoria University of Technology. (1998). *Going On-Line: A Research Report on Use of On-line Technologies by Adult Literacy Teachers and Learners*, Melbourne, Australie, Literacy Learning Through Technology.
- Ziegler, S. (1996). *The Effectiveness of Adult Literacy Education: A Review of Issues and Outcomes-based Evaluation of Literacy Programs*, Toronto, Coalition de l'alphabétisation de l'Ontario.

