



Le droit à l'éducation pour tous les adultes : créer les conditions d'une éducation inclusive

Avis de l'ICÉA sur les populations en situation d'inégalités

**Adoptée le 22 septembre 2020 par le conseil
d'administration de l'ICÉA**

**Présenté au ministre de l'Éducation, Jean-François
Roberge, et au ministre du Travail, de l'Emploi et de la
Solidarité sociale, Jean Boulet.**

www.icea.qc.ca

RECHERCHE, ANALYSE ET RÉDACTION

Louise Brossard, chercheuse en éducation (ICÉA)

Hervé Dignard, agent de recherche et de développement (ICÉA)

© La reproduction de ce document, en tout ou en partie, est encouragée à condition d'en mentionner la source.

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2020

ISBN : **978-2-89108-096-5** (version numérique)

5000, d'Iberville, bureau 304, Montréal (Québec) H2H 2S6

www.icea.qc.ca | **514 948-2044**

Table des matières

1. DÉCLARATION DE L'ICÉA	4
2. INTRODUCTION	5
<i>Les travaux antérieurs</i>	6
<i>Les indicateurs de l'ICÉA</i>	9
3. SITUATION DE GROUPES VIVANT DES INÉGALITÉS SOCIALES ET ÉCONOMIQUES	10
<i>A. Les personnes sans diplôme</i>	10
<i>Analyse et recommandations – personnes sans diplôme</i>	12
<i>B. Les personnes en situation de handicap</i>	15
<i>Analyse et recommandations - Personnes en situation de handicap</i>	17
<i>C. Les familles monoparentales</i>	24
<i>Analyse et recommandations – familles monoparentales</i>	25
<i>D. Les personnes immigrantes</i>	28
<i>Analyse et recommandations – personnes immigrantes</i>	32
<i>E. Les Autochtones</i>	37
<i>Analyse et recommandations – Autochtones</i>	41
4. L'ÉDUCATION DES ADULTES POUR LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION	47
5. CONCLUSION	49
ANNEXE 1 – LA LITTÉRATIE	50
ANNEXE 2 – LISTE DES RECOMMANDATIONS	52
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	59

1. DÉCLARATION DE L'ICÉA

Le droit à l'éducation pour tous les adultes : créer les conditions d'une éducation inclusive

Nous vivons dans une société qui comporte de fortes exigences en matière de connaissances et de compétences chez l'ensemble de la population adulte. Cette situation met à risque d'exclusion ou de précarisation des populations dont les besoins éducatifs ne sont que partiellement comblés sinon pas du tout. Dans ce contexte, **le droit à l'éducation pour tous les adultes est une condition d'inclusion** qui implique des actions soutenues et adaptées à la condition des populations marginalisées ou précarisées.

Pour que l'éducation des adultes réponde adéquatement aux besoins des populations marginalisées ou précarisées, elle doit **mettre en œuvre une approche inclusive qui propose des actions adaptées aux conditions des personnes**. Conséquemment, selon les groupes, des actions distinctes doivent être proposées. Ces actions s'attaqueront aux multiples causes éducatives, culturelles et socioéconomiques créant l'exclusion des personnes ou les maintenant dans cette situation, sur la base de certaines caractéristiques éducatives, socioéconomiques ou culturelles.

Pour contrer les conditions menant à l'exclusion, **une approche globale de lutte à l'exclusion en éducation des adultes** doit compléter des actions répondant à la condition distincte des populations. L'exclusion prend des formes différentes selon les groupes qui la vivent. Mais, elle est aussi une réalité sociétale résultant de causes systémiques.

Parmi les populations marginalisées ou précarisées, nous proposons que des actions soient mises en œuvre pour **contrer l'exclusion que vivent certains groupes, en particulier, les personnes sans diplôme, les personnes en situation de handicap, les familles monoparentales, les personnes immigrantes et les Autochtones**. Pour chacun de ces groupes, des actions adaptées doivent contrer les facteurs distincts menant à l'exclusion, notamment, en préconisant une éducation des adultes inclusive.

Renforcer le respect du droit à l'éducation pour tous les adultes implique une action interministérielle et intersectorielle que seule **une politique globale d'éducation des adultes** peut organiser.

2. INTRODUCTION

Cet avis traite de la contribution de l'éducation des adultes dans la lutte contre les inégalités sociales et en faveur d'une plus grande participation sociale de toutes et de tous.

Au départ, notre objectif était d'« *accroître significativement la participation à l'éducation des adultes, surtout chez les populations à risque d'exclusion ou vivant déjà l'exclusion, en tirant profit de tous les lieux d'apprentissage (scolaires, communautaires et associatifs)* »¹.

« *Par l'adoption de sa planification stratégique 2016-2021, l'ICÉA entend contribuer à donner ce nouveau souffle à l'éducation des adultes en réclamant des politiques publiques d'éducation des adultes [...] qui s'attaquent aux inégalités en éducation des adultes mettant des individus à risque d'exclusion sur la base de leurs connaissances et de leurs compétences* »²

Nos travaux ont confirmé deux portraits différents de groupes sociaux désavantagés. D'une part, certains groupes sont globalement désavantagés sur le plan éducatif tout autant que sur les plans social, économique, politique et culturel. C'est le cas, par exemple, des personnes en situation de handicap, des Autochtones et des femmes cheffes de famille monoparentale. D'autre part, pour certains groupes, notamment les personnes immigrantes et les femmes, leur niveau de scolarité est globalement plus important que l'ensemble de la population, mais cet avantage ne se traduit pas par des situations socioéconomique, politique et culturelle plus avantageuses.

Autrement dit, la scolarisation se révèle être un facteur très important pour améliorer les conditions de vie des personnes, mais elle ne suffit pas. D'autres facteurs, dont la discrimination (notamment historique), s'entremêlent de façon dynamique et mènent à différentes formes d'inégalités. Qui plus est, ces inégalités ont des causes multiples, sont souvent de plusieurs ordres et commandent la mise en œuvre de solutions multidimensionnelles.

Afin de refléter au mieux l'enchevêtrement de ces multiples inégalités, de leurs causes et de leurs effets, nous avons adopté dans cet avis un vocabulaire différent de celui qui était utilisé dans nos précédents travaux. En effet, il est apparu que les expressions « populations à risque d'exclusion ou déjà exclues » ou encore « groupes marginalisés ou précarisés » ne reflétaient pas nécessairement les dimensions éducatives ou sociales des inégalités que nous souhaitons mettre en lumière.

Le vocabulaire utilisé dans le présent avis a donc été enrichi par des termes et des expressions plus larges comme celle de « groupes vivant des inégalités éducatives ou sociales ». Ce changement est le reflet de l'évolution de notre réflexion sur les effets bénéfiques de l'éducation des adultes à l'égard des populations visées.

¹ ICÉA (2016). *Donner un nouveau souffle à l'éducation des adultes au Québec, Déclaration politique de l'ICÉA*, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, octobre 2016. [En ligne] https://icea.gc.ca/sites/icea.gc.ca/files/icea-declaration_politique.pdf (Consulté le 18 juin 2020.)

² ICÉA (2016). *Orientations stratégiques 2016-2021*, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, octobre 2016, p. 2. [En ligne] https://icea.gc.ca/sites/icea.gc.ca/files/icea-orientations_de_la_planification_strategique.pdf (Consulté le 18 juin 2020.)

À l'issue de nos travaux, nous réaffirmons les multiples rôles que peut jouer l'éducation des adultes. D'une part, elle contribue à améliorer les conditions de vie des groupes peu scolarisés en rehaussant leur niveau de scolarité. D'autre part, elle contribue à contrer les discriminations qui mènent à des inégalités, notamment en informant, en sensibilisant et en formant les personnes concernées à la défense de leurs droits.

Enfin, l'éducation des adultes renforce les pouvoirs des personnes et des collectivités en améliorant, tout au long de la vie, leurs connaissances, leurs compétences, leur analyse critique des enjeux et leur capacité à s'adapter à toute éventualité. Le contexte actuel de pandémie et de « *fates news* » montre à quel point ces dernières capacités sont importantes.

Plus que jamais, les adultes doivent être capables d'intervenir dans le cours de leur vie et cette intervention ne peut être efficace s'ils ne sont pas en mesure de reconnaître l'information qui est utile à leur situation.

Dans cette perspective, alors que nos travaux se centrent sur les inégalités éducatives, nous remettons en lumière les trois rôles de l'éducation des adultes, soit :

- le **droit à l'éducation**, qui réfère au rehaussement de la scolarité, des connaissances et des compétences d'une personne;
- le **droit en éducation**, qui réfère à des milieux éducatifs exempts de toutes formes de discriminations; et
- le **droit par l'éducation**, qui réfère à l'éducation aux droits individuels et sociaux dans une visée de justice sociale et de lutte aux inégalités socioéconomiques, politiques, culturelles, spirituelles et, évidemment, éducatives.

Les travaux antérieurs

Ces dernières années, l'ICÉA a publié plusieurs documents d'analyse qui s'intéressaient à la situation de certains groupes sociaux vivants des inégalités. Notre objectif était de mieux comprendre la situation de ces groupes et de voir quel rôle pouvait jouer l'éducation des adultes à leur égard.

Ces travaux n'ont pu couvrir l'ensemble des groupes sociaux vivant des inégalités. Cependant, nous avons étudié la situation des personnes sans diplôme, des personnes immigrantes, des Autochtones, des personnes en situation de handicap et des familles monoparentales. Pour chacun de ces groupes, nous avons appliqué une analyse différenciée selon le sexe, c'est-à-dire que nous avons comparé la situation des femmes et des hommes au sein d'un même groupe.

Les travaux concernant chacun des groupes étudiés ne sont pas d'égale ampleur. C'est notamment le cas des familles monoparentales. Nous présentons dans cet avis des indicateurs concernant ces personnes qu'une recherche en cours portant sur les femmes cheffes de famille monoparentale sans diplôme nous permettra d'approfondir. Ceci explique que les différentes sections de cet avis se rapportant à chacun des groupes ainsi que les recommandations qui les accompagnent ne soient pas comparables en nombre ou en longueur.

Ces travaux antérieurs spécifiques ont principalement été publiés à partir de 2017. On note à ce titre quatre textes d'analyse signés par Louise Brossard, chercheuse en éducation des adultes à l'ICÉA (encadré 1, page 8). Ces textes présentent respectivement la notion d'exclusion sociale sous l'angle de l'éducation (Brossard, 2017) ainsi que des portraits des réalités éducatives des personnes immigrantes (Brossard, 2018), des Autochtones (Brossard, 2019) et des personnes en situation de handicap (Brossard, 2020).

Parmi ces travaux, on retrouve également le compte rendu d'une journée de réflexion dédiée aux réalités éducatives des personnes immigrantes, des Autochtones et des personnes en situation de handicap (ICÉA, 2018) ainsi qu'une analyse de la situation des personnes sans diplôme qui se fonde sur les résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA, 2012) (Dignard, 2019).

Finalement, il importe de souligner la mise en ligne, entre 2017 et 2019, de différents [indicateurs de l'ICÉA](#) se rapportant à la situation des personnes en situation de handicap, des personnes immigrantes, des personnes sans diplôme, des Autochtones et des familles monoparentales.

Ces travaux antérieurs spécifiques nous ont permis d'énoncer des constats au sujet des inégalités éducatives, sociales et économiques susceptibles de mener à différentes formes d'exclusion. Ils nous ont également permis de formuler des recommandations en lien avec différentes populations adultes marginalisées.

À ce titre, ces travaux antérieurs spécifiques fournissent la matière première de cet avis, que viennent compléter différents positionnements stratégiques énoncés par l'ICÉA depuis 2008 en lien avec les adultes de ces populations marginalisées. Ces positionnements stratégiques sont notamment recensés par thème sur le site Wiki de référence de l'ICÉA (accéder aux [Positionnements stratégiques de l'ICÉA](#)).

ENCADRÉ 1

Exclusion sociale des populations marginalisées	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brossard, Louise (2017). « Sortir de l'exclusion sociale : l'apprentissage fait toute la différence! », <i>Apprendre + Agir</i>, Édition 2017 de la publication en ligne de l'ICÉA, janvier 2017. [En ligne] https://icea-apprendreagir.ca/sortir-de-lexclusion-sociale-lapprentissage-fait-toute-la-difference/ (Consulté le 4 mars 2020.)
Réalités éducatives de certaines populations marginalisées	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ICÉA (2018). <i>Réalités éducatives des personnes immigrantes, des Autochtones et des personnes vivant avec un handicap</i>, Compte rendu de la journée du 9 mai 2018. [En ligne] https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/Compte-rendu_9mai2018_Realites-educatives-populations-marginalisees_0.pdf (Consulté le 4 mars 2020.) ▪ Positionnements stratégiques de l'ICÉA, Population à risque. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Populations_à_risque.
Adultes sans diplôme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dignard, Hervé (2019) « Littératie et numératie des adultes sans diplôme d'études », <i>Actualités ICÉA</i>, 12 juin 2019. [En ligne] https://icea.qc.ca/fr/actualites/litteratie-et-numeratie-des-adultes-sans-diplome-d-etudes (Consulté le 4 mars 2020.) ▪ Indicateurs de l'ICÉA, Les personnes sans diplôme. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Populations_marginalisees. ▪ Positionnements stratégiques de l'ICÉA, Première qualification. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Première_qualification.
Personnes immigrantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brossard, Louise (2018). « Qui s'instruit s'enrichit... moins vrai pour les personnes immigrantes », <i>Actualités ICÉA</i>, 17 mai 2018. [En ligne] https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/article2_immigration_final_16mai.docx.pdf (Consulté le 4 mars 2020.) ▪ Indicateurs de l'ICÉA, Les personnes immigrantes. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Populations_marginalisees. ▪ Positionnements stratégiques de l'ICÉA, Personnes immigrantes. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Personnes_immigrantes.
Autochtones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brossard, Louise (2019). « Les peuples autochtones : des réalités méconnues à tout point de vue », <i>Apprendre + Agir</i>, Édition 2019 de la publication en ligne de l'ICÉA, janvier 2019. [En ligne] https://icea-apprendreagir.ca/les-peuples-autochtones-des-realites-meconnues-a-tout-point-de-vue/ (Consulté le 4 mars 2020.) ▪ Indicateurs de l'ICÉA, Les Autochtones. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Populations_marginalisees. ▪ Positionnements stratégiques de l'ICÉA, Autochtones. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Autochtones.
Personnes en situation de handicap	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brossard, Louise (2020). « Pour une formation des adultes accessible aux personnes en situation de handicap », <i>Apprendre + Agir</i>, Édition 2020 de la publication en ligne de l'ICÉA, janvier 2020. [En ligne] https://icea-apprendreagir.ca/pour-une-formation-des-adultes-accessible-aux-personnes-en-situation-de-handicap/ (Consulté le 4 mars 2020.) ▪ Indicateurs de l'ICÉA, Les personnes vivant avec une incapacité. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Populations_marginalisees. ▪ Positionnements stratégiques de l'ICÉA, Personnes handicapées. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Personnes_handicapees.
Familles monoparentales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicateurs de l'ICÉA, Les familles monoparentales. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Populations_marginalisees. ▪ Positionnements stratégiques de l'ICÉA, Conciliation famille-travail-formation. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Conciliation_famille-travail-formation.

Les indicateurs de l'ICÉA

Outre les travaux antérieurs déjà présentés, il importe également de présenter une autre importante source de données qui a permis à l'ICÉA de réaliser cet avis, à savoir le site des indicateurs de l'éducation des adultes.

Ce site propose tout un volet consacré à certaines populations adultes qui sont plus à risque de vivre des situations d'exclusion sociales, économiques, culturelles, politiques ou autres. C'est notamment le cas des personnes vivant avec une incapacité, des Autochtones, des personnes immigrantes, des personnes sans diplôme et des familles monoparentales.

À ce titre, nos indicateurs s'intéressent étroitement au profil éducatif des personnes qui composent ces populations. Cela dit, ces indicateurs proposent une analyse qui va au-delà de la scolarité, de la diplomation ou du niveau de compétences en littératie de ces personnes. Afin de dresser un portrait complet de la situation de ces personnes, nos indicateurs proposent des croisements entre ces variables éducatives et des variables sociales et économiques comme l'emploi, le chômage, le revenu ainsi que la fréquence du faible revenu chez les personnes des populations visées. Ces données seront abondamment citées dans les prochaines sections, notamment afin de dresser le portrait éducatif de chaque population visée par l'ICÉA.

La plupart des données de ces indicateurs ont été mises à jour ou publiées en 2019. Par ailleurs, elles proviennent toutes de sources fiables et stables comme le Recensement de la population effectué par Statistique Canada en 2016 ou encore la plus récente Enquête sur la population active. Certaines données proviennent également de l'Institut de la statistique du Québec ou de l'Office de personnes handicapées du Québec.

3. SITUATION DE GROUPES VIVANT DES INÉGALITÉS SOCIALES ET ÉCONOMIQUES

A. Les personnes sans diplôme

Les adultes de 18 à 65 ans sans diplôme représentaient 14 % de la population québécoise en 2012. Cette population à risque se compose de 86,7 % de personnes nées au Canada et d'une majorité d'hommes (55,3 %). La moitié de ces personnes sont en emploi (50,6 %) et résident dans de grands centres urbains (49,8 %). Par contre, les hommes sans diplôme gagnent plus que les femmes sans diplôme. Par ailleurs, les pères et mères d'un grand nombre d'adultes sans diplôme (62,2 %) étaient également sans diplôme (ICÉA, [Profil des adultes sans diplôme](#)³).

Littératie et numératie⁴

En 2012, la grande majorité (90 %) des adultes de 18 à 65 ans sans diplôme d'études secondaires (DES) se classent au niveau 2 ou moins de littératie et de numératie. Plus précisément, les scores moyens en littératie et en numératie de ces adultes sans diplôme ne dépassent pas le niveau 1⁵ de l'échelle du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA, 2012). Cela signifie que, en raison de leurs faibles compétences en littératie, près de neuf adultes sans diplôme sur dix seront susceptibles d'éprouver des grandes ou de très grandes difficultés à lire et ainsi de se retrouver en situation d'analphabétisme au cours de leur vie (ICÉA, 2018).

Emploi et chômage⁶

En 2016, les adultes de 25 ans et plus sans diplôme affichent des taux d'emploi inférieurs ainsi que des taux de chômage supérieurs à ceux des adultes ayant un diplôme :

- à peine 50 % des hommes ayant fait des études secondaires partielles (secondaire 5 non complété) et 25 % des hommes ayant un secondaire 2 ou moins sont en emploi; et
- à peine 30 % des femmes ayant fait des études secondaires partielles et moins de 10 % des femmes ayant un secondaire 2 ou moins sont en emploi.

De manière générale, les taux de chômage des hommes et des femmes diminuent en fonction du plus haut niveau de scolarité atteint. Cela dit, les taux de chômage des femmes sont systématiquement moins élevés (en moyenne 2 %) que ceux des hommes, quel que soit le niveau de scolarité atteint.

³ Indicateurs de l'ICÉA, Profil des adultes sans diplôme, données tirées du PEICA 2012. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_30d.

⁴ Indicateurs de l'ICÉA, Littératie et numératie des personnes sans diplôme, données tirées du PEICA 2012. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_30a.

⁵ Consultez l'annexe 1 pour en savoir plus sur les tâches qu'un adulte peut accomplir aux niveaux 2 ou moins de littératie.

⁶ Indicateurs de l'ICÉA, Emploi et chômage des personnes sans diplôme, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_30b.

Les taux de chômage les plus élevés sont observés chez les adultes ayant un secondaire 2 ou moins. À ce titre, les hommes ayant un secondaire 2 ou moins (13,1 %) sont 1,8 fois plus susceptibles d'être en chômage que les hommes ayant fait des études secondaires (7,3 %). Quant aux femmes ayant un secondaire 2 ou moins (11,6 %), elles sont deux fois plus susceptibles d'être en chômage que les femmes ayant fait des études secondaires (5,4 %).

Revenu⁷

En 2016, les revenus d'emploi des adultes de 25 à 64 ans sans diplôme sont significativement moins élevés que ceux des adultes ayant un diplôme. Les hommes ayant un diplôme d'études secondaires gagnent en moyenne 6300 \$ de plus que ceux qui n'en ont pas. Alors que les femmes ayant un diplôme d'études secondaires gagnent en moyenne 7400 \$ de plus que celles qui n'en ont pas.

On observe par ailleurs que les revenus d'emploi des femmes sont systématiquement moins élevés que ceux des hommes, quel que soit leur niveau de scolarité. Selon les données disponibles pour l'année 2016, le revenu d'emploi médian⁸ des femmes est en moyenne de 10 000 \$ inférieur à celui des hommes.

Activités liées à la lecture, à l'écriture, aux mathématiques et à l'informatique⁹

Les indices liés à la pratique d'activités de lecture et d'écriture en dehors du travail, d'activités de mathématique au travail ou encore de l'utilisation de l'ordinateur ou d'Internet au travail sont plus faibles chez les adultes de 18 à 65 ans sans diplôme que chez leurs homologues avec diplôme.

Les résultats du PEICA (2012) permettent d'établir que ces pratiques sont faibles chez au moins 65 % des adultes de 18 à 65 ans sans diplôme. Comparativement, ces pratiques sont fortes chez au moins 60 % des adultes de 18 à 65 ans ayant un diplôme.

Les adultes sans diplôme apparaissent être nettement plus susceptibles que leurs homologues avec diplôme de ne pas mettre en œuvre de pratiques de lecture ou d'écriture :

- 3,5 fois plus susceptibles de ne jamais lire de lettre, de note ou de courriel (28 % d'adultes sans diplôme comparativement à 8 % d'adultes ayant un diplôme);
- 3,5 fois plus susceptibles de ne jamais lire de compte, de facture ou de relevé bancaire (16 % d'adultes sans diplôme comparativement à 4,6 % d'adultes ayant un diplôme);
- 3 fois plus susceptibles de ne jamais écrire de lettre, de note ou de courriel (40 % d'adultes sans diplôme comparativement à 13 % d'adultes ayant un diplôme); et
- 1,5 fois plus susceptibles de ne jamais remplir de formulaire (58,7 % d'adultes sans diplôme comparativement à 37 % d'adultes ayant un diplôme).

⁷ Indicateurs de l'ICÉA, Revenu des personnes sans diplôme, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_30c.

⁸ Le revenu médian est valeur centrale qui sépare en deux parties égales une population étudiée : pour un revenu médian de 35 000 \$, 50 % de cette population aura un revenu supérieur à cette valeur centrale et l'autre 50 % aura un revenu inférieur à cette valeur centrale.

⁹ Indicateurs de l'ICÉA, Pratique d'activités liées à la lecture, à l'écriture, aux mathématiques et à l'informatique, données tirées du PEICA 2012. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_30e.

Participation à la formation¹⁰

De manière générale, les adultes de 18 à 65 ans sans diplôme affichent des taux de participation à des activités de formation plus faibles que leurs homologues avec diplôme. Chez les adultes ayant un diplôme, la participation à des activités de formation formelle¹¹ est deux fois plus élevée que chez les adultes sans diplôme (14,9 % contre 7,9 %). De même, alors que 50 % des adultes ayant un diplôme avaient participé à une activité de formation non formelle¹² en 2012 (tous types confondus), c'était le cas de 20 % des adultes sans diplôme.

Analyse et recommandations – personnes sans diplôme

La situation des personnes sans diplôme appelle à des actions ciblées de l'État afin de leur garantir un accès universel et gratuit à un premier diplôme, quels que soient le programme de formation (général ou professionnel) et le régime d'études (temps plein ou partiel) choisi (ICÉA, 2010).

Les personnes sans diplôme sont susceptibles de rencontrer de nombreux obstacles en chemin. À ce titre, on note les difficultés qu'elles peuvent éprouver à utiliser l'écrit chaque jour, à avoir accès à des emplois bien rémunérés, à bénéficier d'occasions d'apprendre adaptées à leur situation ou simplement à se faire reconnaître des compétences acquises dans différentes situations de vie.

Afin de contrer ces obstacles, l'ICÉA réclame depuis longtemps la mise en œuvre de mesures qui permettraient de rendre plus effectif le droit à l'éducation et à la formation pour toutes et tous. L'ICÉA souhaite notamment que l'alphabetisation, la francisation, la formation de base et l'atteinte d'une première qualification soient élevées au rang de priorités nationales (ICÉA, 2007).

À ce titre, voici cinq recommandations qui ont été formulées par l'ICÉA au cours de la dernière décennie :

Recommandation a1

S'assurer que la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale entreprise par le gouvernement du Québec favorise la mise en œuvre des actions suivantes :

- l'adoption d'une stratégie de lutte à l'analphabétisme qui favorise l'alphabetisation des personnes ainsi que l'élimination des causes de l'analphabétisme et l'atténuation de ses conséquences;
- l'acquisition d'une formation de base par tous les adultes et, à cette fin, la reconnaissance du rôle unique joué par les centres d'éducation des adultes;
- l'accès à une première qualification pour tous les jeunes adultes ainsi que le développement continu des compétences des personnes en emploi (ICÉA, 2016b).

¹⁰ Indicateurs de l'ICÉA, Participation à des activités de formation formelle et non formelle, données tirées du PEICA 2012. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_30f.

¹¹ La formation formelle est un « enseignement institutionnalisé », volontaire et planifié par des organismes publics et des entités privées reconnues, qui, ensemble, constituent le système éducatif formel d'un pays (UNESCO, 2013 : 84) (DESROSIERS et al., 2015).

¹² La formation non formelle est définie par l'UNESCO comme un type de formation dont « la principale caractéristique [...] est qu'il constitue un ajout, une alternative et/ou un complément à l'enseignement formel dans le processus d'apprentissage tout au long de la vie des individus » (UNESCO, 2013 : 12). Le Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA, 2012) mesure la participation à la formation non formelle [...] sur quatre types d'activités d'apprentissage organisées : formation ouverte ou à distance; formation en cours d'emploi; cours ou leçons privés; séminaires ou ateliers (DESROSIERS et al., 2015).

Recommandation a2

S'assurer que les mesures gouvernementales (notamment celles définies en lien avec l'employabilité) favorisent l'accès à une première qualification pour les personnes sans diplôme, d'une part, et qu'elles prévoient d'autre part une durée suffisamment longue pour répondre aux besoins éducatifs de la personne participante (ICÉA, 2016a).

Recommandation a3

Bonifier le système de reconnaissance des acquis afin de favoriser l'accès à la formation, la continuité des parcours ainsi que l'émission d'attestations officielles, notamment en soutenant les personnes faiblement scolarisées dans leur démarche de reconnaissance des acquis et des compétences. À cette fin, employer des instruments de reconnaissance qui tiennent compte du niveau de littératie des personnes concernées et rendre disponible un accompagnement tout au long de la démarche de reconnaissance des acquis et des compétences (ICÉA, 2018).

Recommandation a4

Favoriser l'acquisition d'une première qualification en tenant compte de la diversité des lieux empruntés par les trajectoires d'apprentissage des adultes, en misant sur la reconnaissance des acquis et des compétences et en permettant de combiner plus d'un lieu d'apprentissage (ICÉA, 2011).

Recommandation a5

Faire valoir la mise en place de mesures d'accessibilité financière dont l'objectif prioritaire serait de hausser significativement le taux de participation à la formation formelle sur une période prolongée pour les populations moins favorisées, notamment les personnes faiblement scolarisées (sans diplôme d'études secondaires ou ne possédant que ce diplôme), peu alphabétisées ou qui se situent au niveau le plus faible de l'échelle de la littératie, soit le niveau 1 et inférieur à 1 (ICÉA, 2010)

Sources des recommandations concernant les personnes sans diplôme

ICÉA (2018). L'éducation des adultes à la croisée des chemins, Plateforme électorale proposée aux partis politiques du Québec, dans le cadre de l'Élection générale du 1^{er} octobre 2018. [En ligne]

https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/ICÉA-Élections2018-Plateforme_électorale_Officielle%286ao%C3%BBt%202018%29_0.pdf (Consulté le 25 février 2020).

ICÉA (2016a). Réunir les conditions d'un accompagnement réussi en éducation des adultes, Mémoire de l'ICÉA en réaction au Projet de loi n° 70 présenté par monsieur François Blais, ministre de l'Emploi et de la Solidarité sociale. [En ligne] https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/projet-de-loi-70_memoire-icea_final_5fev2016.pdf (Consulté le 25 février 2020).

ICÉA (2016b). Le droit à l'éducation pour tous les adultes : une condition essentielle de la lutte contre l'exclusion et la pauvreté dans les sociétés du savoir, mémoire de l'ICÉA dans le cadre de la consultation sur la Stratégie de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, janvier 2016. [En ligne] http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/55603.pdf (Consulté le 25 février 2020).

ICÉA (2011). Apprendre à faire : obtenir une première qualification, mémoire soumis au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la consultation sur l'obtention d'une première formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, décembre 2011. [En ligne] https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/icea_memoirecse_qualif_moins_de_20_ans_final.pdf (Consulté le 25 février 2020).

ICÉA (2010). Quelques éléments constitutifs du cadre financier d'une stratégie nationale d'accessibilité, mémoire présenté au Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études dans le cadre de la consultation intitulée : « Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie », février 2010. [En ligne] [https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Mémoire_sur_l'accessibilité_financière_aux_études_\(2010\)](https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Mémoire_sur_l'accessibilité_financière_aux_études_(2010)) (Consulté le 25 février 2020).

ICÉA (2007). Orientations de l'ICÉA en matière d'éducation et de formation des adultes, document adopté par le comité exécutif de l'ICÉA, 4 décembre 2007. [En ligne] [https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Positionnement_de_l'ICÉA_à_l'égard_de_la_Politique_gouvernementale_d'éducation_d'adultes_et_de_formation_continue_\(2007\)#_07f1f56dccbbf4b132ce2fc82a424049](https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Positionnement_de_l'ICÉA_à_l'égard_de_la_Politique_gouvernementale_d'éducation_d'adultes_et_de_formation_continue_(2007)#_07f1f56dccbbf4b132ce2fc82a424049) (Consulté le 25 février 2020).

B. Les personnes en situation de handicap

Les données présentées par les indicateurs de l'ICÉA révèlent que les personnes vivant avec une incapacité¹³ sont toujours confrontées à des inégalités éducatives susceptibles de limiter leur participation à la vie citoyenne, leur inclusion sur marché du travail et bien d'autres facettes de leur quotidien. Globalement, ces personnes sont moins scolarisées, moins en emploi et plus en chômage tandis qu'elles affichent des revenus personnels plus faibles que les personnes sans incapacité.

Le tableau 1 (page suivante) présente un portrait global des personnes en situation de handicap selon la scolarité, l'activité et le revenu en 2012. Ce tableau se veut une synthèse des données déjà présentées sur le site des indicateurs de l'ICÉA. Le portrait éducatif des personnes en situation de handicap qui est dressé dans les sections suivantes fera tout à la fois appel aux données du tableau 1 et aux données en ligne des indicateurs de l'ICÉA.

Scolarité¹⁴

En ce qui concerne leur scolarité, les personnes de 15 ans et plus vivant avec une incapacité sont proportionnellement plus nombreuses à ne pas avoir de diplôme, quel que soit leur âge ou leur sexe. Ces personnes sont également proportionnellement moins nombreuses à avoir des diplômes d'études postsecondaires.

Chez les personnes sans diplôme, on retrouve deux fois plus de femmes vivant avec une incapacité que de femmes ou d'hommes sans incapacité. Le taux de personnes sans diplôme est par ailleurs 1,5 fois plus élevé chez les hommes avec incapacité, comparativement aux hommes ou aux femmes sans incapacité. Finalement, la probabilité de ne pas avoir de diplôme est plus grande selon certains types d'incapacité : plus des 40 % des personnes ayant des incapacités liées à l'apprentissage, la vision, la dextérité et la mémoire n'ont pas de diplôme.

Emploi, activité et chômage¹⁵

De manière générale, les personnes de 15 à 64 ans vivant avec une incapacité sont moins actives sur le marché du travail : elles affichent des taux d'emploi plus faibles et des taux d'inactivité¹⁶ plus élevés. On note par ailleurs que les taux d'emploi chutent dramatiquement en fonction de la gravité de l'incapacité : les taux d'emploi passent ainsi de 63 % chez les personnes ayant une incapacité légère à 18 % chez les personnes ayant une incapacité très grave. Parallèlement, le phénomène inverse se produit avec les taux d'inactivité : ils passent de 33 % chez les personnes ayant une incapacité légère à 79 % chez les personnes ayant une incapacité très grave.

¹³ Personnes de 15 ans et plus ayant une incapacité ou un problème de santé de longue durée (plus de six mois). Dix types d'incapacités recensés : audition, vision, parole, mobilité, agilité, apprentissage, mémoire, déficience intellectuelle ou trouble envahissant du développement, incapacité de nature psychologique et incapacité de nature indéterminée.

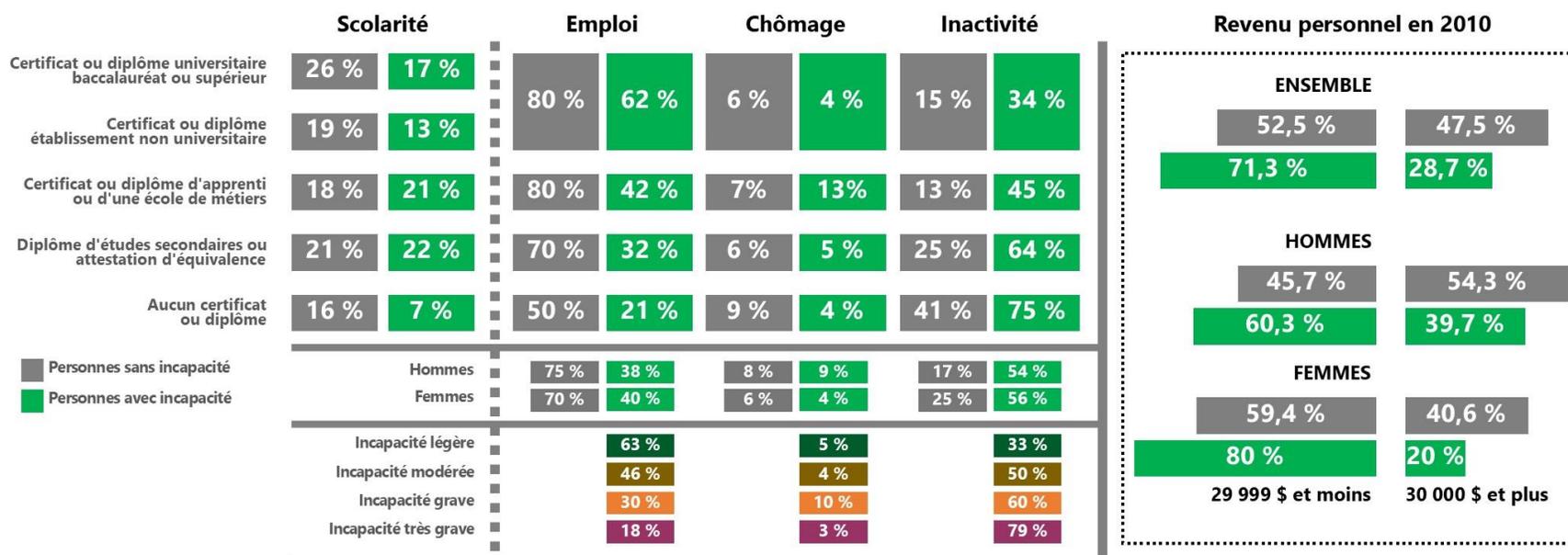
¹⁴ Indicateurs de l'ICÉA, Scolarité des personnes vivant avec une incapacité, année de référence 2012. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_27a.

¹⁵ Indicateurs de l'ICÉA, Emploi, activité et chômage des personnes vivant avec une incapacité, année de référence 2012. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_27b.

¹⁶ Sont considérées comme inactives les personnes retraitées, celles qui ne sont pas disposées à travailler et celles qui ne sont pas activement à la recherche d'un emploi. Ce groupe comprend aussi les « travailleuses et travailleurs découragés » qui déclarent vouloir travailler, mais qui n'ont pas cherché de travail parce qu'ils estimaient n'avoir aucune chance de trouver un emploi convenable (Emploi-Québec, Définition – Enquête sur la population active : <https://www.emploiquebec.gouv.qc.ca/citoyens/faire-le-bon-choix-professionnel/explorer-un-metier-ou-une-profession/information-sur-le-marche-du-travail/definitions-enquete-sur-la-population-active/>).

Tableau 1

Portrait global des personnes en situation de handicap selon la scolarité, l'activité et le revenu en fonction du groupe d'âge, du sexe et de la gravité de l'incapacité, adultes de 15 à 64 ans, Québec, 2012



ICÉA, 2020 - L'éducation des adultes en chiffres | Sources : Statistique Canada, Recensement de la population de 2016, produits numéros 98-400-X2016198, 98-400-X2016200, 98-400-X2016203, 98-400-X2016204 et 98-400-X2016269 au catalogue de Statistique Canada.

Cela dit, le taux d'emploi des personnes sans incapacité est en moyenne 1,8 fois plus élevé que celui des personnes avec incapacité : moins de 40 % des personnes avec incapacité sont en emploi, contre plus de 70 % des personnes sans incapacité. Ce faible taux d'emploi glisse à 21 % chez les personnes avec incapacité qui n'ont pas de diplôme, alors qu'il est de 50 % pour les personnes sans incapacité qui n'ont pas de diplôme.

Par ailleurs, les femmes et les hommes avec incapacité de 15 à 64 ans affichent un taux d'inactivité similaire, en moyenne de 55 %. Ce taux est 3 fois plus élevé que celui des hommes sans incapacité et 2 fois plus élevé que celui des femmes sans incapacité. Ce taux d'inactivité atteint 75 % chez les personnes avec incapacité sans diplôme, comparativement à 41 % d'inactivité pour les personnes sans incapacité qui n'ont pas de diplôme.

Revenu¹⁷

En 2012, les personnes de 15 ans et plus vivant avec une incapacité étaient nettement moins nombreuses à bénéficier de revenus personnels supérieurs à 30 000 \$. Plus de 70 % des personnes de 15 ans et plus avec une incapacité avaient un revenu personnel de 29 999 \$ ou moins, comparativement à 52 % des personnes sans incapacité. La situation des femmes de 15 ans et plus avec incapacité était particulièrement inquiétante : 80 % d'entre elles avaient un revenu personnel de 29 999 \$ ou moins.

Qui plus est, deux enquêtes menées au cours des dernières années, l'Enquête canadienne sur le revenu de 2013 (ECR) et l'Enquête longitudinale et internationale des adultes de 2014 (ELIA) montrent qu'environ le quart des personnes vivant avec une incapacité se retrouve en situation de faible revenu (comparativement à environ 9 % des personnes sans incapacité).

Analyse et recommandations - Personnes en situation de handicap

Comme le soulignait Louise Borssard (2020), notre regard à propos des handicaps a beaucoup évolué ces dernières années. La recherche et les luttes menées ont favorisé l'inscription des droits des personnes en situation de handicap dans les Chartes québécoise et canadienne des droits et des libertés (Brossard, 2020). Cela dit, attribuer des droits à des personnes ne permet pas de corriger une situation problématique. Il faut également s'assurer que ces personnes soient en mesure de faire valoir ces droits et de les exercer!

À ce titre, l'éducation est un droit fondamental que les personnes en situation de handicap ne sont toujours pas capables d'exercer pleinement. Même si des droits spécifiques leur sont reconnus, elles font face à un surcroît d'obstacles qui limitent leur capacité d'accéder à l'éducation et à la formation tout au long de la vie.

Nommer le handicap autrement

Au premier chef, les personnes en situation de handicap sont à la merci de la conception que notre société se fait des différentes limitations susceptibles de les affecter. Il faut bien comprendre qu'une situation de handicap n'est plus une « caractéristique » propre à une personne. C'est plutôt « *le résultat situationnel de l'interaction entre une personne différente sur le plan corporel ou fonctionnel et un environnement physique et social spécifique* (Fougeyrollas, 2002) ».

¹⁷ Indicateurs de l'ICÉA, Revenu des personnes vivant avec une incapacité, année de référence 2012. En ligne : https://apprendre-agir.icea.gc.ca/index.php/INDICATEUR_27c.

L'ICÉA recommande à ce titre de ne plus utiliser le terme « personne handicapée » dans le discours public. Il faudrait plutôt préconiser l'utilisation de termes comme « personne en situation de handicap » ou « avec limitation » ou « avec incapacité ». Ces nouvelles désignations permettraient de déplacer la charge du handicap de la personne qui vit avec une incapacité vers un environnement (physique, social et autre) qui n'est pas adapté à la réalisation de ses activités quotidiennes.

En conséquence, l'ICÉA formule la recommandation suivante :

Recommandation b1

Utiliser dans le discours public les désignations "**personne en situation de handicap**" ou "**avec limitation**" ou "**avec incapacité**" (de préférence au terme « personne handicapée ») afin de déplacer la charge du handicap de la personne qui vit avec une incapacité vers un environnement (physique, social et autre) qui n'est pas adapté à la réalisation de ses activités quotidiennes.

Favoriser la participation sociale des personnes en situation de handicap

L'éducation formelle dispensée dans le réseau scolaire est une forme de participation sociale, mais elle n'est pas la seule. Un nombre important d'activités éducatives sont proposées ailleurs, notamment dans le milieu communautaire.

Bien qu'elle soit insuffisante, l'éducation constitue un levier pour améliorer la participation sociale des personnes en situation de handicap. Le portrait dressé par l'ICÉA de la situation éducative des personnes en situation de handicap montre que plus leur niveau de scolarité est élevé, plus elles sont susceptibles d'être actives sur le marché du travail et d'occuper un emploi, ou d'en chercher un.

Il apparaît ainsi essentiel de s'attaquer à des problèmes qui limitent l'accès à l'éducation formelle pour les personnes en situation de handicap. À ce titre, l'ICÉA s'est attardé à la situation particulière de trois ordres d'enseignement formel, soit la formation générale des adultes (FGA) ainsi que la formation offerte dans les cégeps et les universités.

La disponibilité des services complémentaires et du personnel professionnel en FGA

La *Loi sur l'instruction publique* prévoit que les personnes en situation de handicap ont le droit de fréquenter l'école jusqu'à 21 ans (préscolaire, primaire et secondaire). Légalement, ces personnes bénéficient de services d'adaptation scolaire lorsqu'elles ont reçu une évaluation diagnostique reconnue (OPHQ, 2017; MELS, 2007).

Pour les personnes en situation de handicap qui fréquentent la formation générale des adultes (FGA), la situation est différente : elles n'ont plus besoin de présenter une évaluation diagnostique pour bénéficier de services spécialisés. Cela dit, les services disponibles ne constituent pas une prolongation de ceux obtenus à l'école primaire ou secondaire.

Les élèves de la FGA peuvent divulguer ou non leur limitation. Ces personnes ont également la possibilité de réclamer des services sans dévoiler la spécificité de leur situation de handicap. Cette manière de procéder correspond à l'approche non catégorielle d'offre de services éducatifs aux adultes ayant des besoins particuliers en FGA.

À la FGA, il n'est plus question d'élèves en situation de handicap ni d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), mais d'adultes à besoins particuliers. La FGA offre à ces personnes des services complémentaires qui concernent notamment l'éducation spécialisée, l'orthopédagogie, la psychoéducation, la psychologie, l'orthophonie, le travail social. Ces services sont reconnus comme des facteurs de réussite qui font la différence entre l'échec et le succès.

Les travaux antérieurs de l'ICÉA montrent que la FGA manque de personnel professionnel pour répondre à l'ensemble des besoins particuliers de ses élèves (ICÉA, 2019). Des données recueillies auprès du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) par la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (FPPE-CSQ) confirment cette affirmation. L'analyse de ces données révèle une diminution de 14 % du personnel professionnel de la FGA entre 2011-2012 et 2015-2016. En 2015-2016, le réseau québécois de la FGA pouvait compter sur 303 personnes professionnelles « équivalent temps plein »¹⁸, comparativement à 353 en 2011-2012.

Selon ces données, le réseau québécois de l'éducation compte un peu plus de trois cents personnes professionnelles pour couvrir les besoins en accompagnement de plus de 190 centres de formation des adultes. Il est difficile de croire que c'est suffisant. Citons en exemple un centre, interrogé par l'ICÉA en 2017, qui affirmait ne disposer que d'une seule orthopédagogue pour 2000 adultes dispersés entre plusieurs pavillons. Cette personne devait se déplacer d'un point de services à l'autre, ce qui occasionnait une discontinuité dans les services qu'elle offrait et limitait sa capacité de répondre à des besoins ou des urgences du moment (ICÉA, 2017).

Le manque criant de personnel professionnel constaté à la FGA au cours des dernières années doit être corrigé. Le gouvernement du Québec s'est engagé lors du récent budget à assurer un seuil minimal de services pour les élèves à besoins particuliers des centres d'éducation aux adultes du Québec.

Cela dit, les besoins à combler sont imposants : la FPPE-CSQ estime à 2000 le nombre de personnes à embaucher pour répondre à l'ensemble des besoins du réseau scolaire primaire, secondaire et aux adultes (Landry, *Le Devoir* : 2019).

En conséquence, l'ICÉA formule la recommandation suivante :

Recommandation b2

Faire de la FGA un outil pour rehausser le taux de scolarité des personnes en situation de handicap et des adultes à besoins particuliers, notamment en augmentant la disponibilité des services destinés à ces personnes ainsi que le nombre de personnes professionnelles aptes à répondre à leurs besoins particuliers.

L'offre de services adaptés dans les cégeps et les universités

Au cours des dernières années, un nombre croissant de personnes en situation de handicap ont fréquenté des établissements d'enseignement supérieur. Cette tendance à la hausse est observée au Québec et dans la plupart des pays de l'OCDE (Doucet et Pillion, 2016).

¹⁸ L'indice « équivalent temps plein » signifie qu'il y a plus que 303 personnes qui travaillent parce que certaines travaillent à temps partiel ou de façon temporaire. L'ensemble des heures travaillées par ce personnel professionnel équivalent à 303 personnes qui travailleraient à temps plein.

Il est possible d'y voir une retombée positive des efforts faits par les établissements primaires et secondaires pour offrir des services éducatifs spécialisés aux élèves en situation de handicap ou qui éprouvent des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation. Il faut également y voir un nouveau défi à relever pour les cycles d'enseignement supérieur.

Les cégeps ont dû composer avec une forte hausse du nombre de personnes en situation de handicap : entre 2007 et 2012, ce nombre a été multiplié par dix (Comité Interordres, 2013) pour atteindre 9554 personnes en 2013 (Philion, 2019). Le même phénomène est observé dans les universités où le nombre de personnes en situation de handicap a triplé entre 2005 et 2013 (GTÉSHÉ, 2014).

Cette hausse de fréquentation est beaucoup plus importante pour les cégeps et il faut prévoir qu'elle continuera de croître. Cette croissance se fera particulièrement sentir dans les universités lorsque les personnes en situation de handicap qui fréquentent les cégeps voudront poursuivre leurs études à un cycle supérieur (GTÉSHÉ, 2014). Il faut également souligner que cette croissance marquée au niveau postsecondaire est attribuable à l'augmentation du nombre de personnes présentant une limitation dite émergente qui se fait sentir depuis le milieu des années 2000 (Philion, 2019; Bonnelli, 2010).

En 2014-2015, 61 % des 10 000 personnes en situation de handicap inscrites aux services adaptés dans les universités du Québec vivaient une situation émergente. Il y avait ainsi 31 % de personnes vivant avec un trouble de déficit de l'attention, 16 % de personnes ayant un trouble de santé mentale et 14 % de personnes ayant un trouble d'apprentissage (Doucet et Philion, 2016).

Les cégeps et les universités du Québec ne peuvent ignorer les besoins particuliers de ces personnes. Pour ce faire, il est essentiel de fournir aux établissements d'enseignement supérieur les ressources nécessaires leur permettant de répondre à la demande grandissante de services adaptés aux besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap.

En conséquence, l'ICÉA formule les recommandations suivantes :

Recommandation b3

Garantir aux établissements d'enseignement postsecondaire les ressources nécessaires pour identifier les limitations émergentes (troubles du déficit de l'attention, de santé mentale, etc.) et répondre efficacement aux besoins des étudiantes et des étudiants qui vivent avec ces limitations.

Recommandation b4

S'assurer que les services spécialisés offerts aux personnes en situation de handicap ou ayant des limitations émergentes soient accessibles et offerts conformément aux règles de confidentialité à tous les ordres de l'enseignement supérieur, y compris la formation continue.

Recommandation b5

Instituer en règle la pratique actuelle des cégeps et des universités qui s'inspirent de la classification « Processus de production du handicap » afin d'évaluer les besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap.

Le modèle du Processus de production du handicap

Le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH) est une classification scientifique des incapacités. Elle a été développée au Québec et elle s'inspire de la théorie de l'indice de développement humain précédemment développée par Amartya Sen et Martha Nussbaum (Burchardt, 2004; Terzi, 2007).

Le MDH-PPH permet d'expliquer « *les causes et les conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne* » (RIPPH, 2019). Il utilise pour ce faire une grille d'analyse qui tient compte de l'interaction dans le temps de trois facteurs : facteurs personnels, habitudes de vie et facteurs environnementaux. Ce modèle permet d'observer les interactions de ces trois domaines¹⁹ qui se produisent tout au long de la vie d'une personne, modifiant constamment la situation dans laquelle elle se trouve.

Le modèle montre qu'en agissant sur l'une ou plusieurs des dimensions, on peut modifier la situation de handicap, que ce soit au plan individuel ou collectif. Par exemple, le fait d'intégrer des élèves en situation de handicap (facteur environnemental) dans des classes régulières change les attitudes des autres élèves (facteur individuel). En effet, ces autres élèves risquent de changer leurs visions, compréhensions et attitudes à force de côtoyer régulièrement des élèves ayant des différences corporelles ou fonctionnelles (RIPPH, 2019).

Actuellement, plusieurs personnes et organisations fondent leurs actions sur ce modèle. Le gouvernement du Québec, par exemple, l'a utilisé afin d'édifier des politiques, des lois et des actions (GTÉSHÉ, 2014), notamment sa Politique « À part entière. Pour un véritable exercice du droit à l'égalité ». Les ministères, les organismes publics et les municipalités de 15 000 personnes et plus doivent aussi utiliser ce modèle pour concevoir leurs plans d'action annuels visant à réduire les obstacles à la participation sociale des personnes en situation de handicap (RIPPH, 2019).

En conséquence, l'ICÉA formule les recommandations suivantes :

Recommandation b6

Mettre en œuvre des mesures qui permettront de généraliser l'utilisation du modèle du Processus de production du handicap (MDH-PPH) dans les milieux de formation afin de favoriser la participation sociale maximale de toutes les personnes en situation de handicap. S'assurer que ce modèle soit utilisé afin de responsabiliser l'ensemble de la société aux situations de handicap vécues par les personnes ayant une incapacité, d'agir concrètement sur leurs conditions de vie, de favoriser la défense de leurs droits et de les rapprocher d'une situation de pleine égalité.

¹⁹ Chaque domaine comprend plusieurs dimensions. Pour en apprendre plus sur les dimensions de chaque domaine, lire l'article « Pour une formation des adultes accessible aux personnes en situation de handicap », de Louise Brossard.

Source des recommandations concernant les personnes en situation de handicap

Brossard, Louise (2020), « Pour une formation des adultes accessible aux personnes en situation de handicap », *Apprendre + Agir*, Édition 2020, publication en ligne de l'ICÉA. [En ligne] <https://icea-apprendreagir.ca/pour-une-formation-des-adultes-accessible-aux-personnes-en-situation-de-handicap/> (Consulté le 25 février 2020).

ICÉA (2019). *Le droit à l'éducation des adultes a un prix. Avis présenté à M. Jean-François Roberge, ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*, Montréal, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 47 p.

ICÉA (2017). *Les impacts humains de l'austérité. Le portrait de trois organisations fragilisées par les réductions du financement public en éducation des adultes*, Montréal, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 77 p.

FPPE-CSQ (2019). *Pour un plancher de services professionnels en éducation. Mémoire présenté au ministre des Finances, monsieur Éric Girard, dans le cadre des consultations prébudgétaires 2019-2020*, Québec : Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, 25 p.

RIPPH (2019). *Modèle de développement humain. Processus de production du handicap (MDH-PPH). Formation. Guide du participant*, Québec : Réseau international sur le Processus de production du Handicap, 109 p.

Philion, Ruth (2019). « L'accompagnement éducatif des étudiants en situation de handicap au cégep. Bénéfices, défis et perspectives ». Dans *L'adulte en formation... pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis*. Presses de l'Université du Québec, 249-274.

Landry, Jacques, président de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec (CSQ) « La réforme Roberge : une goutte d'eau dans l'océan », *Le Devoir*, 19 novembre 2019.

Fortier, Marco, « Régime minceur dans l'éducation des adultes », *Le Devoir*, 29 octobre 2018.

OPHQ (2017). *Guide des programmes destinés aux personnes handicapées, à leur famille et à leurs proches*, Drummondville : Office des personnes handicapées du Québec, 251 p.

Doucet, Manon et Ruth Philion (2016). « L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoins, défis et enjeux ». *Éducation et francophonie*, 44 (1), 1-8, printemps. Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.

GTÉSHÉ (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergent à l'université : état de situation et pistes d'action*. Rédaction de Stéphanie Vagneux et Mégane Girard. Rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents présenté à la Commission de l'enseignement et de la recherche. 2^e version, juin.

Comité interordres (2013). *Intégrer les nouvelles populations étudiantes en situation de handicap aux études supérieures : mission impossible! Rapport final*, septembre 2013. Rédigé par Marie-Marthe Lebel. Cégep du Vieux-Montréal, Collège Montmorency, Université de Montréal et Université du Québec à Montréal, 70 p.

Bonnelli, Hélène, Ferland-Raymond, Amélie-Elsa et Stéphanie Campeau (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire : une synthèse des recherches et de la consultation*. [Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales (DAEUC)]. Québec, Ministère de l'Éducation. En ligne [http://aqicesh.ca/docs/PortraitEtudHandBesoinsEmergentsEnsPostsec_RapportSyn.pdf] (Consulté le 10 décembre 2019.)

MELS (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 24 p.

Terzi, Lorella (2007). « Capability and Educational Equality: The Just Distribution of Resources to Students with Disabilities and Special Educational Needs ». In *Journal of Philosophy of Education*, vol. 41, Issue 4 pp. 757-773.

Burchardt, Tania (2004). « Capabilities and disability: the capabilities framework and the social model of disability ». In *Disability & Society*, vol 19, Issue 7, pp. 735-751.

Fougeyrollas, Patrick (2002). « L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4-2 | 2002. [En ligne] <https://journals.openedition.org/pistes/3663> (Consulté le 25 février 2020).

Réseau international sur le Processus de production du Handicap, site Web consulté le 25 février 2020 : <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/handicap-selon-mdh-pph/>.

C. Les familles monoparentales

Les données disponibles sur les familles monoparentales permettent d'établir que leur nombre a augmenté au cours des dernières années au Québec. On y retrouve toujours majoritairement des femmes. De manière générale, ces parents sont moins scolarisés que l'ensemble des parents du Québec et plus susceptibles d'avoir un revenu inférieur à celui des familles comptant un couple avec enfants.

La situation de ces parents, et tout particulièrement celle des femmes, est préoccupante. Cela, même si des améliorations sont survenues au cours des dernières années, notamment en ce qui concerne leurs revenus.

Profil²⁰

Le nombre de familles monoparentales a augmenté de plus de 11 % au Québec entre 2001 et 2016, passant de 335 590 à 379 460 familles monoparentales. Parallèlement à cette augmentation, le nombre de familles avec couples et enfants a diminué de 2,7 % au cours de la même période, passant de 932 225 à 907 835 familles biparentales.

En 2016, 29,5 % des familles avec enfants recensées au Québec étaient monoparentales (22,1 % de parents féminin et 7,3 % de parents masculin), contre 70,5 % de familles biparentales. Comparativement, le Québec comptait en 2001 26,5 % de familles monoparentales (22,1 % de parents féminin et 5,4 % de parents masculin), contre 73,5 % de familles biparentales.

Par ailleurs, 75 % des familles monoparentales recensées en 2016 étaient dirigées par une femme, contre 25 % par un homme. Comparativement, le Québec comptait 79,7 % de familles monoparentales dirigées par une femme en 2001 et 20,3 % par un homme.

Ces données permettent également d'établir que le nombre de familles monoparentales dirigées par une femme a augmenté de 6 % entre 2001 et 2016, tandis que le nombre de familles monoparentales dirigées par un homme a augmenté de 28,8 % au cours de la même période.

Scolarité²¹

Quel que soit leur âge ou leur sexe, les parents monoparentaux sont plus susceptibles de ne pas avoir de diplôme que l'ensemble des parents du Québec. Ce constat est particulièrement visible chez les parents monoparentaux de 15 à 24 ans : en moyenne, 48 % d'entre eux n'avaient pas de diplôme en 2016.

Quel que soit leur sexe ou leur statut familial (monoparental ou non), les parents qui ont entre 15 et 24 ans apparaissent plus susceptibles de n'avoir qu'un diplôme d'études secondaires que les parents de 25 à 54 ans.

²⁰ Indicateurs de l'ICÉA, Profil des familles monoparentales, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_31d.

²¹ Indicateurs de l'ICÉA, Scolarité des parents monoparentaux, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_31a.

Les parents monoparentaux des deux groupes d'âge (femmes et hommes) apparaissent plus susceptibles d'avoir un diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers que l'ensemble des parents du Québec. Cette tendance est plus marquée pour les mères monoparentales de 15 à 24 ans.

Les parents monoparentaux qui ont entre 15 et 24 ans (femmes et hommes) sont, pour leur part, moins susceptibles d'avoir un diplôme d'un collège, d'un cégep ou d'un établissement non universitaire que l'ensemble des parents du Québec du même groupe d'âge.

Finalement, les parents monoparentaux apparaissent moins susceptibles d'avoir un diplôme universitaire que l'ensemble des parents du Québec (femmes et hommes des deux groupes d'âge).

Revenu²²

Globalement, le revenu des familles monoparentales ayant des enfants de 0 à 17 ans est inférieur à celui des familles comptant un couple avec enfants de 0 à 17 ans. En 2016, le revenu médian après impôt des mères monoparentales ayant des enfants de 0 à 17 ans était de 41 845 \$, soit 12,5 % de moins que celui des pères monoparentaux avec enfants de 0 à 17 ans (47 069 \$) et plus de 48 % de moins que celui d'un couple avec enfants du même âge.

Les familles monoparentales sont par ailleurs plus susceptibles de se retrouver en situation de faible revenu. Le recensement de 2016 permet en effet d'établir que le tiers (32,9 %) des familles monoparentales avec des enfants de 0 à 17 ans sont en situation de faible revenu, contre seulement 8 % des familles comptant un couple avec des enfants de 0 à 17 ans.

Analyse et recommandations – familles monoparentales

La situation des familles monoparentales est préoccupante à plusieurs égards. D'une part, cette population de parents est composée en grande majorité de femmes qui s'avèrent moins scolarisées et qui disposent de revenus personnels moins élevés que la moyenne des parents du Québec. D'autre part, ces personnes ont la charge d'enfants qui sont souvent d'âge scolaire et qui méritent d'avoir accès aux mêmes opportunités d'apprendre et de se développer que les autres enfants du Québec.

Il s'agit ici non seulement d'adultes qui vivent des inégalités importantes, notamment en matière de scolarité, mais aussi d'enfants qui sont plus susceptibles d'en subir les contrecoups.

L'ICÉA a entrepris en 2019 un projet de recherche visant à mieux comprendre la situation des familles monoparentales, notamment celle des femmes de 15 ans et plus. L'une des hypothèses à la base de cette recherche est que ces femmes sont en butte à des obstacles qui les empêchent de retourner aux études. Le fait est que ces personnes monoparentales – et tout particulièrement les femmes – font face à un grand nombre d'obstacles et d'obligations dont ils ne peuvent partager la responsabilité ou le poids avec une autre personne.

²² Indicateurs de l'ICÉA, Revenu des familles monoparentales, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_31c.

Le tableau 1 présente un panorama de différents types d'obstacles susceptibles de limiter la participation d'une personne à la formation. On y retrouve des questions en lien avec la situation particulière des personnes monoparentales. Bien d'autres questions pourraient être soulevées en lien avec la situation de ces personnes. La plupart de ces questions auraient pour point commun la capacité d'une personne à concilier les différentes responsabilités que le fait d'être seule à la tête d'une famille représente; de devoir subvenir seule aux besoins de cette famille et de porter seule la charge des obligations et des sacrifices que représente un retour aux études.

TABLEAU 1

Type d'obstacle	Description
Dispositionnels	Obstacles liés aux réalités psychologiques, aux croyances et aux valeurs de la personne. ↳ Quelles sont les dispositions des personnes monoparentales à l'égard de la formation? ↳ Sa monoparentalité a-t-elle un effet sur sa confiance de réussir un retour aux études?
Situationnels	Obstacles liés à la situation de la personne et ses obligations parentales. ↳ Quels sont les effets d'une faible scolarité, d'une situation de précarité financière pour la personne monoparentale? ↳ Quels sont les effets des jugements sur la monoparentalité à l'égard de la motivation de la personne monoparentale?
Institutionnels	Obstacles liés aux règles des institutions fréquentées. ↳ Quelles règles, quelles mesures ou quels services adaptés sont offerts aux personnes monoparentales?
Informationnels	Obstacles liés à l'information sur la formation, les services et le soutien offerts aux personnes monoparentales. ↳ Où se trouvent ces renseignements? Sont-ils facilement accessibles? Qui connaît ces renseignements?

Ce tableau est tiré de Solar, Baril, Lauzon ou Roussel (2014)²³, tableau 3 de la page 22. Il a été librement adapté à partir d'un ensemble de questions soulevées dans le cadre d'un projet de recherche actuellement en cours à l'ICÉA sur le retour aux études des femmes monoparentales (document de travail non publié).

Les réflexions menées à ce jour par l'ICÉA à l'égard des parents monoparentaux et tout particulièrement des femmes qui se retrouvent dans cette situation ont conduit à la formulation de deux recommandations.

²³ Solar, C., Baril, D., Lauzon, N. et J-F. Roussel (2014). Pratiques et stratégies innovantes en formation en emploi dans des entreprises du Québec : Lever les obstacles à la participation, Commission des partenaires du marché du travail, avril 2014, 93 p. [En ligne] https://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/CPMT_Solar_Lever_les_obstacles.pdf (Consulté le 25 mai 2020)

En conséquence, l'ICÉA formule les recommandations suivantes :

Recommandation c1

S'assurer que les politiques, les stratégies, les plans d'action et les programmes en éducation des adultes tiennent compte des besoins des personnes qui affichent de faibles taux de scolarité ou de compétences (c.-à-d. sans diplôme d'études secondaires ou faiblement alphabétisées).

Dans cette perspective, il est essentiel de :

- répondre aux besoins éducatifs des personnes en situation monoparentale;
- s'assurer que ces personnes ont facilement accès à des services d'alphabétisation et de francisation, que ce soit en milieu scolaire ou communautaire;
- s'assurer que tous les secteurs de l'éducation des adultes disposent des ressources et des outils nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces personnes, notamment à la formation générale des adultes (ICÉA, 2018).

Recommandation c2

Lever l'obstacle situationnel lié aux difficultés suscitées par la conciliation famille-travail-formation : rendre disponibles des services de garderie aux adultes en formation. De manière prioritaire, offrir de tels services de garderie aux mères monoparentales en formation (ICÉA, 2009).

Sources des recommandations concernant les familles monoparentales

ICÉA (2018). L'éducation des adultes à la croisée des chemins, Plateforme électorale proposée aux partis politiques du Québec, dans le cadre de l'Élection générale du 1^{er} octobre 2018. [En ligne]

https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/ICÉA-Élections2018-Plateforme_électorale_Officielle%286ao%C3%BBt%202018%29_0.pdf (Consulté le 25 février 2020).

ICÉA (2009). Pour une stratégie nationale d'accessibilité à l'éducation et à la formation des adultes, mémoire présenté à la consultation du Conseil supérieur de l'éducation réalisée dans le cadre de l'élaboration du Rapport 2010 sur l'état et les besoins de l'éducation, novembre 2009. [En ligne] [https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Mémoire_sur_l'accessibilité_\(2010\)](https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/Mémoire_sur_l'accessibilité_(2010)) (Consulté le 25 février 2020).

D. Les personnes immigrantes

Les données disponibles sur les personnes immigrantes de 25 à 64 ans permettent d'établir qu'elles composent une population qui est généralement plus scolarisée que les personnes nées au Canada. Cela dit, les personnes immigrantes sont tout de même proportionnellement moins nombreuses à être en emploi et plus nombreuses à être en chômage ou inactives que les personnes nées au Canada, quel que soit leur sexe ou leur niveau de scolarité. Elles ont également un revenu médian après impôt moins élevé que celui des personnes nées au Canada, quel que soit leur âge ou leur sexe.

C'est ce qu'illustrent les données qui ont été surlignées en vert dans le tableau 2 (page suivante). Ces données globales se rapportent à la situation des personnes immigrantes du Québec âgées de 25 à 64 ans en 2016 : elles sont valables pour l'ensemble des catégories d'admission d'immigration.

Cependant, il est possible d'isoler des groupes de personnes immigrantes selon différentes catégories d'admission comme l'immigration économique (bleu foncé), le regroupement familial (rouge) et les réfugiés (bleu pâle). Ces données présentent les situations particulières de ces personnes immigrantes; des situations qui se démarquent parfois des grandes tendances observées.

Le portrait éducatif des personnes immigrantes dressé dans les sections qui suivent fera tout à la fois appel aux données du tableau 1 et aux données en ligne sur le site des indicateurs de l'ICÉA.

Scolarité des personnes immigrantes²⁴

En 2016, la population immigrante du Québec se caractérise par une plus forte proportion de personnes ayant des diplômes universitaires et une plus faible proportion de personnes sans diplôme que les personnes nées au Canada. Cette situation est particulièrement vraie pour les personnes issues de l'immigration économique : plus de 57 % d'entre elles ont un diplôme universitaire et moins de 4 % sont sans diplôme.

Globalement, 39 % des personnes immigrantes de 25 à 64 ans ont un diplôme universitaire comparativement à 22,3 % des personnes nées au Canada du même groupe d'âge. À ce titre, les hommes immigrants sont 2 fois plus susceptibles d'avoir un diplôme universitaire que les hommes nés au Canada du même groupe d'âge. Les femmes immigrantes sont pour leur part 1,5 fois plus susceptibles d'avoir un diplôme universitaire que les femmes nées au Canada du même groupe d'âge.

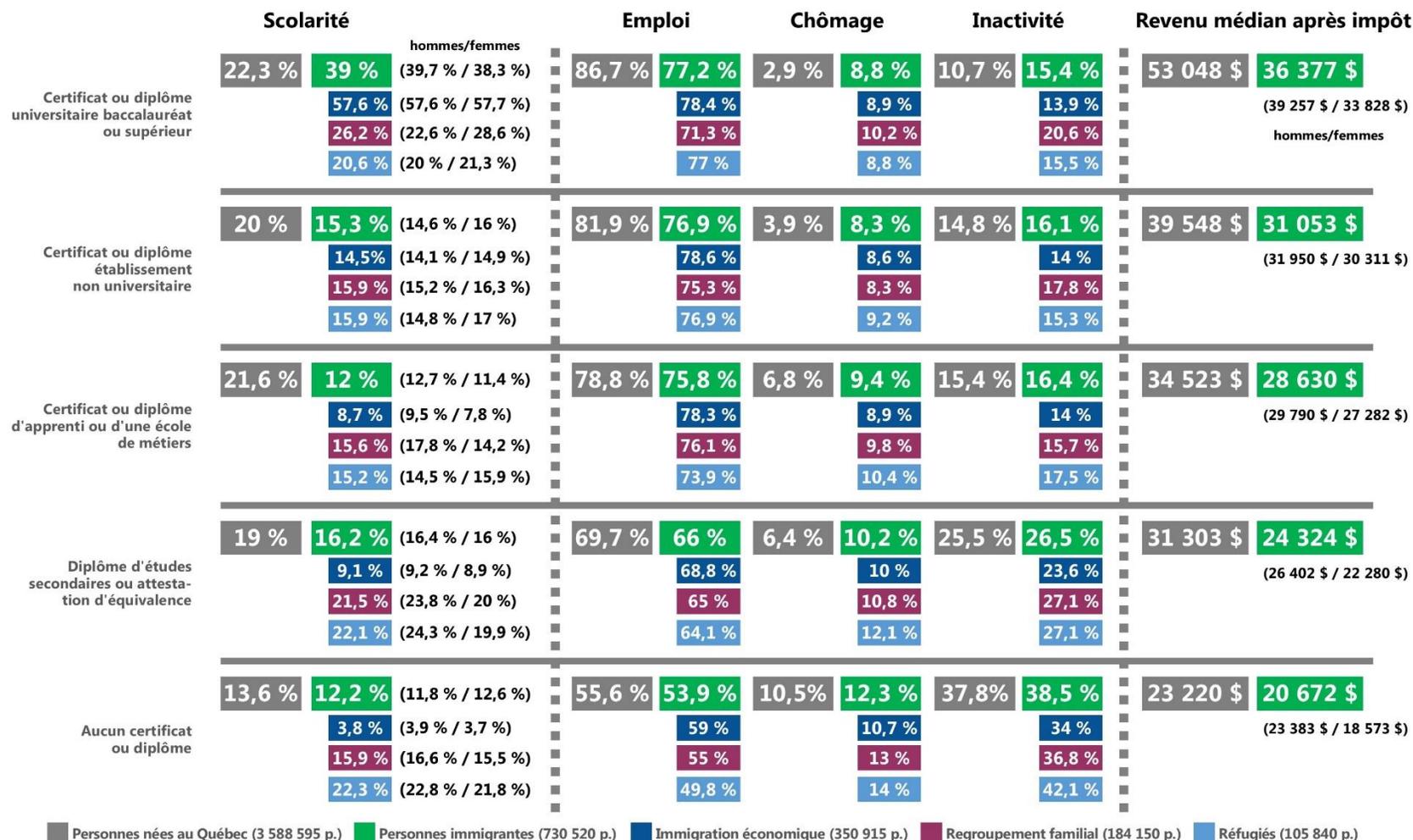
Cela dit, les personnes nées au Canada de 25 à 64 ans sont proportionnellement plus nombreuses à détenir un diplôme d'un établissement non universitaire, un diplôme d'apprenti ou d'une école de métier ou un diplôme d'études secondaires que les personnes immigrantes du même groupe d'âge.

Inversement, les personnes immigrantes du Québec sont légèrement moins nombreuses à ne pas avoir de diplôme que les personnes nées au Canada : il y a 1,4 % de moins de sans diplôme chez les 25 à 64 ans. Seules les personnes réfugiées affichent un taux de personnes sans diplôme supérieur à celui des personnes nées ici : 22,3 %, contre 13,6 %.

²⁴ Indicateurs de l'ICÉA, Scolarité des personnes immigrantes, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_29a.

Tableau 2

Portrait global des personnes immigrantes selon la scolarité, l'activité et le revenu en fonction du type d'immigration, du groupe d'âge et du sexe, adultes de 25 à 64 ans, Québec, 2016



Personnes nées au Québec (3 588 595 p.) Personnes immigrantes (730 520 p.) Immigration économique (350 915 p.) Regroupement familial (184 150 p.) Réfugiés (105 840 p.)

ICÉA, 2020 - L'éducation des adultes en chiffres | Sources : Statistique Canada, Recensement de la population de 2016, produits numéros 98-400-X2016198, 98-400-X2016200, 98-400-X2016203, 98-400-X2016204 et 98-400-X2016269 au catalogue de Statistique Canada.

Littératie des personnes immigrantes²⁵

Contrairement à ce que pourrait annoncer un bas taux de personnes sans diplôme, les personnes immigrantes de 16 à 65 ans sont proportionnellement plus nombreuses que les personnes nées ici à se classer aux niveaux 1 et inférieur à 1 de littératie. De fait, près de 30 % des personnes immigrantes se classent aux niveaux 1 ou inférieur à 1 de littératie, comparativement à 17 % des personnes nées au Québec.

Selon le Conseil des ministres de l'éducation du Canada (CMEC), les résultats obtenus par les personnes immigrantes « *dépendent de leur maîtrise de la langue d'évaluation et ne donnent donc pas une mesure parfaite de leurs compétences en littératie* » (CMEC, 2017). Il y a donc lieu de s'interroger sur l'origine des scores moins élevés qu'elles ont obtenus au PEICA et de se demander « *si les scores de ces immigrantes et immigrants sont dus à un niveau de maîtrise moins élevé de la langue de l'évaluation ou si leurs compétences cognitives sont moins élevées dans ces trois domaines* » (CMEC, 2017).

Emploi et chômage²⁶

Globalement, en 2016, les personnes immigrantes de 25 à 64 ans sont proportionnellement moins nombreuses à être en emploi et plus nombreuses à être en chômage ou inactives que les personnes nées au Canada, quel que soit leur sexe, leur groupe d'âge ou leur niveau de scolarité.

La tendance générale veut que la situation d'emploi d'une personne s'améliore en fonction du plus haut niveau de scolarité atteint. Mais ce n'est pas le cas des personnes immigrantes. Contrairement aux personnes natives, les taux d'emploi des personnes immigrantes de 25 à 64 ans ayant une scolarité supérieure au diplôme d'études secondaires augmentent peu d'un niveau de scolarité à l'autre : 1,4 % d'augmentation du diplôme d'apprenti ou de l'école de métier au diplôme universitaire pour les personnes immigrantes contre près de 8 % d'augmentation d'un diplôme à l'autre pour les personnes nées ici.

Les taux de chômage des personnes immigrantes de 25 à 64 ans diminuent peu en fonction du plus haut niveau de scolarité atteint : ces taux passent de 12,3 % pour les sans diplôme à 8,8 % pour les personnes ayant un diplôme universitaire. Comparativement, les taux de chômage des personnes nées ici passent de 11 % pour les sans diplôme, à 3 % pour les personnes ayant un diplôme universitaire.

De fait, les personnes immigrantes de 25 à 64 ans ayant un diplôme universitaire sont 3 fois plus susceptibles d'être en chômage que les personnes natives du même groupe d'âge. Quant aux personnes immigrantes de 25 à 64 ans ayant un diplôme postsecondaire non universitaire, elles sont 2 fois plus susceptibles d'être en chômage que les personnes natives du même groupe d'âge.

Chez les femmes immigrantes de 25 à 64 ans, les taux d'emploi sont les plus faibles comparativement à ceux des hommes immigrants ou non et à ceux des femmes nées au Canada, quel que soit le niveau de scolarité atteint. Parallèlement, les taux de chômage des femmes immigrantes de 25 à 64 ans sont plus élevés que ceux des femmes natives et des hommes, immigrants ou non, quel que soit le niveau de scolarité.

²⁵ Indicateurs de l'ICÉA, Littératie des personnes immigrantes, données tirées du PEICA 2012. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_29b.

²⁶ Indicateurs de l'ICÉA, Emploi et chômage chez les personnes immigrantes, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_29c.

Par exemple, le taux de chômage des femmes immigrantes de 25 à 64 ans ayant un diplôme universitaire est 3,6 fois plus élevé que celui des femmes nées au Canada du même groupe d'âge ayant la même scolarité. Étonnamment, ce sont les femmes immigrantes les plus scolarisées qui présentent le plus grand écart avec les femmes nées ici du même niveau de scolarité.

Seuls les hommes immigrants de 25 à 64 ans sans diplôme ou n'ayant qu'un diplôme d'études secondaires apparaissent être plus en emploi et moins inactifs que les hommes nés au Canada du même groupe d'âge.

En ce qui concerne l'emploi et l'inactivité, le portrait dressé ici semble être moins représentatif des personnes issues de l'immigration économique. En effet, celles-ci affichent le plus souvent des taux d'emploi supérieurs et des taux d'inactivité inférieurs à la moyenne générale des personnes immigrantes.

Revenu²⁷

Globalement, en 2016, les personnes immigrantes de 25 à 64 ans ont un revenu médian après impôt moins élevé que celui des personnes nées au Canada, quel que soit leur âge ou leur sexe.

Le revenu médian après impôt des personnes immigrantes de 25 à 64 ans augmente moins en fonction du niveau de scolarité que celui des personnes nées au Canada. Le revenu médian après impôt des personnes immigrantes ayant un diplôme universitaire est 1,8 fois plus élevé que celui des personnes immigrantes n'ayant pas de diplôme, alors qu'il est 2,3 fois plus élevé entre les personnes natives ayant un diplôme universitaire et celles qui n'en ont pas.

On observe également une croissance des écarts de revenu entre les personnes immigrantes et celles nées au Canada en fonction du niveau de scolarité atteint : l'écart de revenu entre les personnes nées au Canada et immigrantes passe de 2548 \$ chez les sans diplôme, à plus de 16 600 \$ chez les personnes ayant un diplôme universitaire.

Par ailleurs, on observe que le revenu médian après impôt des femmes immigrantes, quel que soit le niveau de scolarité, est moins élevé que celui de tous les hommes (immigrants ou non) et des femmes nées au Canada. À ce titre, le revenu médian après impôt des femmes immigrantes de 25 à 64 ans est inférieur en moyenne de 3700 \$ à celui des hommes immigrants. Également, le revenu médian après impôt le plus faible est observé chez les femmes sans diplôme (immigrantes et nées au Canada), quel que soit leur statut.

²⁷ Indicateurs de l'ICÉA, Revenu des personnes immigrantes, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_29d.

Analyse et recommandations – personnes immigrantes

Comme le soulignait Louise Brossard (2018), le portrait qui se dégage de ses données sur les personnes immigrantes soulève un questionnement intéressant : « *Pourquoi des personnes qui affichent une scolarité globalement supérieure à la moyenne ne parviennent-elles pas à bénéficier des avantages qui sont généralement liés à une plus forte scolarité?* »

Comme l'explique Louise Brossard, il s'agit là d'un paradoxe qui s'explique en raison de certaines conditions qui sont communes à toutes les personnes immigrantes, sans égard à leur sexe ou leur niveau de scolarité. Louise Brossard identifie à ce titre des facteurs comme la maîtrise du français, la non-reconnaissance des diplômes étrangers, les discriminations systémiques et les niveaux de compétences des personnes immigrantes. À cela s'ajoute la grande diversité des autres écueils rencontrés par les personnes immigrantes lors de leur intégration à la société d'accueil.

La maîtrise du français

Le fait de ne pas maîtriser totalement la langue de la société d'accueil est généralement considéré comme un problème de taille (ISQ, 2015), que ce soit pour avoir accès à l'information, obtenir des services, intégrer le marché de l'emploi, faire reconnaître ses acquis, etc. La maîtrise du français apparaît comme une clef de l'intégration des personnes immigrantes au sein de la société québécoise (VGQ, 2017).

Or, les cours de francisation offerts par le gouvernement du Québec ne semblent pas atteindre leurs objectifs. C'est du moins la critique qu'exprimait la Vérificatrice générale du Québec (VGQ) dans son rapport de 2017. Depuis, le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration a procédé à certains ajustements, lesquels ont notamment touché à la disparité des allocations de participation soulevée dans le rapport de la VGQ en 2017 (VGQ, 2017).

En juillet 2019, le ministre a annoncé une hausse de l'allocation offerte aux personnes immigrantes engagées dans un processus de francisation à temps plein (de 141 \$ à 185 \$ par semaine). Par ailleurs, les personnes immigrantes qui sont au Québec depuis plus de cinq ans ont désormais accès à des cours de francisation, ce qui n'était pas le cas avant. Finalement, une allocation quotidienne de 15 \$ est maintenant offerte aux travailleuses et aux travailleurs temporaires qui suivent des cours de français à temps partiel.

Cela dit, aucune solution ne semble avoir été proposée en lien avec d'autres problèmes liés à la francisation. Le rapport de la VGQ faisait notamment état de l'absence de programme-cadre pour la francisation des personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées ou encore des difficultés du ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) à bien renseigner les personnes immigrantes au sujet de son offre de services (VGQ, 2017).

Il importe également de prendre en compte les réalités des femmes immigrantes afin de pouvoir leur offrir des services adaptés à leur situation. À ce titre, l'accessibilité à des services de garde s'avère un problème majeur. Les femmes immigrantes ont souvent la charge d'enfants dès leur arrivée. Il découle de cette situation qu'elles ne disposent pas de la liberté nécessaire pour participer à des initiatives d'intégration, comme des cours de francisation à temps plein (ICÉA, 2018a).

En conséquence, l'ICÉA formule les recommandations suivantes :

Recommandation d1

S'assurer que plus de personnes immigrantes aient accès aux cours de francisation, notamment :

- en augmentant les allocations de participation ainsi que le financement et le nombre d'initiatives de francisation en entreprise;
- en adaptant les horaires aux besoins des personnes (par exemple, selon l'horaire des enfants à l'école ou à la garderie);
- en tenant compte des besoins individuels, du rythme d'apprentissage et du profil linguistique de chaque personne ; et
- en améliorant la qualité et l'accès à l'information disponible (ICÉA, 2018b).

Recommandation d2

Élaborer un programme-cadre de francisation pour les personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées (ICÉA, 2018b).

La reconnaissance des diplômes étrangers

Le fait est bien connu et perdure depuis des années : un grand nombre de personnes immigrantes éprouvent des problèmes à faire reconnaître les diplômes et l'expérience de travail qu'elles ont obtenus à l'étranger (ISQ, 2015; Chicha et Charest, 2008). Diverses raisons sont invoquées afin d'expliquer ce phénomène. Ainsi, il est tout à la fois question de la rigidité des ordres professionnels (RSSMO, 2009), de la difficulté de transférer les compétences acquises à l'étranger (OCDE, 2017; ISQ, 2015) et de la durée même d'un processus de reconnaissance des acquis et des compétences (ICÉA, 2018a).

Citons à ce titre l'exemple d'une personne immigrante cumulant 20 années d'expérience en plomberie : le fait de suivre une formation professionnelle de 16 mois lui permettra d'exercer légalement son métier plus rapidement que si elle cherche à se faire reconnaître ses années d'expérience tout en suivant la formation d'appoint exigée (ICÉA, 2018a).

Le processus de reconnaissance des acquis et des compétences est souvent entravé par la difficulté pour les personnes immigrantes de fournir des documents officiels attestant leurs compétences professionnelles ou leur niveau de scolarité. Qui plus est, ce processus mène bien souvent à la reconnaissance d'un nombre d'années de scolarité inférieur à celui que la personne immigrante a réellement complété (ICÉA, 2018a).

Il peut être difficile de bien comprendre la nature des compétences que la personne immigrante maîtrise et de juger de la valeur réelle de ses diplômes ou de son niveau de scolarité. À ce titre, l'utilisation de « repères québécois » dans le processus de reconnaissance des acquis scolaires des personnes immigrantes peut occasionner des erreurs de « traduction » et mener à des évaluations qui se révèlent quasi systématiquement à la baisse (ICÉA, 2018a).

En conséquence, l'ICÉA formule les recommandations suivantes :

Recommandation d3

Améliorer le processus de reconnaissance des acquis et des compétences des personnes immigrantes de manière à accélérer l'évaluation de la scolarité et de l'expérience acquise à l'étranger, à favoriser la continuité des parcours professionnels et à faciliter l'émission d'attestations officielles (ICÉA, 2018a et 2018b).

Recommandation d4

Assurer l'accès des femmes immigrantes à des cours de francisation, notamment en leur offrant des services de garde et d'éducation adaptés à leurs besoins.

Le développement, l'actualisation et la mise à jour des compétences

Le portrait présenté ici des personnes immigrantes suggère qu'elles n'ont pas toutes les mêmes besoins éducatifs. Le fait est que les niveaux de scolarité varient grandement selon les catégories d'immigration. Les personnes provenant de l'immigration économique sont nettement plus susceptibles d'avoir complété 14 ans ou plus de scolarité (ICÉA, 2018a) : plus de 57 % des personnes de cette catégorie ont un diplôme universitaire contre seulement 4 % de personnes sans diplôme (tableau 2).

Comparativement, on retrouve chez les personnes provenant du regroupement familial 26 % d'adultes ayant un diplôme universitaire²⁸ et 16 % d'adultes sans diplôme. De même, on retrouve chez les personnes admises comme immigrées 20,6 % d'adultes ayant un diplôme universitaire et plus de 22 % d'adultes sans diplôme.

Selon leur situation, des logiques de scolarité différentes animeront les personnes immigrantes. Les personnes provenant de l'immigration économique apparaissent ainsi plus susceptibles de répondre à une logique de « retour aux études » afin d'actualiser et de mettre à jour leurs compétences. Compte tenu d'une plus faible scolarité, les personnes réfugiées ou admises en vertu du regroupement familial seront plus nombreuses à répondre à une logique de « début de scolarité » leur permettant de développer leurs compétences (ICÉA, 2018a).

Il apparaît par ailleurs que les personnes réfugiées sont plus nombreuses que les personnes des autres catégories à choisir la formation comme mode d'intégration. On constate que les deux tiers de ces personnes s'orientent vers des métiers spécialisés ou des programmes techniques du collégial (ICÉA, 2018a). C'est par ailleurs au sein de cette population immigrante qu'on retrouve tout à la fois le plus grand nombre de personnes sans diplôme (22,3 %) et un grand nombre de personnes incapables de fournir des documents officiels attestant leur niveau de scolarité.

Il faut également tenir compte de la situation particulière des personnes immigrantes admises comme travailleuses et travailleurs qualifiés. Ces personnes sont recrutées par des employeurs en raison du fait qu'elles maîtrisent des compétences en demande sur le marché du travail. Mais ceci ne veut pas dire qu'elles n'ont aucun besoin éducatif. Quelle que soit la valeur de leurs compétences particulières, ces personnes doivent s'adapter à un nouvel environnement de travail. Elles doivent également s'intégrer à une nouvelle société. Il est certain qu'elles auront besoin de formations d'appoint.

²⁸ Proportion plus faible que celle observée dans la catégorie d'immigration économique, mais qui s'avère tout de même plus élevée que la proportion de personnes nées au Canada ayant un diplôme universitaire.

Par ailleurs, les stages de formation s'avèrent être des pratiques porteuses pour l'actualisation, la mise à jour et l'évaluation des compétences professionnelles des personnes immigrantes. Cependant, les employeurs n'offrent pas toujours le suivi et l'accompagnement nécessaires au succès de la personne en stage. Il en résulte que le succès des stages offerts repose bien souvent sur les épaules de la personne immigrante (ICÉA, 2018b).

En conséquence, l'ICÉA formule les recommandations suivantes :

Recommandation d5

Garantir aux personnes immigrantes la formation et l'accompagnement nécessaires pour accéder au travail, se maintenir en emploi et réussir professionnellement :

- offrir pour ce faire des formations d'appoint favorisant la mise à jour des compétences nécessaires à l'intégration en emploi des personnes immigrantes ainsi que des formations en milieux professionnels axées sur la pratique en situation réelle;
- s'assurer que ces formations sont complémentaires au milieu scolaire, qu'elles permettent de valoriser les acquis professionnels de la personne et lui fournissent un nouvel outil d'actualisation, de mise à jour d'évaluation et de reconnaissance des acquis et des compétences professionnelles (ICÉA, 2018a).

Mieux soutenir l'intégration des personnes immigrantes

Il apparaît finalement qu'il est possible d'adopter des mesures qui permettraient de mieux soutenir l'intégration des personnes immigrantes. Ces mesures ont été suggérées à l'ICÉA par de nombreuses personnes et organisations qui interviennent auprès des personnes immigrantes lors d'une journée d'étude qui était notamment dédiée aux réalités des personnes immigrantes (ICÉA, 2018a).

Cette journée a permis d'établir l'importance des milieux de vie, des dynamiques familiales et même du rôle des enfants dans le processus qui mène à l'intégration des personnes immigrantes.

Les familles immigrantes et les milieux de vie se caractérisent par des relations et des dynamiques familiales particulières. Les enfants de personnes immigrantes, par exemple, ont bien souvent une plus grande facilité à comprendre la langue et les réalités québécoises. À ce titre, ils sont susceptibles de jouer un important rôle d'agents-facilitateurs dans l'intégration de leurs parents à la société d'accueil (ICÉA, 2018a).

Dans cette perspective, l'ICÉA propose à l'État d'intervenir afin d'offrir plus de services de soutien à l'intégration et de créer des liens et un sentiment d'appartenance par le jumelage et le mentorat.

En conséquence, l'ICÉA formule les recommandations suivantes :

Recommandation d6

Offrir plus de services de soutien à l'intégration aux personnes immigrantes; établir à cette fin des liens entre les familles immigrantes, les milieux de vie ainsi que les structures et les organismes d'accueil. Créer par ailleurs des liens et un sentiment d'appartenance par le jumelage et le mentorat; miser pour se faire sur le jumelage interculturel comme moyen de favoriser l'apprentissage et l'intégration chez les personnes immigrantes, d'une part, et de favoriser une meilleure connaissance des réalités de l'immigration par la société québécoise, d'autre part (ICÉA, 2018a).

Sources des recommandations

ICÉA (2018a). Réalités éducatives des personnes immigrantes, des Autochtones et des personnes vivant avec un handicap, compte rendu de la journée du 9 mai 2018. [En ligne] https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/Compte-rendu_9mai2018_Realites-educatives-populations-marinalisees_0.pdf (Consulté le 25 février 2020).

ICÉA (2018b). L'éducation des adultes à la croisée des chemins, Plateforme électorale proposée aux partis politiques du Québec, dans le cadre de l'Élection générale du 1^{er} octobre 2018. [En ligne] https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/IC%C3%89A-%C3%89lections2018-Plateforme_%C3%89lectorale_Officielle%286ao%C3%BBt%202018%29_0.pdf (Consulté le 25 février 2020).

ISQ (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI^e siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Recherche réalisée par Hélène Desrosiers, Virginie Nanhou, Amélie Ducharme, Luc Cloutier-Villeneuve, Marc-André Gauthier et Marie-Pier Labrie. Institut de la statistique du Québec (ISQ), Québec, 249 p.

CDPDJ (2012). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal*. Recherche et rédaction : Paul Eid avec la collaboration de Meisson Azzaria et Marion Quérat. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), Montréal, 52 p.

RAFIQ (2012). *Projet sur la situation des femmes immigrées et racisées au Québec. Rapport de tournée auprès des femmes immigrées et racisées*. Réseau d'action pour l'égalité des femmes immigrées et racisées du Québec (RAFIQ), Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, Montréal, 81 p.

VGQ (2017). *Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018. Chapitre 4 : Audit de performance. Francisation des personnes immigrantes*, Vérificateur général du Québec (VGQ), automne 2017, 47 p.

OCDE (2017). « Pourquoi les adultes immigrés sont-ils moins compétents en littératie que leurs pairs autochtones? », *Les compétences des adultes à la loupe*, no 6, mai 2017, Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), 6 p.

Chicha, Marie-Thérèse et Éric Charest (2008). « L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal. Politiques et enjeux. », *Choix IRPP*, vol. 14, no 2, mars, pp. 1-62.

RSSMO (2009). *Intégration en emploi des personnes immigrantes. Quelques constats et pistes de solution*, Réseau des services spécialisés de main-d'œuvre (RSSMO), 24 p.

E. Les Autochtones

Comme le soulignait Louise Brossard, les « *données concernant les peuples autochtones sont depuis longtemps insuffisantes. Il est difficile d'obtenir des informations sur les réalités qui prévalent en communauté* (Brossard, 2019). » Par ailleurs, en ce qui concerne les Autochtones vivant hors d'une communauté, il s'avère que « *les échantillons sont souvent petits de sorte que le portrait qui en est tiré reste parcellaire* » (Brossard, 2019).

Le portrait éducatif qu'il est possible de tirer des indicateurs de l'ICÉA n'échappe pas à ces constats. Cela dit, on retrouve chez les Autochtones de fortes proportions de personnes sans diplôme ou de personnes ayant de faibles compétences en littératie et en numératie. Combiné à cela, les Autochtones affichent de plus faibles taux d'emploi et de plus forts taux de chômage que les non-Autochtones. Les personnes de ce groupe sont également plus susceptibles que les non autochtones de se retrouver en situation de faible revenu. Il est possible de reconnaître ici les conséquences de la colonisation et des politiques discriminatoires des gouvernements du Québec et du Canada.

Un élément encourageant est cependant à noter : les Autochtones de 25 à 64 ans semblent bénéficier davantage des effets d'une forte scolarisation que les non-Autochtones du même groupe d'âge. En effet, le revenu après impôt médian des Autochtones qui ont des diplômes postsecondaires (universitaire ou non) est généralement plus élevé que celui des non-Autochtones ayant une scolarité comparable.

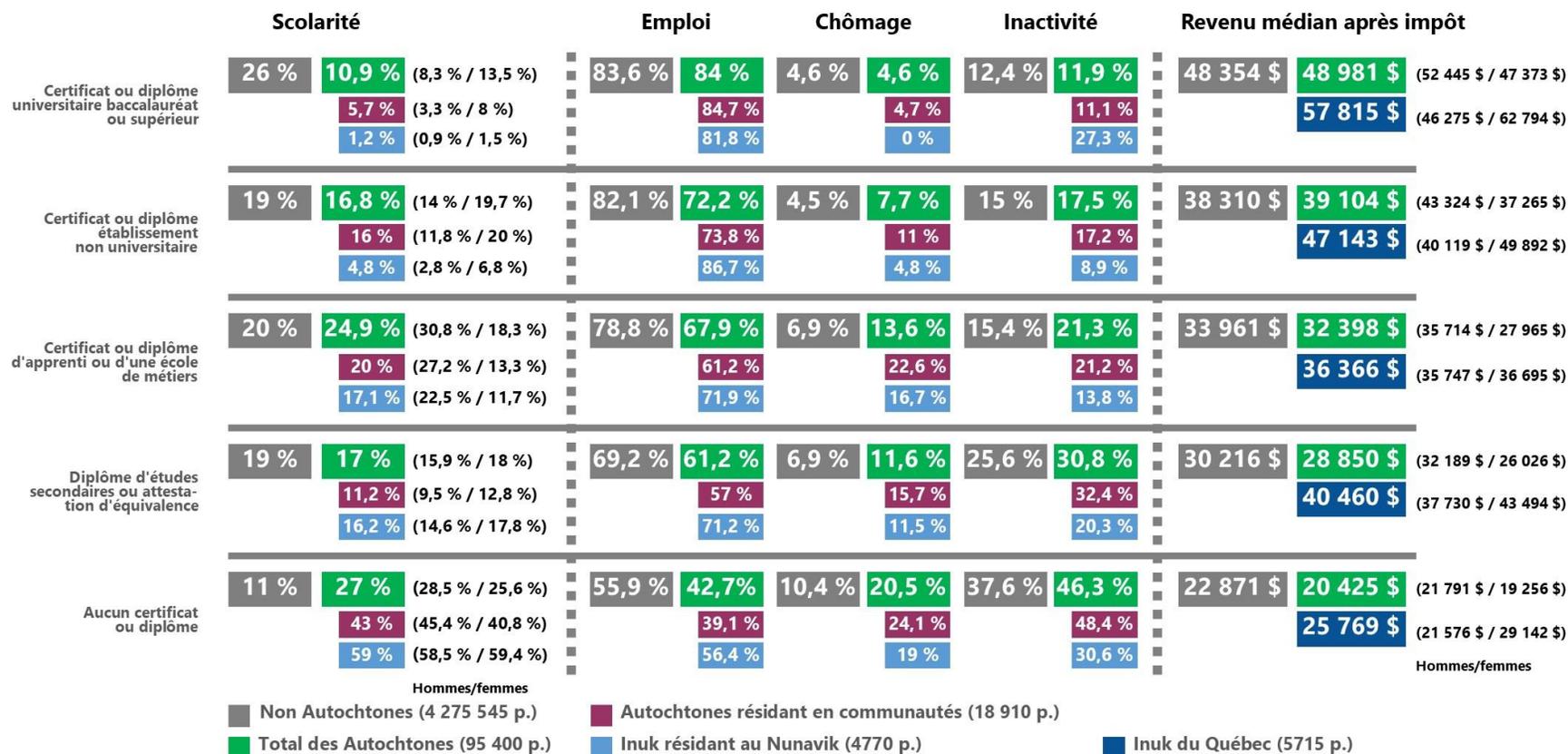
Ces quelques constats sont représentatifs du portrait global présenté par les données surlignées en vert dans le tableau 3 (page suivante). Ces données globales sont valables pour l'ensemble des Autochtones du Québec âgées de 25 à 64 ans, qui vivent ou non en communauté²⁹, en 2016. Les autres données présentées dans le tableau 2 tentent d'illustrer les situations particulières des populations autochtones, comme les Autochtones résidant dans une communauté (rouge), les Inuk du Nunavik (bleu pâle) et l'ensemble des Inuk du Québec (vivant ou non au Nunavik) (bleu foncé).

Le portrait éducatif des Autochtones du Québec dressé dans les sections qui suivent fera tout à la fois appel aux données du tableau 1 et aux données en ligne sur le site des indicateurs de l'ICÉA.

²⁹ Nous avons fait le choix dans nos travaux concernant les Autochtones de privilégier l'emploi du terme « communauté » par rapport à celui de « réserve ».

Tableau 3

Portrait global des Autochtones du Québec selon la scolarité, l'activité et le revenu en fonction du statut, du lieu de résidence, du groupe d'âge et du sexe, adultes de 25 à 64 ans, Québec, 2016



ICÉA, 2020 - L'éducation des adultes en chiffres | Sources : Statistique Canada, Recensement de la population de 2016, produits numéros 98-400-X2016264, 98-400-X2016266 et 98-400-X2016178 au catalogue de Statistique Canada.

Scolarité des Autochtones³⁰

Au Québec, le profil éducatif des Autochtones est bien différent de celui des non-Autochtones. Les écarts entre les adultes de 25 à 64 ans les plus scolarisés et les moins scolarisés sont diamétralement opposés selon l'identité : chez les sans diplôme, on retrouve 27 % d'Autochtones contre 11 % de non-Autochtones, tandis que chez les adultes ayant un diplôme universitaire, on retrouve 11 % d'Autochtones contre 26 % de non-Autochtones. La proportion d'adultes ayant un diplôme universitaire glisse à 5,7 % chez les Autochtones résidant en communauté et à 1,2 % chez les Inuk résidant au Nunavik.

Les écarts entre Autochtones et non-Autochtones sont moins importants aux niveaux intermédiaires de scolarité. Globalement, les Autochtones de 25 à 64 ans des deux sexes sont proportionnellement plus nombreux à détenir un diplôme d'apprenti ou d'une école de métier : 25 % d'Autochtones de 25 à 64 ans contre 20 % de non-Autochtones du même groupe d'âge.

Au sein de la population autochtone de 25 à 64 ans, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes à avoir un diplôme universitaire (13,5 % de femmes contre 8 % d'hommes) ou un diplôme postsecondaire non universitaire (20 % de femmes contre 14 % d'hommes). Cependant, ces tendances ne se traduisent pas par des revenus plus élevés que ceux des hommes.

En ce qui concerne la scolarité des Inuk résidant au Nunavik, le portrait est différent : 59 % n'ont pas de diplôme, entre 16 et 17 % ont un diplôme d'études secondaires, d'apprenti ou d'une école de métier, moins de 5 % ont un diplôme postsecondaire non universitaire et 1,2 % ont un diplôme universitaire. Le portrait de la scolarité des Autochtones résidant en communauté suit cette tendance : plus forte proportion de personnes sans diplôme et plus faibles proportions de personnes aux autres niveaux de scolarité comparativement à l'ensemble des Autochtones.

Le profil éducatif large dressé ici laisse croire à la présence de plus faibles niveaux de compétences en littératie et numératie chez les Autochtones (et à plus forte raison les profils particuliers des Autochtones résidant en communauté et des Inuk du Nunavik). Les résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences (PEICA, 2012) montrent en effet que les Autochtones du Québec sont proportionnellement plus nombreux que les non-Autochtones à se classer sous le niveau 3 de littératie et de numératie. Une des raisons de ce constat de faibles compétences est le fait que ni le français ni l'anglais ne sont la première langue parlée par ces populations.

Emploi et chômage³¹

Globalement, les Autochtones affichent des taux d'emploi plus faibles et des taux de chômage plus élevés que les non-Autochtones. Les Autochtones ayant un diplôme universitaire constituent cependant une exception : en matière d'emploi et de chômage, ils sont à égalité avec les non-Autochtones.

Par ailleurs, des écarts apparaissent entre les taux d'emploi et de chômage des Autochtones selon le lieu de résidence : pour tous les niveaux de scolarité à l'exception du diplôme universitaire, les Autochtones qui résident hors communauté affichent des taux d'emploi plus élevés et des taux de chômage plus faibles que les Autochtones en communauté.

³⁰ Indicateurs de l'ICÉA, Scolarité chez les Autochtones, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_28a.

³¹ Indicateurs de l'ICÉA, Emploi et chômage chez les Autochtones, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_28c.

De manière générale, les femmes autochtones de 25 à 64 ans affichent des taux de chômage supérieurs à ceux observés chez les femmes non autochtones de 25 à 64 ans, mais inférieurs à ceux des hommes autochtones du même groupe d'âge. Pour leur part, les hommes autochtones de 25 à 64 ans ayant un diplôme inférieur au niveau universitaire affichent des taux de chômage qui sont en moyenne 1,9 fois plus élevée que ceux des hommes non autochtones du même groupe d'âge ayant un niveau de scolarité comparable.

Finalement, les Autochtones résidant en communauté apparaissent désavantagés en matière d'emploi, de chômage et d'inactivité. À ce titre, on observe que les Autochtones résidant en communauté dont le niveau de scolarité est égal ou inférieur au diplôme d'apprenti ou d'une école de métier affichent des taux d'emploi plus faibles ainsi que des taux de chômage et d'inactivité plus élevés que ceux de l'ensemble des Autochtones du Québec³².

Revenu³³

En 2016, les Autochtones de 25 à 64 ans semblent jouir davantage des effets d'une forte scolarisation que les non-Autochtones du même groupe d'âge. En effet, le revenu après impôt médian des Autochtones est supérieur à celui des non-Autochtones chez les personnes de 25 à 64 ans ayant un diplôme universitaire (48 981 \$, contre 48 354 \$) ou un diplôme postsecondaire non universitaire (39 104 \$, contre 38 310 \$). Cependant, le nombre d'Autochtones susceptibles de profiter de cet avantage reste modeste compte tenu des proportions d'Autochtones atteignant ces niveaux de scolarité.

Cela dit, le revenu après impôt médian des Autochtones ayant une scolarité équivalente ou inférieure au diplôme d'apprenti ou d'une école de métier demeure moins élevé que celui des non-Autochtones ayant une scolarité comparable.

De manière générale, les hommes autochtones de 25 à 64 ans ont un revenu après impôt médian plus élevé que les femmes autochtones et non autochtones du même groupe d'âge, quel que soit leur niveau de scolarité. Un écart de plus de 2500 \$ sépare les revenus des hommes et des femmes autochtones de 25 à 64 ans sans diplôme : le revenu après impôt médian des hommes autochtones est de 21 791 \$, comparativement à 19 256 \$ pour les femmes autochtones.

Au sein de la population des Inuk du Québec (résidant ou non au Nunavik), le revenu après impôt médian apparaît être supérieur à celui de l'ensemble des Autochtones et des non-Autochtones du Québec, quel que soit le niveau de scolarité.

Par ailleurs, il apparaît que les femmes Inuk ont un revenu après impôt médian supérieur à celui des hommes Inuk, quel que soit leur niveau de scolarité; rappelons que la situation inverse est observée dans l'ensemble des Autochtones du Québec. Il importe ici de souligner que la population des Inuk du Québec est relativement petite (5715 personnes) et que les salaires versés dans ces régions éloignées sont généralement plus élevés afin de compenser les hausses du coût de la vie attribuables à l'éloignement. Dans les circonstances, les Inuk du Québec bénéficient peut-être de salaires plus élevés, cependant leur pouvoir d'achat n'en est pas pour autant accru.

³² Ce large groupe comprend à la fois les Autochtones vivant en communauté (20 % de l'ensemble des Autochtones du Québec) et ceux vivant hors communauté (80 % de l'ensemble des Autochtones du Québec).

³³ Indicateurs de l'ICÉA, Revenu des Autochtones, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_28d.

Fréquence du faible revenu³⁴

Le recensement de 2016 permet d'établir que plus de 22 % des Autochtones sont en situation de faible revenu alors que c'est le cas d'environ 15 % des non-Autochtones. Les fréquences de faible revenu les plus élevées sont observées chez les adultes de 65 ans et plus (18,8 % chez les non-Autochtones et 25,5 % chez les Autochtones). Par ailleurs, les femmes autochtones et non autochtones de 18 à 24 ans et de 65 ans et plus apparaissent être plus susceptibles de se retrouver en situation de faible revenu. Finalement, les écarts les plus marqués entre les femmes et les hommes sont observés chez les 18 à 24 ans et chez les 65 ans et plus : les femmes de ces deux groupes d'âge.

Analyse et recommandations – Autochtones

Une vision holistique de l'apprentissage

Comme le souligne Louise Brossard (2019), il faut tenir compte de la diversité des réalités historiques, culturelles, sociales et économiques des différentes communautés autochtones du Québec. Surtout, il importe de prendre en compte la vision holistique de l'apprentissage des Autochtones où les connaissances ne sont pas hiérarchisées et où le savoir se construit à la lumière des liens qui unissent les différentes formes de vie.

« Traditionnellement, l'éducation chez les Premières Nations relève d'une approche holistique. Cette approche considère que l'individu est un tout, que ce soit dans ses dimensions intellectuelles, spirituelles, affectives que physiques. Cette approche développe tous les aspects de la personne. Il s'agit, en l'occurrence, d'un processus qui commence avant la naissance pour se poursuivre tout au long de la vie.

Historiquement, cette conception de l'éducation est intimement liée à la nécessité de s'adapter aux changements de la personne, de sa collectivité et de l'environnement. L'adaptation est impérative à la survie. De plus, toute la collectivité contribue à l'éducation sur une base quotidienne. Les aînés surtout ont une place privilégiée dans l'éducation des plus jeunes. » (CEPN, 2010)

Ainsi, l'enseignement se fait à coups d'allers-retours entre le concret et l'abstrait. Les exemples donnés partent des expériences vécues afin d'intégrer les nouvelles connaissances. Et, finalement, la spiritualité est intégrée à l'apprentissage.

La réussite éducative

La vision holistique de l'apprentissage que partagent les Autochtones fait en sorte que la réussite éducative se mesure à l'aune de l'épanouissement individuel et collectif. Comme l'explique Pamela Rose Toulouse, la réussite éducative des Autochtones ne se limite pas à des notions standard d'évaluation comme la littératie ou la numératie :

« Ce qui compte pour les Autochtones en éducation, c'est que les enfants, les jeunes, les adultes et les aînés aient la possibilité de s'épanouir dans un milieu respectueux. Autrement dit, que tous les membres de la communauté soient en mesure de contribuer à la société (autochtone et non autochtone) et trouvent un équilibre physique, émotionnel, intellectuel et spirituel. » (Toulouse, 2016)

³⁴ Indicateurs de l'ICÉA, Fréquence du faible revenu chez les Autochtones, année de référence 2016. En ligne : https://apprendre-agir.icea.qc.ca/index.php/INDICATEUR_28e.

Ainsi, d'autres critères de réussite comme l'acquisition d'une identité, d'une culture, d'une langue et d'une vision du monde autochtones sont tout aussi importants, sinon essentiels.

Afin de valoriser ces conceptions et d'en tirer des leçons, l'ICÉA recommande de :

Recommandation e1

Valoriser les conceptions de l'éducation et de la réussite éducative des Autochtones et établir un dialogue entre Autochtones et non-Autochtones pour en développer une vision enrichie.

Recommandation e2

Soutenir l'apprentissage des langues et des cultures autochtones, tant chez les jeunes que les personnes plus âgées. S'appuyer pour ce faire sur la vision holistique de l'apprentissage chez les Autochtones et engager la participation active des personnes âgées dans la réalisation de ces apprentissages.

Répondre aux besoins de formation des Autochtones

Une réponse adaptée aux besoins éducatifs des Autochtones commande de prendre en compte les réalités éducatives de ces populations. À ce titre, il importe de souligner dans un premier temps la quasi-absence d'institution d'enseignement aux adultes dans les communautés autochtones. L'Institut Kiuna, situé à Odanak dans le Centre-du-Québec, est pour ainsi dire le seul centre d'études collégiales consacré à l'éducation des Autochtones du Québec. Il n'existe aucun autre établissement d'enseignement postsecondaire au Québec dont les programmes ont été spécifiquement conçus pour les populations des différentes communautés autochtones du Québec.

Par ailleurs, il faut garder à l'esprit que les milieux de formation non autochtones pour adultes ne réservent aucune place à l'histoire, aux réalités, aux savoirs et aux philosophies autochtones. Cette absence de prise en compte de leurs réalités éducatives fait en sorte que les adultes autochtones ne se reconnaissent pas dans ces milieux; pire encore, ces adultes peuvent y être de préjugés et de discrimination qui nuiront à leur réussite.

Finalement, il faut tenir compte des multiples obstacles qui sont susceptibles de nuire à l'apprentissage des adultes autochtones :

- l'emploi de méthodes d'apprentissage inadaptées;
- le financement public de l'éducation, la formation des enseignantes et des enseignants, le roulement de personnel et le matériel pédagogique ou didactique;
- la difficulté à maîtriser la langue d'enseignement qui est souvent une deuxième ou troisième langue pour certains adultes autochtones;
- les effets négatifs de pensionnats indiens qui se transmettent d'une génération à l'autre ainsi que les conditions de vie qui découlent entre autres du colonialisme (pauvreté, violences physique, sexuelle et psychologique, alcoolisme, toxicomanie, suicide, santé mentale, maladies chroniques, itinérance, etc.);
- la discrimination, le racisme et les préjugés;
- l'isolement géographique de certaines communautés et les piètres conditions de logement qui y prévalent;
- les multiples déracinements (géographique, culturel, familial, social et autre) vécus par les adultes autochtones qui quittent leur communauté lors d'un retour aux études.

Compte tenu des précisions apportées ici au sujet de la réussite éducative des Autochtones et de leur vision holistique de l'apprentissage, il s'avère essentiel de favoriser le développement de services éducatifs par et pour les Autochtones, notamment en favorisant l'embauche de formateurs et formatrices autochtones. L'ICÉA recommande également de poursuivre l'implantation de centres régionaux d'éducation des adultes (CRÉA) et d'institutions d'enseignement postsecondaire dans les communautés.

En milieu non autochtone, il est important de miser sur la sécurité culturelle et de construire un climat de confiance pour les Autochtones. Pour ce faire, l'ICÉA recommande de sensibiliser et former le personnel enseignant et les étudiantes et étudiants des institutions scolaires non autochtones aux réalités, aux valeurs et aux savoirs des Autochtones. Afin de favoriser l'identification des adultes autochtones à leur milieu de formation, l'ICÉA recommande d'introduire dans l'ensemble des programmes des éléments de l'histoire, de la culture, des savoirs et des philosophies autochtones. L'ICÉA recommande également de développer des programmes qui leur soient spécifiquement dédiés.

Dans cette perspective, l'ICÉA formule les recommandations suivantes :

Recommandation e3

Favoriser le développement de services éducatifs par et pour les Autochtones, notamment en :

- privilégiant l'embauche de formateurs et formatrices autochtones;
- poursuivant l'implantation de centres régionaux d'éducation des adultes (CRÉA) et d'institutions d'enseignement postsecondaire dans les communautés.

En milieu non autochtone, construire un climat de confiance pour les Autochtones en :

- formant et sensibilisant tant les formatrices et les formateurs que l'ensemble du personnel et des étudiantes et étudiants aux réalités, à l'histoire et aux savoirs autochtones ;
- développant des formules d'accueil et d'accompagnement en formation et de soutien à la réussite qui permettent de minimiser les effets négatifs liés aux multiples déracinements;
- favorisant l'accès à l'information concernant les ressources disponibles (comme les comptoirs alimentaires);
- organisant des activités de connaissance mutuelle des cultures autochtones et non autochtones ainsi qu'en intégrant des éléments d'histoire et de cultures autochtones dans les contenus et le matériel pédagogique,
- développant à partir de ces contenus et ces méthodes des programmes spécifiquement dédiés aux adultes autochtones;
- outillant les Autochtones dont la langue première n'est ni le français ni l'anglais ou qui maîtrisent mal la langue d'apprentissage.

Recommandation e4

Afin d'adapter le contexte scolaire au fait que les Autochtones deviennent parents à un âge plus jeune et que le taux de femmes cheffes de famille monoparentale est plus élevé que chez les non-Autochtones :

- offrir une plus grande flexibilité dans les horaires de cours, la possibilité de prendre plus de temps pour terminer un programme d'études, une attitude compréhensive quant aux absences liées à la famille, l'autorisation de congés ainsi que la mise en place de mesures de conciliation travail, famille et études.

Afin de les aider à lever ces obstacles, les communautés autochtones se sont dotées d'organisations qui agissent en périphérie du champ de l'éducation afin d'intervenir auprès des personnes ayant notamment des difficultés en matière d'apprentissage.

En conséquence de quoi, l'ICÉA recommande :

Recommandation e5

De reconnaître les missions éducatives des organisations autochtones qui agissent en périphérie du champ de l'éducation et de les soutenir, notamment financièrement.

S'attaquer aux causes historiques et culturelles

Lever les obstacles à l'éducation chez les Autochtones signifie également qu'il faut poursuivre le travail de réconciliation et de réparation des torts historiques entamé avec la Commission de vérité et réconciliation du Canada. Le rapport de cette commission a été déposé en 2015. Il y est notamment proposé d'endiguer les effets désastreux des oppressions historiques et systémiques à l'égard des Autochtones.

Dans cette perspective, l'ICÉA formule la recommandation suivante :

Recommandation e6

Que le gouvernement québécois fasse des représentations auprès du gouvernement fédéral afin que ce dernier apporte des modifications à la Loi sur les Indiens et à d'autres législations qui limitent l'autonomie et le développement des communautés : faire en sorte que ces communautés disposent du pouvoir décisionnel leur permettant de mener à bien leurs projets, notamment en ce qui concerne les programmes éducatifs.

Contre le racisme et les discriminations

Les conséquences de la colonisation et de la Loi sur les Indiens ont engendré entre autres une méconnaissance, du racisme, systémique et individuel, des préjugés et des violences envers les Premières Nations et les Inuits. En ce sens, des actions transversales doivent favoriser une meilleure connaissance des Autochtones par les non-Autochtones et la fin des discriminations.

Dans cette perspective, l'ICÉA formule les recommandations suivantes :

Recommandation e7

Miser sur l'information, la formation, la sensibilisation et la mise en œuvre de programmes antiracistes. À ce titre, proposer aux jeunes et aux adultes des programmes éducatifs qui font la promotion d'une approche multiculturelle offrant « une version de l'histoire coloniale non édulcorée, et [mettant] l'accent sur les valeurs de diversité au sein de la société » (CCNSA, 2014 : 4-5).

Recommandation e8

Encourager l'adoption, dans tous les secteurs de la société, de politiques favorisant la représentation de la diversité, notamment en ce qui concerne la diversité autochtone, au Québec et au Canada.

Améliorer les conditions de vie

L'amélioration des conditions de vie est un élément central pour les communautés autochtones. Il y a notamment beaucoup à faire pour corriger les inégalités éducatives et de richesse. L'amélioration des conditions de vie contribue au rehaussement de la scolarisation et de la formation des adultes. Inversement, la formation des adultes contribue à l'amélioration des conditions de vie.

Dans cette perspective, l'ICÉA formule les recommandations suivantes :

Recommandation e9

Favoriser l'accès à l'eau potable ainsi qu'à des logements décents et en nombre suffisant dans les communautés.

Recommandation e10

S'attaquer, au moyen d'actions sectorielles, aux problèmes sociaux, de pauvreté et de santé qui affectent durement les Autochtones.

Les disparités entre les communautés

La question de l'amélioration des conditions de vie est étroitement liée à celle des disparités qui existent entre les différentes communautés autochtones du Québec. À ce titre, il faut accorder une attention particulière à la situation des Inuits et des Premières Nations vivant en communauté. On retrouve au sein de ces groupes de fortes proportions de personnes sans diplôme. Il faut également s'intéresser de près à la situation particulière des femmes autochtones : elles apparaissent être systématiquement moins avantagées que les hommes.

Dans cette perspective, l'ICÉA formule la recommandation suivante :

Recommandation e11

Tenir compte des disparités, éducatives, économiques, sociales, géographiques, culturelles et autres qui existent entre les différentes communautés autochtones et qui font en sorte que certaines sont désavantagées par rapport aux autres.

Données probantes sur les compétences des Autochtones

Finalement, comme le recommande le Conseil supérieur de l'éducation, il faut créer des données probantes concernant les compétences des populations autochtones (CSE, 2013). Ces données sont des outils essentiels pour tout groupe, organisation ou personne qui souhaite imaginer des solutions efficaces et adaptées à la situation des Autochtones du Québec.

Dans cette perspective, l'ICÉA formule la recommandation suivante :

Recommandation e12

Créer des données probantes concernant les compétences des populations autochtones.

Source des recommandations concernant les Autochtones

Brossard, Louise (2019). « Les peuples autochtones : des réalités méconnues à tout point de vue », *Apprendre + Agir*, Édition 2019, publication en ligne de l'ICÉA. [En ligne] <https://icea-apprendreagir.ca/les-peuples-autochtones-des-realites-meconnues-a-tout-point-de-vue/> (Consulté le 25 février 2020).

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). 2009. *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Ottawa : CCA, 77 p.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE). 2013. *Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*, septembre. Recherche et rédaction : Isabelle Gobeil et Maxime Steve Bégin. Gouvernement du Québec, 188 p.

Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA). 2014. *Politiques, programmes et stratégies contre le racisme envers les autochtones : une approche canadienne*. Préparé par Charlotte Reading. Prince George : Université du Nord de la Colombie-Britannique, 12 p.

Toulouse, Pamela Rose. 2016. « Mesurer ce qui compte en éducation des Autochtones : proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement ». Dans *Mesurer ce qui compte*. People for Education. Toronto : mars, 21 p.

4. L'ÉDUCATION DES ADULTES POUR LA DIVERSITÉ ET L'INCLUSION

La formation, le développement des compétences et l'apprentissage tout au long de la vie sont plus que jamais étroitement liés à l'affirmation des capacités d'action et d'adaptation des adultes. La pandémie liée au coronavirus et la période de confinement qui s'en est suivie nous ont récemment rappelé à quel point le changement nous engageait à apprendre encore et toujours.

La situation particulière vécue au cours des derniers mois nous a collectivement forcés à revoir en profondeur notre façon d'interagir avec les autres et de vivre en société. Cette situation nous a forcés à apprendre de nouvelles façons de faire et d'agir, que ce soit comme travailleuses et travailleurs, comme parents, comme aidant ou comme adulte.

Cette situation nous a rappelé que notre société évolue et se transforme chaque jour. Elle nous a également rappelé que cette société était de plus en plus axée sur le savoir; un savoir pluriel et diversifié qui puise à toutes les sources, y compris celles des savoirs traditionnels que préservent encore aujourd'hui les membres de communautés culturelles ou autochtones. Ces savoirs sont par ailleurs accessibles et largement partagés, notamment à l'aide des technologies numériques. Cependant, il apparaît qu'une partie de ces savoirs échappent toujours à certains groupes de la société québécoise.

Il s'agit ici de populations placées dans des situations d'inégalités et d'exclusion, dont certaines ont été présentées dans cet avis. Pris isolément, ces groupes apparaissent tous avoir leurs particularités. Cela dit, ces particularités appellent à une prise de conscience concernant la place qui est accordée à l'égalité, à l'équité, à la diversité et à l'inclusion dans l'univers québécois de l'apprentissage.

L'égalité à rechercher est éducative, sociale, économique, politique, culturelle et bien plus encore. Dans sa dimension éducative, cette égalité doit mener à la diversité des approches, des méthodes, des pédagogies et des stratégies qui sont mises en œuvre dans le processus d'apprentissage. Mais cette égalité recouvre bien d'autres dimensions, qui appellent elles aussi à la diversité des choix et à la pluralité des possibilités.

Égalité et diversité doivent aller de pair; elles doivent mener à la pleine reconnaissance des réalités qui caractérisent chaque population marginalisée. Par ailleurs, comme le souligne l'*Énoncé de vision sur l'équité, la diversité et l'inclusion* adopté en 2019 par l'Université de Montréal, la diversité dont il est question ici est en constante évolution. Ses marqueurs incluent « *le genre, l'orientation sexuelle, l'identité et l'expression de genre, la condition sociale, le handicap, l'âge, l'appartenance aux Premiers Peuples, le statut migratoire, l'origine ethnique, la langue, la religion ainsi que l'appartenance à un groupe racisé* » (UdeM, 2019).

Une recherche d'égalité marquée par la diversité mène ainsi aux différentes formes de l'inclusion, qui sont elles aussi éducative, sociale, économique, politique, culturelle et bien plus encore. Ainsi, dans une perspective qui met de l'avant une action soutenue de l'État en éducation des adultes, l'inclusion se présente comme une logique d'action; celle qui mobilise notre volonté d'agir collectivement, pour et avec les adultes des populations aux prises avec des inégalités éducatives et sociales.

Cette perspective fait de l'éducation des adultes un outil de formation et de sensibilisation susceptible de contrer de façon significative les fausses nouvelles, la désinformation et la méconnaissance; susceptible également de former à la démocratie et aux comportements individuels et collectifs pacifiques et égalitaires.

Cette perspective met en lumière les trois grands rôles de l'éducation des adultes :

- le **droit à l'éducation**, qui réfère au rehaussement de la scolarité, des connaissances et des compétences d'une personne;
- le **droit en éducation**, qui réfère à des milieux éducatifs exempts de toutes formes de discriminations; et
- le **droit par l'éducation**, qui réfère à l'éducation aux droits individuels et sociaux dans une visée de justice sociale et de lutte aux inégalités socioéconomiques, politiques, culturelles, spirituelles et, évidemment, éducatives.

Dans cette perspective, l'ICÉA formule les recommandations générales suivantes :

Recommandation f1

Afin d'entreprendre ce vaste chantier éducatif vers l'égalité et la justice, l'ICÉA propose l'adoption d'une politique globale en éducation des adultes qui prend en compte la mesure des changements sociaux depuis la dernière politique adoptée en 2002. Ces nouveaux enjeux embrassant plusieurs secteurs de la vie en société appellent la mobilisation de plusieurs ministères autour de cette nouvelle politique en éducation des adultes. Afin d'opérationnaliser cette politique, elle devra être accompagnée d'un plan d'action et de financement.

Recommandation f2

Pour atteindre l'égalité en éducation, entreprendre un chantier avec et pour les groupes vivant des inégalités éducatives, leurs associations, les associations étudiantes et syndicales et les organisations en recherche pour :

- adopter des approches, des méthodes, des pédagogies et des stratégies d'apprentissage qui répondent à leurs besoins;
- renforcer, appuyer ou développer des services non éducatifs qui soutiennent les apprentissages et lèvent les obstacles socioéconomiques et culturels;
- former et sensibiliser tout le personnel des organisations en éducation des adultes, le personnel des organisations étatiques en éducation et tout autre actrice ou acteur en éducation des adultes formelle et non formelle concernant les inégalités vécues par certains groupes et leurs besoins, notamment en matière d'apprentissage;
- engager les organisations centrées sur la recherche en éducation à adopter des balises de recherche inclusives qui favorisent notamment la production de données concernant les inégalités éducatives des adultes.

Recommandation f3

Promouvoir, soutenir et développer des initiatives visant la sensibilisation et la formation aux inégalités sociales, aux diversités culturelles et à l'inclusion afin de mettre l'éducation des adultes au service de la justice.

5. CONCLUSION

Le présent avis se voulait un rappel du fait que toutes les personnes vivant dans notre société n'ont pas accès aux mêmes opportunités sociales et d'apprentissage. Nous avons tenté d'illustrer les deux versants des inégalités en éducation. D'une part, les inégalités sociales se manifestent notamment par des inégalités sur le plan éducatif. D'autre part, les inégalités éducatives se traduisent souvent par des inégalités sociales. Les unes agissant de façon dynamique sur les autres en se renforçant mutuellement.

Dans cette perspective, les personnes qui sont capables de tirer profit des possibilités d'apprendre tout au long de la vie disposeront des compétences essentielles à leur participation sociale. À l'inverse, la demande croissante en connaissances et en compétences devient une des sources d'exclusion et d'inégalités sociales pour les personnes dont les acquis sont insuffisants.

Cet avis souligne par ailleurs la nécessité d'adopter une nouvelle politique globale d'éducation des adultes qui permettrait notamment de :

- lever les obstacles à l'éducation des adultes dans le but de donner la chance à toutes et à tous d'améliorer leur sort et d'augmenter leur mobilité sociale et professionnelle;
- mobiliser et coordonner tous les lieux d'éducation et de formation des adultes afin de surmonter les défis d'apprentissage des adultes évoluant au sein d'une société du savoir;
- corriger les inégalités qui entraînent l'exclusion d'une partie de la population dans une société du savoir polarisée sur le plan éducatif (ICÉA, 2019).

Cet avis souligne la persistance de nombreuses inégalités, notamment éducatives, qui entravent la possibilité d'apprendre tout au long de la vie. Ce constat est préoccupant dans le contexte d'une société qui définit les connaissances et les compétences comme des conditions d'inclusion et de mieux-être.

À ce titre, l'adoption d'une nouvelle politique globale d'éducation des adultes permettrait également d'actualiser le droit à l'éducation pour les adultes. Le Québec devrait disposer d'une politique éducative qui englobe toute l'étendue des besoins d'apprentissage des individus sans égard à leur origine, leur âge, leur sexe, leur statut ou leurs conditions socioéconomiques, politiques ou culturelles. Renforcer le droit à l'éducation pour toutes et tous favoriserait l'accessibilité aux services d'éducation et aux possibilités d'apprendre.

ANNEXE 1 – LA LITTÉRATIE

Compétences en littératie des adultes

L'enquête du PEICA mesure les compétences des adultes en littératie à l'aide de tests que les personnes participantes doivent réussir. L'encadré 1 (page suivante) présente ce qui est attendu de ces personnes lors de ces tests : ce qui leur est demandé, les textes utilisés et des exemples de tâches à réussir selon le plus haut niveau de littératie atteint (OCDE, 2013, 2013a et 2009). Cet encadré propose par ailleurs une caractérisation (réalisée par l'ICÉA) de la situation où sont susceptibles de se retrouver ces personnes, selon le niveau de littératie atteint.

Compétences des personnes aux niveaux 1 et inférieur à 1 de littératie

Au niveau inférieur à 1 de littératie la personne n'a qu'une connaissance du vocabulaire de base : dans un court texte portant sur un sujet familier, elle parvient à repérer une information identique à celle qui est donnée dans la question (encadré 1). L'adulte qui se classe au niveau 1 de littératie, pour sa part, peut comprendre le vocabulaire de base, saisir le sens d'une phrase, lire un texte avec une certaine aisance ou remplir un formulaire simple.

Les compétences des personnes qui se classent au niveau 1 ou inférieur à 1 de littératie sont limitées. Elles apparaissent insuffisantes dans une société où les exigences liées à l'utilisation de l'information écrite sont de plus en plus grandes. Ces personnes sont susceptibles d'éprouver des difficultés (niveau 1) et même de grandes difficultés (niveau inférieur à 1) qui limiteront leur capacité à lire pour apprendre, comprendre et intervenir dans le cours de leur vie (ICÉA, 2018; DIGNARD, 2015).

Compétences des personnes au niveau 2 de littératie

Le niveau 2 de littératie suppose des attentes plus élevées. À ce niveau, l'adulte peut lire des textes plus longs, à partir de différents supports (imprimés ou numériques) et dans des formats variés (continus, non continus ou mixtes). Il doit établir des correspondances entre le texte et l'information demandée dans la question. Il doit mettre en œuvre des compétences plus complexes, comme effectuer des paraphrases ou des inférences simples, comparer ou mettre en opposition des informations ou engager une réflexion à leur sujet (OCDE, 2013).

Bref, les compétences de cet adulte sont plus élevées. Il est en mesure de traiter l'information écrite avec plus d'aisance, ce qui l'aide à affirmer sa capacité d'action, à se prendre en main et à agir avec plus d'autonomie.

Dynamiques de lecture et d'apprentissage des adultes

Comme le souligne l'avis de l'ICÉA sur l'alphabétisation, les dynamiques de lecture et d'apprentissage des adultes diffèrent selon le niveau de littératie où ils se classent (ICÉA, 2018). Alors que les personnes qui se classent au niveau 1 ou inférieur à 1 se retrouvent le plus souvent dans une situation où elles doivent apprendre à lire, les personnes qui atteignent le niveau 2 se retrouvent plutôt dans une situation où elles arrivent à lire pour apprendre en présence de conditions facilitantes.

ENCADRÉ 1 – Caractéristiques des textes utilisés, des informations demandées et des compétences attendues aux niveaux 2 ou moins de littératie, PEICA (2012)

Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2
Textes utilisés (OCDE, 2013, 2013a et 2009)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textes courts, en formats continus (phrases et paragraphes), portant sur un sujet familier ▪ Support papier uniquement (pas de support numérique) ▪ Aucune information contradictoire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textes plus ou moins courts en format continu, non continu (tableaux ou graphiques) ou mixtes ▪ Supports numériques ou imprimés ▪ Peu d'informations contradictoires 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Textes numériques ou imprimés, continus, non continus ou mixtes ▪ Présence d'informations contradictoires
Ce qui était demandé (OCDE, 2013, 2013a et 2009)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier ou situer une information identique à celle donnée dans la question 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier une information identique ou synonyme à celle donnée dans la question 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Établir des correspondances entre le texte et l'information demandée
Ce qui était attendu (OCDE, 2013, 2013a et 2009)		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Connaître le vocabulaire de base</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Comprendre le vocabulaire de base</i> ▪ <i>Saisir le sens de la phrase</i> ▪ <i>Lire un texte continu avec une certaine aisance</i> ▪ <i>Remplir un formulaire simple</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reformuler une phrase ou mettre en relation différentes propositions ▪ Comparer des informations et les mettre en opposition ▪ Engager une réflexion au sujet de ces informations ▪ Repérer des informations dans différentes parties d'un document numérique
Exemples de tâches à réussir (OCDE, 2013, 2013a et 2009)		
<p>DOCUMENT : un court rapport écrit présente des résultats d'élections syndicales (courts paragraphes et tableau simple indiquant les noms de trois candidats et le nombre de voix recueillies).</p> <p>QUESTION : trouver le candidat qui a reçu le moins de votes.</p> <p>Le mot « vote » apparaissait dans la question et dans le tableau du rapport.</p>	<p>DOCUMENT : un bref article de journal (deux paragraphes) sur la vente de médicaments présente un tableau indiquant la part de marché des médicaments génériques dans 15 pays (Europe et États-Unis).</p> <p>QUESTION : trouver le nombre de pays où la part de marché des médicaments génériques est <u>supérieure</u> à 10 %.</p> <p>Certains termes de la question ne figuraient pas dans le texte.</p>	<p>DOCUMENT : une simulation de page Web présente des renseignements sur une activité caritative (course annuelle). Cette page contient plusieurs liens (Contacts, FAQ, etc.).</p> <p>QUESTION : trouver le lien où figurent les coordonnées des organisateurs.</p>
<p>Doit apprendre à lire</p> <p>Capacité d'action et autonomie limitées en présence d'environnements écrits de plus en plus complexes.</p>	<p>Arrive à lire pour apprendre</p> <p>Capacité d'action et autonomie relatives à la présence d'environnements écrits adaptés</p>	

Dynamiques de lecture et d'apprentissage (ICÉA, 2018 et DIGNARD, 2015)

Les compétences en littératie affectent la capacité d'action et l'autonomie d'une personne.

Source : Dignard, H. (2019). « Littératie et numératie des adultes sans diplôme d'études », *Actualité ICÉA*, 12 juin 2019. [En ligne] <https://icea.qc.ca/fr/actualites/litt%C3%A9ratie-et-num%C3%A9ratie-des-adultes-sans-dipl%C3%B4me-d%E2%80%99%C3%A9tudes> (Consulté le 18 juin 2020.)

ANNEXE 2 – LISTE DES RECOMMANDATIONS

Les personnes sans diplôme

Recommandation a1

S'assurer que la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale entreprise par le gouvernement du Québec favorise la mise en œuvre des actions suivantes :

- l'adoption d'une stratégie de lutte à l'analphabétisme qui favorise l'alphabétisation des personnes ainsi que l'élimination des causes de l'analphabétisme et l'atténuation de ses conséquences;
- l'acquisition d'une formation de base par tous les adultes et, à cette fin, la reconnaissance du rôle unique joué par les centres d'éducation des adultes;
- l'accès à une première qualification pour tous les jeunes adultes ainsi que le développement continu des compétences des personnes en emploi (ICÉA, 2016b).

Recommandation a2

S'assurer que les mesures gouvernementales (notamment celles définies en lien avec l'employabilité) favorisent l'accès à une première qualification pour les personnes sans diplôme, d'une part, et qu'elles prévoient d'autre part une durée suffisamment longue pour répondre aux besoins éducatifs de la personne participante (ICÉA, 2016a).

Recommandation a3

Bonifier le système de reconnaissance des acquis afin de favoriser l'accès à la formation, la continuité des parcours ainsi que l'émission d'attestations officielles, notamment en soutenant les personnes faiblement scolarisées dans leur démarche de reconnaissance des acquis et des compétences. À cette fin, employer des instruments de reconnaissance qui tiennent compte du niveau de littératie des personnes concernées et rendre disponible un accompagnement tout au long de la démarche de reconnaissance des acquis et des compétences (ICÉA, 2018).

Recommandation a4

Favoriser l'acquisition d'une première qualification en tenant compte de la diversité des lieux empruntés par les trajectoires d'apprentissage des adultes, en misant sur la reconnaissance des acquis et des compétences et en permettant de combiner plus d'un lieu d'apprentissage (ICÉA, 2011).

Recommandation a5

Faire valoir la mise en place de mesures d'accessibilité financière dont l'objectif prioritaire serait de hausser significativement le taux de participation à la formation formelle sur une période prolongée pour les populations moins favorisées, notamment les personnes faiblement scolarisées (sans diplôme d'études secondaires ou ne possédant que ce diplôme), peu alphabétisées ou qui se situent au niveau le plus faible de l'échelle de la littératie, soit le niveau 1 et inférieur à 1 (ICÉA, 2010)

Les personnes en situation de handicap

Recommandation b1

Utiliser dans le discours public les désignations "*personne en situation de handicap*" ou "*avec limitation*" ou "*avec incapacité*" (de préférence au terme « personne handicapée ») afin de déplacer la charge du handicap de la personne qui vit avec une incapacité vers un environnement (physique, social et autre) qui n'est pas adapté à la réalisation de ses activités quotidiennes.

Recommandation b2

Faire de la FGA un outil pour rehausser le taux de scolarité des personnes en situation de handicap et des adultes à besoins particuliers, notamment en augmentant la disponibilité des services destinés à ces personnes ainsi que le nombre de personnes professionnelles aptes à répondre à leurs besoins particuliers.

Recommandation b3

Garantir aux établissements d'enseignement postsecondaire les ressources nécessaires pour identifier les limitations émergentes (troubles du déficit de l'attention, de santé mentale, etc.) et répondre efficacement aux besoins des étudiantes et des étudiants qui vivent avec ces limitations.

Recommandation b4

S'assurer que les services spécialisés offerts aux personnes en situation de handicap ou ayant des limitations émergentes soient accessibles et offerts conformément aux règles de confidentialité à tous les ordres de l'enseignement supérieur, y compris la formation continue.

Recommandation b5

Instituer en règle la pratique actuelle des cégeps et des universités qui s'inspirent de la classification « Processus de production du handicap » afin d'évaluer les besoins des étudiantes et des étudiants en situation de handicap.

Recommandation b6

Mettre en œuvre des mesures qui permettront de généraliser l'utilisation du modèle du Processus de production du handicap (MDH-PPH) dans les milieux de formation afin de favoriser la participation sociale maximale de toutes les personnes en situation de handicap. S'assurer que ce modèle soit utilisé afin de responsabiliser l'ensemble de la société aux situations de handicap vécues par les personnes ayant une incapacité, d'agir concrètement sur leurs conditions de vie, de favoriser la défense de leurs droits et de les rapprocher d'une situation de pleine égalité.

Les familles monoparentales

Recommandation c1

S'assurer que les politiques, les stratégies, les plans d'action et les programmes en éducation des adultes tiennent compte des besoins des personnes qui affichent de faibles taux de scolarité ou de compétences (c.-à-d. sans diplôme d'études secondaires ou faiblement alphabétisées).

Dans cette perspective, il est essentiel de :

- répondre aux besoins éducatifs des personnes en situation monoparentale;
- s'assurer que ces personnes ont facilement accès à des services d'alphabétisation et de francisation, que ce soit en milieu scolaire ou communautaire;
- s'assurer que tous les secteurs de l'éducation des adultes disposent des ressources et des outils nécessaires pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de ces personnes, notamment à la formation générale des adultes (ICÉA, 2018).

Recommandation c2

Lever l'obstacle situationnel lié aux difficultés suscitées par la conciliation famille-travail-formation : rendre disponibles des services de garderie aux adultes en formation. De manière prioritaire, offrir de tels services de garderie aux mères monoparentales en formation (ICÉA, 2009).

Les personnes immigrantes

Recommandation d1

S'assurer que plus de personnes immigrantes aient accès aux cours de francisation, notamment :

- en augmentant les allocations de participation ainsi que le financement et le nombre d'initiatives de francisation en entreprise;
- en adaptant les horaires aux besoins des personnes (par exemple, selon l'horaire des enfants à l'école ou à la garderie);
- en tenant compte des besoins individuels, du rythme d'apprentissage et du profil linguistique de chaque personne ; et
- en améliorant la qualité et l'accès à l'information disponible (ICÉA, 2018b).

Recommandation d2

Élaborer un programme-cadre de francisation pour les personnes immigrantes peu scolarisées ou peu alphabétisées (ICÉA, 2018b).

Recommandation d3

Améliorer le processus de reconnaissance des acquis et des compétences des personnes immigrantes de manière à accélérer l'évaluation de la scolarité et de l'expérience acquise à l'étranger, à favoriser la continuité des parcours professionnels et à faciliter l'émission d'attestations officielles (ICÉA, 2018a et 2018b).

Recommandation d4

Assurer l'accès des femmes immigrantes à des cours de francisation, notamment en leur offrant des services de garde et d'éducation adaptés à leurs besoins.

Recommandation d5

Garantir aux personnes immigrantes la formation et l'accompagnement nécessaires pour accéder au travail, se maintenir en emploi et réussir professionnellement :

- offrir pour ce faire des formations d'appoint favorisant la mise à jour des compétences nécessaires à l'intégration en emploi des personnes immigrantes ainsi que des formations en milieu professionnels axées sur la pratique en situation réelle;
- s'assurer que ces formations sont complémentaires au milieu scolaire, qu'elles permettent de valoriser les acquis professionnels de la personne et lui fournissent un nouvel outil d'actualisation, de mise à jour d'évaluation et de reconnaissance des acquis et des compétences professionnelles (ICÉA, 2018a).

Recommandation d6

Offrir plus de services de soutien à l'intégration aux personnes immigrantes; établir à cette fin des liens entre les familles immigrantes, les milieux de vie ainsi que les structures et les organismes d'accueil. Créer par ailleurs des liens et un sentiment d'appartenance par le jumelage et le mentorat; miser pour se faire sur le jumelage interculturel comme moyen de favoriser l'apprentissage et l'intégration chez les personnes immigrantes, d'une part, et de favoriser une meilleure connaissance des réalités de l'immigration par la société québécoise, d'autre part (ICÉA, 2018a).

Les Autochtones

Recommandation e1

Valoriser les conceptions de l'éducation et de la réussite éducative des Autochtones et établir un dialogue entre Autochtones et non-Autochtones pour en développer une vision enrichie.

Recommandation e2

Soutenir l'apprentissage des langues et des cultures autochtones, tant chez les jeunes que les personnes plus âgées. S'appuyer pour ce faire sur la vision holistique de l'apprentissage chez les Autochtones et engager la participation active des personnes âgées dans la réalisation de ces apprentissages.

Recommandation e3

Favoriser le développement de services éducatifs par et pour les Autochtones, notamment en :

- privilégiant l'embauche de formateurs et formatrices autochtones;
- poursuivant l'implantation de centres régionaux d'éducation des adultes (CRÉA) et d'institutions d'enseignement postsecondaire dans les communautés.

En milieu non autochtone, construire un climat de confiance pour les Autochtones en :

- formant et sensibilisant tant les formatrices et les formateurs que l'ensemble du personnel et des étudiantes et étudiants aux réalités, à l'histoire et aux savoirs autochtones ;
- développant des formules d'accueil et d'accompagnement en formation et de soutien à la réussite qui permettent de minimiser les effets négatifs liés aux multiples déracinements;
- favorisant l'accès à l'information concernant les ressources disponibles (comme les comptoirs alimentaires);
- organisant des activités de connaissance mutuelle des cultures autochtones et non autochtones ainsi qu'en intégrant des éléments d'histoire et de cultures autochtones dans les contenus et le matériel pédagogique,
- développant à partir de ces contenus et ces méthodes des programmes spécifiquement dédiés aux adultes autochtones;
- outillant les Autochtones dont la langue première n'est ni le français ni l'anglais ou qui maîtrisent mal la langue d'apprentissage.

Recommandation e4

Afin d'adapter le contexte scolaire au fait que les Autochtones deviennent parents à un âge plus jeune et que le taux de femmes cheffes de famille monoparentale est plus élevé que chez les non-Autochtones :

- offrir une plus grande flexibilité dans les horaires de cours, la possibilité de prendre plus de temps pour terminer un programme d'études, une attitude compréhensive quant aux absences liées à la famille, l'autorisation de congés ainsi que la mise en place de mesures de conciliation travail, famille et études.

Recommandation e5

De reconnaître les missions éducatives des organisations autochtones qui agissent en périphérie du champ de l'éducation et de les soutenir, notamment financièrement.

Recommandation e6

Que le gouvernement québécois fasse des représentations auprès du gouvernement fédéral afin que ce dernier apporte des modifications à la Loi sur les Indiens et à d'autres législations qui limitent l'autonomie et le développement des communautés : faire en sorte que ces communautés disposent du pouvoir décisionnel leur permettant de mener à bien leurs projets, notamment en ce qui concerne les programmes éducatifs.

Recommandation e7

Miser sur l'information, la formation, la sensibilisation et la mise en œuvre de programmes antiracistes. À ce titre, proposer aux jeunes et aux adultes des programmes éducatifs qui font la promotion d'une approche multiculturelle offrant « *une version de l'histoire coloniale non édulcorée, et [mettant] l'accent sur les valeurs de diversité au sein de la société* » (CCNSA, 2014 : 4-5)

Recommandation e8

Encourager l'adoption, dans tous les secteurs de la société, des politiques favorisant la représentation de la diversité, notamment en ce qui concerne la diversité autochtone, au Québec et au Canada.

Recommandation e9

Favoriser l'accès à l'eau potable ainsi qu'à des logements décents et en nombre suffisant dans les communautés.

Recommandation e10

S'attaquer, au moyen d'actions sectorielles, aux problèmes sociaux, de pauvreté et de santé qui affectent durement les Autochtones.

Recommandation e11

Tenir compte des disparités, éducatives, économiques, sociales, géographiques, culturelles et autres qui existent entre les différentes communautés autochtones et qui font en sorte que certaines sont désavantagées par rapport aux autres.

Recommandation e12

Créer des données probantes concernant les compétences des populations autochtones.

Les populations marginalisées

Recommandation f1

Afin d'entreprendre ce vaste chantier éducatif vers l'égalité et la justice, l'ICÉA propose l'adoption d'une politique globale en éducation des adultes qui prend en compte la mesure des changements sociaux depuis la dernière politique adoptée en 2002. Ces nouveaux enjeux embrassant plusieurs secteurs de la vie en société appellent la mobilisation de plusieurs ministères autour de cette nouvelle politique en éducation des adultes. Afin d'opérationnaliser cette politique, elle devra être accompagnée d'un plan d'action et de financement.

Recommandation f2

Pour atteindre l'égalité en éducation, entreprendre un chantier avec et pour les groupes vivant des inégalités éducatives, leurs associations, les associations étudiantes et syndicales et les organisations en recherche pour :

- adopter des approches, des méthodes, des pédagogies et des stratégies d'apprentissage qui répondent à leurs besoins;
- renforcer, appuyer ou développer des services non éducatifs qui soutiennent les apprentissages et lèvent les obstacles socioéconomiques et culturels;
- former et sensibiliser tout le personnel des organisations en éducation des adultes, le personnel des organisations étatiques en éducation et tout autre actrice ou acteur en éducation des adultes formelle et non formelle concernant les inégalités vécues par certains groupes et leurs besoins, notamment en matière d'apprentissage;
- engager les organisations centrées sur la recherche en éducation à adopter des balises de recherche inclusives qui favorisent notamment la production de données concernant les inégalités éducatives des adultes.

Recommandation f3

Promouvoir, soutenir et développer des initiatives visant la sensibilisation et la formation aux inégalités sociales, aux diversités culturelles et à l'inclusion afin de mettre l'éducation des adultes au service de la justice.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Brossard (2019). « Les peuples autochtones : des réalités méconnues à tout point de vue », *Apprendre + Agir*, publication en ligne de l'ICÉA, Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), 15 janvier 2019. [En ligne] <https://icea-apprendreagir.ca/les-peuples-autochtones-des-realites-meconnues-a-tout-point-de-vue/> (Consulté le 10 février 2020.)

CEPE (2014). *L'exclusion sociale : Construire avec celles et ceux qui la vivent. Vers des pistes d'indicateurs d'exclusion sociale à partir de l'expérience de personnes en situation de pauvreté*, recherche réalisée par Aline Lechaume avec la collaboration de Dominique Brière. Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (CEPE), Québec : ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 47 p. [En ligne] https://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/CEPE_Lexclusion_sociale.pdf (Consulté le 4 mars 2020.)

CMEC (2017). *Maîtrise des compétences chez les immigrantes et les immigrants au Canada : résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Conseil des ministres de l'éducation (Canada) et Emploi et développement social Canada, Toronto, 93 p. En ligne. <http://www.peicacda.ca/docs/PIAAC%202012%20Immigrants%20Canada%20Final%20FR.pdf> (Consulté le 10 février 2020.)

Dignard (2019) « Littératie et numératie des adultes sans diplôme d'études », *Actualité ICÉA*, Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), 12 juin 2019. [En ligne] <https://icea.qc.ca/fr/actualites/litt%C3%A9ratie-et-num%C3%A9ratie-des-adultes-sans-dipl%C3%B4me-d%E2%80%99%C3%A9tudes> (Consulté le 18 juin 2020.)

Dignard (2015). « Lire pour apprendre, comprendre et agir », *Apprendre + Agir*, Édition 2015 de la publication en ligne de l'ICÉA, Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), novembre 2015. [En ligne] <https://icea-apprendreagir.ca/lire-pour-apprendre-comprendre-et-agir/> (Consulté le 4 mars 2020.)

ICÉA (2019). Pour une politique globale d'éducation des adultes, Document d'orientation de l'ICÉA en faveur de l'adoption par le gouvernement du Québec d'une nouvelle politique d'éducation des adultes. Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), mars 2019, 48 p. [En ligne] <https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/ICÉA%20-%20Document%20d%27orientation%20politique%20d%27%C3%A9ducation%20des%20adultes%20-%20Mars%202019.pdf> (Consulté le 28 mai 2020.)

ICÉA (2018). *Lutte à l'analphabétisme, Circonscrire le problème et trouver des solutions*, avis à M. Sébastien Proulx, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, dans le cadre de l'élaboration d'une stratégie d'alphabétisation. Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), avril 2018. [En ligne] https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/politiques-alpha_analyse-et-problematique_avis-ministre-proulx_avril2018.pdf (Consulté le 4 mars 2020.)

ICÉA (2016). *Orientations stratégiques 2016-2021*, orientations adoptées lors de l'assemblée générale du 13 octobre 2016. Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA). [En ligne] https://icea.qc.ca/sites/icea.qc.ca/files/icea-orientations_de_la_planification_strategique.pdf (Consulté le 4 mars 2020.)

OCDE (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Éditions OCDE, 484 p. [En ligne]

[https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20\(FR\)--eBook_Final_B%C3%A0T_06%20dec%202013\).pdf](https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20(FR)--eBook_Final_B%C3%A0T_06%20dec%202013).pdf) (Consulté le 12 juin 2019.)

OCDE (2013a). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*. OECD Publishing. [En ligne]

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264204027-en.pdf?expires=1560353304&id=id&accname=guest&checksum=7F50A761245802D34B5C651BCE1DC55B> (Consulté le 12 juin 2019.)

OCDE (2009). *PIAAC Literacy: A Conceptual Framework*, OECD Education Working Paper no. 34. OECD Publishing. [En ligne]

[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp\(2009\)13](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?doclanguage=en&cote=edu/wkp(2009)13) (Consulté le 12 juin 2019.)

UdeM (2019). *Énoncé de vision sur l'équité, la diversité et l'inclusion*, Document présenté à l'Assemblée universitaire. Université de Montréal, mai 2019, 13 p. [En ligne]

https://www.umontreal.ca/public/www/documents/Enonce_de_vision_EDI_2019.pdf (Consulté le 28 mai 2020.)