

4

Rétroaction des intervenants

Au cours de nos réunions avec les apprenants, nous leur avons demandé de décrire leur expérience en éducation des adultes, les éléments qui faisaient selon eux un bon programme dans ce domaine, les obstacles auxquels ils étaient confrontés et les moyens à employer pour atténuer ces obstacles. Beaucoup d'apprenants ont fait part de leur enthousiasme à l'égard des possibilités offertes par la participation à l'éducation des adultes, en indiquant que cette expérience avait changé leur vie et leur avait ouvert de nouveaux horizons. Ils ont été nombreux à indiquer que le plus difficile à cet égard a été de faire le premier pas, tout en disant qu'ils avaient acquis de nouvelles perspectives sur eux-mêmes et sur d'autres membres de leur collectivité.

« Maintenant que je sais lire et écrire, un tout nouveau monde s'ouvre à moi. »

Un apprenant, le 7 juillet 2004

« Il faut beaucoup de courage pour entrer dans un bureau et dire "je ne sais pas lire ni écrire". On m'a fait passer un test, qui a montré que je lisais au niveau de la 5^e année. Je ne savais pas. Je trouvais des façons de m'adapter. »

Une apprenante, le 12 juillet 2004

Au cours des réunions et en lisant les mémoires, il est apparu clairement que l'éducation des adultes en Ontario doit être renforcée et améliorée, mais, comme le dit un des participants, le système n'est pas déficient. La plupart des améliorations suggérées portent sur le besoin de structurer les programmes d'éducation et de formation des adultes en un système cohérent et homogène, doté d'itinéraires clairs à l'intention des apprenants. Les intervenants ont soulevé des préoccupations à l'égard du financement, en recommandant l'établissement de partenariats entre les organismes de financement et les four-

nisseurs de services ainsi que l'amélioration des liens avec les lieux de travail. Même s'ils ont convenu qu'un cadre stratégique serait utile, ils pensent qu'un tel cadre ne devrait pas nuire à la souplesse ni à l'innovation locale – il devrait reconnaître le rôle des organismes communautaires, des conseils scolaires de district et des collèges d'arts appliqués et de technologie, chacun apportant une contribution unique.

Les commentaires des intervenants peuvent être répartis selon les huit thèmes énumérés ci-dessous.

1. L'éducation des adultes, un élément essentiel du système éducatif de l'Ontario
2. Les itinéraires des apprenants
3. L'intégration des programmes
4. Les partenariats
5. La reddition des comptes, les résultats et le financement
6. L'accès à l'éducation des adultes
7. Les technologies de l'information et des communications dans l'éducation des adultes
8. L'innovation et l'excellence dans l'enseignement et l'apprentissage

L'éducation des adultes, un élément essentiel du système éducatif de l'Ontario

La plupart des intervenants soutenaient la formulation d'une définition ontarienne de l'éducation des adultes afin de faciliter une compréhension commune et ont proposé les principes suivants comme base de cette définition :

- être inclusive, en reconnaissant toute la variété d'apprenants adultes et d'objectifs d'apprentissage;
- être axée sur des valeurs, en soulignant l'accès aux possibilités et l'habilitation des apprenants;
- reconnaître l'apprentissage structuré et informel, les cours avec crédit et sans crédit et l'importance des acquis;

- répondre aux objectifs économiques, sociaux et personnels des apprenants adultes;
- être de nature philosophique, tout en conservant des termes et une intention clairs;
- dépasser la simple définition d'un programme ou d'un mode de financement;
- reconnaître la vaste gamme de services nécessaire et la diversité des lieux d'apprentissage.

Certains intervenants estimaient qu'il était important que les apprenants se reconnaissent dans la définition, et d'autres que tous les intervenants soient inclus. Il y avait des opinions divergentes quant à la mention des groupes d'âges dans la définition.

Certains répondants pensaient que cela faciliterait la tenue de recherches, la comparaison avec d'autres administrations et la clarté de l'intention; d'autres ont fait savoir que l'indication des âges pourrait être limitative. Aucun accord ne s'est dégagé quant aux plages d'âges à utiliser.

Les intervenants étaient cependant d'accord sur le fait que le gouvernement de l'Ontario devait formuler un énoncé clair concernant la valeur de l'éducation et de la formation des adultes pour l'économie et la société de la province et soutenir cet énoncé par des actes, en particulier dans les programmes qui mènent au marché du travail ou à des études ou de la formation supplémentaire. « Compte tenu du vieillissement de la main-d'œuvre canadienne et de la pénurie de main-d'œuvre à venir, l'apprentissage continu n'est pas un luxe, mais une nécessité. » (traduction libre)¹⁴

Les apprenants sont conscients de l'importance de l'éducation des adultes. Les récits de leurs expériences comme participants aux programmes d'éducation des adultes sont souvent touchants, voire pénibles; ils démontrent le courage et le sacrifice personnel qui sont parfois nécessaires pour atteindre

les objectifs en matière d'apprentissage. Ils estiment cependant que le jeu en valait la chandelle et que le gouvernement devrait tenter de s'adresser aux apprenants éventuels par la télévision, la radio et Internet afin de promouvoir la valeur de l'éducation des adultes et de les informer sur l'accès aux possibilités à cet égard dans leur collectivité. L'usage des médias dans la langue maternelle des adultes permettrait d'atteindre des personnes ayant des aptitudes limitées en anglais ou en français.

« Beaucoup de gens ignorent ce qui est à leur disposition. Il faut une part de chance pour trouver l'information dont on a besoin. J'ai été chanceuse et j'avais des amis. Certaines personnes ne trouvent pas l'information immédiatement, car ils n'ont personne vers qui se tourner. »

Une apprenante, le 16 juin 2004

Les pressions incitant à faire le lien entre l'éducation des adultes et un accès amélioré au marché du travail ne devraient pas faire ombre aux programmes d'apprentissage informel et d'intérêt général, qui devraient être reconnus et perçus comme une part vitale et légitime de l'ensemble des services d'éducation des adultes. En particulier, ces possibilités d'apprentissage aident à faire participer les personnes âgées à la vie de leur collectivité; les aînés éprouvent

« De plus en plus de gens prennent leur retraite tôt. Nous devrions pouvoir mettre à profit nos compétences et nos connaissances à titre bénévole. De plus, nous avons besoin de cours pour demeurer actifs, physiquement et mentalement, dans la collectivité. Les personnes âgées ont payé leurs impôts et devraient avoir accès à des possibilités éducatives. »

Une personne âgée, le 11 juin 2004

¹⁴ The Conference Board of Canada, *Performance and Potential 2003-2004: Defining the Canadian Advantage* (The Conference Board of Canada, 2003), p. 31.

le besoin et le désir de partager leur énergie et leur expérience pendant toute leur vie; c'est là une façon de reconnaître qu'ils ont contribué à notre société et qu'ils peuvent continuer à le faire.

Les gens estiment que le gouvernement a un rôle essentiel à jouer pour promouvoir l'utilité de l'éducation des adultes auprès de la population en général et, en particulier, auprès des employeurs et du milieu des affaires, ceux-ci pouvant devenir des partenaires du processus d'éducation des adultes. Les fournisseurs de services n'ont pas à eux seuls les moyens d'organiser des campagnes promotionnelles à l'échelle de la province.

Les intervenants ont fait remarquer qu'il n'existait aucun centre de liaison ou point de contact clair pour l'éducation des adultes au sein du gouvernement provincial. Un renforcement de la représentation de l'éducation des adultes au sein de l'administration préciserait l'engagement du gouvernement dans ce domaine et permettrait d'améliorer la coordination, les communications et la reddition des comptes à l'appui de la fourniture locale des services.

Les itinéraires des apprenants

Les répondants ont insisté sur certains besoins : veiller à ce que les apprenants s'inscrivent au programme répondant à leurs objectifs éducatifs; existence d'itinéraires clairs concernant les ressources d'éducation des adultes, qui aideraient les apprenants à s'orienter parmi la gamme d'options de programmes offertes et à parvenir à leur destination plus rapidement. S'ils ne connaissent pas tous les itinéraires et toutes les options qui s'offrent à eux, ils courent le risque de s'inscrire à un programme qui ne leur convient pas, et de perdre ainsi du temps et des ressources. Par exemple, des personnes titulaires de diplômes universitaires obtenus à l'étranger se sont inscrites à des cours d'anglais ou de français langue seconde donnant droit à des crédits du

secondaire, alors qu'elles avaient en fait besoin d'un programme avancé d'ALS ou de FLS axé sur l'emploi afin d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires à leur pleine intégration au marché du travail.

Certains apprenants ont décrit comment ils s'étaient inscrits à des programmes par hasard. D'autres ont été informés par des personnes qui avaient déjà participé à un programme. L'information sur les cours existants ne leur était pas parvenue. Selon les fournisseurs de services d'éducation des adultes, il est aussi difficile de mener les apprenants vers le bon programme au bon moment, et certaines pratiques actuelles en matière de financement décourageraient l'orientation des apprenants vers d'autres programmes.

Accès aux services d'information, d'évaluation et d'orientation

La plupart des intervenants (qu'ils soient apprenants ou exécutants des programmes d'éducation des adultes) considèrent l'accès aux services d'information, d'évaluation et d'orientation comme un facteur essentiel pour que les apprenants suivent les programmes leur convenant. Certains ont suggéré que la mise en place d'un point d'entrée au système unique, neutre et indépendant dans chaque collectivité était la seule solution pour orienter les apprenants vers le bon programme. L'accès aux services d'évaluation et d'orientation est inégal dans la province. Les apprenants et les organismes de prestation de services estiment important que ces services soient accessibles dans tout l'Ontario et que le financement tienne compte de l'importance de ces fonctions.

Les répondants ont souligné qu'il était important de présenter l'information sur les programmes et les services d'une manière convenant à des adultes aux aptitudes variées, qui peuvent avoir des handicaps physiques, des troubles d'apprentissage ou des difficultés d'ordre linguistique (en écriture, en lecture ou autres). Les organismes de prestation de services

veulent aussi avoir facilement accès à l'information sur la gamme de programmes et de services offerts dans leur collectivité afin d'orienter les apprenants parmi les itinéraires qui leur permettraient d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

Nous avons discuté de plusieurs méthodes pour élargir l'accès à l'information, comme l'accès en ligne, les centres à guichet unique, les modèles de prestation intégrée des services et une variété de points d'accès communautaires (aéroports, transports en commun, bibliothèques, centres communautaires et centres commerciaux).

« Nous pourrions faire preuve de créativité pour informer les gens. J'étais récemment en Grande-Bretagne. Dans toutes les toilettes publiques, on trouvait des annonces "Lire? Écrire? Ligne 1 800". »

Un intervenant, le 12 juillet 2004

L'accès à l'information pertinente aide les apprenants qui étudient en vue d'obtenir un emploi. Ils ont en effet besoin d'information sur les tendances du marché du travail et sur les débouchés locaux afin de planifier efficacement leur parcours d'apprentissage. Le fait de bénéficier d'information et d'appui dans leur milieu de travail les aide de plus à effectuer la transition et à conserver un emploi.

Certains apprenants adultes ont créé des associations d'élèves adultes semblables à celles existant dans les universités et les collèges. Les apprenants à Toronto ont souligné l'importance de leur association dans la communication de l'information, l'orientation et le soutien (p. ex., l'accès à des ordinateurs).

Reconnaissance des acquis et des titres de compétences antérieurs

« Les nouveaux arrivants ont été sélectionnés en fonction de leur expérience dans leur pays d'origine. Nous immigrons au Canada, mais ne pouvons y tirer parti de ces compétences. Un grand nombre des personnes inscrites aux cours pour adultes sont des immigrants. Ils ont un bon niveau d'instruction dans leur pays. Ils savent lire et écrire dans leur propre langue. Il ne s'agit pas d'élèves du secondaire... Les nouveaux arrivants ont besoin de bonnes aptitudes langagières en anglais, mais il n'est pas nécessaire de leur enseigner à compter. Ils ont déjà de bonnes idées et du vécu. Le système d'éducation des adultes doit reconnaître et valoriser l'expérience de ces gens. Il faut tenir compte de leurs antécédents. »

Un apprenant, le 16 juin 2004

Les intervenants ont mis de l'avant les avantages de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis (ERA)¹⁵ pour que les apprenants soient inscrits dans le programme pertinent, mais ils ont mis en question les mécanismes d'évaluation existants et la capacité des organismes voués à l'éducation des adultes à utiliser les outils disponibles. L'évaluation des acquis peut aider un adulte à obtenir la reconnaissance de ses connaissances et de ses compétences, et les crédits qui s'y rapportent, et à les exploiter à l'étape suivante de ses objectifs d'apprentissage et professionnels. À l'égard des acquis et de sa reconnaissance en vue de l'obtention d'un diplôme secondaires, certains intervenants ont indiqué que le processus actuellement suivi par le ministère de l'Éducation était complexe et laborieux pour le fournisseur de

¹⁵ Bloom, Michael et Michael Grant, *La reconnaissance des travailleurs intellectuels : Les avantages économiques d'une meilleure appréciation de l'apprentissage et des titres de compétences au Canada* (The Conference Board of Canada, septembre 2001); met en évidence les avantages de reconnaître les acquis et les titres de compétences existants des personnes, pour ces dernières et pour le pays.

services autant que pour l'apprenant; ils préfèrent le processus antérieur qui consistait à évaluer les équivalences de crédits et à octroyer jusqu'à 12 crédits aux élèves en fonction de leur âge et du nombre d'années passées hors de l'école.

D'autres outils procurent un moyen standard de reconnaître les acquis et les compétences existantes :

(i) Le Passeport-compétences de l'Ontario, une ressource actuellement mise à l'essai par le ministère de l'Éducation et le ministère de la Formation et des Collèges et Universités, donne aux employeurs une méthode uniforme d'évaluation et d'enregistrement des compétences et des habitudes de travail dont les personnes font preuve au travail;

(ii) Le Test of Workplace Essential Skills (TOWES) (www.towes.com), un outil d'évaluation des compétences essentielles en milieu de travail faisant l'objet d'un essai pilote dans certains collèges d'arts appliqués et de technologie, est un moyen d'évaluer les compétences de l'apprenant et de définir les programmes de rattrapage et de préparation au milieu de travail à recommander.

Les intervenants estiment qu'une norme commune d'évaluation est cruciale si l'on veut clarifier les itinéraires des apprenants. Selon eux, le plus important est que les apprenants puissent passer d'un

« Accepter les normes relatives aux compétences essentielles. Cela pourrait être un des éléments clés d'un système de reddition des comptes... Pour les programmes d'ALS, on pourrait utiliser les Niveaux de compétence linguistique canadiens. Comme les normes relatives aux compétences essentielles, ces niveaux s'accompagnent de fonds fédéraux pour la recherche et le développement. »

Un intervenant, le 24 juin 2004

établissement à un autre en faisant transférer leurs crédits et, surtout, que l'accréditation de leur apprentissage soit acceptée partout, qu'elle ait été octroyée par un collège d'arts appliqués et de technologie ou un conseil scolaire de district.

Les apprenants s'inquiètent du fait que les employeurs utilisent comme seul critère de présélection le Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) pour recruter du personnel. Si le DESO est désormais le seuil minimal pour accéder à un travail ou pour poursuivre des études, il conviendrait de prêter davantage attention à cette question du point de vue des politiques et du financement.

« Il y a des années, lorsque j'ai commencé dans l'industrie de la carrosserie automobile, j'avais fini la 8^e année. Je n'avais pas besoin d'avoir un niveau de 12^e année. Je constate maintenant que j'ai besoin de ce niveau pour faire autre chose. Mon médecin m'a recommandé de changer de métier. Mon objectif est d'atteindre le niveau de 12^e année et de chercher ensuite de nouvelles occasions d'emploi. »

Un apprenant, le 7 juillet 2004

« Lorsque j'ai perdu mon emploi et que je me suis rendue au bureau de l'assurance-emploi pour chercher du travail, j'ai découvert que tous les employeurs veulent des gens au niveau de la 12^e année. Cela n'était pas nécessaire il y a des années. J'ai toujours travaillé et me rends maintenant compte que je dois obtenir mon diplôme d'études secondaires pour trouver un autre genre d'emploi. »

Une apprenante, le 12 juillet 2004

Certains répondants estiment que les personnes qui n'ont pas obtenu les crédits exigés pour le diplôme ont le droit d'acquiescer le DESO, peu importe le temps qui s'est écoulé depuis qu'elles ont quitté l'école, et que si les adultes avaient les mêmes droits que les jeunes, les niveaux de financement par le gouvernement seraient les mêmes. Le test de compétences linguistiques fondé sur les aptitudes en lecture et en écriture du niveau de 9^e année, qui doit être passé avec succès pour obtenir le DESO, constitue un obstacle pour certains apprenants adultes. Il faudrait plutôt exiger que les élèves terminent avec succès un cours de langue axé sur les aptitudes en lecture et en écriture au niveau de la 9^e année.

Certaines provinces ont un diplôme d'études secondaires pour adultes reconnu par les universités, les collèges et les employeurs. Les répondants ont indiqué que la mise en place en Ontario d'un tel diplôme axé sur les compétences liées à l'emploi et reconnu par les employeurs serait une bonne option comme substitut au DESO.

Les commentaires sur le test d'évaluation en éducation générale comportaient les questions suivantes : Les employeurs le reconnaissent-ils comme équivalent du DESO? Les adultes éprouvent-ils des difficultés à passer le test sans préparation? Le coût du cours de préparation pourrait-il être un obstacle pour certains apprenants adultes?

Liens entre l'éducation des adultes et le milieu de travail

Les intervenants ont souligné le besoin de programmes conçus pour l'acquisition de compétences essentielles et liées à l'employabilité ainsi que d'aptitudes scolaires. Il s'agit là de capacités qui permettent aux gens de conserver leur emploi et dont l'acquisition est particulièrement importante pour les personnes qui manquent d'expérience professionnelle. Les compétences nécessaires dans les lieux de travail du 21^e siècle, y compris pour les emplois au niveau d'entrée, sont les aptitudes en lecture, en

écriture, en calcul et en informatique ainsi que les capacités en résolution de problèmes et en raisonnement critique qui permettent aux employés de s'adapter à l'évolution du milieu de travail et de travailler efficacement avec leurs collègues. Les sites Web du Conference Board of Canada sur les compétences relatives à l'employabilité (<http://www.conferenceboard.ca/education/learning-tools/employability-skills.htm>) et de Développement des ressources humaines Canada sur les compétences essentielles (<http://www15.hrdc-drhc.gc.ca/french/general/es.asp>) procurent de l'orientation aux éducateurs pour la conception des programmes.

« Le financement du perfectionnement des compétences relatives à l'employabilité s'impose. Il existe une lacune réelle dans ce domaine. Nous devons aider les gens à trouver du travail et à le conserver. Ils ont besoin d'un soutien supplémentaire important, plutôt que d'une simple formation théorique conventionnelle. On compte tellement de décrocheurs. Nous devons nous pencher sur l'initiation à la vie quotidienne, les compétences relatives à l'employabilité et les aptitudes scolaires pour que la personne ait un plan dans chacun de ces domaines. Ceux-ci doivent tous être reconnus. »

Un intervenant, le 12 juillet 2004

Les employeurs acceptent la responsabilité d'aider les employés à perfectionner des compétences particulières à l'emploi, mais ils estiment que ces derniers devraient posséder dès le départ les connaissances élémentaires.

« L'employeur est là pour instruire les employés sur les particularités de leur emploi. L'éducation des adultes vise à leur procurer les compétences de base. »

Un employeur, le 5 juillet 2004

Des possibilités accrues de stages d'éducation coopérative et de travail supervisé pourraient aider à renforcer les liens entre l'éducation des adultes et le milieu de travail. Les participants ont indiqué que Connexion Emploi (le programme provincial pour l'emploi) devrait être plus lié au système de l'éducation des adultes, car il sert de passerelle entre les employeurs et les personnes à la recherche d'un travail. La conception des programmes peut également privilégier l'établissement de liens officiels avec le lieu de travail et de liens informels par l'entremise des réseaux locaux et de partenariats entre les organismes de prestation de services et la collectivité des affaires. Si des stages d'éducation coopérative sont mis en place dans des lieux de travail syndicalisés, les syndicats doivent participer au partenariat.

Pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants en Ontario, les apprenants et les fournisseurs de services ont souligné l'importance de programmes d'anglais ou de français langue seconde permettant d'acquérir des compétences linguistiques nécessaires à l'emploi, en particulier les niveaux avancés d'aptitudes langagières que les professionnels et les gens de métier formés à l'étranger doivent atteindre pour exercer leur profession.

« J'aimerais voir des niveaux plus élevés de formation dans le programme d'ALS. Le niveau avancé n'est pas un luxe, mais une nécessité. C'est un premier pas vers l'accréditation professionnelle ou l'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire quel qu'il soit. Nous avons besoin d'un certain niveau de spécialisation dans les programmes d'ALS. La plupart des participants sont des professionnels qualifiés et devraient avoir des personnes avec qui converser dans leur profession. »

Un apprenant, le 16 juin 2004

Objectifs des apprenants

Beaucoup d'apprenants adultes veulent acquérir les compétences offertes dans les programmes d'éducation des adultes pour « prendre le contrôle » de leur vie, pour « surmonter un sentiment d'échec » ou pour « avoir les aptitudes permettant de contribuer à la société ». Un apprenant a évoqué sa satisfaction à pouvoir lire et comparer les prix à l'épicerie afin de pouvoir établir plus efficacement un budget correspondant à ses moyens. Un grand nombre d'apprenants ont fait savoir que l'amélioration de leurs compétences linguistiques et de leurs aptitudes en

« Grâce au cours d'alphabétisation de base, je peux écrire et envoyer des courriels. Je peux encourager d'autres personnes à suivre des cours. J'ai maintenant les compétences nécessaires pour travailler avec d'autres personnes afin de les aider à reprendre leurs études. Je peux également faire profiter des jeunes de mon expérience en me rendant dans les écoles, en leur racontant mon histoire et en les encourageant à continuer leurs études. Les enfants disent qu'ils détestent l'école et qu'ils veulent décrocher, mais ils désirent en fait obtenir un bon emploi. Nous devons leur dire que les compétences en informatique et la maîtrise d'Internet sont nécessaires quoi que vous désiriez faire dans la vie. Le programme d'alphabétisation des adultes m'a donné les compétences nécessaires pour aider les jeunes et pour participer à des activités communautaires comme le conseil de parents, à des organismes communautaires et à l'Association des étudiants et étudiantes de langue française de l'Ontario. »

Une apprenante, 19 juin 2004

lecture et en écriture les a rendu plus confiants et plus aptes à participer à la vie communautaire.

Désormais capable de lire et d'écrire, une apprenante s'est portée candidate aux fonctions de présidente de son club de services local et a été élue; une autre a commencé à aider à titre bénévole la soupe populaire de son quartier. Plusieurs participants à des programmes d'alphabétisation ont fait savoir qu'ils avaient été parler à des adolescents dans des écoles secondaires de l'importance de rester à l'école et de terminer leurs études. Des gens qui étaient marginalisés ont appris qu'ils avaient quelque chose à redonner à leurs collectivités.

L'intégration des programmes

Des défis relatifs à l'intégration, à la coordination et à l'établissement de liens se posent au niveau local entre les fournisseurs de services, à l'échelon provincial entre les ministères, et entre les administrations fédérale et provinciale.

« L'apprenant doit être le point central des efforts de coordination et d'établissement de liens. Il doit exister plus d'un itinéraire et plusieurs titres de compétences possibles pour l'objectif que l'apprenant s'est fixé. Les itinéraires doivent être clairs, facilement définis et bien compris par tous les participants – l'apprenant, les fournisseurs de services, les organismes de soutien et le marché du travail. »

Un intervenant, le 4 juillet 2004

Échelon local

Les divers programmes d'un même fournisseur de services manquent parfois de coordination¹⁶, et la coordination entre tous les organismes chargés de la prestation au sein de certaines collectivités est complexe.¹⁷ Certains fournisseurs de services ne connaissent pas les autres programmes ou services offerts et ne proposent donc pas aux apprenants d'autres possibilités d'atteindre leurs propres objectifs d'apprentissage.

Il n'existe aucune coordination entre le programme fédéral Cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC) et les programmes provinciaux de FLS ou d'ALS offerts par les conseils scolaires de district et les collèges d'arts appliqués et de technologie. Les apprenants remarquent les dédoublements et les lacunes dans l'éventail de programmes existants. Par exemple, trois cours d'ALS offerts dans le même quartier proposent des programmes semblables (un offert par CLIC et les autres par deux conseils scolaires de district) alors que d'autres niveaux de services d'ALS ne sont pas disponibles. De plus, les apprenants sont déroutés par le fait qu'après avoir atteint un niveau donné de maîtrise linguistique dans un programme, ils sont ensuite évalués à un niveau différent dans un autre programme relevant d'un autre ordre de gouvernement ou proposé dans un établissement différent. Les apprenants recommandent des efforts de coordination entre les CAAT et les conseils scolaires de district pour améliorer l'évaluation de l'acquis et pour garantir la transférabilité des crédits.

¹⁶ MacLeod, Mel, *Seamless Transition to More Learning* (Ontario Association of Adult and Continuing Education School Board Administrators, Mel MacLeod & Associates, 2001). Cette étude portait sur la transition des apprenants entre le Programme d'alphabétisation et de formation de base et les programmes donnant droit à des crédits d'études secondaires; elle a défini les obstacles à l'efficacité de la transition et a suggéré des « pratiques exemplaires » à cet égard.

¹⁷ Les organismes chargés de l'exécution du Programme d'alphabétisation et de formation de base participent à un processus de coordination locale, mais les autres fournisseurs de services d'éducation des adultes ne font pas toujours partie de ce processus.

Les mécanismes existants de planification et de coordination locales ne sont pas toujours efficaces ou reposent trop sur le temps et les efforts de bénévoles, ce qui est difficile à soutenir à long terme. Les rôles divers des organismes de coordination existants (comme les conseils industrie-éducation et les commissions locales) dans de nombreuses collectivités ne sont pas clairs pour les intervenants. Une vision et un leadership locaux sont importants pour stimuler la coordination locale, mais une vision et un leadership provinciaux sont essentiels pour soutenir et faciliter cette coordination locale.

Coordination au niveau du gouvernement provincial

Pour améliorer les services provinciaux à l'intention des adultes, il est essentiel de coordonner les efforts des divers ministères responsables du financement des programmes connexes, qu'il s'agisse de programmes d'éducation des adultes ou du soutien aux participants par l'aide sociale ou des services d'immigration et d'établissement. L'absence de coordination provinciale est un obstacle à la coordination locale et au tracé d'itinéraires clairs pour les apprenants.

Les intervenants ont suggéré que des discussions entre les décideurs du programme Ontario au travail et ceux responsables de l'éducation des adultes pourraient éclaircir certaines questions de politique. Par exemple, certains apprenants qui ne sont pas « prêts à apprendre » et qui ont été orientés vers un programme après des résultats insuffisants à un test obligatoire d'aptitude à lire et à écrire pourraient ne pas être capables de se concentrer sur l'apprentissage en raison de nombreux autres problèmes auxquels ils doivent faire face dans leur vie – le stress lié aux questions de survie rend l'apprentissage difficile ou empêche l'apprenant d'assister régulièrement aux cours.

Intégration des programmes fédéraux et provinciaux

Les intervenants ont fait savoir que le manque d'intégration entre les différents ordres de gouvernement est non seulement à l'origine de dédoublements ou de lacunes au niveau des services, mais qu'il accroît aussi le fardeau des organismes de prestation de services qui doivent se démener face à plusieurs mécanismes de financement et de reddition des comptes. On a constaté un soutien prononcé envers l'élaboration d'une entente sur le développement du marché du travail et sur l'immigration entre le gouvernement fédéral et la province de l'Ontario afin d'intégrer les programmes qui répondraient à la gamme de besoins en apprentissage linguistique des adultes et les besoins du marché du travail, comme c'est le cas dans les autres administrations provinciales et territoriales.

Les intervenants étaient d'accord avec la métaphore décrivant l'éducation des adultes comme « un archipel avec un mauvais service de traversier » et ont suggéré la nécessité d'établir des ponts ou de meilleurs services de traversier, mais aussi une bonne carte et des horaires souples pour la navigation entre les îles.

Les partenariats

Les répondants ont cité des exemples de partenariats réussis comme moyens de dépasser le stade de la coordination et de l'intégration et d'établir des relations de travail en vue d'atteindre des objectifs précis en éducation des adultes. Ils estiment que les partenariats créent des itinéraires « sans couture » pour les apprenants adultes et qu'ils enrichissent la qualité et la variété des programmes offerts en réponse aux besoins locaux (partenariats entre organismes de prestation de services, partenariats entre ces four-

nisseurs et les organismes communautaires et partenariats avec les employeurs afin de faciliter les stages d'éducation coopérative et la formation sur le tas).

Ces partenariats reposent parfois sur la participation de bénévoles qui contribuent à l'apprentissage, p. ex., des personnes âgées qui servent de tuteurs en ALS ou FLS ou dans des programmes d'alphabétisation.

Les répondants ont cité les raisons suivantes pour l'établissement de partenariats :

- Le désir d'une démarche globale afin de répondre à la variété de besoins des apprenants adultes dans leur collectivité, une démarche mettant à contribution tous les fournisseurs de services, les bibliothèques, les organismes communautaires et bénévoles locaux et les lieux du culte
- Le besoin d'optimiser les connaissances et les ressources communautaires afin de répondre aux besoins d'apprentissage locaux des adultes et de proposer des solutions novatrices
- Les pressions budgétaires qui incitent les fournisseurs de services à chercher à réaliser des économies en s'associant pour partager les coûts administratifs, les installations et la formation des bénévoles afin de poursuivre la prestation des services
- La reconnaissance du fait que les partenariats leur permettent d'offrir une gamme de services plus vaste et plus variée; aucun organisme ne peut à lui seul offrir l'éventail complet de services dont les apprenants adultes pourraient avoir besoin pour atteindre leurs objectifs

Parmi les « pratiques exemplaires » liées aux partenariats, les participants ont notamment cité les mesures suivantes :

- le partage des fonds alloués aux programmes afin d'optimiser l'éventail de programmes destinés aux adultes dans une région mal desservie
- la prestation de services dans des locaux partagés

- le partage des appuis administratifs
- la planification conjointe de la prestation de services

Dans certains cas, les partenariats ont mené à une réorientation des programmes de sorte que chaque partenaire investisse ses ressources dans l'un des ensembles de services offerts dans une collectivité.

Dans une de ces collectivités, par exemple, un organisme de prestation de services s'est associé avec le milieu des affaires pour des journées-carrières et d'autres activités afin de faire participer davantage tous les membres de la collectivité.

« En réponse aux défis économiques et sociaux posés par l'exécution des programmes dans la région de Prescott-Russell, nous avons établi un modèle unique de partenariat. Nous avons joint nos ressources financières et humaines afin de mieux répondre aux besoins des résidents. Une fois les programmes élaborés, notre objectif a été de veiller à ce que l'argent soit dépensé au bon endroit. Les fonds étaient mis en commun, et nous avons évité d'apposer une marque à un programme aux dépens des autres. Un adulte est un adulte et chaque partenaire doit s'efforcer d'aider les adultes à atteindre leurs objectifs. Il faudrait encourager les autres intervenants à tenter d'établir des partenariats pour satisfaire aux besoins locaux. »

Un fournisseur, le 19 juin 2004

À l'inverse, certains modèles actuels de politique et de financement interdisent les partenariats ou créent des obstacles qui nuisent à l'exécution d'initiatives locales selon ce modèle. Les intervenants ont recommandé que le cadre de politique gouvernemental encourage par des mesures incitatives le partage de

l'information et la reconnaissance des initiatives en partenariats. Ils ont également suggéré que les partenariats au niveau des ministères soutiendraient la planification conjointe des priorités en matière de politique et d'alliances stratégiques afin de permettre aux initiatives de partenariat locales de s'élargir et de se renforcer et de garantir l'existence dans tout l'Ontario d'un ensemble homogène de services d'éducation des adultes qui soit accessible et suffisamment financé.

La reddition des comptes, les résultats et le financement

Au cours des réunions avec les intervenants, en raison de la situation budgétaire actuelle du gouvernement, nous n'avons pas laissé entendre que de nouveaux fonds seraient alloués à l'éducation des adultes. Toutefois, les participants ont abordé les problèmes de financement à la fois pendant les réunions et dans leurs mémoires.

Les changements apportés à la formule de financement des programmes ouvrant droit à crédit qui sont offerts par les conseils scolaires de district aux apprenants adultes de plus de 21 ans ont touché les fournisseurs de services. Avant septembre 1996, les élèves âgés de 21 ans ou plus inscrits à une école de jour étaient financés au même niveau que les autres élèves. À partir de cette date, la loi a autorisé les conseils scolaires à faire inscrire les élèves de plus de 21 ans aux programmes de formation continue et a modifié le financement pour ces élèves au taux établi pour la formation continue, qui est inférieur à celui correspondant aux cours ordinaires de jour. Le motif avancé pour un tel changement était que les programmes de formation continue exigent moins de services (p. ex., les services de sports et les services aux élèves en difficulté).

Ce changement a été perçu par certains des conseils scolaires de district comme un message du gouverne-

ment pour que les conseils se concentrent sur l'éducation des jeunes de 18 ans et moins et abandonnent les programmes pour adultes. Certains intervenants font état d'une baisse du nombre d'inscrits aux cours de jour pour adultes ces dix dernières années.

« L'éducation des adultes n'est pas une priorité du conseil. Si le ministère fait savoir aux conseils que l'éducation des adultes est importante, les conseils y attacheront de l'importance. Le ministère leur indique clairement que ce sont les cours de la maternelle à la 12^e année qui comptent. »

Une intervenante, le 29 juin 2004

Des personnes âgées ont indiqué que les conseils scolaires de district offraient moins de programmes d'intérêt général en raison de la politique de recouvrement intégral des coûts. Ils estiment que les formules de financement applicables aux conseils scolaires devraient comprendre l'usage des installations pour les programmes de formation continue de manière à ce que les frais d'inscription aux cours d'intérêt général demeurent raisonnables pour les nombreuses personnes âgées aux revenus fixes qui désirent y participer. Certaines personnes âgées signalent que le système éducatif devrait continuer de les desservir, même s'ils ne font plus partie de la main-d'œuvre, car ils ont versé des impôts pendant toute leur vie.

D'autres demandent que l'espace public soit utilisé de manière plus efficace, en indiquant que les conseils scolaires de district ne devraient pas fermer des écoles vides alors qu'ils louent des locaux pour les programmes destinés aux adultes, et que l'espace nécessaire à l'exécution des programmes communautaires ou d'intérêt général devrait être mis à la disposition dans les écoles (gratuitement ou à un coût raisonnable).

Des francophones ont mentionné le besoin d'un soutien financier de l'ensemble des programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes liée à l'emploi qui ouvrent droit à crédit et qui sont destinés aux adultes francophones partout en Ontario, et ont indiqué que ce financement devrait tenir compte du fait que l'exécution de tels programmes est plus coûteuse, comme l'indique le Rapport du groupe d'étude sur l'égalité en matière d'éducation¹⁸.

Les collectivités de personnes sourdes, malentendantes ou sourdes et aveugles demandent également que le gouvernement finance les programmes de manière à répondre à leurs besoins, en particulier pour ce qui a trait à l'accès à la technologie d'adaptation, à du matériel d'apprentissage adapté et à des professionnels qualifiés capables de travailler avec leurs collectivités particulières en tenant compte de leurs besoins linguistiques et culturels uniques.

« Nous devons aussi tenir compte des ressources. La plupart de ces ressources sont du domaine de l'écoute et nous devons donc les modifier. Nous avons besoin de ressources spécialement adaptées à l'apprenant sourd. Aujourd'hui, l'accès aux ressources est un obstacle à l'apprentissage des personnes sourdes. Il ne faut pas oublier que l'anglais est notre langue seconde et que nous devons traduire de l'anglais au langage gestuel américain (ASL). »

Un intervenant, le 23 juin 2004

Les intervenants des collectivités des Premières nations ont souligné l'importance de l'accès à des fonds suffisants et stables permettant d'offrir des programmes d'éducation des adultes à l'intérieur et en dehors des réserves. Ils ont mentionné l'incertitude suscitée par le débat entre les administrations

fédérale et provinciale quant à la responsabilité du financement de l'éducation des adultes autochtones et l'abandon possible du soutien du gouvernement fédéral assumé par le ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada. De même que d'autres intervenants, ils pensent que l'élimination des compartiments en matière de financement des divers programmes leur permettrait de mieux utiliser les ressources existantes, car ils estiment notamment que les programmes doivent respecter les besoins uniques des différentes collectivités (Indiens à l'intérieur et en dehors des réserves, Métis et Inuits).

Les intervenants des collectivités isolées des régions rurales et du Nord ont fait savoir que, outre les coûts élevés associés à l'exécution des programmes, il était également difficile pour les apprenants d'accéder aux programmes en raison des frais de transport.

Des intervenants ont soulevé la question de l'accès au financement des programmes d'alphabétisation destinés aux immigrants illettrés dans leur propre langue, de manière à ce que ces derniers apprennent d'abord à maîtriser leur langue maternelle afin de se préparer à l'acquisition d'aptitudes en lecture et en écriture en anglais ou en français.

Certains intervenants ont suggéré que, le mode de financement des organismes de prestation de services étant fondé sur le nombre de participants ou les niveaux d'activités plutôt que sur les résultats ou le rendement des élèves, on dissuade en fait ces organismes de recommander d'autres programmes plus pertinents aux apprenants. Pour eux, un financement de base durable signifie la capacité à conserver des éducateurs d'adultes expérimentés, la mise en place d'incitatifs pour la planification de la prestation de services à plus long terme et la possibilité de réaffecter des fonds en fonction de l'évolution des besoins locaux. La souplesse à l'échelon local dans l'affectation des fonds est considérée comme un élé-

¹⁸ Rozanski, Mordechai, *Investir dans l'éducation publique : Favoriser l'amélioration continue de l'apprentissage et du rendement des élèves, Rapport du groupe d'étude sur l'égalité en matière d'éducation* (Ministère de l'Éducation, décembre 2002), p. 32.

ment important de toute formule de financement. Les mesures incitatives visant à récompenser l'innovation locale dans l'établissement de partenariats en vue d'une prestation de services efficace et efficiente ont également été mentionnées.

Il est important de pouvoir ajuster le financement selon les conditions locales du marché du travail, par exemple, en cas de fermeture d'une usine ou d'une entreprise au cœur de la collectivité, lorsque de nouveaux débouchés économiques sont liés au marché du travail local ou quand l'évolution démographique de la main-d'œuvre devient un facteur (p. ex., la forte mise à contribution de la population autochtone dans le Nord de l'Ontario ou le recours à la population immigrante urbaine dans le Sud de la province). Les décideurs doivent définir comment allouer les fonds en réponse aux besoins du marché du travail, mais aussi selon les besoins d'apprentissage particuliers de ces collectivités.

« En 1996, les Autochtones représentaient 17 % de la main-d'œuvre (dans le Nord-Ouest de l'Ontario). En 2001, ce pourcentage est passé à 22 %. Cette hausse devrait se poursuivre et s'accélérer. Pour survivre, le Nord doit disposer d'une main-d'œuvre autochtone instruite. »

Présentation du 28 juin 2004

Les coûts sociaux d'un financement insuffisant de l'éducation des adultes

L'éducation des adultes doit être considérée comme un investissement plutôt que comme un coût, un investissement qui compense les coûts liés à d'autres services sociaux. Pour calculer la rentabilité des programmes d'éducation des adultes, les décideurs

doivent tenir compte du contexte social global et comprendre les compromis faits entre le coût de l'éducation des adultes et les économies réalisées au niveau du budget d'autres secteurs.

Il existe des liens clairs entre l'éducation des adultes et la santé qui découle de l'usage éclairé du système de soins de santé et d'une participation mentale active à la vie sociale de la collectivité. Le nombre d'études réalisées à ce sujet est certes limité, mais on a constaté que l'état de santé des personnes âgées peut être mis en rapport avec la participation à l'apprentissage.¹⁹ Pour les apprenants des programmes d'ALS ou de FLS, les compétences linguistiques sont d'autant plus importantes, car elles leur permettent de parler efficacement avec les fournisseurs de soins de santé des problèmes concernant leur famille et eux-mêmes et d'éviter la surutilisation du système causée par les malentendus.

Le manque d'aptitudes en lecture, en écriture et en calcul a pour effet l'incapacité de s'intégrer au marché du travail ou de s'adapter à l'évolution des exigences professionnelles et, par conséquent, la dépendance à l'égard de l'aide sociale.

Il existe également un rapport entre la prestation de programmes d'éducation des adultes à l'intention des personnes incarcérées et le taux de récidive une fois que ces dernières ont purgé leur peine. En 1989, des chercheurs ont fait passer le Test of Adult Basic Education (test des connaissances de base des adultes ou TABE) à un échantillon représentatif de délinquants jeunes et adultes détenus dans des établissements correctionnels du gouvernement provincial. Dans les deux groupes, environ la moitié des détenus ont obtenu une note correspondant ou inférieure à un niveau de 6^e année dans au moins un des trois domaines étudiés (lecture, mathématiques, langue). Même si l'autre moitié a obtenu une note supérieure au niveau de 6^e année, la plupart des

¹⁹ Cusack, S. A., « Developing a lifelong learning program: empowering seniors in lifelong learning », *Educational Gerontology* 21(40) 1995, p. 305-320.

adultes incarcérés n'ont pas terminé leurs études secondaires. De nombreuses études montrent sans équivoque la valeur de l'éducation dans la réduction du taux de récidive.²⁰ Malgré ce constat, les programmes d'éducation des adultes ne sont pas accessibles uniformément dans les centres de détention provinciaux. Les cours par correspondance offerts par le Centre d'études indépendantes (CEI) de TVOntario constituent une option pour les détenus. Toutefois, en 2002, le CEI a introduit des frais d'inscription non remboursable applicable à chaque cours suivi. Depuis l'imposition de ces frais, le nombre annuel d'adultes inscrits dans l'ensemble du système carcéral a connu une baisse considérable. Toute une gamme de facteurs peuvent y avoir contribué, dont les frais d'inscription non remboursables.

Les fournisseurs des programmes d'éducation des adultes, qui connaissent les liens entre le niveau d'alphabétisation et les compétences linguistiques des parents et le rendement scolaire des enfants, estiment qu'un investissement dans l'alphabétisation des parents aiderait clairement le gouvernement à atteindre son objectif d'améliorer le rendement en lecture et en écriture depuis la maternelle à la 12^e année.

Le dernier point, mais non le moindre, est que les intervenants ont fait le lien entre la capacité à lire et

à comprendre les responsabilités et les droits fondamentaux dans une démocratie et le taux de participation aux élections.²¹

Reddition des comptes et résultats

Le financement et la reddition des comptes doivent être mis en rapport pour garantir que nous contribuables en avons vraiment pour notre argent et que les programmes et services atteignent les résultats désirés, mais les mesures utilisées pour la reddition des comptes ne devraient pas se limiter à l'emploi, car les intervenants sont conscients de l'importance de s'axer sur la personne sous tous ses aspects (particulier, citoyen, membre d'une famille et de la collectivité et participant au marché du travail). Les apprenants inscrits à des programmes d'éducation des adultes ont indiqué qu'ils gagnaient en assurance et en estime de soi à mesure qu'ils acquerraient les compétences sociales nécessaires pour participer efficacement à la population active et à la collectivité.

Certains résultats contribuent à la santé de la société ontarienne, comme l'inclusion sociale, la cohésion sociale et la capacité à participer efficacement à la société multiculturelle canadienne, où l'on valorise la diversité et respecte les différences. Même si ces aspects ne constituent pas la priorité directe d'un programme, ils sont souvent les produits dérivés de l'apprentissage réalisé en commun avec d'autres adultes dans des collectivités d'apprentissage diverses. Le développement de collectivités d'apprentissage est considéré comme l'un des principaux bénéfices associés à l'éducation des adultes. De nombreux intervenants estiment que les ministères qui fournissent les fonds devraient reconnaître les bénéfices de l'éducation des adultes au-delà de sa simple valeur économique et faire en sorte que les mécanismes et les mesures liés à la reddition des comptes

« Il faut absolument que nous comprenions l'importance des aptitudes à lire et à écrire pour la démocratie. Par exemple, seulement 60 % des électeurs inscrits ont voté aux récentes élections fédérales. Il serait intéressant de connaître la proportion des 40 % restants qui ne savent pas lire. »

Un administrateur, le 30 juin 2004

²⁰ Ryan, T. A., *Correctional Education and Recidivism: A Historical Analysis* (College of Criminal Justice, University of South Carolina), 14 avril 1994.

²¹ Globe and Mail, « True North strong and third », (Globe and Mail, 7 août 2002) analyse d'Henry Milner, *Civic Literacy: How Informed Citizens Make Democracy Work* (Tufts University, University of New England Press, Hanovre, 2002). À partir de données de l'EIAA, Henry Milner, spécialiste des sciences politiques à l'Université Laval, fait le lien entre un meilleur gouvernement et des citoyens bien informés et soutient que l'éducation des adultes peut jouer un rôle central dans le renforcement des connaissances civiques.

reflètent le vaste éventail de résultats économiques et sociaux. Ils considèrent l'éducation des adultes comme un investissement rentable sous bien des points de vue.

De manière plus générale, les intervenants ont souligné que la société doit continuer d'investir dans l'éducation des adultes si nous voulons conserver une démocratie solide ainsi qu'une société et des collectivités saines.

L'accès à l'éducation des adultes

Les intervenants ont souligné l'importance de la prise de contact avec les personnes marginalisées, qu'elles aient un emploi ou pas. Celles qui sont sans emploi peuvent par l'entremise de l'assurance-emploi ou de l'aide sociale bénéficier d'appuis qui les informent des possibilités d'études et de formation. Celles qui sont sous-employées peuvent ne pas disposer des ressources nécessaires pour accéder aux programmes et aux services d'éducation des adultes qui les aideraient à obtenir un meilleur emploi; il est donc nécessaire d'aller à leurs devants sur les lieux de travail, de collaborer avec les employeurs et les employés à propos des initiatives de perfectionnement des compétences, en ciblant le personnel des PME qui n'ont pas la capacité de formation des grandes entreprises.

Un cadre stratégique pour l'éducation des adultes devrait reconnaître les besoins particuliers des femmes, compte tenu des liens entre la pauvreté et l'accès aux programmes, car le manque de services de garde d'enfants à prix abordable et de soutien aux transports sont des obstacles à la participation de certaines femmes. Les répondants ont recommandé une démarche globale dans les programmes d'éducation des adultes, dont le contenu et la méthode d'apprentissage doivent être adaptés à la vie quotidienne des femmes.

Les intervenants ont fait remarquer que la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* l'accessibilité pour exige que tous les ordres de gouvernement et les municipalités, les hôpitaux, les conseils scolaires, les collèges, les universités et les organismes de transport en commun préparent des plans d'accessibilité annuels et les mettent à la disposition du public. Les personnes handicapées ont évoqué le soutien de l'emploi offert par le Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées (POSPH). Elles se demandent si le mandat du POSPH (offrir aux clients des biens et services qui leur permettent d'obtenir ou de conserver un emploi) devrait être élargi pour appuyer les personnes désireuses de participer à des programmes d'éducation des adultes. Certains jugent nécessaire d'améliorer les processus de présélection et d'évaluation ou de les modifier pour y inclure une évaluation de nature professionnelle.

Les membres des collectivités de personnes sourdes, malentendantes ou sourdes et aveugles s'inquiétaient du fait que les décideurs qui n'ont pas de déficience auditive pourraient ne pas être réceptifs à leurs besoins uniques. Ils ont expliqué que leur première langue est le langage gestuel américain (ASL), l'anglais ou le français étant leur langue seconde, et qu'il est donc important pour eux de disposer du matériel et de l'information sur les programmes en ASL, ainsi que de suffisamment de traducteurs et d'interprètes qualifiés pour les aider à participer à un vaste éventail de programmes communautaires.

Des programmes adaptés à la culture des participants des Premières nations sont essentiels si l'on veut éviter les expériences traumatiques du passé. Les programmes offerts par l'entremise d'un centre d'amitié²² ont été cités comme exemples de programmes adaptés, et les apprenants ont souligné l'importance de l'accès à des programmes sans crédit

²² Le site Web de l'Ontario Federation of Friendship Centres recense 29 centres d'amitié. Ces centres d'amitié offrent des programmes dans divers domaines (santé, justice, soutien familial, emploi et formation, etc.). Ils élaborent et exécutent par ailleurs des initiatives locales dans des secteurs comme l'éducation, le développement économique, les initiatives à l'intention des enfants et des jeunes et la sensibilisation culturelle.

et ouvrant droit à crédit dans leur collectivité. Cet accès donnerait aux Autochtones des occasions de proposer leurs services et de mettre en pratique leurs compétences, enrichissant ainsi leur expérience d'apprentissage; toutefois, l'accès à des programmes dans des langues autochtones aiderait également ceux qui désirent trouver un emploi dans leur réserve, où la capacité de parler la langue est essentielle.

L'accès à un éventail de programmes à l'intention des francophones dans différentes collectivités de toute la province est essentiel pour aider les parents à perfectionner leurs aptitudes en français afin qu'ils puissent aider leurs enfants inscrits dans des écoles françaises.

Certains apprenants adultes et certains organismes de prestation de services ont souligné le besoin de reconnaître les difficultés d'apprentissage des adultes et d'en tenir compte, bien que l'on ne sache pas suffisamment comment évaluer les difficultés d'apprentissage chez les adultes et que l'on ne dispose pas de toute l'expertise nécessaire pour répondre à ces difficultés lorsqu'elles sont détectées.

Plusieurs apprenants ont indiqué qu'ils recevaient une aide par l'entremise du programme Ontario au travail tout en participant à un programme de formation ou d'éducation des adultes. Certains estiment que le gouvernement pousse les participants à trouver un emploi afin qu'ils s'affranchissent de l'aide sociale le plus rapidement possible, sans savoir si l'emploi leur convient ou est durable ou si le salaire est supérieur à l'aide sociale reçue. Des apprenants pensent que les règles du programme Ontario au travail n'encouragent pas les gens à participer à des programmes d'éducation des adultes. Ces problèmes ont aussi été soulevés dans l'Examen des programmes d'aide à l'emploi et du Programme ontarien de sou-

tien aux personnes handicapées qu'a mené l'adjointe parlementaire à la ministre des Services sociaux et communautaires.

Les technologies de l'information et des communications dans l'éducation des adultes

L'usage des technologies de l'information et des communications (TIC) dans l'exécution des programmes de formation et d'éducation des adultes améliore l'accès aux possibilités (en particulier par les personnes résidant dans des régions isolées en milieu rural et dans le Nord), procure des solutions adaptées aux personnes handicapées, enrichit l'expérience d'apprentissage en classe en fournissant des ressources supplémentaires et des modes différents d'enseignement et d'apprentissage et aide les apprenants à acquérir ou à perfectionner des compétences.

Les TIC sont déjà utilisées pour soutenir ou enrichir les programmes d'enseignement par correspondance ou à distance grâce à l'accès en ligne au matériel des cours et à l'interaction avec les instructeurs par courriel ou par téléconférence informatisée (ou vidéoconférence), qui permet aux instructeurs et aux élèves d'interagir en temps réel. Les décideurs doivent examiner toutes les possibilités que présentent le Centre d'études indépendantes (CEI), AlphaRoute,²³ Contact Nord²⁴, et d'autres organismes de prestation de services qui utilisent les TIC.

L'omniprésence de la technologie au travail signifie que les programmes qui préparent les apprenants à l'emploi doivent comprendre l'accès aux TIC et leur utilisation dans le contexte d'apprentissage, de manière à ce que les apprenants puissent perfectionner ou acquérir les compétences liées à la vie réelle nécessaires dans les lieux de travail du 21^e siècle.

²³ AlphaRoute est un programme d'alphabétisation en ligne comprenant quatre espaces d'apprentissage distincts mais virtuellement reliés, correspondant à chacune des quatre communautés de l'Alphabétisation et formation de base (AFB) en Ontario: sourde, autochtone, francophone et anglophone.

²⁴ Contact North/Contact Nord (établi, dirigé et administré par les résidents du Nord) a comme mission d'augmenter et d'améliorer pour les résidents du Nord de l'Ontario l'accès à une éducation et une formation équitable et à coût abordable, appuyant ainsi le développement économique régional et communautaire et une culture d'apprentissage la vie durant.

« Les programmes d'ALS ne satisfont pas aux exigences économiques de l'avenir. Leur structure et leur mode d'exécution omettent les éléments les plus importants (p. ex., l'informatique)... Les installations ne reflètent pas l'environnement des affaires du 21^e siècle. Les cours d'ALS continuent d'être donnés à l'ancienne. »

Un intervenant, le 17 juillet 2004

partage de ressources d'apprentissage; à titre d'exemple, un site Web peut être mis en place spécialement pour faciliter le partage des ressources et des connaissances spécialisées entre les éducateurs des adultes dans la province.

Les TIC procurent des moyens novateurs d'entrer en contact avec les adultes là où ils résident et travaillent et de fournir de nouveaux moyens captivants d'apprendre. Toutefois, les TIC ne peuvent régler totalement la question de l'accès — de nombreux apprenants n'ont pas les moyens de s'acheter un ordinateur ou de s'abonner à Internet, et le temps d'accès aux ordinateurs des bibliothèques et des organismes communautaires est limité. Un grand nombre de collectivités rurales et isolées n'ont pas de lignes téléphoniques privées ou d'accès à la technologie informatique, et encore moins à des services Internet haute vitesse. À l'évidence, l'usage des TIC ne convient à tous les apprenants adultes : certains peuvent ne pas avoir les aptitudes nécessaires en lecture et en écriture pour utiliser l'informatique; les instructeurs peuvent ne pas avoir les connaissances dans ce domaine pour aider les apprenants à bien utiliser les TIC; le soutien technique nécessaire peut être coûteux et difficile à obtenir dans certaines régions.

L'usage des TIC ne peut pas complètement remplacer la partie interactive de l'apprentissage des adultes, qui est cruciale pour acquérir les habiletés en entretenant indispensables à une interaction efficace avec les autres — Il s'agit là de la clé de la réussite au travail et de la participation à l'ensemble de la collectivité.

L'innovation et l'excellence dans l'enseignement et l'apprentissage

Pratiques d'éducation des adultes

Afin de répondre aux besoins locaux et aux pressions budgétaires dans un contexte de ressources limitées, les fournisseurs de services et les praticiens doivent faire preuve d'innovation et partager les pratiques exemplaires.

Les programmes d'éducation des adultes doivent reconnaître le fait que les adultes mènent des vies compliquées, compte tenu des pressions liées à la famille et au travail, et qu'il leur est difficile de participer aux programmes couramment offerts dans les établissements traditionnels. Il est important d'offrir des possibilités d'apprentissage dans un contexte où les adultes sont à l'aise, où le milieu d'apprentissage est souple, où le personnel respecte les apprenants et où il existe un sentiment de collectivité; tous ces facteurs contribuent à motiver les apprenants à apprendre et à atteindre leurs objectifs. On peut trouver les caractéristiques d'un bon programme d'éducation des adultes à divers endroits — organisme communautaire, école ou collège d'arts appliqués et de technologie.

Les intervenants ont souligné à quel point il est important que les programmes reposent sur les principes de l'apprentissage des adultes, c.-à-d. qu'ils utilisent du matériel pertinent conçu pour les adultes et qu'ils soutiennent ces derniers par une démarche

globale. Les Autochtones, les francophones et les personnes sourdes ont insisté sur l'importance de la flexibilité dans la conception des programmes répondant à leurs besoins culturels. Ils estiment que les collectivités devraient être habilitées à concevoir leurs propres solutions d'apprentissage afin de combler les besoins des apprenants.

Perfectionnement professionnel

Les éducateurs des adultes manquent de reconnaissance en tant que collectivité professionnelle. Il n'existe aucune activité de perfectionnement professionnel systématique visant à améliorer les pratiques d'éducation des adultes, les facultés d'éducation n'exigent pas l'inscription à des cours de formation dans ce domaine; on n'encourage pas les étudiants de ces facultés à envisager une carrière dans l'éducation des adultes; l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario n'aborde pas l'éducation des adultes dans ses normes d'exercice de la profession enseignante.

Le volet des programmes sans crédit de l'éducation des adultes a une échelle des salaires et des avantages sociaux différents et n'a pas de la sécurité d'emploi. De plus, le salaire versé aux éducateurs des programmes de formation continue (même ceux enseignant les cours ouvrant droit à crédit) est inférieur à celui offert dans les programmes ordinaires des écoles secondaires. Le faible salaire et l'incertitude concernant l'emploi se traduisent par un taux élevé de roulement des enseignants dans les programmes des organismes communautaires et de formation continue et par des difficultés pour les administrateurs à recruter de nouveaux enseignants dans ce qui est considéré comme un milieu d'enseignement « de second ordre ».

Les directeurs des écoles de jour pour adultes ne bénéficient pas d'activités de perfectionnement professionnel axées sur les particularités de ce genre de programmes ou sur le perfectionnement du personnel travaillant dans cet environnement. La pénurie de spécialistes de l'éducation des adultes (conseillers, évaluateurs de l'acquis qualifiés, traducteurs et interprètes d'autres langues – parlées ou écrites) est également préoccupante. Toutefois, les apprenants ont évoqué avec reconnaissance les enseignants et instructeurs qui faisaient preuve de patience, de respect et de passion pour l'enseignement, et qui se dépassaient pour les aider, parfois même pour les aider à régler des problèmes personnels dépassant le cadre du programme. Les apprenants ont également parlé d'enseignants qui n'étaient pas tellement bons ou d'autres qui devraient améliorer leurs propres aptitudes en lecture, en écriture ou en langue avant de tenter d'aider des adultes à apprendre.

Les apprenants ont décrit ce dont ils ont besoin en tant qu'adultes. Certains estiment qu'une grande souplesse est nécessaire pour satisfaire leurs exigences. D'autres pensent que des normes plus strictes de participation et de rendement scolaire s'imposent pour inciter les apprenants à progresser. Même si ces derniers veulent être respectés et considérés comme des adultes capables et productifs, ils sont conscients d'avoir parfois besoin de rétroaction pour demeurer centrés sur leurs objectifs d'apprentissage.

Les professionnels ont évoqué l'importance de la mise en place parmi les éducateurs des adultes de communautés de praticiens et de possibilités leur permettant d'apprendre les uns des autres, de partager des pratiques exemplaires et de contribuer à l'amélioration continue. Le partage des résultats des études sur l'éducation des adultes est essentiel pour

l'amélioration des pratiques – les praticiens ont besoin d'occasions de réfléchir à leurs pratiques et aux résultats des recherches de manière à pouvoir incorporer des améliorations au processus d'enseignement et d'apprentissage.

« Nous pouvons combiner ce qu'il y a de mieux en matière de normes fondées sur des recherches, de souplesse à l'échelon local et de modèles de communautés de praticiens. Par exemple, nous étudions actuellement la formation d'une communauté de praticiens liés à l'acquis. Cet effort comprend la création d'un registre de spécialistes et l'établissement de liens entre les Niveaux de compétence linguistique canadiens et les Compétences essentielles. La question consiste à définir de quelle façon établir les repères des exigences linguistiques existantes. »

Un intervenant, le 24 juin 2004