

*Éveiller le lion
qui dort*

Célinie Russell

**Réflexions sur le recrutement
en formation des adultes**

VERSION INTÉGRALE



Coalition ontarienne de formation des adultes
Ottawa (Ontario)

Coordonnatrice du projet

Célinie Russell, Coalition ontarienne de formation des adultes

Recherche, compilation et rédaction

Célinie Russell, Coalition ontarienne de formation des adultes

Révision linguistique

Michelle Martin

Graphisme et mise en page

Nathalie Brunet-Deschamps, Coalition ontarienne de formation des adultes

Impression

Ray-Tek Printing Inc.

Édition et distribution

Coalition ontarienne de formation des adultes

235, chemin Montréal, bureau 201

Ottawa (Ontario) K1L 6C7

Téléphone : 613-842-5369

Sans frais en Ontario : 1 877 464-0504

Télécopieur : 613-842-5371

Courriel : coalition@coalition.on.ca

Site Web : <http://www.coalition.on.ca>

Ce projet a vu le jour grâce à la contribution financière du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) et du Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes (SAIC).

La Coalition permet et encourage même la reproduction en tout ou en partie du présent ouvrage pourvu qu'on en mentionne la source.

Tous droits réservés. © Coalition ontarienne de formation des adultes, novembre 2008.

Éveiller le lion qui dort

Réflexions sur le recrutement en formation des **adultes**

Les enquêtes sur la littératie montrent que le besoin de formation chez les adultes francophones en Ontario est considérable. Or, peu d'entre eux cherchent à améliorer leurs compétences en littératie par la formation : ils ne ressentent ni le besoin ni le désir de le faire. Cette recherche pose la question suivante : y a-t-il moyen d'éveiller le désir de formation chez des adultes qui pourraient en profiter?

Un adulte qui entreprend une formation doit faire preuve de courage et d'une grande force de caractère, qualités que l'on retrouve chez le lion. En se formant, l'adulte devient plus fort, pour lui-même d'abord, puis dans sa communauté, dans sa famille et dans ses possibilités d'emploi. Il devient comme un lion... D'où l'intérêt d'éveiller le lion qui dort.

La présente recherche propose des stratégies dont pourraient se servir les centres de formation des adultes pour éveiller le désir de se former chez les adultes.

« La centralité de l'éducation, dans une société démocratique, est indiscutable. »

Cornelius Castoriadis, *La montée de l'insignifiance*, 1996, p. 72

T ABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE	9
1.1 L'alphabétisme, l'alphabétisation et la littératie	9
1.2 L'importance de la littératie.....	10
1.3 Les niveaux de littératie.....	12
1.4 Les francophones	12
1.5 L'importance de la formation des adultes dans leur langue maternelle.....	13
1.6 La formation des adultes et les francophones	14
1.7 La formation des adultes, l'apprentissage et les droits.....	14
1.8 La participation	15
1.9 L'expression de la demande.....	17
1.10 Les questions qui se posent.....	18
CHAPITRE 2 : LA RECHERCHE	19
2.1 Le but de la recherche.....	19
2.2 Les questions de recherche	19
2.3 Des définitions.....	19
2.4 La méthodologie.....	20
CHAPITRE 3 : LES RÉSULTATS ET L'INTERPRÉTATION DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE	23
3.1 Les obstacles à la participation à la formation.....	23
3.1.1 Les obstacles de nature dispositionnelle	24
3.1.2 Les obstacles de nature situationnelle.....	25
3.1.3 Les obstacles de nature institutionnelle	25
3.1.4 Les obstacles de nature informationnelle	26
3.2 Une étude sur des adultes qui ne sont pas en cours de formation.....	26
3.3 Les éléments déclencheurs de la participation à la formation	27
3.4 Les demandes de formation	27
3.5 L'accueil	28
3.6 Les types de programmes	28
3.7 Discussion.....	29

CHAPITRE 4 : LES RÉSULTATS ET L'INTERPRÉTATION DES RECHERCHES SUR LE TERRAIN.....	33
4.1 Résultats des entrevues menées auprès d'adultes francophones qui n'étaient pas en cours de formation	33
4.2 Discussion.....	34
4.3 Résultats des entrevues menées auprès de formatrice et formateurs et de membres de la direction de centres de formation des adultes	35
4.3.1 Les obstacles.....	36
4.3.2 Les demandes de formation	36
4.3.3 La promotion.....	36
4.3.4 La présence dans la communauté.....	37
4.3.5 Les partenariats	39
4.3.6 Les conditions de rétention.....	40
4.3.7 Les types de programmes offerts	40
4.4 Discussion.....	40
CHAPITRE 5 : DES PISTES DE SOLUTION	43
5.1 Sur le plan politique.....	43
5.2 Les actions en amont de l'inscription aux services de perfectionnement	43
5.3 La promotion	45
5.4 Les méthodes d'enseignement andragogiques.....	47
5.5 Les types de programmes	47
CHAPITRE 6 : DES EXEMPLES DE MEILLEURES PRATIQUES	49
6.1 Une promotion menée à grande échelle et en partenariat : exemple 1	49
6.2 Un partenariat hors du commun.....	49
6.3 Une promotion menée à grande échelle et en partenariat : exemple 2	50
6.4 Un guichet unique	51
6.5 Des programmes de formation intégrés	51
6.6 Une offre de programme menant au DÉSO en partenariat	52
6.7 Une participation au recrutement des adultes en cours de formation	53
6.8 Une activité en amont de l'inscription	54
6.9 Une offre du programme ACE en partenariat	55
6.10 Une offre de cours de langue à la communauté.....	55
6.11 Une boutique de livres.....	56
6.12 Des programmes de littératie familiale	56

CHAPITRE 7 : RECOMMANDATIONS	59
7.1 Une politique d'éducation des adultes	59
7.2 Le financement des centres de formation des adultes	59
7.3 Des campagnes de promotion.....	59
7.4 Des programmesde formation intégrés	60
7.5 Des guichets uniques	60
7.6 Une trousse d'information sur la littératie	60
CHAPITRE 8 : CONCLUSION	61
ANNEXE 1 : Sommaire de l'histoire de l'éducation en ontario	63
ANNEXE 2 : Entrevue auprès d'adultes qui ne sont pas en cours de formation	65
ANNEXE 3 : Questionnaire – Centres de formation	67
ANNEXE 4 : Tableau - « Greatest concerns about taking a program »	69
RÉFÉRENCES	71

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 L'alphabétisme, l'alphabétisation et la littératie

Qu'est-ce l'**alphabétisme**? La définition qu'en donne l'UNESCO est un bon point de départ pour répondre à cette question : « L'alphabétisme est la capacité d'identifier, de comprendre, d'interpréter, de créer, de communiquer et de calculer en utilisant des matériels imprimés et écrits associés à des contextes variables. Il suppose une continuité de l'apprentissage pour permettre aux individus d'atteindre leurs objectifs, de développer leurs connaissances et leur potentiel et de participer pleinement à la vie de leur communauté et de la société tout entière. » (UNESCO, 2004, p. 13).

Avec l'émergence de l'économie du savoir et la présence croissante de la technologie dans notre société, le concept de l'alphabétisme doit inclure « la capacité d'utiliser divers niveaux d'analyse et degrés d'abstraction, la manipulation de symboles plus complexes, l'application de connaissances théoriques et d'autres compétences utiles à la vie quotidienne » (CCA, 2007a, p. 86).

De toute évidence, l'alphabétisme va au-delà de la lecture, de l'écriture et du calcul. En effet, un lien puissant unit le concept d'alphabétisme et la capacité de fonctionner dans la vie quotidienne, à la maison, dans la communauté, au travail et dans la société comme citoyen. Pour les francophones, l'alphabétisme renforce en outre leur attachement à la langue française et à la culture francophone.

L'**alphabétisation**, pour sa part, se définit comme un processus qui mène à un niveau adéquat d'alphabétisme. C'est donc « l'enseignement des compétences nécessaires aux éléments adultes d'une population de manière à leur assurer un fonctionnement autonome » (Legendre, 1993, p. 35). L'UNESCO, faisant écho à sa définition de l'alphabétisme, précise que l'alphabétisation ne se limite pas à l'enseignement des compétences de base en lecture, en écriture et en calcul; l'organisation la considère comme un processus permanent, qui se poursuit tout au long de la vie (UNESCO, 2004).

Les concepts d'alphabétisme et d'alphabétisation se sont donc beaucoup élargis. Des chercheurs et des organisations qui œuvrent dans le domaine utilisent de plus en plus le concept de **littératie** afin d'inclure toutes ces dimensions. Willms et Murray (2007) définissent la littératie comme « la capacité de résoudre des problèmes à partir d'informations glanées dans des écrits, d'apprendre de façon autonome et d'utiliser efficacement les technologies » (p. 11).

Pour d'autres, la littératie est toujours multiple. Les littératies multiples sont une construction sociale « qui comprend les mots, les gestes, les attitudes, les identités... bref, une façon d'être dans le monde » (Masny, 2000, p. 72). Bien que la Coalition ait surtout utilisé la notion de littératies multiples relativement à la littératie familiale, cette notion s'applique plus largement à la littératie et à la formation de base des adultes. C'est le terme « littératies multiples » qui permet d'évoquer le mieux le fait qu'il existe des façons différentes de parler, de lire et d'écrire (Masny, 2000). On discerne quatre littératies : la littératie culturelle, la littératie scolaire, la littératie communautaire et la littératie critique (Bissonnette, 2006).

- Par la littératie scolaire, nous entendons l'apprentissage et l'enseignement des processus d'interprétation et de communication nécessaires à l'adaptation sociale. Il s'agit donc des littératies dans les neuf compétences essentielles, dont la lecture, l'écriture, le calcul et l'informatique.

- Par la littératie culturelle, nous entendons une intervention qui associe et intègre à la littératie scolaire un programme particulier d'animation et d'information culturelle visant à augmenter le bagage de connaissances personnelles de la personne apprenante, à renforcer son sentiment d'appartenance à sa communauté et à valoriser sa culture d'origine et son propre bagage culturel.
- Par la littératie communautaire, nous entendons une intervention qui associe et intègre à la littératie scolaire l'appréciation, la compréhension et l'usage des pratiques littératiées d'une communauté. La littératie communautaire doit avoir comme partenaires le foyer et la communauté, pour que chaque personne puisse construire et reconstruire une façon d'être dans le monde, surtout en milieu minoritaire.
- Par la littératie critique, nous entendons un cheminement personnel qui commence par une sensibilisation aux faits que les diverses littératies sont rattachées au pouvoir.

Selon Masny (2001), un enseignement axé sur les littératies comprend les apprentissages suivants :

- celui de la langue, pour nommer sa réalité en français;
- celui de la lecture, de l'écriture et de la communication orale;
- celui de la réflexion;
- celui des bonnes relations interpersonnelles;
- celui du raisonnement scientifique et de la métacognition.

Toujours selon Masny (2001), cet enseignement facilite :

- la compétence à lire, à comprendre et à s'exprimer;
- la valorisation des littératies multiples qui dépassent le cadre scolaire;
- les moyens de réflexion qui entraînent la transformation de l'apprenant (et son autonomie¹) et, éventuellement, celle des gestes faits en réponse aux iniquités culturelles et sociales.

Un enseignement axé sur les littératies multiples peut soutenir la langue minoritaire, le français, dans le lieu d'apprentissage, à la maison et dans la communauté. Il répond aux exigences relatives à la bonne maîtrise de l'habileté à lire, à écrire et à calculer et à celles qui sont liées à la transmission de la culture francophone dans les lieux d'apprentissage. La notion de littératies multiples nous force à considérer les capacités de lecture et d'écriture en lien avec les contextes linguistiques, culturels, économiques et sociaux dans lesquels vivent les individus et à introduire les exigences de notre société en constante mutation technologique et scientifique.

Dans ce document, nous utilisons donc la notion de compétences en littératie – plutôt que la notion d'alphabétisme –, qui comprend implicitement des compétences dans ces quatre littératies.

1.2 L'importance de la littératie

Nous vivons dans une société du savoir où le matériel imprimé ou écrit (par exemple sur Internet) occupe une place grandissante, que ce soit au foyer, dans la communauté ou sur le marché du travail. Voilà pourquoi il importe, pour bien fonctionner dans la société au Canada et en Ontario, d'avoir un niveau de littératie assez élevé.

Afin de pouvoir relever le défi économique dans un contexte de mondialisation, de vieillissement de la population, de pénurie de la main-d'œuvre, de départ à la retraite des *baby-boomers* et de diminution du nombre de jeunes qui entrent sur le marché du travail (Statistique Canada, 2004), notre société a besoin de la participation active des adultes. Mais cette participation active nécessite une éducation et des compétences dans plusieurs domaines (Gobeil, 2006).

¹ Notre ajout.

Chaque année, l'Ontario accueille plus de la moitié de tous les immigrants qui arrivent au Canada (Gouvernement de l'Ontario, 2006). Ces nouveaux arrivants constituent des éléments essentiels à la croissance économique. Former les Néo-Canadiens leur permet d'acquérir les compétences professionnelles et linguistiques ainsi que les qualifications nécessaires pour contribuer pleinement à la société (CCA, 2007a, p. 45).

Les employeurs exigent de plus en plus une main-d'œuvre qualifiée qui possède « un éventail de compétences poussées dans des domaines comme l'apprentissage et la prise de décisions, le travail en équipe, l'entrepreneuriat et le leadership, ainsi que des compétences génériques polyvalentes comme une aptitude à communiquer et à résoudre des problèmes et de l'entregent » (CCA, 2007b, p. 4). Dans cette nouvelle économie, la formation de la main-d'œuvre s'avère essentielle à la croissance économique. « Les études ont révélé qu'au sein des entreprises, la hausse de la productivité est étroitement liée aux compétences et au savoir de leur main-d'œuvre » (CCA, 2007b, p. 5). L'équivalent d'une année supplémentaire de scolarité peut augmenter la productivité de 4,9 à 8,5 % dans le secteur manufacturier et de 5,9 à 12,7 % dans le secteur des services (CCA, 2007b, p. 5). « L'investissement dans le capital humain [c'est-à-dire dans la main-d'œuvre] est considéré comme un ingrédient essentiel de la croissance des économies industrialisées » (Baran et coll., 2000, p. 7).

D'autres économistes expliquent l'importance d'une main-d'œuvre hautement compétente en littératie d'un autre point de vue. Selon eux, un certain pourcentage d'adultes ayant de très faibles compétences en littératie « semble réduire le taux de croissance à long terme du produit intérieur brut (PIB) par habitant et la productivité dans les pays comptant un pourcentage élevé de ces adultes » (Willms et Murray, 2007, p. 7).

D'un côté, nous reconnaissons qu'il est nécessaire que la population possède des compétences élevées en littératie pour des raisons économiques, mais, d'un autre côté, nous ne devons pas occulter le besoin d'un niveau suffisant de littératie pour pouvoir bien fonctionner dans la société et s'épanouir dans la communauté. Un niveau de littératie plus élevé permet sans conteste un revenu plus élevé et la réduction du taux de chômage, mais il procure aussi une meilleure santé, une meilleure cohésion sociale, des citoyens plus informés et plus engagés et, en conséquence, une démocratie plus saine (CCA, 2007a, p. 46). Précisons qu'au Canada, et donc en Ontario, « le lien entre les compétences en littératie et les résultats sur le marché du travail, le système de santé, le système d'éducation et le système social est parmi les plus forts au monde » (Willms et Murray, 2007, p. 10).

Les adultes entreprennent une formation souvent pour trouver un emploi, certes, mais ils veulent plus. Selon le Learner's Advisory Network (2007), ils désirent améliorer leurs compétences en littératie afin de les utiliser à la maison, dans la communauté et en tant que citoyens responsables.

Comme le dit Hoddinott (1998) :

Bien que la plupart des adultes recherchent de la formation afin d'améliorer leurs perspectives d'emploi, réduire la formation des adultes à la simple préparation à l'emploi n'est pas dans l'intérêt fondamental des nombreux adultes pour qui le désir de se former est lié à leur désir de participer pleinement à la société en tant que citoyens à part entière, et ce n'est pas non plus dans le meilleur intérêt de la société à long terme, qui est plus riche lorsque tous ses membres peuvent y participer à leur pleine mesure [traduction libre] (p. 209-210).

Or, un grand nombre d'Ontariens n'ont pas un niveau de littératie adéquat pour participer pleinement à la société, ni dans leur communauté ni sur le marché de l'emploi. Voilà bien le paradoxe : alors que la nécessité de l'éducation s'impose dans notre société du savoir, nous constatons qu'il y a un nombre inquiétant de citoyens qui n'ont pas le niveau de littératie considéré comme indispensable pour y participer activement.

1.3 Les niveaux de littératie

L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)² de 2003 – le volet canadien de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) – a établi des mesures de littératie comparables l'échelle internationale dans quatre domaines : la compréhension de textes suivis, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes. L'Enquête mesure la littératie selon un continuum de compétences. Elle a établi cinq niveaux de difficulté pour les domaines de la compréhension de textes suivis, de la compréhension de textes schématiques et de la numératie, le niveau 1 étant le niveau le plus bas et le niveau 5, le niveau le plus élevé. Le niveau 3 est considéré comme le niveau minimum nécessaire pour faire face aux exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée et une économie axée sur les savoirs et l'information (RHDSO, 2003; Statistique Canada, 2003).

Cette enquête indique que, à l'échelle nationale, 48 % de la population âgée de 16 ans et plus, soit 12 millions de Canadiens, ne se classe pas au niveau 3 en compréhension de textes suivis et en compréhension de textes schématiques. La proportion de Canadiens de 16 ans et plus qui se situent aux niveaux 1 et 2 sur l'échelle des compétences en numératie est encore plus grande (55 %) (Statistique Canada, 2003, p. 9).

En Ontario, le manque de compétences en littératie est plus aigu chez les francophones que chez les anglophones. Près du quart de la population francophone de l'Ontario de 16 ans et plus se situe au niveau 1 sur l'échelle des compétences en lecture. Et lorsqu'on regroupe les personnes qui se classent aux niveaux 1 et 2 sur cette même échelle, on retrouve 55,5 % de la population francophone, comparativement à 40,3 % chez les anglophones. (Statistique Canada, 2003, p. 137).

Plusieurs raisons expliquent ce manque : certaines sont de nature historique et d'autres, de nature culturelle. Regardons de plus près cette problématique.

1.4 Les francophones

La province de l'Ontario compte 542 340 francophones, soit 4,8 % de la population totale de la province. La population francophone issue des minorités raciales représente 10,3 % de la population francophone de la province (Office des affaires francophones, 2005).

La sous-scolarisation des francophones est manifeste. Près de 20 % de la population francophone n'a pas dépassé le niveau des études primaires (20,4 %) et près de 65 % a fait, au plus, des études secondaires (64,2 %) (Office des affaires francophones, 2005).

Cette sous-scolarisation et ce bas niveau de littératie ont des racines historiques en Ontario français. Vous trouverez un bref sommaire de cet historique à l'annexe 1. Traditionnellement, les francophones n'ont pas eu accès à l'enseignement dans leur langue et ont eu moins accès à l'éducation formelle que les anglophones. Il est incontestable que le poids de cette histoire pèse encore lourdement sur les francophones : en effet, 60 % des francophones dont les parents n'ont pas de diplôme d'études secondaires utilisent très peu l'écrit dans leurs activités quotidiennes (Corbeil, 2006, p. 84).

On fait souvent un lien entre le niveau de littératie et l'emploi, et on le constate clairement lorsqu'on compare le niveau de littératie des francophones et leur niveau d'activité sur le marché du travail. Les francophones sont moins actifs sur le marché du travail que les anglophones : 57,8 % comparativement à 60 % pour les femmes et 70,5 %

² Voir Statistique Canada. En ligne : <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=89-588-X>

comparativement à 73 % pour les hommes. Le revenu familial moyen des francophones est également inférieur à celui de la population en général (70 033 \$ comparativement à 73 849 \$).

À ce manque inquiétant de compétences en littératie s'ajoute la perte de compétences. Une analyse de données issues de l'EIACA de 2003 et de l'ELCA révèle une importante perte de compétences en littératie à l'âge adulte qui semble toucher surtout les adultes venant d'un milieu socio-économique défavorisé (Willms et Murray, 2007, p. 8). Cette perte de compétences se remarque surtout chez l'adulte d'âge moyen (autour de 40 ans) (Willms et Murray, 2007, p. 14) et est importante aussi chez ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires (Willms et Murray, 2007, p. 23). Ce constat nous rappelle que les compétences en littératie ne sont pas fixées pour la vie : « Elles peuvent être maintenues ou améliorées ou se détériorer selon l'utilisation qui en est faite dans les divers contextes sociaux et économiques. Bref, ou bien vous utilisez vos compétences, ou bien vous les perdez » (CCA, 2007a, p. 84).

Les recherches révèlent que les francophones fréquentent moins les bibliothèques et les librairies que les anglophones. Ils lisent moins les journaux, les livres et les revues (48 % des francophones ne lisent pas de livres, comparativement à 32 % des anglophones en Ontario) (Corbeil, 2006, p. 57). Les francophones adultes suivent moins de formations, formelles ou informelles, que les anglophones (Corbeil, 2006, p. 64). Les francophones plus scolarisés rapportent avoir participé à des activités de formation et d'apprentissage 5,7 fois plus souvent que les francophones moins éduqués, comme c'est généralement le cas (Corbeil, 2006, p. 65). Ces habitudes risquent d'entraîner la perte des compétences.

Notons aussi que près de neuf francophones sur dix (soit 88,4 %) ont déclaré être bilingues en Ontario, comparativement à 11,7 % de la population générale de la province. (Office des affaires francophones, 2005). Beaucoup de francophones ont écrit le test de l'EIACA en anglais, malgré le fait que, selon leurs dires, ils parlent et écrivent bien le français (Corbeil, 2006, p. 86). Pour ce qui est de la langue de travail, l'anglais est la langue la plus utilisée au travail pour deux francophones sur trois (Corbeil, 2006, p. 86).

On peut déceler deux sortes de bilinguisme en Ontario français : le bilinguisme additif et le bilinguisme soustractif. On parle de bilinguisme additif lorsque « l'apprentissage d'une langue seconde ne menace pas le développement ni le maintien de la langue et de la culture première » (Landry 1999). À l'opposé, le bilinguisme est dit soustractif « lorsque l'expérience langagière qui mène à l'apprentissage d'une langue seconde mène aussi à l'affaiblissement, voire à l'abandon, de la langue et de la culture premières, ou encore à la maîtrise inadéquate de chacune des deux langues » (Landry, 1999). Le bilinguisme additif est plus probable lorsque la minorité linguistique a accès à des ressources linguistiques, à des lieux où la scolarisation et la socialisation se font en français. Cela nous amène à la question de l'importance de la formation dans sa langue maternelle.

1.5 L'importance de la formation des adultes dans leur langue maternelle

Des études démontrent qu'une personne apprend mieux quand son apprentissage se déroule dans sa langue maternelle, même si elle est compétente dans une deuxième langue.

Une façon simple d'expliquer ce phénomène est que les modèles du langage s'imprègnent dans le cerveau dès la petite enfance. Les adultes dont la langue maternelle est le français, particulièrement ceux qui ont été scolarisés en français au primaire, apprendront mieux dans cette langue parce qu'ils peuvent faire appel à ces modèles pour intégrer les nouveaux apprentissages. (Coalition, 2004a, p. 6)

Comeau (1996) est d'avis que « l'usage de la langue maternelle est indispensable pour les apprentissages formels » (p. 67), et ce, pour les mêmes raisons mentionnées plus haut. Il ajoute qu'« à travers le monde, toutes les expériences connues d'alphabétisation dans une langue autre que maternelle ont été des échecs retentissants » (p. 110). L'UNESCO, par ailleurs, considère l'apprentissage des adultes dans leur langue maternelle comme étant primordial : « Le droit d'apprendre dans sa langue maternelle doit être respecté et mis en œuvre » (CONFINTEA, 1997, p. 5).

La formation des adultes francophones en français comporte, bien sûr, une dimension andragogique, mais elle revêt aussi une dimension sociale. Les activités d'apprentissage menées en français favorisent le développement de l'identité francophone. « Parce que ça se fait en français, l'alphabétisation des francophones [...] participe donc à l'ensemble des actions visant la construction et la reconnaissance de leur identité » (Comeau, 1996, p. 65).

1.6 La formation des adultes et les francophones

Les francophones forment une minorité linguistique en Ontario. Une minorité linguistique se définit en premier lieu par la question de la langue. « La minorité linguistique est reconnue comme parlant une langue différente de celle du groupe dominant et distincte de celles d'autres minorités habitant un même territoire. » (Landry, 1999). Une minorité linguistique partage aussi une culture commune. « Dans sa mémoire collective, le groupe minoritaire peut avoir certains événements critiques qui constituent une histoire commune. Le groupe peut avoir conservé des traditions, des coutumes, des valeurs sociales et religieuses et des traits culturels distincts » (Landry, 1999). Autrement dit, on ne naît pas francophone, on le devient par le biais de cette culture commune.

...on ne naît pas francophone, on le devient, par le biais de cette culture commune.

Afin de maintenir et d'accroître leur vitalité, et même afin de survivre, les francophones, en tant que minorité linguistique, ont besoin d'un minimum d'organisation sociale, sans lequel « le groupe s'effrite, subit une diminution dans la quantité et dans la variété des contacts sociaux entre les membres de la communauté et intègre graduellement la langue et la culture du groupe social dominant » (Landry, 1999). C'est donc dire qu'ils ont besoin de ressources linguistiques comme des écoles, des centres communautaires et des centres de formation des adultes, entre autres, qui deviennent des lieux de rencontre, de formation et de socialisation en français. La formation des adultes en français est donc un outil puissant pour encourager et maintenir leur culture.

1.7 La formation des adultes, l'apprentissage et les droits

Dans cette recherche, il est question de formation des adultes. Selon la Déclaration de Hambourg :

L'éducation des adultes désigne l'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place. (CONFINTEA, 1997, p. 2)

L'apprentissage est dit formel quand les activités d'apprentissage se déroulent dans un contexte structuré et mènent à un diplôme reconnu. L'apprentissage informel comprend des activités peu structurées, autodirigées et réalisées au rythme de l'apprenant (CCA, 2007a, p. 45). Dans les deux cas, l'apprentissage peut se faire à des fins personnelles ou professionnelles. La formation des adultes s'effectue à toutes sortes d'endroits : dans des établissements scolaires, dans des centres de formation des adultes communautaires, en milieu de travail et au foyer.

Cette recherche se concentre sur l'apprentissage ou le perfectionnement des compétences en littératie et la formation de base des adultes.

Il convient aussi de préciser que la formation des adultes n'est plus restreinte à une forme de rattrapage pour ceux qui n'ont pas terminé leurs études primaires ou secondaires. Elle est perçue, selon la Déclaration de Hambourg, comme un processus qui dure tout au long de la vie (CONFINTEA, 1997, p. 2). La Déclaration de Hambourg milite pour « une conception nouvelle de l'éducation selon laquelle celle-ci est censée s'étendre véritablement à la vie entière » (CONFINTEA, 1997, p. 2). Dorénavant, on la considère comme une nécessité pour tous, vu la demande croissante d'une main-d'œuvre de plus en plus compétente et la nécessité d'être des citoyens responsables dans un monde en changement constant. Nous voilà devant une redéfinition de l'éducation des adultes.

De plus en plus, nous croyons que l'éducation est un processus qui se prolonge tout au long de la vie. Certaines estimations établies aux États-Unis laissent entendre que l'apprentissage qui suit l'éducation de base peut représenter jusqu'à la moitié de la formation d'un adulte (Baran et coll., 2000).

Les adultes en cours de formation retirent plusieurs bénéfices de leurs apprentissages : ils développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles (CONFINTEA, 1997, p. 2). La formation leur permet aussi d'accroître leur confiance en eux, de se découvrir de nouveaux talents et de participer à des assemblées générales ou à des conseils d'administration, entre autres. Bref, elle leur permet de vivre des expériences de participation sociale et citoyenne (Lavoie et coll., 2004).

La société entière tire des bénéfices d'une population adulte qui possède un haut niveau de littératie. « Par exemple, il existe une corrélation positive entre l'éducation et l'état de santé, les faibles niveaux de criminalité et un environnement plus sain. Des résultats positifs ont également été remarqués dans la distribution du revenu et l'équité, et dans le transfert intergénérationnel des valeurs économiques et sociales » (Baran et coll., 2000, p. 14).

En outre, la formation en milieu de travail profite non seulement à l'employé, mais aussi à l'employeur. Les données accessibles « laissent croire qu'il y a des retombées positives sur la productivité des entreprises qui investissent dans la formation » (Baran et coll., 2000, p. 13). Les avantages liés à la formation en milieu de travail semblent être partagés également entre l'employé et l'employeur (Baran et coll., 2000, p. 13). Une formation en milieu de travail, dans certains cas, « stimule l'attachement de l'employé au milieu de travail [...] et la volonté d'assumer de plus amples responsabilités dans le travail quotidien » (CCA, 2007b, p. 19).

Il est clair que l'éducation, y compris l'éducation des adultes, est un droit, et même un droit préalable aux droits inclus dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme et la Déclaration de Hambourg (Baril, 2005). Même si l'éducation est d'abord une responsabilité individuelle, on ne saurait nier la responsabilité de l'État à l'égard de la formation des adultes. L'UNESCO affirme « que l'éducation doit être conçue en tant que droit fondamental et facteur essentiel de développement des potentialités humaines ». L'UNESCO dit sans ambages que « l'alphabétisation des adultes est un droit fondamental de la personne humaine » (UNESCO, 2007, p. 4).

1.8 La participation

L'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie attire de plus en plus l'attention des pouvoirs publics. Des programmes de formation ont été mis sur pied pour pallier le manque de compétences en littératie. Or, force est de constater que peu d'adultes qui pourraient profiter de ces programmes y participent. En effet, chez les anglophones en Ontario, seulement de 5 à 10 % des adultes ayant un bas niveau de littératie participent à des activités de formation et bon nombre d'entre eux abandonnent la formation après quelques semaines (ABC Canada, 2002).

Une étude sur les non-participants révèle que, bien que 60 % des personnes interviewées aient déjà pensé retourner aux études, seulement 20 % d'entre elles projettent de participer à des activités d'apprentissage dans les cinq prochaines années (ABC Canada, 2002). Ce peu de participation est commun chez les personnes les plus vulnérables au Canada.

L'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) conclut que l'importance de la participation des adultes à des activités de formation varie en fonction du statut socio-économique des personnes : « 61,2 % du total des personnes ayant un revenu inférieur à 20 000 \$ ne comptent pas, au cours de la prochaine année, participer à une activité de formation alors que la moyenne est de 51 % pour l'ensemble de la population sondée » (ICEA, 2001, annexe 7). Sur le marché du travail, ce sont aussi les personnes moins scolarisées qui participent le moins. Dans une enquête menée en 2004, Statistique Canada a observé le taux le plus faible de participation à des activités de formation en milieu de travail chez les travailleurs ayant un diplôme d'études secondaires ou moins (Statistique Canada, 2004).

En Ontario français, les chiffres révèlent un manque de participation encore plus préoccupant. En 2007-2008, seulement 2 562 francophones ont participé à des activités d'apprentissage dans les centres de formation, ce qui reflète un taux de participation de moins de 1 %³. Sachant que les francophones sont moins portés à se servir de leurs compétences en littératie au travail et dans leur vie privée (ce groupe lit moins et utilise moins les bibliothèques que les anglophones), que plusieurs d'entre eux ont un niveau de littératie moins élevé et qu'ils sont plus susceptibles d'accuser une perte de compétences à l'âge adulte, leur faible participation à des activités de formation et d'apprentissage s'avère très inquiétant.

Ce taux représente un taux de participation à des activités d'apprentissage formelles, c'est-à-dire qui se déroulent dans le cadre d'un programme d'études menant à un diplôme ou à un autre cours, même s'il ne conduit pas à un diplôme, comme un programme de formation en littératie ou de formation de base en Ontario. Cependant, le constat est le même en ce qui a trait aux activités d'apprentissage informelles, comme prendre part à des visites guidées dans des musées, participer à des conférences ou à des congrès ou assister à des exposés ou à des séminaires. « Selon une étude canadienne récente, les pratiques informelles seraient, comme la participation à des activités de formation, plus fréquentes chez les personnes plus scolarisées » (MELS, 2005, p. 73).

Voilà donc un autre paradoxe, encore plus inquiétant : ceux qui pourraient profiter le plus d'une participation à des activités d'apprentissage, soit les adultes peu scolarisés, sont les moins susceptibles d'y participer. « Les données canadiennes les plus récentes indiquent que les gens possédant déjà un diplôme universitaire sont cinq fois plus susceptibles que ceux qui n'ont qu'une formation secondaire ou moins de participer à l'apprentissage des adultes » (Myers et Myles, 2005, cités dans Myers et de Broucker, 2006, p. 1).

Ce paradoxe risque de creuser un écart entre ce groupe et les personnes ayant un niveau de littératie élevé. Le danger est double pour les francophones, car il est question aussi d'une perte d'identité et d'un éloignement de leur culture et de leur communauté francophones. L'écart entre la reconnaissance de l'importance de la formation tout au long de la vie et la faible participation des adultes révèle la nécessité d'entreprendre des actions pour favoriser l'expression de la demande.

³ Statistiques pour l'Ontario tirées du Système de gestion de l'information (SGI) du ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario.

1.9 L'expression de la demande

Que veut dire le terme « expression de la demande » et quelle est sa pertinence? Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec définit l'expression de la demande comme suit : « Pour l'essentiel, l'expression de la demande [...] est conçue comme une démarche au cours de laquelle une personne, un collectif ou une organisation examine sa situation, se fixe un objectif, prend conscience d'une lacune que la formation peut combler, précise et formule une demande de formation en vue d'atteindre l'objectif visé » (Gobeil, 2006, p. 3).

Or, dans cette définition, l'expression de la demande est conçue comme un résultat. Ce qui intéresse la Coalition, c'est ce qui mène à ce résultat, ce qui conduit la personne à prendre conscience qu'elle a besoin de formation. Autrement dit, la Coalition est d'avis qu'il faut prêter attention à la demande qui s'exprime mal ou qui ne s'exprime tout simplement pas.

L'aide à l'expression de la demande comporte deux dimensions : d'abord, faire prendre conscience à la personne qu'une formation peut l'aider à améliorer son quotidien, puis, une fois le désir de formation éveillé, l'aider à l'exprimer clairement.

La Coalition croit que cette notion est pertinente parce qu'il importe d'être à l'écoute des besoins de formation de toute la population francophone, de les prendre en compte et d'y répondre adéquatement. Pour combattre l'exclusion d'une portion de la population et pouvoir protéger la vitalité de la communauté francophone, il faut permettre au plus grand nombre d'avoir accès à la formation tout au long de la vie.

Le passage d'une demande de formation implicite à une demande de formation explicite suppose l'intervention d'un acteur, d'où les interventions en amont de l'offre de service.

L'idée centrale derrière la notion d'expression de la demande est qu'il existe des actions en amont de l'offre de service susceptibles de favoriser et de soutenir l'expression de la demande, des actions qui peuvent amener les personnes, les collectivités et les organisations à prendre conscience de leur besoin en matière de formation et à le formuler, afin que les centres de formation des adultes y répondent.

Pour le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, l'expression de la demande de formation, en ce sens, est « une construction sociale issue d'un travail de négociation entre des choix personnels, des priorités collectives et des besoins de la société » (Gobeil, 2006, p. 19). Il est donc nécessaire de « repérer les principaux éléments qui influent sur la construction sociale de la demande individuelle et collective d'éducation et de formation continue et sur son expression » (Gobeil, 2006, p. 19). Le passage d'une demande de formation implicite à une demande de formation explicite suppose l'intervention d'un acteur, d'où les interventions en amont de l'offre de service.

Cependant, cette idée de demande de formation implicite laisse entendre que certaines personnes n'ont pas conscience qu'elles ont besoin de formation. Est-il possible de leur faire prendre conscience de ce besoin? Quels sont les mécanismes capables d'éveiller la demande? Comment faire émerger une demande de formation? Nous voici au cœur du questionnement de la Coalition.

Peu d'études se sont penchées sur la question d'éveiller la demande de formation chez les adultes peu scolarisés qui ne sont pas en cours de formation. Pour le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA), parmi ceux-ci on trouve les gens que la formation n'intéresse pas et ceux qui voudraient participer à des activités de formation, mais qui se heurtent à des obstacles qui les empêchent de le faire (CCA, 2007b).

1.10 Les questions qui se posent

Les constats et les statistiques que nous avons présentés plus haut soulèvent bien des questions. D'abord, est-il vraiment nécessaire que tous ceux et celles qui n'atteignent pas le niveau 3 de littératie suivent une formation pour rehausser leur niveau de compétence? Il se peut que ces personnes soient satisfaites de leur emploi, de leur niveau de revenu et de leur participation à leur communauté et dans la société. De fait, les résultats de l'EIACA indiquent que plus de quatre répondants francophones sur cinq jugent que leurs capacités en lecture et en mathématiques sont bonnes ou excellentes par rapport à leurs besoins professionnels (Wagner, 2002, p. 43).

Pourtant, des constats nous amènent à émettre un autre point de vue. Nous savons que nous vivons dans une société du savoir. Comme l'UNESCO le dit : « L'éducation des adultes [...] est une clé pour le XXI^e siècle. Elle est à la fois la conséquence d'une citoyenneté active et la condition d'une pleine et entière participation à la vie de la société » (CONFINTEA, 1997, p. 1). Sans l'autonomie et la réalisation du plein potentiel de chacun qu'accorde l'éducation des adultes, ni la créativité et la productivité qu'elle libère, « on ne saurait faire face aux problèmes complexes et solidaires d'un monde en proie à des mutations de plus en plus rapides et que caractérisent une complexité et des risques grandissants » (CONFINTEA, 1997, p. 4). Pour les francophones, une hausse du niveau de littératie devient garante d'une minorité linguistique forte et en mesure de s'épanouir.

Une fois acceptée l'idée que la formation des adultes qui mène à l'accroissement du niveau de littératie est valable et louable et, de surcroît, qu'elle constitue une responsabilité et un droit, nous devons faire face au paradoxe, maintes fois souligné, que les personnes qui ont peu de compétences en littératie participent peu aux activités de formation. Que pouvons-nous faire pour éveiller le désir de formation chez ces personnes? Quelles stratégies permettraient de susciter chez elles le désir d'apprendre?

Les organisations qui œuvrent dans le domaine de la formation des adultes francophones de l'Ontario doivent donc penser à modifier leur façon de recruter les personnes apprenantes. Le concept d'expression de la demande pourrait les aider à mettre au point des stratégies pour que les personnes peu scolarisées décident de participer à des activités d'apprentissage.

Cette recherche vise à comprendre pleinement le sens de l'expression « susciter et accueillir l'expression de la demande ». Quel est le processus qui incite certains adultes à s'inscrire à un centre de formation des adultes? Quelles actions favorables et quels obstacles ces personnes rencontrent-elles en cours de route avant, pendant et après leur inscription? Les réponses à ces questions permettront aux décideurs, aux gestionnaires des centres de formation et aux autres personnes intéressées à contribuer à l'augmentation de la participation des francophones à des activités d'apprentissage et à l'accroissement de leurs compétences en littératie.

La question fondamentale est celle-ci : pourquoi se former? Qu'est-ce qui incitera un francophone, avec son historique et sa culture, son statut de francophone minoritaire, à perfectionner ses compétences en littératie dans sa langue maternelle?

CHAPITRE 2

LA RECHERCHE

2.1 Le but de la recherche

Découvrir des stratégies pour susciter et accueillir l'expression de la demande de formation en littératie chez les francophones adultes ayant un bas niveau de littératie.

2.2 Les questions de recherche

1. Quelles stratégies en amont de l'inscription à un programme de formation en français les centres de formation des adultes peuvent-ils adopter pour susciter la demande de formation en français chez les francophones qui peuvent profiter d'une formation pour rehausser leur niveau de littératie?
2. Quelles stratégies les centres de formation des adultes peuvent-ils adopter pour soutenir la demande de formation en français chez les francophones qui peuvent profiter d'une formation pour rehausser leur niveau de littératie une fois le besoin exprimé?

2.3 Des définitions

Formation des adultes : La formation des adultes signifie toutes les activités éducatives soutenues, systématiques et structurées à tout niveau au-delà des premières études, qu'elles soient offertes sur une base formelle ou non formelle, qu'entreprennent les personnes définies comme des adultes dans leur société aux fins de l'acquisition des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs personnelles, sociales et professionnelles (Powley et coll., 2005, p. 52).

Francophones de l'Ontario : Les francophones qui vivent en Ontario; ils sont une minorité linguistique qui partage une langue, le français, et des parties d'une culture commune. Ce groupe comprend des francophones qui vivent en Ontario depuis longtemps et de nouveaux arrivants de pays francophones, qui vivent leur francophonie de différentes façons.

Littératie : La littératie est la capacité de résoudre des problèmes à partir d'informations glanées dans des écrits, d'apprendre de façon autonome et d'utiliser efficacement les technologies.

Littératies multiples : La littératie est toujours multiple. On discerne quatre littératies : la littératie culturelle, la littératie scolaire, la littératie communautaire et la littératie critique.

Niveau de littératie : Le niveau de littératie jugé le niveau minimal pour bien fonctionner dans notre société, que ce soit pour accéder à un emploi, pour participer pleinement à la vie de la société comme citoyen actif et pour s'épanouir; c'est le niveau 3 de l'EIACA. Les francophones visés par la présente recherche se classent en général au niveau 1 ou 2 de littératie.

Expression de la demande : Aux fins de cette recherche, on entend par « expression de la demande » tout ce qui amène une personne à prendre conscience qu'une formation peut combler un besoin ou l'aider à atteindre un objectif quelconque. L'expression de la demande a donc deux dimensions, à savoir susciter et accueillir. Susciter la demande : ce qui fait prendre conscience d'un besoin de formation (donc les actions en amont de l'offre de formation). Accueillir la demande : la façon de répondre adéquatement à la demande une fois qu'elle est exprimée.

2.4 La méthodologie

Cette recherche est une recherche exploratoire. La principale caractéristique d'une recherche exploratoire est de fournir des données d'ordre qualitatif. Elle ne se fonde pas sur des hypothèses ni sur des idées préconçues. Le chercheur y recourt quand il ne possède pas d'informations préalables sur un sujet ou en possède très peu. C'est une méthode généralement souple, non structurée et qualitative.

La recherche exploratoire peut servir à générer des idées de nouvelles stratégies. Plusieurs raisons ont motivé le choix du devis qualitatif : la population en question est par définition difficile à joindre et c'est un bon devis pour explorer les perceptions des intervenantes et intervenants sur le terrain.

Nous avons privilégié les techniques de la recherche documentaire et de l'entrevue semi-structurée. Une recension des recherches et des écrits existants nous a permis d'avancer l'état de la question et de construire la recherche sur ce qui était déjà connu.

Un comité consultatif a été mis sur pied pour diriger la recherche. Ce comité se composait de quatre membres de la direction de centres de formation des adultes membres de la Coalition, qui offrent des services de formation à des adultes francophones de la province : M^{me} Sylvie Roy, du centre La Boîte à Lettres (Hearst); M^{me} Isabelle Rodrigue, du centre Le Coin des Mots (Sault Ste-Marie); M. Pierre Casault, du centre La Clé d'la Baie (Barrie); M^{me} Linda Hamelin, du Centre À LA P.A.G.E. (Alexandria). Les tâches de ce comité consistaient à guider la recherche, à participer à la construction des questions pour les deux entrevues et à commenter le rapport de recherche.

Dans un premier temps, une revue de documentation a permis de trouver des recherches portant sur la question du recrutement, ainsi que des stratégies et des idées de stratégies mises à l'essai ailleurs au Canada.

Ensuite, les membres du comité consultatif ont passé en entrevue des adultes qui n'étaient pas en cours de formation dans l'intention de découvrir ce qui pourrait les motiver à suivre une formation et pourquoi ils ne sont pas en cours de formation. Pour cette étape de la recherche, nous avons joint neuf répondants. Les membres du comité ont choisi ces répondants parce qu'ils les connaissaient personnellement et qu'ils jugeaient qu'il leur serait profitable de suivre une formation pour améliorer leurs compétences en littératie. Comme les réponses des répondants aux questions posées en entrevue rejoignaient les réponses données dans d'autres recherches similaires, et comme il est difficile de joindre cette tranche de la population, nous avons décidé de cesser de faire des entrevues avec ce groupe.

Les questions de l'entrevue portaient sur le niveau de scolarité des répondants, leur emploi, leur formation antérieure, la valeur qu'ils attribuent à la formation des adultes et leur intérêt à participer à une formation. Les questions de cette entrevue se trouvent à l'annexe 2.

La prochaine étape consistait à passer en entrevue des membres de la direction de centres de formation des adultes membres de la Coalition et des formatrices et formateurs. Le choix s'est porté sur ces répondants parce qu'ils ont répondu à une demande de participation à la recherche adressée par la chercheuse à tous les membres de la Coalition. Ils ont reçu une rémunération pour leur participation.

Ces entrevues ont permis de découvrir, d'une part, leurs perceptions et leurs représentations du problème de la participation aux services qu'offrent leurs centres et, d'autre part, leurs idées de stratégies pour faire face à la problématique du peu de participation aux programmes de formation. Elles ont aussi permis aux répondants de parler librement des conditions idéales qui permettraient aux centres d'éveiller l'expression de la demande de formation chez les personnes de leur communauté et d'accueillir pleinement l'expression de la demande. Les questions de l'entrevue se trouvent à l'annexe 3.

Des intervenantes et intervenants de trois organisations qui œuvrent dans le domaine de la formation des adultes au Québec ont aussi été interviewés. Ils ont été choisis soit parce que la Coalition avait des liens avec eux – c'est le cas du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) –, soit parce que des informateurs ont signalé à la Coalition que ces organisations avaient mis sur pied des projets intéressants sur le recrutement et l'expression de la demande.

CHAPITRE 3

LES RÉSULTATS ET L'INTERPRÉTATION DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Diverses recherches sur l'éducation des adultes apportent un certain éclairage sur les raisons qui sont à la base de la participation ou de la non-participation des adultes à la formation des adultes. Certaines explorent les obstacles à la formation auxquels font face les adultes en formation. D'autres cherchent à comprendre pourquoi des personnes qui pourraient améliorer leurs compétences en littératie ne le font pas. Quelques-unes traitent des obstacles que rencontrent les employeurs lorsqu'il est question d'offrir de la formation à leurs employés. Enfin, il y en a qui abordent la question des éléments déclencheurs qui incitent une personne à prendre pleinement conscience de ses besoins en littératie et à s'inscrire à une formation, ainsi que les conditions qui poussent un adulte à poursuivre ses études (les conditions de rétention). Ce chapitre résume les résultats de ces recherches.

3.1 Les obstacles à la participation à la formation

Quelques recherches analysent les obstacles que rencontrent les personnes désireuses de suivre une formation pour accroître leurs compétences en littératie et qui peuvent entraver ou réduire l'expression de la demande. Il convient donc de se pencher sur ce qui nuit à la participation à la formation des personnes qui ont un bas niveau de littératie.

Ce que nous connaissons des obstacles à la participation à la formation vient de recherches menées auprès de personnes qui ont suivi des formations et auprès d'intervenantes et intervenants qui soutiennent les personnes qui participent à une formation. Une seule étude a réussi à joindre des personnes peu scolarisées pour leur poser des questions sur leurs intentions en matière de formation et sur les obstacles qui les empêchent de leur donner suite.

Nous pouvons classifier les obstacles à la participation à la formation de différentes façons. Cross les classifie selon leur nature **dispositionnelle**, leur nature **situationnelle** et leur nature **institutionnelle** (Cross, 1981, citée dans MELS, 2005, p. 66). Les obstacles de nature dispositionnelle sont liés « aux attitudes et à la perception de soi en tant qu'apprenant. Ils désignent également les valeurs et les attitudes qu'entretiennent les individus à l'égard de l'éducation et de l'apprentissage en général » (MELS, 2005, p. 66). Les obstacles de nature situationnelle « font référence à des éléments liés à la situation de vie de la personne, à des éléments contextuels qui la touchent dans sa vie quotidienne, dans son environnement physique et social immédiat » (MELS, 2005, p. 67). Quant aux obstacles de nature institutionnelle, ils sont associés « aux programmes, aux politiques et aux procédures qui régissent la formation offerte aux adultes dans un contexte donné » (MELS, 2005, p. 67) et aux aspects qui touchent directement la formation, soit le contenu des cours, les pratiques andragogiques, etc..

D'autres chercheurs ajoutent une dernière catégorie d'obstacles, soit la dimension **informationnelle**, qu'ils définissent comme les facteurs qui touchent « le contenu et la diversité de l'information disponible sur les ressources éducatives et sur les possibilités de formation » (MELS, 2005, p. 67).

3.1.1 Les obstacles de nature dispositionnelle

Certains obstacles auxquels se heurtent les adultes qui expriment le désir de participer à une formation relèvent de leur expérience scolaire antérieure souvent négative (Bélanger et Voyer, 2004; MELS, 2005; CLO, 2007). La crainte constituerait donc un sentiment dominant (CLO, 2007). « Toute possibilité de formation serait alors envisagée comme un retour au contexte scolaire qui est à la source de leur échec » (Lavoie et coll., 2004, p. 20). La peur d'être incapable de la suivre et la peur d'afficher son manque de connaissance sont d'autres sentiments négatifs rattachés à l'idée d'entreprendre une formation (Bélanger et Voyer, 2004; Lavoie et coll., 2004; CLO, 2007). Le découragement ou les commentaires négatifs de l'entourage peuvent aussi empêcher une personne de suivre une formation, particulièrement en milieu de travail (Bélanger et Voyer, 2004; MELS, 2005; Lavoie et coll., 2004; Simard, 2007). En outre, certains adultes refusent d'entreprendre une formation qui les intéresse par manque de confiance en eux (Sénécal, 2003, p. 28; Lavoie et coll., 2004; Simard, 2007) et d'autres, parce qu'ils se trouvent trop âgés (MELS, 2005). Enfin, les problèmes personnels constituent un autre obstacle à la participation (Simard, 2007).

Plusieurs chercheurs ont relevé chez des adultes une résistance à suivre une formation parce qu'ils doutent de la pertinence et de l'utilité de la formation ou qu'ils n'en voient pas les avantages dans leur vie personnelle, sociale ou professionnelle (Bélanger et Voyer, 2004; MELS, 2005; Lavoie et coll., 2004; Simard, 2007). Ces doutes sont exacerbés lorsqu'il est question d'une formation qui ne mène à l'obtention d'aucun diplôme, comme la formation en littératie ou la formation de base (MELS, 2005). Qui plus est, s'il n'est pas clairement établi que la formation conduira à des résultats probants (meilleur emploi, accomplissement personnel, meilleure intégration, etc.), plusieurs adultes ne verront aucun intérêt à y participer (MELS, 2005; Simard, 2007; CLO, 2007). Ce constat est encore plus vrai pour ceux qui ont peu recours à l'écrit dans leur vie quotidienne. Les faibles lecteurs ne reconnaissent pas leurs difficultés relativement à l'écrit, s'estiment suffisamment compétents pour bien fonctionner dans la société et ne voient pas la nécessité de se perfectionner (MELS, 2005; Lavoie et coll., 2004; CLO, 2007; CCA, 2007b). Ils ne perçoivent donc pas qu'ils ont besoin de formation.

Un autre aspect à considérer en ce qui a trait au manque d'intérêt de ceux qui ont peu recours à l'écrit dans leur vie quotidienne est la continuité de cet état de fait à travers les générations. En effet, beaucoup de personnes peu scolarisées ont des parents eux-mêmes peu scolarisés (MELS, 2005). Pour plusieurs d'entre elles, faire de l'apprentissage dans un cadre formel, c'est faire partie d'un monde à part, d'un monde théorique coupé de la vraie vie. Ces personnes n'ont pas une culture de formation (Simard, 2007). L'obstacle ici est de taille : une culture familiale et sociale qui ne voit pas l'utilité ni la pertinence de la formation, qui valorise plutôt les retombées financières d'un emploi.

L'aspect socioculturel de la relation à l'écrit peut constituer un autre obstacle à la formation. Nous avons observé que bien des adultes peu alphabétisés croient que le besoin de formation ne les concerne pas. Ce ne sont donc pas ceux qui ont intériorisé cette identité négative qui viendraient suivre une formation. Aussi, « ...pour des adultes marginalisés, de ne pas participer peut être interprété comme un acte de résistance à diverses formes d'acculturation » (Lavoie et coll., 2004). Un autre aspect socioculturel qui ferait obstacle à la formation vient de la peur de changer au point de ne plus correspondre aux normes de l'environnement social ou familial (Lavoie et coll., 2004).

3.1.2 Les obstacles de nature situationnelle

Dans tous les pays qui ont participé à l'EIACA, le manque de participation à des activités de formation est dû principalement « au manque de temps et à la trop grande charge de travail » (MELS, 2005). L'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 1998⁴ fait ressortir que, pour la majorité des répondants, l'obstacle principal est le manque de temps (Baran et coll., 2000).

À ces obstacles situationnels, ajoutons la difficulté de concilier les études et le travail ou les études, le travail et la famille (Sénécal, 2003, p. 29; Bélanger et Voyer, 2004; Lavoie et coll., 2004; CLO, 2007). L'effort de conciliation de ces divers aspects de la vie d'une personne peut entraîner de l'anxiété et un sentiment de culpabilité, surtout chez les femmes, qui très souvent assument la plus grande partie des tâches domestiques (Sénécal, 2003, p. 31; MELS, 2005; Simard, 2007). Mentionnons également comme obstacle à la formation la question des responsabilités familiales, notamment la garde des enfants, souvent très contraignantes pour les femmes qui désirent participer à des activités de formation (Sénécal, 2003, p. 29). Les responsabilités et les contraintes familiales peuvent venir non seulement des enfants, mais aussi des parents ou des grands-parents dont on a la charge (Sénécal, 2003, p. 31).

D'autres contraintes sont d'ordre financier. Le manque d'argent de même que le fait d'avoir à surmonter constamment des difficultés financières au quotidien peuvent empêcher une personne d'entreprendre une formation (MELS, 2005; Lavoie et coll., 2004). Une étude d'ABC Canada révèle que près de la moitié des adultes qui profiteraient d'une formation ont un salaire annuel de moins de 20 000 \$ par année (CLO, 2007). Les répondants de la recherche d'ABC Canada (2000) ont indiqué que les difficultés financières et un conflit avec le travail sont les obstacles les plus importants qui les empêchent de participer à des programmes de perfectionnement.

L'éloignement géographique des lieux de formation et les difficultés de transport constituent aussi d'autres difficultés qui empêchent des adultes de participer à des activités de formation (Bélanger et Voyer, 2004; MELS, 2005; Lavoie et coll., 2004). Pour les travailleurs, la nature du travail et les conditions de travail peuvent également représenter des obstacles à la formation (Bélanger, 2004), de même que l'absence d'aide de la part de l'employeur, principalement pour les employés à petit salaire (CCA, 2007b).

3.1.3 Les obstacles de nature institutionnelle

Le manque de ressources pour les adultes pose problème. Alors que les programmes pour les jeunes abondent, certains adultes trouvent qu'il existe peu de programmes taillés à leur mesure (Sénécal, 2003, p. 26). Parfois, l'accueil qu'offrent les centres de formation des adultes et le déclassement à la suite d'une évaluation diagnostique (déclassement réel ou perçu) freine la participation (MELS, 2005; CLO, 2007; Bélanger, 2004), de même que le manque de mesures de soutien pour les adultes, ou des mesures de soutien à la formation trop restrictives, et un mode d'enseignement peu adapté aux adultes (Bélanger, 2004).

La chercheuse Ellen Long (1997), qui, pour son étude, a communiqué avec plus de 300 personnes qui avaient pris contact une première fois avec un centre de formation sans toutefois donner suite à leur démarche, conclut que 43 % des répondants ont donné des raisons de nature institutionnelle pour expliquer leur manque de participation. Voici, par ordre d'importance, les raisons qu'ils ont invoquées : le fait qu'on ne les a pas rappelés, des listes d'attente trop longues, la tenue des cours à un endroit inapproprié ou à un moment inopportun, une méthode d'enseignement qui ne leur convenait pas, un manque d'intérêt pour le contenu du programme et le fait d'avoir à payer pour suivre les cours.

⁴ Voir Statistique Canada. En ligne : <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=81C0045>

3.1.4 Les obstacles de nature informationnelle

Des adultes interrogés ont mentionné qu'il y avait un manque d'information sur les ressources existantes (Sénécal, 2003, p. 26). Pourtant, une recherche d'ABC Canada qui a joint des adultes susceptibles de profiter d'une formation, soit des adultes ayant un bas niveau de littératie, indique que 59 % d'entre eux étaient au courant des programmes de formation en littératie qui existent dans leur communauté (CLO, 2007). On fait actuellement de nombreux efforts pour promouvoir la formation des adultes. Il semble que « la publicité et l'information sur les services disponibles ne suffisent pas à convaincre une grande partie [de la population...] de la pertinence de l'acquisition d'une formation » (Gobeil, 2006, p. 34).

D'autres ont souligné le manque d'information significative dans l'information fournie (Lavoie et coll., 2004). Ils jugent que le contenu des messages est souvent inadéquat, qu'il ne répond ni aux besoins ni aux intérêts des adultes qui ont à perfectionner leurs compétences (Lavoie et coll., 2004). Certains adultes ont de la difficulté à lire ou à intégrer l'information qu'ils trouvent, tributaires de leur bas niveau de littératie (Sénécal, 2003, p. 29). Parfois aussi, les adultes saisissent mal le sens du mot « alphabétisation » et pensent que les programmes de formation ne s'adressent pas à eux (Sénécal, 2003, p. 28).

L'utilisation des termes « alphabétisation » et « analphabète » dans l'information que distribuent les centres de formation des adultes est mal perçue par plusieurs adultes, qui les trouvent péjoratifs et dévalorisants (MELS, 2005; Lavoie et coll., 2004). De plus, ces termes mettent l'accent sur les carences des adultes, plutôt que sur les bienfaits de la formation.

Communiquer avec les personnes peu alphabétisées pose un défi. Des recherches nous apprennent qu'en général les personnes peu scolarisées communiquent rarement avec les instances gouvernementales (Bureau d'information du Canada, 2000) – c'est donc dire qu'il faut trouver un autre moyen de communication. Elles s'informent principalement par le biais de la télévision, quoique certaines préfèrent la radio, et elles privilégient toujours un contact personnalisé et demandent, au besoin, de l'aide à leur famille et à leurs amis (Bureau d'information du Canada, 2000).

3.2 Une étude sur des adultes qui ne sont pas en cours de formation

Une étude pancanadienne a sondé des personnes peu scolarisées afin de comprendre pourquoi elles ne cherchent pas à se former. ABC Canada (2002) a interrogé plus de 800 adultes canadiens qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et qui n'ont pas non plus suivi de programme de formation. Voici des informations sur les répondants de cette étude :

ÂGE	25 % ont moins de 25 ans 40 % ont de 35 à 55 ans
SCOLARITÉ	le tiers a moins de huit ans de scolarité
EMPLOI	la moitié travaille à temps plein ou à temps partiel
LANGUE MATERNELLE	28 % sont francophones 62 % sont anglophones 10 % sont allophones

Près de 60 % de ces personnes ont déjà pensé à suivre une formation. Or, seulement 20 % prévoient participer à un programme de formation dans les cinq prochaines années. L'étude fait état d'une série d'obstacles qui, selon ces personnes, expliquent leur manque de participation. On y retrouve, en tête de liste, les problèmes financiers en général. Voir l'annexe 4 pour le tableau au complet.

Les femmes qui ont participé à l'étude justifient leur non-participation en invoquant surtout le travail et des raisons concernant la famille (des obstacles de nature situationnelle). Elles craignent aussi de se sentir nerveuses et de ne pas être traitées comme des adultes (des obstacles de nature dispositionnelle). Pour les femmes monoparentales, les questions financières priment. Pour les hommes, c'est la situation ayant trait à l'emploi (un obstacle de nature situationnelle) et le manque d'intérêt (un obstacle de nature dispositionnelle) qui font qu'ils ne s'engagent pas dans une formation (ABC Canada, 2002).

3.3 Les éléments déclencheurs de la participation à la formation

Après avoir analysé les obstacles qui empêchent une personne de participer à des activités de formation pour améliorer ses compétences en littératie, il convient d'étudier les éléments qui peuvent la pousser à y participer. Pourquoi certaines personnes décident-elles de suivre une formation malgré de multiples obstacles? Certaines études se sont penchées sur le sujet et ont posé la question à des adultes qui avaient suivi une formation ou qui étaient en cours de formation.

Avant même de formuler une demande de formation, il faut ce que Gobeil (2006) appelle « la prise de conscience nécessaire à l'engagement dans un parcours d'éducation et de formation continue » (p. 20). Ce sont souvent des « moments charnières » qui peuvent inciter un adulte à prendre la décision de se former (MELS, 2005). Bélanger et Voyer (2004) ont déterminé cinq moments charnières ou éléments déclencheurs qui peuvent pousser un adulte à participer à un programme de perfectionnement des compétences :

1. un changement dans la vie professionnelle ou personnelle;
2. l'observation d'un modèle ou d'un exemple de réussite (soit, une personne qui réussit grâce à la formation);
3. la pression externe insistante;
4. le mûrissement de l'idée de se former;
5. le calcul des bénéfices et des inconvénients.

3.4 Les demandes de formation

Des recherches sur l'éducation des adultes ont fait ressortir les raisons les plus communes sous-jacentes aux demandes de formation : le désir de parfaire son éducation, de se trouver un emploi ou de changer d'emploi (CLO, 2007; Simard, 2007). En 2007-2008, 52,9 % des francophones en Ontario qui suivaient des programmes de formation en littératie étaient motivés par le désir de parfaire leur éducation et de suivre éventuellement une autre formation, 27,3 % étaient poussés par la recherche d'un emploi et 19,8 %, par le désir de connaître une plus grande autonomie⁵. D'autres recherches ont relevé, en outre, le besoin de s'épanouir et de s'accomplir sur le plan personnel (MELS, 2005; CLO, 2007). Parmi les femmes qui voudraient s'inscrire en formation des adultes, plusieurs « le feraient tout d'abord pour des objectifs de réalisations personnelles » (Simard, 2007). Certaines suivent une formation lorsque leurs enfants s'apprentent à entrer à l'école (Lavoie et coll., 2004). Le CCA a découvert que 73 % des Canadiens qui suivent des cours d'apprentissage et de formation liés au travail sont motivés par le progrès personnel ou le désir de faire de nouveaux apprentissages et 69 % le sont par le désir de donner un meilleur rendement au travail (CCA, 2007b).

Parmi les 20 % des adultes joints par ABC Canada qui songeaient à suivre une formation, la majorité le ferait pour se trouver un emploi ou pour garder un emploi. D'autres recherches révèlent que les raisons le plus souvent données pour suivre une formation étaient reliées à l'emploi (CLO, 2007).

⁵ Statistiques pour l'Ontario tirées du Système de gestion de l'information (SGI) du ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

Bélanger et Voyer (2004) ont réparti les motifs à la base des demandes de formation en six catégories :

1. pour obtenir un emploi ou évoluer professionnellement;
2. pour acquérir des compétences parentales et soutenir les enfants dans leur cheminement scolaire;
3. pour dépasser le modèle familial et contrer la reproduction de la sous-scolarisation;
4. pour maîtriser la langue et s'intégrer socialement et professionnellement;
5. pour parfaire sa formation;
6. pour obtenir des préalables en vue d'accéder à d'autres études.

D'autres recherches font écho à ces résultats (Simard, 2007; CLO, 2007).

3.5 L'accueil

La qualité de l'accueil, une fois la demande formulée, peut avoir un impact considérable sur la motivation à poursuivre la démarche de formation. Comme il est souvent difficile de décider d'entreprendre une formation, il importe que la demande soit bien accueillie au moment où la personne la formule à un centre de formation des adultes, car rien n'est encore acquis. « La qualité de l'accueil [...] peut favoriser l'expression et la clarification de la demande de formation des adultes » (Bélanger et Voyer, 2004, p. 48).

Après avoir suscité la demande, on ne peut tenir pour acquis qu'un projet de formation s'ensuive automatiquement. Il faut que les centres puissent, lors de l'accueil, enclencher ou soutenir le processus qui mène à un projet de formation bien défini et réalisable. Autrement dit, le processus d'accueil ne peut se concentrer uniquement sur l'inscription de la personne, mais doit plutôt aider la personne à clarifier sa situation, à établir ses besoins et à trouver la meilleure réponse (Gobeil, 2006).

L'approche de guichet unique – endroit où l'adulte peut se faire évaluer, recevoir de l'aide pour clarifier sa situation, établir clairement ses besoins et trouver les programmes qui pourraient l'aider à atteindre ses objectifs – constitue une façon d'accueillir l'expression de la demande qui facilite l'accès à la formation. Le guichet unique doit rassembler tous les intervenantes et intervenants en formation des adultes et toutes les organisations qui offrent des services de formation aux adultes sur un territoire donné. Pour le chercheur Norm Rowen (1999), le modèle de guichet unique satisfait efficacement aux besoins de la clientèle des centres de formation des adultes; il voudrait que ce modèle convainque les décideurs qu'un point d'entrée unique pour l'évaluation et l'aiguillage vers d'autres ressources répond pleinement aux besoins des clients (p. III-43).

... le processus d'accueil ne peut se concentrer uniquement sur l'inscription de la personne, mais doit plutôt aider la personne à clarifier sa situation, à établir ses besoins et à trouver la meilleure réponse.

3.6 Les types de programmes

Un autre aspect de l'expression de la demande et de l'accueil à considérer est le type de programme offert. Des chercheurs ont étudié les programmes de formation intégrés. Ces programmes intègrent, comme leur nom le dit, l'amélioration des compétences essentielles de lecture, d'écriture et de calcul, entre autres, à une formation technique qui mène à un emploi.

Rowen (1999) a mené une étude sur les programmes de formation intégrés pour des adultes peu alphabétisés qui l'a amené à entrevoir six façons différentes d'offrir ce type de programme :

1. Intégration de la formation en littératie à de la formation professionnelle. Il est prouvé que la formation en littératie axée sur le développement des compétences professionnelles est de cinq à six fois plus efficace qu'une approche d'enseignement et d'apprentissage contextualisée.
2. Intégration de la formation en littératie à de la formation créditée.

3. Intégration de la formation en littératie à des programmes de soutien à l'emploi.
4. Pour des clientèles ayant des besoins spéciaux, intégration de la formation en littératie à d'autres services de soutien.
5. Intégration de la formation en littératie à l'apprentissage d'une langue seconde, en lien toujours avec le retour à l'emploi.

Selon Rowen, les formations intégrées pour les programmes de formation en littératie et de formation de base permettent aux centres de formation des adultes de se doter de la capacité de donner un service complet difficilement réalisable dans un seul programme. La personne apprenante en tire de nombreux avantages : les services offerts à un seul endroit, un large éventail de services et un système d'information et d'entrée commun. Les centres qui offrent de tels programmes peuvent suivre plus facilement le progrès des personnes apprenantes et leur passage d'un programme à un autre.

Lorsqu'il y a intégration des formations, il est plus facile de se concentrer sur la livraison des services. Aussi, l'intégration des formations offre la possibilité de mettre en commun les services connexes pour tous les programmes de formation et de soutien en créant la masse critique nécessaire sur une base communautaire. Les intervenantes et intervenants n'ont donc pas besoin d'être tous outillés pour offrir toute la gamme des services intégrés répondant aux besoins multiples des personnes apprenantes. De plus, l'intégration des formations permet d'assurer une meilleure transition des personnes apprenantes d'une formation à une autre, ce qui empêche les programmes de les conserver inutilement. Enfin, la responsabilité est maintenue par le partage du financement.

Tom Sticht a également étudié des programmes de formation intégrés. Il présente un programme de formation professionnelle qui permet l'intégration de l'apprentissage des compétences fondamentales et des compétences techniques dans un cours de technique en électronique. Dans ce cours, l'apprentissage des compétences essentielles de lecture, d'écriture, de calcul, d'utilisation de documents et de résolution de problèmes est directement intégré à l'apprentissage des compétences techniques et professionnelles. Les compétences essentielles ne sont pas traitées comme des compétences séparées qu'il faut acquérir avant ou en dehors de la démarche de développement professionnel. Au contraire, l'apprentissage de ces compétences se fait à partir des apprentissages en électronique, et l'apprentissage des compétences techniques en électronique se construit avantageusement sur le développement des compétences essentielles.

Cette intégration de formation en littératie et en numératie est utile à plusieurs égards. Enseigner les compétences essentielles dans le contexte d'un cours technique permet aux personnes apprenantes de saisir l'utilité fonctionnelle des concepts de la lecture et des mathématiques. Elles sont alors plus motivées à améliorer leurs compétences techniques et leurs compétences en littératie. Ensuite, l'apprentissage combiné des compétences essentielles en littératie et des compétences techniques élimine le besoin d'une formation préparatoire à la formation technique. La durée de la formation s'en trouve donc sensiblement raccourcie, ce qui se révèle un aspect important pour les adultes, car une durée de formation plus courte leur permet d'entrer plus vite sur le marché du travail et les empêche d'éprouver de la frustration et d'abandonner la formation. [traduction libre] (Sticht, 1997, p 114)

3.7 Discussion

Certains analystes soutiennent qu'on a exagéré l'importance des obstacles d'ordre financier à la formation des adultes et qu'ils ne sont « probablement pas le principal obstacle » à la participation à la formation (Heckman et Lochner, 1999, cités dans Baran et coll., 2000, p. 20). Or, pour l'organisme Community Literacy of Ontario, les problèmes financiers constituent un obstacle majeur à la formation pour beaucoup d'adultes (CLO, 2007).

Le peu d'importance qu'accordent les adultes aux obstacles de nature dispositionnelle comme la peur et l'anxiété a surpris certains chercheurs. Dans l'étude de Long, seulement 15 % des répondants ont justifié leur non-participation à des activités de formation en invoquant la peur ou d'autres émotions négatives (Long, 2001).

« nulle part il n'est fait mention du 'plaisir d'apprendre' auquel tant d'éducateurs font référence quand ils veulent stimuler la participation à la formation »

Par ailleurs, pour Lavoie et ses collaborateurs (2004), les obstacles de nature situationnelle et institutionnelle dépendent de la valeur relative qu'on accorde à la formation et demandent à être étudiés davantage. En d'autres termes, les problèmes de manque d'intérêt et de motivation sont sous-jacents à tous les autres obstacles, qu'ils soient de nature situationnelle ou institutionnelle. Ces chercheurs vont plus loin encore et proposent que « la disposition des personnes peu scolarisées face à l'éducation semble un préalable à l'expression de la demande » (Lavoie et coll., 2004, p. 205). Cette question serait donc au cœur de la problématique, elle constituerait le nœud du problème de l'expression de la demande.

Les obstacles liés au temps peuvent également désigner plus qu'un simple manque de temps. Ici aussi, le manque de temps peut cacher un manque d'intérêt ou de motivation (CCA, 2007b). La question de temps est également liée à l'usage qu'en fait la personne (Bélanger, 2004). Il se peut fort bien que le fait, pour des répondants à une enquête, de mentionner le manque de temps pour participer à une formation est surtout un énoncé de l'importance qu'ils accordent à l'éducation et à la formation et des résultats qu'ils en attendent (Rubenson et Schuetze, 1999, cités dans Baran et coll., 2000, p. 22). Une recherche sur l'éducation des adultes rapporte que ce sont les adultes de familles à deux parents où les deux parents travaillent et qui ont de jeunes enfants à la maison qui participent le plus à l'éducation des adultes, bien qu'ils disent plus que tout autre groupe étudié qu'ils manquent de temps (Xu, 2002).

Il se peut donc que, pour certaines personnes peu alphabétisées, le taux de rendement anticipé ne justifie pas l'effort nécessaire pour améliorer leurs compétences. Rubenson et Schuetze (1999) sont d'avis que « plutôt que des obstacles qui pourraient être liés au coût et au manque de temps, c'est probablement les différences en ce qui concerne les avantages prévus qui expliquent pourquoi certains choisissent de participer tandis que d'autres s'en abstiennent » (cités dans Baran et coll., 2000, p. 22). C'est alors que les coûts qu'entraîne la participation à des activités de formation dans le but d'améliorer les compétences en littératie paraissent trop élevés.

Il est question, bien sûr, du coût financier, lié parfois aux frais de transport, à la garde des enfants, aux quarts de travail manqués ou à un travail qu'il faut délaissier le temps de la formation, mais surtout du coût psychologique, en temps et en efforts. La participation à un programme de perfectionnement des compétences en littératie exige un engagement soutenu, une discipline et de l'organisation, en plus de la motivation et de l'intérêt (CCA, 2007b). Pour certaines personnes, ces coûts et ces sacrifices peuvent paraître disproportionnés ou exagérés par rapport aux résultats que peut donner la formation.

Cette attitude négative envers le rendement d'une formation pour adultes est aussi influencée par l'attitude qu'on observe en général envers l'apprentissage, c'est-à-dire un manque de culture de formation commun chez les francophones.

Bien que les obstacles de nature situationnelle et institutionnelle puissent être déterminants dans l'expression de la demande, il semble que ce soient les obstacles de nature dispositionnelle qui constituent l'élément clé qui déclenchera ou non le désir de participer à une formation.

Mais tous les obstacles, qu'ils soient de nature dispositionnelle, situationnelle, institutionnelle ou informationnelle, ont vraisemblablement un impact sur la participation. Notons que les obstacles à la formation peuvent varier selon le stade de vie et ne sont pas mutuellement exclusifs (CCA, 2007b). Le cumul de ces obstacles a peut-être plus d'impact sur la participation qu'un obstacle en particulier. Long indique que les « raisons mixtes offrent un portrait plus sophistiqué des facteurs multiples et interdépendants associés au manque de participation » [traduction libre] (Long, 2001). Pour trouver une solution au manque de participation, il faudra donc examiner ces multiples facteurs, en plus de se concentrer sur les facteurs de motivation et d'intérêt, qui semblent être des obstacles prédominants à la participation à la formation.

Nous avons une bonne idée des éléments déclencheurs qui poussent une personne à vouloir participer à une formation. Les recherches avancent que les adultes participent à des programmes de perfectionnement surtout pour des raisons pratiques reliées au désir d'améliorer leurs conditions de vie. « Pour bien des gens, lorsque les avantages économiques ou sociaux de la démarche sont évidents, la motivation à la participation s'intensifie » (Powley et coll., 2005, p. 78). Simard (2007) note que « nulle part il n'est fait mention du 'plaisir d'apprendre' auquel tant d'éducateurs font référence quand ils veulent stimuler la participation à la formation » (p. 14).

Le modèle de guichet unique semble être un moyen efficace d'accueillir la demande de formation et devient une condition de rétention de la clientèle. Le type de programme offert peut aussi jouer un rôle de rétention. Les programmes de formation intégrés, par exemple, répondent à une des demandes de formation les plus répandues, celle d'une formation qui mène à l'emploi. Le type de programme offert peut aussi éveiller la demande de formation quand le matériel promotionnel, par exemple, explique le type de programme offert.

Nous avons déjà évoqué la situation particulière des francophones et nous estimons qu'il est important d'y revenir. La culture du rapport à l'écrit est moins présente chez les francophones, même chez les francophones scolarisés. Cela vient du fait que, dans le passé, les francophones de l'Ontario n'avaient pas accès à l'éducation en français; les adultes plus âgés subissent encore les répercussions de cette situation. Beaucoup de francophones sont bilingues. Toute la question de la formation, surtout pour ceux et celles qui visent un emploi, devient plus complexe. Doit-on se former en anglais, c'est-à-dire dans la langue dominante, ou en français, c'est-à-dire dans la langue maternelle et donc dans la langue qui facilitera l'apprentissage?

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS ET L'INTERPRÉTATION DES RECHERCHES SUR LE TERRAIN

Nous présentons, dans ce chapitre, les résultats des entrevues effectuées au cours des recherches menées sur le terrain auprès d'adultes qui n'étaient pas en cours de formation, et nous en discuterons. Suivront les résultats des entrevues faites auprès de formatrices et formateurs et de membres de la direction de centres de formation des adultes, que nous commenterons aussi. Tous ces résultats seront ensuite mis en lien avec les données de la recherche documentaire.

4.1 Résultats des entrevues menées auprès d'adultes francophones qui n'étaient pas en cours de formation

Voici les résultats des entrevues faites auprès d'adultes qui n'étaient pas en cours de formation. Nous donnons, en premier lieu, un aperçu des caractéristiques des répondants, puis nous indiquons s'ils ont déjà suivi une formation et nous présentons les éléments qui, selon eux, déclenchent la décision de suivre une formation, les conditions idéales qui leur permettraient de suivre une formation, la langue dans laquelle ils voudraient suivre une formation et leur intérêt actuel à suivre une formation. Pour terminer ce chapitre, nous discutons de ces résultats en les mettant en lien avec les résultats de la recherche documentaire et en signalant l'éclairage nouveau qu'ils apportent sur la question de l'aide à l'expression de la demande.

Les neuf répondants n'étaient pas en cours de formation et étaient peu scolarisés :

- quatre répondants n'avaient pas terminé leurs études secondaires;
- deux répondants occupaient un emploi à plein temps, un avait un emploi de façon intermittente, deux avaient un emploi à temps partiel et quatre étaient sans emploi;
- trois des quatre répondants en emploi se disaient satisfaits de leur emploi,
- les neuf répondants pensaient que la formation pourrait leur être utile;
- sept répondants sur neuf connaissaient les endroits où l'on donnait de la formation aux adultes dans leur localité.

Six répondants avaient déjà suivi une formation :

- deux avaient suivi une formation par le biais de leur employeur;
- un avait suivi une formation en littératie;
- un avait suivi une formation pour nouveaux arrivants;
- deux avaient suivi une formation dans le but d'obtenir un emploi.

Les répondants ont donné comme facteurs déclenchant la décision de suivre une formation les éléments suivants :

- la perte d'emploi;
- le manque de travail;
- la possibilité d'avoir un meilleur salaire;
- le désir de sortir de la pauvreté;
- le désir de soutenir leur enfant dans son développement.

Voici les formations souhaitées :

- une formation reliée à l'emploi (cinq répondants);
- une formation menant à l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO) (un répondant);
- une formation sur les compétences parentales (un répondant);
- une formation visant à accroître son autonomie (un répondant);
- une formation de perfectionnement du français (un répondant).

Selon les répondants, les conditions idéales qui leur permettraient de suivre une formation sont les suivantes :

- une formation gratuite;
- une formation payée, donnée pendant les heures de travail;
- un horaire flexible;
- l'accès à une garderie.

À la question portant sur la langue dans laquelle ils voudraient suivre une formation :

- trois répondants ont dit qu'ils choisiraient une formation donnée en anglais (un parce qu'il travaille en anglais, un autre parce que le français est trop difficile; un répondant n'a pas expliqué sa réponse);
- six voudraient suivre une formation donnée en français.

Quant à leur intérêt à suivre une formation, il était partagé :

- quatre ont dit qu'ils ne souhaitaient pas suivre une formation, soit parce qu'ils avaient trop de travail ou parce que les formations actuelles ne répondaient pas à leurs besoins;
- trois ont dit qu'ils seraient intéressés à suivre une formation et deux, qu'ils le seraient « quand ça adonnera » et les quatre autres n'ont pas répondu à la question.

4.2 Discussion

Malgré le faible nombre de répondants, les résultats de ces entrevues sont éclairants sur plusieurs plans. Les résultats rejoignent les résultats du sondage d'ABC Canada et ceux d'autres recherches.

Les obstacles qu'ont rencontrés les répondants reflètent les obstacles décelés par d'autres chercheurs. On y retrouve des obstacles de nature dispositionnelle (manque d'intérêt pour la formation), de nature situationnelle (besoin de garderie, trop de travail), de nature institutionnelle (formations offertes ne répondant pas à leurs besoins) et de nature informationnelle. Pour ce dernier obstacle, il convient de souligner que, bien que sept répondants sur neuf aient dit qu'ils connaissaient le centre de formation des adultes de leur localité, ils ne s'y intéressaient pas. Il faut en conclure que les efforts de promotion des centres de formation des adultes ne suffisent pas à convaincre les personnes peu alphabétisées à s'intéresser à eux.

Les moments charnières de la prise de décision de suivre une formation qu'ont décrits les répondants ressemblent à ceux qu'ont trouvés d'autres chercheurs : un changement dans la vie professionnelle (perte d'emploi) ou le désir d'en apporter un (manque de travail, pour avoir un meilleur salaire, pour sortir de la pauvreté) et pour son enfant.

Bélangier et Voyer (2004) ont relevé six raisons principales sous-jacentes à la demande de formation. Les deux premières se retrouvent dans les résultats des entrevues que nous avons menées : pour obtenir un emploi ou évoluer professionnellement et pour soutenir les enfants dans leur cheminement scolaire. En effet, cinq des répondants ont

indiqué qu'ils suivraient une formation reliée à l'emploi, un, une formation reliée aux compétences parentales et un autre, une formation pour accroître son autonomie⁶.

Par ailleurs, six répondants sur neuf avaient déjà suivi une formation (en emploi, en littératie, pour nouveaux arrivants). Sur ce point, les répondants semblent différer de la majorité des francophones ayant peu de scolarité. Le faible échantillonnage nous empêche de commenter cette différence.

Les réponses des répondants ne diffèrent guère des résultats d'autres recherches sur un point, à savoir le manque d'intérêt à participer à une formation. Le paradoxe dont il a été question tout au long de cette recherche se révèle ici aussi : bien que les neuf répondants pensent qu'ils pourraient bénéficier d'une formation, seulement trois d'entre eux accepteraient de suivre une formation, et deux de ceux-là en entreprendraient une seulement dans un avenir lointain, « quand ça adonnera ». On remarque ici aussi un écart entre la reconnaissance de l'importance de la formation et la volonté d'entreprendre une formation. Comme Lavoie et ses collaborateurs (2004), nous pouvons soupçonner que le manque d'intérêt et de motivation est sous-jacent à tout autre obstacle, que le rendement anticipé ne justifie pas l'effort à faire pour améliorer ses compétences.

Là où ces résultats apportent un éclairage nouveau, c'est sur la question de la langue dans laquelle se former, en particulier lorsqu'on fait partie d'une minorité francophone dans la majorité anglophone. Trois des neuf répondants suivraient une formation en anglais plutôt qu'en français. Et parmi les six répondants qui suivraient une formation en français, un le ferait pour améliorer son français, langue seconde. Ce résultat peut chagriner certaines personnes, mais il rend compte d'une réalité à laquelle les centres de formation des adultes francophones doivent faire face. Comment un centre de formation des adultes francophone peut-il aider un adulte francophone qui veut se former en anglais pour se trouver un emploi, emploi qui risque d'être dans un milieu de travail anglophone? Est-ce que les programmes de formation intégrés, qui utilisent des documents authentiques (donc peut-être bien des documents en anglais ou des documents bilingues), seraient une solution adéquate à ce problème? Nous reviendrons sur cette question cruciale plus loin.

4.3 Résultats des entrevues menées auprès de formatrice et formateurs et de membres de la direction de centres de formation des adultes

Nous vous communiquons les résultats des entrevues effectuées auprès de formatrices et formateurs et de membres de la direction de centres de formation des adultes. Ces résultats peuvent se classer en deux catégories : les obstacles et les appuis à l'expression de la demande de formation et l'accueil de l'expression de la demande de formation. Nous présentons en premier lieu les obstacles qui, selon les personnes interrogées, nuisent à la participation à une formation et, en second lieu, les demandes de formation, le matériel de promotion qu'utilisent les centres de formation des adultes, la présence des centres dans la communauté, les partenariats qu'ils ont établis, les conditions de rétention et les types de programmes qu'ils offrent. Nous terminons ce chapitre en examinant ces résultats, en faisant des liens avec les résultats de la recherche documentaire et en signalant l'éclairage nouveau qu'ils apportent à la question de l'aide à l'expression de la demande.

⁶ Notez que deux des répondants n'ont pas répondu à la question.

4.3.1 Les obstacles

Les obstacles à la formation des adultes peu scolarisés qu'ont désignés les répondants reflètent les obstacles décelés par d'autres chercheurs. Ce sont aussi des obstacles de nature dispositionnelle, de nature situationnelle, de nature institutionnelle et de nature informationnelle.

Les obstacles et leur nature

Dispositionnelle	Situationnelle	Institutionnelle	Informationnelle
Ils ne voient pas qu'ils ont besoin de formation.	Ils vivent dans la pauvreté.	Ils veulent suivre une formation qui mène très vite à un emploi ou à une autre formation plus poussée.	On ne donne pas une bonne image de la formation.
Ils manquent de motivation.	Ils sont mal logés.		
	Ils vivent dans une métropole anonyme.		
	Ils ont grand besoin d'une garderie.		

Ce qui est nouveau et particulier aux francophones de l'Ontario vivant en contexte minoritaire, c'est la question de la langue. Les répondants expliquent que plusieurs personnes se questionnent sur la pertinence de se former en français, alors que tout se passe en anglais sur le marché du travail et dans bien d'autres aspects de la vie quotidienne. Nous remarquons une concordance avec ce qui ressort des entrevues menées auprès des adultes francophones qui ne sont pas en cours de formation. Souvenons-nous que trois répondants sur neuf ont déclaré que, s'ils suivaient une formation, ils la suivraient en anglais.

4.3.2 Les demandes de formation

Les formatrices et formateurs et les membres de la direction des centres de formation des adultes ont rapporté que les adultes qui fréquentent leurs centres le font d'abord pour se trouver un emploi ou pour faire du recyclage scolaire afin d'accéder à une autre formation qui mènera à un emploi. Cela fait écho aux catégories de demandes de formation avancées par Bélanger et Voyer (2004), où figurait en premier « pour obtenir un emploi ou évoluer professionnellement » (p. 31).

4.3.3 La promotion

Au dire des formatrices et formateurs et des membres de la direction des centres de formation des adultes, les centres font beaucoup de promotions pour faire valoir la formation. Un grand nombre font de la publicité « traditionnelle » par le biais de journaux, de dépliants, d'articles promotionnels comme des plumes, des tasses, des puces de mémoire pour ordinateur, des suçons avec le logo du centre pour des intervenantes et intervenants d'autres organisations, des calepins. Presque tous ont un site Internet. D'autres se servent des médias chaque fois qu'ils le peuvent en acceptant de faire des entrevues dans les journaux, à la radio et à la télévision, toujours pour promouvoir les services offerts. L'idée consiste à se faire connaître, à garder le nom du centre et la formation des adultes dans le milieu et dans la mire du public.

Un répondant a expliqué que le fait qu'un centre soit situé dans un endroit très visible et très fréquenté aide beaucoup à le faire connaître et à faire connaître les services de formation qu'il offre. Certains centres envoient leurs publicités dans les écoles locales, ciblant particulièrement les élèves de 6^e année. D'autres font régulièrement des envois postaux aux écoles ou ciblent les employeurs de la région. Il y en a aussi qui utilisent le journal de leur centre, produit souvent par des personnes apprenantes, comme publicité en l'envoyant dans d'autres organisations locales. Un centre fait de la publicité dans le bulletin paroissial. Un autre envoie régulièrement, à toutes les organisations et les employeurs locaux, des courriels expliquant les services qu'offre le centre et leur rappelant son existence et sa présence dans la communauté.

Les centres vont souvent axer leur publicité sur un aspect particulier de leurs services, comme l'aide au devoir, les ateliers de français ou d'ordinateur, la possibilité d'obtenir le diplôme d'études secondaires. Comme la directrice d'un centre a expliqué : « on annonce ce que les gens veulent, ensuite on voit comment remplir leurs besoins ». Plusieurs répondants ont mentionné qu'ils évitaient d'utiliser le mot « alphabétisation » dans leurs publicités et dans leur centre. Certains ont dit qu'ils s'abstenaient d'employer des acronymes ou des sigles, car souvent les gens ne les comprennent pas. D'autres ont affirmé qu'il faut changer régulièrement de stratégie de promotion.

Les répondants ont ajouté qu'ils désiraient orchestrer une série d'initiatives, « des couches d'initiatives ». La situation financière difficile impose des limites à la promotion efficace. Il importe donc de rechercher des moyens de promotion efficaces, mais qui ne coûtent pas cher. Certains répondants ont indiqué que la publicité coûte cher et qu'ils ne sont pas certains qu'elle a un impact majeur sur le recrutement.

La question de la langue joue un rôle important dans la promotion que font les centres. Plusieurs centres font de la publicité en anglais ou conjointement avec des groupes anglophones. Ils obéissent ainsi à une logique bien simple : bon nombre d'intervenantes et d'intervenants d'autres organisations, d'employeurs et de connaissances qui pourraient orienter les personnes peu scolarisées vers les centres de formation des adultes sont des anglophones. De plus, beaucoup d'adultes qui pourraient profiter d'une formation font de la recherche d'emploi dans les journaux anglophones. Certains représentants de centres de formation francophones font des présentations à d'autres organisations locales en anglais pour les mêmes raisons.

4.3.4 La présence dans la communauté

Les formatrices et formateurs et les membres la direction des centres de formation des adultes interviewés ont beaucoup insisté sur l'importance d'avoir une forte présence dans la communauté. Une forte présence au sein de la communauté permet de connaître les besoins locaux et de se faire connaître. Elle facilite le recrutement de deux façons : des adultes qui pourraient être intéressés à suivre une formation peuvent ainsi connaître le centre, et le personnel d'autres organisations qui œuvrent auprès d'adultes en difficulté peut diriger des personnes vers le centre. « Nous faisons partie des services communautaires francophones, nous orientons des gens vers les organisations de la communauté et eux en dirigent vers les centres. » Notez que ces références ne viennent pas toujours, ni facilement : « Les autres intervenants comprennent mieux ce que l'on fait et l'importance de la formation en littératie, mais, dans les faits, ils nous envoient peu de personnes. »

Les centres se font connaître dans la communauté par toutes sortes de moyens. Certains organisent des activités pour toute la communauté, comme une soirée de scrabble ou un stand à Noël. C'est une façon d'attirer les adultes au moyen d'une activité qui intéresse tout le monde. Un directeur de centre interrogé a été membre fondateur d'un centre pour femmes victimes de violence conjugale, un autre siège au conseil d'administration d'une fondation communautaire, ce qui a fait connaître leur centre respectif dans leur milieu et créé des liens solides avec d'autres chefs de file de la communauté. La participation à diverses activités communautaires comme des foires et des carnivals est un autre moyen de se faire connaître. Un directeur de centre a recommandé d'accepter toutes les demandes d'entrevue, car c'est une bonne façon de se faire connaître. Une directrice, pour sa part, a déclaré qu'elle s'assure qu'on parle des finissants de son centre dans le journal local.

Voici une liste d'organisations et d'institutions auprès desquelles les personnes interviewées s'impliquent. La majorité de ces organisations n'ont pas de lien direct avec la formation ou l'éducation; ce sont plutôt des organisations que fréquentent les adultes ou qui sont des acteurs incontournables dans la communauté :

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• ACFO (Association canadienne-française de l'Ontario)• AFO (Assemblée de la francophonie de l'Ontario)• Banque alimentaire• Caisse populaire• Centre communautaire• Centre médical local• Centre pour femmes victimes de violence conjugale• Centre pour nouveaux arrivants• Centraide• Chambre de commerce• Clinique juridique• Collèges• Commissions locales | <ul style="list-style-type: none">• Conseil multiculturel• Divers regroupements locaux• Écoles locales• Emploi Ontario• Employeurs locaux• Forums (p. ex. sur les droits des travailleurs), regroupements, tables de concertation, tables de planification• Administration municipale• Groupes qui viennent en aide aux prostituées et aux personnes aux prises avec des problèmes de consommation• Ontario au travail• Soupe populaire |
|---|--|

D'autres reconnaissent l'importance de participer à diverses activités communautaires locales. Ces événements constituent des occasions idéales pour les centres d'accroître leur visibilité, d'afficher leur publicité et de publiciser leurs services. La participation à différentes tables de concertation et de planification leur permet d'exercer du leadership et de montrer leur crédibilité comme centres de formation auprès d'autres chefs de file de la communauté.

Tous les répondants insistent sur l'importance, pour un centre de formation des adultes, d'être connu et reconnu au sein de la communauté francophone. Certains soulignent également l'importance que le centre soit connu par les institutions et les organisations anglophones, surtout s'il est situé en milieu majoritaire anglophone, car ces anglophones peuvent aussi diriger des adultes francophones vers les centres de formation des adultes. Enfin, il peut être fort utile qu'il soit connu des médias locaux, tant anglophones que francophones.

Certains ont reconnu qu'une implication auprès de ces organisations n'a pas toujours des retombées directes. « Par le passé, on est allés à la banque alimentaire faire du bénévolat et du recrutement, et on a laissé des cartes, mais cela n'a pas trop bien fonctionné. » Tout bien considéré, se faire connaître et respecter dans la communauté exige plutôt un travail de longue haleine, qui exige beaucoup de temps et d'énergie, un travail toujours à recommencer, mais combien essentiel.

Les échanges avec d'autres organisations peuvent aussi mener à la création de partenariats.

4.3.5 Les partenariats

Tous les répondants considèrent qu'il est important de créer des partenariats avec diverses organisations. Emploi Ontario est un partenaire naturel. Plusieurs centres travaillent en partenariat avec Ontario au travail et d'autres ont formé des partenariats avec les collèges afin de pouvoir offrir le programme ACE (Accès Carrière Études). Les conseils scolaires sont aussi d'autres grands partenaires des centres.

Le Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB) fait partie des programmes et des services qu'offre Emploi Ontario (du ministère de la Formation et des Collèges et Universités). Emploi Ontario – et ses divers services – constitue donc un partenaire naturel des centres de formation des adultes membres de la Coalition. Certains centres ont tissé des liens solides avec Emploi Ontario, tandis que d'autres travaillent toujours à établir un partenariat efficace avec ce réseau ontarien de l'emploi et de la formation. Certains centres misent sur l'établissement d'une bonne crédibilité comme centre de formation des adultes afin qu'Emploi Ontario reconnaisse le centre comme tel. Un répondant a même créé une présentation PowerPoint dans l'intention de sensibiliser le personnel d'Emploi Ontario à la question des compétences en littératie.

Certains centres ont conclu un partenariat fructueux avec Ontario au travail (du ministère des Services sociaux et communautaires), qui leur envoie de nombreux adultes. Un membre de la direction d'un centre qui s'est associé efficacement avec Ontario au travail a expliqué qu'Ontario au travail aiguille beaucoup d'adultes vers le centre. Le centre, pour sa part, envoie à Ontario au travail, toutes les deux semaines, un rapport d'activités des adultes qu'ils ont en commun. Si une personne s'absente trop souvent, ce sont les intervenantes et intervenants d'Ontario au travail qui en discutent avec elle. La direction de ce centre a rapporté que les personnes apprenantes ont l'obligation de suivre la formation. Un directeur a révélé que les personnes apprenantes avaient haussé à 70 % leur taux de présence à la formation. Le centre profite de la présence de ces adultes pour travailler avec eux certaines compétences essentielles au travail.

Un répondant a confié qu'il avait réussi à établir un bon partenariat avec le bureau d'Ontario au travail de sa ville. Lorsque le personnel d'Ontario au travail sait que le client suit une formation au centre, il n'exerce pas de pression sur lui pour qu'il se trouve un emploi. Tant que le client suit une formation, il continue à recevoir son allocation et un soutien financier pour le transport en commun.

D'autres centres ont établi des partenariats avec les conseils scolaires et les collèges. Un centre, par exemple, offre le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO) en partenariat avec le conseil scolaire local. La directrice du centre a travaillé trois ans à mettre sur pied le partenariat, mais maintenant il est solide. Les formatrices et formateurs du centre sont en mesure de faire les liens nécessaires entre les besoins en littératie des personnes apprenantes et le curriculum que ces dernières doivent suivre (un autre type de programme de formation intégré).

La création de programmes de formation intégrés exige des partenariats étroits. Font partie des partenaires les diverses organisations qui offrent de la formation aux adultes, les services d'intégration à l'emploi et d'employabilité et les services de maintien du revenu. Les bailleurs de fonds proviennent de quatre niveaux de gouvernement : municipal, régional, provincial et fédéral. Il va sans dire que l'établissement de ces partenariats constitue une tâche longue et difficile à réaliser. « Créer des [programmes de formation intégrés] dans cette arène est donc de la haute voltige », explique un répondant.

4.3.6 Les conditions de rétention

Certains centres ont instauré un accueil à guichet unique. La publicité dirige les adultes vers un centre d'aiguillage, et celui-ci s'occupe de jumeler la personne apprenante avec le centre et le programme susceptibles de répondre à ses besoins.

Pour plusieurs répondants, il n'est pas nécessaire qu'un centre fasse connaître tous les services qu'il offre avant qu'un adulte entre en liaison avec lui. C'est une fois qu'une personne apprenante potentielle a pris contact avec le centre que celui-ci doit lui expliquer les services qu'il offre. Une fois le contact établi, le personnel du centre fait un triage afin d'offrir à la personne les services qui répondront le mieux à ses besoins.

Les centres tentent aussi de réduire au maximum la durée de la formation de l'adulte qui suit un programme formel comme ACE ou cherche à obtenir des crédits pour terminer son secondaire en donnant droit, s'il y a possibilité, à des crédits de maturité, à des crédits pour expérience antérieure (pour personnes plus âgées) et à des crédits en reconnaissance des acquis.

4.3.7 Les types de programmes offerts

Un répondant a créé des programmes de formation intégrés. C'est une solution que le centre qu'il représente a trouvée pour tisser des liens entre les programmes de formation des adultes, les programmes de soutien à l'emploi en place et les besoins des adultes sans emploi.

Ce type de programme répond aux questions suivantes :

- Quels sont les programmes de formation susceptibles de déboucher rapidement sur un emploi?
- Quels sont les partenariats nécessaires pour monter ces programmes et les faire reconnaître sur le marché du travail?
- Comment utiliser au maximum les ressources existantes sur un territoire donné pour offrir une formation de qualité et peu coûteuse aux adultes, permettant ainsi d'abolir les barrières à l'apprentissage et de favoriser une plus grande participation?

D'autres centres offrent une variété de programmes. Les cours crédités, souvent offerts en partenariat avec un conseil scolaire ou un collège, ont fait augmenter le nombre d'inscriptions. D'autres donnent des cours de langue seconde; ce faisant, ils font reconnaître les centres comme des centres de formation de qualité dans la communauté. Enfin, il y en a qui ont décidé de se faire connaître comme des centres de formation en créant des programmes novateurs, des plateformes de raccrochage pour les jeunes, par exemple.

4.4 Discussion

Les résultats de ces recherches sur le terrain mettent en relief certains aspects de l'expression de la demande. Comme il a été mentionné plus haut, les obstacles à la formation et aux demandes de formation qu'ont rapportés les répondants rejoignent ceux d'autres recherches. Ce qu'on peut placer sous la rubrique « appuis et accueil à l'expression de la demande » peut être vu comme des réponses aux obstacles à la formation décelés par diverses recherches. Ainsi, la promotion est un moyen de contrer les obstacles de nature informationnelle; l'accueil et les conditions de rétention constituent une réponse aux obstacles de nature institutionnelle; l'offre de différents types de programmes et les conditions de rétention permettent de contourner les obstacles de nature situationnelle et dispositionnelle; enfin, la présence des centres dans la communauté et les partenariats favorisent la promotion et l'accueil et viennent donc aplanir les obstacles de nature informationnelle et dispositionnelle.

Les résultats concernant la promotion (réponse aux obstacles de nature informationnelle) sont riches en information. Le matériel promotionnel sert à faire comprendre aux adultes francophones de la communauté que les centres de formation des adultes peuvent répondre à leur besoin de formation. Il peut aussi éveiller la demande si, par exemple, il arrive à un moment charnière dans la vie d'un adulte.

Ces mêmes commentaires s'appliquent également aux partenariats. Les partenaires d'un centre de formation des adultes peuvent d'un côté s'impliquer dans la vie d'une personne à un moment charnière de sa vie et aiguiller cette personne vers le centre de formation des adultes local. Les partenaires peuvent aussi aider le centre à mieux connaître les besoins des adultes francophones de la région et à mieux y répondre, par exemple par le biais d'un guichet unique ou par des programmes de formation intégrés.

La question de la langue dans le matériel promotionnel ressort particulièrement. Bon nombre de centres font de la promotion en anglais afin de toucher tous ceux qui pourraient leur envoyer des adultes francophones et aussi les francophones qui font de la recherche d'emploi dans les journaux anglophones.

Or, la question du matériel promotionnel et des programmes qu'il fait valoir est complexe. Les centres et les programmes qu'ils offrent doivent répondre aux besoins exprimés par la clientèle cible. Rappelons qu'un nombre important d'adultes francophones veulent se former en anglais, ou du moins se former pour pouvoir obtenir un emploi dans un milieu de travail où la langue anglaise prédomine. Le matériel promotionnel peut tenter de passer le message qu'on apprend mieux dans sa langue maternelle et que les apprentissages peuvent ensuite se transférer dans une autre langue.

Cependant, nous pouvons nous demander si les centres pourraient répondre à ce besoin de façon plus directe encore. Les centres pourraient-ils offrir aux francophones une formation en français, qui, de surcroît, les aiderait à travailler dans un milieu de travail où l'anglais domine, par exemple en les aidant à apprendre comment remplir des fiches de temps et d'autres documents en anglais, ou en leur offrant une formation en anglais langue seconde? Une telle solution répondrait à des besoins précis de plusieurs adultes francophones, un élément important de l'aide à l'expression de la demande et de l'accueil de la demande. La Coalition effectue présentement une recherche approfondie qui fournira certainement des réponses à cette question complexe.

Le type de programme offert joue aussi un rôle dans la promotion pour éveiller la demande et répondre aux demandes de formation. La recherche sur le terrain et la recherche documentaire font ressortir qu'une quantité importante d'adultes cherchent à suivre une formation qui peut les mener à un emploi. Les programmes de formation intégrés peuvent répondre efficacement à cette demande. Il ne faut toutefois pas mettre de côté les autres demandes de formation. Les centres de formation des adultes doivent donc offrir une variété de programmes de formation.

CHAPITRE 5

DES PISTES DE SOLUTION

Nous pouvons constater qu'une conception de l'éducation des adultes axée sur l'expression de la demande exige des modifications profondes dans la façon de faire la promotion et d'offrir les services. Les recherches mentionnées dans ce rapport proposent quelques pistes de solution au problème du manque de participation à la formation des personnes devant améliorer leurs compétences en littératie.

5.1 Sur le plan politique

Beaucoup d'acteurs et de chercheurs dans le domaine de l'éducation des adultes exigent la création d'une politique provinciale d'éducation des adultes (Coalition, 2004a; Gobeil, 2006). Une telle politique reconnaîtrait aux adultes le droit à une formation générale pour assurer le développement social et économique de l'Ontario. Ces droits sont déjà acquis pour les enfants. Une politique d'éducation des adultes assurerait la reconnaissance et la promotion du droit des adultes. Elle valoriserait l'éducation et la formation à l'âge adulte et serait ainsi porteuse d'un message fort. En outre, elle mettrait en valeur l'éducation pour la vie. Pour l'UNESCO, l'éducation tout au long de la vie « apparaît comme l'une des clés d'entrée dans le XXI^e siècle » (Delors, 1999, p. 20). Une politique d'éducation des adultes serait une façon puissante de lancer un message favorisant l'expression de la demande de formation et l'augmentation de la participation des personnes apprenantes à la formation continue (Gobeil, 2006).

Une politique d'éducation des adultes doit évidemment être assortie de conditions qui la rendront efficace (conditions matérielles et financières). Quand il est question de ressources, il faut se rappeler que l'équité, pour les francophones, « n'implique pas nécessairement une égalité de ressources, mais plutôt les ressources requises pour atteindre l'égalité des résultats » (Landry et Rousselle, 2003, p. 138).

... l'équité, pour les francophones,
« n'implique pas nécessairement une
égalité de ressources, mais plutôt les
ressources requises pour atteindre
l'égalité des résultats »

Par ailleurs, bien qu'il faille sensibiliser la population à l'importance de l'éducation des adultes, il importe en même temps de promouvoir auprès des jeunes enfants une attitude favorable à l'apprentissage et l'idée que l'apprentissage se fait tout au long de la vie. Cette sensibilisation doit se faire chez les enfants d'aujourd'hui pour que les adultes de demain aient absorbé totalement l'idée que l'apprentissage se continue tout au long de la vie. La littératie familiale, programme qu'offrent plusieurs membres de la Coalition, contribue grandement à cette sensibilisation.

5.2 Les actions en amont de l'inscription aux services de perfectionnement

Les activités en amont de l'inscription à des programmes doivent faire l'objet d'une grande attention. Elles comprennent l'information sur les programmes, l'écoute attentive des besoins des adultes, les services d'orientation professionnelle, les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement, la création d'espaces de concertation avec les adultes touchés, l'animation des milieux, le rapprochement des centres avec leur communauté et la promotion de l'apprentissage des adultes (Bélanger et Voyer, 2004). « Ces [services] peuvent amener les adultes à prendre conscience de leurs besoins de formation et à bien les formuler; [ils] peuvent également permettre aux centres d'éducation des adultes d'instaurer des mesures adéquates pour y répondre » (Bélanger et Voyer, 2004, p. 13).

Ces activités peuvent être offertes en partenariat avec d'autres organisations du milieu. Tout rapprochement avec la communauté permet la sensibilisation des adultes à l'importance de l'éducation des adultes et aux ressources qui existent dans la communauté. Les centres proches de leur communauté sont plus conscients des besoins des adultes de la communauté et peuvent répondre avec souplesse à la diversité des besoins. Tout repose sur des liens solides.

Le financement actuel que reçoivent les centres de formation des adultes leur permet difficilement de faire toutes les actions nécessaires en amont de l'offre même des cours et des programmes. Il semble évident que les actions en amont de l'inscription à une formation qui visent à susciter ou à faire émerger la demande de formation sont limitées et que peu de ressources y sont affectées. Dans la plupart des organisations, les activités liées à l'accueil sont offertes aux adultes qui manifestent déjà un intérêt pour une formation (Gobeil, 2006). Le cadre de financement actuel assure surtout l'entrée de fonds pour les activités d'enseignement elles-mêmes. Cependant, tous s'accordent pour dire que les services en amont de l'inscription aux services d'éducation des adultes sont primordiaux. « Les interventions d'information, de sensibilisation, d'animation, d'accueil et de soutien sont pourtant cruciales pour permettre aux adultes de bien saisir et de clarifier leurs besoins » (Bélanger et Voyer, 2004, p. 77).

C'est donc dire qu'éveiller chez des adultes le désir de se perfectionner constitue tout un défi. Et une fois ce désir éveillé, il faut aider l'adulte à le préciser, service qu'un centre de formation des adultes est en mesure de faire, avec le soutien possible du site d'Emploi Ontario⁷. Mais ce processus prend du temps et demande un effort, et ce, bien avant que la personne s'inscrive à un programme de perfectionnement. Ainsi, il apparaît nécessaire qu'on y alloue des ressources financières, c'est-à-dire qu'on dote les centres de formation des adultes d'une structure de financement qui permet une souplesse afin que leurs interventions ne se limitent pas à l'offre de services de formation.

Il serait profitable que les centres de formation des adultes puissent exercer une présence active dans leur communauté. Une telle présence permettrait aux adultes de la communauté de connaître les services offerts et d'appivoiser le personnel, et aux centres, de créer des partenariats et des collaborations avec diverses organisations de la communauté susceptibles de communiquer avec des adultes qui ont besoin de formation, par exemple les centres d'accueil pour les personnes immigrantes, les centres communautaires, les centres de santé communautaires, les centres d'emploi et les centres locaux de développement, ou encore avec le gérant de la caisse populaire (Gobeil, 2006; Wagner, 2000). Les groupes sociaux peuvent aussi être ciblés : les cercles d'apprentissage, les clubs de l'âge d'or, les groupes de femmes, les Women's Institutes, entre autres, peuvent mener à des partenariats intéressants et donner accès à des adultes intéressés par la formation. C'est une façon d'aller vers la demande, une façon de joindre les membres de la communauté afin de les sensibiliser à l'importance de la formation et de leur faire connaître les ressources des centres et les services qu'ils offrent.

Le service d'accueil mérite aussi d'être étudié. Un service d'accueil et d'accompagnement axé sur l'expression de la demande permet d'accueillir les personnes, de les aider à préciser leur demande de formation, d'établir un plan de formation, de les orienter et de trouver la meilleure ressource dans la communauté pour aider la personne à atteindre ses objectifs. C'est en fait un système d'aiguillage et d'information, système que certains centres de formation des adultes ont déjà mis en place et qui a fait ses preuves. Le Centre d'aiguillage pour la formation des adultes (CAFA) de Hawkesbury en est un exemple.

« Connaître ses savoirs, en prendre conscience, pourrait engendrer une motivation à augmenter son répertoire de savoirs ».

Un système d'accueil doit aussi se pencher sur la prise de conscience des savoirs déjà acquis, c'est-à-dire reconnaître les acquis, qu'ils soient formels ou non formels. « Connaître ses savoirs, en prendre conscience, pourrait engendrer une motivation à augmenter son répertoire de savoirs » (Lavoie et coll., 2004, p. 219).

⁷ Voir <http://www.edu.gov.on.ca/fre/tcu/etlanding.html>. Ce site a été créé pour aider les Ontariens à acquérir la formation, l'éducation, les compétences et l'expérience dont ils ont besoin pour atteindre leurs objectifs.

5.3 La promotion

Tout effort de promotion de l'éducation des adultes devrait promouvoir l'éducation des adultes en général, sans la décomposer en « formation en littératie », en « formation de base » ou autres appellations, parce que tous les adultes ont le droit d'accéder à l'éducation des adultes et tous les membres de la population doivent avoir le souci de se former tout au long de la vie. Il faut donc se doter d'un projet de formation; c'est dans l'ordre des choses. Cette attitude pourrait éviter la marginalisation des adultes ayant besoin de perfectionner leurs compétences en littératie.

La question des mots à utiliser dans les messages sur la formation des adultes et dans les publicités faisant la promotion de l'éducation tout au long de la vie prend ici tout son sens. Dans les publicités, il faudrait éviter d'utiliser les mots jugés dégradants comme « alphabétisation ». Par ailleurs, des recherches ont démontré que la majorité des adultes comprennent mal le sens de ce mot. Dans les messages et les publicités, il convient donc d'utiliser un vocabulaire clair et positif, de ne pas miser sur les carences et d'expliquer les ressources en éducation des adultes, les services offerts, leur gratuité, leur pertinence par rapport à la vie des adultes aujourd'hui, leur mode de fonctionnement, leurs retombées possibles, etc. (Lavoie et coll., 2004).

Aussi, les messages devraient être facilement lisibles par des personnes peu habituées à lire. La télévision, la radio et les transports publics sont les meilleurs moyens de communication pour passer des messages aux personnes peu scolarisées (Bureau d'information du Canada, 2000). Nous savons que les personnes de niveau 1 ou 2 de littératie doivent être exposées longtemps et souvent à un message publicitaire avant de l'intégrer (Gollin, 2000). Toute forme de promotion doit donc se concentrer sur ce que va en comprendre la personne qui entend, voit ou lit la communication, et non sur ce que nous pensons communiquer. Les outils de promotion doivent être aussi diversifiés : Internet, dépliants distribués de porte en porte, accès à un bulletin de ressources par commande téléphonique et affichage (Bélanger et Voyer, 2004). Voici des exemples de campagnes publicitaires réussies : Ontario Drive Clean Program, The Parental Leave Programme et Council on Alcohol and Drug Abuse (Thomas, 2000). Voir l'annexe 2 pour plus d'information à ce sujet.

Toute forme de promotion doit se concentrer sur ce que va en comprendre la personne qui entend, voit ou lit la communication (et non sur ce que nous pensons communiquer).

L'information que visent à transmettre les messages et les publicités devrait être significative. Elle devrait souligner le fait que les programmes de formation des adultes sont gratuits, qu'il est possible d'obtenir un financement dans certains cas pour aider à payer le transport et la garde des enfants et que les programmes sont flexibles pour permettre de travailler et d'étudier en même temps (CLO, 2007). Elle doit également faire valoir que les programmes s'adressent uniquement aux adultes, que l'apprentissage se fait autrement que dans les salles de classe qu'ils ont connues au primaire. Les messages peuvent aussi souligner que tous les adultes peuvent y apprendre quelque chose, par exemple utiliser Internet et écrire un curriculum vitae

Il convient aussi de préciser qu'il ne faut pas faire de liens entre emploi et formation de façon systématique dans les messages, car les adultes ne visent pas nécessairement un emploi, et une publicité ou un message axé sur l'emploi pourrait ne pas les interpeller. Aussi, pour les adultes peu scolarisés, la formation doit revêtir un aspect utilitaire, sinon ils n'y participeront pas. Ils veulent avoir l'assurance que la formation aura des retombées concrètes positives soit sur le plan du travail ou sur celui de leurs conditions de vie. Essentiellement, tout message sur l'amélioration des compétences en littératie doit mettre l'accent sur les grands effets qui en découlent.

Les actions de promotion doivent viser à changer le rapport des adultes faiblement alphabétisés à l'apprentissage et à la formation. Elles doivent faire connaître à toute la population qu'il est possible d'apprendre autrement, et qu'un centre de formation des adultes peut aider les gens à le faire. Il existe divers moyens de sensibiliser la communauté à cette problématique (et aux services qu'offre le centre de formation des adultes local), notamment faire publier des articles dans la presse locale, participer à des entrevues à la radio ou à la télévision locale et inviter des chefs de file de la communauté à des séances d'information au centre (CLO, 2007)⁸.

Le matériel de promotion pourrait aussi décrire des exemples de réussite. La réussite attire la réussite. Le témoignage d'une personne apprenante qui a réussi est à la fois une expérience valorisante pour elle et un moyen de permettre à d'autres de s'y identifier. Il importe donc de varier les exemples pour permettre un plus grand nombre de cas d'identification.

L'information passée par la bouche à oreille a aussi un gros impact. Voilà pourquoi il faudrait encourager les adultes en formation à parler de leurs expériences et de leur processus d'apprentissage à leur entourage. Selon Tuer et Sauvé (2007), il faut s'assurer que les personnes apprenantes qui fréquentent le centre le quittent contentes d'y avoir suivi leur formation, satisfaites du programme et prêtes à en parler positivement à leur entourage.

Lavoie et ses collaborateurs (2004) précisent que les adultes qui s'intéressent à la formation veulent que les outils de promotion donnent de l'information axée sur les points suivants :

- l'existence et le déroulement des activités de formation en éducation des adultes;
- les liens entre les besoins des adultes et les possibilités de formation;
- les ressources de soutien pouvant faciliter la participation à ces formations, dont les numéros de téléphone pertinents.

Toute cette information doit être organisée et encadrée. Les messages doivent avant tout tenir compte du profil particulier des francophones peu scolarisés.

Le Learners Advisory Network (2007) souligne que les personnes apprenantes adultes souhaitent que la communauté voie en eux :

- des individus uniques avec des rêves et des objectifs variés, qui partagent le besoin d'améliorer leurs compétences en littératie;
- des personnes apprenantes pour toute la vie, des adultes avec des habiletés et des forces sur lesquels ils s'appuient pour poursuivre leur apprentissage;
- des parents qui s'impliquent activement dans l'éducation de leurs enfants;
- des travailleurs qui veulent améliorer leurs compétences;
- des militants qui défendent les problèmes sociaux de leur communauté, y compris la formation des adultes;
- des personnes qui votent et qui payent des impôts;
- des personnes qui travaillent fort pour atteindre leurs objectifs de vie;
- des personnes compétentes qui ont ce qu'il faut pour réussir leur vie. [traduction libre]

⁸ Un guide pour promouvoir dans votre communauté les services qu'offre votre centre a été rédigé par Isabelle Guérard pour le Trésor des mots d'Orléans (voir la bibliographie).

5.4 Les méthodes d'enseignement andragogiques

De toute évidence, dans les programmes visant à aider l'adulte à perfectionner ses compétences en littératie, il importe d'utiliser des méthodes d'enseignement adaptées aux adultes. C'est pourquoi la Coalition met l'accent sur le mot « andragogie », qui, par définition, vise l'éducation des adultes. Il serait important, par ailleurs, que tout matériel faisant la promotion des programmes de perfectionnement des compétences en littératie souligne le fait que les contenus et les approches utilisés dans les programmes sont adaptés aux adultes, afin de dissiper la crainte de plusieurs adultes de se retrouver dans une situation qui leur rappelle leurs expériences négatives du système scolaire. Les méthodes andragogiques doivent aussi respecter la culture et l'histoire des francophones et tenir compte du fait que les francophones en Ontario forment une minorité.

Nous savons en outre qu'un grand nombre d'adultes actuellement dans le réseau de formation en littératie et de formation de base en Ontario français occupent un emploi tout en étant engagés dans un processus de formation. En 2007-2008, selon les statistiques du MFCU, plus du quart (27,5 %) des adultes dans le réseau francophone de formation des adultes en littératie et en formation de base conciliaient travail et formation : d'où l'importance de s'assurer que les programmes de perfectionnement sont suffisamment souples pour permettre la conciliation travail-formation et que leurs contenus sont adaptés aux besoins des adultes sur le marché du travail (CLO, 2007).

5.5 Les types de programmes

Les programmes de formation offerts doivent intéresser les adultes. Nous avons déjà souligné que les adultes recherchent des formations qui leur sont utiles. Tom Sticht a écrit que la littératie n'est pas quelque chose qu'on doit apprendre dans un programme pour ensuite l'appliquer à un autre programme, mais qu'elle se développe en la mettant en application (Sticht, 1997, p. 1). L'OCDE rapporte quelques succès :

Plusieurs pays ont modifié leur programme d'alphabétisation en vue d'offrir des contenus pratiques et de tenir compte des vrais enjeux de la vie, c'est-à-dire qu'ils comprennent une alphabétisation combinée à des cours pratiques pour aider les personnes apprenantes à gérer leur vie quotidienne. Cette démarche fait que l'apprenant bénéficie, dans son cours, de résultats particulièrement utiles. (OCDE, 2004, citée dans Powley et coll., 2005, p. 78)

D'autres recherches sur les programmes de formation des adultes réitèrent ce besoin d'arrimer les types de programmes et leurs contenus à la vie quotidienne des personnes apprenantes. Une recherche préparée par le CCA (2006) fait ressortir ces besoins :

- Les adultes doivent se voir enseigner des connaissances et des compétences qu'ils peuvent appliquer directement dans leur vie.
- Les adultes doivent recevoir une instruction directe sur la manière de ménager le temps d'apprendre, de planifier l'apprentissage futur et d'apprendre des stratégies métacognitives de lecture et d'écriture.
- L'instruction des adultes doit tenir compte de leur savoir préalable et de leur expérience préalable en milieu scolaire.
- La sensibilisation phonologique (c'est-à-dire la sensibilité à la structure sonore du langage, la capacité de distinguer les syllabes et les sons de la parole) et le développement d'habiletés sont des éléments nécessaires, mais non suffisants de beaucoup de programmes de littératie pour les adultes. (p. 5)

L'argumentation pour des programmes de formation intégrés prend ici tout son sens. Le besoin d'un système qui intègre formation et emploi n'est pas nouveau. Voilà longtemps que des fournisseurs de services et des décideurs déclarent que l'intégration est nécessaire afin d'offrir un service efficace et d'améliorer la prestation des programmes (Rowen, 1999, p. I-1).

CHAPITRE 6

DES EXEMPLES DE MEILLEURES PRATIQUES

6.1 Une promotion menée à grande échelle et en partenariat : exemple 1

Voici un exemple de promotion à grande échelle qu'a rapporté un répondant. En 2006-2007, les membres du Metro Toronto Movement for Literacy (MTML), dont le centre de formation de langue française Alpha Toronto, ont décidé de s'engager dans un projet de promotion de grande envergure : tapisser toute la ville d'affiches en anglais et en français promouvant la formation des adultes. Les membres du MTML ont consenti qu'on engage 10 % des fonds de soutien régionaux qu'ils ont reçus du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) dans ce projet. Ces fonds étaient destinés à faire connaître les services d'Emploi Ontario. La Ville de Toronto a participé au projet en offrant gratuitement les services de son responsable des communications, qui a participé aux réunions du MTML à titre d'expert en communication. C'est ainsi qu'il a travaillé avec les membres du MTML au design de l'affiche et qu'il a mené la démarche en vue d'obtenir les droits de propriété sur les photos. La contribution des membres de MTML de 50 000 \$ a permis d'imprimer les affiches dans une variété de formats. La Ville les a ensuite fait installer par son personnel. Le lancement des affiches a eu lieu en présence du maire aux bureaux municipaux et aussi au moyen du site Web de la Ville.

6.2 Un partenariat hors du commun

Nous vous présentons un partenariat hors du commun qui a été mis en place dans l'est du Québec. Ce partenariat regroupe quatre commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine et sept groupes populaires qui offrent de la formation aux adultes. Voilà quinze ans que ce partenariat existe.

Dans ce territoire, il existe deux avenues pour la formation des adultes : les groupes populaires et les commissions scolaires. Dans le cadre de ce partenariat, les groupes populaires et les commissions scolaires travaillent ensemble pour offrir le meilleur service possible aux adultes de la région. Les associés se considèrent comme des égaux. Il n'existe aucune compétition entre eux, car leur collaboration repose sur un consensus : la personne apprenante progressera mieux si elle est à l'endroit qui lui convient le mieux.

L'adulte qui décide de s'engager dans une formation s'inscrit à la commission scolaire de sa région et, selon ses besoins, fait sa formation dans un établissement de la commission scolaire ou au sein d'un groupe populaire. La personne qui suit sa formation dans un groupe populaire peut se présenter à tout examen final, s'il y a lieu, à la commission scolaire. Souvent, la formation se donnera dans un groupe populaire lorsqu'il s'agit d'une mise à jour des compétences ou qu'il est question d'intégration. Elle se donnera dans un établissement de la commission scolaire surtout lorsqu'il s'agit de faire des études pour décrocher le diplôme d'études secondaires. Aussi, une personne peut commencer sa formation dans un groupe populaire et la poursuivre dans un établissement de la commission scolaire. Lorsque l'adulte suit sa formation dans un groupe populaire, la commission scolaire locale donne au groupe populaire la totalité de l'argent que verse le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à la commission scolaire pour l'élève, ce qui revient à 3,75 \$ l'heure en moyenne.

Une représentante d'une des commissions scolaires mentionnées plus haut, M^{me} Ghyslaine Dionne, instigatrice du partenariat, soutient les groupes populaires et donne de la formation en matière de pédagogie aux formatrices et formateurs de ces groupes. Cette formation individualisée, financée par la commission scolaire, permet aux formatrices et aux formateurs non seulement d'améliorer leurs compétences, mais aussi de partager des astuces et des outils.

Lorsque M^{me} Dionne rend visite aux groupes populaires, elle leur offre un soutien concret et cautionne les efforts des participantes et participants. Son rôle n'est pas de réguler les activités des groupes, mais plutôt de partager des idées avec eux et de les soutenir. Par ailleurs, les groupes populaires n'ont pas à rendre des comptes officiellement à la commission scolaire, car ils sont des partenaires en parts égales.

Les groupes populaires doivent toutefois monter les dossiers comme l'exige le MELS, dossiers qui doivent comporter l'acte de naissance, la comptabilisation des heures de formation, une fiche d'inscription et une fiche de profil de l'apprenant. C'est une exigence lourde et difficile à respecter pour les groupes populaires, mais c'est une condition *sine qua non* pour recevoir la subvention du Ministère. Ce dossier est envoyé à la commission scolaire, qui s'occupe par la suite de faire suivre l'argent du Ministère.

Ce partenariat a l'avantage de permettre aux commissions scolaires d'utiliser leur budget au complet et de garder la subvention du MELS dans la communauté, ce qui revitalise les villages. C'est donc la communauté en entier qui en profite. Les commissions scolaires ont décroché des contrats de 25 000 \$ pour les groupes populaires de cette façon. Ce partenariat est idéal pour la région largement rurale du Bas-Saint-Laurent. Comme chacun le sait, d'une part les commissions scolaires ne peuvent offrir des services dans tous les villages et, d'autre part, il est souvent plus facile pour les personnes apprenantes de suivre une formation dans leur village. La formation est donc dispensée par les groupes populaires, ce qui facilite l'accès à la formation et soutient et dynamise les villages. Les grands gagnants de ce partenariat sont les adultes en formation et les communautés.

Selon M^{me} Dionne, la compétition pour la clientèle est un faux problème, car la personne ne peut afficher une progression continue dans son apprentissage si elle n'est pas à la bonne place pour apprendre, que ce soit dans un groupe populaire ou à la commission scolaire. La vraie concurrence vient des autres régions, qui sont en compétition pour obtenir l'argent du MELS. Les commissions scolaires cherchent à obtenir le plus d'argent possible du MELS et redistribuent l'argent dans la région.

6.3 Une promotion menée à grande échelle et en partenariat : exemple 2

Les mêmes partenaires mentionnés dans le premier exemple ont continué leur partenariat dans un autre aspect de l'éducation des adultes : la promotion. Ils ont lancé, il y a trois ans, une campagne de publicité d'envergure. Ils ont fait appel à une firme de communication indépendante qui a fait une étude de marché en interrogeant des adultes peu alphabétisés de la région. La firme avait aussi comme mandat de sortir des profils et des phrases clés et de créer des concepts applicables à la radio, dans les journaux, sur des affiches et sur un site Internet. Ainsi, la population a pu entendre le même message à la radio régionale et à la radio locale et voir le même message dans les journaux et sur des affiches. Nous pouvons dire qu'on a « orchestré » la publication des messages dans les grandes et les petites villes, ainsi que dans les villages.

Tous les messages publicitaires, d'ailleurs, étaient positifs, du genre « Si ces outils te manquent, les centres de formation peuvent t'aider à atteindre tes rêves ». Ils montraient des visages souriants, des personnes bien ordinaires qui contribuent à leur communauté, qui ont des rêves, plutôt que de mettre l'accent sur les lacunes des personnes peu alphabétisées.

Onze groupes ont collaboré au financement d'une bonne partie de cette campagne publicitaire, qui a coûté 30 000 \$. Trois ministères y ont aussi contribué : le ministère de la Sécurité du revenu, Service Canada et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, par le biais de sa direction régionale dans le Bas-Saint-Laurent.

Cette campagne a donné des résultats concluants. Deux ans après son lancement, les partenaires ont constaté la mise sur pied de plusieurs nouveaux groupes de formation un peu partout sur le territoire, dont quatre dans un même village.

Cet accès élargi à la formation pour les adultes de la région a eu un impact positif. Toute la communauté en profite, aussi bien les personnes âgées que les familles, les adultes et les employeurs. Le nombre d'inscriptions aux activités de formation des adultes a doublé depuis trois ans, résultat du partenariat et de la campagne de publicité conjointe. Tous les partenaires tirent de nombreux avantages de cette façon de travailler, car, en plus de recruter davantage, ils éprouvent une grande satisfaction à pouvoir répondre aux besoins des adultes en formation, à sortir des limites et des contraintes habituelles. L'offre de formation s'est adaptée à la demande!

6.4 Un guichet unique

Au milieu des années 1990, le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP) de Hawkesbury a créé un centre d'aiguillage, le CAFA (Centre d'aiguillage pour la formation des adultes), qui fonctionne sur le principe de la concentration systématique, dans un lieu centralisé, des services d'évaluation des compétences et des besoins des personnes apprenantes ainsi que des services d'aiguillage d'une communauté. Il devient ainsi plus facile :

- de repérer les adultes sans emploi;
- de déterminer leur niveau de compétence;
- de faire des liens entre leur niveau de compétence et les besoins du marché du travail local;
- de créer ou d'adapter des projets de formation répondant à ces besoins.

Le CAFA regroupe tous les partenaires clés de l'éducation des adultes de la communauté autour d'une même table. Le centre d'aiguillage exige une collaboration hors du commun des centres d'éducation des adultes communautaires, scolaires et collégiaux, d'Emploi Ontario et de tous les autres partenaires.

[...] nous croyons qu'il est plus efficace pour un réseau local de formation pour adultes de présenter [ses] programmes de formation selon une approche de guichet unique, sans distinction pour les livreurs de services spécifiques. Cette approche permet, à notre avis, de rejoindre plus facilement le bassin d'apprenants adultes, visant ainsi à contourner plusieurs barrières au retour en formation. L'approche de guichet unique (plutôt que d'offrir des services de formation à la pièce, et plutôt que de tenter de recruter des apprenants directement pour chacun des programmes de formation) intègre et présente dans un même programme de formation plusieurs services de formation et de support à l'emploi, permettant ainsi de simplifier aux yeux des apprenants adultes et de la population en général la perception qu'ils peuvent avoir du système d'éducation pour adultes, favorisant ainsi leur intégration à celui-ci (Lurette, 2003, p. 43).

6.5 Des programmes de formation intégrés

Le CAP, après avoir créé le CAFA, s'est penché sur la façon de tisser des liens entre les programmes de formation pour adultes, les programmes de soutien à l'emploi en place et les besoins des adultes sans emploi et de leur communauté. La création du CAFA a permis au CAP de se faire connaître dans le monde de la formation des adultes. Cependant, cette étape, bien que cruciale, n'a pas réussi à intéresser tous les adultes dépistés au sein du CAFA à la formation. Il ne suffisait pas de repérer les personnes apprenantes, il fallait en plus leur offrir une formation qui répondait à leur besoin pressant d'insertion socioprofessionnelle. C'est pourquoi le CAP a créé des programmes de formation intégrés.

Pour le CAP, les programmes de formation intégrés apportent des solutions au problème du recrutement et de la participation à la formation de la population peu alphabétisée. Ces programmes répondent au désir manifeste de bien des personnes faiblement alphabétisées de se trouver un emploi ou d'obtenir une attestation scolaire, professionnelle ou collégiale qui leur ouvrira des portes sur le marché du travail, la première des six demandes de formation dominantes dégagées par Bélanger et Voyer (2004).

Le CAP nomme ses programmes de formation intégrés des programmes TGV (Très Grande Vitesse). Les TGV du CAP sont des programmes de formation professionnelle conçus pour les adultes peu scolarisés à la recherche d'une formation menant rapidement à l'emploi. Ces programmes ont des avantages importants :

- ils sont d'une durée prédéterminée;
- ils mènent rapidement à l'emploi;
- ils comprennent souvent plus d'une forme d'attestation ou de reconnaissance;
- le volet littératie assure un soutien andragogique tout au long du parcours de formation professionnelle;
- les coûts de participation sont minimes.

La création des programmes TGV du CAP repose sur un partenariat solide qui permet aux partenaires de mettre en commun leurs ressources humaines, matérielles et andragogiques pour créer ensemble une formation qui offre diverses formes d'attestation, qui est conçue pour des adultes, qui tient compte de leur niveau de littératie et qui leur offre un cheminement rapide vers un emploi.

Les TGV peuvent comprendre de deux à quatre niveaux de reconnaissance, dont un volet de formation en littératie, une formation scolaire créditée, une formation professionnelle locale et une attestation provinciale pour le programme d'apprentissage.

Parmi les divers partenaires, on compte les diverses organisations qui offrent de la formation aux adultes, les services d'intégration à l'emploi et les services d'employabilité, ainsi que les services de maintien du revenu. Les bailleurs de fonds proviennent de quatre niveaux de gouvernement : municipal, régional, provincial et fédéral. Il va sans dire que ce partenariat a été long et difficile à bâtir.

Voici les différents programmes de TGV qui existent actuellement au CAP :

- | | |
|--|-----------------------------------|
| • Certificat d'aide en alimentation | • Professionnel de la vente agréé |
| • Certificat de commis en bureautique et en comptabilité | • Garde éducative à l'enfance |
| • Aide à l'apprentissage et à l'enseignement | • Mécanicien-monteur industriel |
| • Préposé aux soins et soutien personnalisé | • Technicien horticole |
| • Commis à la vente | |

(Lurette et Dugas, 2005)

Vous pouvez trouver une foule de renseignements au sujet de ce guichet unique au www.cafo-rcafo.on.ca/mandat.htm

6.6 Une offre de programme menant au DÉSO en partenariat

Voici l'exemple d'un partenariat qu'a réussi à créer le centre de formation La Clé à Mots-Lettres (LCAML) de Kirkland Lake avec le Centre d'éducation des adultes de New Liskeard. Il s'agit d'un partenariat verbal, donc non écrit, mais qui fonctionne à merveille.

Grâce à ce partenariat, le centre de formation LCAML a pu offrir des cours menant au diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO). L'offre de cours crédités a fait augmenter considérablement le nombre d'inscriptions au centre. Le Centre d'éducation des adultes de New Liskeard reçoit de l'argent pour chaque personne inscrite au DÉSO et le centre de formation LCAML, pour sa part, inclut les heures passées avec les personnes apprenantes dans son nombre d'heures-contact pour les heures consacrées à améliorer les compétences en littératie.

Ce sont surtout les personnes apprenantes qui profitent de ce partenariat, car elles peuvent dorénavant obtenir leur DÉSO dans un environnement où l'enseignement est adapté à leurs besoins. C'est ainsi que les formatrices et formateurs du centre de formation LCAML aident les adultes à améliorer ou à acquérir les compétences en littératie nécessaires pour qu'ils puissent réussir les examens indispensables pour obtenir le DÉSO. Les notions de littératie qui leur sont nécessaires pour obtenir le DÉSO sont incorporées dans les cours du curriculum du ministère de la Formation et des Collèges et Universités offerts par le centre de formation LCAML.

Le centre de formation LCAML et le Centre d'éducation des adultes de New Liskeard ont publié, en 2007, un dépliant publicitaire mettant en valeur ces cours crédités. Cette publicité, soigneusement conçue par des infographistes, a été produite en anglais et en français et distribuée dans toutes les boîtes aux lettres de la région. La décision de faire une publicité bilingue vient de la réflexion que beaucoup de francophones ne sont pas portés à lire les informations en français. De plus, un certain nombre de lecteurs du dépliant publicitaire étaient des employeurs ayant des employés de langue maternelle française; une section du dépliant leur était d'ailleurs réservée.

Lorsqu'un premier adulte a réussi à obtenir son DÉSO par le biais des cours du centre de formation LCAML, la crédibilité du centre a augmenté en flèche. Ce premier succès a aidé à ancrer le partenariat encore plus solidement dans les mœurs des deux organisations.

Ce partenariat a pris trois ans à établir. Ce fut long, mais l'effort en a valu la peine. L'objectif consistait à modifier la perception répandue dans la communauté et faire comprendre à la population que le centre de formation LCAML offrait des cours non pas à des adultes analphabètes, mais plutôt à des adultes en formation qui désirent acquérir de nouvelles compétences. Selon la directrice, le partenariat est maintenant solidement établi et ne disparaîtrait pas du jour au lendemain s'il advenait un changement de personnel dans l'une ou l'autre des deux organisations en question. D'ailleurs, un changement récent à la direction du Centre d'éducation des adultes de New Liskeard n'a eu aucune incidence sur le partenariat.

6.7 Une participation au recrutement des adultes en cours de formation

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) a créé une trousse d'animation pour faire du recrutement avec les personnes qui participent aux formations pour adultes. La trousse s'intitule *Mon groupe d'alpha, c'est mon affaire!*

Cette trousse, destinée aux formatrices et formateurs des centres de formation des adultes, propose différentes activités pour intégrer les personnes en cours de formation dans le processus de recrutement.

Une première section invite les personnes en cours de formation à formuler un plan d'action pour le recrutement. Une deuxième section portant sur l'animation de groupe les forme à tenir un rôle de premier plan dans le recrutement. La trousse contient en outre des fiches d'animation, une activité de calcul des coûts de l'activité de recrutement et une activité de suivi pour évaluer les résultats des activités de recrutement.

En gros, les démarches d'animation qu'entreprennent les personnes en cours de formation visent à déterminer les habitudes de fréquentation des diverses organisations du milieu et les activités communautaires à venir, ainsi qu'à prendre connaissance de la stratégie de recrutement actuelle du centre. Le groupe est ensuite invité à créer un outil de prise de contact avec les intervenantes et intervenants du milieu et à rédiger des courriels à l'intention des organisations du milieu. Les activités de lecture, d'écriture et d'animation sont conçues pour des adultes en formation de tous les niveaux, donc en langage clair et simple. L'animation du groupe se concentre surtout autour de la création d'un plan d'action. Plusieurs activités mènent à sa création. Les fiches d'animation, conçues pour être utilisées par le ou la responsable de la formation, peuvent aider les participantes et participants à trouver des idées.

La trousse contient également diverses idées de recrutement qui se sont révélées fructueuses dans d'autres centres de formation des adultes. En voici un aperçu :

- des publicités à la radio;
- des tables rondes avec des partenaires potentiels;
- l'établissement de liens personnels avec les intervenantes et intervenants d'autres organisations du milieu;
- la création de liens étroits avec le centre d'emploi local;
- le porte-à-porte intensif.

Cette façon de recruter promet des résultats intéressants, car elle est fondée sur la participation active des personnes en cours de formation aux activités de recrutement. Ces personnes sont éminemment bien placées pour comprendre les bienfaits de la formation, pour connaître d'autres personnes qui pourraient profiter de la formation et pour discuter avec elles du sujet. On ne peut trouver meilleurs ambassadeurs et ambassadrices de la formation des adultes.

6.8 Une activité en amont de l'inscription

Voici la description d'un projet de formation pour des intervenantes et intervenants de diverses organisations en contact avec des adultes : la trousse *Fiers d'apprendre*.

La trousse *Fiers d'apprendre* est née du constat que trop peu d'adultes entreprennent une formation. Bon nombre d'adultes peu scolarisés ne pensent pas que la formation peut être une bonne façon d'atteindre leurs buts ou d'actualiser leurs rêves, et la publicité traditionnelle ne semble pas les joindre. Le comité Alpha Beauce-Etchemin, formé de deux groupes populaires d'alphabétisation et de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, a réfléchi à la question et s'est demandé où se trouvaient ces adultes peu scolarisés. La réponse : à l'hôpital, aux centres d'emploi, à l'école et dans d'autres organisations communautaires. Le comité en a conclu qu'il y avait un travail de sensibilisation à faire auprès des intervenantes et intervenants de ces diverses organisations afin de leur apprendre à reconnaître les gens qui ont de la difficulté à lire et à écrire et de leur montrer aussi à mieux intervenir auprès d'eux dans le cadre de leurs interventions. En outre, le comité a décidé de créer une formation complète plutôt que de produire un document qui risquerait d'être mis à l'écart.

La trousse *Fiers d'apprendre* a été conçue en collaboration avec des groupes d'adultes en cours de formation. On a consulté ces groupes à chaque étape du projet afin de s'assurer que les concepts présentés reflétaient bien la réalité. La trousse comprend une panoplie d'outils : un cahier de formation pour les personnes participantes, des vidéos, un guide d'accompagnement pour la personne qui donne la formation, des cartes postales, un aide-mémoire et des bandes dessinées.

La formation comme telle, qui dure une journée complète, vise à sensibiliser les intervenantes et intervenants à comprendre la réalité quotidienne des personnes qui lisent et écrivent difficilement, à les aider à reconnaître ces personnes et à leur donner des outils pour mieux intervenir auprès d'elles dans le cadre de leurs fonctions. La formation leur donne également des outils pour encourager les personnes dépistées à suivre une formation pour améliorer leurs compétences.

Le guide d'accompagnement comprend toutes les informations nécessaires pour qu'une intervenante ou un intervenant d'un centre de formation des adultes puisse offrir cette formation aux intervenantes et intervenants d'organisations de son milieu. L'aide-mémoire et les cartes postales sont destinés aux personnes qui participent à la formation; ils leur fournissent des pistes pour diriger les personnes apprenantes vers le centre de formation des adultes local, le cas échéant. On y trouve aussi dix bandes dessinées qui illustrent diverses situations que peuvent vivre les personnes peu alphabétisées.

La formation aborde la problématique de façon très concrète. Elle fait vivre aux personnes participantes une situation d'incompréhension de l'écriture. Elle leur fait prendre conscience des effets de leurs interventions parfois négatives, et elle tente de leur faire comprendre le comportement que peut avoir une personne qui a de la difficulté à lire et à écrire. La formation décrit ensuite, par l'entremise de vidéos et de mises en situation, les caractéristiques des personnes qui savent peu lire et écrire et les conséquences que cette difficulté peut entraîner. La formation se concentre ensuite sur la façon de modifier les interventions pour créer un meilleur lien avec les personnes aux prises avec cette difficulté. Cette partie de la formation est très concrète et les personnes participantes l'apprécient beaucoup. La formation se termine sur une discussion portant sur la pertinence, pour les intervenantes et intervenants, d'aborder le sujet avec la personne apprenante et sur la façon de le faire, suivie d'un aperçu des services de formation offerts aux adultes dans la région.

Le comité a également réuni plusieurs organisations du milieu autour d'une table de concertation contre la pauvreté. Les membres du comité ont profité de l'occasion pour parler de la formation.

La formation a été donnée à un grand nombre d'organisations, représentées par plus de 250 personnes, parmi lesquelles se trouvaient tous les agents des centres d'emploi locaux de la région (Emploi-Québec), des intervenantes et intervenants des centres locaux de services communautaires (CLSC) et de clubs de recherche d'emploi et des enseignantes et enseignants de l'école primaire. Les résultats ne se sont pas fait attendre : les centres de formation des adultes ont rapporté une augmentation de 30 % du nombre d'inscriptions.

La mise au point de la trousse a exigé trois ans de travail. Le budget pour imprimer la trousse est venu du Programme des Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA).

Ce projet se compose de plusieurs éléments : une activité très ciblée en amont de l'inscription d'un adulte à un centre de formation, des partenariats avec d'autres organisations du milieu et la possibilité de créer des liens étroits avec elles, ainsi qu'un moyen de se faire connaître dans le milieu de façon proactive et aidante.

6.9 Une offre du programme ACE en partenariat

Le programme Accès Carrière Études (ACE) se veut un accès direct à un emploi, à des études collégiales ou à un programme d'apprentissage sans avoir une 12^e année. Les employeurs et les collèges considèrent que le programme ACE équivaut à la 12^e année. ACE est offert par les collèges en Ontario (Collège Boréal et la Cité collégiale), souvent en partenariat avec des centres de formation des adultes. De cette façon, les personnes apprenantes intéressées peuvent suivre leur formation dans leur communauté.

6.10 Une offre de cours de langue à la communauté

Le centre de formation pour adultes La Route du Savoir de Kingston offre, depuis 1997, divers cours de langue payants. Cette initiative a débuté quand des anglophones de la communauté ont demandé au centre d'offrir des cours de français langue seconde. Leurs besoins étaient axés sur la communication orale, volet marginal de l'enseignement du français dans les institutions de formation locales, le St. Lawrence College et l'Université Queen's. Le directeur général du centre, Marc Bissonnette, a donc arrêté des objectifs d'apprentissage basés sur six niveaux.

La première année, La Route du Savoir a offert le cours de niveau 1. En ajoutant un niveau par année, en répondant à la demande populaire des communautés de langue française et de langue anglaise cherchant à apprendre d'autres langues et en recrutant des spécialistes des cours de conversation, le centre s'est bâti une réputation d'efficacité et offre maintenant ces cours à cinq niveaux de difficulté aux adultes anglophones, un cours aux enfants anglophones du primaire et un programme d'aide pour les enfants en cours d'immersion. De plus, La Route du Savoir offre des cours d'espagnol (quatre niveaux), d'italien (deux niveaux), d'allemand (deux niveaux) et d'anglais (un niveau).

Chaque année, plus de 80 élèves s'inscrivent à ces cours de langue. Les enseignants que recrute le centre sont suffisamment polyvalents pour donner leurs cours tant en anglais qu'en français, de sorte que le centre peut offrir le même cours, par exemple le cours d'italien, dans chacune des deux langues officielles.

Le centre a d'abord offert seulement des ateliers ouverts à des groupes de 10 adultes. Depuis 2005, il offre aussi des cours privés développés conformément aux besoins et aux buts de la clientèle d'affaires ou individuelle, au personnel de la fonction publique et en milieu de travail. Chaque semestre, La Route du Savoir honore une demi-douzaine de ce type de contrats très lucratifs. Le centre reçoit régulièrement des demandes venant d'individus, de compagnies et d'agences provinciales qui se préparent à fournir des services dans les deux langues à Kingston, ville désignée bilingue en mai 2006. Comme la loi entrera en vigueur en 2009, La Route du Savoir profite de l'occasion pour multiplier le nombre de personnes qui parlent français par ses cours de langue seconde, tout en augmentant sa visibilité en fournissant à ses clients des services et des produits que le centre ne pourrait offrir sans cette source de financement maison.

Tous les cours sont offerts dans les locaux du centre, le soir, du lundi au jeudi. Parfois un cours privé est offert à un groupe d'employés de la fonction publique sur le lieu de travail. Il y a donc une utilisation maximale des ressources matérielles, de même qu'une grande marge de profit qui permet d'embaucher des formatrices et des formateurs pour les adultes en formation de base des adultes, de développer des programmes et de supporter les coûts du matériel andragogique et pédagogique. Cette activité de financement a consolidé la réputation d'innovateur dynamique du centre de formation pour adultes La Route du Savoir en lui permettant de grandir dans la communauté.

6.11 Une boutique de livres

En novembre 2004, après plus de 18 mois de planification sérieuse, le Centre ALEC du Nipissing a ouvert, dans le même édifice que le centre de Sturgeon Falls, la boutique *ÉduPlaisir*. La communauté du Nipissing et des environs peut s'y procurer des jeux, de la musique, des DVD, des logiciels et des livres éducatifs en français. Tous les profits que rapportent les ventes sont soit réinvestis dans la boutique pour l'achat de marchandises ou versés au Centre ALEC.

Depuis longtemps, le Centre ALEC cherchait un moyen novateur de soutenir financièrement ses activités de formation en littératie. En 2002, le Centre avait eu sous son toit une petite boutique de livres. Cette expérience avait été avantageuse pour le Centre. Toutefois, à la fin de la première année d'exploitation de la boutique, le Centre ALEC a décidé de ne pas renouveler le partenariat qu'il avait avec le propriétaire et fournisseur de la boutique. L'équipe du Centre jugeait important, entre autres, que le Centre soit lui-même le gestionnaire et propriétaire d'un tel commerce.

Deux sources de financement reçues en 2003, l'une de Partenaire dans l'économie du Nipissing Ouest et l'autre du Réseau de développement de l'employabilité et de l'économie (RDÉE), ont permis au Centre d'embaucher un consultant. Il lui a confié la tâche de faire une étude du milieu et de dresser un plan d'affaires quinquennal. Ces deux outils ont été d'une importance primordiale pour la planification de l'ouverture de la boutique. L'étude de marché a dressé un portrait très clair de la clientèle potentielle de la boutique. Quant au plan d'affaires, il a servi à appuyer les décisions importantes à prendre concernant l'investissement financier nécessaire pour l'ouverture de la boutique. Il n'a pas été facile de choisir le modèle de commerce qui allait le mieux répondre aux besoins de la communauté et représenter le moins de risque financier pour le Centre ALEC. Le consultant a aussi appuyé le Centre pour la procédure juridique entourant l'ouverture de la boutique.

Le petit fonds de réserve du Centre ALEC a servi à faire l'achat du fonds de marchandises initial. Un concours de circonstances a fait en sorte que l'ouverture de la boutique a coïncidé avec le déménagement du Centre dans un autre local. Ce nouveau local était plus approprié à la fois pour le commerce et pour les activités de formation. Le fait que le propriétaire de l'édifice fermait les portes de son commerce a été grandement bénéfique pour le Centre. Non seulement le nouvel emplacement était plus central, mais la boutique a aussi hérité des tablettes et du comptoir de vente, ce qui a grandement réduit l'investissement initial exigé.

Après une première année de fonctionnement, le Centre ALEC considère que les activités de la boutique *ÉduPlaisir* roulent à merveille. Jusqu'ici, le chiffre d'affaires dépasse les projections. Même si la gestion quotidienne de la boutique demeure un défi, les avantages que le Centre en tire sont énormes. Toutefois, le Centre est loin de tenir pour acquis le succès immédiat de la boutique. L'équipe travaille continuellement à bâtir la réputation et la crédibilité nécessaires à la survie d'un commerce. Les clients de la boutique sont nombreux et de plus en plus fidèles. Le Centre ne prévoit pas enregistrer de profits avant quelques années, mais il voit le potentiel de réussite de la boutique. Il reste vigilant dans toutes les activités qu'il entreprend et les décisions qu'il prend touchant sa nouvelle boutique *ÉduPlaisir*.

6.12 Des programmes de littératie familiale

Onze centres de formation des adultes membres de la Coalition offrent des programmes de littératie familiale en Ontario. Les programmes de littératie familiale sont conçus pour répondre aux besoins exprimés par des parents soucieux de remplir leur rôle de premiers éducateurs de leur enfant du mieux possible. La littératie familiale vise à « développer des relations plus étroites entre les parents et leurs enfants, à soutenir les adultes dans leurs propres apprentissages et à bâtir des familles fortes et des communautés épanouies » (Masny, 2008, p. 79).

Un programme de littératie familiale établit une relation plus étroite entre l'adulte significatif dans la vie de l'enfant et l'enfant. Les programmes offerts par les centres de formation des adultes comportent une composante « compétences parentales ». Lors d'une recherche sur la littératie familiale en milieu minoritaire francophone, les parents ont mentionné que cet aspect de leur programme était grandement informatif. Pour les parents issus de milieux très minoritaires, acquérir de telles compétences leur a aussi donné l'occasion d'augmenter leur vocabulaire lié à ces stratégies et, de ce fait, de nommer leur réalité en français (Masny, 2008, p. 79).

Les résultats de la recherche sur la littératie familiale en milieu minoritaire montrent que les programmes de littératie familiale ont contribué à établir un réseau de socialisation en français et à informer les participantes et participants des services offerts en français dans leur ville ou leur région, leur fournissant ainsi la possibilité de les utiliser. L'offre d'un tel programme augmente la visibilité des centres de formation des adultes.

CHAPITRE 7

RECOMMANDATIONS

7.1 Une politique d'éducation des adultes

Que le gouvernement provincial adopte une politique d'éducation des adultes qui promeut l'éducation tout au long de la vie. Cette politique devrait donner la priorité au perfectionnement des compétences en littératie pour tous les adultes qui en ont besoin et qui en font la demande. Elle devrait s'accompagner d'un financement stable qui crée les conditions matérielles nécessaires pour favoriser l'accès à l'éducation des adultes. Elle devrait aussi assurer un continuum de services en français dont pourraient bénéficier tous les francophones de l'Ontario. En outre, elle devrait inclure un soutien à la recherche sur la littératie, les défis, les succès et les stratégies à adopter, les ressources qui existent et les ressources qui manquent afin d'accroître la qualité des programmes de perfectionnement des compétences en littératie et des stratégies pour susciter l'expression de la demande de formation.

Une politique d'éducation des adultes devrait chercher à harmoniser les différents systèmes et services qui existent afin de favoriser l'émergence d'une stratégie cohérente pour l'éducation des adultes. Une politique d'éducation des adultes visant la cohérence sur les plans de la coordination, de l'information, de l'aide financière et de l'appui aux employeurs atténuerait la fragmentation actuelle de l'éducation des adultes en Ontario.

7.2 Le financement des centres de formation des adultes

Que le gouvernement provincial offre aux centres de formation des adultes une structure de financement souple et variée, qui leur permettrait d'offrir des services en amont de l'offre de service de formation et qui leur donnerait plus de souplesse pour qu'ils puissent mieux adapter leur offre de formation aux besoins des adultes. Le financement des centres devrait leur permettre également de soutenir les personnes apprenantes en réduisant les obstacles situationnels qu'elles rencontrent. Ce financement devrait également assurer un nombre adéquat de formatrices et formateurs et faire en sorte que ces personnes soient bien rémunérées et aient accès à de la formation continue.

Que le gouvernement provincial accorde du financement pour innover qui permettrait aux centres de formation des adultes d'expérimenter des approches et des méthodes pour susciter l'expression de la demande de formation en amont de la formation.

Que le gouvernement provincial offre du financement qui permettrait aux centres de formation des adultes ainsi qu'aux formatrices et formateurs d'avoir accès à des ressources adéquates et pertinentes en français.

7.3 Des campagnes de promotion

Que les centres de formation des adultes ciblent mieux les campagnes de promotion en tenant compte de l'approche de l'expression de la demande, afin d'inciter les membres de la communauté à profiter des ressources des centres de formation des adultes (postes informatiques, librairie, etc.) et des programmes qu'ils offrent. Ces campagnes de promotion devraient se faire en anglais et en français.

7.4 Des programmes de formation intégrés

Que les centres de formation des adultes offrent des programmes de formation intégrés qui mènent rapidement à l'atteinte des objectifs de formation des personnes apprenantes. Ces programmes devraient comprendre une composante qui préparerait les personnes apprenantes à travailler dans un milieu où l'anglais domine.

7.5 Des guichets uniques

Que les centres de formation des adultes créent des guichets uniques fondés sur le modèle du CAFA.

7.6 Une trousse d'information sur la littératie

Que l'on crée une trousse d'information sur la littératie en Ontario français en langue anglaise et en langue française et que cette trousse soit distribuée aux centres de formation des adultes. Les membres de la direction des centres pourraient l'utiliser pour sensibiliser la communauté et les intervenantes et intervenants des diverses organisations qui entrent en contact avec des personnes apprenantes potentielles au problème du manque de compétence en littératie, les aider à mieux communiquer avec ces personnes et les sensibiliser à la possibilité de diriger ces personnes vers leur centre de formation des adultes.

CHAPITRE 8

CONCLUSION

Dans notre société du savoir, le niveau de littératie permettant de bien fonctionner dans la société est élevé, et ce, aussi bien pour des raisons économiques que pour des raisons plus sociales comme la citoyenneté, la santé et l'épanouissement personnel. Or, tous s'accordent pour dire que le niveau de littératie des francophones de l'Ontario doit s'améliorer. En outre, peu de francophones de l'Ontario qui pourraient améliorer leur littératie s'engagent dans une formation. Les méthodes de recrutement qu'on a utilisées jusqu'à ce jour n'ont pas toujours donné les résultats escomptés.

Une façon de contrer ce manque de participation est de se concentrer sur l'expression de la demande. Y a-t-il des moyens d'éveiller le désir d'entreprendre une formation?

La recherche documentaire nous a permis de relever plusieurs obstacles à la participation des adultes peu scolarisés aux activités de formation. Ils peuvent se résumer ainsi : un manque d'intérêt, le peu de valeur accordée à la formation et la croyance que le taux de rendement anticipé d'une formation ne justifie pas l'effort qu'elle exige.

Elle nous a fait découvrir également que les éléments déclencheurs qui incitent les adultes à participer à des activités de formation viennent du désir d'améliorer leurs conditions de vie et que les adultes optent surtout pour des formations pratiques, par exemple pour avoir un meilleur emploi ou pour aider leurs enfants.

Le guichet unique et les programmes intégrés sont deux moyens que propose la recherche documentaire pour répondre tant aux obstacles à la participation qu'aux demandes de formation les plus communes.

Les recherches sur le terrain sont venues confirmer les obstacles à la participation, les éléments déclencheurs et les demandes de formation qu'avait fait ressortir la recherche documentaire. Mais les recherches menées sur le terrain ont dégagé en plus la question de la langue.

Langue, éducation et aide à l'expression de la demande en Ontario français

Dans cette recherche, nous avons soulevé à plusieurs reprises la question de la langue.

Les entrevues menées auprès d'adultes francophones qui ne sont pas en cours de formation et auprès de la direction et des formatrices et formateurs des centres de formation des adultes nous ont permis de faire le constat qu'un nombre important d'adultes qui pourraient suivre une formation en français ne sont pas intéressés à le faire. De toute évidence, les centres doivent trouver des solutions ingénieuses pour répondre au besoin de formation. Par ailleurs, les centres de formation des adultes sont très conscients de la question de la langue. Plusieurs font de la promotion en anglais et ont créé des partenariats avec des intervenantes et intervenants et des organisations de langue anglaise.

Éveiller le lion qui dort : activités en amont de l'inscription

Presque tous les centres de formation des adultes font une variété d'activités en amont de l'inscription. Autrement dit, ils font des activités pour éveiller le désir de formation chez la population adulte francophone locale. Le chapitre 6 de ce rapport regorge d'exemples de meilleures pratiques qui vont dans ce sens. Inspirez-vous-en pour continuer à tenter de susciter le désir de formation chez les adultes peu scolarisés...d'éveiller le lion qui dort.

Sommaire de l'histoire de l'éducation en Ontario (tiré de Corbeil, 2006, p. 16-17)

- Entre 1867 et 1968, l'anglais est imposé comme langue d'enseignement en Ontario.
- À partir de 1968, on permet l'enseignement scolaire en français, mais les francophones n'ont pas le droit de gérer leurs écoles.
- En 1984, on reconnaît officiellement aux francophones le droit de gouverner leurs propres programmes scolaires.
- Le 1^{er} janvier 1998, les francophones accèdent à la gestion des établissements élémentaires et secondaires francophones, avec l'établissement de douze conseils scolaires de langue française (AFO, 2007).



Entrevue auprès d'adultes qui ne sont pas en cours de formation

Sexe :	Homme <input type="checkbox"/>	Femme <input type="checkbox"/>
Tranches d'âge :	15-20 ans <input type="checkbox"/>	41-50 ans <input type="checkbox"/>
	21-30 ans <input type="checkbox"/>	51 ans et plus <input type="checkbox"/>
	31-40 ans <input type="checkbox"/>	
L'entrevue a été faite :	Par téléphone <input type="checkbox"/>	En face à face <input type="checkbox"/>

1. Jusqu'à quel niveau avez-vous fréquenté l'école?

Primaire

Secondaire Terminé Oui Non Niveau _____

Université

2. Y a-t-il une raison particulière qui a contribué à vous faire abandonner l'école?

3. Aviez-vous des difficultés particulières lorsque vous étiez à l'école?

4. Avez-vous fait vos études en anglais ou en français?

Anglais

Français

Immersion

5. Travaillez-vous présentement à l'extérieur de la maison?

6. Si oui, combien d'heures par semaine travaillez-vous? _____

7. Est-ce que votre travail, votre salaire et vos conditions de travail vous satisfont?

8. Pensez-vous à changer de domaine de travail un jour? Si oui, pourquoi? Avez-vous suivi une formation quelconque au cours des trois dernières années? Si oui, laquelle?
9. Pensez-vous que le fait de suivre une formation pourrait aider des personnes à améliorer leurs conditions de vie (au travail ou à la maison)? Pourquoi?
10. Selon vous, quel évènement de vie pourrait amener une personne à suivre une formation?
11. Quel évènement de vie pourrait vous amener à suivre une formation?
12. Pensez-vous pouvoir profiter d'une formation? (formation liée à l'emploi ou pour votre vie personnelle) Pourquoi? Quelle sorte de formation?
13. Est-ce que vous choisiriez de suivre une formation en anglais ou en français? Pourquoi?

Anglais

Français

14. Quelles conditions vous permettraient de suivre une formation? (formation payée, formation pendant les heures de travail, formation gratuite, les samedis, avec garderie pour les enfants, etc.)
15. Connaissez-vous les endroits où l'on offre de la formation pour adultes dans votre communauté? (collèges, centres culturels, conseil scolaire, centres de formation des adultes, centres de formation de base...)

Oui

Non

16. Si oui, avez-vous déjà pensé à vous inscrire à une formation? Pourquoi?

17. Si vous aviez à suivre une formation, quel horaire vous conviendrait le mieux?

La semaine

La fin de semaine

Matinée

Après-midi

Soir

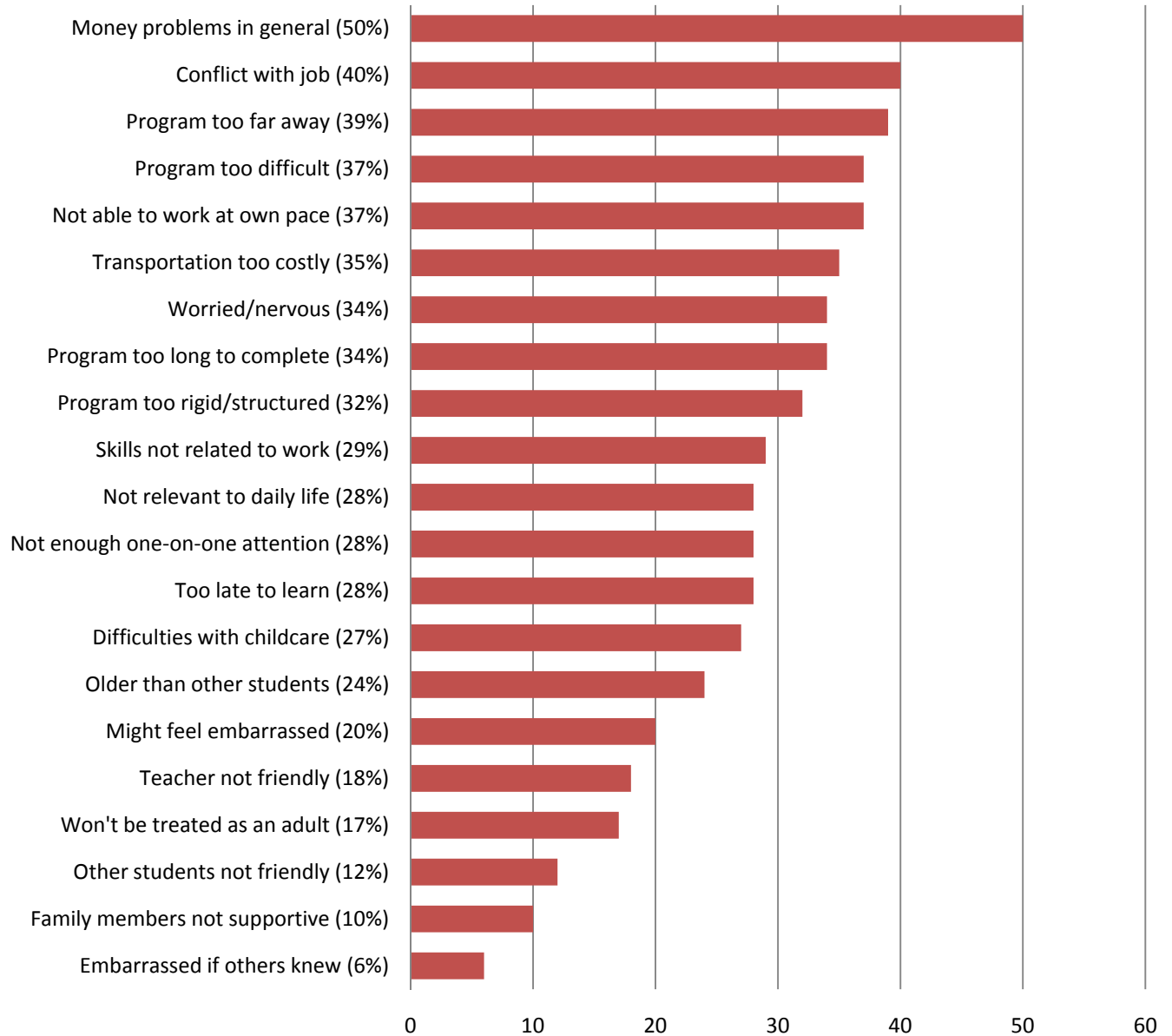


QUESTIONNAIRE

Centres de formation

1. Pensez-vous qu'un nombre important de francophones qui pourraient profiter d'une formation utilisent les services de votre centre?
2. Pensez-vous qu'il y a beaucoup de francophones dans votre communauté qui connaissent votre centre et les services que vous offrez?
3. Si peu de personnes dans votre communauté participent aux activités de formation que vous offrez, pourquoi pensez-vous qu'il en est ainsi?
4. Quelles stratégies utilisez-vous actuellement pour promouvoir les services de votre centre?
5. Ce projet de recherche explore l'idée d'utiliser des stratégies de recrutement en amont de l'utilisation des services, soit d'essayer d'éveiller le désir de formation chez les personnes qui ne sont pas en cours de formation. Que pensez-vous de cette idée?
6. Si vous vous permettiez de rêver et qu'il n'y a pas de restrictions financières ou autres, quelles stratégies de recrutement, selon vous, fonctionneraient pour votre centre?

Greatest concerns about taking a program



Références

ABC Canada (2002). *Why aren't they calling? Nonparticipation in Literacy and Upgrading Programs*, ABC Canada. En ligne : <http://www.nald.ca/fulltext/abc/whyarent/whyare.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Assemblée de la francophonie de l'Ontario (AFO) (2007). *Les dernières années*. En ligne : http://franco.ca/afo/index.cfm?Voir=atlas&Langue=fr&Lieu=ON&porte=05&Repertoire_No=2137987376 (page consultée le 8 octobre 2008).

Baran, J., G. Bérubé, R. Roy et W. Salmon (2000). *Éducation et formation des adultes au Canada : Les principales lacunes en matière de connaissances*, Ottawa, Développement des ressources humaines Canada, Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique. En ligne : <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2000-000122/r-00-6f.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Baril, D. (2005). *Résumé de la monographie sur la formation de la main-d'œuvre*. En ligne : <http://www.icea.gc.ca/rassemblement/documents/resume.monographie.emploi.doc> (page consultée le 8 octobre 2008).

Bélanger, P. (2004). *Les transformations des logiques de la formation continue en entreprise sur le marché du travail actuel*. En ligne : <http://www.chaire-competences.uqam.ca/pdf/conferences/powerpointconfcomp3mars04.pdf>. (page consultée le 8 octobre 2008).

Bélanger, P., et B. Voyer (2004). *L'aide à l'expression de la demande éducative en formation générale et l'accueil de cette demande dans les commissions scolaires du Québec – une idée originale de Serge Wagner*, Montréal, Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM). En ligne : <http://www.treaqfp.gc.ca/103/PDF/Expression.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Bissonnette, M. (2006). « Les littératies multiples dans le cadre de la réunion de travail pour le projet Étude de l'impact », Ontario, Coalition. Document non publié.

Bureau d'information du Canada (2000). *Communications et alphabétisme : défis et opportunités*, Forum national, Cahier de participation.

CAFA/RCAT. En ligne : <http://www.cafa-rcat.on.ca/Documents.htm> (page consultée le 19 novembre 2008)

Castoriadis, C. (1996). *La montée de l'insignifiance*, Paris, Seuil.

Coalition pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario (2004a). « Mémoire présenté au ministère de la Formation et des Collèges et Universités dans le cadre de l'examen de l'éducation des adultes », Ottawa. Document interne.

Coalition pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario (2004b). « La clientèle visée pour l'accès au programme d'AFB. Un argumentaire pour assurer l'équité dans l'interprétation et la mise en œuvre de la directive du MFCU concernant la clientèle visée pour l'accès au programme d'AFB », Ottawa. Document interne.

Comeau, Y. (1996). *Alpha en milieu de travail. Étude de l'expérience du Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP) avec des travailleurs franco-ontariens*, Hawkesbury, Centre d'alphabétisation de Prescott en collaboration avec l'Université Laval.

En ligne : <http://www.cafa-rcat.on.ca/PDF/alpha%20en%20milieu%20de%20travail.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Comité Alpha Beauce-Etchemin (2006). *Trousse Fiers d'apprendre*, Québec, Comité Alpha Beauce-Etchemin.

Community Literacy Ontario (2007). *Literacy Basics*.

En ligne : <http://www.nald.ca/literacybasics/recrute/where/04.htm> (page consultée le 19 novembre 2008)

CONFINTEA (1997). *Éducation des adultes : la déclaration d'Hambourg. L'agenda pour l'avenir*.

En ligne : <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5fra.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2006). *Littératie des adultes : synthèse des éléments objectifs*, pour le ministère de l'Enseignement supérieur de la Colombie-Britannique.

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2007a). *État de l'apprentissage au Canada : Pas le temps de s'illusionner*, Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage.

En ligne : <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/StateofLearning/SOLRByChapter.htm?Language=FR> (page consultée le 8 octobre 2008).

Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA) (2007b). *Libérer le potentiel des Canadiens : État de l'apprentissage en milieu de travail et chez les adultes. Rapport sur l'enseignement au Canada 2007*, Ottawa, Canada. En ligne : <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/9A405FA7-847F-4C52-913B-1187425F914/0/AdultFRA19Juin11h00FINALv5.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Corbeil, J.-P. (2006). *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*, Statistique Canada.

En ligne : <http://www.statcan.ca/francais/research/89-552-MIF/89-552-MIF2006015.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Cross, K. P. (1981). *Adult as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*, San Francisco, Jossey-Bass.

Delors, J. (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale de l'éducation pour le XXI^e siècle*, France, Éditions UNESCO.

Gobeil, I. (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec*, Conseil supérieur de l'éducation.

En ligne : <http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2006/07/900992.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Goldenberg, M. (2006). *Investissements des employeurs dans l'apprentissage en milieu de travail au Canada*.

Document de recherche préparé par les Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques au nom du Conseil canadien sur l'apprentissage.

En ligne : http://www.cprn.com/download.cfm?doc=1529&file=45529_fr.pdf&format=pdf&l=fr (page consultée le 8 octobre 2008).

Gollin, G. (2000). « Essais de communications auprès d'auditoires peu alphabétisés : conseils et enjeux », dans Bureau d'information du Canada, *Communications et alphabétisme : défis et opportunités*, Forum national. Cahier de participation.

Gouvernement de l'Ontario (2006). *ProfessionsSantéOntario – Immigration*. En ligne : <http://www.professionssanteontario.ca/Work/OutsideOntario/HealthProfessionalsOutsideOntario/Immigration.aspx> (page consultée le 8 octobre 2008).

Gouvernement du Nunavut. *Stratégie de formation des adultes du Nunavut*. En ligne : http://www.gov.nu.ca/education/fr/pubdoc/French_ALS_FINAL.pdf (page consultée le 8 octobre 2008).

Guérard, I. (2000). *Stratégies de recrutement en milieu minoritaire : un guide pratique à l'intention des intervenantes et intervenants en alphabétisation*, Orléans, Le Trésor des mots.

Hoddinott, S. (1998). « *Something to think about please think about this* ». *Report on a National Study of Access to Adult Basic Education Programs and Services in Canada*, Ottawa, Ottawa Board of Education.

En ligne : <http://www.nald.ca/fulltext/stta/something.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) (2001). *Une semaine québécoise des adultes en formation : pour développer le goût et les possibilités d'apprendre*. Étude de faisabilité remise au ministre d'État à l'éducation et à l'emploi, Montréal, ICEA.

Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) (2007). *Bulletin de liaison* – mai 2007, Lutte d'accès à la formation et pour la défense du droit à l'éducation. « Quand les stationnements des centres de formation seront aussi remplis que les stationnements des centres commerciaux, notre société aura franchi des pas de géants ».

Lambert, W. E., R. C. Gardner, R. Olton et K. Tunstall (1968). « Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second Language Learning », dans J. A. Fishman (dir.), *Readings in the Sociology of Language*, La Haye et Paris, Mouton, p. 473-491.

Landry, R. (1999). *Les éléments essentiels pour avoir des communautés minoritaires de langues officielles vibrantes*, Conférence linguistique préparée pour le Programme de contestation judiciaire du Canada.

En ligne : <http://www.ccppcj.ca/documents/landry.html> (page consultée le 8 octobre 2008).

Landry, R. (2004). « La francité familioscolaire », dans *Connexions* (publication pour les familles exogames), La Fédération des parents francophones de l'Alberta, p. 26-30.

En ligne : <http://entreparents.mb.ca/pdf/ResourcFPCP/FR-familioscolaire.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Landry, R., et R. Allard (1990). « Contact des langues et développement bilingue : un modèle macroscopique », *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 46, p. 527-553.

Landry, R., et S. Rousselle (2003). *Éducation et droits collectifs. Au-delà de l'article 23 de la Charte*, Nouveau-Brunswick, Les Éditions de la Francophonie.

Lavoie, N., J.-Y. Levesque, S. Aubin-Horth, L. Roy et S. Roy (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel*. Rapport de recherche présenté à Ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation, Université du Québec à Rimouski, Les Éditions Appropriation.

En ligne : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2005_04_0004.pdf (page consultée le 8 octobre 2008).

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

Long, E. (1997). *L'effet des programmes de formation aux compétences de base dans les établissements canadiens : résultats d'une enquête nationale commanditée par la Fondation pour l'alphabétisation ABC Canada*, ABC Canada.

En ligne : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/abc/impbas/francais/impbasFr.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Long, E. (2001). *Enrolment and Retention in Adult Basic Education Programs. Some Theoretical Implications of a*

National Study Follow-up Study. Communication présentée par Ellen Long, ABC Canada Literacy Foundation, lors de l'Adult Education Research Conference (AERC) de 2001.

En ligne : <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2001/2001long.htm> (page consultée le 8 octobre 2008).

Lurette, D. (2003). *Projet Accès-cible*, Centre d'apprentissage et de perfectionnement, Hawkesbury, CAP.

En ligne : http://www.cafa-rcat.on.ca/PDF/Acces-cible_document_complet.pdf (page consultée le 8 octobre 2008).

Lurette, D., et D. Dugas (2005). *Modèle d'implantation de programmes de formation « Fast-Track »*, Hawkesbury, CAP.

En ligne : http://www.cafa-rcat.on.ca/TGV/Modele_preconise.pdf (page consultée le 8 octobre 2008).

Masny, D. (2000). « Les littératies et la mondialisation des savoirs », dans L. Corriveau et W. Tulasiewicz (dir.), *Mondialisation, politiques et pratiques de recherche*, Sherbrooke (Québec), Éditions du CRP, p. 69-78.

Masny, D. (2001). « Pour une pédagogie axée sur les littératies », dans D. Masny (dir.), *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*, Montréal (Québec), Éditions logiques, p. 15-26.

Masny, D. (2008). *Main dans la main. La littératie familiale en milieu minoritaire*. Ottawa, Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*.

En ligne : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/formation/cover.htm> (page consultée le 8 octobre 2008).

Myers, K., et P. de Broucker (2006). *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*.

En ligne : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/laisses/cover.htm> (page consultée le 8 octobre 2008).

Office des affaires francophones (2005). *Les francophones en Ontario. Profil statistique 2005. Profil général*.

En ligne : **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.** <http://www.ofa.gov.on.ca/fr/franco-stats-2005general.html> (page consultée le 8 octobre 2008).

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2004). *La pluralité de l'alphabétisation et ses implications en termes de politiques et programmes*, UNESCO, Secteur de l'éducation. Document d'orientation.

En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246f.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2005). *Décennie pour l'alphabétisation (DNUA) et LIFE*.

En ligne : http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-RL_ID=40348&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (page consultée le 8 octobre 2008).

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2007). *Stratégie à moyen terme 2008-2013 – 34 C/4*.

En ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999f.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Powley, R., M. Kennedy et E. Childs (2005). *Élaboration d'un cadre stratégique pour l'éducation des adultes : terminologie, typologie et meilleures pratiques*, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Rapport de recherche.

En ligne : http://www.cmec.ca/postsec/AdultEd_Framework.fr.pdf (page consultée le 8 octobre 2008)

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) (2000-2001). « Guide de réflexion sur le regroupement destiné aux travailleuses des groupes membres du RGPAQ », Montréal, RGPAQ. Document interne.

Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC) (2003). *Des compétences pour le XXI^e siècle*.

En ligne : <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/daa/sna/Enquetes/eiaarffs.shtml> (page consultée le 8 octobre 2008)

Rowen, N. S. (1999). *People Over Programs: Some Characteristics of More Integrated Planning and Delivery of Employment and Training Programs and Some Possible Directions and Supports for Communities*, Toronto, Metro Toronto Movement for Literacy.

En ligne : <http://www.mtml.ca/poppub/pop.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008)

Rubenson, K., et H. Schuetze (1999). « Lifelong learning for the knowledge society: Demand, supply and policy dilemmas », dans K. Rubenson et H. G. Schuetze (dir.), *Transition to the Knowledge Society: Policies and Strategies for Individual Participation and Learning*, Développement des ressources humaines Canada et The Institute for European Studies, Vancouver, Colombie-Britannique.

Salamandre, G. (2008). *Mon groupe d'alpha, c'est mon affaire!*, Montréal, Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).

Sénécal, D. (2003). *Les femmes apprenantes francophones en Ontario. Favoriser leur réussite en matière d'employabilité*, Ottawa, Coalition pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

Simard, P. (2007). *Mieux connaître le parcours des apprenants potentiels en lien avec la formation et l'emploi. Analyse du portrait des adultes faisant appel au Service de référence de la Fondation pour l'alphabétisation*, Fondation pour l'alphabétisation.

En ligne : www.fqa.qc.ca/textes/documents/FPA_Recherche_07.05.29_000.pdf (page consultée le 8 octobre 2008).

Statistique Canada (2002). *Population canadienne selon l'âge*.

En ligne : http://www.statcan.ca/francais/freepub/71-222-XIF/2004000/chart-m69_f.htm (page consultée le 8 octobre 2008)

Statistique Canada (2003). *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*.

En ligne : <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-617-XIF/89-617-XIF2005001.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Statistique Canada (2004). *Tendances récentes en matière d'éducation et de formation des adultes au Canada*.

En ligne : http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200412/aets_f.htm (page consultée le 8 octobre 2008).

Sticht, T. (1997). *Functionnal Context Education. Making Learning Relevant, A One Day Workshop with Dr. Tom Sticht*, Montreal, San Diego Consortium for Workforce Education and Lifelong Learning.

En ligne: <http://www.nald.ca/FULLTEXT/context/context.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

The Learners Advisory Network. *What Adult Literacy Learners Would Like YOU to Know*, Movement for Canadian Literacy.

En ligne: <http://www.nald.ca/library/learning/mcl/3-3/3-3.htm> (page consultée le 18 novembre 2008)

Thomas, H. (2000). « L'État est-il devenu le dernier bastion du service personnalisé? », dans Bureau d'information du Canada, *Communications et alphabétisme : défis et opportunités*, Forum national. Cahier de participation.

Tuer, J., et L. Sauvé (2007). *A Guide to Marketing and Promotions for Literacy and Upgrading Education Programs*, Laubach Literacy Ontario.

Wagner, S. (dir.) (2000). *Pour une société pleinement alphabétisée. Le droit de lire, d'écrire et de communiquer pour tous*, Ottawa, Fédération canadienne pour l'alphabétisation pour tous.

Wagner, S. (2002). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*, Statistiques Canada.

En ligne : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/sna/inpubf/frlitf/frlitf.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Willms, D., et T. S. Murray (2007). *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie*, Ottawa, Statistique Canada.

En ligne : <http://www.statcan.ca/francais/research/89-552-MIF/89-552-MIF2007016.pdf> (page consultée le 8 octobre 2008).

Xu, G.-L. (2002). *Barriers to Participation in Adult Education and Training: An Empirical Study towards a Better Understanding of Time Barrier*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes (ACEEA), Ontario Institute for the Study of Education of the University of Toronto.

En ligne : http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/cnf2002/2002_Papers/xu2002w.pdf (page consultée le 8 octobre 2008).