

Pour un **modèle intégré**
au service du développement de l'alphabétisme
des francophones du Canada



FCAF

Recherche et rédaction

Donald Lurette, consultant
Relecture et aide à la rédaction : Sylvie Roy et Normand Lévesque

Graphisme

Linda Labrecque

Révision linguistique

Denise Veilleux

Remerciements

Les écrits et les réflexions du présent document sont inspirés en grande partie de l'analyse, de la réflexion et de l'expérience du Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP) de Hawkesbury, en Ontario. Précurseur et innovateur, le CAP, depuis les années 1990, met en pratique une « vision, quant à la conception et l'élaboration de programmes de formation pour adultes peu alphabétisés qui repose, entre autres, sur une intégration des divers services publics par l'entremise de partenariats stratégiques ». La contribution du CAP et de sa directrice, Diane Dugas, à la construction d'une vision et d'une pratique en cette matière a permis, 20 ans plus tard, d'alimenter, avec d'autres, la réflexion de la FCAF et de ses partenaires et, bien sûr, la publication du présent document.

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français
235, chemin Montréal, bureau 205
Ottawa (Ontario) K1L 6C7
Téléphone : 1 888 906-5666 ou (613) 749-5333
Télécopieur : (613) 749-2252
Site Internet : www.fcaf.net
Courriel : info@fcaf.net

© La reproduction de ce document en tout ou en partie est encouragée;
il suffit d'en mentionner la source.

ISBN 978-0-9813831-6-3



Préface

Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada poursuit la démarche que la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF) a entreprise dans le cadre de son processus de planification stratégique. Depuis quelques années, la FCAF tente de jeter un regard neuf sur la situation des adultes francophones peu alphabétisés et sur les ressources éducatives mises à leur disposition.

En 2007, la FCAF publie *C'est le temps d'agir, plan de rattrapage pour l'alphabétisation des adultes francophones vivant en milieu minoritaire*. Dans ce document, elle présente les résultats surprenants de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) : 42 % de l'ensemble des adultes canadiens en âge de travailler (16 à 65 ans) ont du mal à répondre aux exigences d'une société et d'une économie du savoir comme la nôtre, c'est-à-dire qu'ils ont du mal à comprendre ce qu'ils lisent (Statistique Canada, 2003). L'analyse des données de l'EIACA révèle aussi que 56 % de la population de langue maternelle française a du mal à comprendre ce qu'elle lit comparativement à 39 % de la population de langue maternelle anglaise (Statistique Canada, 2003). Dès ce moment, la FCAF réagit et propose, dans le même document, un plan articulé autour de six axes d'intervention qui guideront l'ensemble de ses actions et de ses activités. Ces six axes, qui seront réorganisés au cours des années, sont : 1) renforcement des liens pour établir des partenariats stratégiques; 2) programmes et services; 3) développement professionnel et ressourcement; 4) communication, promotion et sensibilisation; 5) évaluation, recherche et pratique réflexive; et 6) capacité organisationnelle.

En 2009, lors de son assemblée générale annuelle, la FCAF précise et fait accepter par ses membres *quatre orientations stratégiques distinctes*, interreliées et directement inspirées de son regard neuf :

■ **Les compétences essentielles « plus »** : Cette orientation stratégique propose que les compétences essentielles deviennent les bases des services de formation offerts dans les communautés. Les compétences essentielles sont les compétences nécessaires pour vivre, apprendre et travailler. Neuf compétences essentielles sont généralement reconnues : la lecture, le calcul, la rédaction, l'utilisation de documents, la communication orale, le travail d'équipe, la formation continue, la capacité de raisonnement et l'informatique. Mais aux yeux de la FCAF et de ses membres, « *trois compétences propres aux communautés francophones* » devront s'y ajouter, car elles sont indispensables à l'épanouissement des communautés et des familles en milieu minoritaire. D'où l'addition du « plus » à la désignation de cette orientation stratégique. Ces compétences supplémentaires sont :

- la transmission de la langue et de la culture françaises;
- l'éveil à l'écrit en français;
- la participation au développement de la communauté.



- **Un continuum de services** : Le plan stratégique doit viser la mise en place d'un continuum de services pour les personnes apprenantes. L'offre de services doit être proactive, constante, et satisfaire les besoins spécifiques de clientèles diversifiées. La formation peut être offerte dans un contexte formel ou informel et elle peut être créditée ou non.
- **Un projet de société pour améliorer les compétences essentielles des francophones partout au Canada** : Durant les prochains 10 ans, pour atteindre quelque 125 000 francophones et améliorer leur niveau d'alphabétisme, il faudra mettre en place un projet de société visant l'ensemble de la communauté. Ce projet de société devra être modulé selon les caractéristiques des milieux aux paliers national, régional ou provincial et local. La FCAF et ses membres seront le moteur de ce projet, mais sa réussite exigera des partenariats multiples avec les différents acteurs des communautés francophones.
- **Des partenariats et des coalitions** : La réalisation du plan stratégique doit s'appuyer sur un ensemble de partenariats locaux et de coalitions régionales et provinciales. Les modalités de concertation peuvent prendre des formes variées et inclure des acteurs divers. Les particularités régionales et locales seront respectées.

En 2010, le *nouveau modèle de gouvernance* issu de la Consultation nationale menée par la FCAF est adopté. Plus inclusif et représentatif des divers milieux socio-économiques et des réalités actuelles en matière d'éducation, de formation des adultes et de développement économique, le modèle de gouvernance favorise la mise en place d'approches plus adaptées aux besoins des adultes francophones peu alphabétisés. Ces approches sont fondées sur une vision globale du développement de l'alphabétisme des communautés francophones plutôt que sur la prestation de services d'alphabétisation comme tels. L'élément clé du nouveau modèle de gouvernance est donc sa capacité de rassembler, dans une structure intégrée de gouvernance, les différents espaces géographiques d'intervention (provincial, territorial, pancanadien), les différents acteurs et les différents secteurs qui se préoccupent du niveau d'alphabétisme des francophones.

En 2011, avec la publication du présent document, la FCAF complète un cycle de réflexion et de transition stratégiques. Elle se positionne clairement *en faveur d'une approche intégrée de la formation des adultes et d'un cadre stratégique*, car, comme Serge Wagner le précisait,

les francophones auraient intérêt à s'ouvrir davantage à la vision élargie et englobante de l'alphabétisme à la fois systémique et dynamique. L'alphabétisme comprend l'apprentissage, mais aussi l'usage de l'écrit, les comportements à son endroit et les pratiques culturelles qui y sont associées. L'alphabétisme apparaît être un concept clé; il concerne des compétences de base indispensables à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire ultérieurs. Il est transmis culturellement, s'accroît à la période cruciale de la scolarisation initiale et se développe tout au long de la vie en s'appuyant sur la capacité d'apprentissage et de formation continue de chaque individu (Wagner, 2002).

Nous vous proposons donc de suivre et de comprendre, au fil de la lecture du présent document, notre propre cheminement à titre d'organisation.

Bonne lecture!

Normand Lévesque

Directeur général de la FCAF



Avant-propos

Le présent document invite à la fois à la réflexion et à l'action. Bien qu'il soit de nature à susciter des discussions aussi nombreuses que passionnées, son objectif est « d'offrir aux organisations qui travaillent à l'éducation et la formation des adultes francophones du Canada un modèle de développement de l'alphabétisme ». J'ose même croire et espérer qu'il sera également publié en version anglaise, car il intéressera sûrement nos collègues et nos partenaires des autres communautés linguistiques du Canada.

C'est avec une certaine curiosité et appréhension que j'ai abordé la lecture du modèle proposé, car, avouons-le, le défi est de taille et les embûches sont nombreuses...

Appréhension, car nul besoin d'expliquer la grandeur du pays, sa diversité, la personnalité bien distincte de ses différents gouvernements, institutions et agences, pour en comprendre la complexité. Et qui dit personnalité, dit aussi caractère, identité et différenciation.

Curiosité, car j'ai fait partie du premier noyau de création de la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), lorsqu'il fut temps d'obtenir ses lettres patentes et de trouver son nom de société. C'est donc toujours avec admiration que je regarde le long chemin qu'elle a parcouru au fil des ans. Qu'elle ait su maintenir ses objectifs premiers, les enrichir, les transmettre et les ancrer dans toute une série d'expertises développées au sein des différentes collectivités m'inspire et m'encourage.

Dans mon petit patelin, dans une communauté plutôt homogène, après 23 ans de militantisme, notre agence joue encore du coude plus souvent qu'à son tour pour se faire une place parmi les différentes institutions d'enseignement aux adultes. De plus, elle se retrouve souvent ralentie par les impératifs bureaucratiques exigés par des fonctionnaires tout aussi essoufflés que nous par leur appareil gouvernemental.

Heureusement, pendant près de 20 de ces 23 ans de travail, j'ai eu la chance d'être formidablement épaulée par l'auteur du présent document, Donald Lurette. Si nous avions été seuls dans cette aventure, nous n'aurions pas réalisé tout ce que nous avons réussi à deux : quand l'un était découragé ou rebelle, l'autre devenait dynamique ou posé. Quand l'un ne pouvait supporter un partenaire, l'autre lui faisait valoir l'importance du compromis pour l'avancement académique et professionnel de nos apprenants.

Lorsque la voie traditionnelle ou logique ne fonctionnait pas, nous prenions parfois des chemins moins fréquentés pour franchir les différents obstacles qui se dressaient devant nous. Beaucoup de créativité, une grande rigueur, un peu de désobéissance, un énorme respect pour nos apprenants et suffisamment d'humour : voilà ce qui a caractérisé les différentes étapes de notre évolution au sein de ce vaste et complexe domaine qu'est l'éducation des adultes.



Donald est maintenant devenu consultant. Il apporte à la FCAF, à ses membres et à ses partenaires, sa connaissance multidimensionnelle du terrain et son expertise de chercheur. Il a su, dans le présent document, s'extraire de son expérience au Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP) pour élaborer, avec style et efficacité, une approche « andragogique » à la hauteur des défis auxquels nous sommes tous confrontés lorsqu'il s'agit d'offrir des services et des programmes adaptés aux adultes peu alphabétisés.

L'analyse, la réflexion et l'expérience accumulées du CAP depuis 20 ans sont les bases fondamentales du modèle que préconise aujourd'hui la FCAF. Ce qui m'intéresse toutefois dans le présent document, c'est la proposition de la FCAF de poursuivre la réflexion. Elle pousse plus loin notre démarche en la projetant à l'échelle pancanadienne et elle cherche plus que jamais à « jeter un regard neuf sur la situation des adultes francophones peu alphabétisés et sur les ressources éducatives qui leur sont offertes ».

J'ai donc l'impression de boucler deux boucles à la fois : après avoir assisté aux débuts bien modestes de la FCAF, je la vois maintenant s'épanouir et embrasser de nouveaux horizons; j'observe aussi les clés du fonctionnement quotidien du CAP qui s'entrecroisent avec la nouvelle vision de la FCAF. Grâce à ses expériences novatrices et à sa facilité, par ses écrits, à préconiser des modèles d'intervention, le CAP est devenu une source d'inspiration pour le modèle pancanadien de développement de l'alphabétisme que propose la FCAF.

Je ne peux faire autrement que d'apprécier le fait que le labeur d'une vingtaine d'années puisse perdurer, étendre ses ailes et traverser les frontières du temps et de l'espace.

Contente d'être des vôtres,

Diane Dugas

Directrice générale

Centre d'apprentissage et de perfectionnement inc.

Hawkesbury (Ontario) Canada



Table des matières

8	Sigles et acronymes
9	Définition de certains concepts ou expressions utilisés
12	Introduction
13	Partie 1 : Vers un nouveau modèle de pratique
13	1.1 De l’alphabétisation au développement de l’alphabétisme : pourquoi ce changement de paradigme ?
15	1.2 Quelques pistes de travail
17	Partie 2 : Le modèle de développement de l’alphabétisme
19	2.1 Première composante : Analyse du milieu
22	2.2 Deuxième composante : Création de partenariats stratégiques locaux
25	2.3 Troisième composante : Montage d’une intervention andragogique adaptée aux besoins des apprenants, de la communauté et des partenaires
28	2.4 Quatrième composante : Rétroaction et réévaluation des actions dans le cadre du modèle
32	Partie 3 : Les pratiques réflexives du CAP qui ont mené à l’élaboration du modèle de la FCAF
32	3.1 Illustration de la première composante : Analyse du milieu
34	3.2 Illustration de la deuxième composante : Création de partenariats stratégiques
38	3.3 Illustration de la troisième composante : Montage d’une intervention andragogique adaptée aux besoins des apprenants, de la communauté et des partenaires
45	3.4 Illustration de la quatrième composante : Rétroaction et réévaluation des actions
54	Partie 4 : Les avantages d’un modèle concerté et intégré
54	4.1 Les avantages pour les personnes apprenantes peu alphabétisées
56	4.2 Les avantages pour les agences prestataires de services d’alphabétisation aux adultes
56	4.3 Les avantages pour les autres partenaires
58	Partie 5 : Les difficultés et les défis d’un modèle concerté et intégré
58	5.1 Les tensions dans le partenariat
59	5.2 Les tensions associées aux investissements nécessaires pour la phase d’implantation
60	5.3 Les tensions associées aux choix andragogiques
62	Conclusion : Vers une communauté d’apprentissage
65	Bibliographie



Sigles et acronymes

AFB	Alphabétisation et formation de base de l'Ontario
CAFA	Centre d'aiguillage pour la formation des adultes (Hawkesbury, Ontario)
CAP	Centre d'apprentissage et de perfectionnement (Hawkesbury, Ontario)
CÉFEO	Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien (partenariat de trois conseils scolaires de Prescott-Russell pour gérer une école secondaire pour adultes)
CEPR	Conseil de l'éducation de Prescott-Russell (Ontario)
CESCLFPR	Conseil des écoles séparées catholiques de langue française de Prescott-Russell
CIRDEP	Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP-UQAM)
CSPAAT	Commission de la sécurité professionnelle et de l'assurance contre les accidents du travail (Ontario)
DÉSO	Diplôme d'études secondaires de l'Ontario
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes - 1994
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes - 2003
FCAF	Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français
FORA	Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation
ICÉA	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
MFCU	Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (Ontario)
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAJO	Programme d'apprentissage des jeunes de l'Ontario
PSPHO	Programme de soutien aux personnes handicapées de l'Ontario
RHDCC	Ressources humaines et Développement des compétences Canada
SEAPR	Service aux enfants et adultes de Prescott-Russell
TGV	Très Grande Vitesse (programmes de formation intégrés mis sur pied par le CAP en Ontario)
U de G	Université de Guelph en Ontario
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Définition de certains concepts ou expressions utilisés

Adulte peu alphabétisé

Adulte qui ne possède pas les compétences cognitives de base (capacité de lire et d'écrire et aptitude numérique entre autres) lui permettant d'obtenir des informations, surtout écrites, et de les organiser pour leur donner un sens (Legendre, 1993). Ce segment de la population est associé aux adultes qui ont été classés aux niveaux 1 et 2 de l'EIAA de 1994 et de l'EIACA de 2003.

Adulte peu scolarisé

Adulte qui peut avoir reçu un enseignement scolaire, mais qui n'aurait pas complété son diplôme d'études secondaires.

Alphabétisme et niveaux d'alphabétisme

On définit l'alphabétisme comme la capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. Ainsi, dans des enquêtes internationales récentes, l'alphabétisme est évalué sur une échelle à cinq niveaux que l'on peut aussi qualifier de « niveaux d'alphabétisme ». Dans ces enquêtes, chaque niveau d'alphabétisme ou de compétences correspond à un écart de pointage que les répondants peuvent atteindre sur une échelle de 500 points. On veut remplacer la mesure de l'analphabétisme par celle de l'alphabétisme; **tout un chacun possède un certain niveau d'alphabétisme** et de compétences (Jones, 1996; Corbeil, 2006).

Andragogie et intervention andragogique

L'andragogie est la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement adapté aux adultes (Legendre, 1993). L'andragogie concerne tout le « système » d'apprentissage pour adultes : les dispositions de l'apprenant adulte ciblé; la nature des objets d'apprentissage; les modes d'apprentissage (les modes de transmission des contenus d'enseignement et les modes d'acquisition des nouvelles compétences); l'environnement d'apprentissage (communauté, modes de soutien, etc.); et les transferts possibles des apprentissages. Dans la conception d'une intervention andragogique, tous ces éléments doivent être pris en compte.

Barrières à l'apprentissage

On instaure les conditions essentielles à l'apprentissage lorsqu'on harmonise les composantes sujets (*apprenants*),

objet (*contenus d'apprentissage pertinents pour le sujet*), agent (*formateur ou programme*) et milieu (*communauté*) d'une situation *andragogique* (Legendre, 1993). Les barrières à l'apprentissage sont des éléments qui empêchent l'instauration des conditions essentielles à l'apprentissage pour des apprenants adultes (dans ce cas-ci, peu alphabétisés) en limitant ou en empêchant leur participation aux programmes de formation qui leur sont destinés.

Besoins des apprenants (besoins éducatifs fondamentaux)

Connaissances, compétences, attitudes et valeurs nécessaires aux personnes pour survivre, améliorer leur qualité de vie et continuer leur apprentissage (Legendre, 1993).

Compétence

Il est difficile de donner une seule définition de la notion de « compétence », ce qui n'est pas sans conséquence lorsqu'on utilise ce terme. Les définitions ci-dessous distinguent divers types de compétences, mais toutes concernent l'accomplissement de tâches par le sujet :

- capacité d'un individu d'accomplir des tâches complexes qui exigent l'exécution d'un grand nombre d'opérations, des tâches du type de celles que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession (Brien, 1989);
- capacité d'une personne à exercer une responsabilité ou à exécuter une tâche (Landry, 1987);
- ensemble de connaissances et de savoir-faire permettant d'accomplir de façon adaptée une tâche ou un ensemble de tâches (CMTE, 1992) (Tiré de Legendre, 1993).

Une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre (Haut Conseil de l'Éducation en France). Elle se décline en **savoirs** (connaissances), en **savoir-faire** (pratiques) et en **savoir-être** (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques.

Compétences essentielles

Pour Ressources humaines Canada, les compétences essentielles sont neuf compétences fondamentales permettant la pleine participation des adultes au marché du travail et à la collectivité. Elles sont indispensables à une grande variété de tâches dans le travail ou la vie quotidienne, donc elles fournissent aux apprenants adultes une



fondation sur laquelle peut s'appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences (compétences de base et compétences techniques ou professionnelles). Dans ce sens, les compétences essentielles accroissent les capacités des gens de s'adapter aux changements. Elles ont comme particularité d'être utilisées dans des situations « authentiques » et elles se situent à différents niveaux de complexité en fonction de la nature de la tâche en situation réelle. Ce sont les neuf compétences suivantes : lecture de textes, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication verbale, travail d'équipe, capacité de raisonnement, informatique et formation continue.

Compétences génériques

Ces compétences agissent comme fils conducteurs entre les différentes expériences des gens (travail, vie de famille, projets personnels). Elles ne sont pas reliées à une fonction précise comme les compétences spécialisées, mais elles se développent dans toutes sortes de situations d'apprentissage et elles se transfèrent dans l'action. Plusieurs compétences génériques jouent souvent un rôle déterminant dans l'engagement social, familial et professionnel. Voilà pourquoi elles sont considérées comme des compétences de base (ICÉA, 1995, p. 21). Parmi ces compétences, on trouve le sens de l'organisation, le sens des responsabilités, la facilité à travailler sous pression, la minutie, le sens de l'observation, la facilité d'adaptation, la capacité de résoudre des problèmes, etc. Beaucoup de programmes d'alphabétisation visent déjà la reconnaissance et le développement des compétences génériques.

Compétences langagières en langue seconde

Ces compétences sont liées à l'acquisition suffisante des langues secondes pour répondre à des besoins spécifiques d'intégration. Dans le cas des communautés francophones et acadiennes du Canada, l'apprentissage fonctionnel de l'anglais peut s'ajouter au développement de la langue première pour permettre aux apprenants d'exécuter les tâches requises en milieu d'intégration anglo-dominant. Dans un contexte de développement de l'alphabétisme pour les adultes francophones peu alphabétisés, il importe de noter que le développement de compétences langagières en langue seconde anglaise se distingue clairement de l'apprentissage en français langue première et de l'apprentissage général de l'anglais comme langue seconde.

Compétences spécialisées en formation professionnelle

Ces compétences techniques permettent d'exercer un métier. Elles sont généralement associées à des fonctions de travail et offertes par des agences spécialisées en milieu institutionnel (collèges communautaires et institutions scolaires) ou en milieu de travail (employeurs ou syndicats).

Compétences spécialisées en « parenting » ou compétences parentales

Ces compétences visent à assurer le développement harmonieux d'enfants aptes à bien fonctionner dans une société donnée; elles reposent sur l'exercice d'habiletés comportementales et relationnelles, sur des attitudes, des valeurs et des croyances précises. Elles sont généralement associées à des fonctions parentales et elles ne sont pas généralement reconnues comme des compétences d'alphabétisme.

Continuum de services

Le continuum de services s'appuie sur la reconnaissance des besoins d'un client commun qui doivent être comblés par plus d'un établissement ou d'un programme, l'un disposant d'expertises complémentaires par rapport à l'autre. Le but avoué est notamment d'éviter le dédoublement, les incohérences ou les lacunes dans les services requis pour l'usager et d'assurer la qualité des services à la population. En ce sens, le continuum de services repose non seulement sur des principes de confiance réciproque et de reconnaissance des expertises mutuelles, mais aussi sur des mécanismes officiels de concertation (CRME, CHU Sainte-Justine).

Développement de l'alphabétisme de façon intégrée

Développement des compétences de base des apprenants adultes peu alphabétisés qui s'opère au moyen d'une intervention éducative intégrée auprès de ceux-ci. Cette conception s'intéresse davantage au développement de l'alphabétisme des adultes peu alphabétisés qu'au développement des programmes d'alphabétisation comme une fin en soi. En effet, dans cette perspective, tous les moyens d'apprentissage peuvent être mis à contribution pour y arriver : autant les programmes d'alphabétisation, les programmes de formation professionnelle, les programmes de formation en rôle parental que les programmes de maintien au revenu ou de soutien à l'employabilité. Dans cette nouvelle conception, les programmes d'alphabétisation, comme les autres programmes à l'intention des adultes, deviennent des moyens complémentaires pour développer l'alphabétisme des adultes et non des interventions unilatérales.

Formation qualifiante

Formation qui permet l'acquisition de qualifications communes de base ou l'acquisition de l'ensemble des qualifications minimales exigées et nécessaires pour remplir les tâches d'une profession (Legendre, 1993).

Guichet unique ou Centre d'aiguillage pour la formation des adultes

Dans les Comtés-Unis de Prescott et Russell, en Ontario, il s'agit d'un mécanisme local interorganismes qui permet la mise en commun d'un système de référence, d'évaluation initiale et d'aiguillage pour les apprenants adultes désirant faire un retour en formation. Ce mécanisme permet

également la planification et la coordination locales des services de formation aux adultes par la concertation communautaire de partenaires directement ou indirectement engagés dans la formation des adultes : organismes d'alphabétisation, établissements scolaires, établissements postsecondaires, autres organismes de formation pour adultes ainsi que tous les programmes de soutien à l'emploi et de maintien au revenu (aussi appelés agences de référence).

Intervenants en formation des adultes

Personnes dont les actions conscientes et volontaires ont pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier une situation, une attitude, une action ou diverses relations dans une situation *andragogique* (Legendre, 1993). Il s'agit entre autres des formateurs, des concepteurs de programme, des responsables de l'évaluation, des coordonnateurs de programmes, des directeurs de programme et des conseillers andragogiques.

Montages ou designs andragogiques

Discipline éducationnelle du domaine de la didactique concernant l'élaboration de devis andragogiques, soit la conception ou la prescription de stratégies andragogiques adaptées aux conditions particulières de chaque situation andragogique et de nature à entraîner les résultats attendus (Legendre, 1993).

Organismes ou agences de référence

Organismes ou agences publics qui procurent des services de maintien au revenu ou de soutien à l'emploi pour les adultes sans emploi ou employés à temps partiel et qui peuvent diriger une partie de leur clientèle adulte vers des services de formation en fonction des critères établis par ces organismes ou agences dont les appellations peuvent varier d'une province à l'autre.

Partenariats stratégiques

Partenariats qui permettent aux organismes en éducation des adultes de s'associer avec les partenaires locaux appropriés afin d'offrir des programmes ou des services intégrés de formation adaptés pour la clientèle d'adultes peu alphabétisés de leur région. Ces programmes adaptés tiennent compte de façon stratégique des besoins spécifiques de cette clientèle, de ses niveaux d'alphabétisme et de ses barrières à l'apprentissage.

Programmes ou services intégrés

Programmes ou services qui intègrent les ressources et les mandats de divers programmes ou partenaires dans le cadre d'initiatives conjointes découlant de partenariats stratégiques. Ces types de programmes ou de services favorisent, chez les apprenants visés, le développement de plusieurs types de compétences dans une même intervention, laquelle s'appuie sur les ressources intégrées et les divers mandats des différents partenaires associés.

Programme de formation pour adultes peu alphabétisés

Programme de formation qui cible les adultes des niveaux 1 et 2 de l'EIACA; les objectifs d'apprentissage du programme visent le développement des compétences de base (compétences essentielles et génériques) et de toute autre compétence jugée pertinente pour répondre aux besoins de la clientèle cible dans un contexte donné.

Programmes ou services de maintien au revenu

Ces programmes ou services ont pour but de fournir un revenu minimal aux apprenants adultes sans emploi qui sont engagés dans une démarche de formation pour favoriser leur insertion sociale ou en emploi. Les appellations de ces programmes ou services peuvent varier d'une province à l'autre (assistance sociale, assurance-emploi, etc.).

Programmes ou services de soutien à l'emploi ou à l'employabilité

Ces programmes ou services ont pour but de fournir des services d'employabilité ou d'aide à l'emploi aux adultes qui sont engagés dans une démarche d'insertion en emploi. Les appellations de ces programmes ou services peuvent varier d'une province à l'autre.

Stratégies ou capacités d'employabilité

Ces stratégies ou capacités visent à favoriser l'intégration des personnes en emploi (faire un CV, préparer une entrevue pour un emploi, créer un portfolio, etc.).

Stratégies ou capacités académiques

Ces stratégies ou capacités d'apprentissage permettront aux apprenants de mieux fonctionner dans les programmes visant l'obtention d'un diplôme ou certificat dans des institutions d'études secondaires ou postsecondaires (résumer un texte par écrit, lire et comprendre des consignes, faire des tests écrits, rédiger une dissertation, etc.).

Stratégies ou capacités technologiques

Ces stratégies ou capacités qui sont nécessaires pour utiliser des logiciels, exploiter les ressources sur Internet et faire une formation à distance permettent également de soutenir des apprentissages chez les apprenants. Bien que ces capacités soient souvent intégrées sans distinction à l'ensemble des compétences d'alphabétisme dans un contexte de formation plus traditionnel, elles se distinguent des compétences essentielles; elles peuvent être développées selon une géométrie variable en fonction de la nature du projet de formation.



Introduction

Depuis quelques années, la FCAF tente de jeter un regard neuf sur la situation des adultes francophones peu alphabétisés et sur les ressources éducatives qui leur sont offertes. La FCAF espère ainsi favoriser la mise en place d'approches plus adaptées aux besoins de ces adultes. Ces approches sont fondées sur une vision globale du développement de l'alphabétisme des communautés francophones plutôt que sur la prestation de services d'alphabétisation comme tels.

Conséquemment, le but principal du présent document est de permettre aux intervenants en formation et en éducation des adultes d'élargir leurs perspectives quant aux possibilités de conception et d'élaboration de programmes de formation pour les adultes peu alphabétisés. Ces nouvelles perspectives s'appuient sur une intégration de divers services publics au moyen de partenariats stratégiques. L'analyse des besoins complexes des adultes peu alphabétisés et le développement d'une approche de partenariat interprogrammes constitue la trame de fond de notre document.

Ce n'est pas d'hier que ces questionnements habitent les communautés francophones et la FCAF. Ainsi, dès 1997, dans le cadre d'une démarche de consultation sur les enjeux de l'alphabétisation des francophones minoritaires au Canada, Roy suggérait cette piste :

Les projets qui prennent racine dans une conception davantage axée sur l'alphabétisme que sur l'alphabétisation, et dont les activités sont liées avec la vie de la communauté, auront tendance à être considérées d'une façon positive de la part des francophones et contribueront au dynamisme social. Ces efforts d'élargissement de l'alphabétisation permettent aussi de créer des liens plus solides avec d'autres organismes et éventuellement mieux partager la responsabilité en matière de développement de l'alphabétisme... Quels sont les problèmes urgents qui touchent nos communautés en ce qui concerne l'emploi, le décrochage scolaire, les conditions de vie ? Comment les actions d'alphabétisation peuvent-elles contribuer à résoudre ces problèmes ? Comment multiplier les initiatives positives qui lient l'alphabétisation à d'autres problématiques sociales ? (Roy, 1997, p. 42)

Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada s'inscrit dans cette lignée de réflexion tout en souhaitant aller plus loin dans une application pratique sur le terrain de la formation des adultes.

Dans la première partie du document, la section « De l'alphabétisation au développement de l'alphabétisme : pourquoi ce changement de paradigme ? » explique les raisons qui ont mené la FCAF « vers un nouveau modèle de pratique ». La deuxième partie présente le modèle de développement de l'alphabétisme et ses quatre composantes, alors que la troisième partie, « Une illustration du modèle », permet de mieux comprendre le cadre théorique par une illustration concrète et pratique sur le terrain.

Les quatrième et cinquième parties décrivent, puis analysent les avantages et les défis d'un tel modèle pour les adultes apprenants, les partenaires et les communautés. Finalement, la conclusion vous séduira, nous en sommes convaincus, par son audace et sa vision d'un modèle qui doit tendre « vers une communauté d'apprentissage ».



Vers un nouveau modèle de pratique

1.1 De l’alphabétisation au développement de l’alphabétisme : pourquoi ce changement de paradigme ?

Les changements socio-économiques des dernières décennies ont entraîné des répercussions dans le monde du travail et dans les autres sphères de la vie de la population. Le monde de l’éducation des adultes, dans ce contexte, subit des pressions importantes afin de s’adapter de façon rapide et continue. Or, cette évolution contribue à complexifier de plus en plus les dispositifs d’éducation des adultes au Canada, les rendant moins efficaces et plus disparates pour répondre aux besoins plus pointus et sans cesse changeants du marché du travail. Les effets de cette dynamique de changements rapides se font sentir depuis déjà quelques années.

Dans ce sens, Rowen (1998) stipule que les grandes pressions exercées sur les dispositifs de formation aux adultes finissent par générer davantage de barrières institutionnelles pour les apprenants, particulièrement les moins scolarisés. Selon Myers et de Broucker (2006), la participation à l’apprentissage des adultes au Canada est bien en deçà des normes internationales. Le Canada affiche des taux de participation à la formation liée à l’emploi plus faibles que ceux de nombreux pays développés, dont les États-Unis. De plus, on constate une tendance lourde et généralisée : les ressources en formation des adultes rejoignent toujours les effectifs les plus qualifiés¹.

Les chercheurs attribuent ces problèmes à des *systèmes de formation des adultes complexes, incohérents et incomplets*. Ils sont complexes, car souvent plusieurs programmes sur un même territoire ont des mandats similaires et des critères de participation souvent compliqués. Ils sont incohérents, car ces programmes fonctionnent la plupart du temps en silo et de façon unilatérale, donc davantage en compétition les uns avec les autres plutôt qu’en collaboration. De plus, ils sont davantage organisés pour répondre aux besoins « institutionnels » qu’aux besoins réels des clientèles cibles. Enfin, ils sont incomplets, car ils manquent de complémentarité avec les autres services, laissant trop souvent des trous dans le continuum des services communautaires.

Rowen (1998) va dans le même sens. Il mentionne que les personnes sans emploi ont accès à divers systèmes parallèles de soutien à l’emploi et de formation qui fonctionnent de façon autonome, contribuant ainsi à la complexité et à l’incohérence des services. Cette complexité et cette incohérence créent une certaine confusion dans la population. Rowen observe également que si plusieurs visent des objectifs d’insertion socioprofessionnelle similaires, ils le font sans beaucoup de concertation. Paradoxalement, ces systèmes parallèles entraînent beaucoup de chevauchements non désirés, mais suscitent peu d’actions

¹ Peu d’instances gouvernementales ont eu recours aux instruments de politique disponibles en vue d’encourager les milieux de travail à développer la formation des ressources humaines. Seul le Québec a une politique de « *former ou payer* » (les grandes entreprises ayant plus d’un million de dollars de masse salariale doivent consacrer 1% de celle-ci à la formation).

conjointes. Qui plus est, les programmes ne répondent pas nécessairement de façon adéquate aux exigences de perfectionnement et de formation de la population.

L'analyse que fait l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2003, tiré de Gobeil, 2006) des mesures prises dans neuf pays ayant participé à un examen thématique de la formation des adultes fait apparaître une tendance similaire. Selon l'OCDE, bien que la plupart des politiques reconnaissent l'importance de l'expression de la demande de formation pour les populations adultes, peu de mécanismes institutionnels permettent d'en assurer la détection. La conclusion de cette analyse est importante : « L'essentiel de la formation des adultes [est] déterminé par l'offre, les programmes de formation pour répondre aux besoins des adultes se fondant dans une large mesure sur ceux du système d'enseignement institutionnel qui s'adresse aux jeunes » (OCDE, 2003, tiré de Gobeil, 2006, p. 86). Les entrevues réalisées dans le cadre de l'étude de l'OCDE ont permis d'établir que :

dans la grande majorité des établissements d'enseignement, on mise d'abord et avant tout sur l'offre de service et que celle-ci surdétermine la demande. Les adultes intéressés s'inscrivent aux cours et aux programmes offerts. De façon générale, il est rare que des activités de formation soient organisées en réponse à une demande individuelle ou collective, sauf pour la formation en entreprise (Gobeil, 2006, p. 16 du document sommaire).

Un constat se dégage, plus particulièrement dans les établissements d'enseignement :

la plupart des organisations n'ont pas ou ont peu effectué le virage vers des actions visant d'abord l'expression de la demande individuelle et collective de formation. De façon générale, les actions posées en amont de la formation sont axées davantage sur la promotion des services, en vue de l'inscription aux activités (Gobeil, 2006, p. 18 du document sommaire).

Un diagnostic des services aux apprenants

Dans son diagnostic de la situation dans le milieu de l'éducation des adultes, Rowen (1998) fait état de divers problèmes². Dans un premier temps, il constate que dans les programmes d'alphabétisation et de formation de base, très peu de références d'apprenants proviennent d'autres programmes de formation des adultes. D'une part, très peu d'apprenants issus de l'alphabétisation et de la formation de base adhèrent à d'autres programmes de formation. D'autre part, très peu d'apprenants refusés par

les programmes de formation autres que l'alphabétisation se retrouvent dans les programmes d'alphabétisation ou de formation de base. Conséquemment, beaucoup d'apprenants « passent à travers les mailles » des divers programmes. Pourquoi en est-il ainsi ?

Selon Rowen (1998), cette situation est principalement causée par l'absence, dans bien des cas, de systèmes d'évaluation et de référence articulés entre les divers programmes. On considère que les références demandent beaucoup de temps et de confiance entre les partenaires. Il y a une certaine réticence à établir des ententes formelles, par peur de perdre de la flexibilité. La plupart des références interprogrammes se font donc de façon informelle, les procédures d'évaluation demeurant très disparates ou inexistantes.

Dans un deuxième temps, Rowen (1998) fait état d'une perception généralisée chez les praticiens en éducation des adultes selon laquelle les décisions de référence des organismes de soutien à l'emploi et de maintien au revenu sont basées plutôt sur les besoins de leurs programmes que sur les besoins des apprenants. En général, les mécanismes de référence relèvent d'organismes locaux, sont peu transparents et peu centrés sur les besoins des apprenants. Les programmes de soutien à l'emploi et de maintien au revenu³ semblent privilégier les programmes formels, plus particulièrement ceux d'une durée limitée et prédéterminée. Certains intervenants de ces organismes évitent les programmes d'alphabétisation et de formation de base, jugeant le processus trop long et sans perspective claire de retour en emploi ou à l'autonomie. Leurs actions reposent sur des critères de plus en plus réducteurs privilégiant des formations à court terme (programmes d'insertion rapide à l'emploi) ou des programmes reconnus (cours crédités ou collégiaux) au détriment de besoins pourtant évidents chez certains adultes (ex. : compétences essentielles inférieures aux exigences des nouveaux emplois, compétences génériques peu développées, peu de compétence en informatique ou aucune, peu de compétences professionnelles spécialisées et reconnues, etc.).

Rowen (1998) note également des failles importantes dans le continuum des services de formation dans certaines régions. Dans certains cas, les programmes sont

² Il importe de noter que les analyses et les constats de Rowen sont tirés d'une consultation menée auprès de praticiens, de gestionnaires et de fonctionnaires œuvrant en formation des adultes en Ontario ainsi que d'une revue de littérature exhaustive faite auprès d'administrations publiques des autres provinces canadiennes, des États-Unis et d'autres pays du Commonwealth.

³ Que l'on appelle communément, dans le milieu de l'éducation, programmes de référence : aide sociale, assurance-emploi, etc.

tout simplement inexistant, quand ce ne sont pas les services de soutien, d'évaluation ou d'aiguillage qui sont absents ou défaillants, rendant ainsi les parcours de formation difficiles à compléter. Rowen soulève également la problématique suivante : il y a très peu de reconnaissance des apprentissages d'un programme à l'autre; un apprenant doit donc souvent recommencer beaucoup d'activités semblables lorsqu'il s'insère dans un nouveau programme. Rowen mentionne que les apprenants sont souvent mal préparés pour entamer une démarche de formation dans un nouveau programme et que les relations interprogrammes, bien que peu nombreuses, s'estompent avec le départ du personnel en place.

1.2 Quelques pistes de travail

Des pistes de solution avaient déjà été proposées dans les années 1990 afin de rendre les systèmes d'alphabétisation des adultes davantage complets et cohérents, que ce soit au Canada ou ailleurs dans le monde. Dans l'Agenda pour l'avenir de la 5^e Conférence internationale sur l'éducation des adultes (à Hambourg, en 1997), il est notamment recommandé :

- de substituer à la vision étroite de l'alphabétisation celle d'une éducation qui réponde aux besoins sociaux, économiques et politiques et permette l'expression d'une nouvelle forme de citoyenneté;
- d'intégrer l'alphabétisation et d'autres formes d'éducation ainsi que l'acquisition de compétences fondamentales dans tous les projets de développement où c'est utile... (Hambourg, 1997, cité par Hauteceur, 2000, p. 24).

Rowen (1999) va dans le même sens en proposant au préalable de clarifier les champs de compétence des programmes (quel programme pour quel type d'apprenant) afin de mieux remplir les vides du continuum de services, tout en développant des programmes conjoints et intégrés, au besoin. Son argumentation s'appuie sur le fait que si *l'apprenant est une personne entière avec des besoins multiples et complexes, les solutions pour répondre à ces besoins doivent être complètes et intégrées*. Par exemple, pour les adultes peu alphabétisés, Rowen propose différentes possibilités :

- intégration de l'alphabétisation et de la formation professionnelle;
- intégration de l'alphabétisation et de la formation créditée;
- intégration de l'alphabétisation et des programmes de soutien à l'emploi;

- pour des clientèles aux besoins spéciaux, intégration de l'alphabétisation et d'autres services de soutien;
- intégration de l'alphabétisation et de l'apprentissage d'une langue seconde en lien avec des besoins de retour à l'emploi.

Toujours selon Rowen (1999), les formations intégrées pour les adultes peu alphabétisés permettraient de développer une gamme de services complets et diversifiés, ce qui est difficilement réalisable dans un seul programme ou un seul organisme. Cette façon de faire comporte des avantages nets pour l'apprenant : un seul endroit pour recevoir les services; un éventail de services plus large; un système d'information et d'entrée commun permettant de suivre plus facilement ses progrès et la transition d'un programme à l'autre, tout en documentant le tout. C'est en grande partie la volonté d'éliminer certaines des barrières institutionnelles (et psychosociales) qui a alimenté la conception de Rowen des programmes de formation intégrés. Ainsi, les organismes peuvent axer leur énergie sur la prestation de services de qualité plutôt que sur la recherche incessante de nouveaux apprenants. Des services connexes (ex. : service de garde, transport, ressources pédagogiques) peuvent être mis en commun en créant la masse critique nécessaire dans la communauté. Comme chaque intervenant n'est pas nécessairement outillé pour répondre à tous les besoins, ces services intégrés répondent mieux aux besoins multiples des apprenants. On assure ainsi une meilleure transition, ce qui empêche les programmes de conserver inutilement les apprenants.

À titre d'exemple, nous avons répertorié une expérience de programmes intégrés intéressante aux États-Unis. Sticht (1997) présente un programme de formation professionnelle qui permettait l'intégration des compétences fondamentales et des compétences techniques dans un cours de *Technicien en électronique*. L'apprentissage de compétences en lecture, en écriture, en utilisation de documents et en résolution de problèmes était alors directement intégré à l'apprentissage des compétences techniques et professionnelles. Dans ce modèle préconisé du « système cognitif », les compétences fondamentales ne sont pas traitées comme des compétences séparées à développer avant la démarche de développement professionnel ou en dehors de celle-ci. Au contraire, dans ce modèle, l'apprentissage des compétences fondamentales se construit avantageusement à partir des apprentissages en électronique, alors que ceux-ci bénéficient du développement stratégique des compétences en mathématiques, en lecture, en résolution de problèmes, etc. Comme le précise Sticht :

This **integration** of literacy and mathematics training serves several purposes. First, by teaching basic skills within the context of technical course content,

students can understand the functional utility of reading and mathematic concepts. Hence, they are motivated to increase both their technical skills and their literacy and math skills. Just as technical topics are connected with something students already know about. Second, the presentation of technical and basic skills instruction together eliminates the need for remedial courses students might need to take before receiving technical instruction. Combining the two types of training shortens total training time. This is of special importance for out of school youth and adults because it permits them to move out into the labor market sooner, and it gives learners less time to get frustrated and drop out of training (Sticht, 1997, chap. 9, étude de cas n° 3).

Myers et de Broucker (2006) constatent que, malgré de nombreux investissements et efforts des provinces pour améliorer les systèmes d'éducation des adultes, ceux-ci demeurent complexes, fragmentés et incomplets. Il existe notamment d'importantes lacunes au chapitre de la coordination, de l'information et du counselling, de l'aide financière, de l'appui des employeurs et des investissements gouvernementaux. Ces chercheurs proposent tout de même d'augmenter les investissements publics consacrés à la formation des compétences de base, mais de façon ciblée, notamment en appuyant des programmes novateurs existants ou nouveaux. Ils proposent aux gouvernements de développer une stratégie concertée en vue de répondre aux besoins des apprenants adultes, par exemple : simplifier le système, créer des entités de coordination pour l'éducation des adultes et assurer un accès plus facile à l'information sur les possibilités de formation.

Bref, ces éléments nous indiquent qu'il faut entre autres développer une meilleure articulation entre les divers programmes et services du système d'éducation des adultes. Or, comment peut-on guider ce changement de paradigme pour les adultes francophones peu alphabétisés du Canada, étant donné leurs multiples réalités culturelles et démographiques (notons entre autres les contextes sociaux et culturels liés au fait français et au statut minoritaire du français dans bien des situations) ? Dans les prochaines parties, nous tenterons de répondre à cette question et aux suivantes :

Quels moyens mettre en œuvre dans l'ensemble de la francophonie, à l'échelon local comme national, pour promouvoir et améliorer l'alphabétisme des francophones, et non seulement promouvoir

l'alphabétisation en français ? Comment profiter de ce nouveau concept pour enrichir les pratiques d'alphabétisation, les techniques de recrutement, les projets de recherche et de formation, etc. ? (Roy, 1997, p. 37)

... par le repositionnement stratégique des programmes d'alphabétisation en chefs de file communautaires pour le développement de l'alphabétisme!

En effet, l'émergence de programmes intégrés pour les personnes peu alphabétisées est un moyen particulièrement puissant grâce auquel les organismes prestataires de programmes d'alphabétisation peuvent développer de nouvelles expertises au contact des partenaires, recevoir la reconnaissance nécessaire pour remplir leur mandat et consolider leur place dans leur communauté. Le modèle proposé ici leur permet de se positionner à la fois comme organismes complémentaires aux autres services publics et comme partenaires essentiels pour rejoindre la clientèle peu alphabétisée, puisque c'est à partir de leurs services et de leurs expertises que plusieurs initiatives conjointes pourront se développer. Nous proposons donc aux divers intervenants de ces organismes d'être des chefs de file dans leurs communautés respectives afin d'instaurer une culture locale de collaboration pour le développement de services aux adultes peu alphabétisés. Ainsi, les programmes d'alphabétisation pourront rejoindre plus adéquatement leurs clientèles naturelles pour leur offrir des services enrichis et intégrés qui répondent davantage à leurs besoins multiples et complexes.

Le modèle de développement de l'alphabétisme



Le modèle que nous proposons s'intéresse davantage au développement de l'alphabétisme qu'au développement de l'alphabétisation proprement dite, souvent considérée comme une fin en soi. En effet, dans un paradigme qui soutient d'abord et avant tout le développement de l'alphabétisme des adultes peu alphabétisés, tous les programmes peuvent être mis à contribution : aussi bien les programmes d'alphabétisation, de formation générale ou scolaire, de formation professionnelle, de développement des compétences parentales ou d'alphabétisation familiale que les programmes de maintien au revenu et de soutien à l'emploi. Dans le nouveau modèle proposé, les programmes d'alphabétisation, comme les autres programmes offerts aux adultes, deviennent des moyens complémentaires pour assurer l'épanouissement de l'alphabétisme des adultes. Nous désirons ainsi nous éloigner des interventions trop unilatérales, menées en silo, préoccupées davantage par l'imputabilité interne et centrées sur les programmes et les établissements dont l'existence même devient trop souvent l'ultime finalité.

Le modèle en quatre composantes

Le modèle proposé s'articule autour de services intégrés et il s'appuie sur un constat tiré des dernières grandes enquêtes internationales sur l'alphabétisme des adultes selon lesquelles les compétences d'alphabétisme sont comme des muscles : plus on les exerce, peu importe le contexte, mieux elles se maintiennent et plus elles s'améliorent rapidement. C'est pourquoi nous croyons qu'une approche intégrée de services éducatifs ne vient nullement ralentir le développement des compétences d'alphabétisme comparativement à un programme d'alphabétisation traditionnel à temps plein. En effet, les compétences d'alphabétisme peuvent se maintenir et se développer autant dans un contexte réel (ex. : développement personnel, professionnel, communication réelle ou développement parental) que dans un contexte d'alphabétisation plus scolaire où l'accent porte exclusivement sur l'apprentissage plus abstrait de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les quatre composantes du modèle sont les suivantes : analyse du milieu; création de partenariats stratégiques; montage d'interventions andragogiques adaptées; rétroaction et réévaluation des actions.



Même si nous les présentons l'une à la suite de l'autre, les quatre composantes du modèle ne devraient pas être perçues de façon linéaire. Une **approche judicieuse pour développer des interventions inspirées du modèle** serait d'analyser et de travailler chacune des composantes de façon simultanée et interreliée. Les composantes devraient s'influencer les unes les autres, dans une dynamique continue de développement de services.

Dans ce sens, une composante n'arrête pas nécessairement là où l'autre débute, des zones de chevauchement et d'interdépendance existent entre chacune. Le modèle devrait donc toujours présenter des analyses et des interventions andragogiques en mouvement et en évolution dans une communauté.

2.1 Première composante : Analyse du milieu

Partout au Canada et ailleurs dans le monde, on constate qu'une grande partie de la clientèle dite « naturelle » pour les programmes d'alphabétisation des adultes n'a été que très partiellement rejointe par les tentatives traditionnelles de recrutement (OCDE, 2003, tiré de Gobeil, 2006). Ainsi, les stratégies utilisées ont difficilement contourné les barrières à la formation auxquelles font face les apprenants adultes, surtout les apprenants peu alphabétisés. Le recrutement et le maintien des apprenants en formation, et plus particulièrement en démarche d'alphabétisation, restent très difficiles; il faut donc constamment innover. Les conditions socio-économiques du milieu et les besoins des populations locales demeurent des enjeux incontournables si nous voulons rejoindre les gens. Cette première composante, trop souvent escamotée ou tenue pour acquise, constitue pourtant un des leviers incontournables pour faire émerger l'expression de la demande de formation chez les adultes (Bélanger et Voyer, 2004). Nous croyons par ailleurs qu'il existe un lien essentiel entre une meilleure compréhension du milieu dans lequel vivent les adultes peu alphabétisés et le développement de nouveaux services de formation mieux intégrés et mieux adaptés aux besoins de ces adultes.

2.1.1 Analyse des besoins des apprenants adultes : Au cœur de l'intervention andragogique

Les apprenants adultes ont des besoins multiples et complexes. La plupart ont besoin de produire et de travailler, d'obtenir un revenu pour eux-mêmes et leur famille. Tous visent le meilleur emploi possible et, dans ce sens, ils ont des projets personnels d'intégration à un emploi ou d'obtention d'un meilleur emploi lorsqu'ils travaillent déjà. Pour cela, plusieurs peuvent avoir besoin de mieux communiquer en anglais dans un milieu où le français est minoritaire et la langue de travail est souvent l'anglais. Ils ont aussi d'autres besoins familiaux, entre autres fournir le meilleur soutien et encadrement possible à leurs enfants pour favoriser leur développement scolaire et affectif. De la même façon, dans un contexte culturel où le français est minoritaire, les risques d'assimilation sont réels et les acquis d'un système scolaire francophone sont récents et fragiles, les besoins peuvent être d'assurer aux parents de meilleures pratiques d'alphabétisation familiale. Les adultes ont également besoin de s'accomplir dans divers projets personnels (retour aux études, bénévolat, loisirs, etc.). Finalement, ils ont également besoin d'avoir accès aux savoirs pour mieux comprendre le monde et la communauté où ils vivent.

Les besoins des adultes sont complexes à examiner, car s'ils sont à la fois distincts d'un individu à l'autre, ils s'inscrivent aussi dans les réalités plus larges des communautés.

Dans le cas qui nous intéresse, il faut se demander comment développer les compétences d'alphabétisme nécessaires pour répondre aux divers besoins identifiés préalablement et pour formuler des projets qui répondront à un besoin collectif de la communauté.

Pourtant, pour résoudre les graves problèmes qui les accablent, les individus et les communautés doivent comprendre, s'organiser, agir et prévoir. Cela ne peut se faire en neutralisant le savoir populaire et l'expérience des intéressés, comme on le voit souvent dans les programmes de formation. Les stratégies d'action doivent, pour gagner en efficacité, être appropriées localement et être enracinées dans les cultures et traditions locales. De telles initiatives de survie ou de développement ont cours là où savoirs populaires et savoirs modernes sont associés dans l'expérimentation de nouvelles formes d'action (Hauteceur, 2000, p. 26).

Ainsi, on peut supposer que moins les compétences d'alphabétisme sont développées chez des individus ou des groupes d'individus, plus les solutions formulées pour répondre aux différents besoins seront complexes. À titre d'exemple, on peut penser que les besoins de formation de la main-d'œuvre se complexifient lorsque les niveaux d'alphabétisme de certains adultes francophones faisant partie de cette main-d'œuvre sont moins élevés. Ils se complexifient d'autant plus lorsque les emplois disponibles dans de tels milieux exigent aussi l'anglais comme langue de travail... Pensons, par exemple, aux multiples défis de répondre aux besoins de parents francophones pour aider leurs enfants dans leur parcours scolaire, alors que certains parents ont un faible niveau d'alphabétisme et qu'au plan collectif, le milieu peine à offrir un environnement francophone riche et stimulant à l'extérieur de l'école primaire francophone.

D'autres éléments de complexité s'ajoutent à l'équation. Lorsqu'ils décident de s'engager dans une démarche de formation, les adultes peu alphabétisés font face à de multiples barrières à l'apprentissage et à la formation. Les barrières institutionnelles et psychosociales identifiées dans de nombreuses études (voir celles de Bélanger et Voyer, 2004, et celle de Lavoie *et al.*, 2004) constituent des empêchements majeurs à la participation à des programmes de formation. Parmi les principales, notons entre autres l'étiquetage négatif qui affecte souvent la confiance et les capacités des gens peu alphabétisés (barrières psychosociales) et les problèmes d'accès aux programmes, les horaires, les contenus inadéquats, etc. (barrières institutionnelles). La réponse de formation aux besoins d'intégration dans un projet d'emploi ou dans un projet personnel, de soutien familial, de développement personnel et de développement de l'alphabétisme en général, comporte donc de nombreux défis pour assurer la participation effective des adultes peu alphabétisés.

Dans ce sens, retenons surtout les trop nombreuses barrières structurelles dans nos propres programmes. La définition des champs de compétence de la plupart des programmes est trop réduite par rapport à la complexité et à la diversité des besoins des apprenants peu alphabétisés; cela rend difficile leur intégration à des projets personnels convoités dans un délai raisonnable, considérant les responsabilités multiples des adultes. Les programmes fonctionnent en vase clos, sans interrelation, et ce, souvent au détriment des adultes et de leurs besoins d'apprentissage.

Pour les intervenants en éducation des adultes, nous préconisons une bonne compréhension des implications que peuvent avoir, entre autres, les niveaux d'alphabétisme des adultes sur la satisfaction de leurs besoins et sur leur motivation. Nous préconisons également une bonne compréhension locale des diverses barrières à l'apprentissage et à la formation auxquelles une clientèle peu alphabétisée peut faire face, de manière à trouver des solutions originales et durables pour en diminuer les effets et permettre le maintien de ces apprenants dans un programme de formation, dans un emploi ou dans tout autre secteur d'activité de sa communauté. *L'analyse des besoins est donc une étude des besoins de chaque personne, mais aussi une compréhension de ces besoins dans le contexte plus large de la communauté.*

2.1.2 Analyse du contexte socio-économique

Dans la nouvelle économie changeante et de plus en plus exigeante, les personnes peu alphabétisées ont de plus en plus de difficulté à suivre les mutations du monde du travail. De nombreux emplois créés dans un contexte de compétitivité mondiale accrue exigent aussi des compétences d'alphabétisme de plus en plus élevées (Wagner, tiré de Corbeil, 2006). Il devient donc davantage nécessaire pour les intervenants en éducation des adultes de **déterminer des secteurs d'emploi accessibles dans la communauté et pertinents pour les apprenants moins alphabétisés.**

Lorsqu'on veut développer un service de formation pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle des adultes peu alphabétisés, il faut, assez tôt dans la démarche, déterminer des métiers et des professions pertinents pour ces adultes et pour la communauté. Il s'agit donc de déterminer des secteurs économiques spécifiques dans lesquels des métiers et des professions peuvent être accessibles aux adultes des niveaux 1 et 2 de l'EIACA. Il convient également de déterminer des secteurs où il est possible de développer des programmes d'insertion au travail qui permettent de combiner, dans une même intervention, l'alphabétisation et d'autres formations professionnelles ou techniques plus spécialisées. Conséquemment, les secteurs ou les métiers choisis doivent, d'une part, être acces-

sibles à des adultes faiblement alphabétisés et, d'autre part, mener vers des emplois pour lesquels il existe une demande dans la communauté. Dans ce sens, il est important de répertorier et d'analyser brièvement les besoins en main-d'œuvre des communautés locales :

- déterminer, à partir des besoins communautaires, des secteurs d'activités en expansion ayant des besoins spécifiques de main-d'œuvre;
- cibler, dans ces secteurs d'activités, des emplois exigeant des compétences dont l'acquisition ne nécessite pas une formation trop avancée.

On peut déjà anticiper des secteurs économiques qui comptent ce type de métier ou de profession et qui ont déjà fait l'objet d'expériences d'insertion socioprofessionnelle réussies⁴ avec une clientèle peu alphabétisée :

- secteur de l'alimentation (cuisinier, aide en alimentation);
- secteur de la vente (commis à la vente, commis aux pièces);
- métiers de la construction et de la fabrication (soudeur, mécanicien-monteur industriel);
- secteur agricole (technicien horticole);
- secteur de la petite enfance (éducatrice à la petite enfance, aide-enseignante);
- secteur de la santé (préposé aux services de santé);
- secteur administratif et commercial (commis de bureau, commis en tenue de livres).

2.1.3 Analyse du contexte culturel

Comme nous l'avons mentionné, les personnes peu alphabétisées ont de plus en plus de difficulté à suivre les mutations de la nouvelle économie où les nouveaux emplois exigent des niveaux d'alphabétisme de plus en plus élevés. Les francophones minoritaires, à cause de leur profil d'alphabétisme historiquement plus bas, partent doublement désavantagés dans cette nouvelle perspective économique. Qui plus est, les francophones minoritaires doivent

⁴ Les exemples d'expériences socioprofessionnelles réussies avec des personnes peu alphabétisées sont des métiers propres à l'Ontario. Les appellations et les exigences en termes de types de certification, d'attestation ou de diplôme pour des métiers similaires vont varier d'une province à l'autre.

composer avec un environnement anglo-dominant où les emplois disponibles exigent souvent une connaissance de l'anglais, ce qui représente des défis encore plus grands pour un francophone minoritaire peu alphabétisé (Wagner, tiré de Corbeil, 2006).

Toute action de formation de base est liée à l'environnement naturel et culturel qui l'accueille, un lieu qui porte les traces d'une histoire et d'expériences singulières. Une mémoire, des formes, une esthétique, des sentiments, des œuvres. Ce lieu est la base de toute formation locale... Question de survie à court terme, projet de régénération à long terme (Hautecoeur, 2000, p. 26).

Par ailleurs, le statut de la langue première dans la communauté et les rapports sociaux avec le groupe majoritaire deviennent des éléments essentiels à considérer dans l'analyse du milieu. L'approche culturelle proposée par Roy (1997) pour la planification des interventions éducatives communautaires relate assez bien cet état de fait :

L'approche culturelle tient davantage compte de la langue de communication et des rapports de domination et d'assimilation expérimentés par les groupes minoritaires... La langue est ici au centre des préoccupations andragogiques puisqu'elle est définie comme l'élément clé du développement d'une identité, d'une expression et d'une culture. Selon l'approche culturelle, les personnes analphabètes de langue minoritaire vivent une double exclusion. D'une part, elles ont historiquement eu moins accès aux écoles... D'autre part, **elles doivent vivre et communiquer dans un contexte où leur langue et leur culture sont peu présentes, sinon peu valorisées.** Le succès de cette démarche d'alphabétisation correspond donc, pour un groupe linguistique minoritaire, à l'affirmation de sa langue maternelle dans les différentes sphères de la vie, à la réappropriation large de sa culture et à l'utilisation de tous les moyens de communication (et de formation) dont celle-ci a besoin pour survivre et évoluer (Roy, 1997, p. 35-36).

Il nous apparaît donc important, pour les intervenants locaux, de bien comprendre les incidences possibles du contexte culturel sur la dynamique locale de formation des adultes et de bien cerner dans quelle mesure certaines réalités culturelles peuvent représenter des barrières à l'apprentissage et à la formation pour les adultes francophones peu alphabétisés (et plus particulièrement les rapports sociaux entre les groupes culturels et la langue prédominante du milieu de travail). Dans ce sens, les interventions à concevoir doivent tenir compte de certains de ces éléments culturels.

2.1.4 Analyse de la structure des services éducatifs locaux

Les résultats d'une étude (Lurette et Dugas, 2003) démontrent qu'il y a de nombreuses ressources éducatives disponibles dans les communautés, de sources variées, toutes ayant pour mission de répondre aux besoins des apprenants adultes. Toutefois, on constate une double problématique : il y a parfois duplication de certains services, mais parfois un vacuum (un trou) entre les programmes et les services. Les auteurs de l'étude mentionnée constatent que ces ressources locales pourraient être utilisées de façon plus efficace.

Au Canada, en général, les populations peu alphabétisées ne trouvent pas toujours réponse à leurs besoins dans les ressources disponibles, que ce soit les ressources en formation des adultes proprement dites ou les ressources affectées au soutien des apprenants. Les interventions de formation ne sont pas toujours pertinentes pour les besoins multiples et complexes des apprenants et de leur communauté, car leurs visées d'imputabilité sont surtout axées sur les programmes et les établissements plutôt que sur les besoins de la clientèle. Par ailleurs, les adultes peu alphabétisés subissent les plus grands contrecoups d'un processus d'imputabilité qui mène trop souvent à la compétition entre programmes et entre organismes.

Cela dit, il faut toujours se demander comment utiliser au maximum les ressources pour offrir aux apprenants peu alphabétisés des services de formation de qualité et peu coûteux qui permettent :

- de tenir compte de leurs barrières à l'apprentissage et à la formation pour ainsi favoriser davantage la participation et le maintien en formation;
- de leur fournir des formations qualifiantes et reconnues;
- de tenir compte du contexte culturel et de la place du français dans la communauté.

À partir de ces ressources, on pourra plus facilement planifier des interventions andragogiques qui pourront répondre aux besoins des apprenants adultes tout en s'ancrant dans un contexte socio-économique et culturel propre à la communauté d'appartenance.

2.2 Deuxième composante : Création de partenariats stratégiques locaux

Le modèle de développement de l’alphabétisme proposé implique le développement d’approches novatrices pour tisser des liens pertinents entre les besoins des adultes peu alphabétisés d’une communauté et les ressources disponibles en éducation des adultes dans cette communauté. Dans cette perspective, il importe, pour les intervenants en éducation des adultes, de bien comprendre les besoins de ces adultes peu alphabétisés et les contextes dans lesquels ils pourront y répondre. Pour ce faire, nous proposons de mettre en place un processus de concertation locale, qui permettrait à la fois une analyse plus riche du milieu en partageant les divers points de vue et la naissance de nouvelles alliances entre organismes en vue d’offrir une programmation locale d’éducation des adultes plus pertinente et plus cohérente pour les besoins des adultes peu alphabétisés.

2.2.1 Rassembler les ressources éducatives de la communauté

Dans la conception des projets à partir du modèle préconisé, il est important que les intervenants maintiennent une perspective élargie des besoins des apprenants peu alphabétisés en regard d’une multitude de compétences qu’ils doivent développer pour répondre à leurs besoins. C’est dans cette perspective que les intervenants pourront plus adéquatement concevoir et offrir des projets de formation diversifiés dans une communauté donnée. Pour ce faire, il nous semble important de rassembler, autour d’une même structure de concertation, de multiples partenaires qui offrent des services de formation ou des services de soutien à l’apprenant et qui, de près ou de loin, sont susceptibles de rencontrer les personnes ayant les plus grands besoins en regard de leur niveau d’alphabétisme.

Qui peuvent être ces partenaires ? Notons, entre autres, les organismes prestataires des programmes d’alphabétisation et de formation de base, les programmes scolaires de type formel, les programmes de formation professionnelle ou encore d’insertion socioprofessionnelle ou d’insertion sociale, ou tout autre type de formation aux adultes dans la communauté ainsi que tous les programmes de soutien aux apprenants (ex. : soutien à l’emploi, maintien au revenu, soutien social, etc.). On pourrait également penser à d’autres partenaires communautaires qui s’intéressent à la formation des adultes, comme les municipalités ou certains groupes sociaux et communautaires, certains groupes francophones en milieu minoritaire qui jouent un rôle clé dans le développement de l’alphabétisme en français (ex. : l’école, la bibliothèque, le centre de loisirs)⁵. Par cette stratégie de concertation, nous croyons qu’il est

plus facile de saisir l’ampleur et la nature des besoins des adultes peu alphabétisés, des barrières à l’apprentissage et à la formation auxquelles ces adultes se heurtent généralement, en plus d’identifier tous les types de compétences qu’ils doivent développer pour répondre à leurs besoins. Par la suite, il sera plus facile de les rejoindre, car les solutions proposées offriront des réponses plus pertinentes à un ensemble de besoins et de projets de vie.

2.2.2 Développer un processus local de planification de l’éducation des adultes

En réunissant les partenaires stratégiques autour d’une structure de concertation locale en éducation des adultes, on favorise le *dialogue entre les partenaires*, ce qui permet une meilleure *planification des services locaux offerts aux adultes en général et aux adultes peu alphabétisés en particulier*. Avec une bonne planification locale basée sur une analyse du milieu, une communauté peut créer de nouveaux projets de formation répondant à des besoins émergents, adapter les activités de formation existantes pour répondre à des besoins mieux perçus ou mieux définis ou même regrouper des activités de formation similaires. À titre d’exemple, cela permet d’éviter des situations fréquentes où un cours presque identique est offert par deux ou trois organismes, mais aucun ne démarre, vu le petit nombre d’inscriptions dans chacun des programmes. Un partenariat peut permettre à la population locale d’avoir accès à ce cours, par une meilleure gestion de l’offre et de la demande de formation sur un territoire donné. Cet aspect est particulièrement intéressant pour les communautés rurales et minoritaires étant donné leurs ressources limitées.

Bref, cette approche de planification concertée permet de ne pas limiter les efforts de chacun au recrutement d’apprenants en vue de démarrer un programme ciblé, mais plutôt d’analyser la demande globale de l’ensemble des adultes peu alphabétisés de la communauté pour pouvoir y répondre en partenariat. Plus nous analyserons les besoins de la communauté, plus nous serons dans une logique « d’expression de la demande » plutôt que dans une logique de « l’offre ».

Le rassemblement autour d’une même structure de concertation des partenaires en formation et en soutien aux apprenants peu alphabétisés peut prendre diverses

⁵ Tous ces partenaires, même si certains sont indirectement impliqués en formation des adultes, peuvent être importants pour créer une dynamique de partenariat et assurer le développement d’une communauté d’apprentissage.

formes : table de concertation locale en éducation des adultes, table de planification locale, guichet unique pour la formation des adultes, comité de projet de formation, etc. L'important est d'asseoir ensemble les partenaires stratégiques pour faire d'abord l'état des lieux des besoins des adultes et de la communauté en matière d'alphabétisme et de compétences; cela devrait ensuite mener à l'élaboration d'une vision commune ainsi qu'à la planification et à la conception d'interventions andragogiques appropriées en créant des partenariats stratégiques en conséquence.

2.2.3 Mettre en place un guichet unique pour la formation des adultes

Avec le temps, lorsque le dialogue entre les partenaires atteint la maturité nécessaire, la mise en place d'une structure d'offre de services plus permanente sous forme de « guichet unique » pourrait être un aboutissement intéressant comme premier projet commun davantage structurant pour le réseau de formation des adultes de la communauté. Au-delà de la concertation, de l'analyse des besoins communautaires et de la planification locale de services complémentaires, le guichet unique invite au partage de ressources pour la centralisation possible de divers services communs :

- centralisation de ressources pour mettre en place un service commun de référence, d'évaluation et d'aiguillage pour les adultes désirant retourner en formation;
- centralisation de ressources pour mettre en place des stratégies communes de sensibilisation et de recrutement des apprenants adultes;
- mise en commun de ressources pour permettre l'articulation de partenariats stratégiques pour la conception et l'élaboration d'interventions conjointes de formation.

Centralisation de ressources pour mettre en place un service commun de référence, d'évaluation et d'aiguillage pour les adultes désirant retourner en formation

Un guichet unique peut offrir, entre autres, des services communs de référence, d'évaluation initiale et d'aiguillage à tous les apprenants qui lui sont recommandés au moyen des protocoles communs prévus à cet effet. Avec ce guichet, tous les adultes qui explorent un retour en formation suivent les mêmes procédures d'évaluation pour être aiguillés vers le programme approprié en fonction d'un plan de retour en formation qui tient compte notamment des besoins de l'apprenant, de son niveau d'alphabétisme et de toute autre information jugée nécessaire (ex. : la sco-

larité de l'apprenant, les impératifs administratifs de son agence de référence, les barrières potentielles à la participation, etc.).

Pour faciliter l'élaboration de programmes mieux adaptés, il est essentiel de bien identifier les niveaux d'alphabétisme des apprenants adultes de la communauté et de bien comprendre comment un juste portrait de leurs *compétences de base réelles* est nécessaire pour concevoir et offrir des programmes de formation adaptés. Dans ce sens, nous croyons qu'il est fortement avantageux pour une communauté de concentrer, de façon systématique, des services d'évaluation des compétences de base (d'alphabétisme et autres) et des besoins des apprenants dans un lieu centralisé tel un guichet unique.

Cela dit, les pratiques d'évaluation diagnostique qui permettent de mieux connaître et comprendre les niveaux de compétences de base et les besoins des apprenants adultes ne sont pas aussi courantes que l'on pourrait le penser dans les programmes de formation pour adultes. En instaurant de telles pratiques de façon systématique, nous croyons qu'il devient plus facile de contourner certaines barrières psychosociales (ex. : corriger les perceptions erronées que peuvent avoir beaucoup d'adultes par rapport à leurs niveaux de compétences) et certaines barrières institutionnelles (ex. : meilleure association entre besoins et compétences de base des apprenants et projet de formation approprié). Par ailleurs, il devient plus facile pour les intervenants d'identifier des groupes d'adultes francophones ayant des besoins similaires, de déterminer leur profil quant à leur niveau de compétences réel (niveau d'alphabétisme), de faire des liens entre ce profil et les besoins de la communauté (ex. : les besoins en main-d'œuvre), et de mettre la table pour l'adaptation et la création de nouvelles activités ou de nouveaux projets de formation qui répondront aux besoins mieux perçus.

Centralisation de ressources pour mettre en place des stratégies communes de sensibilisation et de recrutement des apprenants adultes

Nous croyons également qu'il est plus efficace pour un milieu donné de présenter les programmes de formation des adultes dans une perspective d'offre commune, sans distinction pour les prestataires de services spécifiques. Des stratégies communes de communication, de sensibilisation, de promotion et de recrutement représentent un deuxième élément essentiel qui milite en faveur d'un guichet unique.

Cette approche permet, à notre avis, de rejoindre plus facilement le bassin d'apprenants adultes potentiels, par le simple fait de contourner plusieurs barrières

au retour en formation. Grâce à l'offre commune de services au moyen d'un guichet unique, chaque organisme prestataire n'est plus tenu d'offrir des services de formation à la pièce et de tenter de recruter des apprenants directement pour chacun de ses services; il peut présenter l'ensemble des services de formation offerts aux adultes sur une seule plateforme. Le guichet unique permet ainsi de changer, aux yeux de la population en général, la perception d'un système d'éducation des adultes trop complexe et trop rigide (Lurette 2008, p. 16).

Qui plus est, cette stratégie commune permet de centraliser les activités de recrutement et d'inscription. Il devient ainsi plus aisé de mettre sur pied des activités de formation susceptibles de bien fonctionner (cela évite la duplication et diminue la compétition entre les programmes, concentre les ressources et favorise la complémentarité entre les programmes). Une telle stratégie est particulièrement pertinente en *milieu rural ou semi-urbain et en milieu minoritaire* où les ressources éducatives sont plus limitées et où il peut être difficile de regrouper des cohortes suffisantes d'apprenants pour assurer le maintien de certains programmes.

Mise en commun de ressources pour permettre l'articulation de partenariats stratégiques pour la conception et l'élaboration d'interventions conjointes de formation

Avec le temps, un guichet unique permettra d'accumuler diverses données locales sur les besoins et les parcours de formation des adultes de son territoire, notamment : les profils de besoins des apprenants; la provenance des apprenants adultes dans ses services; les résultats des évaluations réalisées au cours des années (profils d'alphabétisme et de scolarité); les parcours des apprenants durant la formation et après; et les modes de fonctionnement des différents programmes des partenaires. L'analyse de ces données permettra entre autres aux partenaires, grâce à leur guichet unique, d'adapter et d'élargir l'offre de la formation des adultes sur le territoire afin de mieux répondre aux besoins et à la demande. Ainsi, la création de nouveaux programmes conjoints de formation pour adultes devient plus facile à réaliser dans ce contexte de centralisation d'une quantité importante de données. Par conséquent, le guichet unique peut devenir naturellement le lieu de mise en place et de coordination pour ces initiatives de partenariat.

Par sa structure de mobilisation des acteurs de la formation des adultes pour la mise en place de services éducatifs communs, le guichet unique pourra favoriser à moyen terme l'élaboration de projets de formation conjoints. Ces projets permettront entre autres de mettre en commun divers programmes et services de formation,

rassemblant ainsi le maximum de ressources éducatives de la communauté dans des initiatives communes afin de tenter de mieux répondre aux besoins multiples et complexes des adultes peu alphabétisés. Cette approche permet aux apprenants peu alphabétisés de développer divers types de compétences de façon simultanée. De plus, elle leur offre la possibilité d'acquérir diverses attestations et reconnaissances d'apprentissage de façon simultanée, ce qui est difficilement réalisable dans une approche davantage linéaire avec cette clientèle. Nous y reviendrons dans la troisième composante.

2.2.4 Développer des ententes de collaboration et des partenariats stratégiques pour opérationnaliser les interventions andragogiques

Le dialogue entre les partenaires, engendré par la structure de concertation locale, devrait les mener peu à peu à conclure des ententes formelles ou informelles. Ces ententes sont la base de la mécanique de programmes de formation concertés et intégrés, menant ultimement à une plus grande cohésion entre les offres faites aux adultes dans une communauté donnée. Ces ententes peuvent avoir plus d'une fonction.

Baliser les initiatives conjointes

Les initiatives conjointes de formation, par leur nature, instaurent explicitement des procédures de fonctionnement communes qui doivent être élaborées autour de consensus entre les partenaires. Elles incitent les partenaires à élargir leur mode de fonctionnement pour tendre vers une gestion plus horizontale (interprogrammes); les partenaires doivent toutefois maintenir une gestion interne pour répondre à des besoins d'imputabilité auprès de leurs propres bailleurs de fonds. Pour se donner des règles ou des procédures communes en rapport avec les projets concertés, les partenaires peuvent donc créer des comités encadreurs ou des comités conjoints interagences pour baliser chaque initiative. Le rôle de ces comités est, dès le départ, de formuler des ententes de partenariat claires qui sont souvent nécessaires pour arriver à une telle forme de gestion et de prestation communes. Ces comités peuvent comprendre des représentants de chacun des partenaires; ils veillent à ce que les champs de compétence et les impératifs administratifs de chaque programme soient respectés tout en assurant le bon fonctionnement du projet commun. Les ententes de partenariat amènent les partenaires, entre autres, à préciser leurs champs de compétence respectifs afin de répondre à des besoins spécifiques d'apprenants (ex. : qui offre quel service de formation, qui offre des services de transport ou autres) et de mettre en commun certaines ressources de façon stratégique pour répondre à des besoins plus complexes.

Instaurer la confiance entre les partenaires

La mise en place d'ententes pour encadrer des services conjoints devrait assurer, entre les organismes partenaires, des références interprogrammes de même que préciser des procédures de référence et d'inscription partagées. Il peut être également intéressant de conclure des ententes de référence précises avec des agences d'assistance sociale ou de maintien au revenu, car leurs clientèles peuvent souvent bénéficier de tels services. Dans ce nouveau contexte, le même apprenant peut être desservi par plusieurs prestataires de services à la fois. Les programmes des partenaires seront maintenant perçus comme complémentaires et non comme des compétiteurs; un rapport de confiance peut s'installer plus facilement autant entre les partenaires de formation qu'entre les partenaires de soutien à l'apprenant.

Ces façons de faire diminuent également la charge individuelle de chaque partenaire en termes de ressources nécessaires pour normalement effectuer ces tâches, qui sont dorénavant centralisées. Ainsi, les ententes sur le partage des champs de compétence permettent aux partenaires de mieux faire face aux nouvelles réalités financières de l'éducation des adultes.

2.3 Troisième composante : Montage d'une intervention andragogique adaptée aux besoins des apprenants, de la communauté et des partenaires

Le dialogue installé entre les partenaires pourra mener à l'adaptation des programmes de formation existants ou à la mise sur pied de nouveaux programmes de formation qui répondent aux besoins des adultes tout en respectant les mandats des divers partenaires. Il sera ainsi plus facile, en organisant une offre conjointe de programmes, d'accéder aux diverses ressources humaines et financières qui permettront de donner davantage de services pédagogiques aux adultes (ex. : ratio étudiants-formateur plus petit, plans de formation individualisés, modalités de formation et d'évaluation adaptées, formation de base ciblée, etc.) et de soutien logistique (ex. : service de transport et gardiennage). Le tout entraîne, en fin de compte, une plus grande capacité collective de la communauté afin de mieux desservir des adultes moins alphabétisés.

Dans la conception de tels projets, il importe d'adopter une perspective large des besoins des adultes peu alphabétisés pour mieux identifier les multiples compétences qu'ils doivent développer afin de poursuivre un projet professionnel ou personnel qui les intéresse et qui répond à leurs besoins.

2.3.1 Compétences d'alphabétisme et compétences spécifiques susceptibles de répondre aux besoins des adultes peu alphabétisés

Nous tenterons maintenant de décortiquer les divers types de compétences que l'on pourrait chercher à développer chez les adultes peu alphabétisés en fonction de leurs besoins.

Les programmes offerts aux adultes peu alphabétisés sont trop souvent étroits et ils ne prennent pas en compte l'ensemble des besoins. Ainsi, la plupart des services de formation priorisent l'acquisition de compétences pointues et spécifiques répondant davantage à des exigences circonscrites de programmes. Par exemple, certains services s'attardent au développement des compétences d'intégration ou d'employabilité; c'est notamment le cas des nouveaux programmes de soutien à l'emploi. D'autres services privilégient l'acquisition de compétences techniques comme les programmes d'apprentissage des métiers ou de formation professionnelle; d'autres encore s'intéressent uniquement au développement des compétences parentales. Finalement, la plupart des programmes d'alphabétisation se centrent souvent uniquement sur l'amélioration de certaines compétences de base (lecture, écriture, calcul, informatique). Bref, très peu de services d'éducation aux adultes visent le développement de plus d'un type de compétences dans une même initiative et de façon intégrée. Or, nous croyons que l'approche traditionnelle des programmes d'alphabétisation, comme celle des autres types de programmes, est trop réductrice; elle ne permet pas de répondre aux besoins des apprenants de façon efficace ni de tenir compte de leurs contextes de vie.

Dans ce sens, une intervention andragogique efficace auprès des adultes peu alphabétisés doit tenir compte, à notre avis, d'une multitude de compétences que ceux-ci doivent développer pour réaliser les apprentissages visés dans leur projet personnel. *Ces diverses compétences doivent s'imbriquer les unes dans les autres : tantôt l'une complète l'autre dans le processus d'apprentissage, tantôt l'une soutient l'autre.* Pour ce faire, il faut bien identifier ces types de compétences et bien comprendre leurs relations les unes avec les autres.

Divers types de compétences méritent d'être développées dans une démarche intégrée de développement de l'alphabétisme. Nous les avons divisées en trois catégories : **les compétences liées à l'alphabétisme** (compétences essentielles, compétences génériques et compétences langagières dans une langue seconde); **les compétences spécifiques à des rôles sociaux ou professionnels** (compétences professionnelles ou techniques, compétences parentales et autres types de compétences spécifiques à des besoins); **les stratégies ou capacités de soutien à l'apprentissage et à l'intégration.**

Notons que, pour l'ensemble de ces compétences, les besoins des apprenants en fonction du projet d'intégration désiré déterminent à quel degré chaque type de compétence mérite d'être développé et dans quelle mesure l'offre de services devrait en tenir compte.

I - Les compétences liées à l'alphabétisme

Les compétences liées à l'alphabétisme sont à la base de l'apprentissage de toutes les autres compétences; elles permettent aux gens d'évoluer et de s'adapter aux changements. Elles fournissent aux adultes une fondation sur laquelle peut s'appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences davantage spécialisées. Nous avons identifié trois types de compétences de base qui nous apparaissent intéressantes et complémentaires pour illustrer le développement de l'alphabétisme chez les adultes tel que nous le percevons dans le modèle proposé.

Les neuf compétences essentielles sont le résultat des recherches approfondies que le gouvernement du Canada a menées avec d'autres organismes nationaux et internationaux. Ces neuf compétences fondamentales permettent l'acquisition de toutes sortes d'autres compétences (Collège Boréal, 2006, tiré de Lurette, 2008). Il s'agit des compétences suivantes : la lecture de textes; l'utilisation de documents; le calcul; la rédaction; la communication verbale; le travail d'équipe; la capacité de raisonnement; l'informatique; et la formation continue.

Voilà les compétences qui permettent la pleine participation des adultes au marché du travail et à la collectivité; elles représentent une fondation intéressante pour une approche stratégique de développement de l'alphabétisme. Notons entre autres les éléments suivants :

- Les compétences essentielles se situent dans un cadre de référence qui est reconnu partout au Canada.
- Vu leur nombre, ces neuf compétences permettent aux intervenants en formation d'élargir le spectre d'intervention et de travailler à développer des compétences nouvelles qui débordent des programmes traditionnels d'alphabétisation (ex. : utilisation de documents, travail d'équipe, formation continue, etc.).
- Elles se situent sur un continuum de compétences qui touche tous les adultes et qui peut s'améliorer sans cesse, dans une perspective d'apprentissage à vie.
- Elles sont orientées vers l'application dans des situations authentiques (tâches), ce qui les rend facilement compatibles avec des compétences spécialisées et techniques.

*Les compétences génériques*⁶ agissent comme fils conducteurs entre les différentes expériences des gens (travail, vie de famille, projets personnels). Comme les compétences essentielles, les compétences génériques ne sont pas reliées à une fonction précise comme les compétences spécialisées; elles se développent dans toutes sortes de situations d'apprentissage et se transfèrent dans l'action. Plusieurs compétences génériques jouent, dans bien des cas, un rôle déterminant dans l'engagement social, familial et professionnel. Voilà pourquoi elles sont considérées comme des compétences de base (ICÉA, 1995, p. 21). Leur reconnaissance et leur développement sont essentiels pour faciliter l'intégration des apprenants dans des milieux de travail et d'autres projets personnels. Par leur nature, ces compétences génériques facilitent le transfert d'un milieu d'apprentissage formel à un milieu d'intégration⁷. C'est pourquoi, dans une approche intégrée de développement de l'alphabétisme, on suggère de leur porter une attention systématique et particulière pour chaque intervention éducative.

Les compétences langagières dans une langue seconde sont liées à l'acquisition suffisante des langues secondes pour répondre à des besoins spécifiques d'intégration. Ainsi, l'apprentissage utilitaire de l'anglais peut être nécessaire pour que les francophones et les personnes immigrantes s'intègrent à un nouveau milieu (emploi, programme de formation professionnelle, projet personnel, etc.). Dans le cas des communautés francophones et acadiennes du Canada, l'apprentissage fonctionnel de l'anglais peut s'ajouter au développement de la langue première pour permettre aux apprenants d'exécuter les tâches requises en milieu d'intégration anglo-dominant. Dans un contexte de développement de l'alphabétisme pour les adultes francophones peu alphabétisés, il importe de noter que le développement des compétences langagières fonctionnelles en anglais se distingue clairement de l'apprentissage en français comme langue première et de l'apprentissage général de l'anglais comme langue seconde. Toutes les interventions éducatives que nous préconisons s'appuient sur une démarche d'apprentissage et de déve-

⁶ Parmi ces compétences, on retrouve le sens de l'organisation, le sens des responsabilités, la facilité à travailler sous pression, la minutie, le sens de l'observation, la facilité d'adaptation, la capacité de résoudre des problèmes, etc. Beaucoup de programmes d'alphabétisation visent déjà la reconnaissance et le développement de ce type de compétences.

⁷ Le terme « générique » s'oppose à « spécifique ». L'expression « compétences spécifiques » est généralement utilisée pour désigner des compétences qui sont difficilement transférables parce qu'elles sont intimement associées à une fonction précise (ICÉA, 1995, p. 21).

loppement des compétences en français (que ce soit pour le développement des compétences essentielles, des compétences génériques ou d'autres types de compétences spécialisées). On peut toutefois y ajouter, pour certaines situations et certains besoins exprimés des apprenants, l'apprentissage de compétences fonctionnelles et contextuelles en anglais (ou bilingues) pour faciliter l'intégration des apprenants.

Les trois types de compétences mentionnés semblent primordiaux dans une approche intégrée de développement de l'alphabétisme, particulièrement pour une clientèle peu alphabétisée. Ces compétences représentent, à notre avis, la fondation du développement de tous les types de compétences.

II - Les compétences spécifiques à des rôles sociaux ou professionnels

Les compétences spécifiques à des rôles sociaux ou professionnels renvoient à l'accomplissement de tâches liées aux rôles implicites et spécifiques de la vie des adultes, que ce soit celui de parents, de citoyens ou de travailleurs. Une approche basée sur l'intégration des compétences vise à ce que des apprenants peu alphabétisés puissent entamer le développement de compétences professionnelles ou parentales, par exemple, tout en poursuivant simultanément leur démarche de développement de compétences d'alphabétisme.

Les compétences spécialisées en formation professionnelle sont des compétences techniques qui permettent d'exercer un métier. Elles sont généralement associées à des fonctions de travail et sont offertes par des agences spécialisées soit en milieu institutionnel (collèges communautaires et institutions scolaires) soit en milieu de travail (employeurs ou syndicats).

*Les compétences spécialisées en « parenting » ou compétences parentales*⁸ visent à assurer le développement harmonieux d'enfants aptes à bien fonctionner dans une société donnée; elles reposent sur l'exercice d'habiletés comportementales et relationnelles, sur des attitudes, des valeurs et des croyances précises. Elles sont généralement associées à des fonctions parentales, mais elles ne sont pas généralement reconnues comme des compétences d'alphabétisme en soi.

Si les compétences parentales ne relèvent pas directement des programmes d'alphabétisation, elles représentent tout de même un complément intéressant aux compétences d'alphabétisme. En effet, bien qu'elles ne soient habituellement pas associées au développement de l'alphabétisme de façon directe, elles peuvent être très per-

tinentes pour permettre aux apprenants peu alphabétisés de trouver un sens à leur formation et de répondre à leurs rôles sociaux. Pour le développement de ce groupe de compétences, il sera intéressant de faire appel à des partenaires qui n'offrent pas des services d'alphabétisation comme tels, mais qui offrent habituellement des services éducatifs pertinents pour certains besoins des apprenants peu alphabétisés. Pensons entre autres aux prestataires de programmes de formation professionnelle (institutions collégiales ou scolaires dans certaines provinces) ou de programmes en « rôles parentaux ou parenting » (organismes communautaires ou de services sociaux dans certaines provinces). Dans ce sens, *une approche basée sur l'intégration des compétences vise à ce que des apprenants peu alphabétisés puissent entamer le développement de compétences professionnelles ou parentales précises tout en poursuivant simultanément leur démarche de développement des compétences d'alphabétisme.*

III - Les stratégies ou capacités de soutien à l'apprentissage et à l'intégration

Il existe, à notre avis, d'autres capacités ou stratégies d'apprentissage susceptibles de soutenir le développement des divers types de compétences présentés précédemment. Dans un milieu d'apprentissage plus formel, on pourrait parler, par exemple, des *stratégies ou capacités académiques* (résumer un texte par écrit, lire et comprendre des consignes, faire des tests écrits, rédiger une dissertation, etc.), c'est-à-dire des stratégies d'apprentissage qui permettront aux apprenants de mieux fonctionner dans les programmes visant l'obtention d'un diplôme ou certificat dans des institutions d'études secondaires ou postsecondaires. D'autres *stratégies ou capacités technologiques* nécessaires pour utiliser des logiciels, exploiter les ressources sur Internet et faire une formation à distance permettent également de soutenir des apprentissages chez les apprenants. Bien que ces capacités soient souvent intégrées sans distinction à l'ensemble des compétences d'alphabétisme dans un contexte de formation plus traditionnel, elles se distinguent toutefois des compétences essentielles; elles peuvent être développées selon une géométrie variable, en fonction de la nature du projet de formation. Notons également les *stratégies ou capacités d'employabilité* (faire un CV, préparer une entrevue pour un emploi, créer un portfolio, etc.) qui peuvent s'insérer dans un projet de formation visant l'intégration en emploi.

⁸ « Les fonctions parentales et les compétences requises varient d'après les sociétés et les groupes sociaux. Les personnes peuvent définir ce qu'elles entendent comme fonctions importantes, mais c'est la société ou l'environnement qui va leur faire savoir si ce qu'elles jugent est acceptable » (Côté, 2000).

2.3.2 Rattacher le développement des compétences d'alphabétisme au développement d'autres types de compétences pour réaliser le montage d'une intervention andragogique

Dans le montage d'une intervention andragogique qui tente de répondre aux besoins des adultes peu alphabétisés, de la communauté et des partenaires, l'approche de formation intégrée préconisée prévoit une intégration à deux niveaux.

Le premier niveau d'intégration se fait au niveau du montage didactique où l'on conçoit le développement de multiples types de compétences de façon intégrée à l'intérieur d'une même intervention en réponse à l'analyse des besoins des adultes peu alphabétisés ciblés. À ce niveau d'intégration, les intervenants s'interrogent à savoir quelles compétences l'intervention souhaite développer chez les adultes ciblés en regard de leurs besoins. Cela dit, quelle place occuperont les compétences essentielles, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde ou les compétences spécialisées pour répondre aux besoins d'intégration, de communication et d'interaction dans les divers projets personnels et professionnels des adultes ciblés ?

Le second niveau d'intégration se fait au niveau des partenariats où des services de formation pour adultes peuvent être mis en commun et offerts de façon simultanée et intégrée. Dans une telle approche, ces services intègrent⁹ des étapes de formation normalement offertes de façon distincte et linéaire, permettant ainsi à des apprenants peu alphabétisés d'entamer le développement de compétences spécifiques à des rôles sociaux ou professionnels tout en poursuivant leur démarche de développement des compétences d'alphabétisme (compétences essentielles, génériques et langagières). Ces apprenants ont donc accès à des programmes de développement des compétences parentales, professionnelles ou autres auxquels ils auraient difficilement accès à cette étape de leur développement des compétences d'alphabétisme. À ce niveau d'intégration, les intervenants s'interrogent à savoir quels programmes ou services l'on doit intégrer afin que l'intervention permette le développement des compétences identifiées en regard des besoins des adultes ciblés. Comment associer, dans une même intervention, les programmes et les services qui permettront le développement des compétences d'alphabétisme et des compétences spécialisées appropriées? Dans ce contexte, l'approche conjointe interprogrammes facilite l'intégration des apprenants peu alphabétisés à des projets de formation qui répondent davantage à leurs besoins et à leurs réalités.

2.4 Quatrième composante : Rétroaction et réévaluation des actions dans le cadre du modèle

Malgré toute la bonne volonté des partenaires locaux en éducation des adultes pour mettre en place des initiatives inspirées du modèle de développement de l'alphabétisme et de son approche intégrée des services, le plus grand défi pour les apprenants adultes et pour les réseaux d'éducation des adultes restera l'ajustement aux changements socio-économiques engendrés par des conjonctures sur lesquelles les intervenants locaux ont peu d'emprise, mais qui, pourtant, peuvent grandement influencer leur capacité d'action et la vie des apprenants adultes.

Dans les cycles économiques, comme dans les mouvements sociaux et politiques, il y aura toujours des périodes où le chômage et les pertes d'emplois seront plus élevés, où les besoins des apprenants adultes seront importants, mais les solutions à court terme plus difficiles à trouver. Il y aura toujours des géographies complexes qui posent des défis énormes, des distances à couvrir, l'isolement de certaines populations francophones... Il n'y a pas de solutions miracles à tous ces défis; espérons seulement que le modèle proposé pourra faciliter la mise en place d'une partie de la réponse.

2.4.1 Se mettre en phase d'écoute et de distance critique pour évaluer les actions, les ajuster et les perfectionner

Une fois que les partenaires se sont entendus sur la nature de l'intervention andragogique, il devient pertinent de voir la mise en place comme une expérimentation active, plus particulièrement lors de la première tentative. Dans ce sens, il devient important de se mettre en phase d'écoute et de distance critique afin d'évaluer et de réévaluer les actions pour bien utiliser le modèle.

Après avoir mis en place une mécanique de collecte d'informations continue, les données colligées (tels les résultats obtenus, les commentaires et les critiques des apprenants, des intervenants et des partenaires) doivent permettre de réajuster les actions, de perfectionner le modèle en fonction du contexte. Tout doit rester souple et perfectible. Certains essais fonctionneront bien, d'autres moins. Il faut instaurer avec les partenaires impliqués une dynamique d'ouverture et d'adaptation aux changements, particulièrement au début du montage des interventions.

⁹ Par opposition à un parcours plus linéaire et traditionnel de formation où l'apprenant termine sa démarche d'alphabétisation avant d'enclencher un autre programme de formation et ainsi de suite.

2.4.2 Cadre de questionnement pour la mise en place, l'évaluation et l'ajustement d'une intervention intégrée

Nous reprenons ici chacun des éléments des quatre composantes du modèle proposé en y intégrant quelques questions clés qui, nous l'espérons, saurons guider les intervenants dans leur réflexion et leur mise à l'essai. Vous trouverez également dans la troisième partie du document une illustration d'une telle approche adoptée à Hawkesbury, en Ontario¹⁰, et fondée sur une vingtaine d'années de recherches-actions et de pratique sur le terrain.

Première composante : Analyse du milieu

Analyse des besoins des adultes

- Quel est le profil d'alphabétisme des membres de la communauté ?
- Quels sont les besoins des adultes peu alphabétisés de la communauté ?
- Comment pourrais-je approfondir les besoins (ex. : rencontre d'adultes, *focus group*) ?
- Y a-t-il des besoins d'intégration spécifiques qui méritent qu'on s'y attarde (ex. : intégration à des secteurs d'emploi, soutien familial pour un groupe spécifique, besoins en rapport avec une connaissance utilitaire de l'anglais, etc.) ?
- À quels types de barrières psychosociales les adultes peu alphabétisés de ma communauté font-ils face ?
- À quels types de barrières institutionnelles ou structurelles les adultes peu alphabétisés de ma communauté font-ils face (ex. : transport, service de garde, présence ou non de programmes dans le milieu, reconnaissance des apprentissages par le milieu) ?

Analyse du contexte socio-économique

- Quels sont les secteurs d'emploi accessibles dans la communauté et pertinents pour les apprenants ayant des niveaux d'alphabétisme plus faibles ?
- Quels sont les métiers pertinents pour les apprenants et pour la communauté ?
- Quels sont les programmes de formation accessibles (en termes de niveaux d'alphabétisme) et susceptibles de déboucher rapidement sur un emploi ?

- Quels sont les partenaires importants avec qui discuter de ces questions (ex. : centre d'emploi, collège communautaire ou conseil scolaire, organisme communautaire, école primaire dans les cas de milieux très minoritaires, etc.) ?
- Comment peut-on explorer la mise en place de nouveaux programmes de formation pour adultes qui sont de qualité et qui répondent aux besoins socio-économiques d'une communauté locale, à des coûts abordables pour les partenaires impliqués ?

Analyse du contexte culturel

- Quel est le profil local de la communauté francophone ?
- Y a-t-il des projets d'intégration qui seraient porteurs pour la communauté francophone peu alphabétisée ?
- Quels sont les joueurs clés pour notre communauté (école, bibliothèque, librairie, association francophone, etc.) ?
- Quelle est la place de l'anglais dans notre communauté ?
- Quels moyens faut-il mettre en œuvre à l'échelon local pour promouvoir et améliorer l'alphabétisme des francophones, et non seulement promouvoir l'alphabétisation en français ?
- Comment tenir compte de la dimension linguistique dans la prestation de programmes de formation ?

Analyse des ressources éducatives locales

- Quelles sont les ressources communautaires et éducatives accessibles pour les apprenants adultes qui pourraient être intéressés par la mise en place d'interventions andragogiques adaptées ?
- Comment fonctionnent les références actuelles entre les programmes et entre les organismes ?
- Quels sont les historiques de collaboration entre organismes ?
- Comment utiliser au maximum les ressources existantes sur un territoire donné pour offrir une formation de qualité et peu coûteuse aux apprenants moins alphabétisés ?

¹⁰ Cette illustration permet d'explorer une expérience terrain qui a tenté de répondre à la plupart des questions clés pour la mise en place du modèle de développement de l'alphabétisme dans la communauté.

Deuxième composante : Création de partenariats stratégiques locaux

Rassembler les ressources de la communauté

- Quels sont les partenaires les plus susceptibles de travailler avec nous ?
- Quelle est l'idéologie dominante du partenaire ?
- Quel impact a-t-elle sur sa culture organisationnelle et sa capacité de participer à des partenariats ?
- Quelle vision du partenariat le partenaire a-t-il ?
- Quelle structure pourrions-nous mettre en place ou utiliser pour développer la concertation ?
- Quels sont les partenariats nécessaires pour élaborer des interventions intégrées et les faire reconnaître sur le marché du travail ?

Développer un processus local de planification de l'éducation des adultes

- Est-ce que les champs de compétence des programmes de formation sont bien délimités ?
- Y a-t-il duplication ou continuum des services de formation des adultes ?
- Comment peut-on faciliter la planification des services locaux de formation aux adultes en respectant les champs de compétence et les exigences d'imputabilité de chacun ?
- Y a-t-il lieu d'arrimer le champ de compétences du programme d'alphabétisation avec d'autres programmes de formation ?
- Est-ce que le programme d'alphabétisation possède un pouvoir d'attraction équivalent à celui des autres programmes de formation ?
- Sinon, comment enrichir les interventions avec les adultes peu alphabétisés pour donner à celles-ci un plus grand pouvoir d'attraction ?
- Dans ce sens, y a-t-il des partenariats stratégiques à développer avec certains partenaires naturels en formation des adultes (programmes de formation professionnelle ou de formation scolaire, services d'employabilité, etc.) ?
- Y a-t-il des partenariats stratégiques à développer avec certains partenaires naturels de référence (soutien au revenu, services d'employabilité, compensation, etc.) ?

Mettre en place un guichet unique pour la formation des adultes

- Est-il nécessaire de créer un lieu privilégié de mise en commun des ressources (ex. : guichet unique, comité conjoint pour une initiative précise, table de concertation, centre multiservice, etc.) ?
- Si oui, comment convaincre ses partenaires d'instaurer un tel système centralisé ?
- Si oui, quelles activités ou quels services mettre en commun (ex. : accueil, inscription, évaluation des niveaux d'alphabétisme, identification des besoins des apprenants, gestion de dossiers pédagogiques et administratifs) ?

Développer des ententes de collaboration et des partenariats stratégiques pour opérationnaliser les interventions andragogiques

- Comment peut-on assouplir les barrières structurelles qui limitent la participation des adultes moins alphabétisés ?
- Comment peut-on assouplir les barrières psychosociales qui limitent la participation des adultes moins alphabétisés ?
- Comment implanter un programme conjoint dans lequel tous les partenaires impliqués se sentiront gagnants sur les fronts suivants : le respect des impératifs administratifs; le respect des champs de compétence; le respect des philosophies d'intervention (formation, insertion, etc.) ?
- Peut-on définir avec les partenaires des formes d'attestation reconnues pour le nouveau programme conjoint de formation (ex. : certification collégiale; attestation d'une association professionnelle ou de toute autre agence gouvernementale, attestation scolaire dans le cadre de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, etc.) ?

Troisième composante :
Montage d'une intervention andragogique adaptée aux besoins des apprenants, de la communauté et des partenaires

Réflexions sur le développement des compétences d'alphabétisme et d'autres types de compétences

- Quelles sont nos réflexions sur les compétences d'alphabétisme présentées dans la section 2.3.1 du document ?
- Quels sont les besoins des adultes en regard de ces compétences ?
- Quelles compétences les plus importantes souhaitons-nous développer dans la nouvelle intervention, selon les besoins des adultes ?
- Quelle place occuperont les compétences langagières en langue seconde pour répondre aux besoins d'intégration, de communication et d'interaction dans les divers projets personnels et professionnels des adultes ciblés ?

Rattacher le développement des compétences d'alphabétisme au développement d'autres types de compétences pour réaliser le montage d'une intervention andragogique

- Comment associer, dans une même intervention, le développement des compétences d'alphabétisme et des autres compétences ?
- Peut-on concevoir des interventions éducatives qui permettent aux compétences d'alphabétisme de jouer un rôle fondamental et stratégique pour l'acquisition et le développement de compétences spécialisées ?

Quatrième composante :
Rétroaction et réévaluation des actions

- Une fois mise en place, comment fonctionne notre concertation ?
- Quels sont les points de friction, les éléments à améliorer ?
- Comment s'établit la communication entre les partenaires ?
- Comment fonctionne notre système de référence ou de guichet unique ?
- Quels sont les aspects à améliorer ?
- Quels sont les résultats de notre premier programme intégré ?
- Les adultes sont-ils satisfaits ? Que voudraient-ils améliorer ?
- Quel est notre taux de réussite et d'abandon ?
- Quelles améliorations apporter à notre deuxième projet intégré, s'il y a lieu ?

Partie 3

Les pratiques réflexives du CAP qui ont mené au modèle de la FCAF

La FCAF désire remercier le Centre d'apprentissage et de perfectionnement inc. (CAP) de lui avoir donné accès à une très grande partie de ses recherches-actions qui ont mené à la création du Centre d'aiguillage pour la formation des adultes (CAFA) et de nombreux programmes conjoints qui sont devenus les TGV de la formation. Ces deux composantes très importantes ont été la source d'inspiration pour la conception d'un modèle plus large, adapté aux différentes collectivités chapeautées par la FCAF, qui se retrouve dans la partie 2 de notre document.

Dans la partie 3, nous tenterons d'illustrer des stratégies et des moyens explorés par le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP)¹¹ pour faire face aux difficultés de recrutement et de formation des adultes peu alphabétisés du comté de Prescott, dans l'Est ontarien. Ces stratégies et ces moyens sont le fruit de près de 20 ans de pratiques réflexives et de recherches-actions; ils ont entre autres évolué vers des services intégrés d'aiguillage et de formation pour cette clientèle adulte. Bien que le CAP ait eu la chance de développer un guichet unique et des TGV, en grande partie dans différents projets de recherche-action, il a complètement intégré ces deux composantes dans sa structure de fonctionnement. Ces composantes sont devenues, par le fait même, des modèles dont les principes d'application très bien documentés ont particulièrement nourri la démarche actuelle de la FCAF.

3.1 Illustration de la première composante : Analyse du milieu

Au milieu des années 1990 et pendant les années 2000, le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP) de Hawkesbury, en Ontario, s'est engagé dans l'élaboration de divers projets de formation intégrant diverses ressources dans la communauté. Comme l'équipe du CAP a pu le constater au cours de sa courte histoire, rejoindre la population peu alphabétisée au moyen du programme Alphabétisation et formation de base de l'Ontario (AFB) n'est pas chose facile.

3.1.1 Analyse des besoins des apprenants adultes du comté de Prescott

Après quelques années, les intervenants du CAP ont constaté assez rapidement que les stratégies traditionnelles de recrutement utilisées en alphabétisation des adultes contournaient difficilement les barrières auxquelles font face les adultes du milieu, plus particulièrement les moins alphabétisés.

¹¹ Le CAP est un organisme communautaire qui a pour mandat principal d'offrir des services de formation aux adultes peu alphabétisés de la région de Hawkesbury, dans l'Est ontarien. Il s'est constitué en organisme sans but lucratif en février 1988. Il est le seul prestataire des services francophones du programme Alphabétisation et formation de base de l'Ontario (AFB) sur le territoire du comté de Prescott. Le CAP est un organisme dynamique qui a toujours été très actif autant au niveau du développement communautaire qu'au niveau de la recherche et du développement des pratiques en éducation des adultes.

Pendant de nombreuses années, le CAP tente par tous les moyens d'attirer au sein de ses programmes une clientèle peu alphabétisée afin de lui permettre, entre autres, de réintégrer à court ou moyen terme le marché du travail. Le problème rencontré le plus souvent, selon l'équipe du CAP, est le faible pouvoir d'attraction des produits de formation offerts par le programme AFB auprès de la clientèle convoitée et auprès des agences de référence. La réalité est telle que les adultes peu alphabétisés, comme d'ailleurs les autres adultes, désirent obtenir le plus rapidement possible une attestation scolaire, professionnelle ou collégiale, qui répondra davantage à des besoins d'insertion sur le marché du travail, et ce, dans un échéancier réaliste (Dugan et Lurette, 2005).

Dans ce contexte, les efforts faits par les programmes AFB demeurent donc peu fructueux. Cette situation est d'autant plus dramatique que les agences susceptibles de référer cette clientèle vers les programmes AFB ont le même réflexe que la clientèle elle-même, c'est-à-dire d'aller vers des programmes de formation de courte durée menant à une forme ou une autre d'attestation afin d'aiguiller le plus rapidement possible leurs prestataires vers l'emploi (Lurette, 2008, p. 18).

Il devenait donc impératif pour le CAP de repenser son offre de services afin de mieux répondre aux besoins d'intégration des adultes peu alphabétisés du comté de Prescott.

Pour renouveler son positionnement stratégique dans le milieu de l'éducation des adultes, le CAP a changé peu à peu la façon de définir ses services à la communauté. Pendant ses premières années, son mandat était d'offrir de l'alphabétisation aux adultes francophones du comté de Prescott. Depuis une quinzaine d'années, il l'a redéfini et élargi pour offrir aussi de la formation aux adultes francophones peu alphabétisés. Son nom officiel est alors passé de « Centre d'alphabétisation de Prescott » à « Centre d'apprentissage et de perfectionnement » afin de refléter sa nouvelle orientation. Cela dit, sa clientèle cible restait la même (soit les adultes des niveaux 1 et 2 de l'EIAA), mais la nature de ses services s'est significativement transformée et diversifiée, surtout en fonction des besoins prédominants d'insertion rapide en emploi des adultes peu alphabétisés sur son territoire.

3.1.2 Analyse du contexte socio-économique et culturel

Au début des années 1990, les intervenants du CAP ont identifié le vaste bassin de personnel des entreprises de la région de Hawkesbury et des environs comme source potentielle d'apprenants. Hawkesbury, petite ville

industrielle située en milieu rural, compte un nombre important de personnes peu alphabétisées travaillant en entreprises. Depuis les années 1980, la ville et la région de Prescott ont subi les répercussions des changements économiques. Les emplois liés aux industries des pâtes et papiers, du textile et de la fabrication ont laissé progressivement leur place à des emplois liés aux domaines des services et de la fabrication spécialisée. Cette transition a poussé beaucoup de travailleurs à chercher de nouveaux types d'emplois, dont la plupart exigent souvent plusieurs compétences de base et compétences spécialisées autres que celles qu'ils ont développées auparavant dans leurs parcours d'emploi. Conséquemment, les travailleurs en transition ou en recherche d'emploi sont devenus progressivement la principale clientèle cible du CAP au cours des années 1990 et 2000.

De plus, une partie importante de ces personnes sont des Franco-Ontariens majoritaires dans la région, mais fortement minoritaires dans la province et qui, comme le souligne Comeau (1996), présentent des *particularités d'alphabétisme de minorité, ce qui explique la proportion plus élevée d'alphabétisme et de sous-scolarisation*. Ainsi, les Comtés-Unis de Prescott et Russell, et plus particulièrement le comté de Prescott, sont des territoires où le niveau d'alphabétisme de la population adulte francophone est plus faible que la moyenne canadienne (Garceau, 1998). On pourrait penser que les programmes d'alphabétisation et de formation générale trouveraient donc là un bassin important d'apprenants à desservir. Pourtant, dans cette région comme ailleurs, le recrutement et le maintien des apprenants en formation et plus particulièrement en alphabétisation restent très difficiles. Il faut donc constamment innover.

Dans son désir de mieux se positionner sur l'échiquier du monde de la formation pour adultes sur son territoire, le CAP a tenté de contourner les difficultés chroniques de recrutement qu'il expérimentait année après année. Avec la pression croissante des impératifs de la réforme du programme *Alphabétisation et formation de base de l'Ontario (AFB)*, le niveau d'activités devait atteindre des heures contacts records¹², mais avec sensiblement les mêmes ressources; il n'était donc plus possible de maintenir le contexte de prestation de services. Il devenait de plus en

¹² En Ontario, dans le milieu AFB, l'expression « heures contacts » signifie les heures où un apprenant adulte reçoit un service direct de formation, d'évaluation ou d'aiguillage par un service AFB. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) impose des plateaux d'heures contacts cibles que chaque prestataire de services doit atteindre dans une année financière afin de garantir le maintien de son niveau de financement de base.



plus clair que la majeure partie des apprenants potentiels serait des adultes en recherche d'emploi, une clientèle dite « non volontaire » qui choisirait un retour en formation strictement par nécessité d'insertion en emploi et qui opérerait pour une formation qualifiante au lieu d'une formation en alphabétisation. Cette clientèle potentielle serait principalement aiguillée vers les services de formation par divers programmes de soutien au revenu (ex. : Ontario au travail, assurance-emploi, etc.).

3.1.3 Analyse de la structure des services éducatifs locaux

Dès 1994, après avoir analysé les statistiques de recrutement des années précédentes, les intervenants du CAP ont constaté que les apprenants desservis provenaient presque tous du réseau informel de référence : c'est-à-dire qu'ils avaient été référés par les apprenants déjà inscrits, les employés du CAP, les amis, etc. Très peu d'apprenants avaient été référés par le réseau plus formel, entre autres les différents organismes de services publics et les autres programmes de formation pour adultes. Bref, les adultes peu alphabétisés ne se rendaient pas au CAP par les structures formelles de référence. Qui plus est, lorsqu'ils se dirigeaient vers d'autres services de formation pour adultes, la plupart de ces services étaient peu adaptés à leurs besoins. D'une part, dans ces autres programmes, on ne tenait pas compte des niveaux d'alphabétisme plus faibles; on avait ainsi tendance à intégrer les adultes en fonction de leur profil scolaire sans égard à leur profil d'alphabétisme. D'autre part, le CAP avait constaté un décalage important entre les besoins d'insertion en emploi des adultes peu alphabétisés et les services de ces autres programmes : les formations privilégiées étaient davantage linéaires, académiques et peu orientées vers l'acquisition rapide de compétences pertinentes pour les emplois locaux.

À la fin des années 1990, le CAP a pu constater de grands changements organisationnels dans les ressources éducatives de deux organismes importants de Prescott-Russell. C'est alors qu'entra en vigueur le programme Ontario au travail, au Département des services sociaux des Comtés-Unis de Prescott et Russell, qui était plus orienté sur la réinsertion socioprofessionnelle. À la même époque, le conseil scolaire catholique de langue française et les conseils scolaires publics francophone et anglophone desservant le territoire de Prescott et Russell ont décidé de fusionner leurs services d'éducation des adultes plutôt que de continuer de se faire concurrence. Cette fusion de l'offre des services d'éducation scolaire des adultes a facilité grandement le travail d'aiguillage sur le terrain en diminuant significativement la concurrence ou le tiraillement possible entre les centres de formation. Cette res-

tructururation et cette intégration des services éducatifs locaux allaient s'avérer positives pour favoriser la création de partenariats stratégiques.

3.2 Illustration de la deuxième composante : Création de partenariats stratégiques locaux

3.2.1 Rassembler les ressources éducatives de la communauté

Dès 1994, le CAP a exploré des stratégies afin de mieux desservir une clientèle peu alphabétisée qui connaissait peu ses services et dont une partie se retrouvait par défaut dans d'autres programmes de formation ou d'insertion à l'emploi souvent peu adaptés à ses besoins. Dès ce moment, il a donc travaillé à mettre en place une structure de concertation locale des intervenants en formation des adultes qui comprenait notamment : le CAP, le collège communautaire local La Cité Collégiale du campus de Hawkesbury, le Conseil des écoles publiques francophones de Prescott-Russell et le Conseil des écoles catholiques francophones de Prescott-Russell. Cette structure avait pour but de faire une offre commune de services de formation à des travailleurs de cinq grandes entreprises dans la région.

Ce projet ayant eu un grand succès, la suite logique était de faire profiter toute la communauté de Prescott-Russell de l'offre commune de certains services en formation des adultes. Pour ce faire, il s'agissait d'étendre les ententes de partenariat existantes à d'autres partenaires complémentaires. À la première structure de concertation mise en place pour l'initiative en milieu de travail s'ajoutèrent entre autres des partenaires qui intervenaient avec les apprenants exclus du marché du travail, soit Ontario au travail de Prescott-Russell et Développement des ressources humaines Canada région de Prescott-Russell. Un peu plus tard, s'y joignirent le Centre de services à l'emploi de Prescott-Russell et le CÉFEO, qui regroupait les services d'éducation aux adultes des trois conseils scolaires actifs dans ce domaine. De plus, étant donné que la nouvelle structure devait couvrir la partie ouest des comtés, soit le comté de Russell, d'autres intervenants en formation vinrent participer à la structure de concertation : le Centre d'alphabétisation Moi j'apprends du comté de Russell, le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph, l'école des adultes TR. Léger, responsable des services d'alphabétisation pour les anglophones, et l'institut Valor. D'autres partenaires sociaux s'ajoutèrent, soit le Service aux enfants et adultes de Prescott-Russell, le Programme de soutien pour les personnes handicapées de l'Ontario et la Société de développement communautaire de Prescott-Russell.

3.2.2 Mettre en place un guichet unique pour la formation des adultes

Centralisation de ressources pour mettre en place un service commun de référence, d'évaluation et d'aiguillage

Au milieu des années 1990, le CAP a travaillé à mettre sur pied, avec ses partenaires, une structure locale de concertation communautaire : le Centre d'aiguillage pour la formation des adultes de Prescott-Russell (CAFA), qui s'est avéré être un pilier dans le développement des services pour les adultes peu alphabétisés de la région. Le CAP a créé le CAFA et il en est le maître d'œuvre avec l'accord de tous ses partenaires (voir le tableau à la page 36).

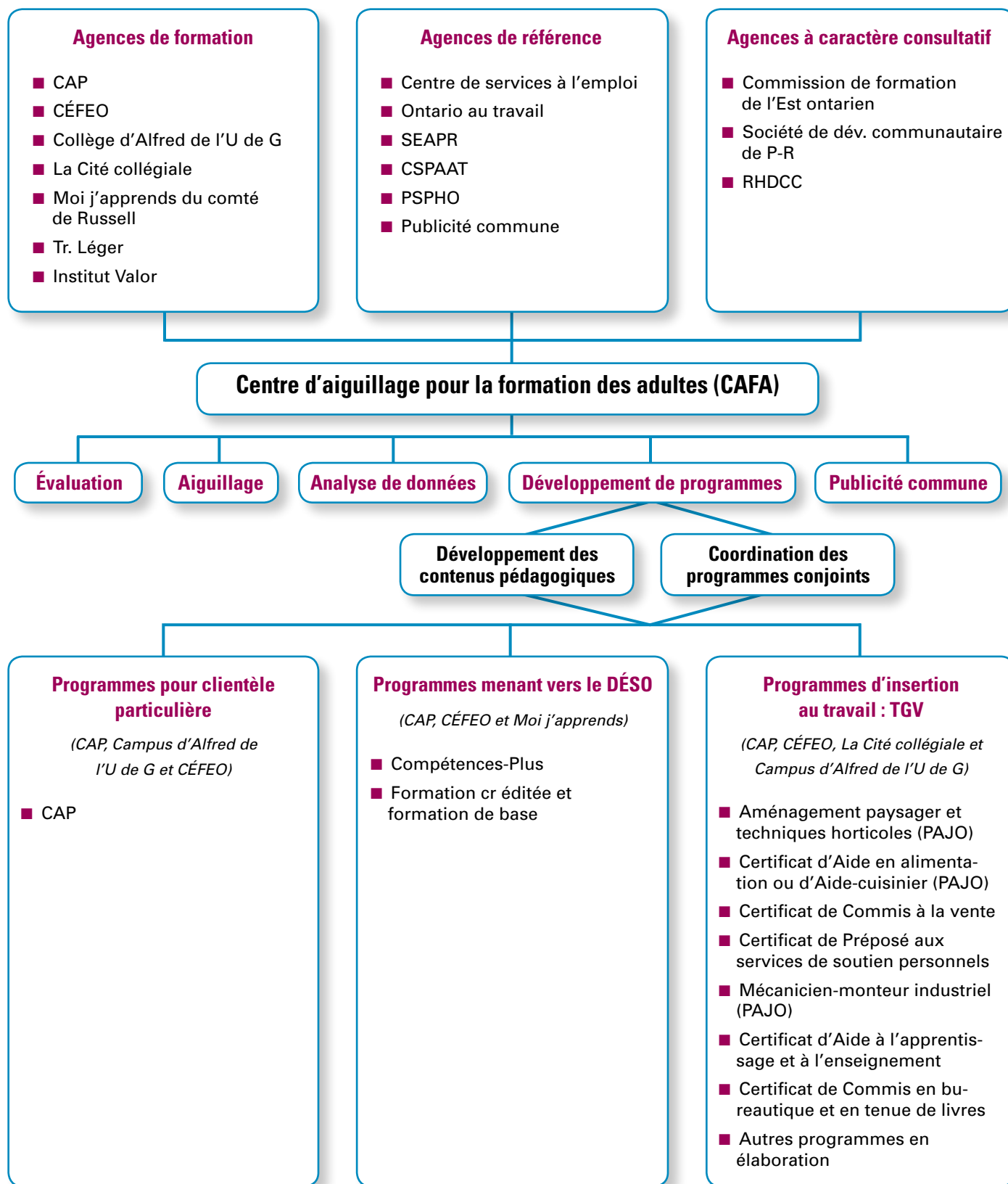
Les premiers travaux autour d'une structure de concertation locale pour la formation des adultes ont débuté en 1993; celle-ci est devenue progressivement une structure locale et permanente de guichet unique en 1997. (Voir la section 3.2.4 pour plus de détails sur les ententes de collaboration qui ont mené à la création du CAFA.) Au cours des années, le CAFA a développé, de façon progressive et naturelle, différentes fonctions pour le réseau de formation des adultes de Prescott-Russell.

Le CAFA est le point central d'une mécanique élaborée de référence, d'évaluation et d'aiguillage autour de laquelle se greffent plusieurs partenaires. Les partenaires sont classés en trois catégories, soit les agences de formation, les agences de référence et les agences à caractère consultatif. Cette structure regroupe, entre autres, tous les programmes de formation pour adultes de la région, dont les programmes AFB francophones et anglophones, tous les programmes en français et en anglais offerts par les conseils scolaires, tous les services offerts par les collèges œuvrant dans la région ainsi que tous les services de soutien à l'apprenant (soutien à l'emploi et maintien au revenu). Dans cette mécanique, toutes les agences peuvent recommander des apprenants adultes au CAFA, même si la grande majorité des apprenants référés proviennent des agences de référence, et plus particulièrement du programme Ontario au travail et du Centre de services à l'emploi de Prescott-Russell.

Le CAFA offre entre autres des services d'évaluation initiale et d'aiguillage à tous les apprenants qui lui sont recommandés au moyen d'un protocole commun de référence, d'évaluation et d'aiguillage. De cette façon, les apprenants suivent tous les mêmes procédures d'évaluation pour être ensuite aiguillés vers le programme approprié en fonction d'un plan de formation qui tient compte essentiellement de divers éléments, dont leur niveau d'alphabétisme, leur scolarité, leurs besoins et leurs préférences ainsi que les impératifs administratifs de leur agence de référence. Dans cette mécanique, les agences réfèrent systématiquement les apprenants adultes aux services du CAFA.

De là s'opèrent des activités menées par différents partenaires du CAFA. Les organismes responsables des services d'alphabétisation fournissent les services d'évaluation des compétences, cette fonction faisant partie de leur mandat, et ils élaborent les plans de retour en formation pour les clients. Le consortium des conseils scolaires (CÉFEO) est responsable de l'évaluation des acquis scolaires. L'ensemble des partenaires contribue au développement des outils, des tests et des procédures en participant à des comités de travail. Le CAP est responsable de la coordination générale du CAFA (convocation des réunions, gestion des comités de travail, production des documents et des outils, etc.) qu'il finance au moyen de ses ressources internes ou des fonds de projets.

Le CAFA : Organigramme du guichet unique pour la formation des adultes dans Prescott-Russell



Tiré de Dugas, D., *Bilan annuel de la direction*, Centre d'apprentissage et de perfectionnement inc., 2002, p. 4.

Centralisation de ressources pour mettre en place des stratégies communes de sensibilisation et de recrutement des apprenants adultes

Dans les années 2000, les partenariats d'appui au CAFA de Prescott-Russell sont devenus plus matures; les partenaires ont atteint un niveau de confiance mutuelle plus élevé. Conséquemment, le CAFA est devenu alors un lieu pour la mise en place de stratégies communes de communication, de sensibilisation, de promotion et de recrutement des apprenants adultes sur le territoire de Prescott-Russell.

Ainsi, le CAP soutient et finance l'élaboration d'un site Web pour le CAFA avec l'appui logistique des partenaires. Ce site Web devient le lieu commun d'accès à l'information sur les activités de formation des adultes pour tout le territoire. Le public peut le consulter librement en tout temps. Le site est surtout utile aux intervenants de toutes les agences et de tous les organismes qui peuvent ainsi se tenir au courant des initiatives de formation du territoire et avoir rapidement accès à certains outils de référence.

Durant la même période, les partenaires de formation du CAFA ont décidé d'élaborer des outils communs de publicité et de recrutement. Ces dépliants en format papier présentent l'ensemble des programmes et des services de formation des adultes, en plus de référer au CAFA (à ses bureaux et à son site Web) tous ceux qui désirent obtenir des informations supplémentaires ou s'inscrire aux services offerts. Les dépliants de publicité commune sont diffusés deux fois par année, à des moments stratégiques de retour en formation pour les adultes de Prescott-Russell.

Les organismes de formation du CAFA financent la production et la diffusion des dépliants au moyen d'un système de partage des coûts qui a fait l'objet de négociation et de consensus. L'ensemble des partenaires contribue au développement du site Web et des dépliants en participant à des comités de travail. Le CAP est responsable de la coordination pour la mise à jour des dépliants et du site Web qu'il finance au moyen de ses ressources internes ou des fonds de projets.

Au-delà de la centralisation des références formelles provenant des agences partenaires, les stratégies communes de sensibilisation et de recrutement permettent de centraliser davantage les activités de recrutement et d'inscription. Il devient ainsi plus aisé de mieux coordonner les activités de formation susceptibles de bien fonctionner (éviter la duplication, concentrer les ressources) en jumelant la clientèle issue des références formelles du CAFA à la clientèle issue des activités de sensibilisation et de recrutement par le site Web et les dépliants de publicité commune.

Mise en commun de ressources pour permettre l'articulation de partenariats stratégiques pour la conception et l'élaboration d'interventions conjointes de formation

Avec la mise sur pied du guichet unique pour la formation des adultes, tout était alors en place pour faciliter l'élaboration de services conjoints et intégrés de formation pour les adultes de Prescott-Russell, et plus particulièrement ceux ayant des besoins complexes et multiples comme les personnes peu alphabétisées et peu scolarisées. Après la création du CAFA, il était important pour le CAP, par l'entremise du CAFA et avec ses partenaires, de développer des approches novatrices et réalistes pour tisser des liens « organiques » entre, d'une part, les programmes de formation pour adultes (et de soutien à l'emploi) et, d'autre part, les besoins des apprenants adultes sans emploi de la communauté. C'est dans cette optique que le CAP s'est engagé dans l'élaboration de divers projets de formation intégrés mettant à contribution diverses ressources publiques de sa communauté. (Voir la section 3.3 pour plus de détails sur les interventions conjointes et intégrées qui sont des prolongements naturels des activités du CAFA.)

3.2.3 Développer un processus local de planification de l'éducation des adultes

Au fil des ans, le CAFA s'est également donné comme fonction d'analyser diverses données locales sur les besoins de formation des adultes de son territoire : la provenance des apprenants dans ses services, les résultats des évaluations réalisées au cours des années (profils d'alphabétisme et de scolarité), les profils de besoins des apprenants et les modes de fonctionnement des différents programmes des partenaires. Ces analyses permettent entre autres de réaliser régulièrement une planification locale pour offrir la formation des adultes sur le territoire du CAFA. De cet exercice de planification locale peut découler la création de nouveaux programmes conjoints de formation pour lesquels le CAFA assure la mise en place d'un comité de coordination de programmes conjoints¹³, une autre fonction qui s'est naturellement développée au cours des années.

¹³ Lorsque les comités de coordination de programmes conjoints sont en place, la coordination est ensuite assurée par un organisme de formation. Le CAFA joue essentiellement le rôle de catalyseur déclencheur pour la mise en place du programme de formation intégré offert conjointement par ses partenaires.

3.2.4 Développer des ententes de collaboration et des partenariats stratégiques pour opérationnaliser les interventions andragogiques

Dès 1994, les intervenants du CAP ont développé, en partenariat avec d'autres organismes de formation de la région, un protocole d'aiguillage des apprenants adultes. Ce protocole s'appuyait essentiellement sur un test de dépistage de l'analphabétisme, lequel devait servir d'outil central lors de la première initiative conjointe en milieu de travail.

Le partenariat s'élargissant pour assurer une intervention communautaire plus globale, on a ajouté au test de dépistage de l'analphabétisme un test de classement en langue première et en mathématiques de niveau secondaire. Le nouveau test offrait un outil de travail plus complet et plus flexible sur lequel a pu s'appuyer la mécanique d'aiguillage mise en place à la suite de l'entente officielle de 1996. Cette entente d'aiguillage avait été signée par cinq centres de formation pour adultes de la région : le CAP, le centre d'alphabétisation Moi, j'apprends de Russell, le Conseil des écoles séparées catholiques de langue française de Prescott-Russell (CESCLFPR), le Conseil de l'éducation de Prescott-Russell (CEPR) et le collège communautaire La Cité collégiale. Dès 1996, l'entente en question constitua la base de ce qui allait devenir le Centre d'aiguillage pour la formation des adultes de Prescott-Russell (CAFA) l'année suivante.

Toutefois, l'entente d'aiguillage ne se déploya pas comme voulu sur le terrain, amenuisant les résultats de quelques années de travail. Si le scénario le plus conservateur avait été retenu lors de la signature en 1996, c'était principalement pour des raisons politiques : à cette époque, les partenaires n'étaient pas prêts à confier à quiconque la responsabilité d'évaluer ou d'aiguiller leurs futurs apprenants (possiblement vers un autre programme de formation). On peut penser que les cultures organisationnelles des partenaires de l'époque ne permettaient pas l'opérationnalisation d'un projet de partenariat qui nécessitait une certaine confiance mutuelle et qui était orienté vers une approche centrée sur les besoins des apprenants plutôt que sur les besoins des programmes.

Mais des bases solides avaient été jetées : les outils d'évaluation et une entente de partenariat entre centres de formation existaient. Il ne restait qu'à raffiner la mécanique entre organismes, mais surtout à développer la confiance entre les partenaires dans un nouvel esprit de partenariat. Dans ce sens, la progression de la confiance entre partenaires et le succès des ententes ont mené à l'établissement rapide d'un nouveau service à partir de l'automne 1997. Le Centre d'aiguillage pour la formation des adultes (le CAFA de Prescott-Russell) s'est inséré, en quelque sorte, dans un ensemble de changements en cours à l'époque.

Cette confiance croissante entre les partenaires a mené, dans les années 2000, à l'élaboration de nouvelles ententes pour encadrer entre autres la mise sur pied d'activités communes de sensibilisation et de recrutement (création d'un site Web et de dépliants de publicité commune) et la mise sur pied de programmes conjoints et intégrés pour les adultes peu alphabétisés. (Voir la section 3.3 pour plus de détails sur les interventions conjointes et intégrées qui sont des prolongements naturels des ententes entre les partenaires du CAFA.)

3.3 Illustration de la troisième composante : Montage d'une intervention andragogique adaptée aux besoins des apprenants, de la communauté et des partenaires

3.3.1 Divers projets du CAP pour mettre en place des interventions andragogiques intégrées dans sa communauté

**Premier projet :
Une approche de guichet unique
en entreprises**

La première tentative de partenariat stratégique pour l'offre de services intégrés de formation pour adultes menée par le CAP à l'échelle locale s'est faite dans le cadre du projet *Perfectionnement en milieu de travail*. Ce projet s'est déroulé au milieu des années 1990 avec des entreprises et des partenaires de la région de Hawkesbury, dans l'Est ontarien. Il visait à rencontrer les travailleurs directement dans leur industrie et à leur offrir, par l'entremise d'un seul intervenant (un agent de liaison), l'ensemble des services de formation aux adultes de la région. Le projet laissait également une porte ouverte à la création de nouveaux services de formation mieux adaptés aux besoins des travailleurs et à leurs contextes de travail. L'intégration touchait principalement les activités de planification des services et de recrutement des travailleurs apprenants. L'idée de base était d'inclure tous les programmes de formation pour adultes dans une seule offre de services que coordonnerait un agent de liaison représentant tous les partenaires. Cette approche de guichet unique faisait tomber des barrières psychosociales et institutionnelles; elle amenait vers les programmes de formation des apprenants du milieu de travail qui ne s'y étaient pas rendus par une approche traditionnelle.

Le projet a connu un vif succès en un laps de temps relativement court. En quelques semaines, au cours d'une seule tournée d'offre de services, près de 250 travailleurs ont été

recrutés dans cinq entreprises pour participer à des programmes de formation existants ou mis en place pour eux. En tout, 51 travailleurs ont démontré un intérêt à obtenir un diplôme d'études secondaires (DÉSO). Environ 20 % de ceux-ci ont été aiguillés vers un programme d'alphabétisation, selon leurs compétences de base mesurées à l'aide du protocole d'évaluation et d'aiguillage. D'autres ont été aiguillés vers l'École des adultes en vue de terminer leurs études secondaires. Les travailleurs ayant montré un intérêt pour des études plus générales, particulièrement pour l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO), ont été intégrés au fur et à mesure dans les centres de formation appropriés¹⁴. De plus, cinq groupes de travailleurs des différentes entreprises ont pu s'inscrire à quatre cours d'intérêt : français langue seconde, anglais langue seconde, Windows 95 et ordinateurs de base. En tout, 201 travailleurs ont pu profiter de ces cours, ce qui aurait été très difficile pour eux, voire impossible, sans ce projet, compte tenu de leur horaire de travail.

Deuxième projet :
Une approche de guichet unique
dans la communauté

Faisant suite au projet de *Perfectionnement en milieu de travail*, la création du CAFA a été une autre étape primordiale dans la réorganisation et l'intégration des services de recrutement, d'évaluation et d'aiguillage des adultes dans les Comtés-Unis de Prescott et Russell. Le CAFA constituait un prolongement du projet *Perfectionnement en milieu de travail*. (Voir les détails sur le fonctionnement du CAFA à la section 3.2.2.) Il a obtenu des résultats intéressants dès ses premières années de fonctionnement.

Années d'activité du CAFA	Nombre d'apprenants référés au CAFA
1997-1998	201
1998-1999	427
1999-2000	313
2000-2001	222
2001-2002	275
2002-2003	350
2003-2004	720*
2004-2005	870*
2005-2006	598*
2006-2007	321
2007-2008	270
2008-2009	270

* Sommets des références atteints avec l'ajout de la publicité commune et du site Web.

Cependant, cette étape cruciale n'a pas été suffisante pour retenir dans les services du CAP la clientèle peu alphabétisée dépistée au sein du CAFA. Comme pour l'initiative en milieu de travail, il ne suffisait pas d'identifier les adultes peu alphabétisés¹⁵, encore fallait-il pouvoir leur offrir une formation qui réponde à leurs besoins socio-professionnels tout en tenant compte de leur niveau d'alphabétisme. Le CAP a donc tenté de mettre sur pied différents programmes conjoints et intégrés avec des partenaires locaux pour répondre aux besoins bien précis de sa clientèle cible en respectant aussi tous les paramètres des ministères bailleurs de fonds et des partenaires prestataires de services de formation.

Troisième projet :
La création de TGV

La nécessité de mieux répondre aux besoins des adultes moins alphabétisés a conduit à la création de programmes conjoints qui ont donné lieu à la création de programmes « *Fast Track* » rebaptisés les « TGV de la formation » (*Très Grande Vitesse*). Ces programmes ciblent des secteurs d'emploi en expansion dans lesquels des apprenants peu alphabétisés seront capables d'œuvrer sans nécessairement avoir atteint le niveau 3 (de l'EIACA) pour l'ensemble des compétences d'alphabétisme. Les TGV du CAP sont des programmes de formation de courte durée (20 à 30 semaines intensives) permettant à des apprenants peu alphabétisés et sans emploi d'entreprendre ou de poursuivre une démarche de formation, laquelle intègre à la fois :

- une formation qualifiante ou technique reconnue par le milieu de travail;
- une formation visant le développement de compétences d'alphabétisme stratégiquement ciblées.

¹⁴ Pour les travailleurs dépistés comme ayant des besoins en alphabétisation, le CAP avait déjà un programme dont l'horaire était adapté à leurs quarts de travail. Pour la formation visant l'obtention du DÉSO, le programme de l'Éducation des adultes a fourni un professeur une soirée par semaine. La plupart des travailleurs effectuaient leurs études et leurs travaux à la maison, mais ils pouvaient se rendre à l'école durant cette soirée pour consulter le professeur désigné.

¹⁵ La majorité des adultes référés au CAFA se situaient en deça du niveau 3 de l'EIACA, comme on aurait pu l'anticiper, puisqu'ils étaient en grande majorité des clients sans emploi. Nous n'avons toutefois pas de statistiques précises pour illustrer cet état de fait.



3.3.2 Exemple type et premier TGV du CAP : Le certificat d'Aide en alimentation

Au début des années 2000, le CAP et le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph ont amorcé un partenariat afin d'élargir la clientèle d'apprenants adultes à former pour le secteur de l'alimentation, une industrie en croissance dans la région depuis déjà quelques années. Ce partenariat avait pour but d'offrir une certification reconnue par l'industrie à une clientèle sans emploi afin de favoriser son intégration dans les cuisines institutionnelles des établissements de santé. Le CAP a par la suite invité le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien¹⁶ campus de Hawkesbury à se joindre au partenariat afin d'y intégrer le volet du DÉSO (diplôme d'études secondaires de l'Ontario). On s'appliqua par la suite à élaborer le montage financier et pédagogique nécessaire afin de créer, pour les étudiants adultes peu alphabétisés, une première passerelle entre le programme de formation de base du CAP, les études collégiales ou professionnelles du Campus d'Alfred et les études secondaires du CÉFEO.

3.3.2.1 Mise en contexte du partenariat

Le premier certificat d'*Aide en alimentation* a été développé par le Collège d'Alfred, en partenariat avec le Collège Boréal de Sudbury, à la fin des années 1990. Ce certificat visait à offrir une formation technique et théorique aux employés dans le domaine de l'alimentation; sa première prestation était prévue sous la forme d'une formation continue pour la main-d'œuvre travaillant déjà dans les cuisines institutionnelles (des hôpitaux, des centres de soins de longue durée, des résidences pour aînés). En effet, on prévoyait dès 2001 que le ministère de la Santé exigerait que 50 % de la main-d'œuvre dans ces types d'établissements ait reçu la certification nécessaire en alimentation¹⁷.

Au début des années 2000, le certificat a été offert dans le cadre d'une entente de partenariat entre le CAP, le CÉFEO et le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph. Par cette entente, les partenaires acceptaient de partager certaines infrastructures et ressources humaines pour la prestation de ce programme conjoint de formation professionnelle afin de plus facilement rejoindre une clientèle sans emploi, en démarche d'insertion socioprofessionnelle et souvent bénéficiaire de prestations publiques, et de répondre aux besoins de cette clientèle. Les partenaires ont tenu compte du fait qu'il existait un petit bassin d'adultes en recherche d'emploi dans les domaines professionnels ciblés; la clientèle visée pour ces certificats professionnels était dans certains cas peu scolarisée, souvent peu alphabétisée, et elle avait un rapport souvent plus laborieux avec les contextes d'apprentissage académiques et formels.

Pour ce faire, les partenaires ont cru bon de regrouper les forces, les ressources, les expertises et les champs de compétence de chacun d'eux pour proposer des projets éducatifs adaptés, pertinents et efficaces pour la clientèle visée et le contexte d'emploi local.

3.3.2.2 Identification des compétences d'alphabétisme et des compétences spécifiques à développer

Le certificat original d'*Aide en alimentation* prévoyait 180 heures de formation professionnelle et 30 heures de stage. Il ciblait le développement de compétences techniques propres au secteur d'activité ciblé : aide en alimentation dans les cuisines d'hôpitaux et de centres de soins pour personnes âgées. Au départ, le certificat devait s'offrir de façon intensive sous la forme d'une formation continue, selon la disponibilité des travailleuses¹⁸ recrutées, et d'une prestation conventionnelle (cours théoriques et laboratoires sans adaptation particulière).

La version du certificat offerte en partenariat et en version TGV a été adaptée pour une clientèle adulte peu alphabétisée (fin du niveau 1 et niveau 2 de l'EIACA) et sans expérience dans ce domaine d'activité. Dans ce sens, le premier niveau d'adaptation s'est fait en fonction d'une identification exhaustive des types de compétences que le programme devait développer en tenant compte de la clientèle cible et de la nature de la profession. À ce niveau d'adaptation, les intervenants (coordonnateurs de programmes et formatrices¹⁹ impliquées) s'interrogeaient à savoir quelles compétences développer chez les adultes ciblés en regard de leurs besoins pour devenir *Aides en alimentation* à l'étape d'insertion en emploi. Cela dit, quelle place occuperont les compétences essentielles, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde ou les compétences spécialisées pour répondre aux besoins d'intégration au domaine professionnel ciblé? De plus, pour déterminer les compétences à développer, il fallait tenir compte du fait que la formation

¹⁶ Consortium regroupant les services d'éducation des adultes de trois conseils scolaires œuvrant sur le territoire de Prescott-Russell.

¹⁷ Dès 2007, le ministère de la Santé de l'Ontario exigeait que 100 % des nouveaux employés intégrant les cuisines institutionnelles dans le système de santé possèdent la certification pertinente en alimentation, dont le certificat du Campus d'Alfred.

¹⁸ L'emploi du féminin ici et par la suite reflète le fait que la très grande majorité des personnes apprenantes étaient des femmes.

¹⁹ La même observation s'applique au cas du personnel de formation.

devait respecter un échéancier réaliste pour une démarche d'insertion en emploi (20 à 30 semaines intensives).

À la suite des premières réflexions, les concepteurs du programme et les premières formatrices ont proposé le profil de compétences suivant à développer :

I- Les compétences liées à l'alphabétisme

Les compétences liées à l'alphabétisme qui ont été ciblées dans le projet de formation ont été priorisées en fonction de la nature des tâches de la profession (Aide en alimentation dans les institutions de santé). En plus de bien préparer les apprenantes à leur insertion dans le milieu de travail, ces compétences permettront de soutenir stratégiquement, pendant la période de formation, le développement des compétences techniques ou professionnelles reconnues par l'industrie de l'alimentation.

Les compétences essentielles

Une attention particulière a été accordée aux compétences essentielles « lecture de textes » et « utilisation de documents », car la nature du travail fait appel à l'utilisation de documents écrits (recettes, directives, manuels, etc.). On a accordé peu d'importance aux compétences essentielles plus traditionnelles comme le calcul et la rédaction, étant donné leur utilisation limitée dans les tâches de la profession. Toutefois, on accorda une grande importance aux compétences de communication verbale et de travail d'équipe, car l'organisation du travail en cuisine institutionnelle exige beaucoup de collaboration et de cohésion. On a instauré une composante d'informatique (introduction) afin d'enclencher ou de poursuivre (pour certaines apprenantes) le développement de cette compétence qui était devenue incontournable sur le marché de l'emploi.

Les compétences génériques

Certaines compétences génériques ont été rapidement jugées importantes à développer en fonction de la nature de la profession. Notons entre autres : le sens de l'organisation, la facilité à faire des tâches répétitives, le sens des responsabilités, la minutie, la facilité à travailler sous pression, l'esprit d'équipe. Ces compétences étant fortement liées à l'action, elles étaient intégrées systématiquement dans les objectifs d'apprentissage des différents laboratoires et dans les stages en milieu de travail. Elles étaient également traitées dans des cours liés à la communication en milieu de travail et plus spécifiquement aux activités de développement de l'employabilité.

Les compétences langagières dans une langue seconde

Ce type de compétences interactionnelles n'a pas été traité de façon systématique, car la profession d'Aide en alimentation n'exige pas de contacts interpersonnels

avec le public francophone ou anglophone. Toutefois, des éléments d'anglais comme langue de communication écrite (voir certains documents techniques liés au travail) étaient intégrés de façon stratégique et ponctuelle pour refléter la réalité de ce secteur d'activité en Ontario.

II- Les compétences spécifiques à des rôles professionnels

Les compétences techniques et professionnelles à développer ont été identifiées à partir de deux sources d'information : 1) le contenu du certificat initial de 210 heures (Manutention des aliments de façon salubre et sécuritaire, préparation des aliments et équipements, compréhension et application de savoirs en nutrition, gestion des services alimentaires, etc.); et 2) le savoir professionnel des formatrices et de la coordination de programme pour le Campus d'Alfred.

III- Les stratégies ou capacités de soutien à l'apprentissage et à l'intégration

Une attention particulière a été accordée aux stratégies ou capacités d'employabilité (faire un CV, préparer une entrevue pour un emploi, créer un portfolio, etc.) afin de favoriser l'insertion en emploi des participantes du projet de formation.

3.3.2.3 Rattacher le développement des divers types de compétences pour réaliser le montage d'une intervention andragogique répondant aux besoins

À la suite de l'identification d'un profil de compétences à développer pour devenir *Aide en alimentation* et être capable d'intégrer ce domaine d'emploi, le défi était de réaliser un montage didactique où le développement de multiples types de compétences se faisait de façon intégrée, dans une même intervention éducative, en fonction des besoins des adultes peu alphabétisés ciblés et de la nature de la profession. La poursuite de ce montage didactique implique un deuxième niveau d'intégration : la mise en place de partenariats stratégiques pour permettre aux services appropriés d'être mis en commun et offerts de façon simultanée et intégrée. Ainsi, cette approche proposait aux apprenantes le développement de compétences spécifiques au rôle professionnel d'*Aide en alimentation* tout en poursuivant le développement des compétences d'alphabétisme (compétences essentielles, génériques et langagières). À ce second niveau d'intégration, les intervenants s'interrogeaient à savoir quels programmes ou services intégrer afin que l'intervention permette le développement des compétences identifiées précédemment. Comment intégrer dans une même intervention ces programmes et ces services afin qu'ils permettent le développement simultané de toutes les compétences ciblées ?

Conception de la prestation de la formation

Comme nous l'avons mentionné, le certificat original d'*Aide en alimentation* prévoyait 180 heures de formation théorique et 30 heures de stage; il ciblait des adultes œuvrant déjà dans ce secteur d'activité. Le certificat offert en partenariat a été adapté pour une clientèle adulte peu alphabétisée et sans expérience de travail dans ce domaine. Pour ce faire, on a étalé la composante professionnelle sur 330 heures (on a ajouté 150 heures au certificat original) et ajouté 198 heures de formation générale pour développer les compétences d'alphabétisme et appuyer la composante professionnelle. Finalement, on a fait passer le stage en milieu de travail à 105 heures. Le premier TGV pour former des *Aides en alimentation* comprenait donc 22 semaines de formation théorique et pratique, en salle de classe et en laboratoire, et 3 semaines de stage en milieu de travail. La formation en salle de classe et en laboratoire s'étalait sur 4 jours/semaine, à raison de 24 heures/semaine; elle était répartie comme suit :

Cours	Heures/semaine	Total
Volet professionnel (Introduction aux services alimentaires, Salubrité et sécurité, Préparation des aliments et équipements, Nutrition, Gestion des services alimentaires, Laboratoires, etc.)	15 heures/semaine X 22 semaines	330
Volet de formation de base (communication écrite et technologie informatique, soutien à l'emploi, préparation au stage, communication orale)	9 heures/semaine X 22 semaines	198
Total des heures de formation		528
Stages en milieu de travail		105
Total des heures d'apprentissage		633

Nature du partenariat et contributions des partenaires

Responsabilité de la prestation

Une première composante de service de formation a été identifiée pour cibler le développement des compétences de base ou compétences d'alphabétisme. Cette composante représentait 40 % de l'ensemble de la formation (200 heures au total). Elle était appuyée par le programme Alphabétisation et formation de base de l'Ontario (AFB) offert par le CAP et, en partie, par le programme de formation créditée de niveau secondaire offert par le CÉFEO. Une seconde composante de service de formation s'attardait plus spécifiquement au développement des compétences spécialisées (professionnelles et techniques) à raison de 60 % de l'ensemble de la formation (330 heures au total).

Cette composante était offerte par le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph et, en partie, par le CÉFEO.

Formes d'attestation et de reconnaissance

Ce programme TGV de formation était de courte durée (25 semaines intensives); cela permettait à des apprenants peu alphabétisés et sans emploi d'entreprendre ou de poursuivre une démarche de formation, laquelle intégrait à la fois :

- une formation visant le développement de compétences d'alphabétisme ciblées;
- une formation qualifiante ou professionnelle reconnue par le milieu de travail.

L'apprenante finissante obtenait le certificat collégial d'*Aide en alimentation*, du Campus d'Alfred de l'Université de Guelph. Le certificat était reconnu par le ministère de la Santé de l'Ontario et l'*Ontario Long Term Care Association*. Le Campus d'Alfred reconnaissait l'ensemble des 528 heures en salle de classe et les 105 heures de stage. Il accordait 1,5 crédit aux étudiantes ayant terminé cette formation et souhaitant poursuivre leurs études en vue du diplôme postsecondaire en *Nutrition et salubrité des aliments*. L'apprenante finissante obtenait également du CÉFEO un forfait de crédits du secondaire. Le CÉFEO reconnaissait l'ensemble de la formation professionnelle ainsi que le stage de 105 heures. Il pouvait également reconnaître la formation générale de base rétroactivement (reconnaissance des acquis) si une apprenante finissante en faisait la demande. Une apprenante pouvait recevoir des crédits de secondaire pour la formation en salle de classe et pour le stage en milieu de travail sous forme d'éducation coopérative.

Coordination des programmes

Un comité encadreur comprenant les trois partenaires de formation était responsable de la planification et des grandes orientations du programme TGV. La coordination logistique était assumée par le CAP, par l'entremise d'un coordonnateur des programmes menés en partenariat. Ce dernier convoquait les réunions du comité, rédigeait les procès-verbaux et les ordres du jour du comité, coordonnait les inscriptions et le recrutement des apprenants, coordonnait les liens entre chacun des partenaires, assurait la préparation des horaires, des échéanciers ou de tout autre document officiel du programme. C'est toutefois la coordonnatrice partenaire du CÉFEO qui coordonnait l'ensemble des stages en milieu de travail.

Autres contributions des partenaires

Le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph fournissait une bonne partie des infrastructures pour le programme de formation TGV. Ces infrastructures comprenaient une salle de classe et un laboratoire de cuisine institutionnelle. Le CÉFEO fournissait un laboratoire informatique et se chargeait de sa mise à jour et de son entretien régulier. Le CAP coordonnait un système de transport en commun (minibus) pour les apprenants du secteur de Hawkesbury vers le Campus d'Alfred. Le programme Ontario au travail de Prescott-Russell finançait certains frais de laboratoire. Le CAP, par le programme AFB, offrait aux apprenants tous les services de soutien à la formation prévus du programme (évaluation et classement AFB, aide à la formation, plans de formation, etc.). Chaque partenaire contribuait conjointement et individuellement à la promotion du programme TGV.

Responsabilité du développement des contenus pédagogiques

Le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph fournissait les contenus pédagogiques reconnus par le ministère de la Santé pour le certificat d'*Aide en alimentation*. Le CÉFEO assurait la mise à jour et l'adaptation du contenu. Le CAP finançait et coordonnait le développement des contenus pédagogiques pour le volet de formation générale.

3.3.3 Les retombées du premier partenariat stratégique

Devant le succès du programme d'*Aide en alimentation*, tant auprès des apprenantes que des partenaires, d'autres programmes intégrés sous forme de TGV ont été développés. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons certains programmes intégrés que le CAP et ses partenaires ont développés au cours des années. Nous avons classé les programmes TGV selon la nature des ententes de partenariat et l'étendue des niveaux de partenariat.

Les programmes sont présentés en fonction des différents niveaux d'intégration entre les programmes et les services ainsi qu'entre les programmes AFB (Alphabétisation et formation de base) et les programmes de formation des autres partenaires. Nous identifions chaque type de programme comme « un niveau de service intégré ». Ainsi, les programmes AFB, la formation créditée de niveau secondaire (DÉSO), la formation professionnelle collégiale et la formation sur mesure représentent respectivement un niveau d'intégration. Par exemple : un doublé comprend un volet AFB + une formation spécialisée; un triplé comprend un volet AFB + une formation créditée scolaire + une formation professionnelle locale; un quadruplé comprend un volet AFB + une formation créditée + une formation professionnelle locale + une attestation provinciale pour le programme d'apprentissage. Un programme conjoint peut avoir des ententes de partenariat qui articulent deux à quatre niveaux d'intégration de programmes ou de services de formation. Il faut également mentionner que des ententes partenariales distinctes sont élaborées avec d'autres agences qui offrent d'autres services de soutien aux apprenants (transport, gardiennage, allocations pour études, etc.).

Nom des programmes	Niveaux de partenariat	Nom des partenaires en formation
Certificat de commis en bureautique et en comptabilité	Triplé	Le CAP, le CÉFEO ²⁰ campus de Hawkesbury, le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph
Aide à l'apprentissage et à l'enseignement	Triplé	Le CAP, le CÉFEO campus de Hawkesbury
Préposé aux services de soutien personnels	Triplé	Le CAP, le CÉFEO campus de Hawkesbury
Commis à la vente	Triplé	Le CAP, le CÉFEO campus de Hawkesbury, le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph
Certificat d'aide en alimentation et d'aide-cuisinier	Quadruplé	Le CAP, le CÉFEO campus de Hawkesbury, le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph, le Bureau de l'Apprentissage du MFCU
Garde éducative à l'enfance	Quadruplé	Le CAP, le CÉFEO campus de Hawkesbury, La Cité collégiale campus de Hawkesbury, le Bureau de l'Apprentissage du MFCU
Mécanicien-monteur industriel	Quadruplé	Le CAP, le CÉFEO campus de Hawkesbury, La Cité collégiale campus de Hawkesbury, le Bureau de l'Apprentissage du MFCU
Soudure	Quadruplé	Le CAP, le CÉFEO campus de Hawkesbury, La Cité collégiale campus de Hawkesbury, le Bureau de l'Apprentissage du MFCU
Technicien horticole	Quadruplé	Le CAP, le CÉFEO campus de Hawkesbury, le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph, le Bureau de l'Apprentissage du MFCU
Commis aux pièces	Quadruplé	Le CAP, le CÉFEO campus de Hawkesbury, le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph, La Cité collégiale campus de Hawkesbury, le Bureau de l'Apprentissage du MFCU

Tiré de *Pour une juste mesure*, Centre d'apprentissage et de perfectionnement inc., Lurette, 2008, p. 23.

Dans tout ce processus d'offre de services intégré, l'alphabétisation est perçue comme la base, l'élément essentiel sur lequel tout le reste de la démarche de formation repose et s'érige. L'intervention d'alphabétisation et de formation de base est en support et offerte de façon simultanée aux autres services de formation, et non une étape distincte et préparatoire aux autres programmes ou parcours de formation (comme dans une approche linéaire). Cette approche intégrée situe l'intervention d'alphabétisation et de formation de base comme une intervention plus

concise en termes de temps de formation, mais plus globale en termes d'intervention éducative planifiée (CAP, tiré de Lurette et Dugas, 2003).

²⁰ Le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien est constitué d'un consortium local comprenant des services d'éducation pour adultes de trois conseils scolaires. Ce partenaire offre principalement le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO) pour la clientèle adulte.

3.4 Illustration de la quatrième composante : Rétroaction et réévaluation des actions

3.4.1 Se mettre en phase d'écoute et de distance critique pour évaluer les actions, les ajuster et les perfectionner

Le CAP et ses partenaires ont su, au cours des années, réajuster la nature des collaborations et des interventions andragogiques dans le cadre des initiatives conjointes de services intégrés pour les adultes peu alphabétisés. La collecte continue d'informations et de données (telles que les résultats obtenus, les commentaires et les critiques des apprenants, des intervenants et des partenaires) a permis de réajuster certaines actions et d'améliorer les partenariats.

3.4.1.1 Retour sur les projets du CAP pour mettre en place des interventions andragogiques intégrées dans sa communauté

Premier projet : Une approche de guichet unique en entreprises

Dans le cadre du projet *Perfectionnement en milieu de travail*, il est rapidement devenu clair pour les intervenants du CAP que l'offre de services concertée pour l'ensemble des programmes de formation aux adultes constituait une façon très efficace d'aborder la formation, surtout avec des travailleurs peu scolarisés et peu alphabétisés des industries manufacturières. Pourtant, l'initiative n'a eu lieu qu'une seule fois. Il semble que les partenariats n'étaient pas assez solides à l'époque. En effet, le CAP avait conçu les interventions et il soutenait la coordination des interventions en entreprise ainsi que les services d'évaluation et d'aiguillage des travailleurs recrutés. Les autres partenaires de formation recevaient des apprenants dans leur programme. Ils n'ont pas fait d'efforts supplémentaires pour intégrer les services de formation comme tels et les adapter en fonction des besoins; l'intégration s'est ainsi limitée aux services d'information et de recrutement. Lorsque la subvention pour financer le travail de l'agent de liaison se termina, l'initiative s'estompa. Les partenaires du projet n'étaient sans doute pas assez convaincus à ce moment de la pertinence des approches intégrées et adaptées. Toutefois, l'approche avait été expérimentée sur le terrain et l'idée avait été ensemencée dans la communauté.

Deuxième projet : Une approche de guichet unique dans la communauté

La mise sur pied du guichet unique (le CAFA) a été un long processus de négociations et d'ajustements. Notons entre autres l'ajout de nouveaux outils d'évaluation à

des moments critiques afin d'élargir les clientèles cibles ou de raffiner les processus d'évaluation des apprenants et de collecte des données. Notons également l'ajout de certains partenaires qui offraient aux adultes des services connexes de soutien en emploi et de maintien au revenu. Mentionnons aussi que de nouveaux partenaires en formation du comté de Russell ont permis d'agrandir le champ d'intervention du CAFA à une échelle régionale, rendant plus légitime sur les plans administratif et politique la mise en place du guichet unique. Dans les années 2000, la confiance croissante entre les partenaires a mené à de nouvelles actions comme la mise sur pied d'activités communes de sensibilisation et de recrutement (création d'un site Web, développement de dépliants de publicité commune); elle a aussi mené à l'ajustement d'une offre locale de services pour les personnes peu alphabétisées (mise sur pied de programmes conjoints et intégrés pour cette clientèle, soit les TGV).

Troisième projet : La création de TGV

L'élaboration des partenariats stratégiques nécessaires pour la création de programmes de formation TGV et les montages didactiques donnant forme à ces programmes ont exigé beaucoup de discussions et de négociations entre les intervenants du CAP et les partenaires. La gestion régulière du programme, surtout lors de la première offre de services, fait appel à des évaluations constantes de différentes composantes du programme TGV, et des situations problématiques qui émergent et doivent être traitées au fur et à mesure.

À titre d'exemple, comment établir des seuils de réussite des apprenants qui satisfont l'ensemble des partenaires ? Les collègues communautaires en Ontario ont des critères basés surtout sur des performances académiques sommatives (notes de passage à la fin du cours). Le milieu scolaire a des critères basés en partie sur des performances académiques sommatives et formatives (notes reçues durant le cours et à la fin) et en partie sur la production de leçons rattachées à des crédits scolaires. Pour sa part, le CAP a des critères de réussite basés en partie sur la capacité de l'apprenant d'intégrer le secteur d'emploi visé (critères d'employabilité) et en partie sur l'engagement envers le programme (critères de participation à la formation). Dans le même ordre de questionnement, quand doit-on retirer un apprenant du programme TGV ? Lorsqu'il échoue une activité d'évaluation ou lorsqu'il éprouve des difficultés de participation au programme ? Toutes ces questions cruciales et bien d'autres ont fait l'objet d'évaluations, de discussions et d'ajustements tout au long de la mise en place et de la gestion continue des TGV.

3.4.1.2 Retour sur l'exemple type et premier TGV du CAP : Le certificat d'Aide en alimentation

Quels ont été les résultats du premier programme intégré TGV du CAP et de ses partenaires ? Les adultes étaient-ils satisfaits ? Que voulaient-ils améliorer dans le programme ?

Des modifications importantes ont été apportées au TGV d'Aide en alimentation dès sa deuxième prestation, à la suite des évaluations effectuées auprès de la première cohorte d'apprenantes.

On a d'abord éliminé les ateliers d'écriture et les cours modulaires pour intégrer le développement des compétences ciblées dans certains autres cours (en alimentation et en communication), car leur format était beaucoup plus apprécié. Par cette intégration, on évitait la distinction trop évidente entre la composante formation pro-

fessionnelle et la composante formation de base, cette dernière pouvant être perçue comme moins importante et optionnelle du fait qu'elle était moins intégrée au développement des compétences spécialisées en alimentation.

On a également éliminé les cours d'anglais langue seconde, car il y avait trop d'hétérogénéité dans le groupe d'apprenantes. On a plutôt intégré des éléments d'apprentissage fonctionnel de l'anglais au travail dans les cours spécialisés en alimentation.

Des résultats quantitatifs pour le programme d'Aide en alimentation :

- Nombre d'années où le programme a été offert : 11 ans (de 2000 à 2011)
- Nombre d'adultes ayant suivi la formation : 86 personnes réparties en 9 cohortes distinctes

Résultats des huit premières cohortes

Période de prestation du TGV	2000-2010
Nombre de cohortes	8
Nombre d'apprenantes inscrites	78
Nombre ayant complété le programme	54
Nombre ayant abandonné le programme ou ayant été retirées	24
Nombre ayant trouvé un emploi trois mois après avoir complété le programme	39
Nombre ayant poursuivi une formation après le programme	2
Nombre ayant affirmé être sans emploi trois mois après avoir complété le programme	3
Nombre avec lesquelles on a perdu contact	10

À la lecture de ce tableau très sommaire, on constate que 70 % des apprenantes inscrites pendant cette période ont complété leur programme²¹. De celles-ci, 72 % avaient un emploi dans le domaine trois mois après la fin du programme²².

²¹ La plupart des abandons avaient lieu les premiers jours de la formation, lorsque les apprenantes réalisaient que ce domaine d'emploi n'était pas pour elles. Un plus petit nombre abandonnait ou devait être retiré après plusieurs semaines de participation. Ces statistiques n'étaient pas disponibles au moment d'écrire le présent document.

²² Parmi les finissantes qui n'avaient pas d'emploi après trois mois, certaines avaient décidé de poursuivre leurs études l'année suivante (compléter leur DÉSO ou une nouvelle formation professionnelle) et elles avaient donc choisi de ne pas faire de recherche d'emploi active. Conséquemment, une analyse plus poussée des statistiques de participation au TGV du CAP mériterait d'être faite, entre autres une étude longitudinale de suivi auprès des finissantes.

Modifications importantes après 10 ans de prestation

Après avoir offert le programme d'*Aide en alimentation* pendant presque 10 ans, le CAP et ses partenaires ont cru bon de le modifier de façon significative. Pour ce faire, ils lui ont ajouté le volet *Cuisinier étape 1* (ou *Aide-cuisinier*) afin d'élargir pour les apprenants les possibilités d'emploi dans d'autres secteurs d'activité en alimentation (restauration, hôtellerie, etc.). De plus, cette modification permettait d'éviter une saturation du marché d'emploi local pour les *Aides en alimentation* dans les établissements de santé. Le programme est donc devenu le certificat *d'Aide en alimentation et de Cuisinier étape 1*.

Dans ce nouveau certificat à double reconnaissance, la composante de formation professionnelle rattachée à un métier d'apprentissage en Ontario (volet Cuisinier étape 1) a ajouté un *quatrième niveau d'intégration (quadruplé)*. Avec ce volet, les finissantes de ce nouveau TGV reçoivent :

- une reconnaissance du ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario comme apprenties pour le métier de Cuisinier réglementé dans le cadre de la *Loi sur l'apprentissage et la reconnaissance professionnelle*. Dans ce métier, il faut compléter une formation pratique de 6 000 heures comme apprenti en milieu de travail et compléter une deuxième étape de formation

théorique. Après l'étape 1, l'apprenante peut donc intégrer le marché du travail comme apprentie dans le métier de Cuisinier pour éventuellement recevoir sa carte de compétence lorsqu'elle a rempli toutes les exigences²³.

- une attestation collégiale (relevé de notes après l'étape 1, prérequis pour devenir apprenti cuisinier) du Campus d'Alfred de l'Université de Guelph pour le volet *Cuisinier apprenti étape 1* ou *Aide-cuisinier certifié*. À la fin de cette étape, la finissante est également reconnue comme *Aide-cuisinier* sur le marché du travail. Ainsi, les finissantes qui ne désirent pas poursuivre les étapes ultérieures de leur formation professionnelle (étape 2 pour devenir Cuisinier certifié ou étape 3 pour devenir Chef certifié) peuvent œuvrer comme Aide-cuisinier certifié.

Le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph a fourni les contenus pédagogiques reconnus par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario pour le volet Cuisinier étape 1. Dans le TGV modifié, on a donc étalé la formation professionnelle sur 462 heures. Ce TGV modifié comprend 22 semaines de formation théorique et pratique, en salle de classe et en laboratoire, et 3 semaines de stage en milieu de travail. La formation en classe, qui s'étale maintenant sur 5 jours/semaine à raison de 30 heures/semaine, est répartie comme suit :

Cours	Heures/semaine	Total
Volet professionnel (Introduction aux services alimentaires, Salubrité et sécurité, Préparation des aliments et équipements, Nutrition, Gestion des services alimentaires, Boulangerie et pâtisseries, Techniques culinaires pratiques et équipements; Techniques de cuisson, Théories culinaires, Laboratoires, etc.)	21 heures/semaine X 22 semaines	462
Volet de formation de base (communication écrite et technologie informatique, soutien à l'emploi, préparation au stage, communication orale)	9 heures/semaine X 22 semaines	198
Total des heures de formation		660
Stages en milieu de travail		105
Total des heures d'apprentissage		765

Tiré des réunions d'harmonisation de contenu pour le programme d'Aide en alimentation/Cuisinier étape 1, Centre d'apprentissage et de perfectionnement inc.

²³ Pour obtenir la carte de compétence de Cuisinier, une apprenante doit compléter la formation théorique de la première étape (25 semaines comprises dans le programme TGV), faire le nombre d'heures en milieu de travail exigé pour une apprentie parrainée par un employeur (6 000 heures), compléter les étapes ultérieures de formation théorique requises pour ce programme d'apprentissage (une ou deux autres étapes) et compléter son diplôme d'études secondaires de l'Ontario ou obtenir une équivalence reconnue avant la fin de sa dernière étape comme apprentie.

3.4.1.3 Retour sur l'ensemble des TGV

Au cours des premières années qui ont suivi la création des premiers TGV, les intervenants du CAP ont pu constater que les apprenants aiguillés vers ces programmes conjoints étaient en croissance constante par rapport

aux programmes traditionnels d'alphabétisation. Ces programmes sont devenus rapidement populaires auprès de la clientèle adulte sans emploi et des agences de référence qui sont en contacts réguliers avec cette clientèle. Voici un aperçu du recrutement pour ces programmes sur une période de 10 ans (2000 à 2010) :

Nom du TGV ²⁴	Nombre de fois où les TGV ont été offerts ²⁵	Nombre d'apprenants inscrits ²⁶
Aide en alimentation/Cuisinier étape 1*	8	78
Techniques horticoles*/Aménagement paysager et productions horticoles	4	28
Commis à la vente	3	24
Professionnel agréé de la vente	1	5
Garde éducative à l'enfance*	2	20
Préposé aux services de soutien personnels	8	124
Mécanicien-monteur industriel (MMI)*	3	24
Commis en bureautique et en tenue de livres	8	120
Commis comptable	1	10
Aide à l'apprentissage et à l'enseignement	5	62
Préposé (commis) aux pièces*	1	14
Soudeur*	1	16
Total approximatif	45	525

* Étape 1 du programme d'Apprentissage de l'Ontario.

²⁴ Certains TGV ont changé d'appellation avec les années afin de mieux refléter les modifications et les nouvelles orientations apportées.

²⁵ La fréquence de l'offre d'un programme était déterminée entre autres par la demande : c'est-à-dire les opportunités d'emploi offertes par le marché du travail local et l'intérêt exprimé par les apprenants adultes pour le programme.

²⁶ Ces chiffres indiquent le nombre d'apprenants qui étaient inscrits au début du programme et non ceux qui l'auraient complété. Au moment d'écrire le présent document, le nombre d'apprenants qui ont complété les TGV ou qui ont trouvé un emploi n'était pas disponible.

À la lecture de ce tableau, on constate la participation de 525 apprenants adultes dans les TGV du CAP, ce qui est un nombre impressionnant vu la taille des communautés du comté de Prescott. Dès le début, ces programmes ont atteint les objectifs d'intégration au-delà des aspirations. Au cours des sept ou huit premières années, on a observé des taux de placement en emploi impressionnants dans un petit marché semi-urbain et rural, ce qui n'est pas rien. Les taux de succès académiques élevés peuvent être attribués à l'attention particulière portée aux documents utilisés (en fonction des niveaux d'alphabétisme) et aux modalités d'évaluation adaptées à certaines difficultés à l'écrit qui n'ont cessé d'évoluer dans le cadre des processus d'évaluation continue.

Par ailleurs, les données de suivi ont démontré que la plupart des causes de la non-intégration à l'emploi d'une minorité d'apprenants sont surtout liées à divers facteurs souvent hors du contrôle du programme de formation (ex. : abandon pour maladie, déménagement, problèmes personnels ou familiaux, etc.). Il y a eu tout de même une minorité de cas où des apprenants ont eu de la difficulté à fonctionner dans leur milieu de travail (dans le cadre du stage ou du placement en emploi). Pour ces cas, les employeurs soulevaient davantage des problèmes de comportements et de capacités interpersonnelles (compétences génériques) que des problèmes de compétences techniques ou de compétences d'alphabétisme conventionnelles (lecture, écriture, calcul).

Les évaluations de programme réalisées de 2000 à 2010 ont démontré que les apprenants appréciaient fortement les formations. Ils appréciaient particulièrement le rythme d'apprentissage et le fait que les cours de communication (orale, écrite et anglais langue seconde) et de technologie informatique étaient souvent en lien direct avec des tâches qui découlent de la formation professionnelle et technique. Cependant, les évaluations régulières des programmes TGV ont illustré des faiblesses qu'il a fallu corriger en cours de route, notamment :

- déplacer les stages en milieu de travail afin de les intégrer dans la période de formation pour, d'une part, permettre des retours sur les stages avec les formatrices et, d'autre part, s'arrimer avec les politiques de maintien au revenu de certaines agences de référence;
- faire évaluer les stages par les formatrices et les employeurs plutôt que par les gestionnaires de stages afin de faire des liens plus systématiques entre les cours et le transfert en milieu d'emploi;

- favoriser l'intégration des activités d'apprentissage et d'évaluation des compétences d'employabilité dans tous les cours, par toutes les formatrices, afin de partager cette responsabilité avec toute l'équipe de formation, étant donné la nature transversale des compétences génériques qui soutiennent particulièrement le développement de l'employabilité;

- favoriser l'intégration des compétences en anglais dans tous les cours au lieu de tenter de monter des cours d'anglais comme langue de travail.

D'autres TGV ont dû être ajustés. Nous avons déjà expliqué les changements apportés au certificat d'*Aide en alimentation* et d'*Aide-cuisinier*. Le certificat de *Commis de bureau* a aussi évolué pour devenir le certificat de *Commis en bureautique et en tenue de livres* afin d'élargir les possibilités d'emplois en plus de s'arrimer avec la nature des compétences recherchées (polyvalence) dans les PME, lesquelles représentent la grande majorité des employeurs locaux pour le travail de bureau.

Certains TGV ont connu du succès rapidement, mais certains n'ont pas obtenu le succès escompté. Finalement, les analyses continues du milieu et les évaluations continues de programme ont amené le CAP et ses partenaires à modifier certains programmes TGV ou à tout simplement cesser de les offrir. Les programmes liés à la vente au détail (*Commis à la vente/professionnel agréé de la vente*) ont été offerts seulement à quelques reprises, car ils n'avaient pas suscité un grand intérêt des employeurs dans ce secteur d'activité. Par conséquent, l'intérêt de la population apprenante s'est estompé par la suite. Le programme *Commis aux pièces* n'a été offert qu'une seule fois étant donné la petite taille de son marché d'emploi. On a fait le même constat pour le programme *Technicien horticole* après deux offres de service. De plus, ce métier était considéré comme saisonnier par les services d'employabilité et il n'était donc pas admissible pour les prestataires de l'assurance-emploi. Les programmes *Garde éducative à l'enfance* et *Soudure* n'ont été offerts qu'à une seule occasion vu l'impossibilité d'obtenir les partenariats stratégiques nécessaires par la suite.

3.4.2 Cadre de questionnement du CAP pour la mise en place, l'évaluation et l'ajustement d'une intervention intégrée²⁷

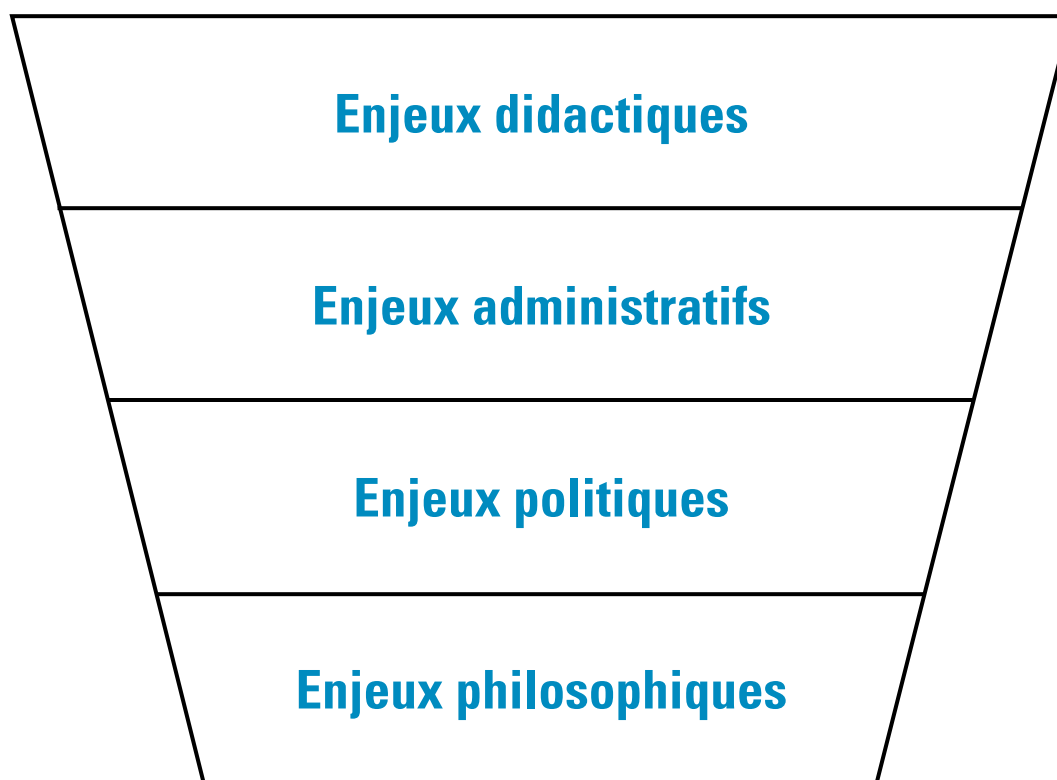
Il a été rapidement clair pour le CAP que la création de services intégrés pour la formation des adultes peu alphabétisés repose essentiellement sur la capacité des acteurs d'une communauté locale en formation des adultes de se faire suffisamment confiance pour créer des partenariats stratégiques afin de mettre en commun leurs ressources humaines, matérielles et pédagogiques. Par souci de bien identifier les séquences nécessaires à la mise en place de partenariats stratégiques et de bien évaluer tous les enjeux propres à chacune de ces séquences, le CAP s'est

doté d'une grille d'analyse pour identifier les étapes et les conditions de réussite d'un partenariat dans le contexte d'une intervention andragogique conjointe et intégrée pour adultes peu alphabétisés.

Le schéma ci-dessous tente d'illustrer les séquences de l'élaboration de tels partenariats stratégiques et les catégories d'enjeux andragogiques en lien avec ces séquences telles que les perçoivent les artisans du CAP.

²⁷ Cette section est tirée du document *Modèle d'implantation des programmes de formation Fast-Track* produit pour le CAP par Diane Dugas, en collaboration avec Donald Lurette, en 2005.

Schéma des divers enjeux andragogiques à considérer pour la création de services de formation intégrés pour des apprenants adultes peu alphabétisés



Par ce schéma, le CAP a tenté d'illustrer la séquence d'apparition des enjeux andragogiques sous la forme d'une pyramide inversée pour deux raisons majeures :

- le désir d'explicitier de façon visuelle une hiérarchisation de la chronologie des enjeux traités (séquences);
- le désir d'illustrer la relativité de la quantité de travail et de ressources à investir à chacun des niveaux d'enjeux.

Ainsi, les niveaux inférieurs de la pyramide inversée sont moins étendus à l'horizontale, car le schéma tente d'illustrer par cette représentation (du plus petit au plus grand vers le haut) la quantité de travail nécessaire à chaque séquence de mise en place du partenariat. On estime que le temps et l'énergie requis pour analyser et traiter les premiers enjeux, philosophiques et politiques, sont moindres que pour les enjeux subséquents. Dans ce sens, les enjeux administratifs et didactiques sont représentés de façon plus large à l'horizontale, car ils exigent plus de temps et de ressources pour la réalisation d'un projet de formation conjoint et intégré. Toutefois, il est à noter que l'analyse des deux premiers enjeux (à la base de la pyramide inversée) sera déterminante pour savoir si les visions, les cultures organisationnelles et les mandats des décideurs impliqués sont compatibles pour s'engager dans un partenariat stratégique. Si les visions et les cultures organisationnelles diffèrent trop, la base de la pyramide inversée sera trop faible et il deviendra impossible de développer les enjeux supérieurs. Il faudra d'abord traiter et résoudre ces deux niveaux d'enjeux à la base afin d'aborder, par la suite, les deux enjeux aux niveaux supérieurs.

Des questions guides sont proposées pour traiter des différentes catégories d'enjeux pour la mise sur pied de partenariats stratégiques en vue d'offrir des services intégrés en formation des adultes. Bien que cela semble demander beaucoup de travail, cette réflexion sera précieuse, car elle deviendra un investissement qui se traduira à moyen terme par une plus grande fluidité dans les rapports interagences. De plus, cette analyse est, à notre avis, incontournable. Elle permet de mieux choisir les partenaires et, une fois le succès expérimenté, de bâtir un terrain propice à la création de programmes additionnels au sein des mêmes partenariats avec lesquels il sera possible d'instituer un mode de collaboration où tous les partenaires seront gagnants.

1^{er} niveau de la pyramide inversée : Les enjeux d'ordre philosophique

Les enjeux d'ordre philosophique sont, pour les artisans du CAP, les premiers à traiter avec les partenaires potentiels. En analysant les enjeux philosophiques et les cultures organisationnelles, l'on peut explorer la compatibilité recherchée entre les partenaires pour mettre en place et mener un partenariat avec une intégration de services aussi exceptionnelle. L'exploration de la culture organisationnelle de chacun des partenaires permettra de constater si leurs valeurs et leurs croyances éducatives sont compatibles. Il est important de comprendre les représentations et les visions de chacun par rapport à la formation des adultes et au partenariat interprogrammes et interorganismes. Dans ce premier exercice de planification, il faut répondre à certaines questions de fond, entre autres :

- Quelle est l'idéologie dominante du partenaire ?
- Quel impact a-t-elle sur sa culture organisationnelle et sa capacité de participer à des partenariats ?
- Quelle vision du partenariat le partenaire a-t-il ?
- Voit-il ses partenaires comme des égaux légitimes, peu importe la nature de ses services, ou comme des sous-traitants qui lui permettent d'améliorer son service et son image ?
- Peut-il travailler dans un contexte du multilatéralisme, où la prise de décision et les responsabilités sont partagées, ou a-t-il tendance à décider de façon unilatérale ?
- Quels sont les intérêts réels du partenaire ?
- Le partenaire est-il plus préoccupé par ses besoins institutionnels ou y a-t-il place à la prise en compte des besoins des apprenants pour organiser ses services (centré sur ses programmes et ses structures ou centré sur l'apprenant et les services répondant à ses besoins) ?

2^e niveau de la pyramide inversée : Les enjeux d'ordre politique

La deuxième catégorie d'enjeux permet d'explorer la complémentarité des services et des champs de compétence de chacun des partenaires. L'exploration de leurs champs de compétence et de leur niveau d'imputabilité auprès des instances publiques permet de constater si leurs interventions éducatives peuvent être compatibles et complémentaires. Dans ce deuxième exercice de planification, il faut répondre à certaines questions de fond, entre autres :

- Est-ce que les champs de compétence des programmes de formation sont bien délimités ?
- Y a-t-il duplication ou continuum de services ?
- Y a-t-il compétition ou complémentarité ?
- Y a-t-il lieu d'arrimer le champ de compétence du programme d'alphabétisation avec d'autres programmes de formation ou l'inverse ?
- Comment peut-on faciliter la planification des services locaux de formation aux adultes en respectant les champs de compétence et les exigences d'imputabilité de chacun ?
- Y a-t-il un besoin de créer un lieu privilégié de concertation locale (guichet unique, comité conjoint pour une initiative précise, table de concertation, centre multi-service, etc.) pour favoriser et encadrer la mise en place de programmes conjoints complémentaires ?
- Comment implanter un programme conjoint dans lequel tous les partenaires se sentiront gagnants sur les fronts suivants : le respect des impératifs administratifs; le respect des champs de compétence; le respect des philosophies d'intervention (formation, insertion, etc.) ?
- Est-ce que le programme d'alphabétisation possède un pouvoir d'attraction équivalent à celui des autres programmes de formation ?
- Que la réponse soit oui ou non, quelles sont les implications ?
- Comment enrichir le programme d'alphabétisation pour lui donner un plus grand pouvoir d'attraction ?
- Comment assouplir les barrières structurelles qui limitent les possibilités d'offrir des services intégrés correspondant de façon adéquate aux besoins complexes des adultes moins alphabétisés ?

- Peut-on définir avec ses partenaires des formes d'attestation reconnues pour la nature du programme (certification collégiale; attestation d'une association professionnelle ou de toute autre agence gouvernementale; attestation scolaire liée à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires) dans un parcours de formation spécialisée s'élevant sur une démarche d'amélioration des niveaux d'alphabétisme ?

Les projets de formation conjoints et intégrés amèneront les partenaires à préciser leurs champs de compétence respectifs, ce qui devrait mener à des ententes sur le partage de ces champs. Comme nous l'avons mentionné, ces ententes sont la base de la mécanique d'un projet de formation intégré et conjoint, qui mènera ultimement à une plus grande cohésion locale pour mieux desservir les apprenants adultes peu alphabétisés.

3^e niveau de la pyramide inversée : Les enjeux d'ordre administratif et de coordination locale

En analysant les enjeux d'ordre administratif, l'on peut explorer et articuler la mécanique de mise en commun des ressources de chaque partenaire. On peut parler ici d'un montage financier nécessaire avant de procéder au montage andragogique approprié. L'exploration de la mise en commun des ressources de chaque partenaire permettra de constater si les interventions éducatives des partenaires peuvent être réalisables en tenant compte de la disponibilité des ressources humaines et financières. Dans ce troisième exercice de planification, il faut répondre à certaines questions de fond, entre autres :

- Comment peut-on assurer la mise en place de programmes de formation aux adultes qui sont de qualité et qui répondent aux besoins socio-économiques d'une communauté locale, à des coûts abordables pour les partenaires ?
- Peut-on convaincre ses partenaires d'instaurer un système centralisé d'accueil et d'inscription, d'évaluation des niveaux d'alphabétisme, d'identification des besoins des apprenants et de gestion de dossiers pédagogiques et administratifs ?
- Dans ce sens, y a-t-il des partenariats stratégiques à développer avec certains partenaires naturels de référence (soutien au revenu, services d'employabilité, compensation, etc.) par l'entremise de services conjoints et intégrés ?

**4^e niveau de la pyramide inversée :
Les enjeux d'ordre didactique**

En analysant les enjeux d'ordre didactique, l'on peut explorer les séquences de formation pertinentes pour les besoins des adultes peu alphabétisés. L'exploration de la mise en commun des ressources de chaque partenaire permettra de constater si les interventions éducatives des partenaires peuvent être adaptées aux besoins complexes d'une clientèle peu alphabétisée qui affronte de multiples barrières psychosociales à l'apprentissage. Dans ce quatrième exercice de planification, il faut répondre à certaines questions de fond, entre autres :

- Peut-on concevoir des montages andragogiques basés sur la pédagogie de la réussite qui fournissent le soutien nécessaire aux personnes apprenantes moins alphabétisées et qui prennent en compte certaines barrières psychosociales à l'apprentissage et à l'intégration ?
- Peut-on concevoir des montages andragogiques basés sur le partenariat qui fournissent les attestations et les reconnaissances d'apprentissage nécessaires aux personnes apprenantes moins alphabétisées et qui prennent en compte certaines barrières institutionnelles et structurelles à la formation ?
- Peut-on prévoir des pratiques éducatives qui facilitent l'intervention auprès d'adultes aux niveaux de compétences variés, mais aux besoins d'insertion socioprofessionnelle semblables ?

- Peut-on mettre en place, dans un projet de formation conjoint, une approche andragogique qui permet :
 - d'offrir une formation spécialisée adaptée aux niveaux d'alphabétisme d'apprenants peu alphabétisés ?
 - d'intégrer une formation stratégique en développement des compétences d'alphabétisme qui soutient l'apprenant dans sa démarche de formation spécialisée (pédagogie de la réussite) ?
 - d'intégrer un volet d'intégration à un projet personnel (ex. : emploi) ?
 - de considérer les besoins d'apprentissage des apprenants qui ont un faible niveau d'alphabétisme et certaines barrières psychosociales à l'apprentissage ?
 - de réconcilier les approches andragogiques propres à l'identité et au mandat de chacun des partenaires de formation ?
 - d'établir des modalités de passation (seuil de réussite, niveau de passation) en fonction des enjeux de chacun des partenaires et en lien avec les directives administratives des programmes gouvernementaux qui accordent des subventions ?

Partie 4

Les avantages d'un modèle concerté et intégré

Le modèle de développement de l'alphabétisme préconisé offre des avantages intéressants pour les personnes apprenantes et pour les réseaux d'éducation et de soutien à leur intention. C'est l'objet de cette quatrième partie.

4.1 Les avantages pour les personnes apprenantes peu alphabétisées

Contourner l'étiquetage négatif associé aux programmes d'alphabétisation

Un des avantages marquants de l'approche intégrée est de permettre d'intégrer l'alphabétisation dans un « forfait éducatif » plus noble aux yeux des apprenants adultes qui craignent d'être étiquetés comme « *analphabètes* ». Dans ce sens, le processus d'alphabétisation « s'intègre » dans une initiative de formation plus globale où l'accent porte sur les volets de la formation qui correspondent davantage aux besoins ressentis des apprenants adultes (développement professionnel, développement parental, etc.).

Favoriser l'accès au marché du travail dans un délai réaliste

Certains programmes intégrés visent le développement de compétences techniques et professionnelles; ils ciblent, d'une part, des métiers dans des secteurs en expansion et, d'autre part, des métiers que les adultes peu alphabétisés seront capables d'exercer dans un délai réaliste tout en ayant atteint un niveau acceptable d'alphabétisme. Les programmes intégrés et conjoints seront particulièrement bénéfiques pour les apprenants qui auraient des difficultés à compléter une démarche traditionnelle d'alphabétisation et encore plus à poursuivre ensuite de façon linéaire leur parcours académique dans un programme plus avancé (ex. : compléter un diplôme d'études secondaires ou une formation professionnelle). Bref, en intégrant formation de base et formation professionnelle, des apprenants peu alphabétisés peuvent se qualifier, alors qu'ils auraient difficilement accès autrement à cette étape de leur parcours de formation.



Contourner certaines barrières à l'apprentissage, stimuler la motivation à apprendre

L'approche préconisée de services intégrés et conjoints en éducation des adultes est particulièrement bénéfique pour les apprenants peu alphabétisés qui ne participent pas aux programmes d'alphabétisation traditionnels, à cause de toutes sortes de barrières personnelles et structurelles, ou qui y participent, mais y stagnent. Ainsi, l'approche de formation intégrée permet de mettre en commun diverses ressources en éducation des adultes pour, d'une part, mieux desservir les adultes peu alphabétisés en mettant le maximum de ressources éducatives à leur disposition pour développer de multiples compétences qui répondent à leurs besoins et, d'autre part, offrir aux apprenants ciblés diverses attestations et reconnaissances d'apprentissage nécessaires pour intégrer leur projet personnel (emploi, formation ultérieure, etc.).

De plus, les programmes intégrés aident à contourner le peu de motivation à améliorer les compétences de base (barrière psychosociale) souvent observé chez beaucoup d'adultes peu alphabétisés parce que ces programmes leur donnent accès à *une formation pertinente et qualifiante répondant à leurs besoins*. À titre d'exemple, lorsqu'on lie les ressources en alphabétisation avec des ressources spécifiques à la formation professionnelle dans un secteur d'emploi précis ou encore à une formation pour développer le rôle parental, on répond à un besoin ressenti et l'on accroît par le fait même la motivation de l'adulte. Qui plus est, la certification et l'attestation d'une formation (reconnaissance formelle) apportent du prestige au programme (un plus grand pouvoir d'attraction), donc une motivation supplémentaire d'y participer.

Répondre aux critères de participation de la plupart des agences de référence

Les programmes intégrés offrent aussi des avantages aux adultes qui doivent répondre aux politiques de participation liées à des programmes de maintien au revenu de diverses agences de référence (ex. : assistance sociale, assurance-emploi, etc.). En effet, certaines caractéristiques essentielles des programmes intégrés cadrent bien avec les critères exigés par les agences de référence :

- ils sont d'une durée prédéterminée;
- ils comprennent souvent une ou plusieurs formes d'attestation ou de reconnaissance;
- ils tiennent compte des principales barrières tant structurelles que psychosociales pouvant nuire à la participation et à l'apprentissage de la clientèle peu alphabétisée;

- ils peuvent mener rapidement vers l'emploi;
- leurs coûts de participation sont minimes;
- le volet d'alphabétisation assure un soutien pédagogique intéressant tout au long du parcours de la formation spécialisée.

Adapter des pratiques pédagogiques aux réalités des adultes peu alphabétisés

Les programmes de formation intégrés permettent d'offrir un volet de formation des compétences de base qui favorise le développement stratégique des compétences d'alphabétisme et d'autres types de compétences complémentaires. Les modalités d'évaluation et de notation peuvent être conçues pour contourner les difficultés à l'écrit. Le tout s'inscrit dans un contexte où l'on cherche à instaurer une *pédagogie de la réussite* et à ainsi défaire des perceptions plutôt négatives chez beaucoup d'apprenants peu alphabétisés par rapport à leur capacité d'apprendre et de réussir, surtout dans un cadre formel d'apprentissage.

Dans ce sens, les programmes de formation intégrés sont mieux adaptés aux niveaux d'alphabétisme des apprenants peu alphabétisés, à leurs barrières à l'apprentissage et à leurs besoins complexes d'insertion dans le milieu de travail ou dans d'autres rôles sociaux. Par leur conception, les programmes conjoints et intégrés permettent entre autres aux apprenants :

- de profiter des multiples ressources pédagogiques de différents partenaires;
- de recevoir de l'appui pédagogique et logistique adapté;
- de recevoir un enseignement adapté à leur niveau d'alphabétisme et pertinent pour leurs besoins d'insertion socio-économique;
- d'obtenir des attestations ou reconnaissances formelles de leurs apprentissages;
- de participer à un processus de préparation pour l'insertion dans un emploi ou une autre sphère de la vie communautaire.

4.2 Les avantages pour les agences prestataires de services d'alphabétisation aux adultes

Changer positivement la perception des programmes d'alphabétisation

Un des avantages marquants des programmes intégrés est de permettre d'intégrer le processus d'alphabétisation dans un programme de formation plus global qui met l'accent sur la formation professionnelle ou sur toute autre formation spécialisée. Dans ce sens, des services qui « intègrent stratégiquement » les interventions en alphabétisation dans un forfait éducatif devraient entraîner une perception beaucoup plus positive des programmes d'alphabétisation dans les réseaux d'intervenants (barrière structurelle) et contourner les perceptions négatives chez les adultes en général (barrière psychosociale). De plus, les programmes intégrés, comme le suppose leur appellation, permettent de formaliser l'intégration des programmes et des contenus d'apprentissage pour ainsi mieux structurer l'intervention andragogique auprès des apprenants peu alphabétisés.

Retombées quantitatives positives pour les programmes d'alphabétisation

Nous croyons que plusieurs retombées peuvent découler de la mise en place de programmes de formation conjoints et intégrés pour les organismes prestataires de services d'alphabétisation et leurs communautés respectives :

- augmentation du volume d'apprenants dans les programmes ou les projets d'alphabétisation;
- augmentation du taux de rétention de la clientèle peu alphabétisée dans les programmes;
- augmentation de l'intérêt des agences de référence pour les nouveaux programmes comprenant des composantes proactives d'insertion socio-économique;
- augmentation du niveau d'alphabétisme chez la clientèle inscrite à ces programmes;
- augmentation de la satisfaction des apprenants qui suivent ces programmes;
- augmentation générale du niveau d'alphabétisme dans les communautés.

4.3 Les avantages pour les autres partenaires

Proposer des solutions aux barrières à l'apprentissage et à la participation à la formation; instaurer une meilleure confiance chez les partenaires de référence

L'approche intégrée permet aux organismes d'alphabétisation et à leurs partenaires d'établir des partenariats stratégiques pour tenir compte des multiples barrières psychosociales des apprenants et pour réduire les barrières institutionnelles et structurelles engendrées par les systèmes de prestation de services. Par ces programmes conjoints et intégrés, on peut réalistement concilier les besoins des agences de référence (assurance-emploi ou autres services d'employabilité, programmes d'assistance sociale, programme pour les accidentés de travail, etc.) avec les besoins des apprenants peu alphabétisés.

Encore une fois, on peut rendre les interventions en alphabétisation plus attrayantes pour les organismes de référence en mettant l'accent sur le caractère « intégré » de certaines initiatives dont les caractéristiques tiennent compte des principales barrières structurelles et psychosociales pouvant nuire à la participation et à l'apprentissage de la clientèle peu alphabétisée. De plus, des attestations reconnues (un certificat de niveau secondaire, professionnel ou collégial) apportent du prestige au programme pour certaines agences de référence. Ces attestations donnent aussi un aspect diversifié au programme (formation de base en communication, informatique, employabilité, formation pour un métier, formation en compétences parentales, etc.) répondant ainsi à une série de besoins difficiles à combler par un seul programme pour des adultes aux besoins multiples qui constituent la grande partie des clientèles des agences de référence.

Favoriser la complémentarité des services aux adultes dans la communauté

Les programmes conjoints et intégrés permettent à chaque partenaire d'élargir son mode de fonctionnement pour tendre vers une gestion plus horizontale. Ils permettent de mener un projet **interprogrammes** en maintenant toutefois l'autonomie de leur gestion au moyen d'un **comité encadreur interorganismes**. Cette forme de gestion fait en sorte que les champs de compétence et les impératifs administratifs de chaque programme soient respectés, tout en assurant le bon fonctionnement du programme de formation qui dépasse les capacités de chaque organisme ou programme individuel.

Les programmes conjoints et intégrés, par leur nature, assurent des références interprogrammes puisque les procédures de référence et d'inscription sont partagées entre les partenaires. Dans ce contexte, le même apprenant peut être desservi par plusieurs prestataires de services à la fois. Conséquemment, les partenaires ne se sentent pas pénalisés lorsqu'un apprenant reçoit le service d'un autre collaborateur. Ainsi, les programmes des partenaires sont perçus comme complémentaires plutôt que compétitifs.

Finalement, les programmes intégrés, par leur nature multiprogrammes et multipartenaires, engendrent diverses ententes de collaboration entre les différents partenaires de la communauté. Cette dynamique d'échanges et de collaboration positive permet aux programmes de formation conjoints et intégrés de s'inscrire plus aisément dans un **continuum de services** cohérent et complémentaire dans la communauté.



Les difficultés et les défis d'un modèle concerté et intégré

Bien que l'approche des services intégrés pour le développement stratégique de l'alphabétisme présente des avantages intéressants pour les apprenants peu alphabétisés et pour les organismes publics en éducation des adultes, sa mise en place n'est pas un automatisme; elle comporte beaucoup de défis. Les fondements de collaboration et de complémentarité sur lesquels s'appuie cette mise en place contrastent avec certaines cultures organisationnelles et pratiques, ce qui peut présenter des embûches importantes pour le développement d'initiatives intégrées. Dans cette cinquième partie, nous tentons d'identifier quelques défis et difficultés importants pour la mise en place d'une approche intégrée.

5.1 Les tensions dans le partenariat

Comme nous avons pu le constater dans les parties précédentes, l'approche préconisée des services intégrés nécessite, dans la plupart des cas, diverses formes de partenariat stratégique. Tout cela exige du temps, des efforts, du doigté et de la patience, notamment pour organiser la prestation des services andragogiques intégrés, définir les mandats de chaque partenaire, planifier un financement équitable, assurer la logistique de recrutement et de référence des apprenants, élaborer conjointement des contenus de formation, prévoir le transport, organiser l'encadrement andragogique des formateurs, etc.

Les partenariats et la haute voltige : Les TGV de la formation sont nés d'un processus de concertation entre différents programmes/services de formation et de support à l'emploi pour les adultes. Ce processus est exigeant, compte tenu de la diversité des agences impliquées (alphabétisation, formation professionnelle, formation créditée, maintien au revenu, services d'intégration à l'emploi ou d'employabilité...) ainsi que de la complexité des arrimages à faire. Nous nous heurtons quotidiennement aux modalités liées à l'imputabilité et au financement des partenaires en place. Effectivement, ceux-ci sont redevables à des bailleurs de fonds provenant de quatre niveaux de gouvernement : municipal, régional, provincial et fédéral. Créer des TGV de la formation dans cette arène est donc de la haute voltige (Dugas, 2005, tiré de Lurette, 2008, p. 24).



La confiance et le respect entre les partenaires

L'approche de partenariat stratégique préconisée repose sur un élément primordial : la confiance entre les partenaires. Instaurer cette confiance n'est pas nécessairement toujours facile, c'est un travail qui s'étend sur le long terme. L'établissement et le maintien d'un partenariat productif requièrent des efforts importants. Quoiqu'un bon partenariat procure des avantages mutuels, il peut également comporter des désavantages et des défis. Voici quelques points à prendre en considération :

- un partenariat avec une organisation projetant une image défavorable dans la communauté risque de nuire à l'image du projet et il en va de même si le partenariat échoue;
- les processus ou systèmes bureaucratiques peuvent entraver le processus d'établissement du partenariat;
- les obstacles liés à la culture organisationnelle (ex. : non-concordance des valeurs organisationnelles et résistance au changement) peuvent compromettre l'établissement de partenariats;
- un partenaire peut changer soudainement de direction stratégique et de priorités, ce qui mettra en péril les ententes déjà prises.

Cela dit, un partenariat sera aussi fort que la volonté de ses membres de le mettre en œuvre et de le maintenir opérationnel. Or, la disposition d'un partenaire à s'engager dans une réelle dynamique de partenariat est tributaire en grande partie de sa culture organisationnelle. Un défi de taille pour les partenaires est donc d'évaluer les capacités réelles de chacun à œuvrer dans une structure partenariale.

Dans ce sens, nous avons dans nos travaux et expériences antérieurs identifié d'autres freins au développement des programmes conjoints et intégrés. Entre autres, nous avons constaté qu'il existe à travers le réseau d'éducation des adultes en Ontario, un sous-développement de la culture de collaboration, et ce, au détriment d'une culture de compétition et de « protectionnisme ». Les gestionnaires de programmes et les divers intervenants qui y participent, tant pour les programmes d'alphabétisation et de formation de base que les autres programmes de formation pour adultes ou pour les programmes de référence, ont du mal à se débarrasser de vieux réflexes ou d'automatismes qui préconisent le repli sur ses propres champs de compétences, qui suscitent la méfiance envers les autres programmes publics, et qui maintiennent

la conviction mal fondée que l'on peut tout mieux faire seul. Il faut dire que les modes de financement de ces programmes préconisés par les divers niveaux de gouvernements ont su alimenter et consolider cette culture de compétition entre des programmes publics et complémentaires pour la plupart (Lurette et Dugas, 2003, p. 70).

5.2 Les tensions associées aux investissements nécessaires pour la phase d'implantation

Un autre défi dans la mise en place d'interventions intégrées est que celles-ci nécessitent souvent un investissement considérable de temps, d'information et, dans une moindre mesure, de ressources financières et d'effectifs spécifiques aux interventions, particulièrement durant leur phase d'implantation. En effet, pour répondre aux besoins administratifs et didactiques liés à la mise en place de programmes intégrés, on demande un investissement spécifique des partenaires pour la planification de la logistique d'implantation. Les partenaires principaux doivent alors libérer des ressources pour réussir à faire le développement ou l'adaptation du contenu, le recrutement et l'encadrement des formateurs qui seraient appelés à offrir ces nouveaux programmes. De plus, les nouveaux programmes intégrant le développement de toutes sortes de compétences (essentiels, spécialisés et génériques) exigent un travail d'arrimage important. Il y a aussi la logistique très prenante des infrastructures et des ressources matérielles nécessaires à la mise en marche des programmes (locaux, laboratoires, transport, etc.). Tous les efforts engagés durant la phase d'implantation s'amenuisent cependant à mesure que les partenaires apprennent à travailler ensemble et ils sont réinvestis dès la seconde offre du même programme de formation.

Nécessité de la formation des formateurs

Par ailleurs, dans ce contexte d'ajustement et de développement d'un nouveau programme, la formation initiale et continue des formateurs devient indispensable; elle exige également qu'on y attribue les ressources nécessaires, particulièrement au début de l'initiative. Dans ce sens, on doit prévoir des rencontres de travail stratégiques au début du programme avec les formateurs. Ces rencontres sont essentielles, car elles serviront de session de travail pour *organiser et arrimer les interventions et les contenus de formation pour tous les types de compétences à développer*. Elles serviront également de session de formation initiale pour permettre aux membres de l'équipe de formation de se familiariser avec *la nature intégrée du programme et les particularités de la clientèle cible*.

Des rencontres d'encadrement continu seront également nécessaires à des intervalles réguliers au cours du programme entre le(s) coordonnateur(s) du programme et l'équipe de formation pour permettre les ajustements nécessaires. Les ajustements peuvent se faire tant au niveau de la gestion du programme (gestion continue) que des pratiques de formation. Ces rencontres procurent également des espaces essentiels de formation continue afin de maximiser l'apprentissage sur le tas ou dans l'action (le développement professionnel). Elles permettent entre autres aux formateurs, même s'ils proviennent de différents organismes partenaires dans la prestation du service, de développer une intervention cohérente, laquelle s'articule dans un seul programme de formation conjoint et intégré.

Un investissement particulier de la part des organismes d'alphabétisation

Comme nous l'avons mentionné, le modèle proposé ici favorise un repositionnement stratégique pour les organismes d'alphabétisation afin qu'ils puissent agir à la fois comme organismes complémentaires aux autres services publics et comme partenaires essentiels pour rejoindre la clientèle peu alphabétisée. Le modèle propose donc aux divers intervenants des organismes d'alphabétisation d'être des chefs de file dans leurs communautés respectives afin d'instaurer une culture locale de collaboration pour le développement de services aux adultes peu alphabétisés. Or, ce repositionnement stratégique demande des efforts importants pour la mise en place et le maintien des initiatives intégrées.

En effet, une enquête terrain réalisée par le CAP en Ontario, en 2003, a révélé qu'à l'époque, très peu de programmes de prestation de services conjoints ou intégrés comprenaient un volet alphabétisation. Le rapport de cette enquête mentionnait également que les programmes intégrés existants étaient très précaires. Il révélait ainsi que :

les programmes intégrés nécessitent une charge de travail supplémentaire importante surtout assumée par les programmes d'alphabétisation pour assurer leur existence et pour assurer le maintien de tous les partenariats et de toutes les ententes multipartites sous-jacents à leur mise en place et à leur coordination, et d'autre part, ils ne font pas l'objet d'un financement précis qui tiendrait compte des ressources supplémentaires nécessaires pour assurer la livraison d'initiatives aussi riches et particulières (Lurette et Dugas, 2003, p. 70).

5.3 Les tensions associées aux choix andragogiques

Les programmes intégrés mis en place dans une perspective stratégique de développement de l'alphabétisme amènent les intervenants en éducation des adultes à faire des choix parfois basés sur des considérations plus pragmatiques afin de contourner des barrières à l'apprentissage. Or, ces choix peuvent provoquer des tensions avec les fondements idéologiques de l'éducation des adultes auxquels adhèrent certains individus et leurs organisations.

La dimension « Fast Track » des TGV vs l'apprentissage tout au long de la vie

Notons entre autres le choix de concevoir des programmes de formation de courte durée (dimension « *Fast Track* » ou « *Très Grande Vitesse* ») afin de contourner des barrières psychosociales et structurelles. Ce choix peut être perçu comme une réponse trop utilitaire et trop fonctionnaliste aux besoins des marchés de l'emploi qui s'harmonise peu avec une vision plus holistique d'apprentissage tout au long de la vie où l'alphabétisation des adultes est considérée comme une démarche fondamentale pour éduquer autant l'apprenant citoyen que l'apprenant travailleur. À notre avis, l'un n'empêche pas l'autre²⁸ : « les formations adaptées ne sont pas nécessairement des formations à rabais et, dans une société démocratique, les apprentissages des individus, tout particulièrement à l'âge adulte, doivent être socialement reconnus et sanctionnés » (Wagner, cité dans Hautecoeur, 2000, p. 92).

La place délicate de l'anglais

Notons également le choix épineux de développer des compétences langagières en langue seconde propres au milieu d'intégration de l'apprenant (souvent des milieux anglo-dominants à l'extérieur du Québec). Ce choix peut être perçu comme une menace à la préservation de la culture et de la langue première des apprenants francophones.

²⁸ Le modèle s'articule autour de services intégrés et s'appuie sur un constat révélé par les dernières grandes enquêtes internationales sur l'alphabétisme des adultes, à savoir que les compétences d'alphabétisme sont comme des muscles : plus on les exerce, peu importe le contexte, mieux elles se maintiennent et plus elles s'améliorent rapidement. C'est pourquoi nous croyons qu'une approche intégrée de services éducatifs ne représente aucunement un ralentissement du développement des compétences d'alphabétisme comparativement à la participation à un programme d'alphabétisation traditionnel à temps plein.

Historiquement, les approches dites « bilingues » n'ont pas toujours servi la cause des communautés francophones du Canada. De plus, le secteur de l'éducation, particulièrement en milieu minoritaire, porte toujours l'héritage d'une culture de « linguistes puristes » qui situe davantage la langue française comme un objet d'apprentissage en soi et qui voit l'alphabétisation comme un moyen de promouvoir l'usage de cette langue auprès des adultes peu alphabétisés. Dans ce sens, le désir de tenir compte de l'anglais pour répondre aux besoins d'insertion des francophones pose un défi important; il n'est pas toujours facile de concilier la tension entre une vision d'éducateur-linguiste davantage centrée sur la langue comme objet d'apprentissage (apprendre le français correctement d'abord pour se développer comme francophone) et une vision d'éducateur-andragogue davantage centrée sur la langue comme moyen d'apprentissage (utiliser le français comme moyen d'apprentissage pour développer diverses compétences afin de mieux fonctionner dans sa communauté).

L'éducateur-andragogue opte pour une approche pragmatique afin de répondre aux besoins exprimés des francophones de tous les milieux et d'assurer une pertinence aux programmes francophones en éducation des adultes par leur capacité de tenir compte des besoins langagiers liés à l'intégration des apprenants dans les différentes sphères de la vie communautaire et professionnelle.

Dans quelle mesure le capital culturel des communautés est-il recensé et mis en valeur ? Les ressources traditionnelles sont-elles suffisantes pour une mise en œuvre efficace des projets de développement ? Sont-elles compatibles et favorables à l'introduction de nouvelles technologies ? Les éducateurs d'adultes sont-ils préparés aux interventions interculturelles de développement endogène avec leurs partenaires locaux ? Quelles méthodologies ont-ils pu efficacement expérimenter ? Quelles institutions les soutiennent ? Lesquelles seraient à créer ? (Hauteceur, 2000, p. 28)

Conclusion

Vers une communauté d'apprentissage...

Le modèle andragogique présenté dans ce document propose des pistes pour réorganiser une partie des services en éducation des adultes destinés aux personnes peu alphabétisées du Canada. Ces pistes proposent entre autres de mettre à contribution une gamme plus variée de services éducatifs dans une communauté donnée afin de favoriser le développement de l'alphabétisme des adultes peu alphabétisés d'une façon plus intégrée. Pour ce faire, les organismes prestataires de programmes d'éducation des adultes doivent sortir d'un fonctionnement guidé par des impératifs structurels et institutionnels pour construire sur des *impératifs davantage andragogiques et communautaires*. Ces nouvelles approches permettront aux organismes qui le désirent de tendre vers des fonctionnements où la collaboration n'est pas seulement un concept théorique, mais bien une pratique réelle qui vient s'ancrer dans un partage des ressources humaines et matérielles pour le bien des adultes désirant recevoir une formation qui répond à leurs besoins et à leur profil d'alphabétisme.

Du développement des programmes d'alphabétisation... au développement continu des compétences

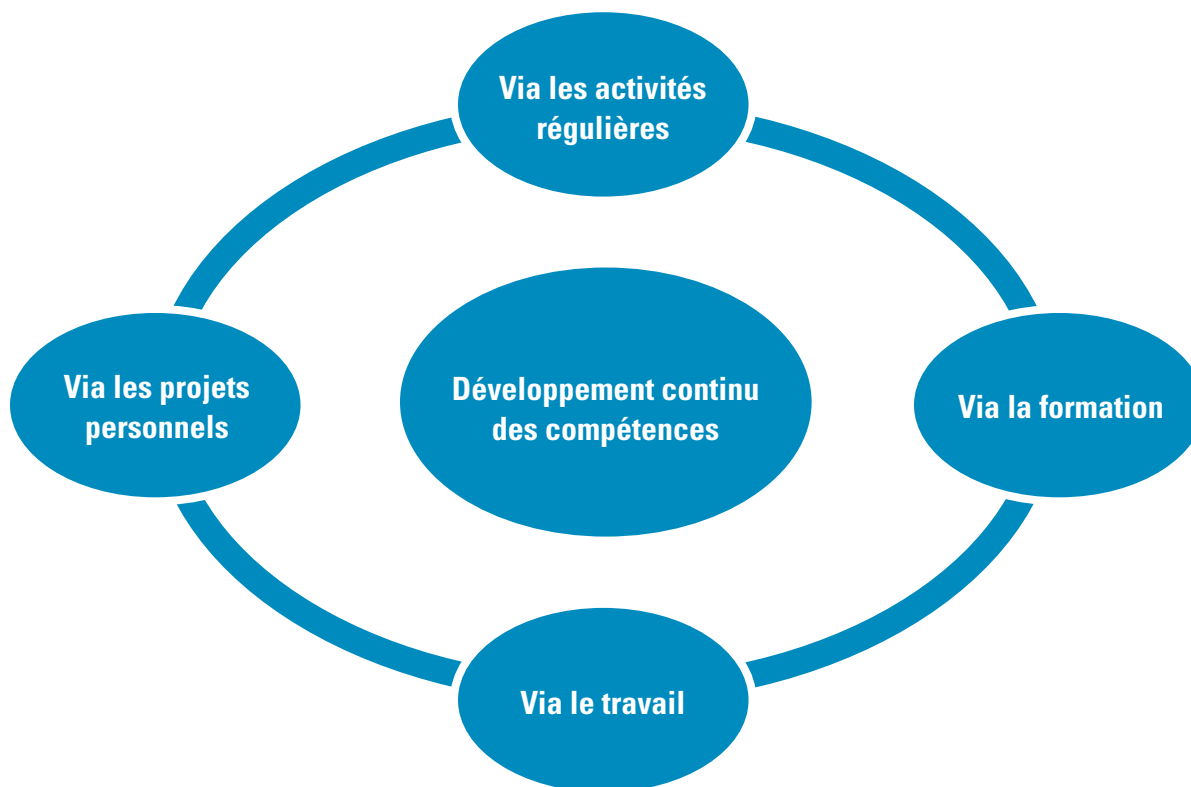
Le modèle préconisé s'intéresse davantage au développement des compétences d'alphabétisme des personnes peu alphabétisées plutôt que strictement à l'alphabétisation. Les compétences essentielles et les compétences génériques sont indispensables à une grande variété de tâches dans le milieu de travail et dans le quotidien. Donc, elles fournissent aux apprenants adultes une fondation élargie sur laquelle peut s'appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences (entre autres, les compétences spécialisées). Dans ce sens, les compétences essentielles et les compétences génériques élargissent de façon horizontale les visées potentielles de développement des compétences d'alphabétisme dans des initiatives de formation auprès d'apprenants peu alphabétisés. De plus, les compétences essentielles et les compétences génériques accroissent les capacités des gens de s'adapter aux changements tout au long de la vie : le développement de ces compétences est comme un continuum qui va bien au-delà des niveaux de compétences visés par les programmes d'alphabétisation traditionnels. On pourrait parler ainsi d'élargissement, de façon verticale des visées potentielles de développement des compétences d'alphabétisme dans des initiatives de formation pour adultes.

Cela dit, le continuum de développement des compétences essentielles et génériques s'applique, à notre avis, à une perspective andragogique encore plus large. Il nous inspire à situer le développement des compétences d'alphabétisme dans un concept plus large, soit le *continuum de développement des compétences pour la vie*. En ciblant des interventions éducatives auprès d'adultes peu alphabétisés qui répondent à des besoins d'intégration ressentis et complexes, on peut concevoir des interventions qui permettent de développer les compétences d'alphabétisme (compétences essentielles et génériques) et les compétences spécialisées des personnes apprenantes comme l'une des portes d'entrée possibles sur un continuum de développement des compétences plus large.

En effet, selon l'EIAA de 1994 et l'EIACA de 2003, les compétences d'alphabétisme sont comme des muscles : plus on les exerce, peu importe le contexte, mieux elles se maintiennent et plus elles s'améliorent rapidement. Dans ce sens, les espaces et les contextes de développement des compétences d'alphabétisme dépassent les milieux de formation formels et informels. Le développement continu des compétences des adultes peu alphabétisés s'exerce dans plusieurs sphères de leur vie. Conséquemment, cette perspective confirme l'idée que les initiatives de formation des adultes peu alphabétisés doivent être conçues de façon stratégique dans le temps afin de les situer dans un mouvement plus large de développement continu des compétences. Cela dit, le développement de l'alphabétisme est une responsabilité partagée. Le passage en formation organisée ne représente pour l'apprenant adulte qu'une séquence stratégique limitée dans ses objectifs et limitée dans le temps.



Acquisition et développement des compétences dans un continuum élargi



Du développement continu des compétences par des interventions intégrées... vers un continuum de services dans une communauté

Un des avantages marquants de l'approche andragogique intégrée préconisée dans ce document est qu'elle permet d'intégrer l'alphabétisation dans un forfait éducatif plus complet pour répondre aux besoins complexes et multiples des apprenants adultes peu alphabétisés. Dans ce sens, le processus d'alphabétisation « s'intègre » dans une initiative de formation plus globale où l'accent porte sur les volets de la formation qui correspondent aux besoins ressentis des apprenants adultes. Ces initiatives intégrées, par leur nature multiprogrammes et multipartenaires, engendrent diverses ententes de collaboration et de concertation entre les différentes instances locales. Cette dynamique permet aux programmes de formation locaux d'être plus aisément situés sur un *continuum de services* qui mène ultimement à une intégration plus efficace des apprenants dans leur communauté et qui contribue au développement de l'alphabétisme de cette même communauté.

Dans ce sens, nous croyons qu'il est plus efficace pour un réseau local de formation pour adultes de concevoir ses programmes de formation selon une approche de *continuum de services*, sans distinction pour les prestataires de services précis. Cette approche permet, à notre avis, de rejoindre plus facilement le bassin d'apprenants adultes pour ainsi contourner plusieurs barrières au retour en formation. De plus, l'approche du continuum de services permet de présenter dans une même offre plusieurs services de formation à la population adulte, ce qui simplifie la perception que celle-ci peut avoir du système d'éducation pour adultes. Cette approche nous apparaît évidemment plus compatible avec une perspective de développement continu des compétences par des initiatives de formation conçues dans ce sens.

D'un continuum de services d'apprentissage... à une communauté d'apprentissage; d'une société pleinement alphabétisée... à des communautés d'apprentissage

L'approche andragogique préconisée nous semble intéressante pour favoriser le développement de l'alphabétisme dans les communautés. Dans ce sens, nous croyons que l'andragogie s'intéresse à tout le « système » d'apprentissage pour adultes : les dispositions des adultes ciblés; la nature des objets d'apprentissage; les modes d'apprentissage (les modes de transmission des contenus d'enseignement et les modes d'acquisition des nouvelles compétences); l'environnement d'apprentissage (communauté, modes de soutien, etc.); et les transferts possibles des apprentissages. Cela dit, dans la conception d'une intervention andragogique, tous ces éléments doivent être pris en compte.

Cette approche andragogique permet de ne pas se limiter à analyser un apprenant adulte en fonction d'un programme particulier, mais plutôt d'analyser l'ensemble des apprenants adultes dans leur communauté. Les visées ultimes d'une telle approche sont de favoriser le *développement des compétences multiples des apprenants adultes tout au long de la vie* (continuum de compétences) dans une *offre de services éducatifs intégrés* (continuum de services d'apprentissage) pour une communauté donnée (communauté d'apprentissage).

Le modèle andragogique préconisé favorise une approche de développement des communautés locales qui s'appuie d'abord sur une vision de développement de l'alphabétisme de leur population plutôt que sur le développement de programmes de formation. Notre vision du développement de l'alphabétisme préconise le *développement continu de toutes sortes de compétences* des apprenants adultes, un développement ancré dans une conception particulière de l'intervention éducative, peu importe le niveau d'alphabétisme de ces derniers. Dans cette approche, une communauté tentera toujours de mettre en place toutes les ressources disponibles *pour permettre à sa population d'augmenter son niveau d'alphabétisme*.

Tendre vers une communauté d'apprentissage nous semble plus prometteur que tendre vers une société pleinement alphabétisée. La société pleinement alphabétisée, en plus d'être inatteignable de façon pratique, représente une fin en soi. Elle propose le maximum d'alphabétisation pour amener l'ensemble de la population à un niveau minimum acceptable de compétences de base, et ce, en fonction de normes arbitraires extérieures à l'apprenant adulte. Cela nous semble peu réaliste et sans doute peu souhaitable étant donné la diversité des besoins humains et la complexité de la société. Une communauté d'appren-

tissage est une dynamique communautaire vers laquelle on peut tendre et non une finalité à atteindre. Cette dynamique communautaire s'appuie sur une vision andragogique du développement des membres de sa population qui s'inspire essentiellement des initiatives d'apprentissage répondant aux besoins de cette dernière.

... vers des communautés d'apprentissage au Canada par des projets de mise à l'essai du modèle de la FCAF

Par leur nature multiprogrammes et multipartenaires, les initiatives intégrées que nous avons proposées dans notre modèle engendrent diverses ententes de collaboration et de concertation entre les différentes instances locales. Nous sommes conscients que la mise en place de telles initiatives n'est pas une mince tâche. Toutefois, après un cycle de partenariats stratégiques et d'offre de services intégrés, tout sera sans doute plus facile pour les partenaires, les nouvelles expériences se construisant sur les acquis des expériences initiales. Devraient s'ensuivre d'autres partenariats et d'autres initiatives, lesquels devraient contribuer à développer une communauté d'apprentissage plus cohérente. D'ailleurs, le mouvement de réflexion a déjà été amorcé par la FCAF. Des projets de mise à l'essai du modèle sont en cours dans plusieurs provinces et ils permettent aux intervenants de ces provinces d'amorcer le mouvement de réflexion dans ce sens. Bonne chance à tous ces précurseurs!

Bibliographie

BÉLANGER, P. et B. VOYER. *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], 2004, [<http://www.treaqfp.qc.ca/103/PDF/Expression.pdf>] (10 octobre 2009).

BÉLISLE, R. « Nos compétences fortes : favoriser le développement du savoir-reconnaître », *Le monde alphabétique*, n° 8; 15 ans de vie associative, RGPAQ, automne 1996.

BRINK, S. *Résultats en littératie en Ontario; Répercussions des conclusions de l'EIACA 2003*, Direction de la politique sur l'apprentissage, RHDSC.

COALITION FRANCOPHONE POUR L'ALPHABÉTISATION ET LA FORMATION DE BASE EN ONTARIO. *Les compétences essentielles : pour l'apprenant ayant un objectif d'emploi*; Manuel du participant pour une session de formation, Collège Boréal, 2006.

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

CORBEIL, J.-P. *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*; Division de la culture, tourisme et centre de la statistique sur l'éducation; Statistique Canada, [En ligne], 2006, [<http://www.statcan.ca/francais/research/89-552-MIF/89-552-MIF2006015.pdf>] (10 octobre 2009).

CÔTÉ, C. *Conférence sur les fonctions et les compétences parentales : ce qu'elles sont, comment les identifier, et comment les supporter dans l'intervention*; Journée pédopsychiatrique du Pavillon Roland-Saucier, Père et mère : les deux font la paire : rôles et responsabilités parentales, Chicoutimi, 27 octobre 2000.

DUGAS, D. *Bilan annuel de la direction*, Centre d'apprentissage et de perfectionnement, Hawkesbury, Ontario, 2002.

DUGAS, D. et D. LURETTE. *Modèle d'implantation des programmes de formation « Fast-track »*, Centre d'apprentissage et de perfectionnement, Hawkesbury, Ontario, 2005.

FÉDÉRATION CANADIENNE POUR L'ALPHABÉTISATION EN FRANÇAIS (FCAF). *C'est le temps d'agir. Plan de rattrapage pour l'alphabétisation des adultes francophones vivant en milieu minoritaire*, Ottawa, FCAF, 1997.

FORAN, M. *Filling the Gap; Research report*, PTP, Pathways to possibilities, avril 2008.

GARCEAU, M. *Alphabétisme des adultes en Ontario français : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*; École de service social de l'Université Laurentienne; pour le Centre FORA (Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation); Sudbury, Ontario, 1998.

GOBEIL, I. *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], 2006, [<http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2006/07/900992.pdf>], (10 octobre 2009).

HAUTECOEUR, J. *Approches écologiques en formation de base*, tiré d'ALPHA 2000 : Éducation écologique dans la vie quotidienne; sous la dir. de Jean-Paul Hautecoeur, Ministère de l'Éducation du Québec, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Québec, 2000.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (ICÉA). *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, ICÉA, 2001.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (ICÉA). *Nos compétences fortes; Manuel des animatrices et des animateurs*, sous la dir. de Rachel Bélisle, Montréal, ICÉA, 1995.

JONES, S. *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation, Ottawa, septembre 1996.

LAHIRE, B. *Discours sur l'illettrisme et culture écrite*, tiré de « L'illettrisme en Question », Cahiers du PsyEf, n° 2; Presses Universitaires de Lyon, 1992.

LAHIRE, B. *La raison des plus faibles : Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1993.

LAVOIE, N., J.-Y. LEVESQUE, S. AUBIN-HORTH, L. ROY et S. ROY. *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], 2004, [http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2005_04_0004.pdf] (10 octobre 2009).

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd., Montréal, Guérin, 1993.

LURETTE, D. *Pour une juste mesure*, Hawkesbury, Ontario, Centre d'apprentissage et de perfectionnement, 2008.

LURETTE, D. *Barrières à l'apprentissage en alphabétisation : Comment adapter nos pratiques au développement professionnel des formatrices*, Hawkesbury, Ontario, Centre d'apprentissage et de perfectionnement, automne 2001.

LURETTE, D. *Illettrisme - où en sommes-nous ?*, Colloque sur l'illettrisme dans le cadre de l'Université d'été à Lyon en France, Rapport du colloque présenté au Secrétariat national à l'alphabétisation, 1997.

LURETTE, D. et D. DUGAS. *Perfectionnement en milieu de travail; Rapport de recherche-action : Expérience de guichet unique pour la formation en entreprises à Hawkesbury*, Hawkesbury, Ontario, Centre d'apprentissage et de perfectionnement, mars 2000.

LURETTE, D. et D. DUGAS. *Accès-cible*, Hawkesbury, Ontario, Centre d'apprentissage et de perfectionnement, 2003.

MYERS, K. et P. DE BROUCKER. *Les trop nombreux laissés-pour-compte du système d'éducation et de formation des adultes au Canada*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, 2006.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Litéracie, Économie et Société : Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes*, Paris, 1995.

ROWEN, N. *More Walls Than Doors; Enhancing Program Articulation and Learner Transition; a Discussion paper for the project*, pour le Metro Toronto Movement for Literacy, janvier 1998.

- ROWEN, N. *More Walls Than Doors; Enhancing Program Articulation and Learner Transition; Report and Recommendations*, pour le Metro Toronto Movement for Literacy, avril 1998.
- ROWEN, N. *People Over Programs; Some Characteristics of More Integrated Planning and Delivery of Employment and Training Programs and Some Possible Directions and Supports for Communities*, pour le Metro Toronto Movement for Literacy, décembre 1999.
- ROY, S. *L'alphabétisme et l'alphabétisation des francophones du Canada*, texte d'animation pour un dialogue de politique pour le Secrétariat national à l'alphabétisation, Ottawa, novembre 1996.
- ROY, S. *L'alphabétisme et l'alphabétisation des groupes francophones minoritaires au Canada, Document de réflexion*, Secrétariat national à l'alphabétisation, Ottawa, 1997.
- RUSSELL, C. *Réflexions sur le recrutement en formation des adultes*, Ottawa, Ontario, Coalition ontarienne de formation des adultes, 2008.
- SÉNÉCAL, D. *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, 2003.
- STATISTIQUE CANADA. *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*, [En ligne], 2003, [<http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-617-XIF/89-617-XIF2005001.pdf>] (10 octobre 2009).
- STATISTIQUE CANADA. *Tendances récentes en matière d'éducation et de formation des adultes au Canada*, [En ligne], 2004, [http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-004-XIF/200412/aets_f.htm] (10 octobre 2009).
- STICHT, T. *Functionnal Context Education; Making learning relevant*, Atelier d'une journée avec le Dr. Tom Sticht, San Diego Consortium for Workforce Education and Lifelong Learning, Montréal, 26 septembre 1997.
- WAGNER, S. *Huit champs d'intervention pour améliorer l'alphabétisme des francophones*, Ottawa, Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français, 2002.
- WAGNER, S. *Formation de base écologique chez les autochtones du Canada*; tiré d'ALPHA 2000 : Éducation écologique dans la vie quotidienne; sous la dir. de Jean-Paul Hauteceur, Ministère de l'Éducation du Québec, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Québec, 2000.
- WILLMS, D. et T. S. MURRAY. *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Acquisition et perte de compétences en littératie au cours de la vie*, Ottawa, Statistique Canada, [En ligne], 2007, [<http://www.statcan.ca/francais/research/89-552-MIF/89-552-MIF2007016.pdf>] (10 octobre 2009).