

# Projet ACCÈS-CIBLE

## Centre d'apprentissage et de perfectionnement

Centre d'apprentissage et de perfectionnement  
Hawkesbury, Ontario  
Août 2003



# Ont participé à la création de ce document

<b>Encadrement du projet :</b>	Diane Dugas, directrice générale
<b>Conception et coordination à la production :</b>	Diane Dugas et Donald Lurette
<b>Recherche et rédaction :</b>	Donald Lurette
<b>Saisie des textes, mise en page et correction :</b>	Line Thériault
<b>Responsable de la collecte de données sur le terrain et de la conception des organigrammes:</b>	Sylvain Lapointe
<b>Lecture préliminaire :</b>	Diane Dugas, Donald Lurette et Sylvain Lapointe
<b>Lecture finale :</b>	Diane Dugas et Donald Lurette

É

*Ce document a été rendu possible grâce à l'aide financière de la Direction de la préparation au travail du ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, ainsi que du Secrétariat national à l'alphabétisation du Canada.*

*Tous les droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous les pays.*

*Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement la position officielle du/des bailleurs de fonds.*

*L'usage de la forme masculine, dans le texte, a été fait uniquement dans le but d'en alléger la lecture.*

Dépôt légal - Octobre 2003  
Bibliothèque nationale du Canada  
ISBN 0-9686839-3-2

**Pour commander des exemplaires du document, s'adresser au :**

CAP : Centre d'apprentissage et de perfectionnement  
511, rue Principale Est, Hawkesbury, Ontario K6A 1B3  
Téléphone : 613•632•9664  
Télécopieur : 613•632•9667  
Courriel : cap@hawk.igs.net

**Une production du :**

**©CAP : Centre d'apprentissage et de perfectionnement inc.**



# Remerciements

Le projet Accès-cible a été rendu possible grâce à de nombreuses contributions que nous aimerions souligner. Ce projet étant le fruit d'une longue réflexion et d'une pratique ancrée dans un système de réseautage et de partenariat complexe, il faut tout naturellement remonter à la création de la table de concertation qui fut mise sur pied dans les Comtés unis de Prescott-Russell pour harmoniser les besoins de formation des adultes de la région.

J'aimerais donc remercier de prime abord, les toutes premières personnes-clés qui ont su être visionnaires pour la communauté alphabétisante:

- Messieurs Robert Dupuis et Maurice Proulx qui ont su croire en notre projet et qui avaient à coeur une meilleure utilisation des ressources de notre région.
- Monsieur Gilbert Héroux qui, par le biais de son poste d'alors de directeur général de la Ville de Hawkesbury, a su soutenir un petit groupe communautaire qui tentait de faire reconnaître auprès des bailleurs de fonds le bien-fondé de son projet.
- Madame Anne Comtois Lalonde, une des premières à collaborer à la table sachant que les prestataires d'Ontario au travail pourraient bénéficier d'un système d'évaluation et d'aiguillage centralisé.

Cette table s'est transformée tout naturellement en un guichet unique: Le CAFA (Centre d'aiguillage pour la formation des adultes). Puis petit à petit les services de formation aux adultes ainsi que les agences de références telles qu'Ontario au travail et Assurance-Emploi ont fait des belles mises en commun pour les infrastructures, les ressources humaines et les contenus, donnant lieu à des programmes conjoints de différentes natures, tous centrés sur une acquisition rapide de connaissances, une consolidation des compétences de base et une préparation au marché du travail. J'aimerais donc remercier mes partenaires d'aujourd'hui qui siègent au CAFA qui, tous à leur façon et tout en étirant à la limite leurs propres ressources, ont contribué au développement socio-économique de la région en participant activement au développement de ces programmes.

Tout ce travail d'harmonisation depuis plusieurs années nous a donc permis de nous pencher sur les nombreuses problématiques reliées à ces programmes. Avant d'en extraire différents modèles, nous nous sommes également attardés à ce qui se faisait ailleurs en province.

J'aimerais donc remercier les pourvoyeurs de services qui ont accepté de répondre au sondage et qui nous ont également reçus dans leur communauté pour bien nous expliquer les différents modes de programmation conjointe qu'ils exerçaient.

Un dernier mot pour exprimer mon appréciation à Mesdames Lynne Lalonde du Secrétariat national à l'alphabétisation et Nycol Vinette du ministère de la Formation et des Collèges et Universités qui ont supporté ce projet par le biais de leur programme respectif.

# Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>1</b>
<b>Mise en contexte</b> .....	<b>2</b>
<b>Présentation de designs pédagogiques ou de produits de formation intégrés</b> .....	<b>6</b>
1- Répertoire des programmes conjoints existants Méthodologie de consultation .....	7
2- Les programmes conjoints d'insertion au travail existants et en cours de création .....	10
<b>Revue de littérature et propositions pour la mise en place</b> .....	<b>39</b>
1- Les adultes sans emploi et leur niveau d'alphabétisme: qu'en est-il? .....	42
2- Les barrières à l'apprentissage des apprenants peu alphabétisés et/ou peu scolarisés .....	49
3- Les réseaux de l'éducation des adultes en Ontario: trop souvent engendres de barrières institutionnelles à la formation .....	54
4- Quelques propositions pour l'amélioration du système d'éducation des adultes en Ontario et ailleurs .....	63
<b>Conclusion</b> .....	<b>67</b>
<b>Références bibliographiques</b> .....	<b>69</b>
<b>Annexes:</b>	
1- Outils de sondage % Sondage préliminaire % Sondage élaboré	
2- Faits saillants de l'histoire du CAFA	
3- Statistiques du CAFA	
4- Fiches de renseignements supplémentaires sur certains programmes présentés	

# Introduction

Le concept d'alphabétisme des adultes suscite de plus en plus d'intérêt dans le contexte de changements engendrés, entre autres, par la nouvelle économie. Or, dans ce contexte, la reconnaissance du niveau d'alphabétisme des adultes et l'amélioration des compétences de base de ces derniers reste un défi de taille.

En effet, dans bien des cas, les besoins d'amélioration du niveau d'alphabétisme de certaines populations ne sont pas adéquatement adressés par les ressources disponibles, et ce, tant pour les ressources en formation des adultes proprement dites, que pour les ressources affectées pour le support à cette formation. Les interventions de formation auprès de ces dites populations ne sont pas toujours pertinentes pour les besoins des apprenants et de la société, avec des visées d'imputabilité axées davantage vers les programmes et institutions que vers les apprenants adultes. Qui plus est, ce sont davantage les adultes peu scolarisés et peu alphabétisés qui, bien sûr, subissent les plus grands contrecoups de ce processus de compétition interprogramme et interorganisme.

Dans le contexte actuel, il est à notre avis important de développer des approches novatrices et réalistes permettant de tisser des liens «organiques» entre les programmes de formation pour adultes en place et les besoins des apprenants adultes et de leur communauté. C'est dans cette optique que le Centre d'apprentissage et de perfectionnement s'est engagé dans l'élaboration de divers projets de formation intégrateurs de diverses ressources dans la communauté via les programmes et partenaires publics de cette communauté. C'est également dans cette optique qu'il s'est intéressé à répertorier ce qui se faisait de similaire ailleurs en province. Ce sont ces projets intégrés qui ont en bonne partie influencé l'élaboration de ce document, qui tentera de rendre compte de la mécanique de ces projets et de différents constats et réflexions qui ont mené et qui continuent de nourrir ces interventions.

Cette démarche s'inscrit donc dans la suite logique des réflexions du CAP sur une multitude de questions qui risquent de bouleverser les cultures organisationnelles en place (y compris la nôtre). Notons entre autres les questions portant sur l'évaluation appropriée des niveaux d'alphabétisme chez les adultes (et par ricochet, le dépistage de l'analphabétisme), l'aiguillage approprié des apprenants en fonction de leurs besoins, de leur niveau d'alphabétisme et la nature des programmes de formation, la transition interprogramme des apprenants et de leurs apprentissages, le suivi du parcours des apprenants, et l'intégration de systèmes de planification et de livraison de services éducatifs locaux et de support à la formation pour adultes. Nous croyons que ces questionnements soulèvent la nécessité de revoir nos approches dans ce domaine, et d'implanter des approches novatrices s'ancrant entre autres dans une approche plus intégrée des besoins et des services.

Conséquemment, ce document portant sur l'élaboration actuelle et éventuelle de projets de formation intégrée visant des adultes peu alphabétisés et peu scolarisés que nous vous présentons aujourd'hui est le fruit de plusieurs années de réflexion et d'expérimentation. Après avoir tenté diverses façons de rejoindre et de bien desservir la clientèle particulière d'apprenants avec un bas niveau d'alphabétisme, nous vous livrons aujourd'hui nos dernières expérimentations d'intervention éducative dans notre communauté, et certaines autres répertoriées dans d'autres communautés de la province. Ces projets ont permis à des apprenants adultes peu alphabétisés de diverses régions d'avoir accès à des projets intégrés de formation afin de faciliter leur insertion socioprofessionnelle par le biais d'une démarche de formation. Finalement, notons également que la production de ce document a été possible grâce à l'appui financier du Secrétariat national à l'alphabétisation du gouvernement du Canada (SNA) et du ministère de la Formation et des Collèges et Universités du gouvernement de l'Ontario (MFCU). Nous tenons à les remercier sincèrement d'avoir reconnu la pertinence de ce projet pour le développement des réseaux de formation pour adultes, et de nous avoir fait confiance dans cette démarche.



# Mise en contexte

Le document intitulé **Accès-cible** se veut un outil de travail et de persuasion pour permettre aux pourvoyeurs de services de formation d'offrir des produits de formation d'une part mieux adaptés aux besoins actuels des apprenants adultes peu scolarisés et peu alphabétisés, et d'autre part, plus pertinents pour les agences de référence<sup>1</sup> naturelles de cette clientèle.

En effet, ce rapport de projet consiste à offrir à la communauté alphabétisante et à la communauté de formation pour adulte en général une nouvelle approche dans la façon de faire les designs de produits de formation qu'ils auront à offrir à leur clientèle, plus particulièrement à la clientèle en recherche d'emploi et peu alphabétisée. Effectivement, celle-ci n'a pas tendance à s'inscrire dans les programmes conventionnels de formation de base ou d'alphabétisation qui sont souvent trop monolithiques.

## *Des changements socio-économiques*

Plusieurs phénomènes nous portent à croire qu'il faut changer nos façons de faire en éducation des adultes, particulièrement auprès de la clientèle décrite ci-haut. La nouvelle économie nous amène de nouveaux besoins en termes de compétences. De la même façon, les agences de référence, par l'entremise de programmes tels Ontario au travail ou Assurance emploi, se tournent plus souvent qu'autrement vers des démarches d'insertion socioprofessionnelle menant rapidement à l'employabilité, ignorant trop souvent des besoins d'apprentissage plus significatifs pour la clientèle peu alphabétisée et/ou peu scolarisée, ce qui permettrait souvent à cette même clientèle un meilleur accès et un meilleur maintien en emploi.

Ceci dit, le contexte politique et les pratiques d'administration publique actuelles tendent à défavoriser le système d'alphabétisation et de formation de base<sup>2</sup>. Il est donc devenu primordial pour les organismes AFB en Ontario de se redéfinir tout en respectant, bien sûr, les imputabilités envers leur mandat et populations cibles, ainsi qu'envers leurs bailleurs de fonds.

Qui plus est, notre société évolue vers une économie fondée sur le savoir: une économie où la production repose principalement sur l'application des connaissances, et moins sur les capitaux et les matières premières. Il faut désormais combiner les compétences humaines aux nouvelles technologies de l'information et des communications, et cette synergie a énormément modifié la nature des emplois et les compétences requises en milieu de travail.

---

<sup>1</sup> Pensons entre autres aux diverses agences qui fournissent des programmes de support à l'emploi et des programmes de prestations pour assurer le maintien au revenu.

<sup>2</sup> À titre d'exemple, le slogan préféré du programme d'Ontario au travail est: ***Le plus court chemin vers l'emploi***. De plus, les administrateurs locaux du programme d'Ontario au travail, soit les municipalités, sont récompensés financièrement de façon plus avantageuse pour les placements en emploi et les placements communautaires, alors que les placements en formation sont jugés trop onéreux en temps et donc en semaines de prestations. Cette option est la dernière offerte, elle en est plutôt une de dernier recours.

## *Des stratégies locales repensées*

À titre d'exemple, une grande partie de la clientèle naturelle pour les programmes de formation pour adultes<sup>3</sup> n'a été que très partiellement rejointe par les tentatives antérieures de recrutement dans la communauté de Prescott-Russell. Depuis quelques temps, on constate que les stratégies utilisées ont difficilement contourné les barrières à la formation auxquelles font face les apprenants adultes de ce milieu, plus particulièrement les apprenants peu alphabétisés et/ou faiblement scolarisés. En effet, en examinant les expériences passées de recrutement d'apprenants dans leur milieu, dont certaines réalisées par le CAP, il a été possible d'identifier certains problèmes récurrents qui sont autant d'empêchements à un retour en formation pour ce type d'apprenants.

Pourtant, les Comtés unis de Prescott-Russell, et plus particulièrement le comté de Prescott, est un territoire où le niveau d'alphabétisme de la population adulte est à un niveau plus faible que la moyenne canadienne<sup>4</sup>. On pourrait penser que les programmes d'alphabétisation et de formation générale trouveraient là un bassin important d'apprenants à desservir, et ce n'est pas faux. Pourtant, dans cette région comme ailleurs, le recrutement et le maintien des apprenants en formation et plus particulièrement en alphabétisation reste très difficile: il faut constamment innover.

***Les barrières institutionnelles et psychosociales identifiées dans de nombreuses études<sup>5</sup> constituent des empêchements majeurs à la participation des personnes peu alphabétisées à des programmes d'alphabétisation ou toute autre démarche de formation.*** Parmi les plus importantes, notons entre autres l'étiquetage négatif envers les gens peu scolarisés et peu alphabétisés, (barrière psychosociale), et les problèmes d'accessibilité (barrière institutionnelle), constituent des barrières importantes à la participation à une démarche de formation. Le recrutement d'apprenants en général comporte donc de nombreuses embûches.

## *Des stratégies locales en changement... il faut bien s'adapter*

Tous ces éléments (pour n'en nommer que quelques-uns) nous indiquent qu'il faut changer les façons de faire, qu'il faut développer une meilleure articulation entre les divers programmes<sup>6</sup> du système d'éducation des adultes.

Dans le passé, nous avons tenté de mettre sur pied différents programmes conjoints en tentant de répondre aux besoins bien spécifiques de cette clientèle, tout en demeurant à l'intérieur de tous les paramètres des ministères bailleurs de fonds et des pourvoyeurs de services de formation concernés. Nous nous sommes heurtés à toutes sortes de limites, ce qui nous a amenés à apprendre de nouvelles façons de faire qui nous permettent aujourd'hui d'offrir un ensemble de services de formation que nous croyons mieux adaptés à notre réalité et à celle de nos apprenants. Ces nouvelles façons de faire et les réflexions qu'elles ont générées seront sans doute être extrêmement utiles aux

---

<sup>3</sup> Ceci est particulièrement vrai pour les programmes d'alphabétisation et de formation de base.

<sup>4</sup> Alphabétisme des adultes en Ontario français, Garceau 1998.

<sup>5</sup> Comeau, p. 103, citant Charner et Fox, 1989b: 31, 32, 34; Miller 1993: 38, 40; Nadeau, 1993: 43; Bell, 1989: 14.

<sup>6</sup> Lorsque nous parlons de programmes dans le système d'éducation des adultes, nous incluons tant les programmes de formation pour adultes proprement dits que les divers programmes de support à cette formation.

pourvoyeurs de services de formation pour adultes. Nous croyons qu'elles leur permettront ainsi de mieux accueillir, intégrer et desservir les participants sans emploi au sein des programmes d'alphabétisation et de formation de base menant ainsi à une insertion socioprofessionnelle plus efficace.

Conséquemment, nous croyons que notre réseau d'alphabétisation et de formation de base est en grand besoin d'exemples et de solutions quant à la façon d'intégrer les personnes sans emploi à des programmes de formation plus pertinents. Nos recherches ainsi que les expériences répertoriées du réseau nous permettront d'offrir une nouvelle approche quant à la conception de produits de formation découpés sur mesure pour mieux recevoir et maintenir les apprenants peu alphabétisés et peu scolarisés sans emploi à l'intérieur de nos programmes. Il ne suffit pas non plus d'avoir des produits, il faut également réussir des partenariats avec d'autres pourvoyeurs qui peuvent accréditer et certifier, et donc attirer une clientèle autrefois inaccessible pour les programmes d'AFB.

Le présent document vous propose donc les produits et les résultats suivants:

- Des exemples de produits de formation intégrés qui respectent les critères d'AFB tout en maintenant un degré de motivation soutenu chez l'apprenant et aboutissant rapidement sur le marché du travail.
- Une revue de littérature portant sur les traits d'union à faire entre les programmes afin d'augmenter la participation et le maintien des apprenants d'Ontario au travail dans leur démarche d'alphabétisation et de réinsertion en emploi.
- Une série de propositions concrètes permettant à la communauté alphabétisante de créer des partenariats efficaces entre les différents pourvoyeurs de services, de façon à offrir des programmes de formation spécifiquement conçus pour les besoins d'aujourd'hui: c'est-à-dire, programmes courts, intensifs, où l'apprentissage est traité de pair avec la réinsertion en emploi.

#### *Des retombées possibles pour la communauté alphabétisante*

Ceci dit, nous espérons donc que les retombées du projet **Accès-cible** pour les pourvoyeurs de services AFB seront les suivantes:

- augmentation du volume d'apprenants et donc d'heures de contact par le biais de programmes intégrés mieux adaptés aux besoins des adultes peu alphabétisés et peu scolarisés sans emploi;
  - augmentation du taux de rétention et d'assiduité de cette clientèle (augmentation du maintien en formation);
  - augmentation de l'intérêt des agences de référence envers ces programmes comprenant des composantes pro-actives d'insertion socio-professionnelle;
- C augmentation générale du niveau d'alphabétisme chez la clientèle qui se sera inscrite à ces programmes.



**PRÉSENTATION DE PRODUITS DE  
FORMATION OU DE  
DESIGNS PÉDAGOGIQUES**

# Présentation de produits de formation ou de designs pédagogiques

Cette première partie du rapport de projet ACCÈS-CIBLE a pour but de vous présenter des programmes ou projets intégrés de livraison de services aux apprenants peu alphabétisés. Ces programmes ou projets ont été répertoriés suite à notre enquête terrain dans le réseau francophone des programmes AFB pendant l'année 2002-2003. Nous croyons que ces types de programme sont d'une importance capitale pour tout pourvoyeur de services AFB qui désire continuer d'alimenter un volume d'apprenants croissant au sein de ses programmes.

Présentement, il semble exister très peu de ces programmes de formation conjoints permettant à l'apprenant de faire d'une pierre deux coups, c'est-à-dire qu'il puisse à la fois développer ses compétences académiques de base (via le programme AFB) et à la fois se préparer pour obtenir une certification professionnelle ou toute autre forme de reconnaissance lui permettant d'accéder rapidement à un emploi. Cette situation de rareté des programmes conjoints et intégrés entraîne deux difficultés majeures dans le réseau AFB:

- L'apprenant perd intérêt pour la formation de base lorsque celle-ci est présentée de façon linéaire; il y voit difficilement la fin.
- Le pourvoyeur de services AFB reçoit peu de références d'Ontario au travail ou des organismes de référence dans le domaine de l'employabilité: les programmes AFB sont perçus comme trop longs et linéaires et mènent peu à l'insertion à l'emploi dans un délai acceptable.

Vous constaterez que certains de ces programmes ont été conçus spécifiquement pour répondre aux besoins d'insertion socioprofessionnelle d'une clientèle peu alphabétisée, sans emploi, et qui a besoin d'améliorer ses compétences académiques de base et d'acquérir des compétences spécifiques et/ou professionnelles. Par conséquent, ces programmes visent en grande partie **la clientèle d'Ontario au travail**, afin de les insérer dans des secteurs d'emploi en expansion, et ce, par l'entremise de l'élaboration de modèles d'intégration des programmes AFB avec d'autres programmes de formation et de support à l'emploi. Ce type de programmation apporte donc des solutions vivantes et adaptées aux défis auxquels font face les pourvoyeurs de services AFB afin de présenter une formation qui favorise une insertion socioprofessionnelle relativement rapide pour leur clientèle.

Cette première partie du rapport de projet Accès-cible répond à deux grands objectifs de départ, qui sont les suivants:

- Répertorier les programmes conjoints existants
- Extraire les programmes conjoints les plus prometteurs d'insertion au travail existants et en cours de création, et les présenter de façon uniforme avec schémas explicatifs des mécanismes de partenariat

# 1- Répertoire des programmes conjoints existants

## Méthodologie de consultation

### *Consultation sur le terrain*

Le projet Accès-cible visait dans un premier temps à répertorier les initiatives de formation conjointe impliquant les programmes AFB francophones dans la province. Nous voulions ainsi tracer d'abord un portrait des programmes de formation offerts en partenariat, visant les adultes peu alphabétisés et sans emploi, en leur offrant divers volets de formation par l'entremise de divers programmes de formation pour adultes. Au total, 21 programmes AFB francophones ont participé sous une forme ou une autre à l'enquête terrain dans le cadre du projet Accès-cible. Vous trouverez, dans le Tableau 1 qui suit, la liste des programmes et organismes qui ont participé à l'enquête.

<b>Tableau 1</b> <b>Liste des programmes AFB qui ont participé à l'enquête terrain</b>
% ABC Communautaire; Welland
% Alpha Huronie; Pénétanguishene
% Alpha Thunder Bay; Thunder Bay
% Boîte à Lettres; Hearst
% Carrefour des mots; Dubreuilville
% Centre Alpha-culturel; Sudbury
% Centre communautaire Assomption; Sudbury
% Centre d'accès à l'apprentissage; Barrie
% Centre d'alphabétisation Au pied de la lettre; Cochrane, Iroquois Falls
% Centre d'apprentissage et de perfectionnement
% Centre d'éducation alternative; Kapuskasing
% Centre d'éducation des adultes; New Liskeard
% Centre de formation pour adultes francophones; Timmins
% Centre des mots; New Liskeard
% Centre J'aime apprendre; Cornwall
% Centre Moi j'apprends du comté de Russell; Rockland
% Clé à Mots-Lettres inc.; Kirkland Lake
% Collège Boréal; Sudbury
% Coin des Mots; Sault-Ste-Marie
% Formation Plus; Chapleau
% La Magie des lettres; Ottawa

Tout d'abord, l'ensemble des programmes AFB francophones ont été invités à répondre à un questionnaire sondage écrit et distribué par télécopieur leur demandant s'ils participaient à des partenariats dans leur milieu<sup>7</sup>. De cet ensemble, 17 programmes ont répondu au questionnaire

<sup>7</sup> Vous trouverez en Annexe 1 une copie de ce questionnaire sondage.

sondage écrit. De ces 17 programmes, 13 ont mentionné participer à des partenariats de diverses formes. Conséquemment, ces mêmes 13 programmes ont participé à une entrevue téléphonique plus détaillée afin d'identifier les types de partenariat d'intérêt pour le projet Accès-cible<sup>8</sup>. Pour compléter le tableau, 3 programmes AFB ont participé à une entrevue face-à-face.

Après avoir colligé les premières données de cette brève enquête dans le réseau AFB, nous avons identifié 4 programmes AFB dans lesquels on retrouvait des formes de partenariat qui cadraient avec la nature des ententes de partenariat recherchées dans le projet Accès-cible. Conséquemment, ces 4 programmes ont fait état d'une analyse plus approfondie. Vous trouverez, dans le Tableau 2 qui suit, une présentation des modes de consultation pour l'enquête terrain dans le cadre du projet Accès-cible.

---

<sup>8</sup> Vous trouverez également en Annexe 1 une copie de ce protocole d'entrevue téléphonique.

**Tableau 2**  
**Mode de consultation des programmes AFB qui ont participé à l'enquête terrain**

***Programmes AFB qui ont mentionné qu'ils participaient à des partenariats au questionnaire sondage et qui ont participé à une entrevue téléphonique plus détaillée:***

- % ABC Communautaire; Welland
- % Alpha Huronie; Pénétanguishene
- % Boîte à Lettres; Hearst
- % Centre Alpha-culturel; Sudbury
- % Centre d'accès à l'apprentissage; Barrie
- % Centre d'alphabétisation Au pied de la lettre; Cochrane, Iroquois Falls
- % Centre d'éducation des adultes; New Liskeard
- % Centre des mots; New Liskeard
- % Centre de formation pour adultes francophones; Timmins
- % Clé à Mots-Lettres inc.; Kirkland Lake
- % Collège Boréal; Sudbury
- % Coin des Mots; Sault-Ste-Marie
- % Formation Plus; Chapleau
- % La Magie des lettres; Ottawa

***Programmes AFB qui ont participé à une entrevue face-à-face:***

- % Centre J'aime apprendre; Cornwall
- % Centre Moi j'apprends du comté de Russell; Rockland
- % La Magie des lettres; Ottawa

***Programmes AFB qui ont fait état d'une analyse plus approfondie:***

- % Centre d'apprentissage et de perfectionnement; Hawkesbury
- % Centre d'éducation alternative; Kapuskasing
- % Centre J'aime apprendre; Cornwall
- % Centre Moi j'apprends du comté de Russell; Rockland

## 2- Les programmes conjoints d'insertion au travail existants et en cours de création

### 2.1 Types de partenariats recherchés

Il est clair que les programmes AFB ont développé maintes formes de partenariats avec toutes sortes d'agences de leur région, sous forme d'achats de services, d'échanges de locaux, de publicité partagée, etc.<sup>9</sup> Toutefois, le projet Accès-cible ne s'est pas arrêté à décortiquer tous ces partenariats, mais seulement ceux qui impliquaient un partage de ressources et un partage des retombées positives pour la livraison de services aux apprenants AFB comme tels. Nous avons donc répertorié des initiatives de formation conjointes dont certaines sont intégrées, et quelques initiatives de partenariat au niveau des services d'évaluation et d'aiguillage des apprenants.

Le projet s'est donc attardé à deux catégories de partenariats possibles, et dont les projets sont en cours:

- Recrutement, évaluation initiale et aiguillage des apprenants adultes
- Développement / livraison de services de formation auprès des apprenants adultes peu alphabétisés

Le Tableau 3 et le Tableau 4 qui suivent vous brossent un portrait rapide des différents types de partenariats recherchés et répertoriés, lesquels incluent un pourvoyeur AFB. Ces partenariats présentent différents niveaux d'intégration des services AFB offerts conjointement avec d'autres programmes ou services. Ces tableaux vous présentent donc les différents types de partenariats répertoriés avec leurs différents niveaux d'intégration du programme AFB avec d'autres programmes de formation ou services de référence. Nous avons également inclus dans ce tableau, pour chaque type de partenariat, certaines régions où se menaient ces projets. Certains projets seront présentés et analysés plus en détails dans les sections qui vont suivre, et ce, en fonction de chacun des niveaux d'intégration.

Le Tableau 3 présente d'abord des programmes AFB impliqués dans des partenariats au niveau du recrutement, de l'évaluation initiale et de l'aiguillage des apprenants adultes sur un même territoire. Le Tableau 4 présente pour sa part des programmes AFB impliqués dans des partenariats au niveau du développement et de la livraison de services de formation aux apprenants peu alphabétisés.

---

<sup>9</sup> Notons entre autres le Collège Boréal qui fait l'achat de services pour la livraison de formation auprès de quelques organismes de prestation AFB communautaires du Nord et du Sud de la province pour former des apprenants de certains niveaux spécifiques du programme AFB. Notons aussi certains programmes d'organismes communautaires pourvoyeurs d'AFB qui, par l'entremise de leurs locaux et leurs infrastructures de services, permettent l'accès aux études secondaires créditées, soit via le GED et le Centre d'études indépendantes, ou soit par des ententes avec des conseils scolaires qui n'ont pas de point de services dans la communauté en question. Notons finalement que quelques apprenants dans certaines régions peuvent suivre deux programmes parallèlement, avec deux pourvoyeurs de formation distincts, sans entente formelle entre les programmes (cas isolés et ponctuels).

<b>Tableau 3</b> <b>Partenariats au niveau du Recrutement, évaluation initiale et aiguillage</b>	
%	Programmes AFB sur un même territoire <i>ex.: Région d'Ottawa-Carleton</i>
%	Programmes AFB (1) + d'autres programmes de formation pour adultes (2) <i>ex.: Région de Kapuskasing</i>
%	Programmes AFB (1) + les autres programmes de formation pour adultes (2) + les agences de références (3) <i>ex.: Région de Prescott-Russell</i> <i>Région de New Liskeard</i>

<b>Tableau 4</b> <b>Partenariats au niveau du Développement et livraison de services de formation aux apprenants</b>	
%	Programmes AFB(1) + formation sur mesure (2) <i>ex.: Région de Sudbury</i> <i>Région de Prescott-Russell</i>
%	Programmes AFB (1) + DÉSO (2) <i>ex.: Région de Prescott (Hawkesbury)</i> <i>Région de Russell (Rockland)</i> <i>Région de Cornwall</i> <i>Région de Kapuskasing</i>
%	Programmes AFB (1) + DÉSO avec certificat spécialisé (2) <i>ex.: Région de Prescott (Hawkesbury)</i> <i>Région de Russell (Rockland)</i> <i>Région de Cornwall</i>
%	Programmes AFB (1) + DÉSO (2) + certificat professionnel collégial (3) <i>ex.: Région de Prescott-Russell</i>
%	Programmes AFB (1) + DÉSO (2) + formation professionnelle collégiale (3) + avec reconnaissance comme apprenti du programme d'apprentissage au MFCU (4) <i>ex.: Région de Prescott (Hawkesbury)</i>

Vous constaterez, tant au niveau de l'aiguillage que de la prestation de la formation comme telle, que les niveaux d'intégration des services offerts avec des partenaires peuvent varier considérablement d'un projet à l'autre, et que le nombre d'organismes partenaires impliqués peut varier également: 2 jusqu'à même 4 dans certains programmes de formation conjoints, et de 2 jusqu'à une douzaine pour un service d'aiguillage conjoint.

## 2.2 Les programmes conjoints de recrutement, d'évaluation initiale et d'aiguillage des apprenants

Au niveau du recrutement, de l'évaluation initiale et de l'aiguillage des apprenants adultes, nous avons identifié trois types de partenariat en fonction de trois niveaux d'intégration des services. Nous avons d'abord répertoriés des partenariats entre:

- % les programmes AFB francophones sur un même territoire
- % les programmes AFB francophones et d'autres programmes de formation pour adultes francophones et anglophones
- % les programmes AFB francophones avec les autres programmes de formation pour adultes francophones et anglophones, et les programmes de support à l'emploi et maintien au revenu (agences de référence) sur un même territoire.

### 2.2.1 Programmes AFB francophones sur un même territoire

Il semble exister différentes ententes, la plupart informelles, pour l'aiguillage des apprenants entre les programmes AFB sur un même territoire, lorsque cette situation existe. Toutefois, dans certaines régions, ces ententes sont formelles, appuyées par des ententes écrites et des protocoles d'aiguillage. À titre d'exemple d'un modèle comportant un premier niveau d'intégration, les trois programmes AFB francophones de la municipalité d'Ottawa-Carleton ont instauré un protocole d'aiguillage et de référence pour les apprenants en fonction des niveaux AFB et de besoins spécifiques des apprenants. Chaque programme utilise ce protocole pour aiguiller les apprenants dans le programme AFB le plus approprié de la région. Les régions de Kapuskasing, de New Liskeard et de Prescott-Russell (Hawkesbury et Rockland) ont pour leur part des protocoles d'aiguillage plus élaborés, comprenant d'autres niveaux d'intégration.

### 2.2.2 Programmes AFB (1) + d'autres programmes de formation pour adultes (2)

Dans la région de Kapuskasing, il existe un mécanisme d'évaluation initiale et d'aiguillage qui comprend plus d'un programme de formation, lequel s'articule autour d'un point d'entrée unique et d'un test de placement unique. Cette mécanique commune couvre tous les programmes AFB francophones et anglophones du territoire, les cours crédités en français et en anglais pour les conseils scolaires catholiques, et les services offerts par le collège anglophone desservant cette région.

Dans ce protocole, les apprenants passent tous à travers des mêmes procédures de testing et d'évaluation à l'inscription. L'aiguillage et les plans de formation sont élaborés en fonction du niveau d'alphabétisme, de la scolarité de l'apprenant et de ses besoins. Ce partenariat semble s'être créé par hasard, à partir de la fin des années 80. Au fur et à mesure que les programmes de formation pour adultes fermaient leurs points de services, la clientèle correspondante et le financement étaient récupérés par un des programmes, qui par la force des choses, s'est constitué en une forme de guichet presque unique pour l'entrée en formation des apprenants de la région, et ce, en y incluant la grande majorité des programmes de formation pour adultes disponibles sur le territoire.

### 2.2.3 Programmes AFB (1) + les autres programmes de formation pour adultes (2) + les agences de référence (3)

Dans la région de Prescott-Russell (Hawkesbury et Rockland), il existe un mécanisme de référence, d'évaluation initiale et d'aiguillage qui comprend les programmes AFB francophones et anglophones, tous les autres programmes de formation pour adultes du territoire, ainsi que tous les programmes de support à l'emploi et de maintien au revenu (que l'on nomme agences de référence), et ce mécanisme s'articule autour d'un guichet unique pour la formation des adultes. Cette mécanique commune que l'on nomme le CAFA (Centre d'aiguillage pour la formation des adultes de Prescott-Russell) dessert tous les programmes de formation pour adultes de la région, dont les programmes AFB francophones et anglophones du territoire, tous les cours crédités en français et en anglais pour les conseils scolaires, et tous les services offerts par les collèges desservant cette région.

Comme vous le constaterez dans le schéma de la qui suit et qui s'intitule «Partenariats en formation des adultes dans Prescott-Russell», le guichet unique du CAFA est le point central d'une mécanique élaborée de référence, d'évaluation et d'aiguillage autour de laquelle se greffe plusieurs partenaires. Les partenaires sont classés en trois catégories, soit les agences de formation, les agences de référence et les agences à caractère consultatif. Dans cette mécanique, toutes ces agences peuvent référer des apprenants adultes au CAFA, même si toutefois la grande majorité des apprenants référés proviennent des agences de référence, et plus particulièrement du programme Ontario au travail de Prescott-Russell. Vous trouverez dans l'Annexe 3 un aperçu des sources de référence des apprenants du CAFA au cours des dernières années.

Le CAFA, au cours des années, a développé de façon progressive et naturelle différentes fonctions pour le réseau de formation des adultes de Prescott-Russell. Il offre entre autres des services d'évaluation initiale et d'aiguillage à tous les apprenants qui lui sont référés, par l'entremise d'un protocole commun de référence, d'évaluation et d'aiguillage, et ce, depuis sa création. De cette façon, les apprenants passent tous à travers les mêmes procédures d'évaluation, pour par la suite être aiguillés vers le programme approprié en fonction d'un plan de formation qui tient compte essentiellement de divers éléments, dont en première importance le niveau d'alphabétisme, puis la scolarité de l'apprenant et ses besoins et intérêts.

Au fil des ans, le CAFA s'est également donné comme fonction d'analyser diverses données locales portant sur la formation des adultes sur son territoire, notamment des données sur la provenance des apprenants adultes dans ses services, sur les résultats des évaluations réalisées au cours des années, sur les profils de besoins des apprenants et sur les modes de fonctionnement des différents programmes partenaires. Ces analyses permettent entre autres de réaliser régulièrement une planification locale pour la formation des adultes sur le territoire du CAFA. De cet exercice de planification locale, découle souvent la création de nouveaux programmes conjoints de formation pour adultes, dont le CAFA assure la plupart du temps la mise en place et la coordination, une autre fonction qui s'est naturellement développée au cours des années (voir schéma «Partenariats en formation des adultes dans Prescott-Russell»).

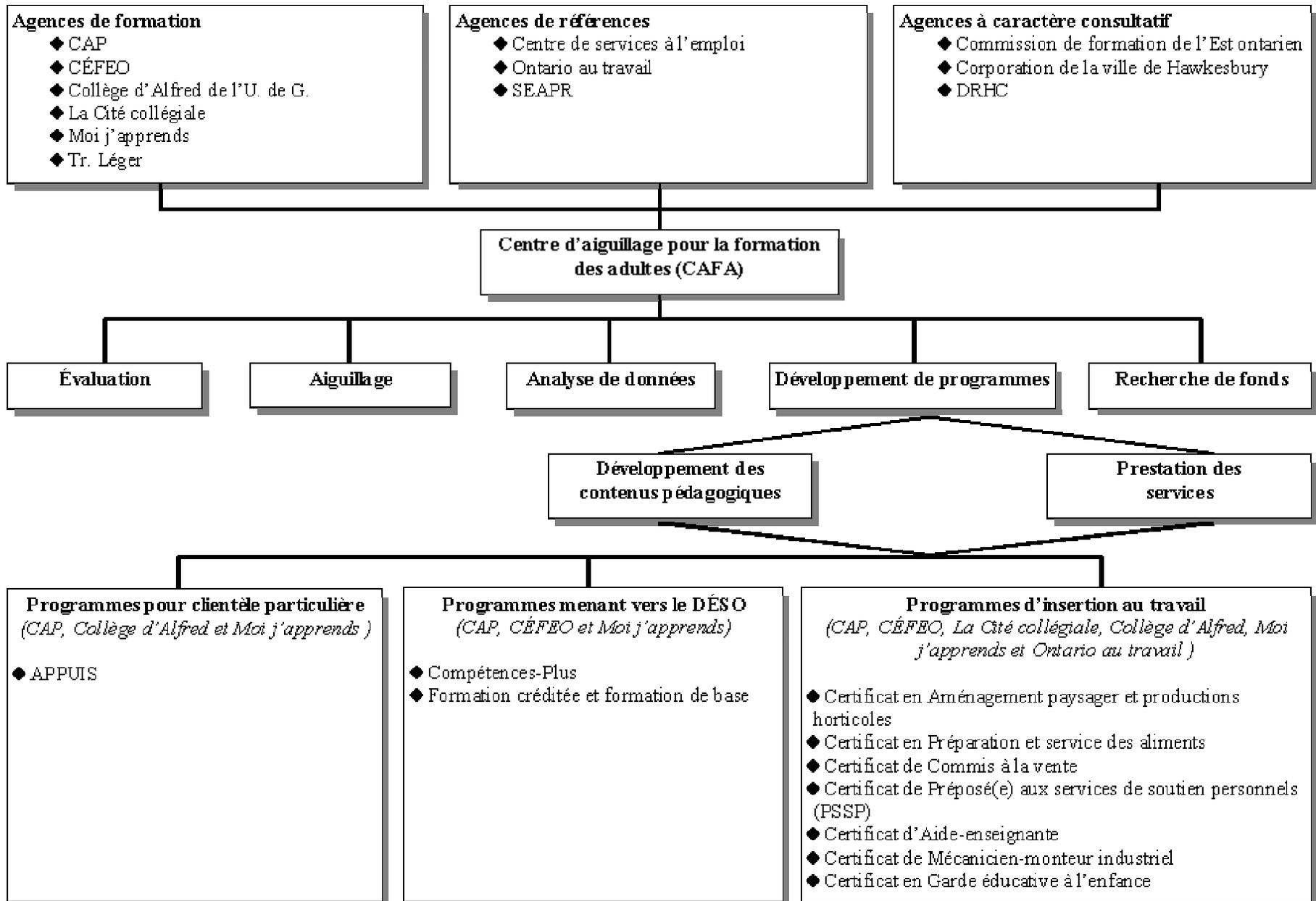
Vous constaterez dans l'Annexe 3 qui porte sur la répartition des apprenants du CAFA suite à l'aiguillage, que les apprenants aiguillés vers les programmes conjoints sont en croissance par

rapport aux programmes conventionnels. Nous parlerons de certains de ces programmes dans les sections qui vont suivre.

Le projet du CAFA a vu ses premiers travaux de mise en place en 1993, pour se concrétiser en une structure locale de guichet unique en 1997. Le CAP est l'organisme précurseur qui a mis sur pied ce projet, et qui continue de le coordonner avec l'accord de tous ses partenaires. Vous trouverez en Annexe 2 un texte présentant un bref historique de la mise sur pied du CAFA. Un projet semblable est en création dans la région de New Liskeard. Un groupe d'organismes AFB s'est inspiré du modèle du CAFA de Prescott-Russell et travaille actuellement à mettre sur pied une structure similaire.



# Partenariats en formation des adultes dans Prescott-Russell



## 2.3 Les programmes conjoints de développement et de livraison de services de formation aux apprenants

Les programmes intégrés que nous avons répertoriés à partir de notre enquête terrain vous sont présentés dans cette section-ci en fonction des différents niveaux d'intégration que nous avons identifiés entre les programmes AFB et les programmes de formation des autres partenaires. Nous identifions «chaque type de programme» comme «un niveau de service intégré». Ainsi, le programme AFB serait un niveau d'intégration, la formation créditée de niveau secondaire (DÉSO) en serait un autre, la formation professionnelle collégiale en serait un autre, de même que la formation sur mesure spécifique à une clientèle. Un programme conjoint pourrait avoir deux niveaux d'intégration ou plus.

Comme vous le verrez dans le schéma qui suit, nous avons identifié jusqu'à quatre niveaux d'intégration dans la prestation des services de formation pour les programmes intégrés. Nous avons nommé des «doublés» les programmes conjoints avec deux niveaux d'intégration, des «triplés» les programmes conjoints avec trois niveaux d'intégration, et finalement des «quadruplés» ceux comprenant quatre niveaux d'intégration. Vous constaterez également dans ce schéma que nous avons identifié trois types de doublés afin de distinguer des programmes de nature différente et visant des clientèles différentes.

Dans la section qui suit, nous vous présentons plus en détail les programmes conjoints et intégrés répertoriés en fonction de leur niveau apparent d'intégration. Nous tenterons de vous présenter pour les trois types de programme doublé (avec double niveaux d'intégration) ainsi que pour les programmes triplés et quadruplés différents éléments d'information qui, nous l'espérons, pourront aider le lecteur à bien saisir l'essence de ces programmes et les modalités importantes pour le développement, la mise en place et la coordination de programmes similaires dans d'autres régions. Pour des besoins de concordance, nous vous présentons ces informations sous forme de fiches descriptives de même format.

Nous incluons également pour chaque niveau d'intégration une programmation type qui pourrait illustrer encore plus concrètement ce à quoi peut ressembler les programmes que nous tentons de vous décrire. Ces programmations présentent entre autres une plage horaire d'une semaine type, avec des listes de cours et les champs de compétences des différents programmes partenaires. Ces tableaux offrent en un seul coup d'oeil le type de programme intégré. Nous vous présentons un modèle pour chaque catégorie de partenariat présentée.

### 2.3.1 Les doublés de premier type: fiche descriptive #1

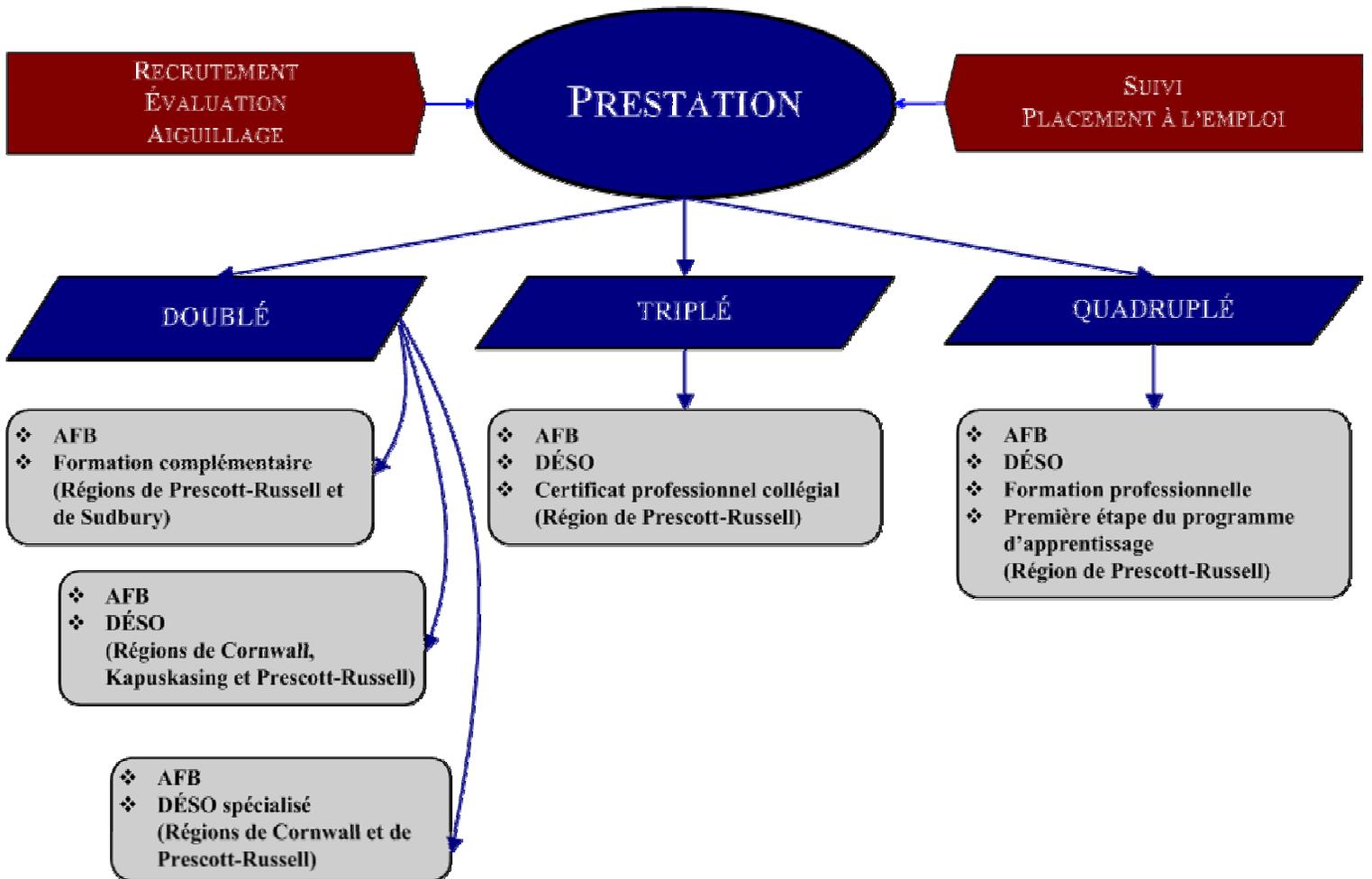
#### *Deux niveaux d'intégration*

<i>Premier niveau de formation:</i>	<i>Programme AFB</i>
<i>Deuxième niveau de formation:</i>	<i>Formation sur mesure</i>

Nous avons répertorié deux projets de ce genre, dont un est offert dans la région de Sudbury, et un autre dans la région de Prescott-Russell. Dans la région de Sudbury, le Centre Alpha-culturel s'est associé avec le Collège Boréal pour livrer un certificat conjoint en informatique à des adultes ayant peu d'expérience avec cette technologie. Dans la région de Prescott-Russell, le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (le CAP) s'est associé avec le Collège d'Alfred de l'Université de Guelph et le Centre Moi j'apprends du comté de Russell pour livrer un programme conjoint à des adultes ayant un léger retard de développement intellectuel.



# PARTENARIATS



## *Renseignements généraux sur les programmes*

### ***i- Noms des programmes***

- Certificat en informatique (Sudbury)
- APPUIS (Prescott-Russell)

### ***ii- Volets de formation***

Ce type de partenariat comprend essentiellement de la formation AFB enrichie par des ressources extérieures spécifiques à des domaines particuliers d'apprentissage.

### ***iii- Partenaires en formation***

*Pour la région de Sudbury*

- Le Centre Alpha-culturel
- Le Collège Boréal

*Pour la région de Prescott-Russell (Hawkesbury et Rockland)*

- Le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (le CAP)
- Le Collège d'Alfred de l'Université de Guelph
- Le Centre Moi j'apprends du comté de Russell
- Les Services aux enfants et adultes de Prescott-Russell (SEAPR)

### ***iv- Responsabilité de prestation***

Pour ce qui est du certificat en informatique offert dans la région de Sudbury, le Collège Boréal fournit un formateur et le Centre Alpha-culturel fournit les locaux et infrastructures.

Pour ce qui est du programme APPUIS offert dans la région de Prescott-Russell (Hawkesbury et Rockland), le CAP fournit les formatrices et le Collège d'Alfred de l'Université de Guelph fournit les locaux, les infrastructures et des personnes ressources au besoin. Le Centre Moi j'apprends co-finance la prestation de la formation en proportion du nombre d'apprenants AFB provenant de son territoire, soit le comté de Russell.

### ***v- Formes d'attestation et de reconnaissance***

- Pour le certificat en informatique, l'apprenant finissant obtient un certificat conjoint offert par le Centre Alpha-culturel et le Collège Boréal.

### ***vi- Coordination de ces programmes***

Pour le programme offert dans la région de Sudbury, la coordination régulière est assumée par le Centre Alpha-culturel.

Pour ce qui est du programme APPUIS dans les comtés de Prescott-Russell, la coordination régulière est assumée par le CAP. Le programme APPUIS vise de jeunes adultes avec un léger retard de développement intellectuel. Il comprend une programmation conjointe en fonction des



disponibilités des infrastructures spécifiques du Collège d'Alfred. La programmation est également adaptée aux niveaux I et II de cette clientèle AFB, et à leurs besoins en terme d'insertion socioprofessionnelle. Ainsi, l'articulation pédagogique du programme est assurée par un comité encadreur qui se rencontre de façon régulière, et sur lequel siège l'ensemble des formatrices du programme ainsi que les gestionnaires responsables du CAP et des agences partenaires.

#### ***vii- Autres contributions des partenaires***

Le Collège d'Alfred de l'Université de Guelph fournit les infrastructures pour le programme APPUIS. Ces infrastructures comprennent des salles de classe, l'accès à une serre, à une ferme expérimentale, à une cabane à sucre, à divers sentiers d'interprétation pédestre, à une cuisine, à une bibliothèque (centre de ressources), à un chalet et à un complexe sportif. Un laboratoire informatique a été monté par le Centre Moi j'apprends de Russell. Le CAP l'a mis à jour l'an dernier en intégrant de nouveaux ordinateurs et assure son entretien régulier. Le CAP coordonne un système de transport en commun (mini-bus) pour ce programme vers le Collège d'Alfred. Ce programme de transport est financé par l'agence de référence partenaire (SEAPR).

Chaque partenaire contribue conjointement et individuellement à la promotion des programmes.

#### ***viii- Responsabilité du développement des contenus pédagogiques***

Le CAP a financé et a coordonné le développement des contenus pédagogiques du programme.

#### ***ix- Distribution des heures de formation pour le programme APPUIS***

La formation en salle de classe s'étale sur 4 jours/semaine, à raison de 24 heures/semaine. Vous trouverez plus de détails dans la programmation type qui suit.



<b>PROGRAMME APPUIS*</b>				
<b>LUNDI</b>	<b>MARDI</b>	<b>MERCREDI</b>	<b>JEUDI</b>	<b>VENDREDI</b>
<b>Formation AFB</b> % Compétences fortes % Autogestion/auto- % direction	<b>Formation AFB</b> % Ateliers pratiques en % horticulture, en % alimentation, en % agriculture, autres	<b>Formation AFB</b> % Français et % mathématiques	<b>Formation AFB</b> % Informatique	<b>Journée libre</b>
DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER
<b>Formation AFB</b> % Méthodes de recherche % bibliothèque % Activités physiques	<b>Formation AFB</b> % Français et % mathématiques	<b>Formation AFB</b> % Ateliers pratiques en % alimentation, en % agriculture, autres	<b>Formation AFB</b> % Projet de création et % communication orale	<b>Journée libre</b>

\* Ceci n'est qu'un exemple de programmation, qui va varier d'une saison à l'autre, et d'une année à l'autre.

<b>LÉGENDE</b>
Infrastructures fournies par le Collège d'Alfred de l'Université de Guelph
Transport financé et fourni par les Services aux enfants et adultes de Prescott-Russell (SEAPR)
<i>Formation financée par le programme AFB avec une orientation appliquée ou pratique et nécessitant des infrastructures spécifiques (laboratoires informatiques, bibliothèque, serres, ferme, etc.)</i>
<i>Formation financée par le programme AFB avec une orientation plus théorique et académique</i>

## 2.3.2 Les doublés de deuxième type: fiche descriptive #2

### ***Deux niveaux d'intégration***

***Premier niveau de formation: Programme AFB***

***Deuxième niveau de formation: DÉSO ou formation créditée de niveau secondaire***

Nous avons répertorié 4 projets de ce genre, dont un est offert dans la région de Cornwall, un autre dans la région de Kapuskasing, un troisième dans le comté de Russell (Rockland), et finalement un dernier offert dans la région du comté de Prescott (Hawkesbury).

### ***Renseignements généraux sur les programmes***

#### ***i- Noms des programmes***

- Transition-DÉSO
- Compétences-Plus (Hawkesbury)

#### ***ii- Volets de formation***

Ce type de partenariat comprend deux volets de formation:

- La formation créditée à raison de 50% de l'ensemble de la formation (pour la plupart)
- La formation AFB comme telle à raison de 50% de l'ensemble de la formation (pour la plupart)

#### ***iii- Partenaires en formation***

##### ***Pour la région de Cornwall***

- Le Centre J'aime apprendre
- Le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien, campus de Cornwall (CÉFEO, qui constitue un consortium des deux conseils scolaires francophones pour cette région)

##### ***Pour la région de Kapuskasing***

- Centre d'éducation alternative: comprend la formation créditée du Conseil scolaire catholique de district des Grandes-Rivières et le programme AFB du MFCU (l'équivalent existe également en anglais)

##### ***Pour la région du comté de Russell (Rockland et Casselman)***

- Le Centre Moi j'apprends du comté de Russell
- Le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien, campus de Rockland et Casselman (CÉFEO, qui constitue un consortium de trois conseils scolaires de la région)

##### ***Pour la région du comté de Prescott (secteur de Hawkesbury)***

- Le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (le CAP)
- Le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien (CÉFEO, campus de Hawkesbury, qui constitue un consortium de trois conseils scolaires de la région)

#### ***iv- Responsabilité de prestation***

*Pour les programmes offerts dans la région de Kapuskasing*

- Le Centre d'éducation alternative est responsable d'offrir la formation créditée et la formation AFB

*Pour les programmes offerts dans la région de Cornwall, dans la région du comté de Russell et dans la région du comté de Prescott*

Le volet de formation AFB est offert par le Centre J'aime apprendre pour la région de Cornwall, par le Centre Moi j'apprends pour le programme offert dans le comté de Russell, et par le CAP pour le programme offert dans le comté de Prescott. Le CÉFEO est responsable d'offrir et de financer la formation créditée.

Les quatre programmes sont offerts en fonction des mêmes principes avec des formules légèrement variantes. Il semblerait que celui offert dans le comté de Prescott (Hawkesbury) est le seul qui comprend un niveau de collaboration supplémentaire quant à l'élaboration de la programmation. En effet, à chaque session (2 par année), les deux partenaires travaillent sur l'élaboration d'une nouvelle programmation conjointe, complémentaire et adaptée aux divers niveaux d'alphabétisme de la cohorte ou du groupe d'apprenants ciblé à ce moment. Entre autres, le programme Compétences-Plus prévoit l'adaptation des cours crédités en fonction des niveaux d'alphabétisme des apprenants, dont la plupart sont enseignés par une formatrice attitrée à ce programme. De plus, l'articulation pédagogique du programme est assurée par un comité encadreur qui se rencontre de façon mensuelle, et auquel siège l'ensemble des formatrices et formateurs du programme (3 ou 4) ainsi que les deux gestionnaires respectifs des deux partenaires impliqués.

#### ***v- Formes d'attestation et de reconnaissance***

- Pour le programme Compétences-Plus de Hawkesbury, l'apprenant complétant une session obtient un forfait de crédits du secondaire du CÉFEO. L'apprenant peut également se faire reconnaître la formation AFB rétroactivement (reconnaissance des acquis) si un apprenant finissant en fait la demande.
- Pour les autres programmes, les apprenants reçoivent les crédits en fonction des cours modulaires complétés.
- Un apprenant AFB reçoit tous les services prévus par le programme AFB (évaluation et classement AFB, aide à la formation, plans de formation, etc.).

#### ***vi- Coordination de ces programmes***

- Pour les programmes offerts dans la région de Cornwall, la coordination régulière est assumée par le Centre J'aime apprendre.
- Pour les programmes offerts dans les comtés de Prescott, la coordination régulière est assumée par le CAP.
- Pour les programmes offerts dans les comtés de Russell, la coordination régulière est assumée par le Centre Moi, j'apprends.



- Pour les programmes offerts dans la région de Kapuskasing, la coordination régulière est assumée par le Centre d'éducation alternative.

### ***vii- Autres contributions des partenaires***

Le Centre J'aime apprendre fournit les infrastructures pour les programmes offerts dans la région de Cornwall. Ces infrastructures comprennent des salles de classe et un laboratoire informatique.

Le CÉFEO fournit les infrastructures pour le programme offert dans le comté de Russell et dans le comté de Prescott. Ces infrastructures comprennent des salles de classe et des laboratoires informatiques. Chaque partenaire contribue conjointement et individuellement à la promotion des programmes.

Le Centre d'éducation alternative fournit les infrastructures pour les programmes offerts dans la région de Kapuskasing. Ces infrastructures comprennent des salles de classe et un laboratoire informatique.

### ***viii-Responsabilité du développement des contenus pédagogiques***

En terme de développement de contenus pédagogiques spécifiques, cet item s'applique davantage au programme Compétences-Plus de Hawkesbury. C'est le CÉFEO et le CAP qui financent et coordonnent le développement des contenus pour leur volet respectif du programme.

### ***ix- Distribution des heures de formation: situation type***

Pour ce qui est du programme Compétences-Plus, la formation en salle de classe s'étale sur 5 jours/semaine, à raison de 35 heures semaines, et distribué comme suit:

<b>COURS</b>	<b>HEURES/SEMAINE</b>
Volet crédité	15
Volet AFB	15

<b>PROGRAMME COMPÉTENCES-PLUS*</b>				
<b>LUNDI</b>	<b>MARDI</b>	<b>MERCREDI</b>	<b>JEUDI</b>	<b>VENDREDI</b>
<b>Formation AFB</b> ☞ Communication écrite ☞ Informatique ☞ Employabilité	<b>Formation DÉSO</b> ☞ Alimentation et santé	<b>Formation AFB</b> ☞ Communication orale	<b>Formation DÉSO</b> ☞ Bien-être	<b>Formation AFB</b> ☞ Communication écrite ☞ Informatique ☞ Employabilité
DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER
<b>Formation DÉSO</b> ☞ Mathématiques	<b>Formation AFB</b> ☞ Communication écrite ☞ Informatique ☞ Employabilité	<b>Formation DÉSO</b> ☞ Mathématiques	<b>Formation AFB</b> ☞ Communication écrite ☞ Informatique ☞ Employabilité	<b>Formation DÉSO</b> ☞ Études indépendantes

\* Ceci n'est qu'un exemple de programmation, qui va varier d'une saison à l'autre, et d'une année à l'autre.

<b>LÉGENDE</b>
<i>Formation financée et reconnue par le CÉFEO<sup>1</sup> (campus de Hawkesbury) pour l'obtention du DÉSO</i>
<i>Formation financée par le programme AFB</i>

<sup>1</sup> Le CÉFEO: Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien résulte d'un partenariat de trois conseils scolaires du territoire de Prescott-Russell pour opérer une école secondaire pour adultes.

### 2.3.3 Les doublés de troisième type: fiche descriptive #3

#### **Deux niveaux d'intégration**

**Premier niveau de formation:** **Programme AFB**

**Deuxième niveau de formation:** **DÉSO ou formation créditée de niveau secondaire avec un volet spécialisé dans un domaine de travail**

Nous avons répertorié 5 projets de ce genre, dont trois offerts dans la région de Cornwall. Le premier programme qui s'intitule *Certificat spécialisé d'Aide-enseignante* est offert dans la région de Cornwall et est également offert dans la région du comté de Russell (Rockland et Casselman), avec un niveau de participation moins développé du programme AFB pour ce dernier. Le deuxième, *Préposé aux services de soutien personnels*, qui lui aussi est offert dans la région de Cornwall est également offert dans le comté de Prescott (secteur de Plantagenet) avec un niveau de participation moins développé du programme AFB pour ce dernier. Finalement, la région de Cornwall offre également le programme de *Service à la clientèle*.

#### *Renseignements généraux sur les programmes*

##### ***i- Noms des programmes / profession / et leur secteur d'activités économiques***

- Aide enseignante / Aide enseignante / enseignement en milieu scolaire
- Préposé aux services de soutien personnels / Préposé aux soins spécialisés personnels / Services de santé
- Service à la clientèle / Préposé au service à la clientèle / Services

##### ***ii- Volets de formation***

Ce type de partenariat comprend deux volets de formation:

- La formation créditée spécialisée à raison de 50% de l'ensemble de la formation pour les programmes offerts dans la région de Cornwall, et à raison de 90% pour les programmes offerts dans les régions de Prescott et de Russell.
- La formation AFB comme telle à raison de 50% de l'ensemble de la formation pour les programmes offerts dans la région de Cornwall et à raison de 10% pour les programmes offerts dans les régions de Prescott et de Russell.

Il est à noter que les deux programmes où la participation du programme AFB est moins importante sont des programmes qui ont été d'abord élaborés par les instances scolaires, en l'occurrence le CÉFEO. On a demandé aux programmes AFB de participer par la suite. Or, dans la région de Cornwall, c'est le Centre J'aime apprendre inc., pourvoyeur de services AFB, qui a pris le leadership dans le développement des programmes en question, et le volet AFB y prend une place beaucoup plus importante en terme de la quantité des heures AFB offertes et en terme d'une plus grande intégration des matières entre les deux programmes partenaires.

##### ***iii- Partenaires en formation***

*Pour la région de Cornwall*

- Le Centre J'aime apprendre

- Le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien, campus de Cornwall (CÉFEO, qui constitue un consortium des deux conseils scolaires francophones pour cette région)

*Pour la région du comté de Russell (Rockland et Casselman)*

- Le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien, campus de Rockland et Casselman (CÉFEO, qui constitue un consortium de trois conseils scolaires de la région)
- Le Centre Moi j'apprends du comté de Russell

*Pour la région du comté de Prescott (secteur de Plantagenet)*

- Le Centre d'éducation et de formation de l'est ontarien, campus de Plantagenet (CÉFEO, qui constitue un consortium de trois conseils scolaires de la région)
- Le Centre d'apprentissage et de perfectionnement de Prescott (le CAP)

#### ***iv- Responsabilité de prestation***

*Pour les programmes offerts dans la région de Cornwall*

Le volet de formation AFB est offert par le Centre J'aime apprendre inc. Le CÉFEO (campus de Cornwall) est responsable d'offrir et de financer la formation pour le volet crédité spécialisé.

*Pour les programmes offerts dans la région du comté de Russell et du comté de Prescott*

Le volet de formation AFB est offert par le Centre Moi j'apprends pour le programme *Aide-enseignante* offert dans le comté de Russell, et par le CAP pour le programme de *Préposé aux services de soutien personnels* offert dans le comté de Prescott. Ces deux volets AFB comprennent approximativement une trentaine d'heures de formation au total. Le CÉFEO est responsable d'offrir et de financer la formation pour la formation créditée spécialisée, qui comprend approximativement 300 heures de formation au total.

#### ***v- Formes d'attestation et de reconnaissance***

- L'apprenant finissant obtient un certificat spécialisé du CÉFEO attestant la compétence développée dans le domaine du travail.
- L'apprenant finissant obtient un forfait de crédits du secondaire du CÉFEO. Le CÉFEO reconnaît l'ensemble de la formation professionnelle et générale ainsi que les stages.
- Un apprenant AFB reçoit tous les services prévus par le programme AFB (évaluation et classement AFB, aide à la formation, plans de formation, etc.).
- Pour le programme de Préposé aux services de soutien personnels, l'apprenant reçoit également une épinglette du Ontario Long Term Care Association.
- Pour le programme de Service à la clientèle, l'apprenant reçoit également épinglette (Société ontarienne de la formation en tourisme/Ontario Tourism Education Corporation – OTEC)

### ***vi- Coordination de ces programmes***

Pour les programmes offerts dans la région de Cornwall, la coordination régulière est assumée par le Centre J'aime apprendre inc. Pour les programmes offerts dans les comtés de Russell et de Prescott, la coordination régulière est assumée par le campus du CÉFEO où s'offre le programme.

### ***vii- Autres contributions des partenaires***

Le Centre J'aime apprendre fournit les infrastructures pour les programmes offerts dans la région de Cornwall. Ces infrastructures comprennent des salles de classe et un laboratoire informatique.

Le CÉFEO fournit les infrastructures pour le programme de «Aide-enseignante» offert à dans le comté de Russell. Le CÉFEO fournit les infrastructures pour le programme de «Préposé aux services de soutien personnels» offert à dans le comté de Prescott. Ces infrastructures comprennent des salles de classe et des laboratoires informatiques.

Chaque partenaire contribue conjointement et individuellement à la promotion des programmes.

### ***viii- Responsabilité du développement des contenus pédagogiques***

Pour les programmes de la région du comté de Russell (Rockland et Casselman) et de la région du comté de Prescott (Hawkesbury), le CÉFEO a financé et a coordonné le développement des contenus pédagogiques. Pour la région de Cornwall, c'est le Centre J'Aime apprendre inc. qui a assuré ces étapes de développement pour les trois projets de formation en question.

### ***ix- Distribution des heures de formation: situation type***

Les programmes offerts dans la région de Cornwall comprennent approximativement 23 semaines de formation (peut varier d'une cohorte à l'autre) en salle de classe et 8 semaines de stage en milieu de travail. La formation en salle de classe s'étale sur 5 jour /semaine, à raison de 35 heures/semaine, et distribué comme suit:

<b>COURS</b>	<b>HEURES/SEMAINE</b>	<b>TOTAL</b>
Volet crédité spécialisé	17,5 heures/semaine X 23 semaines	<b>400*</b>
Volet AFB	17,5 heures/semaine X 23 semaines	<b>400*</b>
<b>TOTAL</b>		<b>800*</b>

\* Nombre d'heures est approximatif

Les programmes offerts dans la région du comté de Russell et du comté de Prescott comprennent approximativement 10 semaines de formation en salle de classe et 8 semaines de stage en milieu de travail. La formation en salle de classe s'étale sur 5 jours/semaine, à raison de 30 heures/semaine, et distribué comme suit:

<b>COURS</b>	<b>HEURES/SEMAINE</b>	<b>TOTAL</b>
Volet crédité spécialisé	27 heures/semaine X 10 semaines	<b>270*</b>
Volet AFB	3 heures/semaine X 10 semaines	<b>30*</b>
<b>TOTAL</b>		<b>300*</b>

\* Nombre d'heures est approximatif

Vous trouverez une programmation type pour le certificat spécialisé d'Aide-enseignante à la page suivante.

**CERTIFICAT SPÉCIALISÉ ÉMIS PAR LE CÉFEO DE PRESCOTT-RUSSELL  
AIDE-ENSEIGNANTE**

<b>LUNDI</b>	<b>MARDI</b>	<b>MERCREDI</b>	<b>JEUDI</b>	<b>VENDREDI</b>
<b>Formation DÉSO spécialisée</b> Rôle parental Technologie	<b>Formation DÉSO spécialisée</b> Planification de carrière Stage de formation	<b>Formation DÉSO spécialisée</b> Français Mathématiques	<b>Formation DÉSO spécialisée</b> Rôle parental Technologie	<b>Formation AFB</b> Compétences fortes Communications Employabilité Styles d'apprentissage
DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER
<b>Formation DÉSO spécialisée</b> Français Mathématiques	<b>Formation DÉSO spécialisée</b> Rôle parental Technologie	<b>Formation DÉSO spécialisée</b> Planification de carrière Stage de formation	<b>Formation DÉSO spécialisée</b> Français Mathématiques	<b>Formation DÉSO spécialisée</b> Planification de carrière Stage de formation

**LÉGENDE**

*Formation financée et reconnue par le CÉFEO<sup>1</sup> (campus de Rockland ou Casselman) pour l'obtention du certificat spécialisé dans le cadre du DÉSO*

*Formation financée par le programme AFB du Centre Moi j'apprends*

<sup>1</sup> Le CÉFEO: Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien résulte d'un partenariat de trois conseils scolaires du territoire de Prescott-Russell pour opérer une école secondaire pour adultes.

## 2.3.4 Les triplés: fiche descriptive #4

### *Trois niveaux d'intégration*

**Premier niveau de formation:** *Programme AFB*

**Deuxième niveau de formation:** *DÉSO ou formation créditée de niveau secondaire*

**Troisième niveau d'intégration:** *Formation professionnelle avec Collège (certificat collégial)*

Nous avons répertorié 3 projets de ce genre, tous offerts dans les comtés de Prescott-Russell. Le Centre d'apprentissage et de perfectionnement (le CAP) s'est associé avec le Collège d'Alfred de l'Université de Guelph, le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien (CÉFEO, campus de Hawkesbury) et le Centre Moi j'apprends du comté de Russell pour concevoir et livrer ces trois programmes conjoints à des adultes peu alphabétisés et sans emploi. Le premier programme qui s'intitule *Préparation et service des aliments* a été offert au cours des trois dernières années. Le deuxième, *Aménagement paysager et productions horticoles*, a été offert pour sa part au cours des deux dernières années. Et finalement, le troisième, *Commis à la vente*, est offert depuis un an.

### *Renseignements généraux sur les programmes*

#### *i- Noms des programmes / profession / et leur secteur d'activités économiques*

- Préparation et service des aliments / Aide en alimentation / Alimentation
- Aménagement paysager et productions horticoles / Ouvrier horticole / Horticulture
- Commis à la vente / Commis-vendeur / Vente au détail

#### *ii- Volets de formation*

Ce type de partenariat comprend deux volets de formation:

- La formation AFB à raison de 50% de l'ensemble de la formation
- La formation professionnelle et créditée comme telle à raison de 50% de l'ensemble de la formation

#### *iii- Partenaires en formation*

- Le Centre d'apprentissage et de perfectionnement du comté de Prescott (le CAP)
- Le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien (CÉFEO, qui constitue un consortium de trois conseils scolaires de la région)
- Le Collège d'Alfred de l'Université de Guelph
- Le Centre Moi j'apprends du comté de Russell

#### *iv- Responsabilité de prestation*

Le volet de formation générale de base est en grande partie offert par le CAP, qui comprend approximativement 200 heures de formation au total. Le Centre Moi j'apprends co-finance la prestation de ce volet en proportion du nombre d'apprenants AFB provenant de son territoire, soit le comté de Russell. Le CÉFEO est responsable d'offrir et de financer la formation pour le volet



professionnel et une partie de la formation générale, qui comprend approximativement 330 heures de formation au total.

#### ***v- Formes d'attestation et de reconnaissance***

- L'apprenant finissant obtient un certificat collégial du Collège d'Alfred de l'Université de Guelph. Le Collège reconnaît l'ensemble des 530 heures en salle de classe, et les 110 heures en stage.
- L'apprenant finissant obtient un forfait de crédits du secondaire du CÉFEO. Le CÉFEO reconnaît l'ensemble de la formation professionnelle ainsi que le stage de 110 heures. Il peut également reconnaître la formation générale de base rétroactivement (reconnaissance des acquis) si un apprenant finissant en fait la demande.
- Un apprenant AFB reçoit tous les services prévus par le programme AFB (évaluation et classement AFB, aide à la formation, plans de formation, etc.).

#### ***vi- Coordination de ces programmes***

Un comité encadreur incluant les quatre partenaires de formation est responsable de la planification et des grandes orientations des projets de formation.

La coordination régulière est assumée par le CAP, via un coordonnateur des programmes professionnels en partenariat. Ce dernier convoque les réunions du comité encadreur, rédige les procès-verbaux et les ordres du jour de ce comité, coordonne les inscriptions et le recrutement des apprenants, coordonne les liens entre chacun des partenaires, assure la préparation des horaires, échéanciers ou tout autre document officiel des programmes en question. C'est toutefois la coordonnatrice partenaire du CÉFEO qui coordonne l'ensemble des stages.

#### ***vii- Autres contributions des partenaires***

Le Collège d'Alfred de l'Université de Guelph fournit les infrastructures pour le programme de «*Préparation et service des aliments*» et pour le programme «*Aménagement paysager et productions horticoles*». Ces infrastructures comprennent des salles de classe, une serre, un laboratoire à dessin, et un laboratoire de cuisine institutionnelle. Un laboratoire informatique a été monté par le Centre Moi j'apprends de Russell. Le CÉFEO l'a mis à jour l'an dernier en intégrant de nouveaux ordinateurs et assure son entretien régulier. Le CAP coordonne un système de transport en commun (mini-bus) pour ces deux programmes vers le Collège d'Alfred. Le programme Ontario au travail de Prescott-Russell finance certains frais de laboratoire pour ces programmes.

Le CÉFEO fournit les infrastructures pour le programme de «*Commis à la vente*» offert à Hawkesbury. Ces infrastructures comprennent des salles de classe et des laboratoires informatiques. Le CAP coordonne également le transport des apprenants en besoin pour ce programme. Chaque partenaire contribue conjointement et individuellement à la promotion des programmes.



### *viii- Responsabilité du développement des contenus pédagogiques*

Le Collège d'Alfred de l'Université de Guelph a fourni les contenus pédagogiques pour le certificat en «Préparation et service des aliments». Le CÉFEO a assumé sa mise à jour et son adaptation.

Grâce aux fonds obtenus du programme Ontario au travail de Prescott-Russell, le CAP a financé et coordonné le développement des contenus pédagogiques pour le certificat en «Aménagement paysager et productions horticoles». Le CÉFEO a également contribué à sa mise à jour.

Le CÉFEO a financé, en grande partie, le développement des contenus pédagogiques pour le certificat de «Commis à la vente» (87%). Le CAP a coordonné ce développement et trouvé le financement pour 13% des contenus à développer.

### *ix- Distribution des heures de formation: situation type*

Ces programmes comprennent 22 semaines de formation en salle de classe et trois semaines de stage en milieu de travail. La formation en salle de classe s'étale sur 4 jours/semaine, à raison de 24 heures/semaine, et distribué comme suit:

<b>COURS</b>	<b>HEURES/SEMAINE</b>	<b>TOTAL</b>
Volet professionnel	15 heures/semaine X 22 semaines	<b>330*</b>
Volet de formation générale de base (communication écrite et technologie informatique, support à l'emploi, préparation au stage, mathématiques appliquées ou communication orale)	9 heures/semaine X 22 semaines	<b>198*</b>
<b>TOTAL</b>		<b>528*</b>

\* Nombre d'heures total avant soustraction des congés fériés

### **Total des heures de formation pour le programme:**

528 heures en salle de classe + 110 heures<sup>10</sup> en stage = 638 heures

---

<sup>10</sup> Consiste en un stage de trois semaines en milieu de travail.

CERTIFICAT PROFESSIONNEL ÉMIS PAR LE COLLÈGE D'ALFRED COMMIS À LA VENTE				
LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI
<b>Formation professionnelle</b> Attitudes professionnelles d'achat	<b>Formation professionnelle</b> Communication orale	<b>Formation professionnelle</b> Processus conseil à la	<b>Formation professionnelle</b> Services produits ou	<b>Études indépendantes</b>
DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER
<b>Formation AFB</b> Introduction à la communication écrite Préparation à l'emploi	<b>Cours professionnel</b> Opérations liées à la	<b>Formation AFB</b> Introduction à la communication écrite Préparation à l'emploi	<b>Formation AFB</b> Introduction à la communication écrite Préparation à l'emploi	<b>Études indépendantes</b>

LÉGENDE
<i>Formation financée et reconnue par le CÉFEO<sup>1</sup> pour l'obtention du DÉSO</i>
<i>Formation financée par le programme AFB</i>
<i>Formation payée par le CÉFEO et comptabilisée par AFB</i>

<sup>1</sup> Le CÉFEO: Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien résulte d'un partenariat de trois conseils scolaires du territoire de Prescott-Russell pour opérer une école secondaire pour adultes.

### 2.3.5 Les quadruplés: fiche descriptive #5

#### *Quatre niveaux d'intégration*

**Premier niveau de formation:** *Programme AFB*

**Deuxième niveau de formation:** *DÉSO ou formation créditée de niveau secondaire*

**Troisième niveau de formation:** *Formation professionnelle avec Collège (attestation collégiale)*

**Quatrième niveau de formation:** *Reconnaissance par le MFCU des apprenants comme apprentis dans un métier réglementé dans le cadre de «La loi sur l'Apprentissage et la reconnaissance professionnelle»*

Nous avons répertorié 2 projets de ce genre, les deux offerts dans le comté de Prescott (région de Hawkesbury). Le premier programme, qui s'intitule *Mécanicien-monteur industriel (Millright)*, est offert pour la première fois pour l'année scolaire 2003-2004. Le deuxième, *Garde éducative à l'enfance*, est également offert pour la première fois pendant la même période.

#### *Renseignements généraux sur les programmes*

##### *i- Noms des programmes / profession / et leur secteur d'activités économiques*

- Mécanicien-monteur industriel / Mécanicien-monteur industriel / Fabrication-manufacturier
- Garde éducative à l'enfance / Intervenante éducative auprès de la petite enfance / Services à la petite enfance

##### *ii- Volets de formation*

Ce type de partenariat comprend trois volets de formation qui changent sensiblement d'un programme à l'autre:

Mécanicien-monteur industriel:

- La formation AFB à raison de 50% de l'ensemble de la formation
- La formation professionnelle comme telle à raison de 50% de l'ensemble de la formation (cette section couvre également le volet *Apprentissage*)
- La formation créditée qui couvre l'ensemble de la formation

Garde éducative à l'enfance:

- La formation AFB à raison de 40% de l'ensemble de la formation
- La formation professionnelle comme telle à raison de 60% de l'ensemble de la formation (cette section couvre également le volet *Apprentissage*)
- La formation créditée qui couvre l'ensemble de la formation

##### *iii- Partenaires en formation*

- Le Centre d'apprentissage et de perfectionnement du comté de Prescott (le CAP)
- Le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien (CÉFEO – campus de Hawkesbury – qui constitue un consortium de trois conseils scolaires de la région)
- La Cité collégiale (campus de Hawkesbury)



#### ***iv- Responsabilité de prestation***

Le volet de formation générale de base pour les deux programmes est offert par le CAP et le CÉFEO, qui comprend approximativement 264 heures de formation au total. La Cité collégiale est responsable d'offrir et de financer la formation pour le volet professionnel, qui comprend approximativement 264 heures de formation professionnelle pour le programme de *Mécanicien-monteur industriel*, et 396 heures de formation professionnelle pour le programme de *Garde éducative à l'enfance*.

#### ***v- Formes d'attestation et de reconnaissance***

- L'apprenant finissant obtient une attestation collégiale (relevé de notes) de La Cité collégiale. Le Collège reconnaît l'ensemble des heures en salle de classe, et les 110 heures en stage.
- Le MFCU reconnaît les apprenants inscrits à ces programmes comme apprenti dans un métier réglementé dans le cadre de *La loi sur l'Apprentissage et la reconnaissance professionnelle*. L'apprenant peut donc intégrer le marché du travail comme apprenti dans le métier en question, pour éventuellement recevoir ses cartes de compétences dans ce métier lorsqu'il aura rempli toutes les exigences<sup>11</sup> en ce sens.
- L'apprenant finissant obtient un forfait de crédits du secondaire du CÉFEO. Le CÉFEO reconnaît l'ensemble de la formation professionnelle ainsi que le stage de 110 heures. Il peut également reconnaître la formation générale de base au besoin de façon rétroactive (reconnaissance des acquis).
- Un apprenant AFB reçoit tous les services prévus par le programme AFB (évaluation et classement AFB, aide à la formation, plans de formation, etc.).

#### ***vi- Coordination de ces programmes***

Un comité encadreur incluant les trois partenaires de formation est responsable de la planification et des grandes orientations des projets de formation.

La coordination régulière est assumée par le CAP, via un coordonnateur des programmes professionnels en partenariat. Ce dernier convoque les réunions du comité encadreur, rédige les procès-verbaux et les ordres du jour de ce comité, coordonne les inscriptions et le recrutement des apprenants, coordonne les liens entre chacun des partenaires, assure la préparation des horaires, échéanciers ou tout autre document officiel des programmes en question. C'est toutefois la coordonnatrice partenaire du CÉFEO qui coordonne l'ensemble des stages.

---

<sup>11</sup> Pour obtenir les cartes de compétences du métier en question, un apprenant doit compléter la formation théorique de la première étape (25 semaines comprises dans nos programmes), faire le nombre d'heures en milieu de travail exigées pour un apprenti parrainé par un employeur, compléter les étapes ultérieures de formation théorique requise pour chaque programme d'apprentissage, et compléter son diplôme d'études secondaires de l'Ontario avant la fin de sa dernière étape comme apprenti.

### *vii- Autres contributions des partenaires*

La Cité collégiale fournit les infrastructures pour les programmes de «*Mécanicien-monteur industriel*» et «*Garde éducative à l'enfance*». Ces infrastructures comprennent des salles de classe, des laboratoires techniques, et un laboratoire informatique. Le CAP coordonne le transport des apprenants en besoin pour ces programmes. Chaque partenaire contribue conjointement et individuellement à la promotion des programmes.

### *viii- Responsabilité du développement des contenus pédagogiques*

La Cité collégiale fournit les contenus pédagogiques pour les volets professionnels de deux programmes. Le CAP finance et coordonne le développement des contenus pédagogiques pour le volet de formation générale.

### *ix- Distribution des heures de formation: situation type*

Ces programmes comprennent 22 semaines de formation en salle de classe et trois semaines de stage en milieu de travail. Pour le programme de Mécanicien-monteur industriel, la formation en salle de classe s'étalera sur 4 jours/semaine, à raison de 24 heures/semaine, et distribué comme suit:

<b>Mécanicien-monteur industriel</b>		
<b>COURS</b>	<b>HEURES/SEMAINE</b>	<b>TOTAL</b>
Volet professionnel	12 heures/semaine X 22 semaines	<b>264*</b>
Volet de formation générale de base (communication écrite et technologie informatique, support à l'emploi, préparation au stage, mathématiques appliquées)	12 heures/semaine X 22 semaines	<b>264*</b>
<b>TOTAL</b>		<b>528*</b>

\* Nombre d'heures total avant soustraction des congés fériés

### **Total des heures de formation pour le programme:**

528 heures en salle de classe + 110 heures<sup>12</sup> en stage = 638 heures

Pour ce qui est du programme de Garde éducative à l'enfance, la formation en salle de classe s'étalera sur 5 jours/semaine, à raison de 30 heures semaines, et distribué comme suit:

<sup>12</sup> Consiste en un stage de trois semaines en milieu de travail.

<b>GARDE ÉDUCATIVE À L'ENFANCE</b>		
<b>COURS</b>	<b>HEURES/SEMAINE</b>	<b>TOTAL</b>
Volet professionnel	18 heures/semaine X 22 semaines	<b>396*</b>
Volet de formation générale de base (communication écrite et technologie informatique, support à l'emploi, préparation au stage, mathématiques appliquées)	12 heures/semaine X 22 semaines	<b>264*</b>
<b>TOTAL</b>		<b>660*</b>

\* Nombre d'heures total avant soustraction des congés fériés

**Total des heures de formation pour le programme:**

660 heures en salle de classe + 110 heures<sup>13</sup> en stage = 770 heures

---

<sup>13</sup> Consiste en un stage de trois semaines en milieu de travail.

**CERTIFICAT PROFESSIONNEL ÉMIS PAR LA CITÉ COLLÉGIALE  
GARDE ÉDUCATIVE À L'ENFANCE (PROGRAMMATION PRÉLIMINAIRE)**

<b>LUNDI</b>	<b>MARDI</b>	<b>MERCREDI</b>	<b>JEUDI</b>	<b>VENDREDI</b>
<b>Programme d'apprentissage</b>	<b>Programme d'apprentissage</b>	<b>Programme d'apprentissage</b>	<b>Programme d'apprentissage</b>	<b>Programme d'apprentissage</b>
% Développement de la % Musique et mouvement	% Rôle pédagogique du % Programmation	% Arts plastiques % Méthodes	% Observation % Compensatoire	% L'enfant en santé
DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER	DÎNER
<b>Formation AFB</b>	<b>Formation DÉSO</b>	<b>Formation AFB</b>	<b>Formation DÉSO</b>	<b>Programme d'apprentissage</b>
% Communication écrite % Informatique % Employabilité	% Communication orale % Autres	% Communication écrite % Informatique % Employabilité	% Communication orale % Autres	% Programmation

<b>LÉGENDE</b>
<i>Formation financée et reconnue par le CÉFEO<sup>1</sup> pour l'obtention du DÉSO (reconnue également par le programme AFB)</i>
<i>Formation financée par le programme AFB</i>
<i>Formation financée par le collège communautaire via le programme APPRENTISSAGE (reconnue également pour l'obtention du DÉSO)</i>

<sup>1</sup> Le CÉFEO: Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien résulte d'un partenariat de trois conseils scolaires du territoire de Prescott-Russell pour opérer une école secondaire pour adultes.

**Revue de littérature et  
propositions pour la mise en place**

# Revue de littérature et propositions pour la mise en place

Cette revue de littérature est orientée vers des axes d'analyse traitant d'enjeux spécifiques auprès des adultes peu alphabétisés et sans emploi, et des réseaux éducatifs à leur disposition. Les choix autour des enjeux et des analyses ont pour but d'apporter un regard nouveau sur la condition de ces adultes et de certaines ressources éducatives qui leur sont offertes, et ce, pour mieux supporter une approche nouvelle pour la conception de projets de formation davantage pertinents pour ces apprenants.

Ceci dit, la principale visée du document Accès-cible est de faire connaître une approche particulière de conception et d'élaboration de programmes de formation pour adultes peu alphabétisés, laquelle repose sur une intégration de divers services publics de formation et de soutien à l'emploi. L'intégration des services par une approche interprogrammes et concertée est donc la principale trame de réflexion et de discussion de ce document. Or, cette approche, pour qu'elle puisse réussir avec une clientèle peu alphabétisée ou peu scolarisée, ne peut se mettre en place de façon trop précipitée. Nous avons identifié certains éléments de connaissances et de contextes qui doivent faire l'objet d'une bonne compréhension de la part des acteurs en formation des adultes et des concepteurs de programmes qui décident d'élaborer et de mettre en place des programmes intégrés similaires à ceux présentés précédemment dans ce document.

Nous préconisons de la part de ces intervenants une bonne compréhension des implications que peuvent avoir les niveaux d'alphabétisme des apprenants ciblés. Plus particulièrement, une réflexion s'impose sur les liens entre les compétences de base réelles et actuelles spécifiques aux divers niveaux d'alphabétisme des apprenants ciblés, et entre leur intégration et leur maintien tant dans un programme formation que dans un emploi. Nous préconisons également une bonne compréhension de la part de ces mêmes intervenants des diverses barrières à l'apprentissage et à la formation qu'une clientèle apprenante peu alphabétisée et peu scolarisée peut faire face, et du lien entre ces barrières et l'intégration et le maintien de ces apprenants tant dans un programme de formation que dans un emploi.

La présente revue de littérature est conçue sous forme de trois axes de réflexion et de discussion. Vous constaterez que ces trois éléments ont influencé la structure de la revue de littérature du document qui permet d'analyser l'approche de conception de programme intégré ainsi que certains designs andragogiques qui en découlent.

Dans ce sens, ces trois axes d'analyse plus spécifiques qui ont été développés sont:

- % les enjeux liés aux niveaux d'alphabétisme ou de compétences des apprenants ciblés
- % la nature des barrières à l'apprentissage et à la formation auxquelles font face ces apprenants
- % les limites organisationnelles du réseau d'éducation des adultes en Ontario.

Ainsi, nous avons consulté plusieurs enquêtes récentes traitant des compétences réelles de la population canadienne sans emploi et de la difficulté de celle-ci à faire face aux nouveaux changements entraînés par la nouvelle économie. Parallèlement, nous avons pris connaissance de quelques documents traitant des barrières à l'apprentissage et des barrières à la formation que l'on retrouve souvent chez ces adultes avec des compétences plus faibles et qui tentent de s'insérer dans cette nouvelle économie via la formation. Troisièmement, nous nous sommes également référé à



quelques documents analysant la capacité du système d'éducation des adultes et du réseau de support à l'emploi pour faire face à ces nouveaux défis.

Par la suite, nous avons également répertorié des écrits qui tentent de proposer des solutions afin que les ressources éducatives destinées aux adultes avec un faible niveau d'alphabétisme soient réorganisées pour faire face à ce nouveau paradoxe; soit une société moderne et changeante avec des besoins nouveaux et importants en matière de compétences en ressources humaines, et une partie importante de la ressource humaine canadienne avec des compétences de base déficientes à bien des égards et des barrières à l'apprentissage multiples obstruant trop souvent l'amélioration de ces compétences.

---

*Afin de situer dans une perspective plus large les «produits de formation» présentés dans la section précédente, nous avons introduit dans cette revue de littérature ce qu'on appelle des «textes liens». Chaque «texte lien» présentera une proposition concrète que nous jugeons nécessaire pour la mise en place de produits de formation conjoints et intégrés. Ces propositions seront introduites stratégiquement dans le texte de la revue de littérature, d'une part pour faire des liens immédiats entre les pratiques répertoriées dans le projet Accès-cible et les écrits retrouvés sur le sujet, et d'autre part pour mieux illustrer comment ces produits de formation permettent d'aborder les enjeux soulevés dans la section de la revue de littérature où cette même proposition se retrouve. Nous espérons que ces textes et ces propositions permettront au lecteur d'apprécier davantage toute la valeur pédagogique et la pertinence des pratiques proposées par ce projet pour traiter de façon pratique et locale les nouveaux défis auxquels fait face l'éducation des adultes pour les apprenants peu alphabétisés. Dans un souci de discrimination avec le texte de la revue de littérature comme tel, ces textes seront introduits dans des encadrés.*

---



# 1- Les adultes sans emploi et leur niveau d'alphabétisme: qu'en est-il?

Plusieurs phénomènes nous portent à croire qu'il faut changer nos façons de faire en éducation des adultes, particulièrement auprès de la clientèle peu alphabétisée et peu scolarisée. La nouvelle économie nous amène de nouveaux besoins en termes de compétences.

Dans cette première section, nous tenterons de livrer un «bref» aperçu des influences importantes engendrées par la nouvelle économie (néo-libéralisme, mondialisation des marchés, concurrence à grande échelle, etc.) sur le monde de l'éducation des adultes. Par la suite, nous regarderons plus particulièrement les perceptions que nous considérons plus actuelles des niveaux de compétences de base des adultes et de la main-d'oeuvre canadienne, et ce, en nous inspirant d'enquêtes récentes sur ce phénomène. Finalement, nous nous attarderons sur l'élément principal de cette section, soit une démonstration du décalage toujours grandissant entre les exigences de cette nouvelle tendance économique en ce qui a trait aux ressources humaines nécessaires, et les compétences réelles d'une partie importante de la population adulte canadienne. Il existe à notre avis un lien important entre le développement de programmes de formation intégrés plus complets auprès des apprenants adultes et une meilleure compréhension du niveau d'alphabétisme réel d'une partie importante de la population, moins alphabétisée qu'on pourrait le penser.

## 1.1 La mondialisation des marchés et ses changements imposés sur les réseaux d'éducation des adultes

La montée du néo-libéralisme au cours des dernières années nous a menés à la mondialisation des marchés. Ceci a eu pour effet de délaissier progressivement les préoccupations sociales et culturelles par des préoccupations plus économiques et technologiques. Ce phénomène a engendré des mutations majeures dans plusieurs sphères de la société. Les effets les plus importants de ces changements se sont fait le plus ressentir dans deux grands domaines importants pour tous: l'emploi et l'État<sup>14</sup>. Pour le premier, on a pu le constater par les transformations majeures au niveau de la nature des nouveaux emplois créés (axés sur la nouvelle technologie) et de la diminution du volume des emplois totaux non précaires<sup>15</sup>.

Ces transformations affectent également le monde de l'éducation, particulièrement celui de l'éducation des adultes, qui subit les répercussions découlant de ces changements de grande

---

<sup>14</sup> Pour le deuxième, une réduction importante de l'État providence a été observée. De par la nature de ces changements subis par l'État, on a pu constater dans cette période un rétrécissement du tissu social, et un appauvrissement général de plus en plus de familles (*Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec*).

<sup>15</sup> Certains parlent entre autres d'une révolution scientifique et technologique engendrée par ce contexte de néo-libéralisme. Pour plusieurs analystes, «nous serions passés d'une société industrielle, centrée sur la matière et l'énergie, à une société de l'information, où désormais c'est l'information qui tire la croissance des économies. Les nouvelles technologies de l'information et des communications transforment de façon majeure tout autant le monde de production des connaissances que **leur mode de diffusion et d'acquisition**». (*Institut canadien de l'éducation des adultes, Apprendre à l'âge adulte ; État de situation et nouveaux défis ; mai 1994*).

envergure. Par le fait même, aujourd'hui on parle plus de formation, plutôt que d'éducation, et cette formation est de plus en plus axée vers des préoccupations de type économiques, c'est-à-dire au service du marché. La formation a quitté le champ des pratiques sociales pour s'ancrer dans celui de l'économie. Elle doit répondre particulièrement à des besoins de main-d'oeuvre qualifiée, avec des compétences liées à la nouvelle économie, dans laquelle les technologies changent de façon constante et de plus en plus rapidement. Conséquemment, les connaissances sont en expansion à un rythme exponentiel.

Ainsi, dans ces nouvelles tendances, on reconnaît l'importance de l'éducation des adultes, surtout lorsque cette dernière est au service de l'employabilité des apprenants. Cette légitimisation a apporté une forme d'outillage supplémentaire à ce réseau. Toutefois, lorsque l'on combine cet outillage supplémentaire aux changements au niveau de la demande de formation (changements technologiques), le réseau de l'éducation des adultes est devenu de plus en plus complexe et diversifié.

---

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

---

*Et l'alphabétisation des adultes...*

L'alphabétisation des adultes en Ontario suit les mêmes tendances. En effet, le programme Alphabétisation et formation de base de l'Ontario (AFB) se retrouve sous la supervision de la Direction de la préparation au travail, à l'intérieur du ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. Qui plus est, dans le document de réflexion du ministère sur la réforme du programme d'alphabétisation, on peut lire les lignes suivantes:

L'objet essentiel du programme (AFB) est d'améliorer la littéracie et les capacités de base des adultes. Toutefois, les capacités de base s'acquièrent à mesure que se développent les habiletés de lecture et d'écriture. La littéracie et autres habiletés de base sont des capacités fonctionnelles. Elles sont transférables et souples, et donnent aux apprenantes et apprenants adultes les aptitudes requises pour chercher, trouver et garder un emploi. Elles leur permettent également de participer à la vie de la société en tant que citoyennes et citoyens à part entière...

Cette nouvelle tendance de la formation des adultes soutient une vision de la vie de l'adulte comme se centrant davantage sur son métier ou sur sa profession. Les compétences à acquérir sont celles



de l'employabilité, particulièrement celles leur permettant de s'adapter aux changements continus. Les compétences récemment acquises, la dernière formation donnée et reçue, sont incertaines<sup>16</sup>.

«La nouvelle économie est caractérisée non seulement par une explosion de la production, de la diffusion et de l'utilisation de l'information, mais également par une polarisation du marché du travail entre les bons et les mauvais emplois et des niveaux élevés de chômage et de sous-emploi. Parce que des capacités de base élevées constituent la clé du succès dans l'économie axée sur l'information, les personnes possédant de faibles capacités de base auront plus de difficultés à s'ancrer solidement dans le marché du travail et à atteindre un bien-être économique. De plus, ces mêmes adultes n'auront pas l'occasion de mettre en application et de développer leurs capacités de base dans le cadre d'un emploi, ce qui, en revanche, limitera leurs chances de succès économique.» (Shalla, Schellenberg; 1998)

## 1.2 Des incompatibilités entre les exigences de la nouvelle *société de l'information et du savoir*, et les compétences réelles des ressources humaines canadiennes

Selon le Conference Board of Canada, 70% des entreprises croient connaître un problème d'analphabétisme fonctionnel dans au moins une section de leur entreprise, et ce, dans toutes les régions du pays et dans tous les secteurs de l'économie (Comeau 96; tiré de Fournier et Rodrigue 91). On associe cette réalité à des pertes d'argent et d'énergie considérables. Quelques études démontrent que le problème se concentre dans le secteur manufacturier<sup>17</sup>. Il est bien connu qu'il existe des disparités importantes quant aux compétences de la main-d'oeuvre d'un secteur d'activités à un autre. Il est également bien connu que le niveau de compétences de base de la main-d'oeuvre dans certains secteurs d'activités est inadéquat pour faire face aux exigences de la nouvelle économie et de la nouvelle technologie, et ce, plus particulièrement en Amérique du Nord<sup>18</sup> (pour ce qui est des pays industrialisés; voir EIAA 1994).

---

<sup>16</sup> Dans ce sens, on remarque que même les réflexions et les recherches portant sur l'éducation des adultes délaissent l'apprentissage dans une perspective plus large, pour étudier des sphères plus pointues comme la motivation. Par ces études, on tente de comprendre et de maximiser l'intégration des adultes aux changements structurels imposés que subissent les réseaux d'éducation, et ce, via des démarches de formation de toutes sortes (ex.: formation en entreprises pour s'adapter aux changements technologiques, formation des sans-emploi à des aptitudes d'employabilité, etc.).

<sup>17</sup> Une grande partie de la main-d'oeuvre de la région de Hawkesbury se retrouve dans ce secteur d'activités. Lors d'un sondage effectué auprès de ces entreprises en 99, 80% affirmaient que le perfectionnement de leur main-d'oeuvre était une priorité pour assurer leur compétitivité. Qui plus est, 80% ont également affirmé que les compétences professionnelles jugées les plus importantes à développer sont les compétences de base (lecture et écriture).

<sup>18</sup> De plus, même si la main-d'oeuvre vieillit, il n'est tout simplement pas possible de remplacer un grand nombre de travailleurs assez âgés et plus ou moins alphabétisés par de nouveaux effectifs plus jeunes, et plus alphabétisés et scolarisés (Crie, 1992, tiré de Krahn et Lowe, 1998). Il serait plus efficace de perfectionner les compétences des travailleurs actuels (Chrisman, 1990, tiré de Krahn et Lowe, 1998).



Qui plus est, les adultes sans emploi démontrent des difficultés encore plus grandes. En effet, les enquêtes démontrent en général que ceux-ci possèdent des capacités de base beaucoup plus faibles que leurs homologues sur le marché du travail. On constate qu'environ 70% des adultes à faible revenu (sans emploi) n'ont pas les compétences de base nécessaires pour exécuter des tâches écrites simples, que l'on peut rencontrer quotidiennement dans les endroits publics et en milieu de travail (Shalla, Schellenber, 1998).

Les écarts entre les compétences désirées de la main-d'oeuvre occidentale et les compétences réelles des adultes ont fait l'objet de nombreuses études au cours des dernières années, démontrant un besoin évident d'investissement pour rehausser le niveau de compétences de base des adultes en général, tant les travailleurs que les personnes exclues du marché du travail. Ceci dit, nous croyons que ce problème de manque de compétences pour la main-d'oeuvre ne se résoudra pas à court terme, principalement parce que les systèmes de formation continue sont mal adaptés à la nouvelle réalité socio-économique. Pour favoriser une meilleure compréhension quant à la nature des adaptations nécessaires à ces systèmes, il nous apparaissait important, d'abord et avant tout de développer une compréhension plus complète et nuancée *des niveaux de compétences* de la main-d'oeuvre et des adultes en général, et plus particulièrement des carences au niveau de ces *compétences* et des moyens d'y remédier.

### 1.3 Les nouvelles perceptions de l'alphabétisme et des compétences de base

Des perceptions parfois peu nuancées et parfois erronées des niveaux d'alphabétisme et des niveaux de compétences (ou manque de compétences) de la main-d'oeuvre et de la population canadienne peuvent contribuer à rendre difficile un développement accru de la formation continue des adultes. Heureusement, quelques récentes enquêtes et études nous permettent de développer une perception plus nuancée et actuelle de cette problématique, en espérant que ces travaux sauront transformer les perceptions et améliorer les façons de faire des divers acteurs impliqués en formation continue des adultes.

#### *Des pistes pour mieux comprendre l'alphabétisme ou le rapport à l'écrit des adultes*

Les premières données et analyses portant sur les compétences en lien avec l'écrit des adultes étaient souvent présentées à la lumière d'une perspective scolaire, c'est-à-dire que les adultes étaient perçus comme déficitaires ou non de compétences de base essentielles. Ainsi, ils étaient la plupart du temps catégorisés comme peu scolarisés vs scolarisés, ou analphabètes vs alphabétisés. Ces données se basaient surtout sur des notions de scolarité et de qualification. Or, les dernières enquêtes<sup>19</sup> et recherches sur la question ont démontré que le rapport à l'écrit et le rapport aux savoirs qu'entretiennent les adultes est beaucoup plus complexe. Nous nous attarderons sur ces dernières perspectives.

---

<sup>19</sup> Voir plus particulièrement *l'Enquête internationale sur l'alphabétisation (l'alphabétisme) des adultes* (EIAA), et tous les rapports et monographies découlant des résultats de cette enquête.

## *Les nouvelles perceptions suite aux dernières enquêtes sur l'alphabétisme et les compétences de base de la main-d'oeuvre*

L'explication plus traditionnelle nous dit qu'il y a évidemment un rapport étroit entre la scolarité et l'alphabétisme. Toutefois, le rapport entre l'alphabétisme et la scolarité est complexe. Par exemple, certains adultes ont développé toutes sortes de capacités en lecture et en écriture malgré un faible niveau de scolarité. Inversement, certaines personnes démontrent de faibles capacités malgré un niveau élevé de scolarité (OCDE, 1994). Conséquemment, la scolarité n'est plus considérée comme le seul facteur déterminant le niveau d'alphabétisme ou les compétences de base de la population adulte.

Les premières enquêtes étaient limitatives car elles cherchaient surtout à donner un portrait de l'analphabétisme, s'inspirant principalement des représentations scolaires et traditionnelles du phénomène. La mesure du niveau de scolarité était souvent la variable fondamentale pour ces enquêtes. Ces grandes enquêtes se sont améliorées au cours des dernières années, dans le sens où elles s'éloignent graduellement de la simple mesure du niveau de la scolarité<sup>20</sup> pour s'appuyer plutôt sur l'appréciation directe des capacités en lecture. On délaisse ainsi la dichotomie analphabète-alphabétisé pour décrire de façon plus nuancée des compétences en lecture sur un continuum (Roy, 1996). Ceci dit, depuis quelques années, on trace des profils de la main-d'oeuvre et de la population adulte en fonction de leur rapport avec l'écrit.

Ainsi, on tente maintenant de mieux comprendre la façon dont les adultes utilisent l'information écrite pour fonctionner dans leur milieu de travail ou autre. On veut remplacer la mesure de l'analphabétisme à celle de l'alphabétisme; tous et chacun possèdent un certain niveau d'alphabétisme (Statistique Canada, 1996) et de compétences. Dans ce sens, ces enquêtes deviennent des baromètres intéressants pour analyser le rapport à l'écrit des adultes et changer notre perception du phénomène. On réalise de plus en plus qu'il y a des facteurs économiques et sociaux autres que le niveau de scolarité qui contribuent à la transformation des compétences de base.

---

*Un autre élément proposé pour faciliter l'élaboration de programmes adaptés et intégrés, est de bien comprendre comment **la connaissance du niveau d'alphabétisme (des compétences de base réelles) des apprenants adultes ciblés** est nécessaire pour concevoir et livrer adéquatement des programmes de formation pertinents. Par la suite, il est plus facile pour les intervenants concernés de mieux répondre aux besoins des apprenants de façon appropriée et de favoriser une meilleure articulation entre les besoins identifiés, les niveaux de compétences réels en cause, les niveaux de scolarité répertoriés ainsi que les ressources de formation existantes ou à mettre en place.*

*Ceci 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*

---

<sup>20</sup> Les approches traditionnelles de définition de l'alphabétisme (niveau de scolarité de l'UNESCO) surestiment les capacités des uns et sous-estiment les capacités des autres. En ce sens, 20% de la population de l'échantillonnage de l'EIAA présente des niveaux de capacité inférieurs à ce que le prédit le modèle statistique basé sur les seuils de scolarité, et 16% sont supérieurs ; donc le tiers de la population diverge des tendances présumées. L'alphabétisme n'est pas collé à la scolarité, il change considérablement en fonction de l'utilisation de l'écrit dans notre vie adulte.

*de telles pratiques de façon systématique, nous croyons qu'il devient plus facile de contourner certaines barrières psychosociales (ex. : mauvaise perception de ses compétences) et institutionnelles (ex. : meilleure association entre besoins des apprenants et activités d'apprentissage appropriées). Nous y reviendrons.*

---

*Des problématiques identifiées spécifiques aux adultes exclus du marché du travail: des niveaux de compétences insuffisants pour les nouveaux emplois*

Comme mentionné auparavant, environ 70% des adultes sans emploi ont de très faibles niveaux de compétences de base. D'une part, les emplois qui demandent de faibles compétences de base sont en déclin, et d'autre part, les nouveaux emplois qui se créent exigent un niveau de compétences de base très élevé. Qui plus est, il est également démontré que l'accessibilité au système de formation continue est présentement non équitable, dans le sens où celui-ci est davantage accessible pour les adultes avec de bonnes compétences. Conséquemment, les personnes qui sont déjà économiquement marginalisées se trouvent dans une situation particulièrement précaire dans cette nouvelle réalité économique.

Ceci dit, il faut donc bien comprendre les écarts qui existent entre les compétences recherchées dans la nouvelle économie, et les compétences réelles des adultes travailleurs, et plus particulièrement ceux exclus du marché de l'emploi. Une meilleure compréhension de ces phénomènes est nécessaire pour repenser les systèmes d'éducation des adultes et de formation continue.

---

### ***La nécessité d'identifier des secteurs d'emploi pertinents pour nos apprenants***

*Lorsque l'on veut développer un programme conjoint et intégré avec un volet d'insertion socioprofessionnelle pour des adultes peu alphabétisés, il faut assez tôt dans la démarche identifier des métiers et professions pertinents en fonction des objectifs du projet de formation et de la clientèle visée. Il s'agit donc d'identifier des secteurs d'activités économiques spécifiques dans lesquels on retrouve des métiers et des professions qui peuvent être accessibles pour des adultes en processus d'alphabétisation. Ceci dit, cette première étape permet d'identifier des secteurs où il est possible de développer des programmes d'insertion au travail qui intègrent le programme AFB à d'autres formations professionnelles plus spécialisées. Conséquemment, les programmes choisis doivent d'une part être réalistement accessibles pour nos apprenants par rapport à leur niveau d'alphabétisme, et d'autre part mener vers des emplois où il existe une demande de main-d'oeuvre.*

*Dans ce sens, nous suggérons de:*

- Répertorier et analyser brièvement les besoins en pénurie de la main-d'oeuvre dans votre région*
- Identifier à partir des besoins identifiés des secteurs d'activités en expansion et avec des besoins spécifiques de main-d'oeuvre*
- Cibler dans ces secteurs d'activités, des emplois exigeant des compétences dont l'acquisition ne nécessite pas une formation post-secondaire.*

*Pour notre part, nous avons déjà anticipé des secteurs économiques dans lesquels on retrouve ce type de métier ou de profession, et qui ont déjà fait l'objet d'expériences d'insertion socioprofessionnelle avec une clientèle peu scolarisée:*

- secteur de l'alimentation (aide en alimentation, services de traiteur, etc.)*



- secteur de la vente (commis à la vente, service à la clientèle, etc.)
  - métiers de la construction et de la production (certains métiers d'apprentis; soudure, usinage, menuiserie, etc.)
  - secteur agricole (ouvrier agricole, ouvrier horticole, etc.)
  - secteur de la petite enfance (garde à l'enfance, aide-enseignante)
  - secteur de la santé (préposé aux services de soutien personnels)
  - secteur de l'entretien à domicile
- 

*Et les adultes franco-ontariens dans tout ça...*

Lorsque l'on étudie les enquêtes portant sur l'alphabétisme des Franco-Ontariens, on constate que près de 60% de cette population ne possèdent pas les compétences de base essentielles à l'écrit pour faire face aux tâches quotidiennes rencontrées en milieu de travail ou ailleurs. Ces résultats montrent l'écart important avec leurs homologues anglophones de l'Ontario, qui eux présentent un pourcentage équivalent d'environ 44% pour les mêmes catégories. Qui plus est, en Ontario français, on retrouve environ 75% des chômeurs francophones avec des difficultés importantes au niveau de certaines compétences de base (Garceau, 98).

«Pourtant, dans un contexte où les francophones en milieu minoritaire se trouvent en situation désavantagée, comment favoriser et améliorer l'alphabétisme des francophones de l'Ontario afin de leur assurer un épanouissement à leur pleine mesure?» (Garceau, 98)

---

*D'autre part, nous croyons qu'il est fortement avantageux pour une communauté donnée, de concentrer de façon systématique les évaluations de compétences de base et de besoins des apprenants dans un lieu centralisé, soit un guichet unique. Ainsi, il devient plus facile d'identifier les apprenants francophones et sans emploi, de déterminer leur profil quant à leur niveau de compétences réelles, de faire des liens entre ce profil et les besoins du marché du travail local, de jumeler des besoins similaires entre apprenants et de créer ou adapter de nouvelles activités ou de nouveaux projets de formation répondant à ces besoins francophones identifiés.*

*Le nombre d'inscriptions possibles le justifiant, il devient alors plus aisé de mettre sur pied des activités de formation adaptées aux besoins de ces apprenants et du marché du travail. Donc, par le simple fait d'offrir des services qui n'existent pas nécessairement encore, il est possible de créer ces services lorsque la demande le justifie. Cette façon de faire est particulièrement pertinente en **milieu rural et semi-urbain, et en milieu minoritaire**, où le nombre de services disponibles est souvent limité et où il peut être difficile de regrouper des cohortes suffisantes d'apprenants.*

---

## 2- Les barrières à l'apprentissage des apprenants peu alphabétisés et/ou peu scolarisés

Nous avons vu dans la section précédente qu'il existe en effet un lien important entre le développement de nouveaux programmes de formation intégrés et mieux adaptés pour les besoins des apprenants peu alphabétisés et une meilleure compréhension de «l'alphabétisme» de ces derniers. Dans le même sens, nous croyons qu'il est également important de développer une bonne compréhension des barrières à l'apprentissage actuelles auxquelles font face ces mêmes apprenants, pour faciliter le développement de ces programmes intégrés et mieux adaptés.



Par conséquent, il nous semblait particulièrement important, assez tôt dans nos démarches d'élaboration de ces programmes, de bien identifier les barrières à l'apprentissage que nous percevions chez nos apprenants peu alphabétisés. Il nous apparaissait donc nécessaire de se questionner sur cet aspect, pour par la suite mieux articuler le développement des programmes en question. Ceci dit, dans la deuxième section de cette revue de littérature, nous examinons les types de barrières à l'apprentissage, tels que répertoriés dans les écrits consultés.

### *Des barrières à l'apprentissage et à la formation spécifiques à une nouvelle clientèle apprenante*

Le profil de la clientèle apprenante en formation de base et en formation générale a changé au cours des dernières années, et il devrait continuer de le faire pour un certain temps. Ces nouveaux apprenants sont moins des apprenants dits volontaires que dans le passé, et beaucoup d'entre eux reçoivent des pressions externes (programme de soutien au revenu, employeur, etc.) pour augmenter leur niveau d'alphabétisme ou de compétences de base. Or, cette nouvelle clientèle amène avec elle des barrières à l'apprentissage qui lui sont spécifiques, et auxquelles les programmes doivent tenir compte pour mieux s'adapter à cette nouvelle réalité.

Comme premier exercice, il nous a paru bon de déterminer les types de barrières à l'apprentissage et à la formation que l'on retrouve chez les apprenants peu alphabétisés et peu scolarisés, en tenant compte, à la fois des barrières dites traditionnelles et connues, et des barrières à l'apprentissage plus nouvellement observables en raison de la nature spécifique de la nouvelle clientèle. Ce premier exercice d'identification et de classement des barrières à l'apprentissage chez nos apprenants devait nous aider à mieux comprendre la nature de ces barrières pour, par la suite, nous permettre de plus facilement et efficacement comprendre certaines prémisses qui supportent la nature des nouveaux programmes de formation intégrés.

### *Types de barrières répertoriés*

Dans la littérature que nous avons consultée sur les barrières à l'apprentissage et à la formation des apprenants peu alphabétisés, nous avons constaté que celle-ci distingue souvent les différents types de barrières répertoriés. En général, les auteurs s'entendent pour classer ces barrières dans deux ou trois différentes catégories.

Les écrits de Comeau (96), proposent trois différents types de barrières à la formation. Il présente ainsi ce qu'il appelle les barrières situationnelles (le coût, le temps disponible, l'âge, les préalables insuffisants, les responsabilités familiales ou professionnelles, le manque de transport, le statut de l'emploi et le niveau de revenu), les barrières structurelles (l'horaire des cours ou du travail, le lieu des cours, le manque de pertinence des cours, les restrictions d'appui financier, la durée du programme, le manque d'infos sur les cours, le manque d'infos sur l'appui disponible, les conseils inadéquats), et les barrières psychosociales<sup>21</sup> (le manque de confiance en ses capacités, le sentiment

---

<sup>21</sup> Un rapport préparé par PGF Consultants Inc. (97) soulève également les barrières psychosociales comme un groupe important de barrières pouvant freiner la participation et l'apprentissage des adultes en alphabétisation. Pour ces derniers, cette catégorie de barrières repose souvent sur des systèmes de perception que les apprenants se créent par rapport à eux-mêmes ou par rapport au système d'éducation des adultes; mauvaise perception de ses compétences

d'être trop vieux, le manque de confiance en soi, la fatigue de l'école, le manque d'intérêt, le peu de soutien de la famille ou des amis, des ambitions limitées, la peur de perdre son emploi, la peur de faire rire de soi). Ces barrières situationnelles, psychosociales et structurelles identifiées dans de nombreuses études<sup>22</sup> constituent des ralentissements importants à une participation adéquate des personnes analphabètes à des ateliers d'alphabétisation ou à toute autre démarche de formation.

Les écrits de Cross (82), pour leur part, distingueront également les barrières à l'apprentissage et à la formation en trois catégories. Il en nomme deux de façon différente par rapport à Comeau (96): 1- les barrières situationnelles (influence de circonstances); 2- les barrières institutionnelles (influence du système et des programmes d'éducation); et 3- les barrières «dispositionnelles»<sup>23</sup> (influence de la perception: avoir peur de l'échec et de l'humiliation, perception négative des programmes d'alphabétisation, influence négative des proches/famille, perception négative de l'être éduqué, etc.).

De plus, Cross (82) ajoute que «si les concepteurs de programmes ne peuvent qu'influencer modérément les barrières situationnelles, ils peuvent néanmoins avoir un certain impact sur les barrières “dispositionnelles”. Mais là où elles ont la possibilité d'exercer le maximum d'influence, c'est en développant des stratégies permettant de travailler au niveau des barrières “institutionnelles”». Ce sont ces deux catégories de barrières qui selon, selon le cas, peuvent plus directement être abordées par le biais des programmes mieux intégrés de formation.

---

*Il est à notre avis important de bien comprendre comment la connaissance des barrières à l'apprentissage et à la formation des apprenants adultes ciblés est nécessaire pour concevoir et livrer adéquatement les programmes en question. Plus particulièrement, il faut concevoir des projets de formation qui maintiennent une perspective plus large des besoins des apprenants peu alphabétisés et moins outillés pour faire face à de nouveaux contextes d'apprentissage académique. Pour ce faire, il nous semble important de rassembler autour d'un même projet de multiples services de formation et de support à l'emploi (et de soutien au revenu) qui, de près ou de loin, sont susceptibles de rencontrer les personnes qui ont les plus grands besoins d'améliorer leur niveau d'alphabétisme et de se retrouver dans de tels projets. Par cette stratégie de concertation, nous croyons qu'il est plus facile de bien comprendre toute l'ampleur et la nature des barrières à l'apprentissage et à la formation auxquelles les apprenants ciblés se heurtent généralement, pour par la suite mieux les rejoindre et mieux répondre à leurs besoins de formation en adressant entre autres ces barrières<sup>24</sup>.*

---

de base réelles, perception qui valorise peu la lecture, l'écriture et l'éducation; perception péjorative des personnes analphabètes et des programmes d'alphabétisation; perception dévalorisante de soi par rapport à ses capacités à apprendre, faible estime de soi et manque de confiance; perception négative des programmes de formation et de l'école, etc. Ce même rapport inclut les deux autres catégories de barrières de Comeau (96) sous une seule catégorie qu'il nomme *barrières socio-économiques*.

<sup>22</sup> Comeau, p. 103, citant Charner et Fox, 89b: p. 31, 32, 34; Miller 93: p. 38, 40; Nadeau, 93: p.43; Bell, 89: p. 14.

<sup>23</sup> Traduction libre de l'auteur.

<sup>24</sup> De plus, en ce deuxième millénaire, il apparaît impossible de dissocier employabilité et formation. Un document préparé récemment par la **Commission locale de formation de la main-d'oeuvre de l'Est de l'Ontario** note d'ailleurs les liens étroits entre formation de la main-d'oeuvre et employabilité ou maintien au travail.

---

En effet, les éléments de perception des apprenants semblent ressortir dans plusieurs écrits comme source de barrières à l'apprentissage. Entre autres, notons les perceptions ou conceptions souvent erronées des apprenants qui semblent avoir une influence défavorable par rapport aux deux catégories de barrières qui nous intéressent et mentionnées ci-haut.

Pour poursuivre l'analyse, nous avons donc choisi dans le cadre de cette revue de littérature de présenter les barrières à l'apprentissage des apprenants en deux catégories, soit d'une part celles émergeant du système de perception des apprenants par rapport au programme ou par rapport à l'institution de formation (barrières institutionnelles ou structurelles), et d'autre part celles émergeant du système de perception de soi comme apprenant adulte (barrières psychosociales ou «dispositionnelles»).

### *Barrières psychosociales ou «dispositionnelles»*

Pour ce qui est de notre première grande catégorie de barrières à l'apprentissage, soit les barrières psychosociales ou «dispositionnelles», elles semblent être grandement influencées par les perceptions souvent erronées que les apprenants peu alphabétisés ont d'eux-mêmes.

Plus particulièrement, ces apprenants ont souvent d'une part une faible perception de leurs propres besoins de formation (Thomas, 90).<sup>25</sup> On peut faire ici un parallèle avec les résultats des grandes enquêtes sur l'alphabétisme. Très peu d'adultes évaluent leurs compétences faibles ou moyennes pour le type d'emploi qu'ils pratiquent (globalement, 2% des répondants). Une minorité seulement de ceux qui possèdent de faibles capacités reconnaissent un besoin quelconque d'amélioration (Jones, 96, tiré de Lurette, Dugas 2000). Les résultats de certaines enquêtes démontrent que ces adultes ont tendance à surestimer leurs compétences par rapport à la nature de leur travail, même lorsqu'il était clair que leurs compétences de base (alphabétisme, entre autres) étaient inadéquates pour leurs tâches au travail (voir Krahn et Lowe, 98 et OCDE, 94).

Cette barrière psychosociale engendrée par ces systèmes de fausses perceptions entraînent souvent des difficultés pour ces apprenants à générer suffisamment de motivation pour entreprendre ou compléter une démarche d'apprentissage.

---

*On peut contourner le peu de motivation d'améliorer ses compétences de base que l'on retrouve chez beaucoup d'adultes sans emploi par le désir d'avoir une formation menant rapidement à un emploi. Dans ce sens, lorsque l'on lie la formation de base AFB à une formation professionnelle liée à un secteur d'emploi spécifique, on contourne cette barrière. De plus, l'évaluation systématique du niveau d'alphabétisme de ces apprenants peut tranquillement changer leur perception de leur niveau réel de compétences de base, et par ricochet du besoin de les améliorer.*

---

---

<sup>25</sup> Ainsi, toujours selon Thomas, «beaucoup d'adultes peu alphabétisés ne perçoivent pas de besoin d'amélioration des compétences de base, car il semble plus facile de faire contrepoids aux faibles aptitudes de lecture et d'écriture que de les améliorer».

Thomas (90) relève une autre perception erronée que l'on retrouve chez les apprenants peu alphabétisés. Celle-ci se situe au niveau du trop grand effort requis (l'ampleur de la tâche) tel que perçu par l'apprenant pour améliorer son niveau d'alphabétisme. Celle-ci repose sur une perception de manque de compétences ou capacités personnelles pour atteindre les buts souhaités, donc une faible perception par rapport à leurs diverses capacités à apprendre. Ces perceptions erronées sont évidemment influencées par des perceptions de soi plutôt négatives comme apprenant adulte (amour propre, estime de soi, etc.).

---

*On peut traiter ces barrières par la dimension «fast-track» de certains programmes intégrés, lesquels présentent la caractéristique intéressante d'être intensifs et de durée limitée (prédéterminée).*

*Ces programmes offrent également un volet de formation générale qui joue le rôle d'une formation d'appui à la formation professionnelle. Les modalités d'évaluation et de notation sont également 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 ainsi défaire des perceptions plutôt négatives chez beaucoup d'apprenants peu alphabétisés par rapport à leur capacité d'apprendre et leur capacité de réussir dans un cadre d'apprentissage plus académique.*

---

### *Barrières institutionnelles*

Pour ce qui est de notre deuxième grande catégorie de barrières à l'apprentissage et à la formation, soit les barrières institutionnelles, une étude menée dans l'Iowa auprès de 129 participants démontrait que cinq des six raisons invoquées de non-participation des apprenants peu alphabétisés à des programmes de formation étaient liées à l'attitude des répondants envers l'alphabétisation des adultes et leur perception de ces programmes. Ces derniers démontraient beaucoup de résistance à retourner à «l'école», à cause de leur expérience scolaire antérieure négative. Ils avaient ainsi développé au cours des années une mauvaise perception des programmes d'alphabétisation pour adultes, par crainte de se retrouver au sein d'une classe nombreuse et de subir une instruction semblable à celle d'autrefois (Thomas, 90). Cette perception négative envers les programmes d'alphabétisation persiste pour beaucoup d'apprenants pendant leur participation dans ces programmes.

Une autre étude menée par le CAP sur la participation des travailleurs dans les programmes d'alphabétisation en milieu de travail allait dans le même sens. Cette étude soulevait que la crainte d'être étiqueté par ses pairs constitue une barrière considérable vers un retour en formation pour la plupart des travailleurs apprenants peu alphabétisés, et ceci est particulièrement vrai lorsque les démarches de recrutement ciblent les programmes d'alphabétisation comme tels (Lurette, Dugas, 2000). Ainsi, il semble clair que les programmes d'alphabétisation et de formation de base ont une connotation négative aux yeux des travailleurs et des employeurs (et même aux yeux de certains formateurs). Ce type de formation porte trop souvent un étiquetage non désiré aux travailleurs apprenants participant à ces programmes.

---

*Un des avantages marquant des programmes intégrés est qu'il permet d'intégrer l'alphabétisation (programme AFB) dans un forfait éducatif plus noble aux yeux des apprenants adultes qui craignent d'être étiquetés comme adultes analphabètes. Dans ce sens, le processus d'alphabétisation se*



*camoufle dans un programme de formation plus global où l'emphase est placée soit sur la formation professionnelle ou la formation pour les études secondaires, ou encore les deux à la fois.*

---

Pour conclure, Alamprese (tiré de Comeau, 96) mentionne pour sa part que *les travailleurs (apprenants) décident de participer à une démarche de formation dans la mesure où ils perçoivent que le programme répondra à leurs besoins, tant professionnels, personnels, qu'éducatifs*. Ceci dit, la plupart des adultes peu alphabétisés considèrent que le mode d'apprentissage sous-jacent aux programmes d'alphabétisation ne leur est pas approprié. On peut donc envisager tout ce que cela suppose comme difficultés à articuler la mise en place des projets de formation auprès de ces apprenants peu scolarisés et peu alphabétisés (Lurette, Dugas, 2000). Beaucoup de travail reste encore à faire pour changer les perceptions.

---

*On peut contourner ces barrières par la dimension «fast-track» de certains programmes intégrés, lesquels présentent les caractéristiques suivantes:*

- *sont intensifs et de durée limitée (prédéterminée)*
- *mènent à un stage en milieu de travail et facilitant l'insertion à des emplois spécifiques*
- *comportent un volet professionnel et technique (aspect concret)*
- *ciblent des secteurs d'emploi en expansion*

*De plus, lorsque la formation est reconnue par un collège, le pouvoir d'attraction est encore plus grand. La certification collégiale apporte du prestige au programme aux yeux des apprenants adultes<sup>26</sup>.*

---

Ceci dit, dans la prochaine section, nous aborderons de façon plus détaillée, certaines barrières institutionnelles qui sont générées par l'organisation même du système d'éducation des adultes et de support à l'emploi en Ontario. C'est en grande partie par la volonté d'éliminer certaines de ces barrières institutionnelles (et certaines barrières psychosociales) qui a alimenté la conception de programmes de formation intégrés.

### 3- Les réseaux de l'éducation des adultes en Ontario: trop souvent engendreur de barrières institutionnelles à la formation

On observe des répercussions dans les différentes sphères des services publics qui découlent directement des changements économiques importants discutés dans la première section de cette revue de littérature. Ainsi, on voit apparaître diverses tendances socio-économiques desquelles découlent diverses réformes d'administration publique, qui trop souvent s'articulent autour de procédures de coupures, de rationalisation systématique des ressources et d'imputabilité accrue

---

<sup>26</sup> Il peut également être intéressant de faire reconnaître le volet professionnel du programme par une instance professionnelle reconnue. À titre d'exemple, le programme de Certificat professionnel collégial de *Préparation et services des aliments* est reconnu par le ministère de la Santé et des Soins de longue durée de l'Ontario, et le certificat spécialisé de Préposé(e) aux services de soutien personnels est reconnu par le «Ontario Long Term Care Association». Ces formes de reconnaissance ajoutent une «plus value» au programme, dans le sens où elles garantissent un accès privilégié au secteur d'emploi en question.

envers les programmes dits sociaux... et les programmes de formation n'y font pas exception<sup>27</sup>. Selon Rowen (98), les grandes pressions subies par les systèmes et les programmes de formation finissent par générer davantage de barrières institutionnelles auprès des apprenants adultes, particulièrement ceux avec les plus grands besoins.

Comme mentionné précédemment, le monde de l'éducation des adultes, dans ce contexte de la nouvelle économie, subit des changements majeurs, rapides et continus. Il se complexifie de plus en plus. Tous ces phénomènes nous indiquent qu'il faut changer les façons de faire, et qu'il faut développer une meilleure articulation entre les divers programmes du système d'éducation des adultes. Il nous paraissait donc pertinent à ce moment-ci de faire un diagnostic rapide sur la situation des structures et des réseaux de formation pour adultes en Ontario, et plus particulièrement ceux qui ciblent les apprenants moins scolarisés et peu alphabétisés.

Pour ce faire, nous nous sommes inspirés principalement du rapport «*More Walls Than Doors; Enhancing Program Articulation and Learner Transition; a Discussion paper for the project*» de Rowen (1998)<sup>28</sup>, ainsi que d'autres documents de réflexion. D'une part, nous avons ainsi tenté de mieux comprendre et d'analyser la nature des changements en Ontario au niveau des réformes des programmes éducatifs publics, et les incidences de ce nouveau système par rapport aux nouveaux besoins des apprenants adultes et du nouveau monde du travail. D'autre part, nous avons tenté de voir dans quelle mesure ces changements systémiques accentuent les barrières institutionnelles pour les apprenants adultes en Ontario, plus particulièrement ceux peu alphabétisés et moins scolarisés. Nous tenterons donc, dans cette section, de mieux comprendre l'organisation actuelle des réseaux d'éducation des adultes et de support à l'emploi, et ce, plus particulièrement en Ontario.

### 3.1 Un diagnostic au niveau des structures des programmes

Suite aux diverses réformes apportées aux programmes publics d'éducation aux adultes et de support à l'emploi, on constate que le système de formation pour adultes est devenu ramifié et complexe. À l'heure actuelle, les personnes sans emploi en Ontario ont accès à divers systèmes parallèles de support à l'emploi et de formation.

On retrouve d'abord les systèmes provinciaux d'éducation et de formation pour adultes, gérés par deux ministères distincts, soit le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU, qui englobe tous les programmes de formation excluant ceux offerts par les conseils scolaires, et

---

<sup>27</sup> Dans ce sens, Rowen (1999) parle d'un équilibre difficile à atteindre pour les programmes d'alphabétisation entre les demandes centralisées (ministères) et la mise en place locale. Il constate que le rôle du programme AFB n'est pas toujours clair, pour deux raisons majeures: 1-Tendance vers le *développement d'une main-d'oeuvre pour le marché du travail vs développement du capital humain* (formation pré-emploi), ce qui favorise le travail d'abord et des *stratégies d'appui ponctuel et à court terme (support à l'emploi)* au détriment de la *formation à long terme* des individus. 2- L'isolement du programme AFB par rapport aux autres programmes d'employabilité.

<sup>28</sup> Les travaux de Rowen visaient à faire un diagnostic du contexte ontarien en éducation des adultes. Il s'est toutefois inspiré de nombreux écrits traitant de systèmes similaires dans les autres provinces canadiennes, dans divers États américains, de même que dans quelques pays du Commonwealth. Ceci dit, bien que certains contextes peuvent être différents, la plupart des constats et des analyses de Rowen peuvent en grande partie s'étendre aux administrations publiques de l'éducation des adultes dans les sociétés occidentales anglo-saxonnes.

plusieurs programmes de support à l'emploi) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO, qui englobe la formation offerte par les conseils scolaires visant l'obtention du diplôme d'études secondaires sous toutes ses formes). Au niveau provincial, il existe également le programme Ontario au travail, qui relève du ministère des Services sociaux et communautaires, qui lui est administré par les municipalités régionales. Au niveau fédéral, sous la responsabilité du Développement des ressources humaines Canada (DRHC), on y retrouve des programmes de support à l'emploi et à la formation qui s'adressent à la clientèle admissible à l'assurance-emploi (Gouvernement de l'Ontario, 1998).

L'existence de ces systèmes parallèles contribue à la complexité du réseau de la formation et du soutien à l'emploi. Rowen (98) constate une tendance lourde en Ontario; c'est comme si chacun de ces systèmes travaillait envers certains objectifs d'insertion socioprofessionnelle semblables, mais avec peu de concertation. Paradoxalement, ces systèmes parallèles, bien qu'ils entraînent beaucoup de chevauchements non désirés, entraînent également peu d'actions conjointes.

Qui plus est, cette complexité créée d'une part une certaine confusion dans la population, et d'autre part, les programmes ne répondent pas nécessairement de façon adéquate aux exigences de perfectionnement et de formation professionnelle de la population (Commission locale de l'Est de l'Ontario, 1999).

---

*Les programmes conjoints et intégrés amènent les partenaires à préciser leurs champs de compétences respectifs; ils mènent conséquemment à des ententes sur le partage de ces champs de compétences. Ces ententes sont la base de la mécanique d'un projet de formation intégré et conjoint, menant ultimement à une plus grande cohésion entre les systèmes parallèles pour ce groupe d'apprenant donné. D'autre part, les ententes sur le partage des champs de compétences permettent à tous les partenaires qui s'occupent de formation de mieux faire face aux nouvelles réalités financières en éducation en Ontario.*

---

Pour changer cette tendance, il devient important de mieux comprendre la complexité du réseau de formation et de soutien à la formation et à l'emploi, et de faire des liens intelligents entre divers éléments du système, pour le bien des apprenants et des programmes.

## 3.2 Un diagnostic au niveau des services aux apprenants

Un diagnostic rapide fait par Norman Rowen (98) de la situation dans le milieu de l'éducation des adultes en Ontario nous relate clairement les éléments suivants: *il y a très peu de reconnaissance des apprentissages des apprenants d'un programme à un autre, un apprenant doit souvent recommencer beaucoup d'activités d'apprentissage semblables lorsqu'il s'insère dans un nouveau programme; les apprenants sont souvent aussi mal préparés pour entamer une démarche de formation dans un nouveau programme; les relations interprogrammes, bien que peu nombreuses, s'estompent avec le départ du personnel en place...*

Toutefois, avant de nous lancer dans des éléments de solutions trop rapides, il est important d'approfondir notre compréhension de la situation actuelle dans le réseau d'éducation des adultes, et ce, en analysant plus particulièrement les répercussions de ces systèmes multiples et complexes sur les principaux intéressés, les apprenants. Il nous apparaissait donc important d'ajouter une grille d'analyse davantage micro, qui portera son regard sur les impacts des changements structurels dans les systèmes éducatifs et d'employabilité sur les apprenants adultes comme tels.

Pour ce faire, nous reposerons à ce moment-ci notre analyse sur dix grands constats répertoriés par Rowen (98) dans certains de ces écrits<sup>29</sup>. Les travaux de Rowen (98) tracent un portrait assez complet de la situation en Ontario et dans d'autres législatures semblables (dans certaines provinces canadiennes, dans certains pays du Commonwealth et dans certains États aux États-Unis). Nous utiliserons ces grands constats comme trame de fond, afin de tracer un portrait rapide de la situation en éducation des adultes en Ontario<sup>30</sup>.

Rowen (98) nous présente ses dix grands constats en trois grandes catégories. La première porte sur l'arrivée des apprenants adultes dans les programmes de formation. La deuxième porte sur la transition de ces derniers entre les différents programmes. Et la troisième porte sur des facteurs importants dans la transition des apprenants d'un programme à un autre.

### 3.2.1 Comment les apprenants se retrouvent-ils dans les différents programmes?

#### ***Premier constat de Rowen:***

***Les apprenants qui se retrouvent dans les programmes de formation de base arrivent peu souvent d'autres programmes de formation***

---

<sup>29</sup> Rowen, Norman S. ; *More Walls Than Doors ; Enhancing Program Articulation and Learner Transition ; a Discussion paper for the project* ; Janvier 1998 ; pour le *Metro Toronto Movement for Literacy*.

Rowen, Norman S. ; *More Walls Than Doors ; Enhancing Program Articulation and Learner Transition ; Report and recommendations* ; Avril 1998 ; pour le *Metro Toronto Movement for Literacy*.

<sup>30</sup> Il est important de noter que les analyses et constats de Monsieur Rowen s'inspirent en grande partie d'une consultation faite auprès de praticiens, de gestionnaires et de fonctionnaires oeuvrant en formation des adultes en Ontario, ainsi que d'une revue de littérature exhaustive faite auprès d'administration publiques qui se rapproche de la réalité ontarienne.

Dans les programmes d’alphabétisation et de formation de base en Ontario, très peu de références comme telles arrivent d’autres programmes de formation. Les nouveaux apprenants dans ces programmes AFB sont surtout des apprenants qu’on appelle «walk-in» pour les programmes communautaires, et des apprenants qu’on appelle «refusés» pour les programmes d’alphabétisation en milieux scolaires ou collégiaux.

Or, d’une part, très peu d’apprenants en alphabétisation et en formation de base retournent ou se retrouvent dans les programmes post-alphabétisation dans leur parcours de formation, et d’autre part, très peu d’apprenants refusés<sup>31</sup> par les programmes post-alphabétisation se retrouvent dans les programmes d’alphabétisation et de formation de base. Donc, beaucoup d’apprenants «tombent dans les craques» interprogrammes. Pourquoi en est-il ainsi?

Selon Rowen (98), ceci est principalement causé par l’absence dans bien des cas de systèmes d’évaluation et de référence articulés et inter-programmes. En fait, il existe très peu d’ententes formelles de référence interprogrammes. Celles-ci sont considérées très onéreuses en temps et demandent beaucoup de confiance entre les partenaires. Il y a une certaine réticence aux ententes formelles, on a peur de perdre de la flexibilité. La plupart des références et des transitions des apprenants interprogrammes se font donc de façon informelle («relationships-based»). Très souvent, les procédures d’évaluation et de référence sont soit très disparates ou inexistantes.

---

*Les programmes conjoints et intégrés, de par leur nature, assurent les références interprogrammes, car ces programmes instaurent implicitement des procédures de référence et d’inscription partagées entre les partenaires. Dans ce contexte, le même apprenant peut être desservi par plusieurs pourvoyeurs de services à la fois, donc les partenaires ne se sentent pas pénalisés lorsqu’un apprenant reçoit le service d’un autre programme complémentaire. Ainsi, les programmes partenaires sont perçus comme complémentaires et non comme compétitifs.*

---

**Deuxième constat de Rowen:**

***Lorsque des systèmes de référence et d’évaluation des compétences des apprenants sont en place, il y a beaucoup de différence dans les façons de faire entre programmes et systèmes; et toutes ces différentes approches orchestrées par une multitude d’individus créent de sérieux problèmes pour la transition adéquate des apprenants d’un programme à l’autre.***

Dans les programmes d’éducation pour adultes en Ontario, il semble y avoir certaines similarités au niveau des évaluations des apprenants, mais seulement entre les programmes de même types, et plus particulièrement pour les programmes AFB en milieu communautaire. Ces similarités existent très peu pour les programmes scolaires (alphabétisation et formation créditée pour le secondaire). En général, les programmes communautaires semblent avoir une approche d’évaluation qui prend en compte les besoins de l’apprenant pour orienter son parcours de formation. Les outils sont pour la plupart «maison», ils n’ont pas été validés, et le processus n’est jugé efficace que lorsqu’une seule personne fait les évaluations à l’entrée.

---

<sup>31</sup> Pour ces derniers, Rowen mentionne qu’on ne sait trop ce qui arrive avec eux.

Il y a très peu d'initiatives d'évaluation commune interprogrammes, et quand il y en a, ça demande beaucoup d'efforts et de confiance. Beaucoup craignent de perdre leur autonomie comme programme. De plus, les programmes ont en général très peu de ressources et d'outils pour évaluer. Ils ont tendance à compiler les inscriptions plutôt qu'évaluer les besoins.

---

*Comme mentionné ci-haut, les programmes conjoints et intégrés, de par leur nature, instaurent implicitement des procédures d'évaluation et de référence qui sont communes, et qui se doivent d'être élaborées autour d'un consensus entre les partenaires. Cette façon de faire, en plus de faciliter le partage des ressources de formation, diminue également les ressources nécessaires pour effectuer les évaluations qui sont ainsi centralisées. La création de comités encadreurs de programmes intégrés est souvent nécessaire pour arriver à une telle forme de gestion commune.*

---

**Troisième constat de Rowen:**

***Il existe une perception générale et forte parmi les praticiens en éducation des adultes que les décisions de références des organismes de soutien à l'emploi et de maintien au revenu sont basées plutôt sur les besoins de leurs programmes (critères et priorités visant le plus court chemin vers l'emploi) que sur les besoins des apprenants.***

Les programmes de soutien à l'emploi et de maintien au revenu (qu'on appelle communément dans le milieu de l'éducation programmes de référence: Ontario au travail, Assurance-emploi, Connexion emploi, etc.) semblent privilégier certains types de programmes de formation, soit davantage les programmes postalphabétisation, et plus particulièrement ceux d'une durée limitée et prédéterminée. En général, les mécaniques de référence dans ces agences sont de discrétion locale, peu transparentes, et peu centrées sur les besoins des apprenants. Certains évitent les programmes d'alphabétisation et de formation de base, et privilégient davantage des formations à court terme (programmes d'insertion rapide à l'emploi) ou les programmes plus reconnus (cours crédités ou collégiaux), au détriment des besoins et des niveaux d'alphabétisme des apprenants. Les organismes de référence perçoivent en général l'alphabétisation et la formation de base comme un processus trop long et qui ne permet pas assez rapidement le retour en emploi.

Les organismes de référence ont habituellement des critères de référence de plus en plus réducteurs, alors que leur clientèle ont des besoins multiples et de plus en plus complexes (compétences écrites inférieures aux exigences des nouveaux emplois, compétences génériques peu développées, peu ou pas de compétences en informatique, grands besoins en counselling d'emploi, etc.).

---

*On peut réconcilier les besoins des agences de référence avec les besoins des apprenants peu alphabétisés par l'entremise des programmes conjoints et intégrés. Encore une fois, on peut rendre les programmes AFB plus attrayants auprès des organismes de référence en mettant l'emphase sur le caractère «fast-track» de certains programmes intégrés, lesquels présentent les caractéristiques suivantes:*

- *sont intensifs et de durée limitée (prédéterminée)*
- *mènent à un stage en milieu de travail et facilitant l'insertion à des emplois spécifiques*
- *comportent un volet professionnel et technique (aspect concret)*
- *ciblent secteurs d'emploi en expansion*



*De plus, la certification collégiale ou la formation de niveau secondaire apporte du prestige au programme aux yeux de certaines agences de références, en plus de donner un aspect diversifié au programme (formation de base en communication, informatique, employabilité, formation pour un métier), répondant ainsi à une série de besoins complexes à combler par un seul programme, et ce, pour des adultes avec des besoins multiples.*

*Il est également intéressant de conclure des ententes de référence spécifiques avec Ontario au travail, car ce sont leurs clients qui peuvent davantage bénéficier de ces programmes; ces derniers ayant souvent des besoins de formation complexes et multiples.*

---

---

### 3.2.2 Transition des apprenants entre programmes

#### ***Quatrième constat de Rowen:***

***En général, les praticiens en éducation des adultes estiment que très peu d'apprenants changent de programme.***

Selon la plupart des intervenants, les programmes de formation fonctionnent en vase clos, non reliés les uns aux autres, chacun étant sécurisé dans son propre mandat. Cet état de fait ne permet pas toujours de répondre aux besoins des apprenants. Une exception est faite pour les différents programmes de transition («bridging»), où il semble y avoir davantage de mouvement interprogramme. Toutefois, très peu d'apprenants sont inscrits dans ces programmes hybrides spéciaux, car ils sont encore peu nombreux.

De plus, souvent les apprenants adultes connaissent mal la variété de programmes et de modèles de formation accessibles dans la communauté. Les organismes de formation posent parfois des exigences précises quant au nombre de participants dans certains programmes (Comeau 96).

---

---

*Les programmes conjoints et intégrés permettent à chaque partenaire d'élargir son mode de fonctionnement pour tendre vers une gestion davantage horizontale. Ainsi, ces programmes permettent de mener un projet interprogramme, en maintenant toutefois une forme de gestion davantage intraprogramme, et ce, par l'entremise d'un comité encadreur interinstitutionnel. Ce comité veille ainsi à ce que les champs de compétence et les impératifs administratifs de chaque programme soient respectés, tout en assurant le bon fonctionnement du projet de formation.*

---

---

#### ***Cinquième constat de Rowen:***

***Les apprenants se déplacent très peu d'un programme à l'autre, et lorsqu'ils le font, ce mouvement est surtout intra-institution et se limite surtout aux apprenants des niveaux supérieurs. Lorsque des apprenants changent de programme, la très grande majorité font le passage des programmes d'AFB en milieu scolaire vers les cours crédités en milieu scolaire.***

Le transfert d'une grande majorité d'apprenants faisant la transition aux cours crédités est basé sur des évaluations pour ce qui est du secteur de Toronto, et sur des contacts interpersonnels («relationship-based») pour ce qui est de la plupart des autres régions de l'Ontario.



---

*Les programmes conjoints et intégrés permettent aux apprenants des programmes AFB d'avoir accès à des programmes de formation de type professionnel (ou autres programmes de formation pour adultes) auxquels ils auraient difficilement accès autrement à cette étape de leur parcours de formation. Ils pourront entamer une formation professionnelle tout en poursuivant leur démarche d'alphabétisation. La conjoncture du projet offre en effet des programmes qui intègrent<sup>32</sup> des étapes de formation distinctes, facilitant ainsi la transition des apprenants AFB sans emploi et pressés d'intégrer le monde du travail vers d'autres programmes de formation. Qui plus est, cette transition interprogrammes des apprenants AFB est en fait intrinsèque à la nature du modèle de programmes intégrés proposé.*

---

**Sixième constat de Rowen:**

***Il est presque impossible de trouver des données sur les suivis des apprenants qui ont changé de programme.***

Dans la plupart des programmes de formation pour adultes, et plus particulièrement dans les programmes d'alphabétisation et de formation de base, le peu de ressources ne permet pas facilement de faire le suivi avec une clientèle difficile à suivre, c'est-à-dire une clientèle peu alphabétisée et volatile par sa précarité socio-économique.

---

*Comme pour bien des aspects, la concertation intrinsèque aux programmes intégrés suppose qu'il est plus facile et moins onéreux de faire des suivis sur la clientèle desservie.*

---

### 3.2.3 Des facteurs importants dans la transition des apprenants: Pourquoi si peu le font?

**Septième constat de Rowen:**

***Plus les apprenants sont déficataires de certaines compétences qui supportent l'apprentissage, plus il est difficile de constater des progrès tangibles chez ces derniers.***

En général, beaucoup d'apprenants des programmes d'alphabétisation, de formation de base, et même de formation postalphabétisation (programmes scolaires et certains programmes professionnels) n'ont pas toujours les habiletés cognitives (compétences écrites, techniques d'étude) et métacognitives (organisation et compréhension du processus d'apprentissage nécessaire pour le progrès continu) nécessaires pour progresser suffisamment dans leurs programmes respectifs. Les apprenants manquent également les habiletés sociales et compétences génériques nécessaires pour avoir du succès en groupe d'apprentissage et dans les divers programmes qui leurs sont offerts<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Par opposition à un parcours plus linéaire et conventionnel de formation où l'apprenant termine un programme AFB avant d'enclencher un autre programme de formation, et ainsi de suite.

<sup>33</sup> Rowen (98) soulève des barrières psychosociales chez les apprenants peu alphabétisés et moins scolarisés qui sont peu pris en compte dans la plupart des programmes de formation, faute de connaissances, ou faute de ressources.

Finalement, les conditions sociales et psychologiques d'une partie de la clientèle rendent leur progrès difficile et lent. Ils demandent beaucoup de services de support multiples que l'on ne retrouve pas nécessairement dans tous les programmes de formation pour adultes.

---

*Il est important de mentionner que les programmes intégrés et conjoints seront particulièrement bénéfiques pour les apprenants AFB qui plafonnent à l'intérieur de ce programme, donc des apprenants qui auraient beaucoup de difficulté à compléter un niveau 5 AFB, et encore plus de difficulté à poursuivre leur parcours académique dans un programme plus avancé (exemple: compléter leur diplôme d'études secondaires). Conséquemment, ces derniers peuvent ainsi bénéficier de nouveaux programmes intégrant le programme AFB à d'autres programmes professionnels spécifiques; ces nouveaux programmes étant ainsi mieux adaptés à leur niveau d'alphabétisme, à leurs barrières à l'apprentissage et à leurs besoins complexes d'insertion au travail, car ils permettent aux apprenants de:*

- profiter des multiples ressources des différents partenaires*
  - recevoir de l'appui (pédagogique et logistique)*
  - recevoir de l'enseignement adapté à leur niveau d'alphabétisme et pertinent pour leurs besoins d'insertion socioprofessionnelle*
  - obtenir des certifications ou reconnaissances de leurs apprentissages*
  - de participer à un processus de préparation à un stage et d'insertion à un emploi*
  - se trouver rapidement un emploi.*
- 

#### **Huitième constat de Rowen:**

***Certains organismes offrent des programmes qui sont incompatibles avec les besoins et les capacités des apprenants.***

La plupart des programmes de formation pour adultes présentent des problèmes structureux<sup>34</sup> incompatibles avec les besoins d'une clientèle apprenante adulte. Notons entre autres les problèmes suivants:

- % les exigences en heures de formation sont incompatibles avec les besoins des apprenants et les responsabilités inhérentes à des adultes
- % il existe un manque de support dans la livraison des services de formation
- % l'accessibilité aux programmes est souvent limitée
- % les programmes ne tiennent pas compte des barrières financières auxquelles font face les apprenants sans emploi
- % et les services de formation sont souvent trop monolithiques (ex. : la plupart des programmes de formation n'offrent pas de services de support à l'emploi).

---

*On peut penser à diverses barrières structurelles que l'on peut contourner avec l'approche des programmes intégrés en partenariat. Les partenaires étant réunis autour d'un projet commun de formation par le biais d'un comité encadreur, la concertation ainsi créée favorise aussi le **dialogue entre les partenaires en formation et en employabilité**, ce qui peut permettre à ceux-ci de mettre*

---

<sup>34</sup> Rowen (98) soulève ici des barrières institutionnelles engendrées par les programmes, qui touchent particulièrement les apprenants peu alphabétisés et moins scolarisés. Ces barrières sont trop souvent ignorées dans la conception et l'organisation de la plupart des programmes de formation, et ce, encore une fois, faute de connaissances, ou fautes de ressources.

*sur pied conjointement de nouveaux programmes de formation qui répondent à des besoins précis des apprenants et qui respectent les impératifs de programmes des divers partenaires.*

*Dans ce contexte, il est souvent plus facile pour un comité encadreur multipartite de se donner accès à diverses ressources humaines et financières pour assurer davantage d'appuis pédagogiques (formation d'appui, ratio étudiants-formateur plus petit, plans de formation individualisés, modalités d'évaluation adaptées, etc.) et de support logistique (service de transport et gardiennage) aux apprenants inscrits. Le tout résulte en une capacité plus grande du projet de formation de mieux desservir des apprenants adultes moins alphabétisés et/ou moins scolarisés.*

---

***Neuvième constat de Rowen:***

***Certains apprenants sont en mouvement... mais ils ne sont pas vraiment en mouvement***

La population adulte a souvent une perception négative des programmes d'alphabétisation et de formation de base, et cette perception négative se retrouve également chez beaucoup de praticiens et d'intervenants dans les réseaux. Conséquemment, beaucoup d'apprenants peu alphabétisés se retrouvent dans des programmes postalphabétisation pour éviter les programmes d'alphabétisation, tout en recevant toutefois du support ponctuel d'un programme d'alphabétisation, et ce, malheureusement, dans des contextes d'ententes informelles, peu structurées et mal intégrées.

*Les programmes intégrés, comme le suppose leur appellation, permettent en effet de formaliser l'intégration des programmes et des contenus d'apprentissage, pour ainsi mieux structurer l'intervention pédagogique auprès des apprenants peu alphabétisés. Cette articulation amène souvent une perception positive des programmes AFB dans les réseaux d'intervenants, en plus de contourner le problème de perception négative chez les apprenants.*

---

***Dixième constat de Rowen:***

***Il existe des failles importantes sur le continuum des services de formation dans certaines régions.***

Dans certains cas, certains programmes sont tout simplement inexistantes. Dans d'autres cas, ce sont des services de support, d'évaluation ou d'aiguillage qui sont inexistantes ou défectueux, rendant ainsi les parcours de formation des apprenants difficiles à compléter.

*Les programmes intégrés, de par leur nature multiprogramme et multipartenaire, engendrent diverses ententes de collaboration et de concertation entre les différents programmes. Cette dynamique permet que le projet de formation soit plus aisément situé sur un continuum de services menant ultimement au retour ou au maintien à l'emploi. Dans tout ce processus, **l'alphabétisation est perçue comme la base**, l'élément essentiel et préparatoire sur lequel tout le reste de la démarche académique repose et s'érige.*

*Aussi, ce même dialogue permet une meilleure planification des services locaux de formation. À titre d'exemple, il permet d'éviter des situations fréquentes où un cours presque identique est offert par deux ou trois programmes de formation, mais qu'aucun ne démarre, vu le petit nombre d'inscriptions dans chacun des programmes. Un partenariat peut permettre à la population d'avoir accès à ce cours, à au moins un des programmes, par une meilleure gestion de l'offre et de la demande en formation sur un territoire donné.*

---



## 4- Quelques propositions pour l'amélioration du système d'éducation des adultes en Ontario et ailleurs

Dans cette revue de littérature, nous avons d'abord constaté un décalage important entre les niveaux d'alphabétisme des adultes sans emploi et les exigences de la nouvelle économie, ainsi que les nouveaux défis que cet état de fait représente pour les réseaux éducatifs pour adultes. Par la suite, nous avons porté un regard sur les barrières à l'apprentissage et à la formation que peuvent rencontrer ces apprenants peu alphabétisés, dans le contexte de cette nouvelle réalité dans les milieux de travail et les milieux éducatifs. Dans un troisième temps, nous avons également constaté que les réseaux éducatifs en Ontario présentent certaines lacunes quant à l'articulation de leurs programmes de formation et de support à l'emploi, qui représentent des barrières institutionnelles importantes pour les adultes qui retournent en formation. Ces lacunes sont particulièrement importantes au niveau des programmes visant les apprenants peu alphabétisés, ces mêmes programmes qui devront relever les plus grands défis générés par les changements socio-économiques de la nouvelle économie.

Suite à ces nombreux constats et analyses, quelques pistes de solution sont mises sur la table dans certains écrits pour réformer certaines façons de faire dans le milieu de l'éducation des adultes. La prochaine section est consacrée à la présentation de quelques grandes propositions de solution répertoriées dans les travaux de Rowen<sup>35</sup>.

Certaines propositions sont de nature plus générale, et suggèrent une certaine réorganisation des systèmes. D'autres propositions traitent d'éléments spécifiques de réforme, entre autres la mise en place de projets intégrés de planification et de livraison de services de formation pour les apprenants peu alphabétisés.

*Vous constaterez que beaucoup de ces propositions ont inspiré le travail de mise en place de nos programmes intégrés qui ont fait l'objet d'une description et discussion élaborées dans ce document.*

### 4.1 Définir plus clairement les programmes dans tout le système d'éducation et de formation

Il existe une perception générale que les programmes offerts aux apprenants sans emploi n'intègrent pas, d'une part, leurs besoins en lien avec le développement des compétences de base conventionnelles (communication écrite, mathématiques, informatique), et d'autre, part leurs besoins

---

<sup>35</sup> Ces propositions s'inspirent encore une fois en grande partie de trois documents de réflexion produits par Rowen (98 et 99). Le troisième document consulté de cet auteur est le suivant:

Rowen, Norman S. ; *People Over Programs ; Some Characteristics of More Integrated Planning and Delivery of Employment and Training Programs and Some Possible Directions and Supports for Communities* ; Décembre 1999 ; pour le *Metro Toronto Movement for Literacy*.

en lien avec le développement des compétences de support à l'emploi (compétences génériques)<sup>36</sup>. Ainsi, certains services priorisent chez les apprenants l'acquisition de compétences pointues, et ce, de façon ponctuelle («soft skills»; voir les nouveaux programmes de support à l'emploi). D'autres services quant à eux privilégient l'acquisition de compétences durables et transférables («hard skills»; voir plutôt les programmes d'apprentissage de base ou de formation professionnelle)<sup>37</sup>.

Dans ce contexte, il y a beaucoup de barrières structurelles dans le système. Il existe par ailleurs un manque de communication entre les bailleurs de fonds et les responsables de programmes, et la définition de certains programmes est trop réduite pour le bien des apprenants et leur possibilité de transition. Les programmes fonctionnent en vase clos, sans être interreliés, au détriment d'une approche concertée. Ceci dit, la plupart des intervenants consultés s'entendent pour dire qu'une plus grande clarification quant aux mandats de chacun des programmes est nécessaire pour faciliter une plus grande articulation entre ces mêmes programmes.

Dans ce sens, Rowen (1998) offre des pistes de solution. Il recommande entre autres au MFCU de mieux définir les champs de compétence des programmes (et les adapter au besoin) pour l'ensemble du système d'éducation aux adultes. Il propose entre autres d'arrêter la réduction des mandats de programme, les élargir pour rencontrer une plus grande gamme de besoins des apprenants. En plus, il propose d'offrir un mécanisme qui permet de donner plus d'un programme par un même pourvoyeur de service (programmes conjoints), basant son argumentation sur le fait que l'apprenant est une personne globale avec des besoins multiples et complexes<sup>38</sup>.

## 4.2 Développer un processus de planification local pour supporter un système de transition des apprenants et de programmation efficace

Certains praticiens et gestionnaires observent qu'il y a beaucoup de ressources de disponible dans les communautés, de sources variées, pour répondre aux besoins des apprenants. Toutefois, on constate qu'il y a à la fois existence de duplication de certains services, et existence de vacuums (trous) entre les programmes et services. Pour la plupart des intervenants, ces ressources locales peuvent être utilisées de façon plus efficace.

---

<sup>36</sup> Les programmes de support aux prestataires ont presque tous été coupés. Les services de support pour développer des compétences d'emploi ont été remplacés par des services de support pour la recherche d'emploi.

<sup>37</sup> Il est clair que dans le contexte actuel, les programmes visant l'acquisition de «soft skills» reçoivent plus de ressources de la part des bailleurs de fonds publics.

<sup>38</sup> Rowen proposait à la Direction de la préparation au travail du MFCU de financer des projets pilotes, commençant pendant l'année 98-99 et d'une durée minimale de deux ans, intégrant des éléments de plus d'un programme... Il recommande également que le MFCU mette en place un fond spécial pour : a) Programmes de «transition» entre AFB et autres programmes b) «Bridging programs» (mise à niveau) pour assister les apprenants dans leur progression à travers les niveaux AFB. Les applications seraient ouvertes à tous les programmes, démontrant la part AFB et la part des autres... Voir aussi des programmes de transition du pré-secondaire au DÉSO pour adultes, du FBO au post-secondaire, voir aussi des niveaux inférieurs AFB aux niveaux supérieurs, voir clientèle avec besoins spéciaux (liens avec autres services), etc.

Quatre scénarios sont proposés par Rowen pour adresser ces difficultés:

- % Statu quo: chaque programme planifie seul et maintient sa relation avec les autres.
- % Des relations plus formelles pourraient être développées pour tous les programmes de formation, à même une région plus restreinte que celle des commissions locales.
- % Une relation plus directe pourrait être développée entre les programmes de formation, les programmes de soutien à l'emploi (OT<sup>39</sup>, Assurance-emploi, Connexion-emploi) et les autres bailleurs de fonds.
- % Une structure plus petite que la commission locale, avec un système intégré de planification qui inclut employeurs et travailleurs, tous les programmes de formation et les programmes de soutien à l'emploi et au revenu, ainsi que les bailleurs de fonds.

Rowen se questionne à savoir lequel des scénarios ci-hauts serait le plus approprié pour répondre le mieux au besoin de mettre en place un processus de planification locale, qui d'une part supporterait un système de transition plus efficace des apprenants, et d'autre part assurerait une programmation locale plus efficace pour ces derniers. Il y va donc de quelques hypothèses possibles de travail qui s'érigent sur une nécessaire intégration des programmes AFB.

### *Intégration des programmes AFB dans un système intégré au niveau local*

Pour réaliser une telle forme d'intégration, Rowen propose au préalable de clarifier les champs de compétence des programmes de formation (quel programme pour quel type d'apprenant), afin de mieux remplir les vides sur le continuum de services, et ce, en développant des programmes hybrides et intégrés lorsque nécessaire.

En ce qui a trait à l'insertion des programmes AFB dans un système intégré pour les adultes peu alphabétisés, il propose différentes possibilités de programmes hybrides et intégrés:

- ***Intégration de l'alphabétisation et de la formation professionnelle.*** Il est prouvé que l'alphabétisation axée sur *le développement de compétences professionnelles* est 5 à 6 fois plus efficace («*content base approach*»). On se questionne toutefois à savoir s'il y a transfert significatif des apprentissages dans d'autres contextes.
- ***Intégration de l'alphabétisation et de la formation créditée***
- ***Intégration de l'alphabétisation et des programmes de support à l'emploi***
- Pour des clientèles avec besoins spéciaux, ***intégration de l'alphabétisation avec d'autres services de support***
- ***Intégration de l'alphabétisation et de l'apprentissage d'une langue seconde***, en lien toujours avec des besoins de retour à l'emploi.

Les programmations hybrides ou intégrées pour les programmes d'alphabétisation et de formation de base, toujours selon Rowen, permettraient de développer dans ce réseau la capacité de donner un service complet difficilement réalisable dans un seul programme. Cette façon de faire comporte des

---

<sup>39</sup> Rowen (1998) proposait dans ce sens que le MFCU et le ministère des Services sociaux financent une série de projets pilotes portant sur des centres communautaires de ressources pour l'emploi, et ce, pour une période d'au moins trois ans, afin de fournir un service d'admission commun, surveillance et suivi. Le financement devrait permettre le développement de propositions ou protocoles, ainsi que des incitatifs pour l'implantation. Les territoires privilégiés sont les comtés, à cause des juridictions de OT. Les commissions locales sont trop grandes selon lui pour accomplir un tel mandat.

avantages également pour l'apprenant; un seul endroit pour recevoir les services, gamme de services plus large, système d'information commun et d'entrée commune permettant de plus facilement suivre le progrès des apprenants et leur transition d'un programme à l'autre, et il serait plus facile de documenter le tout.

Les programmes peuvent ainsi se concentrer sur la livraison des services. Les services connexes peuvent être mis en commun pour tous les programmes de formation et de soutien, en créant les masses critiques nécessaires sur une base communautaire. De plus, les intervenants ne sont pas nécessairement tous outillés pour offrir toute la gamme de services intégrés répondant aux besoins multiples des apprenants. On assure ainsi une meilleure transition, empêchant les programmes de conserver inutilement les apprenants. De plus, l'imputabilité est maintenue par le financement partagé<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Voir adaptation locale à des directives centrales comme le modèle américain (More Walls Than Doors, Rowen 1998).



## Conclusion

Comme nous avons pu le constater au cours de la petite histoire du CAP, rejoindre la population peu alphabétisée par l'entremise du programme AFB n'est pas une chose facile. Cette difficulté semble se répéter pour une bonne partie du réseau d'alphabétisation des adultes en Ontario. Pourtant, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA, 1994) de l'OCDE nous révélait qu'une partie importante de la main-d'oeuvre ontarienne n'avait pas les niveaux d'alphabétisme nécessaires pour faire face aux nouveaux défis de la société, soit plus de 42% de la population ontarienne, et près de 60% de la population franco-ontarienne. Or, les programmes traditionnels AFB n'ont rejoint qu'un très faible pourcentage de ce groupe en Ontario.

Dans le projet Accès-cible, nous avons tenté de mettre en lumière des moyens pour faire face aux difficultés de recrutement et d'aiguillage vers nos programmes de cette population importante identifiée comme moins alphabétisée. Ces moyens s'articulent principalement autour de services intégrés d'aiguillage et de formation aux apprenants peu alphabétisés.

Or, nous avons constaté dans le cadre de notre enquête terrain qu'il existe très peu de projets de livraison de services conjoints et/ou intégrés comprenant un volet AFB, et ceux qui existent sont principalement concentrés dans la partie extrême Est de l'Ontario français. Qui plus est, les projets du genre qui existent restent très précaires. D'une part, ils nécessitent une charge de travail supplémentaire importante surtout assumée par les programmes AFB pour assurer leur existence et assurer le maintien de tous les partenariats et de toutes les ententes multi-partites sous-jacents à leur mise en place et à leur coordination, et d'autre part, ils ne font pas l'objet d'un financement spécifique qui tiendrait compte des ressources supplémentaires nécessaires pour assurer la livraison d'initiatives aussi riches et particulières.

Nous croyons que cette réalité peut en effet décourager la mise en place de tels programmes. Mais nous avons également 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 AFB 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 gouvernements provincial et fédéral ont su alimenter et consolider cette culture de compétition entre des programmes publics et complémentaires pour la plupart.

De plus, on peut aussi ajouter le fait que les programmes AFB ont de la difficulté à attirer leur clientèle naturelle d'adultes peu alphabétisés car ils sont victimes d'une perception plutôt négative tant aux yeux de la population en besoin qu'aux yeux des autres programmes publics. La conjonction de tous ces phénomènes explique en grande partie la difficulté des programmes AFB à rejoindre leur clientèle cible.



Conséquemment, nous croyons que l'émergence de programmes intégrés pour personnes peu alphabétisées est un moyen particulièrement puissant pour permettre aux programmes AFB de développer des expertises multiples, de recevoir la reconnaissance nécessaire pour remplir leur mandat, et de consolider leur place comme programme de formation, à la fois complémentaire et essentiel pour la clientèle visée, et sur lesquels toutes les initiatives conjointes peuvent s'appuyer et s'ériger. Pour ce faire, nous proposons aux divers intervenants des programmes AFB d'être des leaders dans leur communauté respective afin d'instaurer une culture locale de collaboration dans le développement de services aux adultes peu alphabétisés. Ainsi, les programmes AFB pourront rejoindre plus adéquatement leurs clientèles naturelles, et leur offrir des services enrichis qui répondent davantage à la population adulte de l'Ontario.



## Références bibliographiques

Baby, Antoine; conférence donnée lors du colloque intitulé *Cap sur la formation continue: Pour entrer dans le XXI<sup>e</sup> siècle de mars 1996*; organisé par l'Institut canadien de l'éducation des adultes; Mars 1996.

Bernier, Christine; Laflamme, Simon; *Souvent... en français: Rapport de l'enquête sur les habitudes de lecture et d'écriture des francophones de l'Ontario*; Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation, Regroupement des Groupes Francophones d'Alphabétisation Populaire de l'Ontario, Université Laurentienne, Sudbury, 1996.

Chartier, Anne-Marie; Hébrard, Jean; *Rôle de l'école dans la construction sociale de l'illettrisme*; Tiré de «L'illettrisme en Question»; Cahiers du PsyEf: no 2; Presses Universitaires de Lyon, 1992.

Comeau, Yvan; *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.

Comeau, Yvan; *Sensibilisation du milieu et recrutement des participants*; dans la série *Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens*; pour le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario; Toronto, 1989.

Commission locale de formation de l'Est ontarien ; *Analyse du milieu 1998-1999* ; Ébauche de document.

Delbecq, A.L., Van de Ven, A.; *A Group Process Model for Problem Identification and Program Planning*; Journal of Applied Behavioral Science, vol. 7, juillet-août, 1971, pp. 466-492.

Drouin, Sylvie; Labrie, Bernadette; Métivier, Marie-Josée; *Facteurs de résistance à l'alphabétisation*; Université Laval, avril 1984.

Garceau, Marie-Luce; *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.

Gouvernement de l'Ontario ; *Le plan de l'Ontario pour un système intégré de services d'emploi, de programmes ciblés et de prestation pour une entente de développement du marché du travail* ; Document de travail interne, le 21 octobre 1998.

Gowen, Sherryl; *Comment la réorganisation du travail détruit le savoir-faire ordinaire* ; Alpha 96: Formation de base et travail; sous la direction de Jean-Paul Hauteceur; Institut de L'UNESCO pour l'éducation, Ministère de l'Éducation du Québec; Québec 1996.

Hauteceur, Jean-Paul; *Langue, école, culture et alphabétisme*; Alpha 90, sous la direction de Jean-Paul Hauteceur; Ministère de l'Éducation du Québec; Québec 1990.



- Institut canadien de l'éducation des adultes, *Apprendre à l'âge adulte; État de situation et nouveaux défis*; Montréal, Québec; mai 1994.
- Jones, Stan; *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.
- Kaspalis, Constantine; *Formation des employés: Une perspective internationale*; Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation; Ottawa, septembre 1996.
- Krahn, Harvey; Lowe, Graham S.; *L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada*; Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation; Ottawa, septembre 1996.
- Lafortune, Louise; St-Pierre, Lise; *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*. Montréal: Logiques (p. 31-57), 1994.
- Lahire, Bernard; *Discours sur l'illettrisme et culture écrite*; Tiré de «L'illettrisme en Question» ; Cahiers du PsyEf: no 2; Presses Universitaires de Lyon, 1992.
- Lahire, Bernard; *La raison des plus faibles: Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*; Lille: Presses Universitaires de Lille, 1993.
- Legendre, Renald; *Dictionnaire actuel de l'éducation*; Montréal: Guérin (2e édition), 1993.
- Lurette, Donald; *Illétrisme - où en sommes-nous ?* Colloque sur l'illétrisme dans le cadre de l'Université d'été à Lyon en France; Rapport du colloque présenté au Secrétariat national à l'alphabétisation; 1997.
- Lurette, Donald; Dugas, Diane; *Perfectionnement en milieu de travail; Rapport de recherche-action: Expérience de guichet unique pour la formation en entreprises à Hawkesbury*; Centre d'apprentissage et de perfectionnement; Hawkesbury, Ontario, mars 2000.
- Lurette, Donald; *Barrières à l'apprentissage en alphabétisation: Comment adapter nos pratiques au développement professionnel des formatrices*; Centre d'apprentissage et de perfectionnement; Hawkesbury, Ontario, automne 2001.
- Mace, Jane; Moss, Wendy; *How do people decide to join a literacy class; the report of a research study by adult literacy students*; année inconnue.
- Ministère de l'Éducation du Québec ; *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 ; Renover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires* ; Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation ; Québec, 1996.



Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario; **Document de réflexion; Alphabétisation et Formation de base; Conception de programme**; Direction de la préparation au milieu de travail, Toronto, mai 1997.

Ministère du Travail, du Dialogue social et de la Planification ; **De l'illettrisme : État des lieux de la recherche universitaire concernant l'accès et le rapport à l'écrit** ; Centre INFFO, Paris 1995.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques; **Litéracie, Économie et Société: Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes**; Paris, 1995.

Quigley, Allan B.; **Retaining reluctant learners in adult literacy programs; A multivariate analysis**; Institute for the study of adult literacy; The Pennsylvania State University; 1983.

PGF Consultants Inc.; **«Franchir le seuil»: Étude des barrières à la participation aux programmes d'alphabétisation**; Rapport final; pour le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario (RGFAPO); Août 1997.

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec; **Pourquoi y a-t-il encore des personnes analphabètes au Québec en 1997**; Le monde alphabétique # 9; automne 1997.

Rowen, Norman S. ; **More Walls Than Doors ; Enhancing Program Articulation and Learner Transition ; a Discussion paper for the project** ; Janvier 1998 ; pour le *Metro Toronto Movement for Literacy*.

Rowen, Norman S. ; **More Walls Than Doors ; Enhancing Program Articulation and Learner Transition ; Report and Recommendations** ; Avril 1998 ; pour le *Metro Toronto Movement for Literacy*.

Rowen, Norman S. ; **People Over Programs ; Some Characteristics of More Integrated Planning and Delivery of Employment and Training Programs and Some Possible Directions and Supports for Communities** ; Décembre 1999 ; pour le *Metro Toronto Movement for Literacy*.

Roy, Sylvie; **L'alphabétisme et l'alphabétisation des francophones du Canada**; Texte d'animation pour un dialogue de politique pour le Secrétariat national à l'alphabétisation ; novembre 1996.

Shalla, Vivian ; Schellenberg, Grant ; **La valeur des mots : alphabétisme et sécurité économique au Canada** ; Statistique Canada, Développement des ressources humaines Canada, Secrétariat national à l'alphabétisation ; Ottawa, mai 1998.

Société de développement économique communautaire de Hawkesbury ; Société de développement communautaire de Prescott-Russell ; Urbanisme et expansion économique Prescott-Russell ; **Maintien + Expansion des entreprises : sommaire exécutif de l'enquête auprès des entreprises manufacturières de Prescott-Russell** ; Novembre 1999; Hawkesbury, Ontario.

Solar, Claudie; **Nouvelles tendances en éducation des adultes**; Revue des sciences de l'éducation, volume XXI, no 3, 1995, pages 443 à 472.



St-Germain, Michel ; *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes : Rapport sur la composante francophone de l'Ontario* ; Université d'Ottawa, juin 1996.

Tardif, Jacques; *Pour un enseignement stratégique*; Montréal: Logiques; 1992.

Thomas, Audrey M.; *L'alphabétisation: encourager les adultes à participer aux programmes*; Publié par le Secrétariat national à l'alphabétisation; Ottawa, septembre 1990.

Viau, Rolland; *La motivation en contexte scolaire*; St-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique, 1994.

Wagner, Serge ; *La lecture, l'écriture et l'alphabétisation* ; Alpha 84, sous la direction de Jean-Paul Hauteceur ; Ministère de l'Éducation du Québec ; Québec 1984.



# ANNEXE 2

# Quelques faits saillants ayant mené au projet du CAFA de Prescott-Russell

On peut dire que les origines lointaines du présent projet remontent à aussi loin que les premières années d'existence du Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP), autrefois nommé Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP). Les intervenants de ce centre de formation examinaient depuis longtemps les façons les plus efficaces d'augmenter leurs activités auprès de leur clientèle cible traditionnelle, soit les adultes peu alphabétisés du comté de Prescott.

Cette clientèle cible du CAP a longtemps été classée en deux grandes catégories, lesquelles exigeaient deux démarches parallèles de recrutement et de livraison de services. Ainsi, différentes activités ont été menées visant ces deux populations cibles, soit les travailleurs en emploi avec de bas niveaux d'alphabétisme, et des adultes sans emploi dans la même situation.

## *Le projet «Perfectionnement en milieu de travail»*

Pour ce qui est de la première population cible, les intervenants du CAP ont identifié au début des années 90 le vaste bassin de travailleurs en entreprises de la région de Hawkesbury comme étant une source potentielle d'apprenants. À Hawkesbury, petite ville industrielle située en milieu rural, le bassin de personnes peu alphabétisées travaillant en entreprises est important. Du moins, le CAP a identifié depuis longtemps les travailleurs en entreprises comme étant un bassin important d'apprenants<sup>1</sup>. De plus, une partie importante de ces personnes sont des Franco-Ontariens, majoritaires dans la région mais fortement minoritaires dans la province, qui, comme le souligne Comeau (1996), présentent des particularités d'analphabétisme de minorité qui expliquent leur nombre plus élevé qu'ailleurs.

Après avoir identifié différentes façons de desservir ce bassin d'apprenants potentiels, et mis en application certaines de celles-ci, les intervenants du CAP ont cerné, au fil des années, des problématiques qui ne pouvaient être contournées par les stratégies plus traditionnelles de recrutement et de formation. Ils ont donc créé, de concert avec les deux programmes d'éducation des adultes des conseils scolaires de la région, un projet novateur d'intervention en entreprises en 1997 afin de répondre aux besoins de formation des travailleurs en entreprises.

Essentiellement, ce projet, nommé le projet *Perfectionnement en milieu de travail*<sup>2</sup>, visait à rencontrer les travailleurs directement sur le plancher de travail, et à leur offrir l'ensemble des services de formation aux adultes de la région, laissant même une porte ouverte à de nouveaux services de formation. En offrant ainsi tous les services de formation sur un continuum, et, surtout, en adaptant l'horaire des formations à celui des travailleurs, le projet ouvrait de nouvelles portes vers la formation, faisait tomber des barrières, et amenait vers les centres de formation des

---

<sup>1</sup> Même si on attribue généralement aux employeurs la responsabilité du perfectionnement des ressources humaines, les entreprises continuent de s'attendre à ce que le système d'éducation résolve le problème du manque de capacités au niveau des compétences de base (Chisman et Campbell, 1990, tiré de Krahn et Lowe, 1998).

<sup>2</sup> Le projet *Perfectionnement en milieu de travail/Upgrading in the Workplace Project* a fait l'objet d'un rapport détaillé rédigé par les instigateurs du projet, le CAP. Le présent document examine un projet qui est une application plus large et plus développée au niveau de l'intégration des services de formation que ne l'était le projet *Perfectionnement en milieu de travail*. Ce dernier document constitue toutefois une référence bibliographique et pratique de choix pour l'élaboration de projets impliquant une intégration au niveau du recrutement de la clientèle et de la planification commune des besoins et services. Puisqu'il s'agissait d'un projet novateur qui touche la formation en milieu de travail et que ce domaine est privilégié par le gouvernement ontarien, le rapport sur le projet *Perfectionnement* a fait l'objet d'une publication spécifique.

apprenants qui n'y se seraient probablement pas rendu autrement. Ce fut alors une première initiative d'intégration de programmes de formation pour adultes peu alphabétisés de la région, cette intégration s'articulant principalement au niveau des activités de planification de services et des activités de recrutement de travailleurs apprenants.

Ce projet a connu un vif succès en un laps de temps relativement court, et il est vite devenu clair que de présenter l'ensemble de la formation aux adultes sur un continuum de services constituait une façon très efficace d'aborder la question de la formation des adultes, surtout avec des personnes qui ont souvent connu un ou même plusieurs échecs académiques.

### ***Un guichet unique pour la formation des adultes: un centre d'aiguillage***

La suite logique de ce projet était de faire profiter l'ensemble de la communauté du même genre de service. Pour ce faire, il s'agissait d'étendre les ententes existantes, en ajoutant au partenariat d'autres partenaires complémentaires. Entre autres, on ajouta les partenaires qui pouvaient référer les apprenants hors du marché du travail, soit entre autres ceux bénéficiaires du service d'aide sociale de la région (l'Ontario au travail de Prescott-Russell) et ceux bénéficiaires de l'assurance emploi (le Développement des ressources humaines Canada, région Prescott-Russell).

Cette suite logique de partenariat et de concertation de programmes s'inscrivait également dans un mouvement d'intégration des services entamé par le CAP ultérieurement. Dès 1994, suite à l'analyse de ses statistiques de recrutement des années précédentes, les intervenants du CAP constatèrent que les apprenants qu'ils desservait provenaient pratiquement tous du réseau dit informel de référence; c'est-à-dire les apprenants déjà inscrits, les employés du CAP, les amis, etc. Très peu d'apprenants étaient référés par l'entremise du réseau plus formel, entre autres les différents organismes de services publics et les autres programmes de formation pour adultes.

Le CAP a donc travaillé dès 1994 sur des stratégies afin de mieux desservir une clientèle peu alphabétisée qui, d'une part, connaissait peu ses services, et d'autre part, se retrouvait dans d'autres programmes de formation pour adultes ou d'insertion à l'emploi sur leur territoire. Pour ce faire, les intervenants du CAP avaient élaboré en partenariat avec d'autres organismes de formation de la région un protocole d'aiguillage des apprenants adultes, lequel comprenait un test de dépistage de l'analphabétisme. Ils avaient également travaillé avec ces mêmes partenaires pour mettre sur pied une mécanique visant à diffuser l'emploi systématique de ce test de dépistage.

Le partenariat s'élargissant, un test de classement en langue première et en mathématiques de niveau secondaire fut ajouté au test de dépistage de l'analphabétisme, offrant un outil de travail plus complet et plus flexible, autour duquel la mécanique d'aiguillage devait s'articuler suite à l'entente officielle d'aiguillage de 1996 signée par 5 partenaires en formation des adultes de la région<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> L'entente en question constituait, dès 1996, la base de ce que devait devenir le CAFA (Centre d'aiguillage pour la formation des adultes de Prescott-Russell) l'année suivante. Plusieurs scénarios de procédures avaient été étudiés par le comité encadreur de ce projet d'entente, et le scénario le plus conservateur avait été retenu. Le scénario le plus avant-gardiste, un centre permanent d'aiguillage, avait été rejeté, mais c'est celui qui refit surface quelques mois plus tard, puisqu'il s'agissait essentiellement d'une description de ce qu'est devenu le CAFA, un centre permanent d'évaluation et d'aiguillage pour les adultes qui retournent en formation. L'entente de 1996 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.

Toutefois, l'entente ne se déploya pas comme voulu sur le terrain, relativisant les résultats de plusieurs années de travail<sup>4</sup>. Mais des bases solides étaient 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, et surtout développer un nouvel esprit de partenariat. Qui plus est, c'est en bonne partie sur les bases de ce projet et avec les outils développés à l'aide de celui-ci que, l'année suivante, le projet *Perfectionnement en milieu de travail* avait été construit, projet qui, tel que mentionné précédemment, constitue l'étincelle qui aura permis de développer les divers partenariats nécessaires pour le développement éventuel de programmes de formation intégrée.

La progression 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<sup>5</sup> qui avaient lieu à cette époque. La nature même de son service répondant adéquatement à certaines facettes du nouveau programme Ontario au travail, il a été relativement facile de s'assurer une participation active de leur part à la mécanique de référence et d'aiguillage mise en place. De l'autre côté, la fusion des services d'éducation des adultes a permis de faciliter grandement le travail d'aiguillage sur le terrain en diminuant significativement la concurrence ou tiraillement possible entre ces centres de formation.

Avec la mise sur pied d'une forme de guichet unique pour la formation des adultes comme le CAFA<sup>6</sup>, tout était alors en place pour faciliter l'élaboration de services intégrés de formation pour les adultes de Prescott-Russell, et plus particulièrement ceux avec des besoins complexes et multiples comme les personnes peu alphabétisées et peu scolarisées.

---

<sup>4</sup> Si c'est le scénario le plus conservateur qui avait été retenu lors de la signature du protocole d'aiguillage de 1996, c'est principalement pour des raisons politiques: à cette époque, les partenaires n'étant pas prêts à confier à quiconque la responsabilité d'évaluer et/ou d'aiguiller (possiblement à un autre programme de formation) leurs futurs apprenants. On peut penser que les cultures organisationnelles des partenaires impliqués à l'époque ne permettaient pas l'opérationnalisation d'un projet de partenariat nécessitant une confiance et une certaine ouverture envers ses partenaires, et une approche centrée sur les besoins des apprenants au détriment des besoins de programmes.

<sup>5</sup> La progression et le succès des ententes, il faut le souligner, ont été grandement favorisés par les changements organisationnels importants à l'époque sur le plan local. En effet, on constata des changements apportés à la gestion et à la livraison des services de deux organismes importants dans la région de Prescott-Russell; soit d'une part les services d'assistance sociale de Prescott-Russell et d'autre part, les services d'éducation aux adultes pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. C'est de ce fait à cette époque qu'entraîna en vigueur le programme Ontario au travail au Département des services sociaux des Comtés unis de Prescott-Russell, un programme davantage orienté sur la réinsertion socioprofessionnelle de leur clientèle. C'est à la même époque que 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.

<sup>6</sup> Il est à notre avis clair que tous ces projets de formation intégrée seraient beaucoup plus difficiles à réaliser sans la mise en place d'un système de guichet unique pour la formation des adultes, en l'occurrence le CAFA pour la région de Prescott-Russell.

# ANNEXE 1

# ANNEXE 1

Le 5 février 2003

À tous les coordonnateurs/trices, directeurs/trices du programme d'AFB

Bonjour,

Le CAP: Centre d'apprentissage et de perfectionnement inc. est à faire un projet dans le cadre des projets spéciaux (SNA ET MFCU).

La première étape de ce projet consiste à colliger les différents projets de formation qui sont faits de façon conjointe avec d'autres partenaires de formation (programme pour l'obtention du DÉSO, apprentissage, formation professionnelle, etc.) ou de support à l'emploi (Ontario au travail, Assurance-Emploi, Connexion-Emploi, etc.).

À titre d'exemple, le CAP offre un programme qui s'intitule Compétences-Plus. Il est donné en partenariat avec le Centre d'éducation et de formation de l'Est ontarien (conseils scolaires) et Ontario au travail de Prescott-Russell. Les apprenants reçoivent 15 heures de cours en formation de base (MFCU) et 17 heures de cours crédités pour l'obtention du DÉSO. Les apprenants sont donc dans un programme de 32 heures par semaine et reçoivent à la fois des cours crédités adaptés à leur niveau d'alphabétisme et du support en alphabétisation.

Nous croyons que cette façon de faire, en créant des partenariats, est ce qui permettra aux programmes d'AFB de continuer à recruter des apprenants dans leurs programmes et ainsi d'atteindre leurs heures de contact. À tout le moins, dans notre cas cela s'est avéré un succès et nous continuons de créer de la programmation dans ce sens. Cette façon de faire s'avère particulièrement efficace pour recruter la clientèle d'Ontario au travail qui est peu alphabétisée. Celle-ci est souvent peu intéressée par les programmes traditionnels d'alphabétisation qui n'offrent pas de crédits ou autre attestation (ex.: certificat professionnel). En effet, cette clientèle désire surtout obtenir son DÉSO ou encore une formation professionnelle menant à l'emploi, et ce rapidement!

Nous joignons à cette lettre un questionnaire qui nous permettra, une fois rempli, de répertorier les différents modèles de partenariat que la communauté alphabétisante a mis sur pied à travers la province, de compiler ces résultats et ensuite de vous les partager dans un document synthèse.

De cette façon, les succès de chacun dans leur coin de pays pourront permettre à tous de s'inspirer des différentes façons de faire et tenter à leur tour des modèles qui leur paraissent les plus facilement réalisables avec les éléments-clés qu'ils ont dans leur milieu.

Monsieur Sylvain Lapointe communiquera avec vous pour assurer un suivi à vos réponses.

Nous désirons vous remercier grandement pour votre temps, sachant les innombrables demandes se faisant pressantes sur votre bureau. Nous ne vous en serons que plus reconnaissants.

Au plaisir d'échanger avec vous,

Diane Dugas  
Directrice générale

p.j. Sondage

# Sondage préliminaire

Nom:

Adresse:

Téléphone:

Courriel:

Personne ayant rempli le questionnaire:

Personne responsable de l'organisme:

- Est-ce que vous offrez des programmes de formation en collaboration avec d'autres organismes de formation (conseil scolaire, collège, université, etc.) ou de support à l'emploi (Ontario au travail, Assurance-Emploi, Connexion-Emploi, etc.)?

oui  non

- Est-ce que vous seriez prêts à partager avec nous sous forme d'entrevue téléphonique les grandes lignes de ces collaborations ?

oui  non

- Est-ce que vous seriez intéressés à recevoir l'information, une fois celle-ci colligée, des autres partenariats existant chez vos homologues qui oeuvrent dans les programmes d'AFB ?

oui  non

S.V.P. faire parvenir vos réponses par télécopieur  
au (613) 632-9667 avant le 14 février 2003.

Merci.

**Nom du programme :** \_\_\_\_\_

**Personne contact :** \_\_\_\_\_

<b>PREMIÈRE PARTIE</b>		
1- Combien de programme de formation en partenariat avec vous?		
2- À quel niveau se situe le partenariat ?		
a) au niveau de la référence et de l'aiguillage (OT-HRDC-CSE)		
b) au niveau du recrutement et de l'admissibilité		
c) au niveau de la prestation de services de formation		
d) à d'autres niveaux (financement, suivi)		
2- Documentation sur ces projets		

<b>DEUXIÈME PARTIE</b>		
1- À quelle préoccupation locale la création de ce programme a-t-elle répondu?		
<b>Compétences de base et évaluation – Nouveaux emplois</b>		
1. Dans quelle mesure ce partenariat permet-il aux apprenants peu alphabétisés de plus facilement s’insérer sur le marché du travail?		
2. Ce programme conjoint produit-il des finissants qui pourront acquérir les nouveaux emplois créés par la nouvelle économie? - emplois en nouvelle technologie - emplois dans le secteur des services - emplois dans le secteur de l’information		
3. Ce programme conjoint produit-il des finissants qui pourront œuvrer dans les emplois traditionnelles en fonction des nouvelles exigences quant aux compétences de base nécessaires pour y œuvrer aujourd’hui?		
<b>Compétences de base et évaluation – Compétences à atteindre</b>		
4. L’évaluation initiale des apprenants permet-elle de déterminer le niveau d’alphabétisme réel de ces derniers (ou le niveau de compétences de base)?		
5. L’évaluation initiale des apprenants permet-elle de déterminer le niveau de scolarité de ces derniers (les crédits manquant pour compléter son DESO)?		
6. Dans quelle mesure l’intégration des apprenants à ce programme est-il basé sur son niveau d’alphabétisme?		
7. Dans quelle mesure l’intégration des apprenants à ce programme est-il basé sur son niveau de scolarité?		

<p>8. Lorsque les niveaux d’alphabétisme et de scolarité sont tous les deux pris en compte pour l’insertion des apprenant au programme:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comment aborde-t-on la question de la sous-compétence?</li> <li>- comment aborde-t-on la question de la sur-compétence?</li> </ul>		
<p>9. Ce programme conjoint permet-il aux apprenants sans emploi d’améliorer suffisamment ses compétences de base pour combler l’écart avec ses homologues présentement dans ce secteur d’emploi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comble l’écart de 25% et moins</li> <li>- comble l’écart de 25 à 50%</li> <li>- comble l’écart de 50 à 75%</li> <li>- comble l’écart de 75 à 100%</li> <li>- ne peut répondre à cette question</li> </ul>		
<p>10. Ce programme conjoint prend-il en compte certains besoins particuliers des apprenants sans emplois franco-ontariens?</p>		
<b>BARRIÈRE À L’APPRENTISSAGE</b>		
<p>11. Les apprenants de ce programme conjoint sont-ils avant tout des apprenants volontaires ou des apprenants obligatoires (le retour en formation provient d’une exigences de leur programme de soutien au revenu)?</p>		
<p>12. Est-ce que la nature des apprenant par rapport à l’aspect volontaire et obligatoire est pris en compte dans le programme? Si oui, à quel niveau?</p>		
<p>13. Est-ce que le programme adresse les barrières situationnelles ou circonstancielle (<i>influences de circonstances</i>) telles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le coût,</li> <li>- le temps disponible,</li> <li>- l’âge,</li> <li>- les préalables insuffisants,</li> <li>- le niveau de revenu,</li> <li>- les responsabilités familiales,</li> <li>- autres...?</li> </ul> <p>Si oui, de quelle façon?</p>		

<p>14. Est-ce que le programme adresse les barrières structurelles ou institutionnelles (<i>influences du système et des programmes</i>) telles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'horaire des cours et du travail,</li> <li>- le manque de pertinence des cours,</li> <li>- le lieu des cours,</li> <li>- les restrictions d'appui financier,</li> <li>- la durée du programme,</li> <li>- le manque d'information sur le programme et sur l'appui disponible,</li> <li>- autre...?</li> </ul> <p>Si oui, de quelle façon?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- perception négative de l'éducation et de l'école,</li> <li>- perception négative des personnes éduquées,</li> <li>- influence négative des proches,</li> <li>- mauvaise perception de ses compétences réelles,</li> <li>- préjugés défavorables envers les écrits,</li> <li>- faibles perception de ses besoins,</li> <li>- sur-évaluation de ses compétences,</li> <li>- sous-évaluation de ses compétences,</li> <li>- autres...?</li> </ul> <p>Si oui, de quelle façon?</p>		
<p>15. Est-ce que le programme adresse les barrières psychosociales (<i>influences de la perception</i>) telles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le manque de confiance en ses capacités à apprendre,</li> <li>- le sentiment d'être trop vieux,</li> <li>- la manque de confiance en soi,</li> <li>- la fatigue de l'école,</li> <li>- la manque d'intérêt,</li> <li>- le peu de soutien de la famille et des amis,</li> <li>- des ambitions limitées,</li> <li>- la peur de perdre son emploi,</li> <li>- la peur de faire rire de soi,</li> <li>- avoir peur de l'échec et de l'humiliation,</li> <li>- perception négative des programmes d'alphabétisation et des personnes analphabètes (peur de l'étiquetage),</li> <li>- perception négative de l'éducation et de l'école,</li> <li>- perception négative des personnes éduquées,</li> <li>- influence négative des proches,</li> <li>- mauvaise perception de ses compétences réelles,</li> <li>- préjugés défavorables envers les écrits,</li> <li>- faibles perception de ses besoins,</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>- sur-évaluation de ses compétences,</li> <li>- sous-évaluation de ses compétences,</li> <li>- autres...?</li> </ul> <p>Si oui, de quelle façon?</p>		
<b>BARRIÈRES INSTITUTIONNELLES ENGENDRÉE PAR LE RÉSEAU D'ÉDUCATION ONTARIEN</b>		
16. Dans quelle mesure ce programme conjoint diminue la perception de complexité du système d'éducation aux yeux de l'apprenant?		
17. Est-ce que ce programme comprend des éléments de programme: <ul style="list-style-type: none"> <li>- du pallier fédérale</li> <li>- du MFCU (autre que le programme AFB)</li> <li>- du MÉO</li> <li>- du Ministère des services sociaux</li> <li>- de d'autres ministères provinciaux</li> <li>- de programmes régionaux ou locaux?</li> </ul>		
18. Le programme de formation facilite-t-il la référence inter-programmes de formation? Si oui, de quelle façon? Ceci se fait-il par des ententes et procédures formelles?		
19. Le programme de formation prévoit-il un système d'évaluation des apprenants inter-programmes de formation? Si oui, de quelle façon? Ceci se fait-il par des ententes et procédures formelles?		
20. Le programme de formation facilite-t-il la référence inter-programmes avec les agences de référence (support à l'emploi, ex. Ontario au travail, assurance emploi, connexion emploi)? Si oui, de quelle façon? Ceci se fait-il par des ententes et procédures formelles?		
21. Le programme de formation permet-il la reconnaissance des apprentissages entre les organismes de formation? Si oui, de quelle façon? Ceci se fait-il par des ententes et procédures formelles?		
22. Le programme de formation facilite-t-il le suivi des apprenants? Si oui, de quelle façon? Ceci se fait-il par des ententes et procédures formelles?		
23. Le programme de formation permet-il chez les apprenants l'acquisition de compétences qui supportent		

<p>l'apprentissages (voir stratégies d'apprentissage, apprendre à apprendre)? Si oui, de quelle façon? Ceci se fait-il par des ententes et procédures formelles?</p>		
<p>24. Le programme de formation permet-il une intégration des services de formation avec les services de support à l'emploi (transport, gardiennage, conseil, techniques de recherche d'emploi, connaissance de soi, etc.)? Si oui, de quelle façon? Ceci se fait-il par des ententes et procédures formelles?</p>		
<p>25. Le programme de formation permet-il aux apprenants peu alphabétisés de progresser en fonction d'activités d'apprentissage adaptés à son alphabétisme, de prendre compte de ses progrès par des procédures d'évaluation appropriées? Si oui, de quelle façon? Ceci se fait-il par des ententes et procédures formelles?</p>		
<p>26. Le programme de formation assure-t-il un support d'intégration à l'emploi suite à la formation? Si oui, de quelle façon? Ceci se fait-il par des ententes et procédures formelles?</p>		
<p>27. Comment établit-on les critères d'admissibilités des apprenants? Quels sont ces critères?</p>		
<p>28. Comment établit-on les critères de réussite des apprenants? Quels sont ces critères?</p>		
<p>29. Y a-t-il un volet de formation créditée intégré à votre programme?</p>		
<p>30. Y a-t-il un volet de formation en langue seconde intégré à votre programme?</p>		
<p>31. Y a-t-il un seul lieu pour la livraison du programme?</p>		

32. Comment se fait la coordination et l'encadrement du programme et des formateurs?		
--	--	--

# ANNEXE 2

# Quelques faits saillants ayant mené au projet du CAFA de Prescott-Russell

On peut dire que les origines lointaines du présent projet remontent à aussi loin que les premières années d'existence du Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP), autrefois nommé Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP). Les intervenants de ce centre de formation examinaient depuis longtemps les façons les plus efficaces d'augmenter leurs activités auprès de leur clientèle cible traditionnelle, soit les adultes peu alphabétisés du comté de Prescott.

Cette clientèle cible du CAP a longtemps été classée en deux grandes catégories, lesquelles exigeaient deux démarches parallèles de recrutement et de livraison de services. Ainsi, différentes activités ont été menées visant ces deux populations cibles, soit les travailleurs en emploi avec de bas niveaux d'alphabétisme, et des adultes sans emploi dans la même situation.

## *Le projet «Perfectionnement en milieu de travail»*

Pour ce qui est de la première population cible, les intervenants du CAP ont identifié au début des années 90 le vaste bassin de travailleurs en entreprises de la région de Hawkesbury comme étant une source potentielle d'apprenants. À Hawkesbury, petite ville industrielle située en milieu rural, le bassin de personnes peu alphabétisées travaillant en entreprises est important. Du moins, le CAP a identifié depuis longtemps les travailleurs en entreprises comme étant un bassin important d'apprenants<sup>1</sup>. De plus, une partie importante de ces personnes sont des Franco-Ontariens, majoritaires dans la région mais fortement minoritaires dans la province, qui, comme le souligne Comeau (1996), présentent des particularités d'analphabétisme de minorité qui expliquent leur nombre plus élevé qu'ailleurs.

Après avoir identifié différentes façons de desservir ce bassin d'apprenants potentiels, et mis en application certaines de celles-ci, les intervenants du CAP ont cerné, au fil des années, des problématiques qui ne pouvaient être contournées par les stratégies plus traditionnelles de recrutement et de formation. Ils ont donc créé, de concert avec les deux programmes d'éducation des adultes des conseils scolaires de la région, un projet novateur d'intervention en entreprises en 1997 afin de répondre aux besoins de formation des travailleurs en entreprises.

Essentiellement, ce projet, nommé le projet *Perfectionnement en milieu de travail*<sup>2</sup>, visait à rencontrer les travailleurs directement sur le plancher de travail, et à leur offrir l'ensemble des services de formation aux adultes de la région, laissant même une porte ouverte à de nouveaux services de formation. En offrant ainsi tous les services de formation sur un continuum, et, surtout, en adaptant l'horaire des formations à celui des travailleurs, le projet ouvrait de nouvelles portes vers la formation, faisait tomber des barrières, et amenait vers les centres de formation des

---

<sup>1</sup> Même si on attribue généralement aux employeurs la responsabilité du perfectionnement des ressources humaines, les entreprises continuent de s'attendre à ce que le système d'éducation résolve le problème du manque de capacités au niveau des compétences de base (Chisman et Campbell, 1990, tiré de Krahn et Lowe, 1998).

<sup>2</sup> Le projet *Perfectionnement en milieu de travail/Upgrading in the Workplace Project* a fait l'objet d'un rapport détaillé rédigé par les instigateurs du projet, le CAP. Le présent document examine un projet qui est une application plus large et plus développée au niveau de l'intégration des services de formation que ne l'était le projet *Perfectionnement en milieu de travail*. Ce dernier document constitue toutefois une référence bibliographique et pratique de choix pour l'élaboration de projets impliquant une intégration au niveau du recrutement de la clientèle et de la planification commune des besoins et services. Puisqu'il s'agissait d'un projet novateur qui touche la formation en milieu de travail et que ce domaine est privilégié par le gouvernement ontarien, le rapport sur le projet *Perfectionnement* a fait l'objet d'une publication spécifique.

apprenants qui n'y se seraient probablement pas rendu autrement. Ce fut alors une première initiative d'intégration de programmes de formation pour adultes peu alphabétisés de la région, cette intégration s'articulant principalement au niveau des activités de planification de services et des activités de recrutement de travailleurs apprenants.

Ce projet a connu un vif succès en un laps de temps relativement court, et il est vite devenu clair que de présenter l'ensemble de la formation aux adultes sur un continuum de services constituait une façon très efficace d'aborder la question de la formation des adultes, surtout avec des personnes qui ont souvent connu un ou même plusieurs échecs académiques.

### ***Un guichet unique pour la formation des adultes: un centre d'aiguillage***

La suite logique de ce projet était de faire profiter l'ensemble de la communauté du même genre de service. Pour ce faire, il s'agissait d'étendre les ententes existantes, en ajoutant au partenariat d'autres partenaires complémentaires. Entre autres, on ajouta les partenaires qui pouvaient référer les apprenants hors du marché du travail, soit entre autres ceux bénéficiaires du service d'aide sociale de la région (l'Ontario au travail de Prescott-Russell) et ceux bénéficiaires de l'assurance emploi (le Développement des ressources humaines Canada, région Prescott-Russell).

Cette suite logique de partenariat et de concertation de programmes s'inscrivait également dans un mouvement d'intégration des services entamé par le CAP ultérieurement. Dès 1994, suite à l'analyse de ses statistiques de recrutement des années précédentes, les intervenants du CAP constatèrent que les apprenants qu'ils desservait provenaient pratiquement tous du réseau dit informel de référence; c'est-à-dire les apprenants déjà inscrits, les employés du CAP, les amis, etc. Très peu d'apprenants étaient référés par l'entremise du réseau plus formel, entre autres les différents organismes de services publics et les autres programmes de formation pour adultes.

Le CAP a donc travaillé dès 1994 sur des stratégies afin de mieux desservir une clientèle peu alphabétisée qui, d'une part, connaissait peu ses services, et d'autre part, se retrouvait dans d'autres programmes de formation pour adultes ou d'insertion à l'emploi sur leur territoire. Pour ce faire, les intervenants du CAP avaient élaboré en partenariat avec d'autres organismes de formation de la région un protocole d'aiguillage des apprenants adultes, lequel comprenait un test de dépistage de l'analphabétisme. Ils avaient également travaillé avec ces mêmes partenaires pour mettre sur pied une mécanique visant à diffuser l'emploi systématique de ce test de dépistage.

Le partenariat s'élargissant, un test de classement en langue première et en mathématiques de niveau secondaire fut ajouté au test de dépistage de l'analphabétisme, offrant un outil de travail plus complet et plus flexible, autour duquel la mécanique d'aiguillage devait s'articuler suite à l'entente officielle d'aiguillage de 1996 signée par 5 partenaires en formation des adultes de la région<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> L'entente en question constituait, dès 1996, la base de ce que devait devenir le CAFA (Centre d'aiguillage pour la formation des adultes de Prescott-Russell) l'année suivante. Plusieurs scénarios de procédures avaient été étudiés par le comité encadreur de ce projet d'entente, et le scénario le plus conservateur avait été retenu. Le scénario le plus avant-gardiste, un centre permanent d'aiguillage, avait été rejeté, mais c'est celui qui refit surface quelques mois plus tard, puisqu'il s'agissait essentiellement d'une description de ce qu'est devenu le CAFA, un centre permanent d'évaluation et d'aiguillage pour les adultes qui retournent en formation. L'entente de 1996 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.

Toutefois, l'entente ne se déploya pas comme voulu sur le terrain, relativisant les résultats de plusieurs années de travail<sup>4</sup>. Mais des bases solides étaient 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, et surtout développer un nouvel esprit de partenariat. Qui plus est, c'est en bonne partie sur les bases de ce projet et avec les outils développés à l'aide de celui-ci que, l'année suivante, le projet *Perfectionnement en milieu de travail* avait été construit, projet qui, tel que mentionné précédemment, constitue l'étincelle qui aura permis de développer les divers partenariats nécessaires pour le développement éventuel de programmes de formation intégrée.

La progression 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<sup>5</sup> qui avaient lieu à cette époque. La nature même de son service répondant adéquatement à certaines facettes du nouveau programme Ontario au travail, il a été relativement facile de s'assurer une participation active de leur part à la mécanique de référence et d'aiguillage mise en place. De l'autre côté, la fusion des services d'éducation des adultes a permis de faciliter grandement le travail d'aiguillage sur le terrain en diminuant significativement la concurrence ou tiraillement possible entre ces centres de formation.

Avec la mise sur pied d'une forme de guichet unique pour la formation des adultes comme le CAFA<sup>6</sup>, tout était alors en place pour faciliter l'élaboration de services intégrés de formation pour les adultes de Prescott-Russell, et plus particulièrement ceux avec des besoins complexes et multiples comme les personnes peu alphabétisées et peu scolarisées.

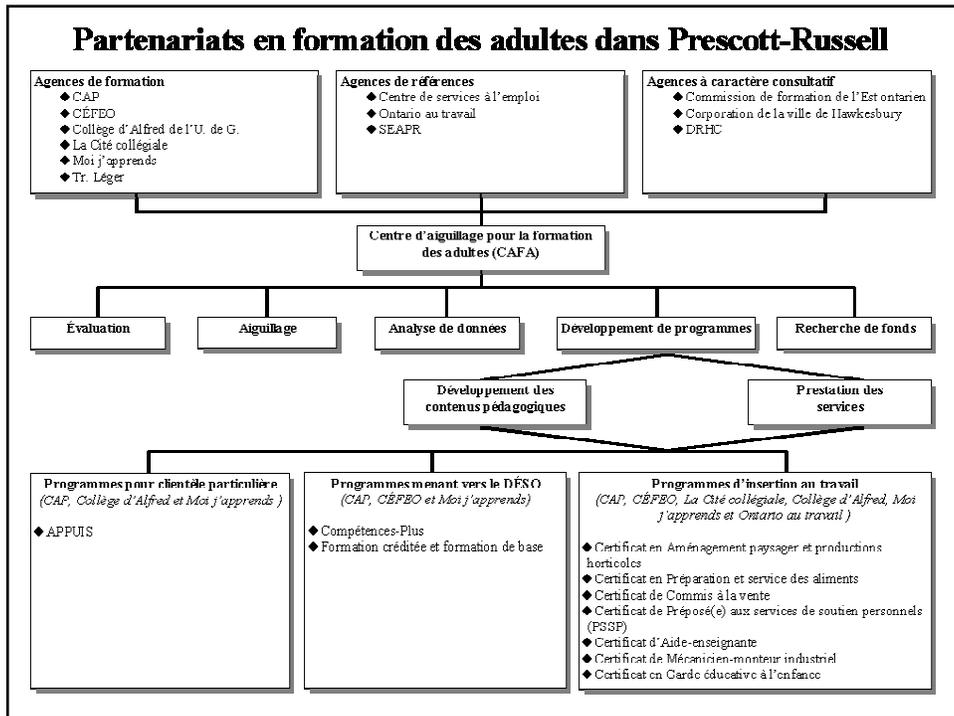
---

<sup>4</sup> Si c'est le scénario le plus conservateur qui avait été retenu lors de la signature du protocole d'aiguillage de 1996, c'est principalement pour des raisons politiques: à cette époque, les partenaires n'étant pas prêts à confier à quiconque la responsabilité d'évaluer et/ou d'aiguiller (possiblement à un autre programme de formation) leurs futurs apprenants. On peut penser que les cultures organisationnelles des partenaires impliqués à l'époque ne permettaient pas l'opérationnalisation d'un projet de partenariat nécessitant une confiance et une certaine ouverture envers ses partenaires, et une approche centrée sur les besoins des apprenants au détriment des besoins de programmes.

<sup>5</sup> La progression et le succès des ententes, il faut le souligner, ont été grandement favorisés par les changements organisationnels importants à l'époque sur le plan local. En effet, on constata des changements apportés à la gestion et à la livraison des services de deux organismes importants dans la région de Prescott-Russell; soit d'une part les services d'assistance sociale de Prescott-Russell et d'autre part, les services d'éducation aux adultes pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. C'est de ce fait à cette époque qu'entraîna en vigueur le programme Ontario au travail au Département des services sociaux des Comtés unis de Prescott-Russell, un programme davantage orienté sur la réinsertion socioprofessionnelle de leur clientèle. C'est à la même époque que 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.

<sup>6</sup> Il est à notre avis clair que tous ces projets de formation intégrée seraient beaucoup plus difficiles à réaliser sans la mise en place d'un système de guichet unique pour la formation des adultes, en l'occurrence le CAFA pour la région de Prescott-Russell.

# ANNEXE 3



# PROGRAMMES D'INTÉGRATION AU TRAVAIL

## PARTENARIATS



## **CLIENTÈLE VISÉE**

Les adultes sans emploi à la recherche d'une formation :

- technique (certificat d'études collégiales)
- accessible (6 crédits reconnus pour le DÉSO)
- pertinente (secteurs d'emploi en croissance)
- de courte durée (25 semaines incluant le stage)

## **FORFAITS AVANTAGEUX**

- Coûts d'inscription minimes
- Transport disponible gratuit (selon les programmes)
- Entrées semi-continues (selon les programmes)
- Conditions d'admission souples

## **PROGRAMMES DISPONIBLES**

1. Certificat en Aménagement paysager et productions horticoles
2. Certificat en Préparation et service des aliments
3. Certificat de Commis à la vente
4. Certificat de Préposé(e) aux services de soutien personnels (PSSP)
5. Certificat d'Aide-enseignante
6. Certificat de Mécanicien-monteur industriel
7. Certificat en Garde éducative à l'enfance
8. APPUIS
9. Compétences-Plus

## **CERTIFICAT EN AMÉNAGEMENT PAYSAGER ET PRODUCTIONS HORTICOLES**

Ce certificat permet d'obtenir une formation professionnelle dans le domaine de la production en serres et de l'aménagement paysager pour travailler dans les entreprises paysagistes, les pépinières, les serres, les centres jardins...



## **CERTIFICAT EN AMÉNAGEMENT PAYSAGER ET PRODUCTIONS HORTICOLES**

Cours enseignés :

1. Identification des plantes
2. Productions horticoles
3. Gestion d'aménagements paysagers
4. Construction et conception d'aménagements paysagers
5. Stage
6. Formation générale (communications, informatique, employabilité)

## **CERTIFICAT EN PRÉPARATION ET SERVICE DES ALIMENTS**

Ce certificat permet d'obtenir une formation professionnelle certifiée dans le domaine de l'alimentation pour travailler dans les hôpitaux, les résidences pour aînés, les cafétérias, les restaurants...



## **CERTIFICAT EN PRÉPARATION ET SERVICE DES ALIMENTS**

### Cours enseignés :

1. Introduction aux services alimentaires
2. Salubrité et sécurité
3. Préparation des aliments et équipements
4. Nutrition
5. Gestion des services alimentaires
6. Laboratoires
7. Stage
8. Formation générale (communications, anglais, informatique, employabilité)

## **CERTIFICAT DE COMMIS À LA VENTE**

Ce certificat permet d'obtenir une formation professionnelle dans le domaine de la vente au détail et du service à la clientèle pour travailler dans les magasins grandes surfaces, les commerces, les centres de distribution...



## **CERTIFICAT DE COMMIS À LA VENTE**

### Cours enseignés :

1. Attitude professionnelle et comportements d'achat
2. Dossier : produits et services
3. Opérations liées à la vente
4. Processus conseil en vente
5. Stage
6. Formation générale (communications et employabilité, informatique, anglais au travail)

## **CERTIFICAT DE PRÉPOSÉ(E) AUX SERVICES DE SOUTIEN PERSONNELS**

Ce certificat prépare les apprenant(e)s à travailler dans les établissements de soins de longue durée, les résidences pour personnes âgées ainsi que la communauté. De plus, il est reconnu par le « Ontario Long Term Care Association ».



## **CERTIFICAT DE PRÉPOSÉ(E) AUX SERVICES DE SOUTIEN PERSONNELS**

Cours enseignés :

- Biologie
- Gérontologie
- Technologie médicale
- Soins de la santé
- Orientation de carrière / Communications
- Stages de formation en milieu de travail (220 heures)

## **CERTIFICAT D'AIDE-ENSEIGNANTE**

Ce certificat prépare les apprenant(e)s à accompagner les enseignant(e)s dans le déploiement de leurs tâches quotidiennes auprès des enfants.



## **CERTIFICAT D'AIDE-ENSEIGNANTE**

### Cours enseignés :

- Français
- Mathématiques
- Rôle parental
- Technologie de l'information
- Planification de carrière
- Stages de formation dans les écoles (220 heures)

## **CERTIFICAT DE MÉCANICIEN-MONTEUR INDUSTRIEL** (à venir)

Ce certificat permet d'obtenir une formation professionnelle d'apprenti(e) dans le domaine de la machinerie industrielle pour travailler dans les industries manufacturières, d'assemblage, de montage, les entreprises de transformation, les commerces d'entretien mécanique, etc.



## **CERTIFICAT DE MÉCANICIEN-MONTEUR INDUSTRIEL**

### Cours enseignés :

- Dessins et lecture de plans
- Sécurité et communications
- Soudage
- Usinage
- Électricité et contrôles électroniques
- Mécanique
- Formation générale (communications, informatique et employabilité)

## **CERTIFICAT EN GARDE ÉDUCATIVE À L'ENFANCE** (à venir)

Ce certificat permet d'obtenir une formation professionnelle d'apprenti(e) dans le domaine de Garde éducative à l'enfance, pour travailler dans les centres à la petite enfance, les garderies publiques et privées, aide-éducateur(trice) en classe de maternelle, etc.



## **CERTIFICAT EN GARDE ÉDUCATIVE À L'ENFANCE**

### Cours enseignés :

- Développement de la personne (1 et 2)
- Musique et mouvement
- Arts plastiques
- Rôle pédagogique du jeu
- Programmation
- Méthodes d'intervention
- Observation
- Communication interpersonnelle
- L'enfant en santé
- Formation générale (communications, informatique et employabilité)

## **COMPÉTENCES-PLUS**

Ce programme permet aux apprenants-es d'obtenir une formation de base jumelée à une formation créditée menant à l'obtention du DÉSO.



## COMPÉTENCES-PLUS

### Cours enseignés :

- Communications
- Mathématiques
- Informatique
- Divers cours crédités selon l'offre et la demande, tels qu'anglais, biologie, sciences sociales, employabilité, etc., permettant l'obtention du DÉSO.

## APPUIS

Le programme **APPUIS**: **Apprentissage privilégié pour une intégration socio-économique** a été créé pour les jeunes adultes ayant un léger retard de développement. APPUIS fait le pont entre le milieu scolaire et le milieu de l'emploi.



## APPUIS

### Programmation:

- Amélioration des compétences de base: français, mathématiques et informatique.
- Acquisition de compétences liées au développement personnel et professionnel telles que: autonomie, estime de soi, travail d'équipe, éthique professionnelle, etc.
- Activités d'apprentissage liées aux sciences de la nature (ateliers pratiques dans les serres, la ferme laitière, la cuisine et la cabane à sucre).
- Des stages en milieu de travail et auprès des organismes communautaires sont offerts à nos participants.

## APPUIS

Les participants ont un horaire aéré rempli d'activités qui leur permettent d'apprendre tout en étant actifs physiquement:

- baignade à la piscine
- accès aux allées de quilles
- sentiers pédestres



## STATISTIQUES

### Profil des finissants des trois premières cohortes :

Certificats complétés : 25

- Emploi dans leur domaine d'études : 18
- DÉSO en processus d'être complété : 2
- Suivis sans réponse : 3
- Congé de maladie : 1
- Sans emploi : 1

## INFORMATION

Pour plus d'information sur ces programmes, contactez Donald Lurette du CAFA, Centre d'aiguillage pour la formation des adultes, au (613) 632-9664 ou 1-800-830-6531.



# ANNEXE 4

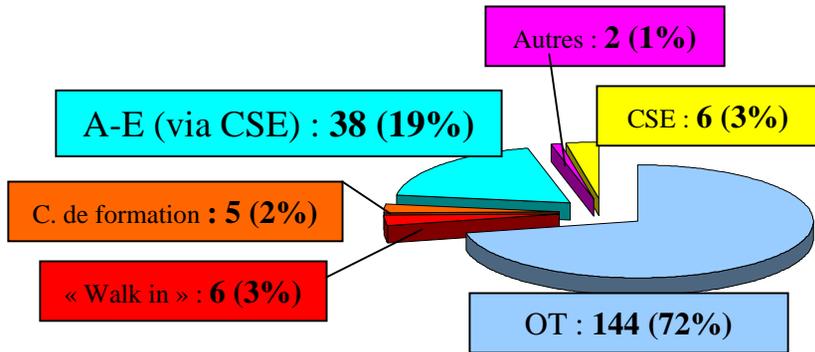


# Provenance des références

## Trois premières années de fonctionnement (1997-2000)

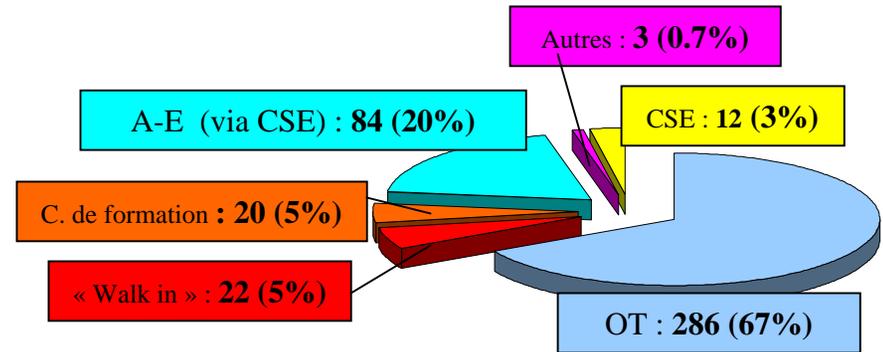
### Prescott-Russell 1997-98

201 références



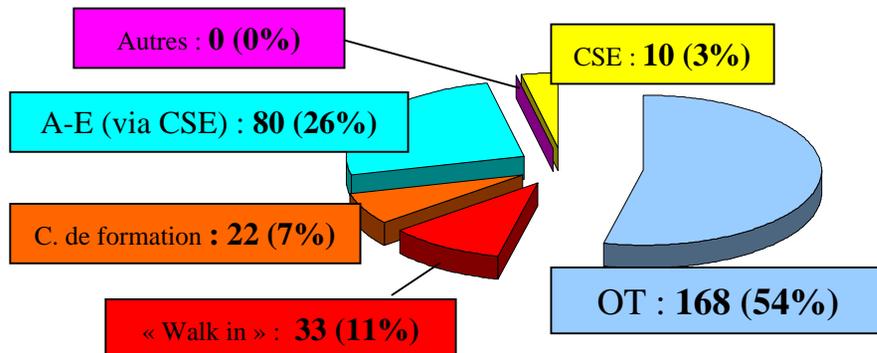
### Prescott-Russell 1998-99

427 références



### Prescott-Russell 1999-2000

313 références



**A-E** = Assurance-Emploi

**C. de formation** = Centres de formation

**CSE** = Centre des services à l'emploi de Prescott-Russell

**OT** = Ontario au travail de Prescott-Russell

**Walk in** = Clients du réseau informel

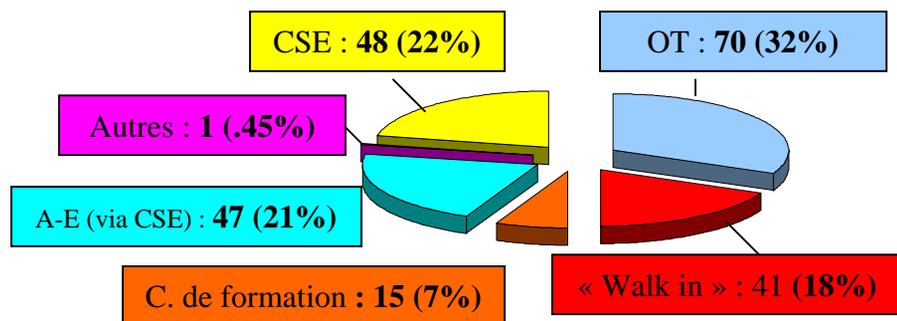


# Provenance des références

Trois dernières années de fonctionnement (2000-2003)

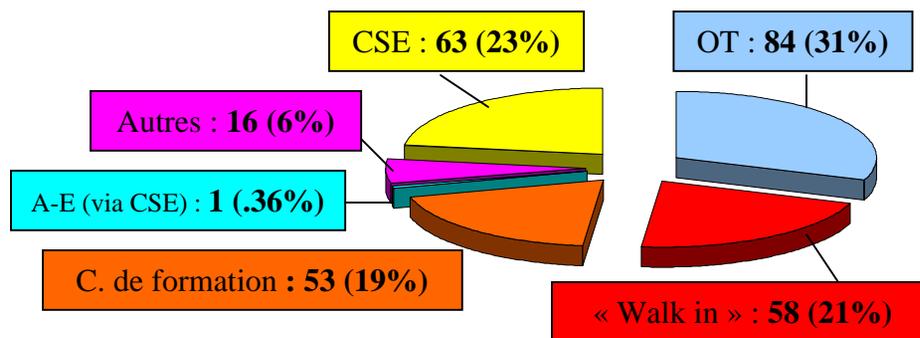
## Prescott-Russell 2000-01

222 références/ 158 évalués



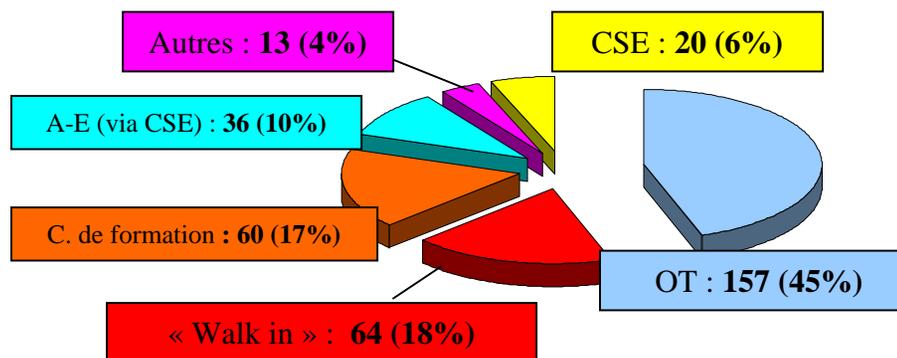
## Prescott-Russell 2001-02

275 références/ 204 évalués



## Prescott-Russell 2002-03

350 références/ 260 évalués



**A-E** = Assurance-Emploi

**C. de formation** = Centres de formation

**CSE** = Centre des services à l'emploi de Prescott-Russell

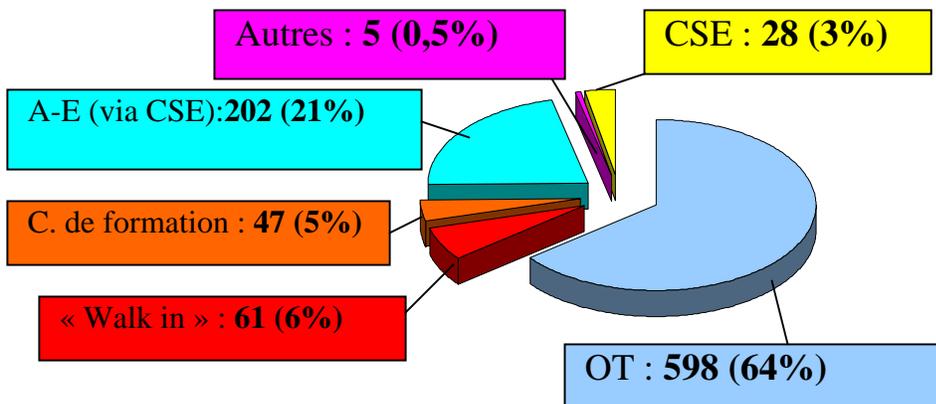
**OT** = Ontario au travail de Prescott-Russell

**Walk in** = Clients du réseau informel

# Provenance des références

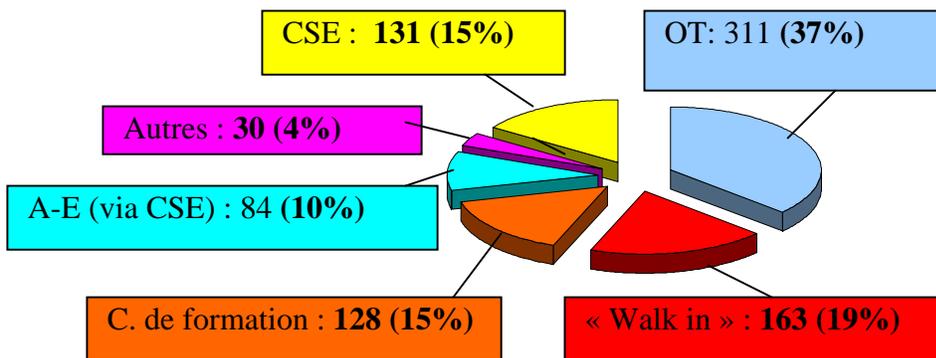
Trois premières années de fonctionnement (1997-2000)

**Total des références = 941**



Trois dernières années de fonctionnement (2000-2003)

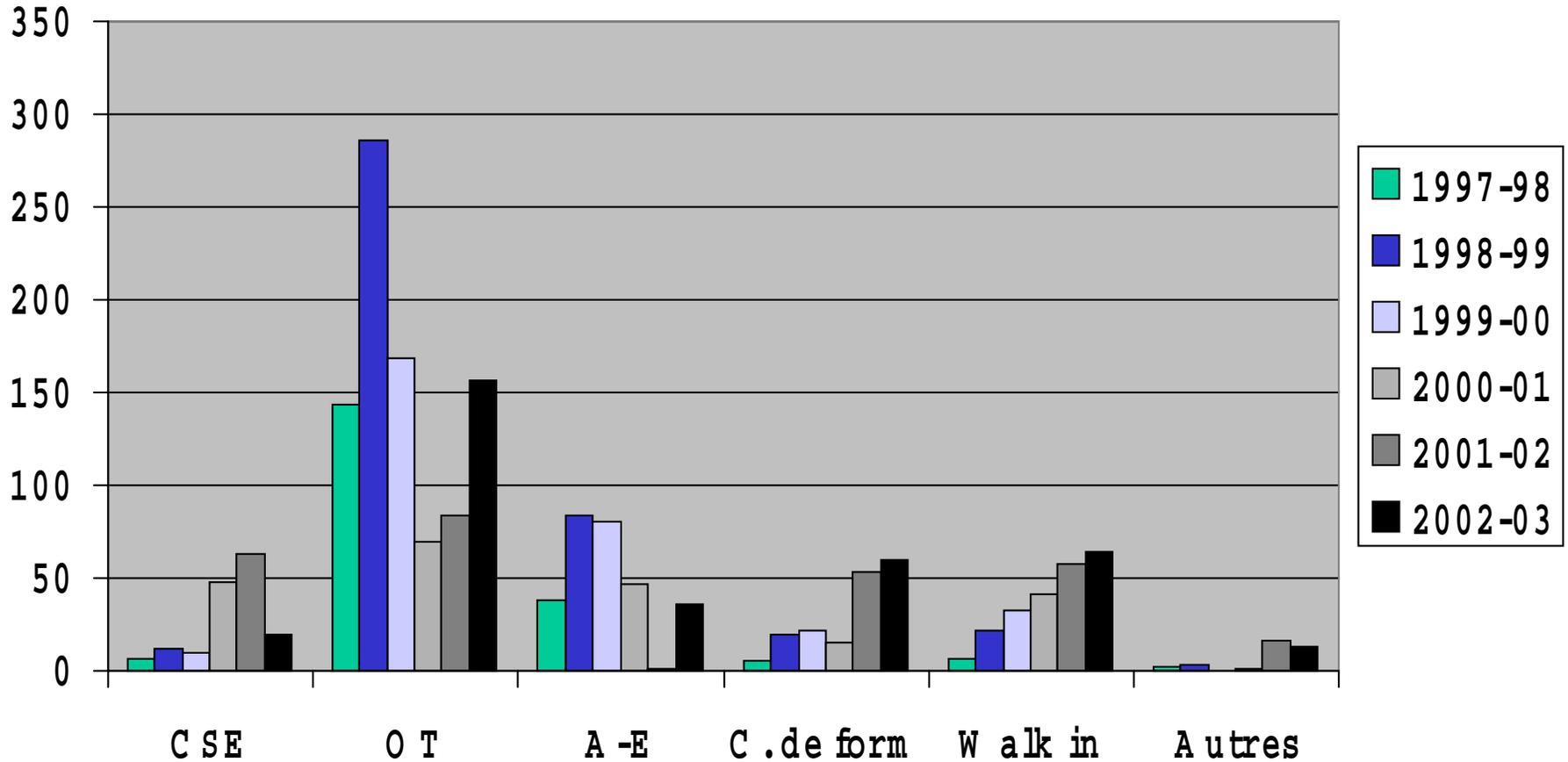
**Total des références = 847**



A-E = Assurance-Emploi  
C. de formation = Centres de formation  
CSE = Centre de services à l'emploi de Prescott-Russell  
OT = Ontario au travail de Prescott-Russell  
Walk in = Clients du réseau informel

# Tableau synthèse de la provenance des références (1997-2003)

Profil des clients référés pour les 6 premières années du CAFA



**CSE** = Centre de services à l'emploi de Prescott-Russell  
**OT** = Ontario au travail de Prescott-Russell  
**A-E** = Assurance-Emploi

**C. de formation** = Centres de formation  
**Walk in** = Clients du réseau informel

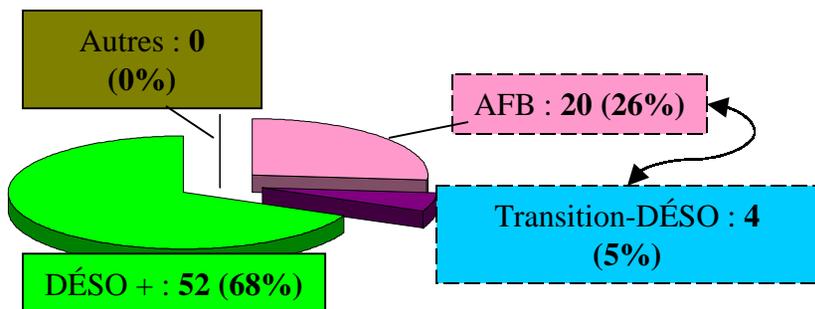


# Répartition des inscriptions

Trois premières années de fonctionnement (1997-2000)

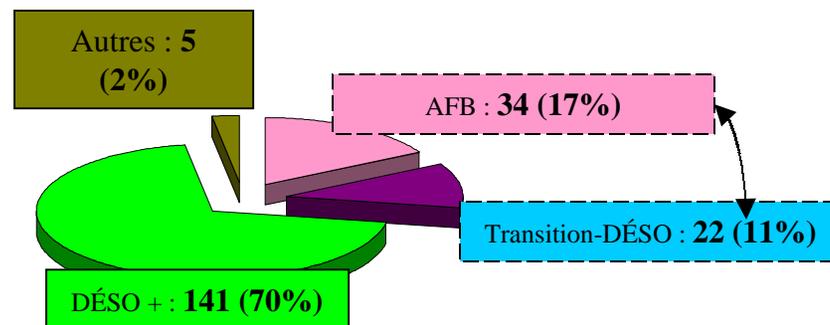
Prescott-Russell  
1997-98

76 inscriptions



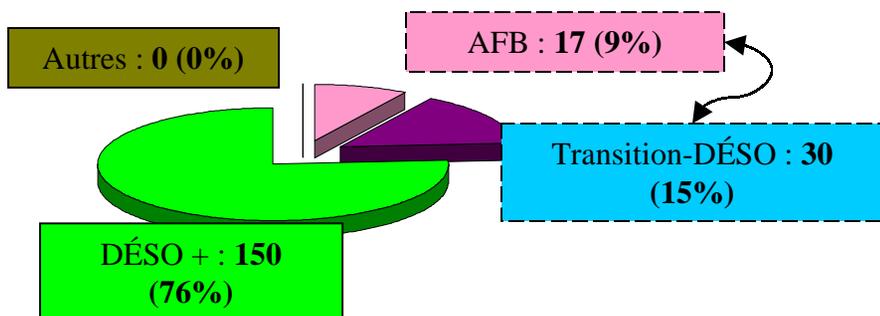
Prescott-Russell  
1998-99

202 inscriptions



Prescott-Russell  
1999-2000

197 inscriptions



AFB = Alphabétisation et formation de base

DÉSO = Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (programme régulier)

Transition-DÉSO = Programme adapté pour l'obtention du Diplôme d'études secondaires de l'Ontario incluant prog. AFB

Lignes pointillées = Programmes conjoints qui incluent un volet AFB

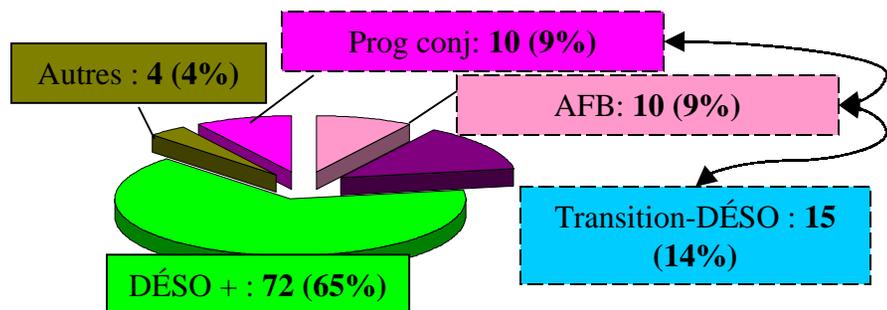


# Répartition des inscriptions

Trois dernières années de fonctionnement (2000-2003)

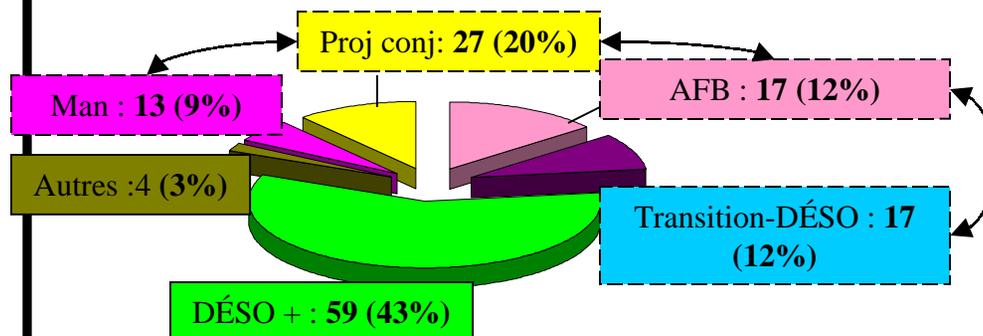
Prescott-Russell  
2000-01

111 inscriptions



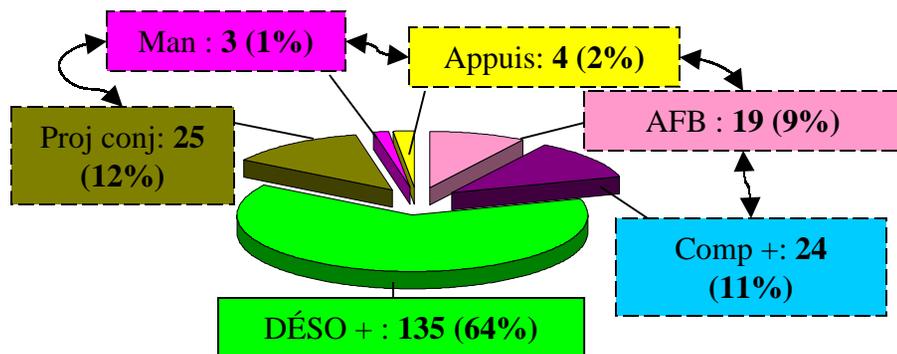
Prescott-Russell  
2001-02

137 inscriptions



Prescott-Russell  
2002-2003

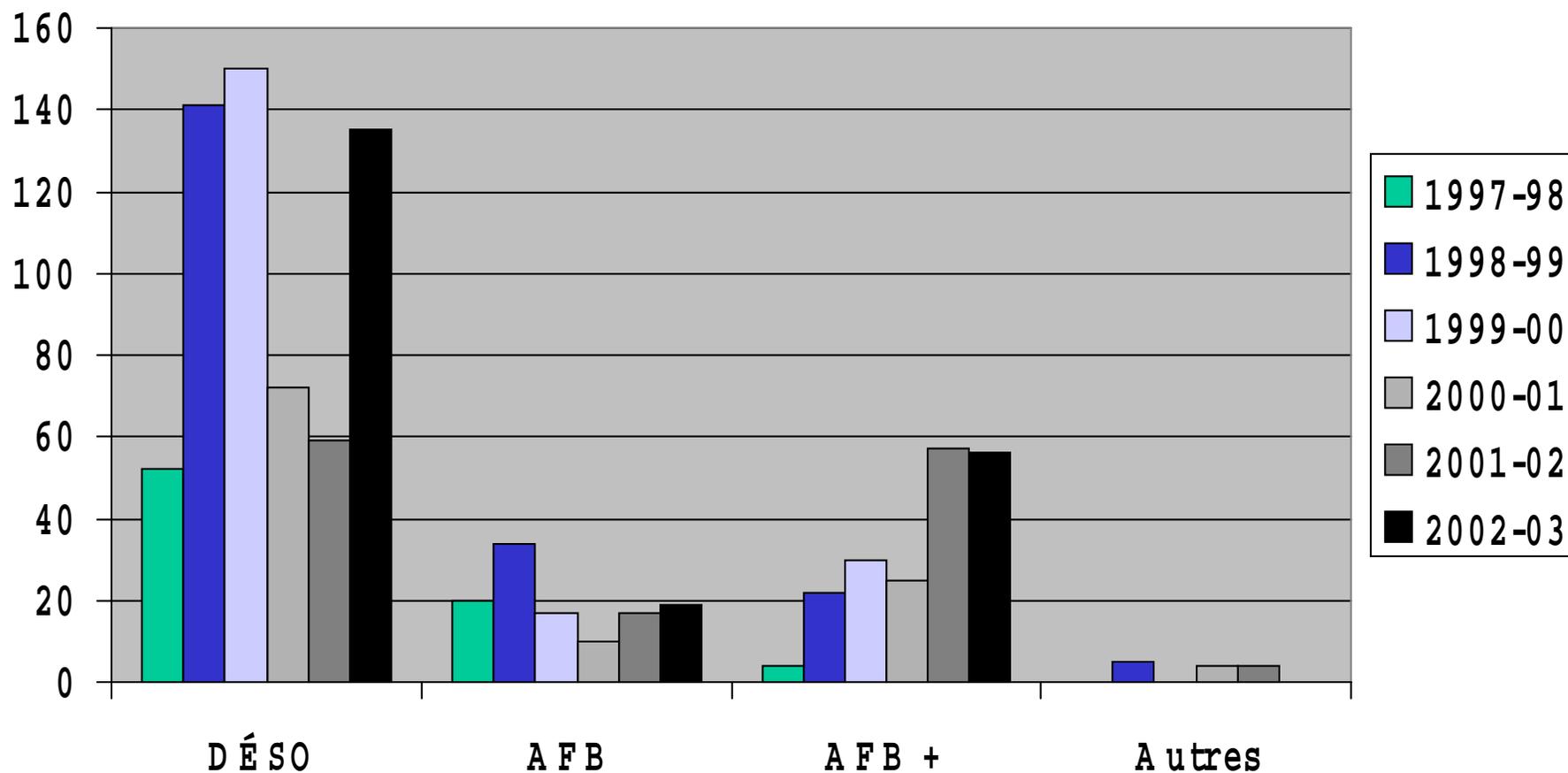
210 inscriptions



AFB = Alphabétisation et formation de base  
 DÉSO = Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (programme régulier)  
 Transition-DÉSO = Programme adapté pour l'obtention du Diplôme d'études secondaires de l'Ontario et incluant prog. AFB  
 Comp + = Compétences-Plus, nouveau nom pour Transition-DÉSO dans le comté de Prescott  
 APPUIS = Apprentissage privilégié pour une intégration socio-économique (prog. AFB formation sur mesure)  
 Man = Mise à niveau (incluant prog. AFB et DÉSO)  
 Proj. conj. = Projets conjoints (incluant prog. AFB, DÉSO et formation professionnelle)  
 Lignes pointillées = Programmes conjoints qui incluent un volet AFB

# Tableau synthèse de la répartition des inscriptions (1997-2003)

Profil des clients inscrits pour les 6 premières années du CAFA

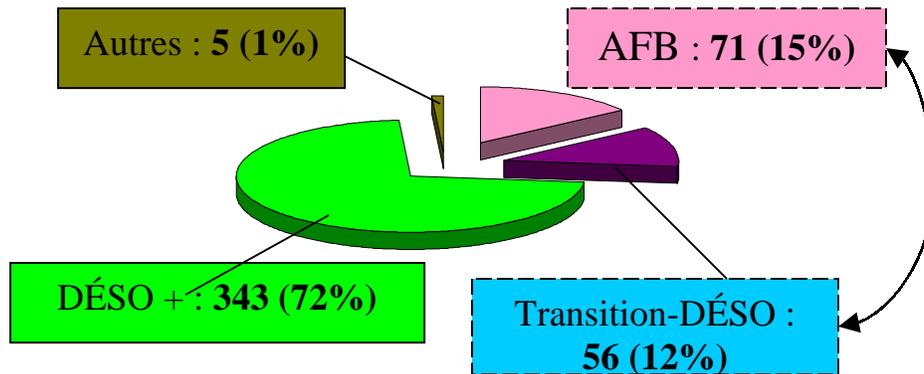


**AFB** = Alphabétisation et formation de base  
**AFB +** = Programmes conjoints incluant un volet AFB  
**DÉSO** = Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (programme régulier)

# Répartition des inscriptions

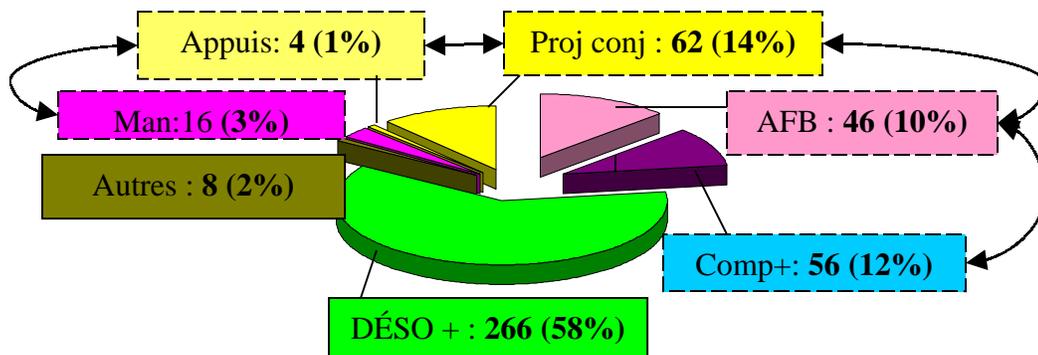
Trois premières années de fonctionnement (1997-2000)

**Total des inscriptions = 475**



Trois dernières années de fonctionnement (2000-2003)

**Total des inscriptions = 458**



**AFB** = Alphabétisation et formation de base

**DÉSO** = Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (programme régulier)

**Transition-DÉSO** = Programme adapté pour l'obtention du Diplôme d'études secondaires de l'Ontario et incluant prog. AFB

**Comp +** = Compétences-Plus, nouveau nom pour Transition-DÉSO dans le comté de Prescott

**APPUIIS** = Apprentissage privilégié pour une intégration socio-économique (prog. AFB formation sur mesure)

**Man** = Mise à niveau (incluant prog. AFB et DÉSO)

**Proj. conj.** = Projets conjoints (incluant prog. AFB, DÉSO et formation professionnelle)

**Lignes pointillées** = Programmes conjoints qui incluent un volet AFB