

# Recherche-action pour une augmentation de la participation à la formation des adultes faiblement alphabétisés

---

**Projet IFPCA**

*Présenté par :*

**Les commissions scolaires  
de la Montérégie**

**et**

**Université du Québec à Montréal  
Chantal Ouellet**

Département d'éducation  
et formation spécialisées



Les compétences  
de base

**Mai 2007**



# Recherche-action pour une augmentation de la participation à la formation des adultes faiblement alphabétisés

---

**Projet IFPCA**

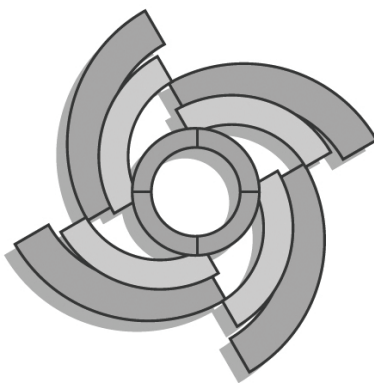
*Présenté par :*

**Le regroupement des commissions scolaires  
de la Montérégie**

**et**

**Université du Québec à Montréal  
Chantal Ouellet**

Département d'éducation  
et formation spécialisées



Les compétences  
de base

**Mai 2007**



## TABLE DES MATIÈRES

<b>AVANT-PROPOS</b>	<b>V</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>VII</b>
<b>1 INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>2 CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE</b>	<b>3</b>
<b>3 MÉTHODOLOGIE</b>	<b>5</b>
3.1 Déroulement de la recherche-action	5
3.2 Activités de recherche, instruments et répondants	5
<b>4 UN PORTAIL STATISTIQUE DES PERSONNES AYANT MOINS DE NEUF ANS DE SCOLARITÉ</b>	<b>9</b>
<b>5 POINT DE VUE DE LA RECHERCHE SUR LES CONDITIONS DE SUCCÈS</b>	<b>13</b>
<b>5.1 Ensemble complexe de facteurs</b>	<b>13</b>
5.1.1 Les éléments formels	14
5.1.2 Les relations	14
5.1.3 Les leviers de compétence	14
<b>5.2 Le centre de formation</b>	<b>15</b>
5.2.1 Les éléments formels	15
5.2.2 Les relations	16
5.2.3 Les leviers de compétence	16
<b>5.3 La classe</b>	<b>16</b>
5.3.1 Les éléments formels	16
5.3.2 Les relations	17
5.3.3 Les leviers de compétence	17
<b>5.4 L'adulte</b>	<b>18</b>
5.4.1 Les éléments formels	18
5.4.2 Les leviers de compétence	19

<b>5.5</b>	<b>La communauté et la famille</b>	<b>19</b>
5.5.1	Les éléments formels	19
5.5.2	Les relations	19
5.5.3	Les leviers de compétence	20
<b>5.6</b>	<b>Conclusion</b>	<b>20</b>
<b>6</b>	<b>LE POINT DE VUE DES ORGANISMES DE LA COMMUNAUTÉ</b>	<b>21</b>
<b>6.1</b>	<b>Solutions et moyens pour favoriser le retour en formation</b>	<b>21</b>
<b>6.2</b>	<b>Le rôle des organismes du milieu à l'égard des nouvelles offres de service de formation</b>	<b>23</b>
<b>6.3</b>	<b>Conclusion</b>	<b>24</b>
<b>7</b>	<b>LE POINT DE VUE DES PARTICIPANTS EN ALPHABÉTISATION</b>	<b>27</b>
<b>8</b>	<b>LE POINT DE VUE DES NON-PARTICIPANTS EN ALPHABÉTISATION</b>	<b>31</b>
<b>9</b>	<b>LE POINT DE VUE DES DIRECTEURS DE CENTRE</b>	<b>35</b>
<b>9.1</b>	<b>Moyens de lever les obstacles à la mise en place d'offres de formation</b>	<b>36</b>
<b>9.2</b>	<b>Conclusion</b>	<b>43</b>
<b>10</b>	<b>CONDITIONS DE SUCCÈS : LE POINT DE VUE DES DIFFÉRENTS ACTEURS</b>	<b>45</b>
<b>10.1</b>	<b>Le centre de formation</b>	<b>45</b>
10.1.1	Les éléments formels	45
10.1.2	Les relations	58
10.1.3	Les leviers de compétence	65
<b>10.2</b>	<b>La classe</b>	<b>66</b>
10.2.1	Les éléments formels	66
10.2.2	Les relations	68
10.2.3	Les leviers de compétence	70
<b>10.3</b>	<b>L'adulte</b>	<b>74</b>
10.3.1	Les éléments formels	74
10.3.2	Les leviers de compétence	76

<b>10.4</b>	<b>La communauté et la famille</b>	<b>77</b>
10.4.1	Les éléments formels	77
10.4.2	Les relations	78
10.4.3	Les leviers de compétence	80
<b>11</b>	<b>DESCRIPTION ET ANALYSE DES OFFRES DE SERVICE</b>	<b>83</b>
11.1	Le centre de formation	83
11.2	La classe	85
11.3	L'adulte	87
11.4	La communauté et la famille	87
<b>12</b>	<b>LE POINT DE VUE DES AGENTS DE DÉVELOPPEMENT</b>	<b>89</b>
12.1	Quels moyens prendre en vue de lever les obstacles à l'implantation d'offres de service?	89
12.2	Visions, valeurs et attitudes de l'institution	90
<b>13</b>	<b>CONCLUSION</b>	<b>93</b>
<b>ANNEXES</b>		
<b>I</b>	<b>Canevas d'entrevue – Représentants d'organismes de la communauté</b>	<b>103</b>
<b>II</b>	<b>Canevas d'entrevue – Participants en alpha (formation de base)</b>	<b>105</b>
<b>III</b>	<b>Canevas d'entrevue – Non-participants</b>	<b>109</b>
<b>IV</b>	<b>Canevas d'entrevue – Direction de centres ou de services</b>	<b>113</b>
<b>V</b>	<b>Exemples – Offres de formation</b>	<b>117</b>





## AVANT-PROPOS

### *À LA MÉMOIRE D'HÉLÈNE TREMBLAY*

Je désire dédier ce rapport à la mémoire d'Hélène Tremblay, décédée en janvier dernier. Hélène, qui a consacré une bonne partie de sa vie à la cause de l'alphabétisation et des compétences de base, a été à l'origine de ce projet de recherche-action. Elle a su le mener, le gérer et le coordonner de main de maître au cours des deux années de sa réalisation. Contre vents et marées, elle a su motiver toute l'équipe. L'ampleur des données générées et le grand nombre de personnes qui ont participé à ce projet sont à l'image même de l'envergure qu'elle a toujours eue.

Tu nous as laissé un bel héritage : la volonté de persévérer dans toute action pouvant aider les personnes ayant des difficultés à lire et à écrire. En mon nom personnel, au nom de toute l'équipe et de toutes les personnes qui profiteront des fruits de ton héritage, nous te remercions du plus profond de notre cœur!

Chantal Ouellet  
et toute l'équipe de recherche-action



## REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche-action désire remercier le bailleur de fonds, les Initiatives fédérales provinciales en matière d'alphabétisation (Fonds IFPCA), ainsi que le regroupement des commissions scolaires de la Montérégie. Notre gratitude va à tous ceux qui ont pris le temps de répondre aux nombreuses questions pour la recherche : les représentants d'organismes, les adultes inscrits ou non en alphabétisation et les directeurs de centre de formation. L'équipe désire aussi remercier tous les agents de développement des commissions scolaires qui ont participé activement au projet ainsi que le comité des partenaires; bref à tous ceux et à toutes celles qui ont cru au projet et ont su le mener à terme.

### **Recherche et rédaction**

Chantal Ouellet

### **Gestionnaire de projet**

Hélène Tremblay

### **Coordonnatrice**

Line Lambert

### **Participants et participantes aux différentes phases du projet**

Neuf agents de développement des commissions scolaires de la Montérégie

### **Assistants et assistantes de recherche**

Isabelle Médeiros, Olivier Ménard et Marjolaine Thouin

### **Révision et mise en page**

Marlise Bishoff et La Plume Virtu-Elle

**Université du Québec à Montréal (UQAM)**, mai 2007

ISBN : 978-2-89276-436-9



# 1 INTRODUCTION

---

La finalité de l'alphabétisation est d'amener l'adulte à être en mesure de diriger son développement de façon autonome en utilisant les situations de la vie quotidienne en tant qu'occasions privilégiées d'apprentissage. La capacité fonctionnelle recherchée par la formation en alphabétisation est que l'adulte soit capable de fonctionner de façon efficace et satisfaisante dans les différentes situations de la vie quotidienne. Cela suppose la mise en œuvre de compétences dans les savoirs suivants : écouter, parler, lire, écrire et compter.

Le Québec compte près de 1,5 million de personnes âgées de 15 à 64 ans ne détenant aucun diplôme et ayant fréquenté l'école pendant moins de treize années. En outre, 41 % d'entre elles ont fréquenté l'école pendant moins de neuf ans (MÉQ, 2002). Ces personnes souffrent de carence en formation de base et plusieurs d'entre elles risquent d'être de plus en plus marginalisées sur un marché du travail à la fois exigeant et instable. Ce problème était déjà présent au début des années 1990 et représentait un défi : celui de permettre aux personnes peu qualifiées de s'engager dans des efforts en formation de base et en formation professionnelle. Ce défi n'a pas encore été relevé, car, selon les résultats de récentes enquêtes internationales et nationales, le taux de participation à la formation augmente en fonction du niveau de scolarité (Ouellet, 2005).

Ainsi, il importe que les adultes faiblement scolarisés, c'est-à-dire ayant moins de neuf ans de scolarité, puissent aisément avoir accès aux services d'alphabétisation mis à leur disposition dans leur région. Pour ce faire, ces services doivent, d'une part, y exister ou, d'autre part, y être implantés. Les adultes doivent savoir comment y avoir accès, s'il y a lieu. Ils doivent également être soutenus et guidés dans leur motivation à entreprendre une démarche d'apprentissage en fonction de leurs buts, de leurs objectifs, de leur motivation et de leurs attentes. Ils doivent être renseignés et conseillés sur les programmes disponibles et les lieux de formation qui existent pour eux afin d'être en mesure de faire des choix éclairés pour un éventuel retour aux études.

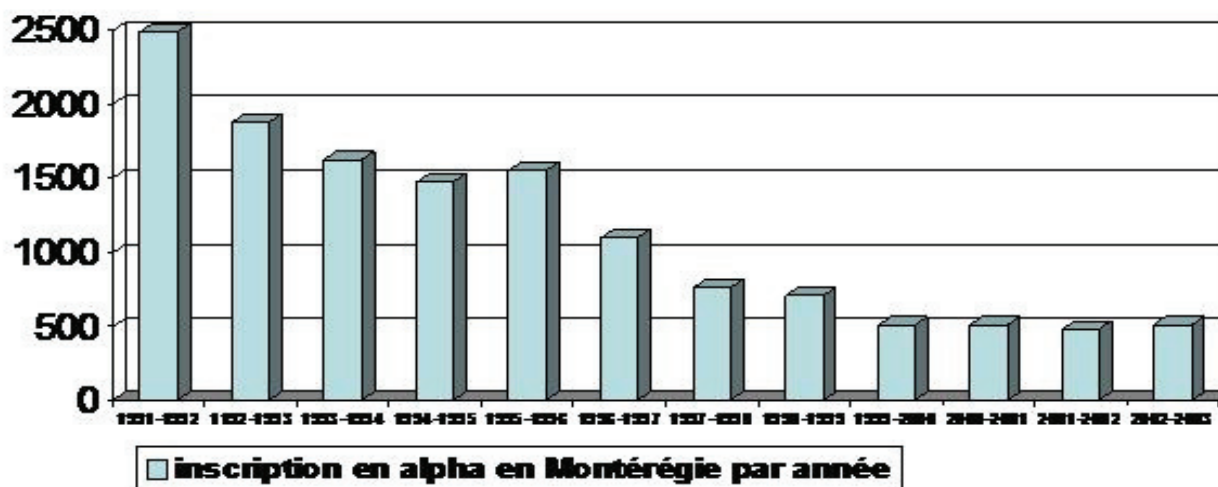
Le but du projet était donc de voir comment les commissions scolaires de la Montérégie pourraient joindre plus efficacement et en plus grande nombre les personnes faiblement scolarisées de cette région, particulièrement celles qui possédaient moins de neuf ans de scolarité.

La structure de ce rapport de recherche-action est la suivante. D'abord, sont présentés le contexte et la problématique à l'origine de la recherche-action, suivis de la méthodologie. Les résultats sont subdivisés à l'image des activités de recherche réalisées et des acteurs. Ainsi, se dégage un portrait statistique de la situation des personnes ayant moins de neuf ans de scolarité en Montérégie. Puis, est décrite une revue de la littérature scientifique sur les conditions de succès des programmes d'alphabétisation éprouvés et des pratiques novatrices dans le domaine à la suite d'expériences de différents pays; celle-ci est exposée d'abord succinctement et, par la suite, de façon exhaustive afin d'éviter toute redondance pour le lecteur. Ensuite, est présenté et analysé le point de vue des organismes de la communauté sur la situation des personnes faiblement alphabétisées. S'ensuit le point de vue des adultes faiblement alphabétisés, que ceux-ci soient inscrits à des activités d'alphabétisation considérés comme « participants » ou « non-participants ». Par la suite, sont mis en relation les points de vue des différents acteurs avec les principaux aspects relevés dans la revue de la littérature. Les dernières parties fournissent une analyse des offres de service mises au point par les agents de développement des neuf commissions scolaires qui ont participé à la recherche, de même que leur point de vue. Vient ensuite la vision des directeurs de centre sur cette expérience d'élaboration d'offres de service fondée sur les données de la recherche et sur leurs perspectives. Les conclusions de cette expérience de recherche-action tirées par l'auteure de ce rapport y mettent un terme.

## 2 CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

En 1997, la Montérégie connaît un virage en matière de compétences de base en vue de répondre aux besoins des personnes faiblement scolarisées. Un certain succès de ce virage est confirmé par une croissance de 250 % des inscriptions en insertion socioprofessionnelle et de 70 % des inscriptions en insertion sociale. Cependant, une décroissance s'observe en alphabétisation en ce qui a trait aux adultes joints. La figure 1 démontre cette décroissance graduelle annuelle des inscriptions en alphabétisation dans les commissions scolaires de la Montérégie de 1991 à 2003. On peut constater que le nombre d'inscriptions, qui était de 2 500 en 1991, a dégringolé chaque année pour atteindre à peine plus de 500 en 2003.

**FIGURE 1**  
**Inscriptions annuelles en alphabétisation dans les commissions scolaires de la Montérégie, de 1991 à 2003**  
*(Source : MEQ, 2003)*



Ainsi, la proportion des personnes moins scolarisées et jointes par les services d'alphabétisation est moindre que celles des autres régions du Québec. En effet, la région de la Montérégie compte un nombre important d'adultes ne détenant pas de diplôme du secondaire (DES, DEP) et ayant moins de neuf ans de scolarité. Malgré, d'une part, une augmentation importante de l'effectif des services en insertion sociale (260 %) et en insertion socioprofessionnelle (108 %), et, d'autre part, le fait que ces services semblent répondre aux besoins des populations faiblement scolarisées, les commissions scolaires ont convenu que des efforts devraient être fournis pour augmenter le nombre d'inscriptions aux services d'alphabétisation des personnes

faiblement scolarisées, principalement celles ayant moins d'une neuvième année. Ces commissions scolaires sont les suivantes : Sorel-Tracy, Saint-Hyacinthe, Hautes-Rivières, Val-des-Cerfs, Patriotes, Marie-Victorin, Grandes-Seigneuries, Vallée-des-Tisserands et des Trois-Lacs. Afin d'atteindre ce but, le projet de recherche-action poursuivait les trois sous-objectifs suivants :

1. Élaborer une offre de service de formation en alphabétisation diversifiée dans chaque commission scolaire;
2. Expérimenter des moyens visant à favoriser l'accès des personnes ayant moins d'une neuvième année aux services de formation offerts;
3. Accompagner et former le personnel des commissions scolaires en lien avec les recherches et les pratiques innovatrices en matière de formation et d'accès, ainsi qu'avec le processus de la recherche-action.

La recherche a d'ailleurs permis de documenter les questions suivantes :

- Comment assurer la diversification des formations offertes aux adultes faiblement alphabétisés afin de répondre aux besoins des diverses clientèles et d'améliorer leurs chances d'obtenir leurs qualifications et de réaliser leur insertion sociale et professionnelle ?
- Quels sont les moyens efficaces pour susciter la participation des adultes ayant des besoins en alphabétisation, faciliter leur recrutement et les aider à surmonter leurs perceptions négatives de l'école, de même que leurs difficultés personnelles, familiales et professionnelles ?
- Quelles collaborations doivent être établies avec les organismes de la communauté pour faciliter le recrutement, l'accompagnement et la formation de ces adultes ?



## **3** **MÉTHODOLOGIE**

---

Une équipe régionale, dont une personne agissant à titre d'agent genre de développement pour chacune des neuf commissions scolaires participantes, qui avait pour mandat de concevoir des offres de service et des moyens en vue de favoriser l'accès et la participation des adultes, en collaboration avec des représentants d'organismes de la communauté constitués en comité local, représentaient les principaux acteurs de cette recherche-action. Cette équipe était accompagnée d'une chercheure qui avait pour mandat :

- De former les agents à la démarche de la recherche-action;
- De les accompagner dans l'analyse de la situation;
- De déterminer les points à prendre en compte à l'issue de la recherche;
- D'élaborer le cadre d'expérimentation des offres de service;
- D'analyser ces offres;
- De rédiger le rapport de la recherche-action.

La chercheure de l'UQAM a reçu l'aide de trois assistants et assistantes de recherche, tous étudiants et étudiantes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> cycle à la même université.

### **3.1 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE-ACTION**

Cette recherche-action s'est déroulée sur une période de deux ans selon un processus itératif en spirale, les résultats de chacune des étapes de recherche étant réinvestis au fur et à mesure de son déroulement dans les étapes suivantes. Les différentes tâches de la recherche ont été partagées entre les membres de l'équipe de recherche-action. Les agents de développement ont aussi joué un rôle actif de praticiens chercheurs en réinvestissant les nouvelles connaissances au fur et à mesure de l'avancement du projet.

### **3.2 ACTIVITÉS DE RECHERCHE, INSTRUMENTS ET RÉPONDANTS**

Les membres de l'équipe de recherche basée à l'UQAM ont entamé l'An 1 du projet en accomplissant les actions suivantes : faire recension des pratiques éprouvées et des projets porteurs en alphabétisation, cibler les questions à approfondir et établir le plan détaillé de l'ensemble de la recherche-action. Cette première année a aussi permis de former l'équipe des agents de développement à la recherche-action.

Ces derniers se sont, par la suite, familiarisés avec les résultats de la revue de littérature et les ont diffusés auprès des directeurs de centre d'éducation des adultes de la grande région de la Montérégie. Ils ont pu établir le portrait statistique de la situation sur le territoire des commissions scolaires et déterminer les mécanismes d'accès à la formation, en collaboration avec les organismes de la communauté, au moyen d'entretiens semi-dirigés avec leurs représentants.

Au cours de la première année, des entretiens semi-dirigés ont eu lieu avec 66 organismes des milieux auxquels appartiennent les agents de développement sur les territoires des commissions scolaires participantes. Ces organismes comprenaient :

- Vingt-et-un organismes de recherche d'emploi : Centre local d'emploi - Sécurité du Revenu; Centre local d'emploi - Emploi-Québec; et Carrefour Jeunesse Emploi;
- Vingt-neuf organismes de développement communautaire : corporations de développement communautaire et organismes communautaires ayant différentes vocations;
- Six groupes populaires en alphabétisation;
- Dix centres locaux de services communautaires (CLSC).

Le point de vue des organismes de la communauté portait sur les facteurs suivants : les solutions envisagées pour changer la situation des personnes peu scolarisées; l'éventuelle forme de la formation en alphabétisation et l'éventuel rôle des organismes de la communauté pour faciliter l'accès à la formation.

L'An 2 a permis de répondre aux questions soulevées par l'équipe de recherche-action sur l'orientation et la forme que devraient prendre les futures offres de service compte tenu des données de la revue de littérature sur les conditions de succès des pratiques d'alphabétisation. Les adultes faiblement scolarisés ont eu eux-mêmes un rôle actif à jouer. En effet, des entretiens de groupe ont été menés par la chercheuse et une de ses assistantes de recherche auprès d'adultes « participants » et « non-participants », en présence des agents. Les participants représentaient des adultes déjà engagés dans une démarche d'alphabétisation alors que les non-participants représentaient des adultes qui n'étaient inscrits dans aucune démarche d'alphabétisation, mais qui fréquentaient des organismes de leur milieu. En tout, sept entrevues de groupe ont été réalisées avec des adultes faiblement scolarisés, toutes catégories d'âges confondues : quatre avec des participants comptant 40 répondants pour les quatre groupes; et trois avec des non-participants; pour un total de 23 répondants dans les sous-régions couvertes par les neuf commissions scolaires de la Montérégie. La durée moyenne de chacune des entrevues a été d'une heure quinze minutes. Le nombre d'adultes présents à ces entretiens dans chaque groupe a varié de quatre à treize. Les entretiens avec les participants ont été réalisés dans les localités suivantes : Île-Perrot, Sorel, Granby et Longueuil. Les entretiens avec les non-participants ont eu lieu dans les endroits suivants : Saint-Amable, Acton-Vale et

Saint-Jean-d'Iberville. Les Annexes 2 et 3 représentent les deux canevas d'entrevue utilisés avec ces groupes. Les agents de développement, en assistant à ces entretiens, ont pu mieux se rendre compte du point de vue des adultes.

De plus, 17 directeurs de centre d'éducation des adultes de la région ont participé à un entretien semi-dirigé à la fin de l'An 2 dans le cadre des apports de la recherche-action pour leur centre et de leurs perspectives à l'égard des offres de service de formation.

Un cadre permettant de concevoir des offres de service en alphabétisation a été produit, à partir duquel des offres ont été élaborées en tenant compte des données et des connaissances acquises lors des étapes antérieures. Une analyse de ces offres a été effectuée en lien avec les données de la revue de littérature sur les conditions de succès.

Une évaluation formative de l'expérience des agents de développement au cours de cette démarche de recherche-action a fait l'objet d'une dernière rencontre de l'équipe à la conclusion des deux années du projet. Leurs points de vue sur l'expérience en question ont alors été recueillis à la dernière partie de ce rapport.

Afin de faciliter la lecture de ce rapport, les résultats sont présentés selon l'ordre chronologique des activités de recherche. Seule la partie portant sur le point de vue des différents acteurs (organismes, directeurs, participants et non-participants) constitue une synthèse des données recueillies au cours des deux années de la recherche-action.

### **Les activités de recherche en lien avec les objectifs**

Le déroulement et la répartition des tâches ont été énoncés pour chacun des trois sous-objectifs rattachés à l'objectif principal qui est d'augmenter le nombre d'inscriptions aux services d'alphabétisation des personnes faiblement alphabétisées jointes par les commissions scolaires. Concernant le premier sous-objectif, soit celui d'élaborer une offre de service de formation en alphabétisation diversifiée dans chaque commission scolaire en collaboration avec les organismes de la communauté; la première des deux années a été consacrée à dresser un portrait du territoire de la Montérégie et la deuxième, à élaborer les offres de service.

En ce qui a trait au deuxième sous-objectif, soit celui d'expérimenter des moyens visant à favoriser l'accès des personnes ayant moins d'une neuvième année aux services de formation offerts, la première année a été destinée à cibler, à partir de la littérature scientifique, les modalités et les mécanismes d'accès. Les organismes de la communauté ont été consultés sur ces questions au cours de la même année alors que les adultes ont été interrogés d'octobre à janvier de l'An 2 et les directeurs de centre, en mai et juin de l'An 2.

Le troisième sous-objectif, soit celui d'accompagner et de former le personnel des commissions scolaires en lien avec les recherches et les pratiques innovatrices en matière de formation et d'accès ainsi qu'avec le processus de recherche-action, a été réalisé au moyen d'une recension des écrits de programmes d'alphabétisation à succès au Québec, au Canada et dans d'autres pays. Le projet a permis de former une équipe à la recherche-action qui soit au fait des connaissances dans le domaine.

### **Les analyses**

Cette recherche-action a pris la forme d'une recherche qualitative. Outre l'analyse documentaire ayant permis la revue de littérature, les opérations réalisées représentent des analyses de contenu des données provenant des organismes et des directeurs de centre. Ces analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel N'Vivo. Quant aux entrevues de groupe et à l'évaluation formative des agents de développement, les données ont été obtenues à partir de résumés et également d'analyses de contenu thématiques.

## 4 UN PORTAIL STATISTIQUE DES PERSONNES AYANT MOINS DE NEUF ANS DE SCOLARITÉ

Au début de l'An 1 de la recherche-action, les agents de développement ont pu disposer de plusieurs données dont celles concernant le taux des personnes ayant moins de neuf ans de scolarité et celles touchant le taux de personnes sans diplôme par municipalité ou par ville pour chacune des commissions scolaires.

Le tableau 1 dresse un portrait de la situation sur l'ensemble du territoire de la Montérégie à partir des données du recensement de 2001 de Statistique Canada.

**TABLEAU 1**  
**Personnes de 15 ans et plus n'ayant pas une 9<sup>e</sup> année comparativement à la population totale des 15 ans et plus sur tout le territoire de la Montérégie, âges et sexes confondus**

*(Source : Statistique Canada, 2001)*

		15 ans + -9 ans scolarité	%
Saint-Hyacinthe (CSSH)	64 310	12 865	20%
Vallée-des-Tisserands (CSVTV)	52 250	10 395	20 %
Hautes-Rivières (CSHR)	72 885	12 765	18 %
Val-des-Cerfs (CSVDC)	99 310	15 875	16 %
Sorel-Tracy (CSST)	47 505	7 345	15 %
Des Grandes-Seigneuries (CSDGS)	125 060	15 895	13 %
Marie-Victorin (CSMV)	257 340	31 445	12 %
Des Trois-Lacs (CSDTL)	79 725	8 500	11 %
Patriotes (CSP)	173 780	14 590	8 %
<b>Montérégie</b>	<b>972 165</b>	<b>129 675</b>	<b>13 %</b>

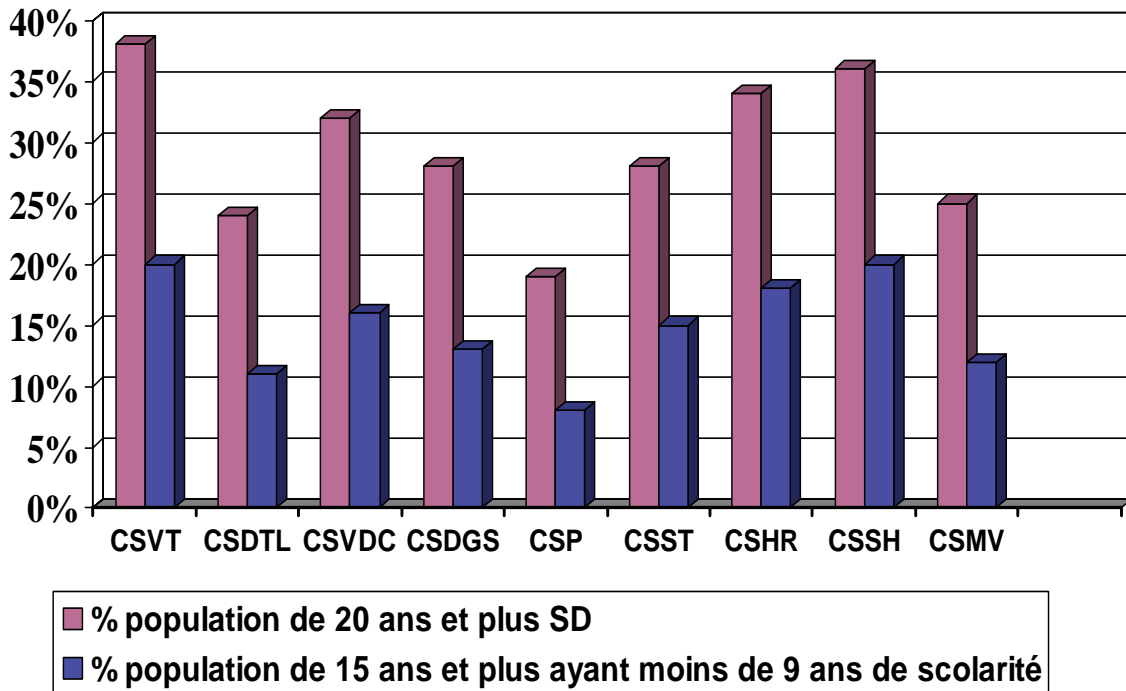
Treize pour cent de la population du territoire de la Montérégie compte donc 129 675 personnes âgées de plus de 15 ans et ayant moins de neuf ans de scolarité.

La figure 2 permet de mieux visualiser les écarts entre les commissions scolaires quant au nombre de personnes de 20 ans et plus sans diplôme par rapport à celui des personnes de 15 ans et plus ayant moins de neuf ans de scolarité.

**FIGURE 2**

**Pourcentage de personnes sans diplôme (SD) par rapport à la population totale âgée de 20 ans et plus par commission scolaire (CS), et pourcentage de personnes de 15 ans et plus ayant moins de neuf ans de scolarité**

*(Source : Statistique Canada, recensement de 2001)*

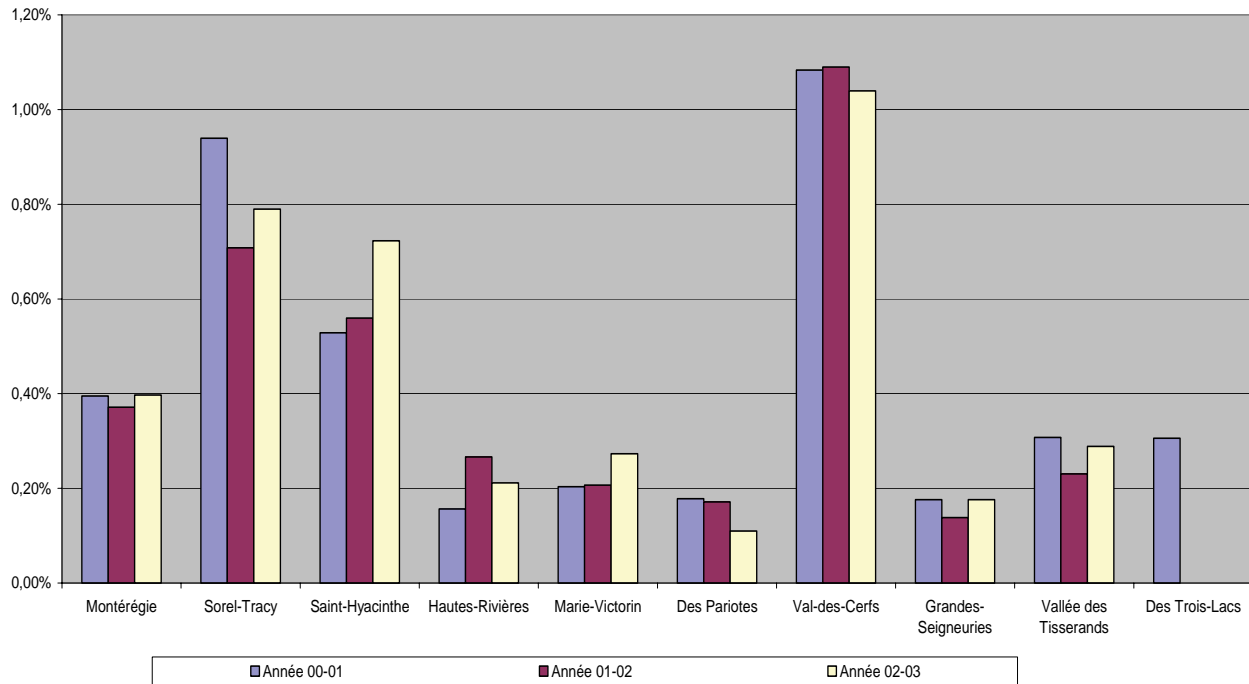


Cette figure indique que l'écart entre les territoires est considérable. Vingt pour cent de la population âgée de plus de 15 ans des territoires de Saint-Hyacinthe et de la Vallée-des-Tisserands ne comptent pas neuf ans de scolarité, tandis que ce taux atteint respectivement dix pour cent et huit pour cent de la population des Commissions scolaires des Trois-Lacs et des Patriotes. Ces statistiques ont permis à l'équipe de recherche-action de constater l'ampleur des besoins de chaque commission scolaire. À partir d'autres données statistiques, les agents ont pu être en mesure de cibler de façon précise le nombre, les caractéristiques socio-économiques et le lieu de résidence des personnes ayant moins de neuf ans de scolarité afin d'élaborer des offres de service de formation personnalisées. La population des adultes faiblement alphabétisés étant connue et chiffrée, le pourcentage d'inscriptions par commission scolaire devait également être considéré afin d'orienter ou d'amplifier, selon le cas, les efforts à déployer.

**FIGURE 3**

**Pourcentage d'inscriptions en alphabétisation par année par commission scolaire**

(Source : MEQ, 2004)



Ainsi, deux commissions scolaires se démarquent quant au taux d'inscriptions en alphabétisation : Val-des-Cerfs et Sorel-Tracy. Ces commissions scolaires affichent une plus grande participation, suivies de près par la commission scolaire des Hautes-Rivières. À l'inverse, le taux des inscriptions en alphabétisation est plus faible dans les commissions scolaires suivantes : des Trois-Lacs, des Patriotes et des Grandes-Seigneuries. Ces données permettent donc de constater que la grande région de la Montérégie est loin de constituer un tout homogène, tant par le pourcentage des personnes ayant moins de neuf ans de scolarité que par le taux d'inscriptions de ces personnes. La majorité des commissions scolaires (huit sur neuf) inscrivent en alphabétisation en deçà d'un pour cent des adultes ayant moins de neuf ans de scolarité, d'où l'importance de se questionner sur la façon de les joindre.

À partir de cette information, les agents de développement ont pu se livrer à un premier exercice consistant à cerner les zones de leur région, ou du territoire couvert par leur commission scolaire, comportant le plus grand nombre de personnes ayant moins de neuf ans de scolarité. Cette information a permis de tracer un portrait qui a servi lors de l'analyse des conditions de succès en vue de mettre en place une offre de service.





## **5 POINT DE VUE DE LA RECHERCHE SUR LES CONDITIONS DE SUCCÈS**

---

Une revue de littérature réalisée à partir des résultats de recherche contenus dans les principales bases de données en éducation telles que ERIC, FRANCIS, SOCIOFILE, PSYCHLIT, BDAA (Base de données en alphabétisation des adultes) a consisté en une recension des pratiques éprouvées, des programmes et des projets porteurs en alphabétisation dans différents pays. Les données de cette recherche documentaire sur les conditions de succès se prêtaient très bien à une classification en fonction des quatre dimensions suivantes :

1. Le centre de formation,
2. La classe,
3. L'adulte,
4. La communauté et la famille.

Chacune de ces dimensions, à l'exception de la dimension adulte, a été subdivisée en trois volets :

- a) Les éléments formels,
- b) Les relations,
- c) Les leviers de compétence.

Cette classification a d'abord été conçue pour les besoins du Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans (Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des sports, 2004 (MELS) et a été reprise pour mener à bien cette recherche.

### **5.1 ENSEMBLE COMPLEXE DE FACTEURS**

Une étude de Long et Middleton (2001) souligne que les schémas de participation aux programmes d'alphabétisation se caractérisent par un éventail hautement complexe de facteurs. Tout programme ou toute pratique d'alphabétisation doit comporter une vision éducative intégrée qui fait le lien entre les besoins des apprenants, leurs intérêts, leurs aspirations personnelles, professionnelles ainsi que socioculturelles, et les contextes communautaires, collaboratifs et autobiographiques (Demetrion, 1994).

**TABLEAU 2**  
**Conditions de succès – alphabétisation et formation de base**  
**(neuf ans de scolarité et moins)**

			Communauté / Famille
<b>5.1.1 Les éléments formels</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme structuré et adapté</li> <li>• Durée du programme</li> <li>• Diversification des initiatives vs groupes spécifiques</li> <li>• Mode d'organisation souple</li> <li>• Pallier aux obstacles institutionnels</li> <li>• Recrutement</li> <li>• Taille des groupes</li> <li>• Ressources informatiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Climat</li> <li>• Environnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceptions du milieu scolaire par l'adulte</li> <li>• Motivations intrinsèque et extrinsèque</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rural/urbain</li> <li>• Plan d'action local</li> <li>• Relation formation et emploi</li> </ul>
<b>5.1.2 Les relations</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientation/Conseil</li> <li>• Soutien et suivi continu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relation entre les enseignants et les apprenants</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualité des partenariats</li> <li>• Confiance et collaboration entre partenaires</li> </ul>
<b>5.1.3 Les leviers de compétence</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processus de développement professionnel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualité de l'enseignement</li> <li>• Plans de formation personnalisés et actualisés</li> <li>• Approches diversifiées</li> <li>• Développement de l'estime de soi</li> <li>• Adultes actifs dans l'apprentissage</li> <li>• Qualité de l'évaluation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiment de compétence</li> <li>• L'adulte comme facteur de succès</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien communautaire et familial</li> <li>• Soutien institutionnel et gouvernemental</li> <li>• Formation des enseignants et du personnel de soutien</li> </ul>

## 5.2 LE CENTRE DE FORMATION

### 5.2.1 Les éléments formels

Un **programme de formation structuré et adapté** a un objectif clair. Le programme et le contenu sont précis et préétablis. Il exige une inscription, une supervision et une évaluation; une sanction officielle est possible (Ouellet, 2005). Répondre aux besoins de la population et des apprenants et avoir un but bien cerné constituent des facteurs de qualité d'un programme d'alphabétisation. (Lancaster, 1993).

**La durée du programme** représente le temps consacré au processus d'acquisition des connaissances et à la maîtrise des qualifications visées dans le cadre d'un cours ou d'un programme. Généralement exprimée en nombre d'heures, la durée de la formation peut être également indiquée en semaines, en mois ou en années (Legendre, 1993, p. 401). Le taux de réussite des programmes de courte durée est plus élevé que celui des programmes de longue durée (Abadzi, 1994). En outre, il est suggéré, pour favoriser la participation des adultes, d'aider les apprenants à se fixer des objectifs raisonnables et atteignables en peu de temps (Malitz, 1995).

Selon une étude de Développement des ressources humaines Canada (2001), les programmes d'alphabétisation **ciblant des groupes spécifiques** semblent remporter plus de succès. Une étude de Daniels (1992) recommande d'inscrire les adultes à des programmes qui leur sont appropriés.

Un **mode d'organisation souple**, personnalisé et décentralisé est propice à la persistance des participants. Ce mode consiste en une flexibilité quant aux lieux de formation; à la mise en place du programme hors-campus (Cochran, 2000) ; aux entrées et aux sorties continues; à un suivi intermittent des cours (Quill Learning Network) et à une durée de cours plus brève que la normale (Cochran, 2000).

Cinq aspects qui ont trait aux situations de vie des personnes peu scolarisées semblent mettre un frein à leur participation, à savoir : les conditions matérielles, la nature et les conditions de travail, le vécu et les impératifs familiaux, l'éloignement géographique des lieux de formation et les usages du temps (Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy, 2004). Ces aspects sont qualifiés **d'obstacles situationnels** qu'il faut pallier.

Développer une stratégie complète en matière de **recrutement** représente la première étape dans l'organisation d'un programme d'éducation de base aux adultes pour satisfaire leurs besoins (Pierce, 1993). Quant au nombre d'élèves par groupe, la méthode d'enseignement par petits groupes est celle qui fonctionne le mieux (Pennsylvania State University, 1993).

Sur le plan des **ressources informatiques**, l'utilisation d'ordinateurs et le recours à Internet en alphabétisation donnent un cachet prestigieux à la formation et attirent les étudiants (Millar, 1996). Les approches pédagogiques à succès prévoient l'utilisation d'ordinateurs comme outil supplémentaire à l'apprentissage (Eldred, 2002).

### 5.2.2 Les relations

Les **services d'orientation et de conseil** permettent aux jeunes [et aux adultes] de profiter des conseils de personnel spécialisé qui les aident à choisir les programmes d'enseignement, la profession ou la carrière qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et à leurs centres d'intérêt, tout en tenant compte de leurs résultats scolaires (Legendre, 1993). Conseiller les étudiants sur leurs objectifs en matière d'études et leurs objectifs professionnels contribue à favoriser la participation des adultes à un programme centré sur l'apprenant (Malitz, 1995).

De plus, un **soutien global et continu** doit être apporté aux élèves sur le plan des apprentissages et du développement global de la personne. Ce soutien doit s'inscrire dans le cadre du projet éducatif de l'école et, pour être cohérent, il doit concerner l'ensemble du personnel scolaire (Desbiens, 2003). Un système de soutien aux étudiants pour l'atteinte de leurs buts inclus dans un programme d'alphabétisation en constitue un indicateur de qualité (Ohio State Department, 2003).

### 5.2.3 Les leviers de compétence

Un processus de **développement professionnel** consiste à accroître les capacités et les connaissances professionnelles au moyen de cours de formation, de formation complémentaire, de perfectionnement, ou encore, selon le cas, de formation sur le tas (Legendre, 1993, p. 339). Une étude de l'Ohio State Department (2003) a relevé comme indicateur de qualité d'un programme d'alphabétisation que ce dernier s'intègre dans un processus de développement professionnel.

## 5.3 LA CLASSE

### 5.3.1 Les éléments formels

Le **climat ou l'environnement de la classe** s'appuie sur des relations positives entre les enseignants et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Un environnement éducatif encourageant, sensible, respectueux, clair, structuré et juste satisfait particulièrement les étudiants en éducation de base aux adultes (Murray, 2002). Les enseignants utilisent cette

stratégie générale en vue de retenir les étudiants ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes en éducation de base aux adultes, c'est-à-dire en créant **un environnement de classe positif** (Kirstein, 2001).

### 5.3.2 Les relations

Les enseignants doivent bien connaître les étudiants adultes en éducation de base (ABE); respecter les étudiants et ne jamais jouer au patron; et féliciter les étudiants de leur retour à l'école (Kirstein, 2001). Le développement des relations humaines représente la clé de l'alphabétisation des ouvriers, même si c'est une abstraction qui prend beaucoup de temps (Literacy British Columbia, 2000). La **qualité de l'interaction avec l'enseignant** constitue donc un facteur de succès (Lutheran Social Mission Society, 1992).

### 5.3.3 Les leviers de compétence

L'individualisation de l'enseignement, c'est d'abord et avant tout une conception de la pédagogie et des modes d'apprentissage de l'élève issue d'une foule de travaux de recherche sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'éducation individualisée considère les besoins particuliers de chacun des sujets, compte tenu des limites, des balises et des finalités de l'éducation dans un contexte spécifique (Archambault et Goupil, dans Legendre, 1993). **Les plans de formation et l'établissement des objectifs** démontrent que les plans de formation **individuels** sont mis à jour sur une base régulière en vue d'indiquer les progrès actuels et les éventuelles révisions des objectifs de l'apprenant (Ministry of Education and Training Workplace Preparation Branch, Literacy and Basic Skills Section, 1998).

Les approches pédagogiques à succès s'appuient sur l'utilisation d'une variété de styles d'enseignement (Ministry of Education and Training Workplace Preparation Branch, 1998). Selon ces mêmes auteurs, les résultats de l'étude sur les méthodes d'enseignement démontrent qu'une combinaison de méthodes et de formats d'enseignement (tutorat individualisé, tutorat de petits groupes, enseignement magistral et combinaisons de méthodes d'instruction séquentielles) convient mieux aux apprenants en éducation de base.

L'estime de soi propre à une situation pédagogique s'appelle le « moi scolaire », lequel est directement relié à la réussite ou non des apprentissages (Legendre, 1993). Or, encourager la patience des apprenants ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes (Kirstein, 2001); souligner **l'importance de l'estime de soi** et de l'épanouissement personnel (Lutheran Social Mission Society, 1992); et les alimenter (Malitz, 1995) font partie des facteurs de succès en alphabétisation.

L'activité de l'adulte se définit ici par les conduites d'apprentissage autres que l'écoute et la prise de notes, telles que la discussion, la simulation, la résolution de problèmes, le questionnement, etc. Or, l'étude de Fischer (1994) conclut que l'instruction interactive et holistique (globalisante); l'apprentissage expérientiel (*experiential learning*); ainsi que **la participation active des apprenants** contribuent au succès du programme d'alphabétisation. Par ailleurs, l'étude de l'Université de Régina révèle que les adultes plus âgés se tournent vers les programmes d'alphabétisation s'il y a un système de **tutorat par les pairs**. En outre, l'apprentissage **en équipe** favorise la motivation des participants (Office of Vocational and Adult Education, 1997).

Veiller à la **qualité de l'évaluation**, faire vivre des réussites et mettre l'accent sur le progrès représentent d'autres facteurs de succès. Donc, il importe de comprendre les éventuels sentiments de doute, d'anxiété et de craintes de l'apprenant tout en soulignant son succès (Hart, Long, Breslauer & Slosser, 2002). De plus, un renforcement positif effectué tôt au cours du processus d'apprentissage est un atout pour l'adulte en alphabétisation (Abadzi, 1994).

Le **transfert des connaissances dans la vie quotidienne** constitue un autre indicateur de qualité d'un programme d'alphabétisation. Les étudiants démontrent un certain progrès dans l'atteinte de leurs compétences en alphabétisation leur permettant de fonctionner au travail, en famille et en société.

## 5.4 L'ADULTE

### 5.4.1 Les éléments formels

La **perception du milieu scolaire par l'adulte** représente un autre facteur important à prendre en compte. Les formateurs d'adultes doivent tenter de modifier la perception de l'éducation qui est ancrée dans les éventuels étudiants (Valentine, 1990a) et, ainsi, mieux faire connaître l'éducation aux adultes en vue de leur en démontrer les différences spécifiques et positives par rapport aux pratiques qu'ils ont connues au cours de leur enfance et à leurs souvenirs négatifs à l'égard de l'école (Hart, Long, Breslauer & Slosser, 2002).

En outre, il importe de prendre en compte les **motivations** des participants qui sont, pour certains, plus **intrinsèques** (pour l'amélioration de leur confiance en soi et de leur bien-être) qu'extrinsèques (pour l'amélioration des occasions d'emploi) (Long & Middleton, 2001). Cependant, pour d'autres, il s'agirait plutôt d'utiliser la motivation **extrinsèque** des apprenants pour augmenter l'assiduité et réduire le décrochage scolaire (Daniels, 1992). Nous entendons par « motivation intrinsèque » la motivation qui réfère au fait d'accomplir une tâche ou une activité pour le simple plaisir et la satisfaction que l'on en retire au cours de la pratique ou de la réalisation (Legendre, p. 885) alors que la « motivation extrinsèque » regroupe un ensemble de

comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de la tâche ou de l'activité elles-mêmes.

#### 5.4.2 Les leviers de compétence

Le **sentiment de compétence** représente, chez l'individu, la perception qu'il a de ses habiletés et de sa capacité à s'exécuter adéquatement dans une situation donnée (Bandura, 82). De plus, **l'adulte** lui-même doit être considéré **comme facteur de succès**. Ainsi, l'apprenant incarnerait lui-même un facteur émergeant de persistance (Peck, 1993) et l'implication du participant représenterait un élément de succès (Askov, 2000).

### 5.5 LA COMMUNAUTÉ ET LA FAMILLE

#### 5.5.1 Les éléments formels

Selon Long & Taylor (2002), les différences régionales, **surtout rurales et urbaines**, doivent être reconnues et prises en compte, car l'éloignement géographique a une incidence sur la décision de participer au non à un programme d'alphabétisation (Lavoie, Lévesque, Shanoussa-Horth, Roy et Roy, 2004).

#### 5.5.2 Les relations

La **qualité des partenariats** est un facteur de réussite en alphabétisation (Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium, 2001). L'implantation des programmes serait facilitée par l'expérience et les infrastructures locales et nationales (Moore, 1998). Il ne peut exister de partenariats de qualité sans la **confiance et la collaboration** entre les communautés et les fournisseurs de service de formation et ceux-ci contribuent au succès d'un programme d'éducation de base (Guenther, 2002);

Ces partenariats se concrétisent au moyen d'un **plan d'action local**, soit un plan décrivant les actions à mener et les moyens nécessaires pour atteindre des objectifs quantitatifs et qualitatifs, d'où l'importance d'élaborer ce type de plan en matière d'alphabétisation (Ott, 2001). Les étudiants suggèrent que les programmes d'alphabétisation fassent partie intégrante de la communauté (Park, 2000, dans Norton & Malicky).

### 5.5.3 Les leviers de compétence

Le programme doit offrir des mesures de **soutien** dans la communauté (Malicky et Norman, 1996); (Pennsylvania State University, 2002). De plus, il importe de développer un réseau de **soutien incluant la famille** proche et élargie (Malitz, 1995), car l'encouragement de l'entourage est un facteur de succès (Valentine, 1990b). En outre, un **soutien institutionnel et gouvernemental** est nécessaire.

Selon une étude auprès de praticiens en éducation de base aux adultes, les subventions pour les programmes en améliorent la qualité (Perin, 1999) et la flexibilité du financement est importante pour préserver la qualité d'un programme d'alphabétisation (Lancaster, 1993).

Enfin, on ne peut négliger la **formation des enseignants et du personnel de soutien**. L'étude d'Abadzi (1994) recommande un investissement dans la formation de l'enseignant. En effet, la présence d'enseignants qualifiés et expérimentés en alphabétisation et en numération représente un facteur important au succès d'un programme d'alphabétisation (Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium, 2001).

## 5.6 CONCLUSION

Cette analyse documentaire démontre que les conditions de succès d'un programme d'alphabétisation sont multiples et font partie d'un ensemble complexe de facteurs interdépendants. Ces conditions de succès issues de la revue de littérature serviront à analyser les entrevues menées avec les différents acteurs de la recherche afin de mieux comprendre comment leurs points de vue sur les moyens d'augmenter le taux de participation à l'alphabétisation des adultes convergent vers ces conditions qualifiées de favorables à la participation des adultes faiblement alphabétisés en formation ou en divergent.



## **6 LE POINT DE VUE DES ORGANISMES DE LA COMMUNAUTÉ**

---

Une des questions principales à l'origine de cette recherche-action consistait à savoir dans quelle mesure une collaboration avec les organismes du milieu était primordiale pour entrer en contact avec les personnes faiblement alphabétisées. Pour ce faire, il était essentiel d'obtenir le point de vue des organismes sur la situation des personnes peu scolarisées, la sensibilisation et l'animation des organismes du milieu étant considérées comme des stratégies visant à favoriser l'expression de la demande éducative. Ces points de vue sont confrontés, à la fin de cette section, aux conditions de succès cernées dans la littérature scientifique.

### **6.1 SOLUTIONS ET MOYENS POUR FAVORISER LE RETOUR EN FORMATION**

Les neuf agents de développement ont réalisé des entrevues avec des représentants de près de 66 organismes du milieu sur des solutions pour améliorer la situation éducative des personnes faiblement alphabétisées, sur les formes que peuvent prendre les formations en alphabétisation et sur le rôle que ces organismes sont prêts à jouer dans l'établissement d'offres de service initiées par les centres d'éducation des adultes (voir l'Annexe 1). Le tableau 3 présente les principaux résultats provenant des organismes.

#### **De la part des organismes de recherche d'emploi**

Les organismes de recherche d'emploi suggèrent de diversifier les programmes et les lieux de formation. Selon eux, les centres d'éducation des adultes devraient offrir une solution reliée à l'emploi, adaptée ou sur mesure : programmes alpha/travail, plateaux de travail, entre autres. De plus, les répondants croient que les intervenants en éducation devraient avoir une meilleure connaissance de la clientèle faiblement alphabétisée. Enfin, la mise en place de partenariat dans un esprit de concertation constituerait une solution pour l'inciter à participer à la formation.

Les centres d'éducation des adultes pourraient améliorer la situation des personnes faiblement alphabétisées en développant leurs compétences personnelles, sociales et professionnelles. Ceci pourrait se faire, notamment, en offrant de la formation à court terme, à temps partiel.

**TABLEAU 3**  
**Solutions, moyens et rôles envisagés par les répondants**  
**pour favoriser le retour en formation**

			<b>Centres Locaux de Services Communautaires (CLSC)</b>
<b>Solutions et moyens proposés</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversifier les programmes et les lieux de formation</li> <li>• Miser sur le partenariat dans un esprit de concertation</li> <li>• Miser sur le développement des compétences personnelles et sociales</li> <li>• Offrir des formations à court terme et à temps partiel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Offrir une formation adaptée et en relation avec le travail</li> <li>• Favoriser le partenariat entre les commissions scolaires et le milieu</li> <li>• Donner des programmes de formation continue</li> <li>• Développer des habilités sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter un mode d'organisation plus souple dans les commissions scolaires</li> <li>• Favoriser une formation en relation avec le travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favoriser l'appui et le suivi des apprenants</li> <li>• Privilégier une approche milieu</li> <li>• Formation adaptée, sur mesure et en petits groupes</li> </ul>
<b>Rôles envisagés</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repérer, recruter et diriger les adultes faiblement scolarisés</li> <li>• Faciliter les liens formation et emploi</li> <li>• Collaborer à l'élaboration de projets de concertation</li> <li>• Élaborer des projets concertés avec le milieu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agir en partenariat et en complémentarité avec les commissions scolaires</li> <li>• Recruter et transmettre les informations</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire la promotion des services</li> <li>• Cibler, diriger et informer les adultes</li> <li>• Assurer le suivi psychosocial</li> <li>• Accompagner</li> <li>• Arrimer les services</li> </ul>

### **De la part des organismes de développement communautaire**

Selon les répondants des organismes de développement communautaire, les solutions sont d'ordre structurel et organisationnel. De plus, les solutions sont reliées à la formation elle-même. Les répondants des organismes de développement communautaire proposent de valoriser cette clientèle. Ils suggèrent encore d'offrir une formation adaptée au travail.

Pour ce faire, ceux-ci proposent, tout comme les organismes de recherche d'emploi, de créer un partenariat entre les commissions scolaires et le milieu communautaire; de donner des

programmes de formation continue; de fournir une expérience éducative reliée au milieu de vie de cette clientèle et de développer ses habiletés sociales.

### **De la part des groupes populaires en alphabétisation**

Les groupes populaires en alphabétisation croient que les centres d'éducation des adultes devraient prévoir un mode d'organisation plus souple et donner accès à une formation en relation avec le travail.

Selon les répondants des groupes populaires en alphabétisation, les commissions scolaires et leurs centres d'éducation des adultes devraient reconnaître les actions qu'eux-mêmes mènent déjà tout en évitant d'empiéter sur leur terrain.

### **De la part des CLSC (centres locaux de services communautaires)**

Les CLSC croient qu'il est important de favoriser l'appui et le suivi des apprenants. Ils proposent de privilégier certaines approches, comme une « approche-milieu ». Les répondants des CLSC suggèrent que soit offerte aux personnes faiblement scolarisées une formation adaptée, sur mesure et en petits groupes.

## **6.2 LE RÔLE DES ORGANISMES DU MILIEU À L'ÉGARD DES NOUVELLES OFFRES DE SERVICE DE FORMATION**

### **Selon les organismes de recherche d'emploi**

Le rôle des organismes de recherche d'emploi serait de diriger, de recruter et de repérer des personnes faiblement alphabétisées. Ces organismes seraient prêts également à faciliter les liens formation et emploi, et à envisager des possibilités de financement. Ils se disent d'accord pour agir en partenariat et échanger leur expertise. Ces organismes sont intéressés à collaborer à l'élaboration de projets avec le milieu.

### **Selon les organismes de développement communautaire**

Les organismes de développement communautaire se disent prêts à agir en partenariat et en complémentarité avec les commissions scolaires. Ils sont aussi intéressés à agir comme intermédiaires et à transmettre l'information sur la formation offerte et à collaborer avec le service d'éducation des adultes des commissions scolaires. Ces organismes proposent même de recruter des personnes faiblement alphabétisées.

## **Selon les groupes populaires en alphabétisation**

Les groupes populaires en alphabétisation, malgré une certaine réticence, se disent prêts à agir en partenariat dans le cadre du recrutement de personnes faiblement alphabétisées. Les répondants des groupes populaires croient cependant qu'il y a peu de chance de collaboration étroite avec les commissions scolaires.

## **Selon les CLSC (centres locaux de services communautaires)**

Les CLSC se disent prêts à poser des actions concrètes telles que faire la promotion des services; informer; assurer un suivi psychosocial; contribuer à l'élaboration d'offres de service; servir d'intermédiaires pour établir des contacts avec les organismes du milieu; cibler les gens ayant des besoins de formation; les motiver à se former; servir de lieu de formation; diriger les personnes vers les bonnes ressources; et les accompagner (assurer l'arrimage entre la formation et la réalité des « clients »),

Les CLSC ont des intentions bien précises. Ils sont très intéressés à collaborer avec les commissions scolaires. Ils ont le désir de travailler en vue de hausser le niveau de scolarité et d'améliorer le revenu de la population locale. Les répondants expriment la volonté de participer aux comités qui découlent de ce projet, ainsi que d'arrimer leurs services et leurs ressources à ceux des commissions scolaires.

## **6.3 CONCLUSION**

En somme, que pensent les 66 organismes interrogés en Montérégie et que disent-ils des conditions de succès? Ces organismes reconnaissent l'importance de diversifier les programmes et les lieux de formation; d'offrir des formations courtes et à temps partiel; de proposer une formation reliée à l'emploi; de reconnaître l'expérience des apprenants; de développer les compétences personnelles, sociales et personnelles des personnes faiblement scolarisées; d'assurer l'accompagnement et le suivi des adultes; de collaborer à l'élaboration de projets de formation; d'arrimer leurs services et les ressources existantes dans le respect des missions de chacun; ainsi que de travailler ensemble en vue de repérer, de recruter et de diriger les personnes faiblement scolarisées.

Que proposent ces 66 organismes? Ils suggèrent d'élaborer, en concertation avec les commissions scolaires, des offres de service; de repérer, de recruter et de diriger les personnes faiblement scolarisées en formation; de faire connaître aux adultes les services dans la communauté; d'offrir un soutien psychosocial à l'apprenant; d'accompagner la personne au

cours de son cheminement; d'arrimer les services et les ressources dans la communauté; de fournir un service de garderie; et de faciliter le transport des adultes en formation.

Qu'affirment ces 66 organismes? Travailler ensemble est incontournable et les commissions scolaires tireraient plusieurs avantages à collaborer avec les autres organismes. Il existe une volonté de collaboration dans la communauté qui est présentement inexploitée. Les rôles entre les commissions scolaires et les organismes doivent être définis dans le respect des missions de chacun. L'alphabétisation pourrait être offerte dans des formats différents, comme une approche en insertion sociale et en insertion socioprofessionnelle. Enfin, les modes d'organisation des commissions scolaires auraient avantages à être assouplis.



## **7 LE POINT DE VUE DES PARTICIPANTS EN ALPHABÉTISATION**

---

L'équipe de recherche-action a jugé indispensable que les participants, notamment des adultes déjà inscrits en alphabétisation, soient interrogés sur les raisons qui les ont poussés à retourner en formation et sur les raisons pour lesquelles d'autres adultes ne le font pas. L'équipe désirait également savoir ce que serait la formation en alphabétisation idéale selon eux. Les participants ont aussi été invités à s'exprimer sur des suggestions visant à améliorer les offres de service actuelles. Il s'agissait en fait de vérifier certaines idées telles que les adultes en alphabétisation ne sont pas vraiment intéressés à améliorer leurs compétences en lecture et en écriture. Des liens ont aussi été établis avec les conditions de succès présentées ci-dessus.

### **Obstacles à la formation**

Selon les participants en alphabétisation (voir l'Annexe 2), les principaux obstacles à la formation d'autres personnes sont, d'abord, des obstacles « dispositionnels », liés à la perception de soi comme apprenant : la peur du jugement des autres, du ridicule, de passer le « TENS », de ne pas comprendre et de foncer. Le manque de confiance en soi (tel que « se penser nuls » à l'égard du niveau du cours) et la croyance que l'école n'est pas pour eux sont aussi mentionnés par les participants. Les mauvaises expériences au primaire et au secondaire, telles que le manque de respect entre élèves, constitueraient également une entrave. En outre, les répondants croient que les personnes qui ont besoin de formation, mais qui ne s'inscrivent pas, ne sont pas prêtes ou n'ont pas le courage, la volonté, la motivation, ni la force de le faire.

D'autres obstacles seraient d'ordre « institutionnels » et attribuables à un manque d'information ou de publicité, à un mauvais accueil téléphonique dans les centres et à un manque « d'ambiance ».

Des obstacles « situationnels » sont également invoqués tels la mentalité et la passivité. Selon eux, l'éducation n'est pas valorisée dans certains milieux ou certaines familles. Le manque d'argent pour la formation à temps plein est aussi signalé.

### **Suggestions pour contrer ces obstacles et améliorer le recrutement**

Les répondants ont été informés de l'existence des cours en alphabétisation principalement par des personnes de leur entourage, telles une tante, le père, le frère, un collègue. Concernant l'information à transmettre au sujet des offres de service en alphabétisation, les répondants

suggèrent d'améliorer la publicité et la diffusion de l'information qui pourraient avoir lieu, par exemple, dans les centres d'achats, les centres communautaires, les bibliothèques et d'autres lieux publics, et même lors de festivals (le festival de la gibelotte, entre autres). Quant à l'utilisation des médias, ils suggèrent de faire paraître des annonces à la télévision et à la radio aux nouvelles régionales.

Les répondants suggèrent de sensibiliser les agents et les « organismes sociaux », tels les CLE, au fait qu'il est utile de transmettre de l'information sur les cours et au fait qu'il existe des personnes utilisant leurs services qui sont incapables d'écrire. Les organismes devraient donc être plus sensibles et délicats vis-à-vis les personnes qui ont de la difficulté à écrire, lorsqu'elles doivent remplir un formulaire, par exemple.

L'information transmise par le centre de formation pourrait être plus efficace en améliorant l'accueil téléphonique : en délaissant l'utilisation du répondeur et en répondant aux messages téléphoniques. Les répondants suggèrent également de faire du porte à porte, d'organiser des portes ouvertes et, ainsi, démontrer qu'un centre d'éducation des adultes « [...] ce n'est pas comme à la polyvalente ».

### **Modalités organisationnelles pour attirer les personnes faiblement alphabétisées**

Différentes suggestions ont aussi été formulées par les participants en vue d'attirer les personnes faiblement alphabétisées : aider les gens financièrement, surtout ceux étudiant à temps plein, en leur offrant des bourses d'études en partenariat avec les entreprises privées, entre autres; porter attention à la terminologie stigmatisante et éviter l'utilisation du terme « alphabétisation », car celui-ci fait fuir les gens.

Tel qu'il est mentionné ci-dessus, il serait intéressant de donner des cours en informatique et des ateliers optionnels. Des cours de rattrapage pour les personnes qui ont des difficultés pourraient aussi être donnés. D'autres modalités organisationnelles sont proposées relativement au transport (utiliser le transport scolaire des jeunes, par exemple) et à l'accès à un service de garderie.

### **Question de mentalité**

Les répondants considèrent que le fait de ne pas participer à la formation relève de la mentalité des gens, tel qu'il est mentionné ci-dessus. Ainsi, ils suggèrent d'inciter les personnes « passives » à l'égard de la formation à s'inscrire en leur démontrant les avantages de la formation, sans toutefois « *forcer les gens* » : leur décision doit être personnelle.



## Raisons de s'inscrire en alphabétisation

Selon les répondants, s'inscrire en alphabétisation est un choix personnel, souvent le résultat d'une longue réflexion. Les participants ont tous des buts professionnels, scolaires et personnels. Ils se sont inscrits d'abord et avant tout pour améliorer leur français et leurs mathématiques. Ils sont conscients qu'ils ont besoin de formation de base et acceptent de parer à ce besoin dans le temps voulu.

Ils sont inscrits en alphabétisation avec l'objectif de terminer leur secondaire ou d'obtenir les préalables pour s'inscrire en formation professionnelle. Selon eux, le français et les mathématiques doivent être maîtrisés avant l'apprentissage d'un métier. Selon les répondants, « *La plupart du monde veut avoir son cinq* »; « *Finir son cinq, c'est la base de tout, on en a besoin pour tout.* »

Pour les personnes plus âgées, en mauvaise santé ou n'ayant pas l'intention de retourner sur le marché du travail, les cours d'alphabétisation sont très importants pour leur épanouissement personnel et même pour conserver une bonne santé mentale.

## Offres de service intégrant d'autres types de formation

Les participants ne désirent pas suivre d'autres cours parallèlement à leurs cours de français et de mathématiques, jugeant la charge de travail bien suffisante :

*Ça fait quand même beaucoup de faire français et mathématiques;  
C'est beaucoup de choses apprendre.*

La durée totale de la formation offerte par les centres d'éducation des adultes semble leur convenir.

*Alors deux ans, c'est quand même vite passé. Comme moi, je m'en vais dans mon étape quatre et je ne sais pas combien de temps ça va durer à cette étape-là. Mais je regarde ceux qui sont déjà là et il me semble que ça fait un petit bout qu'ils sont là. Je trouve que le temps avance vite. Alors quand tu en as beaucoup à apprendre, c'est du « stock à messe » pour deux ans. Surtout celui qui part en étape deux pour aller chercher l'étape quatre. C'est du stock.*

Quant à l'éventualité de suivre d'autres cours parallèlement à une formation de base en français et en mathématiques, ces derniers ne s'y montrent pas très intéressés, jugeant que les contenus qu'ils doivent déjà assimiler leur sont amplement suffisants. Par contre, ils ne seraient pas réfractaires à suivre parallèlement des cours d'anglais, d'informatique, de « méthodes de

travail » ou d'activités physiques (pour relaxer) à titre optionnel, comme en enseignement secondaire. Il serait aussi intéressant de leur assurer l'accessibilité à ces cours.

### **Lieu idéal pour offrir la formation en alphabétisation**

L'équipe de recherche-action se demandait, vu les mauvaises expériences souvent vécues par les personnes faiblement alphabétisées en milieu scolaire, si le fait d'offrir la formation dans un endroit autre que le centre d'éducation des adultes serait plus attirant pour les personnes n'ayant pas décidé de franchir le pas. Par contre, suivre la formation au centre d'éducation des adultes leur convient très bien, comme le mentionne un répondant :

*Ce n'est pas l'endroit qui est le plus important, c'est d'apprendre.*

### **Quelques suggestions pour « attirer » les gens au centre et en classe**

Même si les participants apprécient fréquenter le centre, ils ne souhaitent pas cohabiter avec les raccrocheurs. En classe, les petits groupes sont très importants.

L'aspect « humain » des enseignants est très apprécié de même que la relation d'égal à égal. Les participants n'apprécient pas toutefois les restrictions dans le temps, comme le nombre d'heures limites de formation permises et les sièges vides occasionnels : ces derniers considèrent que d'autres personnes pourraient en profiter. Enfin, ils souhaiteraient que la structure s'ajuste à eux pour qu'ils puissent apprendre à leur rythme.

### **Conclusion**

Nous pouvons retenir de ces entrevues avec les participants en alphabétisation que ces derniers sont conscients de leurs lacunes dans les matières de base, soit en français (lecture et écriture) et en mathématiques, et qu'ils sont retournés en formation en vue de les combler. Par ailleurs, ces personnes ont en commun le fait de s'être fixées des buts personnels et professionnels. Obtenir leur diplôme de secondaire V est un pas dans la bonne direction dans l'atteinte de ces buts, la formation en alphabétisation représentant la première étape pour y parvenir. Ils aspirent, en outre, à une meilleure qualité de vie. Enfin, selon eux, s'inscrire en alphabétisation relève, avant tout, d'une décision personnelle.

## 8 LE POINT DE VUE DES NON-PARTICIPANTS EN ALPHABÉTISATION

---

Il était également essentiel pour l'équipe de connaître le point de vue des non-participants en alphabétisation, soit des personnes qui ne sont inscrites à aucune activité de formation, afin de mieux comprendre les raisons de leur résistance ou de leur réticence à retourner en formation. Ces résultats sont indispensables pour orienter les nouvelles offres de formation.

### Les raisons qui les inciteraient à s'inscrire en alphabétisation

La principale raison qui inciterait les non-participants à retourner en formation est de nature économique et consisterait en la perspective d'obtenir un emploi après avoir suivi une formation (voir l'Annexe 3). Ils font peu confiance au système d'éducation et disent ne pas vouloir perdre leur temps, comme en témoignent ces répondants :

*[...] Si tu me garantissais que j'aurais une job après [...];*

*D'avoir une job au bout du fil, ça serait ça [...];*

*Je veux travailler avant pour me ramasser un char, des affaires de même.*

Le français et les mathématiques sont importants pour eux, mais « *tout dépend du métier* » vers lequel ils se dirigeraient : « *Bien ça dépend quel métier tu as à suivre* ». Selon cet autre participant :

*Comme si moi je veux aller en cuisine, il faut que je sache les mesures. Il faut que je connaisse un peu de français et de mathématiques. La base, elle est là. Je l'ai déjà la base. Je sais quoi faire.*

*Mais pour aller en cuisine, ils veulent avoir un secondaire V pareil. Ils ne veulent pas juste avoir un équivalent de secondaire III. Il faut que j'aille faire des études encore. Sinon ils n'engagent pas.*

### Des problèmes d'information et d'orientation

Les non-participants se disent peu informés ou non informés des différents types de formation qui peuvent être offerts dans leur région, tels que les programmes d'Emploi-Québec, les programmes d'apprentissage en milieu de travail, entre autres. Ces derniers n'ont pas de

projets professionnels précis et ne savent pas où ni comment s'orienter comme en témoigne un apprenant :

*Bien de voir ce qu'on veut. Si mettons, comme là, Jo il disait lui il veut, mettons la mécanique. Bon bien, il faut qu'il apprenne.*

### **Des suggestions pour améliorer la diffusion de l'information**

Les non-participants se disent non informés des services en matière de formation offerts par les commissions scolaires ou par les organismes du milieu. Ils suggèrent de faire une meilleure publicité au moyen des médias suivants : la télévision, la radio, les journaux locaux, la poste (incluant d'éventuelles rencontres pour obtenir de plus amples renseignements). Transmettre l'information aux organismes du milieu est également suggéré.

### **Des offres de formation qui leur conviendraient**

Les non-participants souhaiteraient apprendre tout en ayant un emploi (formation en milieu de travail, formation sur le tas, compagnonnage, etc.). Cependant, ils ont besoin d'être orientés adéquatement. Les non-participants apprécieraient également que certains acquis leur soient reconnus, car, dans certains cas, ils ont suivi une formation au cours de programmes de réinsertion, ou de certaines séances de formation sans les terminer, ou encore ils ont une certaine expérience de travail.

Une reconnaissance des acquis pour « *ne pas avoir à toujours tout recommencer* » serait un incitatif. Des cours d'anglais et d'informatique pourraient être attirants pour eux.

### **La durée idéale**

Les non-participants ont besoin de temps. Ils se plaignent de ne pas pouvoir bénéficier d'assez de temps pour reprendre leurs matières de base. Ils estiment que la durée idéale de la formation serait de trois à six mois en milieu de travail, tout en ne sachant pas comment estimer le temps qui leur serait nécessaire et en insistant sur le fait qu'ils ont besoin de suffisamment de temps pour terminer une formation comme en témoigne ce répondant :

*Parce que j'ai déjà voulu retourner à l'école par l'aide du Bien-être et ils m'ont dit qu'il fallait que je fasse mes cours de secondaire I à V en 12 semaines et je sais que je ne suis pas capable de le faire [...]*

Cet apprenant est cependant conscient qu'il est possible de disposer de plus de temps et d'étudier à son rythme à l'éducation des adultes :

*Bien, ça pourrait être les cours des cours des adultes. Là au moins tu peux prendre ton temps pour faire tes affaires.*

### **Un lieu idéal**

Les trois lieux idéaux suivants ont été évoqués par les participants : un milieu de travail; l'école; l'alternance entre milieu scolaire et milieu de travail. L'équipe de recherche-action, tout comme certains organismes populaires et certains groupes populaires en alphabétisation, se demandait si un lieu tel un centre d'éducation des adultes aurait comme effet de ne pas attirer les non-participants, ce qui n'a pas été le cas. C'est plutôt la finalité axée sur le travail qui importerait.

### **Des conditions favorables inhérentes au centre et à la classe**

Pour retourner en formation, ces personnes faiblement alphabétisées ont besoin de fonctionner en petits groupes. Ils souhaitent qu'il y ait jumelage entre forts et faibles. Concernant la relation avec les enseignants, ils ont besoin de « suffisamment d'enseignants », ainsi que d'enseignants disponibles et patients. Quant à l'ambiance du centre, les non-participants reviendraient en formation dans un milieu scolaire qui serait aussi un milieu de vie paisible et propice à l'apprentissage. En effet, de mauvaises expériences et un climat défavorable à l'apprentissage dans des classes spéciales au secondaire les ont rendus réfractaires à l'école.

### **Des mesures organisationnelles favorables pour améliorer le recrutement**

Des mesures organisationnelles sont proposées par les répondants pour favoriser un retour en formation : fournir une aide financière (pour les études à temps plein) ; donner des cours dans les villes de résidence des éventuels apprenants ; fournir des moyens de transport et un service de garderie accessible et peu coûteux. Ce sont des conditions de base pour leur permettre un retour en formation. Voici le témoignage d'une répondante au sujet de son fils, lui-même un non-participant ayant besoin de formation de base, mais pour qui la formation n'est pas accessible dans son lieu de résidence :

*Il veut apprendre à travailler mais il est obligé de travailler AVANT d'aller apprendre. C'est quoi la logique? Elle est où la logique dans tout ça? Il veut de l'argent pour s'acheter une auto pour se déplacer mais il faut qu'il achète son auto AVANT de [...].*

## Conclusion

Relativement aux conditions permettant de favoriser l'accès et le maintien des adultes faiblement alphabétisés en formation, le point de vue des adultes eux-mêmes a permis de mieux connaître ce qui distingue les participants des non-participants. Ainsi, il est frappant de constater de grandes différences entre les deux groupes. D'abord, les objectifs des participants se situent sur le plan des études, contrairement à ceux des non-participants qui ont des visées d'insertion socioprofessionnelle. En outre, ces résultats nous apprennent que les participants poursuivent des buts personnels et professionnels à la différence des non-participants qui semblent errer dans une sorte de *no man's land*.

## 9 LE POINT DE VUE DES DIRECTEURS DE CENTRE

---

Au terme de la recherche-action, en juin 2006, 17 directeurs de centre ont été interrogés (voir l'Annexe 4) sur l'expérience vécue et sur les perspectives d'offres de formation en regard des conditions de succès.

### **Connaissance des résultats de la recherche-action**

Plus de la moitié des directeurs (n=9) ont pris connaissance des résultats de la partie de cette recherche portant sur la revue de littérature, du point de vue des organismes de la communauté et du point de vue des participants et des non-participants. Ils ont eu l'occasion de connaître ces résultats lors d'une présentation faite par la chercheuse principale en mars 2005, suite à des rapports provisoires utilisés pour animer des événements locaux, grâce à des renseignements transmis par les agents de développement aux comités locaux ou lors de la conception même des offres de service. Ils ont, en effet, pu prendre connaissance des conditions de succès, de l'importance d'une meilleure collaboration avec la communauté, et des motivations des adultes pour entreprendre une formation. Les résultats leur ont permis de mieux connaître et cibler la clientèle sur leur territoire, d'être au fait des différences entre les perceptions des deux groupes, soit les participants et les non-participants. Dans un certain cas, ces résultats ont confirmé ce qu'un directeur savait déjà; dans un autre cas, ils ont révélé que leur centre était peu connu de la clientèle de leur territoire. D'autres directeurs (n=6) disent ne pas en avoir pris connaissance. Certains utilisent plutôt d'autres sources d'information (comités, statistiques, MELS); d'autres affirment que ces résultats ne concernent pas la clientèle de leur territoire; certains avaient déjà mis en place des services avant de prendre connaissance des résultats ou d'avoir reçu de textes. Deux directeurs n'ont pas répondu à la question.

### **Mise en place d'offres de formation au cours de la recherche-action**

La moitié des directeurs (n=8)<sup>1</sup> indiquent avoir mis en place des offres de service fondées sur les données de la littérature scientifique au cours de cette recherche-action alors que huit autres disent ne pas avoir élaboré de telles offres de service.

---

<sup>1</sup> Un répondant avait deux groupes. Un seul a démarré, c'est pourquoi il est comptabilisé dans les deux catégories.

Les conditions qui ont facilité cette mise en place procèdent d'un partenariat avec un ou plusieurs organismes sans but lucratif (n=7) et d'un allègement des règles administratives, tels un horaire adapté, des ratios plus petits, des formations de courte durée et des formations en petits groupes (n=5). Un meilleur accueil des étudiants, de bonnes relations avec les enseignants, une approche personnalisée qui respecte le rythme des apprenants sont aussi mentionnés. L'utilisation d'outils informatique, un système de parrainage (des élèves de la formation générale accompagnant des élèves en alphabétisation, par exemple), de même que l'aide des syndicats pour le recrutement d'élèves en entreprise font partie d'autres conditions qui ont permis la mise en place de ces offres.

Pour la moitié de ces répondants (n=4), qui sont des directeurs de centre où des offres de service ont été mises en place, créer des partenariats où existe une confrontation des valeurs et des façons de faire représente un obstacle. Le recrutement en constitue un autre au même titre que les normes du MELS et le fait de rechercher des ressources monétaires et humaines.

Enfin, selon les répondants (n=7) qui déclarent ne pas avoir mis en place d'offres de service, le recrutement constitue l'obstacle principal. Selon eux, cette clientèle décrocherait trop rapidement de l'école. Par ailleurs, ils disent ne pas avoir d'espace pour le faire. Enfin, un autre répondant déclare ne pas avoir besoin d'élaborer de telles offres de service, car l'offre actuelle correspondrait d'ores et déjà aux besoins de la clientèle.

## **9.1 MOYENS DE LEVER LES OBSTACLES À LA MISE EN PLACE D'OFFRES DE FORMATION**

Le tableau 4 présente les moyens ciblés par les directeurs pour lever les obstacles à la mise en place d'offres de formation.

### **Le centre**

Sur le plan des conditions relevant du centre, les directeurs proposent en majorité d'intervenir sur le recrutement (n=12), l'orientation et le conseil (n=12), ainsi que sur la publicité (n=11). Pour améliorer le recrutement, ces derniers suggèrent de passer par les organismes et les écoles primaires, d'établir un réseau et de veiller à mieux se faire connaître. Ils proposent ainsi de rencontrer les gens sur place. Sur le plan de l'orientation et du conseil, ces répondants conçoivent toute l'importance de bien accueillir les personnes, de connaître le milieu pour bien les diriger et de favoriser un processus plus court avant le début de la formation.

Le soutien et le suivi ont été ciblés en tant que mesures pour lever les obstacles par près de la moitié des répondants (n=8) à l'aide de rencontres individuelles, de soutien, d'écoute et



**TABLEAU 4**  
**Moyens envisagés par les directions de centre**  
**pour lever les obstacles à la formation**

			Communauté / famille
<b>Les éléments formels</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interventions dans le cadre du recrutement</li> <li>• Publicité</li> <li>• Organisation souple, horaires flexibles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Climat chaleureux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceptions du milieu scolaire par l'adulte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personne déléguée pour participer aux tables de concertation</li> <li>• Échange d'information avec les organismes</li> </ul>
<b>Les relations</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientation/conseil</li> <li>• Soutien et suivi continus</li> <li>• Accueil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiment d'appartenance et esprit de famille</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actions en vue de se faire connaître, d'entretenir des liens avec le milieu</li> <li>• Qualité des partenariats</li> <li>• Confiance et collaboration entre partenaires</li> </ul>
<b>Les leviers de compétence</b>			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualité de l'enseignement</li> <li>• Approches diversifiées</li> <li>• Qualité de l'évaluation</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien institutionnel et gouvernemental, comme la gratuité de la formation</li> <li>• Formation des enseignants et du personnel de soutien</li> </ul>

d'encadrement. Presque d'égale importance, s'inscrit l'organisation souple (n=7) se traduisant par une souplesse administrative (ratios, textes, entre autres) et une souplesse organisationnelle (horaires, lieux, entre autres). Faciliter l'entrée des gens et posséder la capacité de se réajuster sont également évoqués.

En outre, intervenir sur le plan des programmes (n=5) est proposé : instaurer une pédagogie par projets (école entreprise, français et maths intégrés, entrepreneurship, thèmes, situations fonctionnelles); assurer une certaine diversification (n=4) en offrant des programmes et des activités diversifiés; tenter des expériences; et coordonner les offres de service. Pallier les obstacles situationnels en offrant des horaires flexibles et en tenant compte de la situation

financière des participants a été citée (n=5). Même si seulement trois directeurs ont soulevé l'idée de persistance, c'est-à-dire l'importance de la continuité dans la transmission des offres de service, cet aspect apparaît très pertinent.

## **La classe et l'adulte**

En ce qui concerne la classe, le climat est considéré par la majorité des répondants (n=10) comme moyen important à conserver, sinon à améliorer, tout en veillant à offrir un aménagement et un décor chaleureux, car le sentiment d'appartenance et l'esprit de famille sont primordiaux. Sur le plan de la qualité de l'enseignement, une variété d'approches (relationnelle, participative, entre autres) est préconisée (n=11). Des activités axées sur les besoins des participants (n=3) permettraient de respecter les plans de formation personnalisés. Certains répondants (n=3) recommandent, par ailleurs, d'assurer la qualité de l'évaluation au moyen des commentaires, des évaluations et des suggestions des apprenants ainsi que de la reconnaissance de leurs acquis. Au chapitre des conditions relatives à l'adulte, la presque totalité des directeurs (n=15) ont cerné les actions suivantes en vue de lever les obstacles à l'établissement d'offres de service intéressantes pour les adultes : travailler sur le plan de la perception des adultes faiblement alphabétisés en créant un bon contact avec l'école et éviter de répéter un comportement pouvant activer ou réactiver les craintes des participants à l'égard de l'école.

## **La communauté**

Ci-après figurent les suggestions quant à l'établissement de partenariats de qualité, mesure très importante à l'égard de la communauté, selon la majorité des répondants (n=15) :

- Établir des ententes au sujet des ressources matérielles et financières, ainsi qu'aux lieux de formation.
- Faire du réseautage et prendre des actions en vue de se faire connaître du milieu.
- Travailler en partenariat en s'appuyant mutuellement.
- Entretenir des liens avec les organismes.
- Participer aux tables locales, aux tables de concertation et aux comités.
- Éviter d'empiéter sur les mandats des organismes ou des commissions scolaires (respect de la mission de chacun).
- Échanger de l'information, établir une bonne communication.
- Collaborer aux plans du recrutement, de la publicité et de la référence.
- Réaliser l'importance de l'événement local.

Près de la moitié des directeurs (n=8) insistent sur l'importance d'avoir une ressource, c'est-à-dire une personne (conseiller pédagogique, agent de communication, agent de liaison, entre autres) engagée exclusivement pour l'établissement et le maintien des partenariats, qui

puisse être régulièrement sur le terrain, assister aux réunions et assurer les communications. Sur le plan du personnel de façon plus générale, sept répondants ont formulé des suggestions. D'abord, les directeurs eux-mêmes suggèrent une plus grande implication des directions de centre. L'importance d'y croire, c'est-à-dire avoir des convictions et des valeurs partagées par tout le personnel, est soulignée, tout comme l'importance d'un personnel sensibilisé à la clientèle adulte faiblement alphabétisé. En outre, voici quelques caractéristiques soulevées qui seraient intéressantes de retrouver chez les membres du personnel : provenir du milieu de l'alphabétisation ou des compétences de base; partager cette culture ou cet air d'aller en s'assurant que les enseignants, comme l'ensemble du personnel, soient bien formés ou sensibilisés à l'alphabétisation.

L'importance du soutien de la communauté immédiate ainsi que des activités d'éveil à la lecture sont mis en valeur. Sur les plans du soutien institutionnel et gouvernemental, la gratuité de la formation ou la garantie de coûts minimes et la disposition du gouvernement à consacrer des sommes plus importantes à l'alphabétisation font partie des propositions.

### **Prévision d'offres de service pour l'année suivant la tenue de la recherche-action**

De ces répondants, huit prévoient des offres pour l'année à venir (2006-2007) alors que six n'envisagent pas en mettre en place<sup>2</sup>. Quelques répondants (n=5) prévoient travailler avec de nouvelles clientèles : décrocheurs, personnes présentant certaines déficiences, personnes ayant besoin d'acquérir des compétences parentales, personnes désirant bénéficier du programme de l'éveil à la lecture et à l'écriture. D'autres anticipent de nouveaux partenariats avec des organismes, des entreprises, entre autres. Certains répondants s'attendent à améliorer le processus de recrutement et à élargir leurs territoires ou à changer les approches en classe. Six directeurs n'en prévoient pas de nouvelles, certains préférant consolider les offres actuelles et d'autres, se concentrer sur le recrutement. Un répondant indique toutefois ne pas avoir de budget pour développer de nouvelles offres. Enfin, trois répondants n'ont pas fourni de réponse.

### **Plans de réussite des centres et moyens de joindre les adultes faiblement alphabétisés**

La majorité des directeurs (n=10) affirment que leur plan de réussite inclut des moyens pour joindre les adultes faiblement alphabétisés. Mettre en place ou consolider des partenariats avec les organismes est la pierre angulaire, selon eux (n=7). Cibler davantage certains milieux (organismes, entreprises, écoles primaires, entre autres) pour réaliser un meilleur recrutement; participer à des comités locaux, à des tables de concertation; et diversifier les clientèles

---

<sup>2</sup> Le nombre de sans réponses =4.

(femmes chefs de famille monoparentale, jeunes décrocheurs, entre autres) représentent d'autres moyens. Élaborer un plan de promotion concernant les offres de service; changer les approches pédagogiques; ainsi que mettre en place un service d'accueil, de référence et d'orientation sont aussi signalés une fois.

Selon trois répondants, aucun moyen n'est prévu au plan de réussite. Cibler un autre type de clientèle (les 16-24 ans, par exemple); diriger les personnes faiblement alphabétisées vers d'autres organismes plus pertinents et ne pas avoir besoin de prévisions de ce type représentent les principales raisons invoquées par ces directeurs. Quatre personnes n'ont pas répondu à cette question.

### **Conditions de succès privilégiées pour faciliter la participation des adultes à la formation**

La majorité des répondants (n=10) déclarent avoir cerné des conditions particulières pour faciliter la participation des adultes faiblement alphabétisés. Parmi les conditions de succès, neuf relèvent du centre; neuf autres, à la communauté; huit, à la classe; mais aucune ne relève de la catégorie adulte.

Les conditions relevant du centre se rapportent à l'accueil, à la référence et à l'orientation qui devraient être plus chaleureuses. D'autres ont été cernées : pallier les obstacles institutionnels (n=5) en donnant la formation dans un local à proximité de la clientèle, en facilitant le transport, en assurant des coûts peu élevés et en utilisant les locaux des organismes communautaires. Les conditions suivantes y figurent, mais dans une plus faible mesure : des modes d'organisation souples en matière d'horaire, de la durée, de la diversification des programmes, de même que l'accès à des ressources et à du matériel (produits et services de la bibliothèque, produits et services informatiques, volumes adaptés à la clientèle). La question des groupes plus restreints et homogènes, ainsi que le soutien et le suivi des élèves par un enseignant engagé en ce sens sont aussi retenus.

En ce qui a trait à la communauté, plus de la moitié des répondants (n=9) ont proposé des partenariats de même qu'une collaboration avec les organismes communautaires par l'entremise de tables de concertation, de partenariats établis, entre autres.

Des conditions inhérentes à la classe y figurent aussi : assurer un environnement propice à l'apprentissage; favoriser le sentiment d'appartenance, l'aménagement des lieux, la participation à des comités ou l'instauration de règles établies par les élèves; ainsi que transmettre la notion importante d'établir des relations positives avec les enseignants et de diversifier les approches pédagogiques en classe, approches qui doivent aussi être personnalisées.

## **Modalités de collaboration entre les commissions scolaires et les organismes communautaires**

La majorité des directeurs (n=11) ayant participé à la recherche-action ont établi des partenariats avec des organismes de la communauté. Certains (n=7) participent à des tables de concertation et à des comités locaux. Ceux qui n'ont pas établi de modalités de collaboration (n=3) déclarent que ce n'était pas une priorité pour eux vu qu'ils ciblaient un autre type de clientèle (16-24 ans, par exemple) ou, dans un certain cas, parce qu'il lui était difficile d'établir un tel partenariat avec les organismes.

Le maintien de ces partenariats ou de cette collaboration est envisagé par la majorité des répondants (n=9). Engager du personnel pour maintenir et établir ces partenariats est prévu dans un cas. Pour une minorité (n=2), une consolidation de l'offre de service et des partenariats était déjà existante.

## **Recrutement**

La majorité des directeurs interrogés (n=11) s'attendent à recourir aux partenaires du milieu et aux organismes communautaires pour améliorer leur recrutement. Parallèlement, ils ont l'intention de mettre en place un service d'accueil et de référence ou de le consolider (n=4). De plus, il est considéré de mettre sur pied des cliniques d'information dans les organismes fréquentés par la clientèle : OSBL, centres d'achats et dans le centre même lors d'activités spéciales. Sur le plan de la diffusion de l'information, certains ont l'intention de réajuster leur publicité et de faire la promotion de leurs offres de service (au moyen du porte-à-porte, des journaux, entre autres); d'autres pensent produire une vidéo destinée aux services publics (hôpitaux, CLSC, cliniques, entre autres), présentant des témoignages de personnes ayant réussi en alphabétisation. En outre, le milieu des entreprises est ciblé. Inclure le recrutement de la clientèle faiblement alphabétisée dans le plan de réussite du centre fait partie des intentions d'un répondant. Dans un autre cas, on souhaite dégager une personne afin que le recrutement fasse partie de ses tâches principales.

## **Apports de la recherche-action au centre, au service ou à la commission scolaire**

La majorité des directeurs interrogés (n=10) sont d'avis que cette recherche-action leur a apporté de nouvelles connaissances ou bien leur a permis de progresser dans leurs efforts visant à favoriser la participation des adultes faiblement alphabétisés. Ces connaissances et ces apports sont de différents ordres. D'abord et avant tout, ils ont permis que de nouvelles offres de service soient mises en place (n=5). De plus, ils ont contribué à ce que les participants aient accès à des données statistiques afin de mieux cibler la clientèle et de formuler des demandes de financement axées sur le développement des services sur une base de données sérieuses.

Ils ont aussi donné l'occasion aux participants, en l'occurrence, les agents de développement, d'échanger avec les autres intervenants (commissions scolaires et organismes, entre autres) dans le cadre de leurs expériences et de nouvelles façons de faire. Ces échanges ont permis d'établir et de consolider des partenariats avec les organismes : dans un cas, par exemple, grâce à la mise en place d'une table de concertation avec les partenaires de divers milieux. La recherche-action a donc donné lieu à une meilleure connaissance des organismes communautaires et au désir d'établir des partenariats avec eux.

Cette recherche-action a, de surcroît, soulevé l'importance de sensibiliser le personnel pour qu'il soit en mesure de bien accompagner la clientèle. Par ailleurs, elle a contribué à mettre l'importance sur le fait de mieux cibler la clientèle. Un directeur interrogé a apprécié prendre connaissance des conditions de succès des programmes d'alphabétisation. Un répondant a indiqué qu'enfin les résultats s'inscrivaient dans la continuité de ce qui se faisait déjà alors qu'un autre a affirmé qu'ils n'avaient rien apporté au centre.

### **Les points forts et les points faibles des centres à la lumière des besoins formulés par les adultes faiblement alphabétisés et les organismes de la communauté**

#### Les points forts

Près de la moitié des répondants (n=7) ont rapporté que leur équipe formée d'enseignants qualifiés et à l'écoute des personnes faiblement alphabétisées, ainsi que de la direction ouverte à l'alphabétisation constituait le point fort de leur centre. Les partenariats établis avec les organismes représentent un autre de leurs atouts (n=6). D'autres points sont rapportés, mais à une fréquence très faible, chaque point étant particulier à un ou deux centres, à savoir : l'accueil chaleureux; la souplesse organisationnelle (lieu, horaire, ratios, entre autres); l'ouverture et le fait d'être à l'écoute des besoins des élèves tout en leur offrant du soutien; les approches pédagogiques diversifiées; la situation géographique, le maintien d'une courte période d'attente lors de l'inscription des élèves; des programmes bien développés; l'accès gratuit au transport de la commission scolaire; une approche scolarisante qui sous-tend un appui et une motivation à poursuivre une formation après l'alphabétisation; une bonne publicité; l'ambiance; ainsi qu'un nombre élevé d'élèves en alphabétisation qui ne se sentent pas exclus.

#### Les points faibles

Le point faible le plus fréquemment relevé (n=6) par les répondants consiste à varier et à améliorer les offres de service (alternance travail-études, formation axée sur l'emploi, entre autres). Une réduction des barrières administratives (ratios, documents officiels, entre autres) fait aussi partie des points faibles, mais dans une plus faible mesure (n=3). Les aspects

suiuants n'ont été soulevés que par deux répondants : varier les approches pédagogiques; assurer la continuité des services; avoir accès à du financement; et établir des partenariats avec les organismes.

L'amélioration du recrutement et de la formation des enseignants travaillant auprès de cette clientèle ne sont signalées que par un répondant. Enfin, deux directeurs avouent ne rien avoir à améliorer, leur formule fonctionnant très bien.

## **9.2 CONCLUSION**

Ces entrevues avec les directeurs de centre ou de services menées à la conclusion de la recherche témoignent d'une appropriation des données de la recherche-action, ainsi que de l'intention de ces directeurs de diversifier leurs offres de service. Certains obstacles restent, bien sûr, à lever, mais ces directeurs disposent de solutions à cet égard. Ces dernières abondent dans le sens des objectifs même de cette recherche-action et préconisent une plus grande diversification des offres de service de formation en alphabétisation.

La section suivante présente une mise en relation des points de vue des différents acteurs de la recherche-action avec les données de la littérature scientifique afin de mieux comprendre les divergences et convergences des différentes visions.





# 10

## **CONDITIONS DE SUCCÈS : LE POINT DE VUE DES DIFFÉRENTS ACTEURS**

---

Cette section présente les résultats exhaustifs de la revue de littérature sur les facteurs ou les conditions de succès des programmes d'alphabétisation. Les données de cette section, issues d'une analyse documentaire, sont suivies du point de vue des représentants d'organismes de la communauté, des adultes participant ou ne participant pas à des activités d'alphabétisation et des directeurs de centre d'éducation des adultes. Le but de cette analyse est de mettre en relief cette gamme de visions avec les données de programmes et de pratiques exemplaires.

### **10.1 LE CENTRE DE FORMATION**

Les conditions de succès inhérentes aux centres de formation sont tributaires de la présence ou de la mise en œuvre de dispositifs ou d'éléments particuliers. Parmi les éléments formels figurent :

1. Un programme de formation structuré et adapté, la durée du programme et une diversification des initiatives pour des groupes spécifiques;
2. Un mode d'organisation souple visant à pallier les obstacles situationnels tels que les conditions matérielles, la nature et les conditions de travail, le vécu et les impératifs familiaux, l'éloignement géographique des lieux de formation et les usages du temps;
3. La taille des groupes et les ressources informatiques.

Quant aux éléments touchant les relations entre les apprenants et le centre, l'accueil et l'orientation sont à considérer, de même qu'un soutien et un suivi continu. Les leviers de compétence renvoient, quant à eux, au processus de développement professionnel dont un programme d'alphabétisation devrait tenir compte.

#### **10.1.1 Les éléments formels**

##### **Programme de formation structuré et adapté**

Les éléments tirés des programmes à succès ayant déjà été expérimentés dans différents pays révèlent, tout d'abord, qu'il est important qu'un programme de formation soit structuré et

adapté, puisque « la formation structurée a un objectif clair, le programme et le contenu sont précis et établis au préalable. La formation exige une inscription. Elle est supervisée et évaluée et une sanction officielle est possible. » (Ouellet, 2005). Pour Lancaster (1993), répondre aux besoins de la population et des apprenants et avoir un but bien cerné constituent des facteurs de qualité d'un programme d'alphabétisation. Ainsi, un programme qui tient compte des besoins particuliers des apprenants auxquels il s'adresse et qui établit ses objectifs en fonction de leurs besoins a plus de chances de connaître du succès et, par conséquent, de retenir et de motiver les participants (Guenther, 2002; Malitz, 1995; Middleton & Bancroft Planning and Research Associates, 1999)

De plus, un programme dont le contenu par écrit cadre avec les besoins et le style d'apprentissage des étudiants représente un indicateur de qualité d'un programme d'alphabétisation (Ohio State Department of Education, 2003). Selon cette même source, la planification et l'administration du programme devraient être mises sur papier, révisées et évaluées. Selon Askov (2000), l'évaluation des programmes a déterminé que le développement du programme même représentait un élément de succès. Par ailleurs, l'étude de Quigley (1995) recommande aux enseignants et aux conseillers pédagogiques de rendre les programmes d'éducation de base aux adultes plus attrayants pour les apprenants réticents : le programme d'éducation de base aux adultes devrait les mettre au défi.

Suite aux réponses des directeurs participant à la recherche-action sur les programmes de formation habituellement donnés dans leur centre aux personnes ayant tout au plus neuf ans de scolarité, il ressort que la presque totalité des centres offrent de la formation générale de base (n=13/15) que celle-ci porte le nom d'alphabétisation (n=6), de formation de base ou de compétences de base (n=6), d'alphabétisation présecondaire (n=3). Les termes suivants sont également utilisés : ateliers de français ou de mathématiques, ateliers de mise à niveau, ateliers d'alphabétisation pour déficients intellectuels, ateliers de compétences parentales; et ateliers individuels ou en petits groupes. Quatre directeurs déclarent à ce titre offrir la formation en ISP<sup>3</sup> et deux autres, en IS<sup>4</sup>; ce qui dénote un glissement, ces programmes étant distincts du programme d'alphabétisation ou de formation de base du MELS, bien que des notions de base en français et en mathématiques y soient enseignées. Rappelons aux lecteurs que ces programmes d'alphabétisation prescrits par le MELS<sup>5</sup> renferment des notions de base en français et en mathématiques, peuvent être enseignés au moyen de situations fonctionnelles et sont donnés dans les centres d'éducation des adultes à des groupes comptant en moyenne une vingtaine d'adultes, bien que de légères variations en nombre soient possibles d'un centre à un autre.

---

<sup>3</sup> Insertion socioprofessionnelle

<sup>4</sup> Insertion sociale

<sup>5</sup> Programme de formation sur mesure en alphabétisation

La majorité des représentants des organismes interrogés au début de cette recherche-action insistent davantage sur le fait que la formation devrait être adaptée et que sur le fait qu'elle devrait être structurée. Cependant, un répondant d'un CLE (EQ) propose des éléments de contenu bien précis en six points. Pour ce répondant, un programme d'alphabétisation devrait :

1. S'assurer que l'étudiant apprenne à lire, à écrire et à compter;
2. Aborder le savoir-être (les attitudes, les comportements, entre autres);
3. Comporter des stages en entreprise tels le compagnonnage;
4. S'adapter aux horaires (soir, fin de semaine, par exemple);
5. Comporter une formation de courte durée en entreprise;
6. Souligner les compétences personnelles et sociales : esprit d'équipe, initiative, savoir communiquer, développer des compétences fortes, entre autres.

Cette recherche-action supposait que des offres de service en alphabétisation différentes des programmes actuellement donnés dans les centres inciteraient un plus grand nombre d'adultes faiblement alphabétisés à retourner en formation. Or, pour ce répondant, ces offres devraient tenir compte de ces aspects bien précis.

Selon les participants, les programmes en alphabétisation doivent leur permettre, en priorité, d'améliorer leurs connaissances et leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul. Selon les non-participants, ces matières doivent être intégrées à l'apprentissage d'un métier.

### **Durée de la formation**

Les recherches précédentes (Abadzi, 1994; Malitz et Nixon-Porder, 1995) permettent de constater que la durée d'un programme peut jouer sur l'intérêt que l'adulte porte à un programme de formation. La durée peut grandement influencer le choix de l'adulte quant à sa participation ou à sa non-participation à un programme de formation. Legendre (1993) définit la « durée » comme étant le « temps consacré au processus d'acquisition des connaissances et à la maîtrise des qualifications visées dans le cadre d'un cours ou d'un programme. Généralement exprimée en nombre d'heures, la durée de la formation peut être également indiquée en semaines, en mois ou en années. Abadzi (1994) affirme que le taux de réussite des programmes de courte durée est plus élevé que celui des programmes de longue durée. Malitz et Nixon-Porder (1995) abondent dans le même sens en affirmant qu'il est suggéré, pour favoriser la participation des adultes, d'aider les apprenants à se fixer des objectifs raisonnables et atteignables en peu de temps. Un programme de courte durée est donc susceptible d'être plus attirant et apprécié par les adultes qui décident d'y participer. Cochran (2000) ajoute qu'une durée de cours plus brève que la normale augmente les chances de succès.

Par contre, une formation de longue durée donne de meilleurs résultats. L'étude de Perin et Greenberg (1992) révèle que les étudiants qui ont consacré plus de temps au programme d'alphabétisation ont obtenu de meilleurs résultats que les autres. L'une des conclusions de l'étude de Moore, Myers, Silva et Alamprese (1998) corrobore les conclusions de l'étude précédemment citée : plus le temps d'enseignement est long, plus le programme est performant. En outre, une étude australienne conclut que l'investissement à long terme dans des activités d'apprentissage contribue au succès de la formation ultérieure des participants (Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium, 2001). Par contre, la formation en alphabétisation pourrait être de courte durée avec une répartition des tâches en unités gérables (Abadzi, 1994).

Il ressort donc de la revue de littérature que des formations de courte durée conviennent mieux dans le domaine de l'alphabétisation. Du côté des organismes, certains CLE (SR et EQ) (n=16) privilégient les formations de courte durée et proposent de fonctionner par petits projets et d'y « aller doucement ». La majorité des organismes communautaires (n=20/24) préconisent des formations ponctuelles à court terme et la majorité des CLSC (n=10/12) suggèrent d'augmenter progressivement les heures de cours.

Un directeur de centre abonde dans le même sens, affirmant qu'il est préférable que le processus soit court en début de formation. Un autre directeur déclare que, d'une part, les formations d'une durée de dix semaines conviennent bien à la majorité des gens de son centre et que, d'autre part, ces formations s'intègrent bien aux cours.

Par ailleurs, il ne faudrait pas interpréter cette condition de succès relative au facteur « temps » au fait que les adultes faiblement scolarisés n'auraient besoin que de peu de temps pour terminer une formation. Ils ont plutôt besoin d'une formation poursuivant des objectifs, structurée et délimitée dans le temps, ce qui correspond à un autre élément de succès exposé plus loin selon lequel il importe, sur le plan de l'évaluation, de vivre de petits succès, le plus fréquemment possible, afin de maintenir la motivation et d'entretenir une bonne estime de soi. Toutefois, la majorité des « participants » n'apprécient pas les restrictions dans le temps, telles qu'avoir un nombre d'heures limites de formation. Tout comme les participants, les « non-participants » ont besoin de temps et se plaignent de ne pas en avoir assez afin de « reprendre les matières de base ». Pour ces derniers qui souhaiteraient une formation en milieu de travail, la durée idéale pourrait être de trois à six mois. Cependant, ils ont besoin de suffisamment de temps pour terminer et réussir une formation en fonction de leur rythme d'apprentissage.

### **Diversification des initiatives destinées à des groupes spécifiques**

Concernant les programmes de formation en alphabétisation, la revue de littérature révèle que des initiatives diversifiées destinées à des groupes spécifiques figurent aux conditions de

succès. Une étude de Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada (2001) déduit que les programmes d'alphabétisation ciblant des groupes spécifiques semblent avoir plus de succès. L'étude réalisée par Daniels et Hess (1992) recommande d'inscrire les adultes à des programmes qui leur sont appropriés. L'étude de Kerka (1988) conseille aux enseignants en éducation de base aux adultes de cibler, en matière de recrutement, ceux pour qui le programme est le mieux équipé et adapté.

Atteindre ceux qui ne voient toujours pas le besoin d'améliorer leurs compétences en alphabétisation se dégage de l'étude de Middleton & Bancroft Planning and Research Associates (1999). Une étude de l'Université de Regina (1992) conclut que les adultes plus âgés se tournent vers les programmes d'alphabétisation s'ils sont accessibles et pertinents. Une étude de Quigley (1995) suggère de mettre à l'épreuve des programmes alternatifs en vue d'encourager les non-participants à suivre des cours d'éducation de base pour adultes.

Un peu plus de la moitié des représentants d'organismes de recherche d'emploi (CLE-SR, n=5/9) offrent comme solution en vue d'améliorer la situation des personnes peu scolarisées une diversification des programmes et des lieux de formation. La majorité des organismes de recherche d'emploi et la moitié des organismes communautaires (n=12) proposent, de façon plus précise, d'axer la formation en alphabétisation sur l'emploi et de l'adapter aux clientèles spécifiques en fonction de leurs besoins. Par exemple, ces programmes pourraient avoir lieu sur des plateaux de travail, revêtir la forme d'une alternance travail-études, être donnés par une institution sur les lieux de l'employeur ou permettre un apprentissage manuel. Cette formation adaptée devrait aussi favoriser le développement des habiletés ou des compétences personnelles, sociales et parentales; et se fonder sur l'apprentissage du français (lecture et écriture) en lien avec les besoins de l'individu sans pour autant être scolarisante. L'élaboration de programmes spécifiques pour les personnes qui ne peuvent pas finir le secondaire III ou le DEP est également préconisée.

Une alphabétisation axée sur le travail et permettant d'acquérir des compétences transférables en milieu de travail est donnée en priorité non seulement par la majorité des représentants d'organismes qui ont pour mandat l'insertion en emploi, mais aussi par la moitié des organismes communautaires. Par ailleurs, selon la moitié des organismes, une formation en alphabétisation doit comprendre une formation en habiletés sociales, personnelles ou parentales. Principalement, un peu plus de la moitié des groupes populaires en alphabétisation signalent l'importance de fonder toute formation sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture alors qu'une finalité de l'alphabétisation axée sur l'emploi et l'acquisition de compétences inhérentes prédomine chez les représentants d'organismes communautaires. En somme, peu d'importance est accordée à la lecture, à l'écriture et au calcul, sauf en ce qui concerne les groupes populaires d'alphabétisation.

Quant à la possibilité de diversifier les formations pour des groupes spécifiques, les offres de formation des centres d'éducation des adultes revêtent la forme d'activités multiples conçues pour répondre à des besoins spécifiques en fonction des groupes tout aussi spécifiques auxquels ils s'adressent. Ces activités peuvent être élaborées et mises sur pied en fonction de la clientèle ciblée, y compris l'âge et les besoins particuliers de cette dernière.

La diversification des offres de formation en fonction des besoins de groupes particuliers est une condition de réussite selon la revue de littérature. À l'inverse de cette déclaration, nous avons constaté que les programmes prescrits sont habituellement donnés dans les centres. Quant à la clientèle des centres ciblés au cours de la recherche-action, outre les gens d'un certain niveau d'alphabétisation allant jusqu'au secondaire II, toute particularité confondue, un tiers des directeurs (n=5) affirme servir la clientèle jeune (16-18 ans; 16-24 ans; jeunes en difficulté; par exemple); un autre tiers des directeurs (n=5), les femmes (femmes voulant retourner sur le marché du travail, mères de jeunes enfants, entre autres); et, dans une moindre mesure, l'autre tiers se partagent les immigrants (n=2) et les retraités (n=1). S'ajoutent à ces « critères » les intérêts et les motivations des adultes pour certaines activités bien spécifiques : les retraités suivant des cours d'informatique, les femmes souhaitant retourner sur le marché du travail, les femmes chefs de famille monoparentale, les femmes de niveau présecondaire, les immigrants, etc. Ainsi, un grand nombre de programmes s'adressant à une clientèle spécifique semblent avoir plus de succès. Cette spécificité peut correspondre à l'âge des apprenants (jeunes adultes de 16 à 24 ans, par exemple,); à la clientèle visée (décrocheurs, personnes souffrant de déficiences légères ou plus profondes, entre autres); à des besoins précis, tels le développement de compétences parentales.

Neuf directeurs déclarent qu'à partir de leur centre, des offres de service ont été élaborées au cours de la recherche-action. Il s'agit, en fait, de six offres de service différentes qui correspondent aux offres élaborées par les agents de développement des neuf commissions scolaires ayant participé à ce projet de recherche-action. Cinq autres directeurs n'en auraient élaboré aucune et deux signalent avoir fait des tentatives infructueuses. Ces offres de service sont décrites et analysées en dernière partie.

Contrairement à la solution avancée par les organismes à l'effet d'intégrer une formation à l'emploi à une formation de base de type scolarisante ou fonctionnelle, la majorité des adultes inscrits en formation en alphabétisation dans quatre centres d'éducation des adultes du territoire de la Montérégie, interrogés lors d'entrevues de groupe, ne désirent pas suivre de cours parallèlement à leurs cours de français et de mathématiques, jugeant la charge de travail bien suffisante. Selon eux, bien maîtriser la lecture, l'écriture et le calcul est préalable à une formation axée sur le travail. L'offre de formation des centres de formation semble donc bien correspondre aux besoins ou à la demande des participants et, même si elle différerait légèrement, leur demande se serait ajustée en conséquence après quelques semaines de

fréquentation. Ces adultes aimeraient que des cours d'anglais, d'informatique, de méthodes de travail ou d'activités physiques y soient accessibles parallèlement, à titre optionnel comme au secondaire. Par ailleurs, ces adultes souhaitent que la clientèle jeune adulte (les raccrocheurs, entre autres) soit localisée dans un centre distinct.

À l'inverse de cette position, les adultes « non-participants »<sup>6</sup> privilégient une formule plus attirante pour leur propre retour en formation, c'est-à-dire une formation fortement axée sur l'emploi, concrète et pratique, de type compagnonnage ou alternance travail-études, ou sur des plateaux de travail.

### **Mode d'organisation souple**

Cochran (2000) croit que les éléments relatifs à la programmation ne peuvent connaître de succès que si un mode d'organisation souple, personnalisé et décentralisé est propice à la persistance des participants et accompagné de flexibilité en matière de lieux de formation et de la mise en place du programme « hors-campus ». En outre, le Quill Learning Network (2002) note qu'il doit y avoir possibilité d'entrées et de sorties continues avec un suivi intermittent des cours. Selon Lancaster (1993), l'accès au programme d'alphabétisation par ceux qui en ont besoin constitue un facteur de qualité. Ce même auteur décrit un autre indicateur de qualité : un programme donné dans un environnement sécuritaire, dans un espace approprié et d'accès facile aux éléments contribuant à un milieu éducatif adéquat pour les adultes. Le tiers des organismes consultés (n=18) font la suggestion suivante : un assouplissement des structures scolaires et de leur mode d'organisation, principalement en permettant des horaires plus flexibles et des entrées progressives, en offrant plus de temps partiel et en diversifiant les lieux de formation. Cette souplesse prendrait aussi la forme d'une bureaucratie moins contraignante.

Comme nous l'avons vu, un mode d'organisation souple renvoie autant aux mécanismes administratifs qu'à des aspects plus concrets comme la flexibilité quant aux lieux de formation. Or, selon les propos recueillis auprès des directeurs de centre, la majorité des obstacles au lancement ou à la durée d'un programme, d'activités ou d'ateliers touchent à des aspects administratifs.

Ainsi, la majorité des directeurs (n=9) ont parlé de la problématique des règles et des normes administratives. Les formulaires et les documents exigés sont parfois extrêmement compliqués à gérer et représentent des obstacles directs à la participation des personnes à un programme de formation. Ces directeurs ont évoqué à plusieurs reprises que la nécessité d'avoir le certificat de naissance pose souvent un problème, par exemple. De ce fait, on relève que bien des

---

<sup>6</sup> Nombre de participants : n=40. Nombre de non-participants : n=23.

adultes faiblement scolarisés ne possèdent pas toujours tous les documents officiels nécessaires à leur inscription, tels le code permanent et le relevé de notes.

*Pour nous, les principaux obstacles avec les partenaires ce sont les papiers officiels que l'on demande pour les inscriptions, comme par exemple le certificat de naissance, toutes les formalités qui sont attachées à une commission scolaire, l'obligation que l'on a avec le MELS. (D14)*

Les normes relatives au nombre d'heures de présence alourdissent également les procédures administratives. « Les présences, on est pognés avec un nombre d'heures, on est pognés avec après cinq jours ils sortent de la machine, ce sont des règles administratives qui sont des fois très lourdes ». (D10). Cependant, plus de la moitié des directeurs ont essayé de faire preuve de souplesse en ce qui concerne ces règles, même s'il leur était difficile d'outrepasser certaines exigences ministérielles. Selon un directeur, « [...] en ce qui concerne le certificat de naissance il nous arrive parfois de permettre aux gens de débiter leur formation et d'accepter plus tard le certificat. » (D2) « Nous les admettons même si nous n'avons pas tous les documents parfois ça prend quelques mois après le début de la formation. » (D3) Un autre directeur a également soulevé la difficulté de travailler avec le milieu communautaire en raison de la différence des modes d'organisation et de pensée. Même si les modes d'organisation de son centre se veulent souples, les contraintes administratives et ministérielles y mettent un frein.

*Travailler avec le communautaire, ce n'est pas simple. On a des modes de pensées très différents nous autres malgré qu'on n'est une nouvelle administration ici qui est assez ouverte et facilement capable de s'adapter on a quand même une structure du ministère qui est là on a des examens, on a des choses qui sont pointues que l'on ne peut pas bouger. (D10).*

Selon la moitié des directeurs interrogés, il existe néanmoins dans certains centres une volonté d'amélioration quant au mode d'organisation, mais les exigences ministérielles et les normes administratives les empêchent d'agir comme ils le souhaiteraient.

Les budgets alloués et le manque de financement font également partie des obstacles majeurs reliés à la gestion des ratios.

*S'il y avait un besoin qui était identifié par la communauté, il n'y avait aucun problème pour mettre les choses en branle à concurrence d'un certain nombre de personnes parce qu'il y a toujours un niveau budget. (D14)*

La majorité des apprenants interrogés souhaitent que les structures scolaires s'adaptent à eux en termes de rythme d'apprentissage et de lieux où se tiendrait la formation. Selon ces derniers, ils sont partagés quant au lieu idéal de la formation. Pour un tiers, le centre



d'éducation des adultes demeure l'endroit idéal; pour d'autres, ce serait un milieu de travail; pour certains, il pourrait y avoir alternance entre milieu scolaire et milieu de travail.

### **Taille des groupes**

La « *taille des groupes* » est définie comme étant le nombre d'élèves qui composent les groupes. Selon la Pennsylvania State University (1993), la méthode d'enseignement par petits groupes est celle qui fonctionne le mieux. Les résultats de l'étude de Hart, Long, Breslauer & Slosser (2002) démontrent que les étudiants persistants ont un grand intérêt pour les formats de programmes spécifiques, tels que le tutorat et des sessions de petits groupes. L'étude de Millar et So (1998) recommande, en outre, de donner l'occasion aux étudiants d'échanger par petits groupes de discussion qui se concentrent non seulement sur les liens du groupe, mais aussi sur les difficultés et sur les tâches inhérentes au travail des étudiants. Les deux autres principales conclusions de leur étude sont les suivantes : selon les participants, travailler en groupe réduit le sentiment d'isolement, renforce leur sentiment d'appartenance et offre réconfort ainsi qu'encouragement, soutenant ainsi leur engagement.

Des représentants des CLSC et des groupes populaires en alphabétisation (n=8) sont aussi d'avis qu'il est préférable d'offrir la formation en alphabétisation à de petits groupes qui favorisent les relations interpersonnelles avec des ratios de 15 personnes maximum. Plus de la moitié des directeurs (n=8) conviennent de l'importance d'offrir la formation en alphabétisation à de petits groupes (occurrence=25). Pour la majorité des participants, il est très important de suivre la formation en alphabétisation en petits groupes. C'est également le désir des non-participants, car ces derniers ont souffert de ne pas avoir reçu l'aide dont ils avaient besoin au cours de leur primaire et de leur secondaire : les groupes étaient trop nombreux; les enseignants ne pouvaient prendre le temps de leur expliquer certaines notions et, de ce fait, « *ils étaient laissés dans le coin* ».

### Ratio

Pour la majorité des directeurs (n=10), la question du ratio nuit beaucoup à la constitution de petits groupes. Un ratio insuffisant constitue une raison importante qui les empêche d'élaborer et de mettre en place des offres de service convenant à un groupe restreint d'apprenants. Le mode de financement et « *l'enveloppe fermée* »<sup>7</sup> sont, bien sûr, à la base des obstacles relatifs au ratio.

*[...] le ratio est un frein énorme compte tenu du financement qui diminue dans les commissions scolaires. Il y a encore moins de souplesse pour mettre sur pied des*

---

<sup>7</sup> L'enveloppe fermée correspond à une somme d'argent restreinte. Contrairement à l'enveloppe ouverte, elle ne permet pas de fournir et de répondre à la demande.

*formations en bas d'un ratio qui est de plus en plus élevé en alphabétisation. Même si on fait du recrutement, cette situation demeurera problématique. (D1)*

Ces contraintes semblent parfois rendre les liens plus difficiles entre les milieux communautaires et les commissions scolaires :

*Ils voudraient que l'on élimine ces diverses règles. Nous essayons d'expliquer nos réalités car les leurs sont autres choses. Nous tentons d'alléger nos contraintes administratives. Nous l'avons fait avec le CJE. Nous fonctionnons au-dessous du ratio et j'ai une enseignante à temps plein. (D2)*

Par conséquent, les normes du Ministère en ce qui a trait aux ratios rendent souvent ardu la création ou le maintien de groupes ou de programmes à cause des quotas ou des ratios souvent difficiles à atteindre. Selon les propos de certains directeurs (n=4), une certaine tolérance semble toutefois exister :

*Au niveau du ratio qui est habituellement de 10 et plus selon les normes du ministère, nous avons quand même une tolérance. Nous avons débuté avec 7 ou 8 élèves. C'était variable comme nombre et je dois dire que c'est difficile à atteindre. (D3)*

Pour cet autre directeur :

*Ça quasiment été l'offre de service comme telle qu'on a maintenue toute l'année même si on n'avait pas atteint le ratio parce que par le passé le groupe avait été abandonné quand le ratio était trop faible. (D5)*

Le manque de participants pour former des groupes représente donc un obstacle majeur, fait souvent noté par les directeurs (n=10). Selon les normes, le nombre d'apprenants est souvent insuffisant, ce qui empêche la formation de groupes. « Bien ça été le nombre de participants, c'est vraiment ça qui a mis un arrêt. » (D5) « J'ai jamais assez de personnes pour dire que je suis capable de partir un groupe. » (D6) « Si j'avais un groupe suffisant... Mon problème en est toujours un de quantité, j'en ai jamais suffisamment. » (D6) « Ce n'est pas évident de faire des groupes selon les normes du ministère. » (D7)

Cette difficulté à constituer des groupes selon les normes (quotas, ratios) exigées résulte en grande partie du manque de financement (n=4).

*C'est sûr que l'enveloppe fermée, les paramètres financiers qui ont été modifiés dans les centres vont peut-être remettre en question certaines ouvertures parce que maintenant le nombre est important quant à l'ouverture ou non d'un service. (D13)*

## Mesures pour pallier les obstacles situationnels

Selon Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy (2004), cinq aspects qui ont trait aux situations de vie des personnes peu scolarisées semblent constituer un frein à la participation. Ces éléments sont les conditions matérielles, la nature et les conditions de travail, le vécu et les impératifs familiaux, l'éloignement géographique des lieux de formation et les usages du temps.

Pour Valentine (1990b), les éducateurs pour adultes doivent réduire les barrières situationnelles en introduisant des services de soutien, tels les services de garde pour enfants. Une étude de Long et Taylor (2002) suggère de prendre en compte les diverses clientèles (jeunes décrocheurs, entre autres), les différences régionales et la diversité culturelle à l'aide des moyens suivants : des initiatives comme l'alphabétisation en milieu de travail, des programmes améliorés de soutien au revenu et des services de garde subventionnés qui pourraient aider à désamorcer les importantes barrières structurelles auxquelles font face les non-participants.

Une autre étude de Hart, Long, Breslauer & Slosser (2002) propose d'aider les éventuels apprenants à affronter leurs responsabilités et leurs problèmes familiaux dans le cadre des facteurs socioéconomiques et circonstanciels, ainsi que d'aider les éventuels assistants sur le plan financier. Les facteurs socioéconomiques et circonstanciels qui affectent la participation doivent être destinés à améliorer les résultats des programmes d'alphabétisation (Long & Middleton, 2001).

### Lieux de formation

Lors de l'élaboration et de l'implantation d'offres de service, la question des locaux relève d'un mode d'organisation plus souple (n=6). Il semble que cette organisation des lieux de formation soit plutôt régie par les organismes.

*Les locaux, les ressources humaines ce sont les organismes, nous on offre l'encadrement pédagogique, les déclarations, les inscriptions, fournir les sous pour payer les profs, le matériel et le développement de matériel, etc. (D7)*

Un CJE peut, par exemple, autoriser que la formation se fasse dans ses locaux et parfois même permettre que les apprenants aient accès à Internet. Des ententes avec les organismes semblent souvent possibles.

L'équipement est même parfois fourni avec les locaux. Bien des directeurs parlent de la capacité d'adaptation de leur centre et de leur souplesse afin que les apprenants puissent, dans la mesure du possible, choisir le lieu de formation qui leur convient le mieux. « La force que nous avons c'est notre capacité à s'adapter à faire des offres de services très souples. On peut s'entendre sur l'endroit où ils veulent la formation. » (D3) « C'est un mode d'organisation

souple aussi, on s'adapte, ce n'est pas rigide, on a de la flexibilité. » (D9) Les centres semblent aussi ouverts aux commentaires et sont prêts à faire les ajustements nécessaires aux modes d'organisation, au besoin. « On va poursuivre dans ce sens là et si jamais on nous indiquait des façons de faire qui plaisent moins on se réajusterait en cours de route. C'est un mode d'organisation souple aussi, on s'adapte, ce n'est pas rigide, on n'a de la flexibilité. » (D9)

Le tiers des directeurs interrogés (n=5) admettent l'importance de s'ajuster aux besoins des adultes faiblement scolarisés à cet égard. Concernant l'éloignement géographique des lieux de formation, nous venons de voir que, selon certains directeurs de centre, cet obstacle peut être atténué grâce à un mode d'organisation plus souple des centres en ce qui a trait au choix des emplacements ou des locaux de formation. Nous venons aussi de voir qu'une collaboration avec des organismes du milieu peut faciliter la mise en place de formations dans des lieux plus accessibles aux adultes. S'il y a lieu, des tentatives sont faites pour se rapprocher des milieux où vivent des adultes ayant besoin de ressources, tels les milieux défavorisés. Comme l'indique ce directeur :

*(...) une bâtisse qui est localisée dans un milieu plus défavorisé. Nous tentons de nous approcher du milieu. On essaie alors de se déplacer, parfois même jusqu'au bout d'un territoire, pour essayer de rejoindre le gens afin d'éviter les problèmes de transport : offrir des cours dans les villes et villages de résidence faciliterait de beaucoup un retour en formation selon les non participants interrogés. (D2)*

De plus, un directeur a déclaré que la participation peut être plus grande lorsque les services peuvent être offerts en famille.

*Puis bien souvent quand on va à l'autre bout du territoire et puis qu'on offre le service en famille on a bien plus de succès, le transport en commun n'est pas développé à St-XYZ. La petite fille qui est à N... à 59 km de la ville de St-XYZ ne viendra pas chez nous mais si on lui offre quelque chose dans son bout elle va pouvoir y aller. (D7)*

Parallèlement, les moyens de transport ont été rapportés par bon nombre de directeurs comme étant un grand obstacle à la participation à la formation. Certains d'entre eux ont cependant fait remarquer l'existence d'ententes avec les commissions scolaires afin que les adultes puissent bénéficier du service de transport scolaire.

*Le projet avec le CJE est dans un quartier du centre-ville qui est facilement accessible et de plus nos personnes ont accès à l'autobus scolaire car nous avons une entente avec la commission scolaire, ce qui est donc facilitant pour les personnes. (D2)*

La majorité des participants et des non-participants a aussi proposé de faciliter le transport en permettant, par exemple, l'accès au transport scolaire des jeunes. Une mère, faisant partie du groupe des non-participants avec son fils, déplore les problèmes de transport de ce dernier :

*Il veut apprendre à travailler mais il est obligé de travailler AVANT d'aller apprendre. C'est quoi la logique? Elle est où la logique dans tout ça? Il veut de l'argent pour s'acheter une auto pour se déplacer mais il faut qu'il s'achète son auto AVANT de [...].*

En ce qui concerne les horaires, un tiers des directeurs (n=3) affirment faire preuve de souplesse et de flexibilité en fonction des besoins. La possibilité d'offrir des demi-journées de formation et de permettre aux adultes de retourner à la maison à l'heure du dîner pour qu'ils puissent s'occuper de leurs enfants a été mentionnée.

La mise en place de garderies est signalée par un directeur. Un service de garderie accessible et peu coûteux est rapporté par la majorité des participants en alphabétisation. Enfin, neuf représentants d'organismes, principalement d'organismes communautaires et de CLSC, ont soulevé l'importance de faciliter l'accès à la formation, surtout aux jeunes mères, par un appui financier, l'accès au transport et à des services de garderie peu dispendieux. Par ailleurs, un directeur insiste particulièrement sur le fait qu'Emploi-Québec ne tient pas du tout compte de ces obstacles situationnels lors de leurs offres de formation en partenariat avec les commissions scolaires.

Les participants, interrogés lors des entrevues de groupe, ont parlé d'éléments différents au chapitre des obstacles situationnels à la participation des adultes faiblement scolarisés. Selon eux, c'est d'abord une question de « mentalité ». L'éducation ne serait pas assez valorisée dans certains milieux ou dans certaines familles. La passivité des gens a également été soulignée. Pour pallier cet obstacle, les participants suggèrent d'informer davantage les personnes « passives » en leur faisant valoir les avantages de se former, sans pour autant les « forcer », la décision de retourner en formation devant être une décision personnelle.

Un autre aspect dénoncé par les participants, tout comme pour les non-participants, est le manque de moyens financiers, surtout pour les adultes en formation à temps plein. Pour améliorer la situation, une majorité de participants suggèrent d'aider financièrement les adultes étudiant à temps plein en leur donnant, par exemple, accès à des bourses d'études qui pourraient être offertes en partenariat avec le ministère de l'Éducation ou les commissions scolaires et les entreprises privées de la région. Ceci constituerait, selon eux, un incitatif intéressant. Les participants qualifient de « dispendieux » le coût des cahiers, des grammaires et des dictionnaires. Un faible nombre des représentants d'organismes (n=6) a soulevé la question des moyens financiers des adultes.

## **Ressources informatiques**

D'après Millar et So (1996), l'utilisation d'ordinateurs et le recours à Internet en alphabétisation donnent un cachet prestigieux à la formation et attirent les étudiants. Selon Eldred (2002), l'une des approches pédagogiques à succès de l'avis des tuteurs consiste en l'utilisation d'ordinateurs comme outils d'apprentissage. Les résultats de l'étude de Hart, Long, Breslauer & Slosser (2002) révèlent que les étudiants persistants démontrent un grand intérêt pour l'utilisation d'Internet. De plus, l'étude de Murray (2002) souligne que les participants apprennent plus facilement grâce à l'utilisation d'images et de symboles. Enfin, Quigley (1995) recommande aux enseignants et aux conseillers de rendre les programmes d'éducation de base aux adultes plus attrayants pour les apprenants réticents en offrant du tutorat ou une instruction assistée par ordinateur.

La présence de ressources informatiques constituerait donc une condition de succès. Quatre des seize directeurs interrogés confirment la présence de ressources informatiques dans leur centre destinées aux adultes inscrits en alphabétisation : dans un cas, les ordinateurs sont disponibles; dans un autre cas, les apprenants ont accès à des locaux pour l'utilisation d'Internet; ailleurs, ce support est utilisé durant les cours; ou, dans un dernier cas, les apprenants ont accès à des ordinateurs neufs et à de bonnes ressources. Du côté des organismes, plus de la moitié des groupes populaires en alphabétisation (n=5\9) ont rapporté utiliser l'informatique. Selon les participants en alphabétisation, offrir de l'informatique sous forme d'ateliers dans le cadre de cours optionnels leur apparaît intéressant. D'après les non-participants, des cours d'informatique pourraient être attirants dans le cadre d'un type de formation qui leur conviendrait. Élargir ses connaissances en informatique, particulièrement par l'utilisation d'Internet, peut encourager les personnes à s'inscrire. Enfin, selon l'un des quatre groupes de participants, les cours d'informatique dans le cadre du programme « Grandir avec son enfant » ont contribué à leur retour en formation.

### **10.1.2 Les relations**

#### **Recrutement**

D'après Pierce et al (1993), élaborer une stratégie complète de recrutement est la première étape dans l'organisation d'un programme d'éducation de base aux adultes pour satisfaire leurs besoins. Les méthodes de recrutement suivantes ont été éprouvées : embaucher des conseillers en orientation; assurer une haute visibilité de l'équipe responsable de ce programme; organiser des événements « portes ouvertes »; voir au recrutement par les pairs; concevoir du matériel de relations publiques qui « sature » la communauté. Des intervenants sur le terrain constituent une stratégie pour atteindre les apprenants selon Thomas (1990). Selon cet auteur, une

stratégie pour rejoindre les apprenants consiste à embaucher des personnes pour faire du porte-à-porte. Les délégués d'un forum sur l'alphabétisation des adultes (étudiants anciens et présents) ont déclaré qu'eux-mêmes avaient connu les programmes d'alphabétisation par du bouche à oreille et des campagnes publicitaires (Office of Vocational and Adult Education, 1997). Des étudiants, anciens et présents, s'impliquent à transmettre leurs connaissances et à aider les autres à s'inscrire au programme (Office of Vocational and Adult Education, 1997).

Selon Park (dans Norton et Malicky, 2000), les étudiants croient que la publicité sur les programmes est très importante; celle-ci doit être visible, accessible, telles des affiches qui attirent l'attention par des couleurs et qui sont distribuées dans la communauté. Les étudiants suggèrent que les éventuels participants soient mieux renseignés sur la sensibilité du programme, y compris les matières et le type d'enseignement privilégié, et sur l'établissement des objectifs (Park dans Norton et Malicky, 2000).

Les recommandations de l'étude de Thomas (1990) pour encourager les non-participants à suivre des cours d'éducation de base pour adultes sont les suivantes : organiser et publiciser les cours axés sur les besoins des éventuels apprenants. Selon cette étude canadienne, la publicité doit inclure des imprimés et être présentée par l'intermédiaire de la radio, de la télévision, ainsi que des kiosques et des présentoirs.

La majorité des directeurs interrogés sont d'avis que la mise en place ou la préservation des moyens de recrutement constituent un aspect fondamental des moyens de rejoindre les adultes faiblement scolarisés. Concernant les pratiques actuelles de recrutement, la majorité d'entre eux dit s'associer à des partenaires du milieu pour recruter des adultes (n=11) et certains affirment « passer par le communautaire » (n=3) pour publiciser leurs offres, cibler la clientèle en fonction des projets (n=2) et rejoindre les gens dans leur milieu (n=2). Ainsi, certains organismes participent déjà au recrutement et à l'inscription : « *Il y a des approches qui sont faites auprès du CLSC, les organismes du milieu pour le recrutement. Je peux vous dire que déjà cette année on a recruté presque toute notre clientèle pour la poursuite de l'an prochain.* » (D9) Lorsque le recrutement est la responsabilité du centre de formation, cette tâche incombe à la conseillère pédagogique.

Parmi les problèmes éprouvés à ce titre, on note (n=4) qu'un manque de personnes intéressées peut être directement relié à un mode de recrutement déficient ou inapproprié. Ainsi, la difficulté à trouver des moyens de recrutement efficaces a été évoquée à plusieurs reprises par les directeurs. Certains d'entre eux avouent que leurs services ne sont que très peu développés. Si les intentions de développement de matériel et de services sont présentes, on ne sait parfois plus comment s'y prendre pour rejoindre les adultes dans leurs milieux (n=4). « *On tente cependant d'adapter ce qui existe déjà. [...] On va poursuivre ce que l'on fait déjà c'est-à-dire que l'on a développé de la publicité qu'on adapte à chaque session.* » (D4)

Ces problèmes de recrutement figurent donc aux obstacles à la formation.

*L'obstacle, je vous dirais, c'est vraiment pour nous le recrutement c'est d'essayer d'aller percer cette espèce de loi du silence, de se faire connaître au niveau de la communauté on sait qu'on n'est pas encore capable d'aller chercher les milieux d'après ce que l'on a comme données qui auraient quand même un taux élevé. (D5)*

Le recrutement demeure néanmoins une préoccupation importante pour certains. « Comme je disais tantôt il faut continuer de tenter de rejoindre la clientèle, on est très préoccupé par ça et on va tout tenter pour rejoindre les gens. » (D8) Deux directeurs suggèrent de réitérer les efforts actuels et ne voient pas de nouvelles façons de procéder.

*On insiste aussi à quelques reprises sur l'importance du vocabulaire utilisé avec eux, par exemple éviter d'employer le mot "alphabétisation". Les gens ont toujours de la difficulté à venir chercher de l'information quand on leur parle de cours de français pour les moins scolarisés : il faut faire attention dans l'utilisation de notre vocabulaire on ne parle pas d'alphabétisation on parle de « Grandir avec mon enfant ». (D3)*

La principale stratégie envisagée par près de la moitié des directeurs (n=6) consiste à rejoindre les gens là où ils sont. Pour ce faire, la moitié des directeurs de centre (n=8) misent sur l'aide des organismes et leur partenariat afin d'accroître le recrutement :

*En terme d'objectif, c'est plutôt de poursuivre, entre autres, la collaboration avec W et tous les autres objectifs que je vous ai déjà mentionné, qui est de continuer notre partenariat avec les organismes pour le recrutement. On va continuer ce que l'on fait parce que on est très impliqués avec les organismes, on se fait connaître, les sphères que l'on touche autant par l'entremise des écoles, des organismes communautaires, on est en train d'élaborer le plan d'action pour les XYZ et ce qu'on se disait on allait travailler avec la ressource des compétences de base pour vraiment travailler de concert alors ça va faire partie de notre plan d'action aussi des XYZ de rejoindre cette clientèle mais on est dans les balbutiements. (D9)*

Cibler les différentes clientèles en fonction de projets spécifiques représente une autre stratégie (n=6). Cependant, même si cette dernière peut s'avérer gagnante, il n'en demeure pas moins que :

*Malgré tout, rejoindre les personnes peu scolarisées demeure un problème majeur et un défi de taille. Particulièrement le recrutement qui a été le plus difficile trouver les candidats pour cela dans la région d'ABC rejoindre les élèves peu scolarisés même si on n'a eu l'aide du CJE et du CLE malgré tout, même si on est allés dans les organismes tels que la Maison de la FGHI et d'autres, c'est difficile de rejoindre la clientèle les exclus comme on les appelle qui sont chez eux, ce fut le facteur le plus*



*difficile notre groupe qui n'est pas encore complet. C'est difficile de rejoindre la clientèle qui est chez elle. (D9)*

Certains directeurs de centres (n=4) admettent passer par l'intermédiaire des écoles primaires pour rejoindre les adultes faiblement alphabétisés au moyen de l'agenda de l'élève, de lettres aux parents, de textes promotionnels et d'affiches accrocheuses. Les CPE et les garderies sont aussi sollicités à l'aide de pochettes, rapportant des témoignages d'apprenants, conçues par certains CLSC.

Le bouche à oreille (n=4) demeure également une des façons par laquelle les gens sont informés de l'existence de programmes de formation ou d'ateliers et, ce faisant, les incitent à s'inscrire. Voici un commentaire au sujet du recrutement dans le cadre d'une nouvelle offre de service :

*Au mois d'août si on réussit à aller chercher ces personnes on va tenter l'expérience pour essayer de le faire vivre et que les gens en voyant ce projet se faire dans le milieu bien c'est sûr dans les milieux plus défavorisés bien là aussi c'est beaucoup le bouche à oreille quand les gens n'entendent parler qui voient que ça donne des résultats, bien c'est comme ça que l'on pense que ce sera notre meilleure façon d'aller recruter d'autres clients par la suite. (D5)*

*Le bouche à oreille fonctionne suffisamment bien pour que les élèves qui sont venus le disent à leur entourage. (D13)*

Faire connaître les services du centre lors de tables de concertation et mandater une personne spécialement pour le recrutement sont également projetés (n=4). En outre, les endroits suivants sont ciblés pour mener des activités de recrutement : les CLSC, les entreprises, les hôpitaux ou les cliniques, et le réseau des garderies. Certains envisagent d'organiser des événements de type « souper spaghetti ». L'utilisation des médias écrits n'apparaît que dans une faible proportion (n=2) et un directeur croit qu'elle donne de mauvais résultats.

La majorité des organismes communautaires (excepté ceux qui offrent eux mêmes la formation en alphabétisation) se disent favorables à travailler avec les commissions scolaires pour repérer, recruter et diriger les personnes faiblement scolarisées. En plus, ils proposent d'assumer ce rôle et de repérer, de recruter et de diriger les personnes faiblement alphabétisées en formation et à faire connaître aux adultes les services dans la communauté.

### **Orientation et conseil**

Pour Legendre (1993) l'orientation renvoie aux conseils donnés aux jeunes [et aux adultes] par un personnel spécialisé afin de les aider à choisir les programmes d'enseignement, la profession

ou la carrière qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et à leurs centres d'intérêt, tout en tenant compte de leurs résultats scolaires.

Dans le cas de l'alphabétisation ou de l'éducation de base, Malitz et Nixon-Ponder (1995) mentionnent que conseiller les étudiants sur leurs objectifs scolaires et professionnels contribue à favoriser la participation des adultes à un programme centré sur l'apprenant. Pour ces mêmes auteurs, dans le cadre d'un programme centré sur l'apprenant, les employés d'un centre, entre autres, doivent être disponibles pour aider les étudiants à s'orienter et à réajuster leurs buts. Malitz et Nixon Ponder (1995) suggèrent donc aux conseillers et aux administrateurs de servir de guide aux étudiants dans le cadre de leurs objectifs scolaires et professionnels afin de favoriser la participation des adultes dans un programme centré sur l'apprenant.

Pour favoriser la rétention des participants, une étude de la Lutheran Social Mission Society (1992) abonde dans le même sens et suggère d'implanter un programme d'orientation et d'inscription. Selon Pierce, Harper, Hemby, Grubb et Hull (1993), l'équipe chargée des programmes d'éducation de base aux adultes doit prévoir des occasions pour conseiller les étudiants adultes à cause des responsabilités qui incombent à ces derniers et de la pression qu'ils subissent. Une autre étude de Millar et So (1998) conclut que les intervenants du milieu de l'éducation doivent travailler ensemble en vue de fournir des éléments très positifs pour l'accueil des adultes retournant aux études. Les directeurs de centre qui considèrent avoir un système de recrutement efficace croient que celui-ci fait partie de l'une des grandes forces de leur centre. En outre, certains (n=4) sont convaincus que les services d'orientation et d'accueil contribuent largement à l'inscription des adultes faiblement scolarisés dans leur centre. Ils affirment faire preuve de souplesse sur ce point et rappellent l'importance de bien savoir accueillir les adultes étant donné que ces derniers parviennent parfois difficilement à saisir certains renseignements.

*Il faut [...] savoir s'adresser à eux et aussi les écouter en adoptant des attitudes chaleureuses et humaines afin de bien les conseiller, de bien comprendre leurs besoins et d'être en mesure de les référer aux bons endroits par une approche personnalisée. Il importe également que l'adulte ne se sente ni jugé ni étiqueté. Une équipe stable, accueillante et consciente de la situation de ces adultes doit exister. (D13)*

De ce fait, on signale l'importance de sensibiliser les personnes s'occupant de l'accueil et de la référence, ainsi que d'offrir des cliniques d'information et d'orientation.

*Moi je suis fier de l'équipe. Je trouve qu'ils font un bon travail, ils sont accueillants et même quand je les vois de loin, des fois ils interagissent, ils sont toujours en train d'aider, de trouver la bonne réponse, d'aider les gens même faire un téléphone de plus pour obtenir de l'information à l'extérieur et ça je pense que c'est important aussi. (D13)*

Cette même directrice parle d'un service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement qui existait dans son centre où les adultes désirant s'inscrire devaient rencontrer une ressource qui avait pour rôle de les guider et de les orienter.

*[...] tous les gens qui entraient avaient à rencontrer notre dame, celle qui donne l'information scolaire et professionnel ce qui faisait dans d'autres centres une fois que les gens étaient inscrits rencontraient la personne en charge de ça ici. On faisait cela systématiquement, tout le monde les rencontraient et parfois on leur disait c'est peut-être pas votre place, c'est peut-être ailleurs, on les dirigeait vers d'autres organismes communautaires donc on travaillait en collaboration ça c'est peut-être aidant, on prend le temps de s'asseoir avec eux avant même de les inscrire ici de les diriger à la bonne place. (D13)*

Cette autre directrice abonde en ce sens :

*Le centre, on les accueille les élèves avant qu'ils commencent les cours, moi à la direction et la personne qui est au service d'aide à l'élève pour leur expliquer le fonctionnement de l'école, répondre à leurs questions donc on est préoccupé par l'accueil de ces élèves et quand ce sont des élèves en francisation, ils rencontrent leur enseignante une première fois pour connaître les aires de l'école, on leur fait visiter l'école, connaître nos différents services. (D8)*

### **Soutien et suivi continus**

Pour Desbiens (2003), il s'agit du soutien global et continu apporté aux élèves sur le plan des apprentissages et du développement global de la personne. Ce soutien doit s'inscrire dans le cadre du projet éducatif de l'école et, pour être cohérent, doit concerner l'ensemble du personnel scolaire. De plus, selon l'Ohio State Department (2003), un système de soutien aux étudiants pour l'atteinte de leurs buts qui est inclus dans un programme d'alphabétisation en constitue un indicateur de qualité. Malitz et Nixon-Ponder (1995) suggèrent d'offrir un système de soutien pour favoriser la participation des adultes à un programme centré sur l'apprenant. Ces auteurs proposent aussi d'élaborer un programme centré sur l'apprenant qui inclut un soutien et des conseils préventifs dès l'apparition de problèmes. Selon Guenther (2002), des structures et des infrastructures stables qui apportent un soutien continu constituent un principe d'éducation efficace. La Lutheran Social Mission Society (1992) recommande, pour sa part, de favoriser la rétention des participants; d'offrir un meilleur soutien à l'étudiant en effectuant un suivi par téléphone auprès des étudiants s'étant absentes d'un cours, par exemple. Selon Leis (1994) s'appuyant sur une étude réalisée par les régions de l'Ontario, il importe de soutenir les établissements d'enseignement pour qu'ils offrent un large éventail de services. Un système de soutien aux étudiants en éducation de base pour l'atteinte de leurs

buts qui est inclus dans un programme d'alphabétisation en constitue un indicateur de qualité (Middleton et Bancroft Planning and Research Associates, 1999). On parle donc de l'importance accordée au suivi individuel et à l'encadrement suite à l'inscription. Cet aspect semble représenter une forte condition de succès pour que les apprenants se sentent compris, écoutés et encouragés, car ils ont souvent besoin d'être rassurés et soutenus dans leur démarche. Ainsi, plusieurs directeurs de centres (n=8) ont souligné cet aspect comme étant l'une de leurs forces principales. On relève souvent l'existence de séances d'informations, de rencontres personnalisées avant le début de la formation, de suivis individuels, de capacité à transmettre l'information nécessaire, d'encadrement, ainsi que de l'attitude du personnel qui prend le temps nécessaire pour écouter ces étudiants et pour vérifier que tout fonctionne bien pour eux au cours de la formation. Ces services personnalisés doivent exister afin de garder les apprenants. Ils doivent se sentir à l'aise.

*C'est majeur car tous nos adultes vont passer par là et puis notre objectif c'est vraiment de prendre soin d'eux et de leur donner vraiment toute l'information et de les suivre là-dedans pour les aider. (D7)*

*Puis il y a un suivi d'encadrement qui est assez serré c'est-à-dire qu'on établit aussi sur l'encadrement des élèves, les profs rencontrent à toutes les semaines les élèves pour savoir leurs cheminements, leurs profils, savoir comment ça va, ce qui va pas bien. Sur les absences, par exemple, sans aucune motivation quoique ce soit des gens qui sont assez exigeants aussi et je pense que l'exigence, c'est pas un facteur de démotivation c'est souvent un facteur de motivation parce qu'il y a un encadrement qui est là et les gens se sentent assurés là-dedans je pense que ça c'est un facteur gagnant. (D13)*

Néanmoins, ce soutien et ce suivi ne sont pas toujours simples à effectuer.

*Une fois qu'on les a rejoints (les gens) on tente le plus possible de les mettre à l'aise par une rencontre personnalisée au début et une séance d'information quand ils arrivent pour essayer de les garder mais c'est un gros défi je vous dirais. (D8)*

Les répondants des organismes communautaires insistent, quant à eux, justement sur l'accompagnement et le suivi des adultes comme condition propice au retour en formation et à la rétention des adultes ; et certains organismes, surtout les CLSC, se disent prêts à offrir un soutien psychosocial aux apprenants.

Les non-participants se caractérisent par l'absence de projets professionnels précis ou l'ignorance en matière d'orientation. Ils ont donc besoin d'être orientés convenablement soit au moment du recrutement ou de l'accueil, soit en amont par les organismes qu'ils fréquentent.

### 10.1.3 Les leviers de compétence

#### Processus de développement professionnel

Legendre (1993) définit le processus de développement professionnel par l'action d'accroître les capacités et les connaissances professionnelles au moyen de cours de formation, de formations complémentaires, de perfectionnement, ou, selon le cas, de formation sur le tas.

Une étude de l'Ohio State Department (2003) relève, comme indicateur de qualité d'un programme d'alphabétisation, la présence d'un processus de développement professionnel. En outre, l'étude de Fischer (1994) conclut qu'un programme basé sur la réalité professionnelle et sur la perception des aspirations professionnelles constitue un élément-clé.

Selon le QUILL Learning Network (2002), dans le cadre des adultes qui ont besoin d'un programme de formation axé sur leurs besoins professionnels, la formation en milieu de travail est particulièrement populaire pour améliorer les situations d'emploi. Cette étude de l'apprentissage en milieu de travail souligne que les employés suivant une formation à leur travail augmentent leur productivité et la qualité de leur travail ; ils y optimisent l'utilisation de la technologie. Une recherche de Middleton & Bancroft Planning and Research Associates (1999) recommande de promouvoir et de soutenir les mises à niveau au travail pour répondre aux besoins d'une économie changeante. Enfin, les participants à leur étude émettent la suggestion d'incorporer à la formation de base des apprentissages pratiques.

Moins de la moitié des directeurs interrogés (n=6) font allusion au lien entre une formation en alphabétisation et le processus de développement professionnel qui serait, selon la revue de littérature, un critère de qualité de cette formation.

Les propos de ces directeurs font plutôt référence à la reconnaissance des acquis. Les adultes possèdent souvent des expériences en la matière qu'il leur serait avantageux de considérer. Leurs expériences devraient pouvoir être reconnues et s'inscrire en lien avec leur cheminement. Ainsi, plus d'efforts en ce sens sont envisagés principalement pour les personnes immigrantes. En outre, les non-participants et certains participants ont insisté sur l'importance de reconnaître leurs acquis et leurs expériences; certains étant, en quelque sorte, découragés de toujours repartir à zéro.

Par ailleurs, les situations favorisant l'insertion sociale ou l'insertion en emploi ont été indiquées par un directeur selon le modèle des cours offerts en ISP ou sur des plateaux de travail et dans le cadre d'un projet de type école-entreprise.

*Présentement, on a eu une quinzaine d'élèves qui ont nourri les plateaux en ISP de ces élèves là : répondre à des besoins de formation soit en alphabétisation soit en*

*formation générale secondaire 1-2, c'est un cours présentement dans un contexte de ressourcerie qu'on appelle, dans le fond, un plateau de travail, c'est à titre de projet, c'est encore en train de se monter de façon à avoir quasiment une école entreprise. (D15)*

Des approches favorisant davantage l'insertion sociale ou professionnelle sont également valorisées par les organismes consultés. Pour eux, la formation en alphabétisation pourrait être offerte en divers formats, justement dans le cadre d'approches alliant la formation aux matières de base et à l'insertion sociale ou socioprofessionnelle.

## **10.2 LA CLASSE**

### **10.2.1 Les éléments formels**

#### **Climat/environnement de classe**

Différentes études ont examiné le climat et l'environnement de classe dans des contextes d'alphabétisation. Le climat et l'environnement en classe sous-tendent des relations positives entre les enseignants et les apprenants, ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Pour Kirstein (2001), les enseignants utilisent cette stratégie générale, soit celle de créer un environnement de classe positif pour retenir les étudiants en éducation de base aux adultes ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes. Selon Murray (2002), un environnement éducatif encourageant, sensible, respectueux, clair, structuré et juste satisfait particulièrement les étudiants en éducation de base aux adultes.

Kirstein (2001) a répertorié certaines stratégies spécifiques utilisées par les enseignants avec des adultes en éducation de base ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes, à savoir : faire des activités pour briser la glace afin que les étudiants se connaissent mieux entre eux; promouvoir une atmosphère détendue en classe; encourager l'interaction entre les apprenants; utiliser l'humour autant que possible et de façon appropriée. Pierce, Harper, Hemby, Grubb et Hull (1993) soutiennent que les intervenants en éducation de base doivent créer un environnement éducatif approprié pour les étudiants adultes à cause des responsabilités qui incombent à ces derniers et de la pression qu'ils subissent. Enfin, Malicky et Norman (1996) suggèrent que les programmes d'alphabétisation améliorent l'aspect social de la formation.

Plus de la moitié des directeurs interrogés (n=10) parlent de l'importance qu'ils accordent à l'établissement d'un climat et d'un environnement chaleureux dans leur centre et dans les classes. Ils considèrent que cet aspect joue un rôle important pour que les adultes en formation éprouvent un sentiment d'aisance et de confiance. Ils croient que les adultes sont beaucoup plus portés à entreprendre ou à poursuivre une démarche de formation au sein d'une ambiance

chaleureuse. Cette ambiance peut se créer autant par des approches et des attentions individualisées que par l'aménagement des lieux. Il s'agit de s'efforcer de respecter les apprenants en s'adaptant à leur rythme et à leurs besoins. Dans bien des cas, il faut tenter d'établir un esprit de famille afin que le climat de travail soit des plus intéressants et que les gens se sentent bien. L'accueil du personnel et l'esprit global du centre contribuent à créer un sentiment d'appartenance chez les apprenants et une atmosphère conviviale. Les cours débutent en douceur et les enseignants font place à l'ouverture et à l'échange en vue d'assurer une bonne dynamique de groupe. De plus, l'aménagement des lieux et la disposition de la classe revêtent également de l'importance comme en témoignent ces directeurs de centre :

*Au niveau de la classe, l'aménagement, la décoration de celle-ci, il y a beaucoup d'affiches, de posters qui ont été apportés par les candidats eux-mêmes. D'abord les tables sont placées en U, chaque place est identifiée. Au début de l'année l'ensemble des règles sont établies par les étudiants. Nous n'avons pas de cloche, il n'y a pas le secteur des jeunes avec nous, il n'y a pas d'adolescents, il y a un boisé, il y a des tables de pique-nique à l'extérieur, comme je disais tantôt il y a un coin café on accueille souvent avec des muffins, des beignes. (D4)*

*Ce que j'aurais le goût de dire c'est que le client est bien plus à l'aise d'aller dans un endroit où les gens se parlent, c'est chaleureux, que d'aller à tout autre genre de centre de formation, c'est l'approche qu'on privilégie. (D7)*

*Les points qui ressortaient, c'était l'approche chaleureuse, le lieu où c'est donné qui faisait que c'était un esprit de famille. [...] Au niveau de la classe, le local lui-même, oui, c'est sûr qu'on va poursuivre dans le sens qu'on le fait en ce moment. Je sais que le matin, elles (les enseignantes) prennent toujours le temps quand elles savent que des adultes font un retour pour faciliter, [...] pour que les gens se sentent comme membres du groupe donc l'environnement fait que [...] autour, le décor [...] le fait que ce soit un petit local, ça aide à créer cette chaleur là qui permet l'échange et l'ouverture à l'apprentissage. (D9)*

Sur les raisons pour lesquelles les gens fréquentent le centre, ce directeur ajoute :

*Bien, les réponses qu'on n'a souvent c'est que les gens se sentent bien, que l'équipe est ouverte c'est à peu près ça qu'on a mais de façon systématique avec un test, je crois pas. Je me répète toujours c'est l'équipe, c'est l'esprit qui se dégage du centre quand on parle d'alphabétisation. (D13)*

Les participants interrogés sont aussi d'avis que le climat créé en classe constitue une condition de succès. La majorité d'entre eux apprécie particulièrement l'ambiance positive de la classe, le climat propice à l'apprentissage, de même que le contexte d'apprentissage sérieux. Ces participants faisaient référence, de façon particulière, au climat désagréable qu'ils ont connu au

secteur des jeunes où l'indiscipline régnait en raison de situations déplorables créées par des élèves ayant des problèmes de comportement. Les non-participants, en cas de retour en formation, aspirent à un milieu scolaire qui serait aussi un milieu de vie paisible et propice à l'apprentissage compte tenu des mauvaises expériences qu'ils ont vécues au secondaire.

## **10.2.2 Les relations**

### **Relations entre enseignants et apprenants**

Des relations solides et bien établies reposent sur la qualité de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant. Kirstein (2001) mentionne à cet égard que les enseignants doivent bien connaître les étudiants adultes en éducation de base (ABE); respecter les étudiants et ne jamais jouer au patron; féliciter les étudiants pour leur retour à l'école. De plus, le Literacy British Columbia (2000) considère que le développement des relations humaines représente la clé de l'alphabétisation des ouvriers, même si c'est une abstraction qui prend beaucoup du temps. Pour toutes ces raisons, le Lutheran Social Mission Society (1992) insiste sur le fait que la qualité de l'interaction avec l'enseignant constitue un facteur de succès. Une interaction de qualité peut s'établir, par exemple, en bâtissant la confiance entre l'enseignant et les apprenants grâce à de la rétroaction positive (Malitz et Nixon-Ponder, 1995). La plupart des participants ayant participé à la recherche de Middleton & Bancroft Planning and Research Associates (1999) ont attribué le succès de leur programme d'alphabétisation à l'enseignant : son soutien inconditionnel et son approche exempte de jugement. L'étude de Millar et So (1998) conclut que les étudiants apprécient le soutien et les encouragements de leur enseignant. Pour Murray (2002), les professeurs accessibles en dehors des cours satisfont particulièrement aux besoins des étudiants en éducation de base aux adultes. Millar et So (1998) recommandent d'utiliser les périodes de discussion en classe pour donner l'occasion aux étudiants d'avoir une rétroaction sur les aspects du programme qu'ils ont jugé encourageants ou qui méritent une certaine amélioration. Enfin, pour qu'une activité d'alphabétisation soit participative et vouée au succès, les intervenants en alphabétisation doivent écouter davantage et de façon très attentive les opinions des participants. (Park, 2000, dans Norton Malicky)

Un peu moins de la moitié des directeurs (n=6) ont abordé l'importance d'établir de bonnes relations entre enseignants et apprenants en alphabétisation. Cinq ont affirmé que le succès de la relation entre enseignants et apprenants reposait sur la connaissance des apprenants par les enseignants. Ces derniers doivent très bien connaître les besoins des apprenants et se montrer respectueux envers eux. Les enseignants doivent savoir leur accorder du temps, être chaleureux et tenir compte du rythme de chacun pour qu'une bonne dynamique de groupe puisse s'installer. De plus, ils doivent croire en leurs capacités :



*Je dirais, le reste cela a été beaucoup l'enseignante qui est là. La relation qu'elle a développé avec ces adultes cela, pour nous, a été une condition gagnante parce que c'est sûr que pour travailler avec cette clientèle ça prend quelqu'un qui a une ouverture aussi. [...] Je pense que la ressource enseignante qu'on avait cette année j'espère que l'on va pouvoir la garder l'an prochain. Je pense que c'est une personne qui comprend bien les besoins de ces gens là qui est très respectueuse et qui va vraiment prendre le temps de faire de la place à chaque personne dans le groupe, essayer d'ajuster le rythme de travail pour tenir compte soit de l'âge, en tout cas, les capacités je pense que la ressource enseignante, c'est une force que nous avons dans le groupe d'alpha et ma personne responsable aussi, qui y croit beaucoup, et va toujours être à l'affût de trouver de nouvelles façons d'aider ces types de formations. (D7)*

*Les deux formatrices et le groupe ce sont des gens qui y croient et elles ont développé des relations agréables avec les gens. (D9)*

Cette dimension relationnelle contribuerait au « raccrochage » de certaines personnes qui n'en serait pas venues à cette décision si elles avaient suivi une formation de type individualisée comme celle au niveau secondaire, avec environ 25 personnes. Ces personnes ont besoin de beaucoup d'aide et d'attention.

À cet effet, la majorité des participants consultés ont beaucoup souffert, étant plus jeunes, du manque de respect entre élèves et de la part de certains enseignants. Le respect et la patience des enseignants figurent aux points positifs qui poussent les participants à apprécier la formation qu'ils reçoivent. Le côté « humain » des enseignants est jugé très important, tout comme la relation d'égal à égal entre enseignants et apprenants. Les participants apprécient le climat de la classe, parce qu'il facilite les relations interpersonnelles autant entre les apprenants eux-mêmes qu'avec le professeur. Les non-participants, quant à eux, aspirent à ce qu'il y ait suffisamment d'enseignants disponibles et à ce qu'ils soient patients.

La moitié des organismes communautaires (n=13/24) consultés ont aussi parlé de l'importance de « travailler sur le respect ».

### 10.2.3 Les leviers de compétence

#### Qualité de l'enseignement

##### Plans de formation personnalisés

Pour Archambault et Goupil, dans Legendre (1993) :

*L'individualisation de l'enseignement, c'est d'abord et avant tout une conception de la pédagogie et des modes d'apprentissage de l'élève issue d'une foule de travaux de recherche sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. L'éducation individualisée considère les besoins particuliers de chacun des sujets, compte tenu des limites, des balises et des finalités de l'éducation dans un contexte spécifique. (p. 454)*

Selon le Ministry of Education and Training Workplace Preparation Branch et le Literacy and Basic Skills Section (1998), il importe également que les plans de formation et l'établissement des objectifs s'appuient sur des notions de formation individuelle mises à jour sur une base régulière en vue d'indiquer les progrès actuels et les révisions possibles des objectifs de l'apprenant. Selon cette étude, le plan de formation défini conjointement par le professeur et l'apprenant, incluant les objectifs et l'atteinte de résultats clairs et concis, contribuent au succès d'une formation en alphabétisation. L'étude de Morrow et autres (1993) conclut que les étudiants ayant reçu une instruction personnalisée (tutorat individualisé) ont atteint une plus grande partie de leurs buts personnels.

À ce sujet, quelques directeurs de centres (n=4) soutiennent que leur centre préconise une approche individualisée, personnelle et chaleureuse sans pour autant que les adultes ne fassent que travailler seuls dans leur cahier (n=3). Cette approche s'allie à une approche plus traditionnelle (n=2) avec la présence de cours magistraux (n=3). Il va de soi que la présence de différents niveaux à l'intérieur d'un même groupe nécessite de varier les stratégies et les techniques d'enseignement pour répondre aux divers besoins des adultes. Les formations peuvent avoir, comme point de départ, des situations fonctionnelles et favoriser, par exemple, l'acquisition de compétences parentales.

L'approche scolarisante constitue une force pour un certain directeur quoique des activités moins scolarisantes soient aussi utilisées et adaptées afin de satisfaire aux besoins des apprenants, à savoir : utiliser l'actualité, faire des sorties éducatives, organiser des semaines thématiques, entre autres.

La majorité des participants avouent apprécier les méthodes d'enseignement utilisées en alphabétisation. Celles-ci font en sorte qu'ils ont le sentiment d'avancer, et souvent même rapidement, tout en ayant la possibilité de travailler à leur propre rythme sans être bousculés.

*« Ils ont une bonne façon d'enseigner parce que c'est correct même si on est plus moins rapides »* déclare un participant.

Les participants disent pouvoir apprendre autrement que par les cahiers d'exercices qui n'ont pas toujours de sens. Les organismes, tels certains CLSC (n=4), considèrent important que l'approche utilisée soit intéressante et qu'un projet éducatif significatif soit mis en place pour ces adultes peu alphabétisés.

En somme, les différents intervenants interrogés, particulièrement les directions de centre qui sont, en fait, les plus compétentes pour en discuter, élaborent peu sur les plans de formation individualisés ou sur les approches diversifiées.

### **Développement de l'estime de soi**

Legendre (1993) définit l'estime de soi comme étant la valeur qu'un individu s'accorde globalement. L'estime de soi propre à une situation pédagogique s'appelle le « moi scolaire », lequel est directement relié à la réussite ou non des apprentissages. Pour sa part, Kirstein (2001) prolonge cette idée en affirmant qu'il faut développer la patience des apprenants ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes. Malitz et Nixon-Ponder (1995) ajoutent qu'il faut souligner l'importance de l'estime de soi et l'alimenter. L'étude de la Lutheran Social Mission Society (1992) a retenu le facteur suivant qui facilite la persistance des étudiants : souligner l'importance de l'estime de soi et de l'épanouissement personnel.

L'étude de Kerka (1988) suggère aux enseignants en éducation de base aux adultes de porter une attention spéciale au développement de stratégies pour gérer les problèmes de confiance en soi, de barrières situationnelles, de perception de désapprobation sociale, d'attitudes négatives et de manque de priorités personnelles que les étudiants peuvent avoir. (Kerka, 1988)

Une étude de l'Université de Régina (1992) révèle plusieurs raisons de la participation des personnes aux programmes d'alphabétisation selon les apprenants : un besoin d'indépendance, un gain de l'estime de soi, ainsi qu'une amélioration de la qualité de vie et de leur sentiment de sécurité.

La question du développement de l'estime de soi n'a été abordée que par un directeur de centre. Pourtant, selon la majorité des participants, la formation en alphabétisation leur a permis d'accroître leur confiance en eux et leur estime d'eux-mêmes. Grâce à leur formation, les participants ont le sentiment d'avancer dans la vie que « leur vie n'est pas finie » et qu'ils ont gagné « du contrôle sur leur vie ». La valorisation, réaliser sa capacité d'apprendre, malgré l'âge de certains participants, les encourage à continuer leur formation. La majorité des

organismes communautaires (n=18), comme le tiers des CLSC, croient que la formation en alphabétisation doit favoriser l'acquisition d'habiletés sociales au moyen d'ateliers de valorisation, de connaissances de soi et de croissance personnelle. Selon les répondants, les adultes doivent recevoir une formation valorisante.

### **Des adultes actifs au cours de l'apprentissage**

L'activité se définit ici par les conduites d'apprentissage autres que l'écoute et la prise de notes : la discussion, la simulation, la résolution de problèmes, le questionnement, etc. Ainsi, l'étude de Fischer (1994) conclut que l'instruction interactive et holistique (globalisante), l'apprentissage expérientiel et la participation active des apprenants contribuent au succès du programme d'éducation de base. D'autres auteurs insistent sur l'importance de permettre aux adultes d'être actifs au cours de l'apprentissage. Des programmes à succès centrés sur l'apprenant favorisent des modèles d'enseignement qui incluent la participation de l'apprenant au choix du matériel, à l'expérience du langage à travers l'écriture, aux programmes de formation continue et à l'apprentissage assisté par ordinateur (Ministry of Education and Training Workplace Preparation Branch, Literacy and Basic Skills Section, 1998).

Trois directeurs seulement parlent de l'approche participative et de l'apprentissage par projets, comme la simulation d'entreprises permettant le développement de l'entrepreneurship. L'importance du développement de compétences transversales, de même que de compétences en français et en mathématiques, est mentionnée par quelques-uns (n=3), mais la façon de s'y prendre pour rendre l'adulte actif dans l'apprentissage n'est pas plus élaborée. Du côté des organismes, un quart des CLSC ayant participé à la recherche soulignent l'importance d'enseigner à l'adulte comment s'aider. Au-delà de la capacité d'apprendre, l'adulte doit aussi être prêt à recevoir de nouvelles connaissances.

### Tutorat

Pour Gaulin (1992), le tutorat représente l'ensemble des actions personnalisées, posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'enseignement. C'est une formule d'enseignement efficace et fort économique. Le rapport élève-enseignant étant 1-1, la situation permet un « feed-back » et une possibilité de correction immédiate.

Or, l'étude de l'Université de Regina (1992) révèle que les adultes plus âgés se tournent vers les programmes d'alphabétisation s'il y a un système de tutorat par les pairs. Une étude de Quigley (1995) recommande aux enseignants et aux conseillers de rendre les programmes d'éducation de base aux adultes plus attrayants pour les apprenants réticents en leur offrant, comme nous l'avons vu, une formation par petits groupes ou une formation individuelle. La méthode

d'enseignement par petits groupes est efficace pour les étudiants à risque en présence des facteurs suivants : soutien du professeur ou du conseiller; apprentissage par petits groupes avec des étudiants qui ne sont pas à risque et par le système de tutorat par les pairs (Quigley, 2000; Hart, Long, Breslauer & Slosser, 2002). Le tutorat basé sur les intérêts et les besoins personnels compte parmi les approches pédagogiques à succès (Eldred, 2002).

Pour trois directeurs de centre, l'expérience du tutorat concerne surtout l'encadrement des apprenants par les enseignants au moyen de rencontres en dehors de la classe. Les non-participants apprécieraient un jumelage entre les forts et les faibles, question de pouvoir obtenir le maximum d'aide.

### Travail en équipe

Selon Legendre (1993), le travail d'équipe est effectué par un petit nombre d'étudiants (de trois à huit) réunis en vue de réaliser un objectif bien délimité et accepté par chacun des participants. L'Office of Vocational and Adult Education (1997) est d'avis que l'apprentissage en équipe favorise la motivation des participants. Millar et So (1998) affirment que travailler en groupe réduit le sentiment d'isolement et développe le sentiment d'appartenance. Cette modalité est un corollaire de l'importance de former de petits groupes, le travail en équipe devant s'effectuer, de surcroît, à l'intérieur de groupes de petite taille. Cet aspect concernant le travail en équipe n'est abordé par presque aucun répondant.

### **Qualité de l'évaluation**

#### Renforcement : vivre des réussites/mettre l'accent sur le progrès

Le renforcement est la réponse fournie sur la compétence dont l'élève fait preuve dans l'accomplissement d'une tâche. Brophy a effectué des travaux qui lui ont permis de déterminer les caractéristiques d'un renforçateur efficace : ce dernier est distribué de façon contingente; précise les particularités de la réalisation; souligne l'atteinte d'un critère de performance spécifique; et fournit à l'élève de l'information sur sa compétence, sur les valeurs de ses réalisations, etc. Hart, Long, Breslauer & Slosser (2002) précisent, pour leur part, qu'il importe de comprendre les éventuels sentiments de doute, d'anxiété et de craintes des apprenants, tout en mettant l'accent sur leur succès. Abadzi (1994) considère également qu'un renforcement positif exprimé tôt dans le processus d'apprentissage des apprenants est positif pour l'adulte en alphabétisation. Pour Kinstein (2001), les enseignants aident les apprenants à reconnaître leur succès et à maintenir en formation les étudiants en éducation de base ayant une mauvaise estime d'eux-mêmes, en structurant l'apprentissage de façon à le rendre flexible et encourageant. Pour cet auteur, l'efficacité personnelle soutient la persistance. Enfin, une étude de Kerka (1995) démontre l'importance de donner aux adultes en éducation de base des

occasions de succès au cours de chaque cours. Ceci peut se faire en établissement des buts pour les étudiants, ce qui les aide à focaliser sur leur réussite (Snider, 1999).

Pour un directeur de centre, l'évaluation peut représenter un point à améliorer. Pour un autre, les plateaux de travail permettent aux adultes de vivre des expériences positives. Un certain directeur considère que le fait de terminer des sigles en alphabétisation peut être motivant. Les participants et les non-participants ne se sont pas exprimés sur la question de l'évaluation. Pour la majorité des groupes populaires en alphabétisation, compte tenu de leur expertise dans le domaine, favoriser les petites victoires est également primordial pour les adultes. La moitié des organismes communautaires insistent sur la possibilité de leur offrir des expériences positives, non menaçantes, et de profiter des occasions de les valoriser. Enfin, un adulte participant à la formation qui se sent valorisé par sa formation peut vivre, en classe, de nombreuses petites réussites.

## **10.3 L'ADULTE**

### **10.3.1 Les éléments formels**

#### **Perceptions de l'adulte à l'égard du milieu scolaire**

Selon Hart, Long, Breslauer & Slosser (2002), il faut mieux faire connaître l'éducation aux adultes pour leur démontrer les différences spécifiques et positives de ce type d'éducation par rapport aux pratiques qu'ils ont connues au cours de leur enfance et à leurs souvenirs négatifs à l'égard de l'école.

Valentine (1990b) s'attaque à l'importance de changer les perceptions quant à l'éducation. Wikelund (1995) affirme que la participation au programme change ces perceptions. Wrigley (1991) mentionne qu'il faut changer les perceptions relativement aux processus de lecture et d'écriture. Millar et So (1998) déclarent qu'avoir l'occasion d'échanger sur leurs expériences scolaires passées et leurs difficultés est très profitable pour le moral des adultes.

Une minorité de directeurs de centre (n=4) abordent la question des perceptions de l'adulte à l'égard de l'école. Ressasser de mauvais souvenirs d'expériences scolaires, se sentir jugé et étiqueté, éprouver des craintes représentent certaines de ces mauvaises perceptions. Retourner en formation leur permet de sortir de l'échec. Les propos tenus par les participants confirment tout le poids des perceptions négatives de ces adultes vis-à-vis du milieu scolaire. Ainsi, parmi les nombreux obstacles dispositionnels à l'inscription, la majorité de ces derniers pensaient que l'école n'était pas pour eux. En outre, ils ont vécu de mauvaises expériences au primaire et au secondaire, telles que le manque de respect de la part de leurs pairs et même de certains enseignants. Ainsi, après avoir franchi ce pas, certains de ces participants qui avaient toujours

détesté la lecture déclarent maintenant « dévorer » des livres. Ces derniers suggèrent d'inciter les personnes « passives » à se former en démontrant les avantages, sans toutefois forcer les gens, cette décision devant être personnelle. Les non-participants, pour leur part, ont peu confiance au système d'éducation et disent ne pas vouloir perdre leur temps. Quelques représentants d'organismes (n=16), tels les groupes populaires en alphabétisation et les CLSC, émettent la suggestion de valoriser le milieu scolaire lui-même ainsi que la formation continue.

### **Motivations intrinsèques et extrinsèques**

Pour Legendre (1993), la motivation intrinsèque se définit comme étant « la motivation qui réfère au fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire pendant sa pratique ou sa réalisation » (p. 885). Quant à la motivation extrinsèque, Vallerand et Thill (1993) la définissent comme la motivation qui regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l'activité elle-même.

Long & Middleton (2001) considèrent qu'il faut prendre en compte le fait que la motivation des participants en alphabétisation doit être plus intrinsèque (pour l'amélioration de leur confiance en soi et de leur bien-être) qu'extrinsèque (pour l'amélioration de leurs occasions d'emploi). Daniels et Hess (1992) ajoutent, quant à eux, qu'il faut utiliser la motivation extrinsèque des apprenants pour augmenter l'assiduité et réduire le décrochage scolaire.

Le tiers des directeurs (n=5) considèrent que bien des adultes faiblement scolarisés manquent de motivation, pouvant se traduire par un manque de projets personnels et professionnels, ce qui explique que peu de gens sont intéressés à s'inscrire et que d'autres abandonnent. Selon un certain directeur, il faudrait rendre l'alphabétisation obligatoire pour les personnes bénéficiant de l'aide sociale, comme ce fut le cas à la fin des années 1980. Certains ne seraient pas prêts pour la formation. Des efforts pourraient être entrepris pour encourager en ce sens, au moyen de témoignages, les adultes démotivés. De plus, un encadrement plus soutenu pourrait contribuer à augmenter la motivation. Il s'agit de créer des contacts avec l'école.

Selon les participants, s'inscrire en alphabétisation relève d'un choix personnel, étant souvent le résultat d'une longue réflexion. Les participants interrogés avaient tous des buts professionnels, scolaires et personnels : améliorer leur français et leurs mathématiques dans le temps requis; terminer leur secondaire V ou les préalables à la formation professionnelle; ou maîtriser le français et les mathématiques avant d'apprendre un métier. Ces motivations intrinsèques s'accompagnent aussi de motivations extrinsèques, telles la perspective d'avoir un emploi et une meilleure qualité de vie au terme de leur formation. Ceci vaut à la fois pour les participants et les non-participants. Selon les participants, les cours d'alphabétisation sont très importants, sur le plan de l'épanouissement personnel et même du maintien d'une bonne santé mentale, pour les personnes âgées ou les personnes en mauvaise santé n'ayant pas l'intention de

retourner sur le marché du travail. Les organismes, les CLSC en particulier, considèrent qu'il est important de contribuer à rechercher une source de motivation pour les personnes faiblement scolarisées en vue de remédier à leur condition. Certains CLSC (n=9) seraient prêts à travailler en ce sens.

### **10.3.2 Les leviers de compétence**

#### **Sentiment de compétence**

Selon Bandura (1982), le « sentiment de compétence » est rattaché à la perception qu'a un individu de ses habiletés et de sa capacité à s'exécuter adéquatement dans une situation donnée.

#### L'adulte comme facteur de succès

Selon Peck (1993), l'apprenant est lui-même un facteur émergent de persistance. Askov (2000) abonde dans le même sens en affirmant que l'implication du participant représente un élément de succès. Parallèlement à cette idée, Novek (1991) ajoute que la détermination personnelle des participants mène au succès. L'évaluation des programmes (NWLP) a déterminé que l'implication du participant constituait un élément de succès (Askov, 2000). Aucuns propos tenus par les directeurs ne semblent correspondre à cette condition de succès : considérer l'adulte même comme facteur de succès. Divers organismes, comme les CLSC, les CLE (SR) et certains organismes communautaires (n=19), favorisent le développement de la personne; le développement des habiletés personnelles, parentales et sociales (l'« empowerment », par exemple); et le développement de la croyance qu'ils peuvent apprendre. Ils suggèrent même que ces habiletés soient développées avant même de suivre une formation scolaire. Ces différentes habiletés devraient développer une analyse critique des informations médiatisées et être axées sur les moyens de se débrouiller : faire des achats; saisir la teneur d'un contrat tel un prêt; et utiliser un ordinateur.

Avant le début de la formation, les participants avaient une perception négative d'eux-mêmes et éprouvaient de nombreuses craintes, telles la peur du jugement des autres, la peur du ridicule, la peur de passer le TENS, la peur de ne pas comprendre et la peur de foncer. Certains déclaraient ne pas être prêts à entreprendre cette démarche; ne pas avoir le courage, la volonté, la motivation ni la force de passer à l'action. Cependant, une fois ces craintes surmontées, ces participants qui, comme nous l'avons vu, poursuivaient des buts bien déterminés, après avoir connu de petits succès, regagnaient confiance en eux et devenaient les artisans de leur persévérance et de leur réussite. Cette confiance retrouvée les aide, par ailleurs, à traverser des périodes difficiles : maladie, divorce, entre autres. Cette confiance contribue également à « créer des rêves, des projets et des ambitions ». Les participants



deviennent les propres acteurs de leur succès au fur et à mesure qu'ils suivent la formation. Ainsi, « travailler » sur le développement personnel ne serait pas nécessairement préalable au fait de s'inscrire et de réussir en alphabétisation. Au contraire, selon les participants, c'est au cours de leur formation scolaire qu'ils auraient acquis ces habiletés.

## **10.4 LA COMMUNAUTÉ ET LA FAMILLE**

### **10.4.1 Les éléments formels**

#### **Milieus ruraux et urbains**

Lavoie, Lévesque, Aubin-Horth, Roy et Roy (2004) relèvent que l'éloignement géographique a une incidence sur la décision de participer au non à un programme d'alphabétisation. L'étude de Long & Taylor (2002) propose de tenir compte du facteur suivant : les différences régionales, surtout rurales et urbaines.

L'importance d'être proche, accessible et bien situé géographiquement afin de se rapprocher des milieux et offrir des services de formation est partagée par un peu moins de la moitié des directeurs (n=6). Selon certains d'entre eux (n=4), l'éloignement constitue également un obstacle à la participation. Les groupes étant plus petits en milieu rural, offrir des services pour plus d'une personne par famille serait prometteur selon un directeur. Deux des directeurs interrogés ont conclu une entente avec leur commission scolaire pour que les adultes puissent bénéficier du transport scolaire.

#### **Plan d'action local**

Par ailleurs, Ott (2001) insiste sur l'importance d'élaborer un plan d'action local en matière d'alphabétisation.

Un peu plus de la moitié des directeurs de centre interrogés ont l'intention de travailler avec les organismes du milieu en fonction d'un plan d'action local (n=8). Ils sont motivés à travailler en fonction d'un plan d'action local principalement en vue de pouvoir rejoindre la clientèle (n=11), en ciblant et en sensibilisant certains organismes, par exemple. L'intention de plus de la moitié des directeurs (n=8) est de travailler de concert avec les organismes, de « *vouloir aller plus loin* », de tisser des liens avec les organismes et être présents dans le milieu. Il en est de même de la part des organismes consultés.

L'existence d'un plan d'action local signifie aussi refaire et réviser le plan de réussite du centre en envisageant des moyens et des conditions plus concrètes, en augmentant le volume

d'activités du centre et en faisant un plan de promotion de l'alphabétisation (n=5). Or, un plan d'action local ne peut être mis en place sans un partenariat de qualité.

## **10.4.2 Les relations**

### **Qualité des partenariats**

D'après l'Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium (2001), la qualité des partenariats constitue un facteur de réussite. Pour Moore, Myers, Silva et Alemprese (1998), l'implantation des programmes est facilitée par l'expérience et les infrastructures locales et nationales.

### **Confiance et collaboration entre partenaires**

Guenther (2002) affirme que la confiance et la collaboration entre les communautés et les fournisseurs de service de formation contribuent au succès d'un programme d'éducation de base. Ils seraient à la base même d'un partenariat de qualité. Par exemple, la clé du succès dans les programmes d'alphabétisation réside dans les efforts volontaires de levée de fonds fournis par les membres de la communauté, les agences et les commerces.

Les résultats d'une étude sur un réseau entourant la formation de base démontrent qu'au-delà de la formation du réseau des programmes d'alphabétisation, son association avec les industries majeures, les associations professionnelles, les politiciens de la communauté contribuent au travail de coopération avec les autres fournisseurs de service (Ministry of Education and Training Workplace Preparation Branch, Literacy and Basic Skills Section, 1998). En outre, il importe d'établir un dialogue dans la communauté pour connaître les intérêts pour l'apprentissage relié à l'emploi. Concernant, de façon plus spécifique, le succès des programmes d'alphabétisation en milieu de travail, il importe d'estimer les conditions du marché du travail et celles de l'alphabétisation des travailleurs (Ott, 2001). Quant aux standards de qualité des programmes d'éducation familiale, la collaboration et le soutien de la communauté sont essentiels pour faciliter l'atteinte des buts éducationnels et personnels des familles (Pennsylvania State Department of Education, 2002).

Les entrevues menées avec les directeurs de centre révèlent que la majorité (n=12) fonctionnerait, au terme de cette recherche, en partenariat avec des organismes du milieu pour établir des offres de service en alphabétisation. Concrètement, ces partenariats s'actualisent au moyen de tables de concertation, de comités et d'activités conjointes (n=12). De plus, les directeurs rapportent que les centres d'éducation des adultes dirigent les personnes vers les organismes, s'il y a lieu, et vice-versa (n=9). Pour la majorité des directeurs (n=13),

l'élaboration d'offres de service de formation, principal objet de cette recherche-action, s'est réalisée en collaboration avec des organismes du milieu. Ces directeurs désirent que ces partenariats se poursuivent.

Dans les rares cas où ces partenariats n'existaient pas (n=3), les raisons invoquées concernaient la mission des organismes qui différaient de façon importante de celle des centres d'éducation des adultes où le fait de travailler et de se concentrer sur un projet ne faisant pas l'objet de partenariats.

Toutefois, des obstacles et des irritants à la collaboration avec les organismes sont mentionnés par près de la moitié des directeurs (n=7). Cette difficulté à travailler avec les organismes vient de l'incompréhension de certains organismes des règles administratives auxquelles les centres d'éducation des adultes sont soumis. La perception de la situation des personnes peu scolarisées et des missions propres à chacun, l'information non partagée, la mouvance du personnel, le fait de diriger peu de clientèle vers d'autres ressources, le temps nécessaire pour établir la collaboration, de même que certains liens déficients font en sorte que la collaboration n'est pas toujours facile.

Afin de faciliter la mise en place de partenariats, certaines solutions sont proposées par plus de la moitié des directeurs. D'ailleurs, de nombreux partenariats ont déjà été établis et devraient se poursuivre (n=12). Sur le plan des relations avec les organismes, il importe, pour ces directeurs (n=8), de respecter la mission de chacun. Les possibilités de collaboration existent vraiment (n=4). Certains centres sont déjà en réseau avec des organismes (n=5). La communication et la bonne entente sont très importantes (n=7), comme le fait d'être présents et au courant des actions des uns et des autres (n=6).

La majorité des organismes (n=9) considère essentiel de se connaître et de se faire connaître des enseignants, en l'occurrence, ceux qui connaissent peu les organismes. Les représentants des organismes préconisent, comme solution à la situation des adultes faiblement alphabétisés, une qualité de partenariats et une concertation entre les organismes du milieu et les centres d'éducation des adultes. Les organismes sont prêts à participer, en concertation avec les commissions scolaires, à l'élaboration des offres de service. Ils sont prêts à arrimer les services et les ressources existant dans la communauté, ainsi qu'à faire connaître les services aux adultes. Pour les organismes ayant participé à la recherche, travailler ensemble est incontournable et les commissions scolaires tireraient plusieurs avantages à collaborer avec les organismes. Il existerait, par ailleurs, une volonté de collaborer dans la communauté qui serait présentement sous-exploitée. Pour ce faire, les rôles entre les commissions scolaires et les organismes doivent être définis, comme l'ont mentionné les directeurs de centre, dans le respect de la mission de chacun. Les défis suivants demeurent : celui de vouloir et de pouvoir transformer les pratiques actuelles, trouver des arrimages satisfaisants tout en respectant les

missions de chacun et, enfin, bâtir des passerelles entre tous les systèmes institutionnels et communautaires pour favoriser le retour et le maintien en formation des apprenants.

Les formes que peuvent prendre ces solutions passent, par exemple, par des relations formation-emploi en utilisant des plateaux de travail (développement professionnel).

### **10.4.3 Les leviers de compétence**

#### **Soutien communautaire et familial**

Un programme à succès doit offrir des mesures de soutien dans la communauté (Malicky et Norman, 1996; Pennsylvania State Department of Education, 2002) et mettre sur pied un réseau de soutien, incluant la famille proche et élargie (Malitz et Nixon-Ponder, 1995), l'encouragement de l'entourage étant un facteur de succès (Valentine, 1990b).

En plus, d'offrir des services de soutien, un programme doit informer les étudiants des ressources disponibles dans leur communauté (Malicky et Norman, 1996). Selon les tuteurs recourant aux approches pédagogiques à succès, celles-ci comprennent des mesures de soutien social et individuel (Eldred, 2002). De plus, le soutien des pairs encourage l'assiduité des apprenants (Lutheran Social Mission Society, 1992). Une autre forme de soutien social résiderait dans le fait d'éradiquer la stigmatisation sociale associée aux problèmes d'alphabétisation (Middleton & Bancroft Planning and Research Associates, 1999). Sur le plan de l'appui financier, l'étude de Thomas (1990) suggère que les programmes soient financés par les communautés, les collègues, les écoles, les employeurs, les librairies et les agences privées.

Une autre étude aborde l'importance du soutien familial. Selon une étude de Carns (1995) sur l'environnement familial, les apprenants qui proviennent de familles unies, qui apprécient les valeurs intellectuelles et les activités culturelles, qui ont des valeurs morales concrètes et qui ont peu de conflits, ont de meilleures chances de succès et de persistance. La majorité des participants ont été dirigés vers la formation par des parents ou des personnes de leur entourage.

#### **Soutien institutionnel ou gouvernemental**

Selon un sondage mené auprès des praticiens en éducation de base des adultes, les subventions pour les programmes en améliorent la qualité (Perin, 1999). Par ailleurs, la flexibilité du financement est importante pour préserver la qualité d'un programme d'alphabétisation (Lancaster, 1993). Des ajustements aux programmes d'aide sociale sont

également à considérer étant donné qu'ils affectent les apprenants en alphabétisation (Middleton & Bancroft Planning and Research Associates, 1999).

### **Formation des enseignants et du personnel de soutien**

Engager des enseignants bien formés en alphabétisation aurait un impact considérable sur le succès des apprenants adultes. En effet, les résultats d'une étude sur l'embauche du corps professoral démontrent que les professeurs en alphabétisation énergiques et compétents sont importants au succès des apprenants adultes (Ministry of Education and Training, Workplace Preparation Branch, et Literacy and Basic Skills Section, 1998). Cette expertise doit, en outre, être complétée par des activités de perfectionnement. Les résultats de cette même étude révèlent que les enseignants bénéficieraient d'assister à des conférences, d'aller en milieu de travail, et de participer à d'autres programmes de développement professionnel. Investir dans la formation et le développement professionnel des enseignants est aussi mentionné dans d'autres études (Abadzi, 1994; Lutheran Social Mission Society, 1992). D'autres auteurs proposent d'inclure à la formation des enseignants en alphabétisation une plus grande ouverture à la culture générale et à la culture des apprenants (Quigley, 1995). Cette étude souligne que les enseignants qui comprennent la diversité des cultures utilisent davantage l'apprentissage coopératif, guident les étudiants à travers des expériences d'apprentissage, se servent de la méthode du portfolio pour les groupes plus faibles et recourent à l'apprentissage par ordinateur pour les étudiants qui ont besoin de tranquillité et de temps pour apprendre (Ziegahn, 2001). Selon ces différentes recherches, le facteur suivant est important pour le succès d'un programme : la présence d'enseignants qualifiés et expérimentés en alphabétisation et en numération (Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium, 2001).



# 11 DESCRIPTION ET ANALYSE DES OFFRES DE SERVICE

---

Chacun des agents de développement des neuf commissions scolaires ont conçu au moins une offre de service en tentant de respecter, autant que possible, les conditions de réussite cernées par la revue de littérature. Au terme de cette recherche-action, un total de treize (n=13) offres de service de formation en alphabétisation ont été élaborées. Un exemple de ces offres est présenté à l'Annexe 5. Le niveau de difficulté rencontré par les agents de développement par rapport à leur comité local varie des uns aux autres en fonction de l'ouverture démontrée par leur centre d'éducation des adultes, leur comité local et les partenaires de leur milieu. Pour certains, les offres ont pu être mises sur pied assez rapidement alors que, pour d'autres, l'opération s'est révélée plus ardue. Dans un cas, il a été même impossible d'en arriver à l'élaboration d'une offre.

## 11.1 LE CENTRE DE FORMATION

Cinq des treize offres de service tiennent compte, dans leur fiche descriptive, du facteur « programme de formation structuré et adapté » : alternance travail-études directement sur un plateau de travail; formation professionnelle (DEP) avec des préalables en formation de base; offre de formation avec concentration sur les matières scolaires afin d'éviter de proposer trop de projets; formation axée sur la planification de projets incorporant la matière scolaire; et un plan d'intervention structuré auprès d'une clientèle d'hommes sans-abris. De l'information sur la durée fait partie intégrante de quatre de ces offres. La durée est variable : dans un cas, la formation s'étend sur 20 semaines; dans deux cas, elle s'échelonne sur 10 semaines, totalisant huit rencontres (n=1) d'une journée ou plus par semaine; dans un autre cas, elle est donnée sous forme d'ateliers de courte durée.

Les offres de service sont diversifiées en fonction des besoins de groupes spécifiques d'apprenants. Ainsi, 12 des 13 offres spécifient la clientèle à laquelle s'adresse la formation. Dans certains cas, la clientèle provient de la population générale et ne se singularise que par le niveau de scolarité : clientèle peu scolarisée (secondaire III et moins), jeunes et adultes peu scolarisés pouvant avoir accès à la formation professionnelle (FP), et parents faiblement scolarisés. Dans d'autres cas, cette clientèle est classée en fonction de l'âge et du niveau de scolarité : décrocheurs âgés de 16 à 25 ans; jeunes décrocheurs de 18 à 24 ans; personnes ayant tout au plus neuf ans de scolarité. Enfin, sept offres touchent une clientèle se distinguant :

- d'un côté, par la situation familiale : jeunes familles à faibles revenus avec enfants de 0-12 ans; parents faiblement scolarisés; mères de 16 ans et plus visant l'intégration d'un emploi ou la participation à une formation; et,
- d'un autre côté, par la situation socio-économique et le genre : adultes peu scolarisés aux prises avec un problème de santé mentale ou un handicap physique; usagers de la soupe populaire (priorité aux hommes de 35 à 54 ans); adultes souffrant d'exclusion sociale (hommes de 35 à 54 ans); et usagers de refuge pour les sans-abris (priorité aux hommes de 35 à 54 ans).

Quant au mode d'organisation souple, seules quatre offres en font état : l'une mentionne les entrées et les sorties variables; l'autre, une souplesse quant aux absences; une troisième, l'adaptation aux horaires de la FP (formation professionnelle) et de la FG (formation générale). La dernière fait état de différents éléments : tenir compte du temps disponible (choisir ses présences); miser sur la souplesse; tenir compte du budget; avoir des entrées continues et ne pas fixer de durée maximum au projet.

Plus de la moitié des offres (n=8) visent à pallier les obstacles organisationnels en garantissant la gratuité des services (n=6), en assouplissant les procédures administratives, en assurant le transport des adultes (n=2), en dirigeant la classe vers un organisme plus approprié (n=2) et en offrant l'accès à une halte-garderie.

Sur le plan du recrutement, les organismes du milieu ont véritablement été mis à contribution puisque près de la moitié des offres de service (n=6) leur ont profité. Il s'agit, par exemple, d'organismes tels les CLE et la Sécurité du revenu (n=4), les CJE (n=2), les organismes communautaires (n=4) et les organismes pour les jeunes en général. Le recrutement par les pairs est également prévu (n=2), tout comme la présentation du programme à des gens qui sont en lien avec la clientèle. De plus, dans un cas, certaines directions d'écoles primaires y ont participé.

La description des offres de service fournit de l'information quant à la taille des groupes dans près de la moitié des cas (n=7). Deux cas révèlent le désir des enseignants de créer de « petits groupes » et un « ratio moins élevé » d'étudiants alors que d'autres sont plus explicites par rapport au nombre : de 13 à 15 adultes; de six à 15 participants; de six à 12 participants et même de cinq à six personnes. Par contre, seules trois offres prévoient des ressources informatiques sous forme d'atelier informatique ou d'introduction à l'informatique.

Le soutien et le suivi continus des apprenants adultes font partie intégrante de la majorité des offres de service (n=9). Un suivi psychosocial personnalisé ainsi qu'un accompagnement individuel sont inclus dans huit de ces offres : par le CLSC dans un cas et sur une base



hebdomadaire dans un autre cas. Une agente prévoit soutenir les adultes qui étudient parallèlement en formation générale et en formation professionnelle.

Par ailleurs, les dimensions orientation et conseil sont présentes dans la moitié des offres (n=7). Il s'agit, bien sûr, d'orientation professionnelle ou scolaire dans tous les cas. La formation en alphabétisation s'inscrit dans un processus de développement professionnel. Dans six cas, soit un peu moins de la moitié, il est mentionné explicitement que la formation vise l'amélioration des compétences en lecture et en calcul ou en compétences de base en lien avec le développement professionnel. Dans deux cas, la formation cible l'apprentissage d'un métier semi-spécialisé et l'un d'eux vise l'accès à la formation en entretien d'immeubles. Le développement des compétences pour maintenir un emploi et l'enseignement des techniques de recherche d'emploi ou d'entrevue font partie de trois projets. Une offre est axée sur l'obtention d'un DEP alors qu'une autre, sur l'obtention d'un DES. Des visites en milieu de travail ou en entreprises sont comprises dans trois projets alors qu'un stage d'exploration et d'apprentissage non rémunéré est prévu dans trois cas, l'un étant obligatoire et durant une journée. D'autres projets (n=4) se concentrent sur l'intégration sociale ou socioprofessionnelle; dans un cas, sur le développement d'attitudes professionnelles. Quatre projets précisent que la formation sera sanctionnée par le MELS sous forme d'attestation.

## **11.2 LA CLASSE**

Les conditions de réussite reliées à la classe sont beaucoup moins présentes dans les offres de service que les conditions relatives au centre de formation. Cette situation est normale étant donné que la planification des offres de service concerne des facteurs ou des éléments qui sont du ressort des centres de formation. Une agente seulement aborde une condition relative au climat de la classe : les enseignants ont du temps pour chacun des élèves. En regard de l'environnement de classe, une autre agente affirme que son projet suscite le sentiment d'appartenance au groupe tandis qu'une autre précise que les jeunes ciblés par cette offre connaissent déjà les locaux et les intervenants.

Sur le plan de la qualité de l'enseignement, la moitié des agents (n=7) ont élaboré des plans de formation personnalisés et actualisés sous forme de « parcours personnalisé » et d'une approche centrée sur les besoins du client. Trois d'entre eux déclarent prévoir un suivi individuel.

Neuf des treize offres de formation font référence à des approches diversifiées, à savoir :

**TABLEAU 5**  
**La classe : approches diversifiées**

	<b>Approche</b>
Offre n° 1	Moyens entrepris en vue de faciliter l'apprentissage de l'écrit et du calcul à l'aide de tâches précises.
Offre n° 3	Ateliers de groupe et ateliers de développement personnel.
Offre n° 4	Planification budgétaire, ateliers de cuisine, ateliers de reconnaissance de soi, ateliers de vente et de service à la clientèle, ainsi qu'ateliers informatiques; et organisation de travail par petits projets.
Offre n° 5	Travail d'équipe.
Offre n° 6	Échanges, discussions, courts exposés théoriques, exercices pratiques et travail en équipe.
Offre n° 8	Développement des compétences de base en utilisant des situations quotidiennes connues de la clientèle.
Offre n° 10	Élaboration de projets, résolution de problèmes et travail d'équipe.
Offre n° 11	Contenu varié en lien avec l'intégration en emploi.
Offre n° 12	Apprentissage à partir de situations concrètes.

Nous constatons que ces projets utilisent des approches diversifiées en conformité avec les conditions de succès relevées dans la revue de littérature : intégrant le travail d'équipe à l'apprentissage à partir de situations concrètes de la vie quotidienne, par exemple.

Le développement de l'estime de soi est pris en compte dans la moitié des projets (n=7); dans trois cas, avec la présence d'ateliers de connaissance de soi et d'estime de soi sous forme d'objectifs ou de buts.

La considération de l'adulte actif dans le processus d'apprentissage n'apparaît pas dans les offres analysées. Quant à la qualité de l'évaluation, seuls trois agents l'incluent dans leur planification. Une offre prévoit des tests après la réalisation de chaque objectif. Une autre offre de formation administre un test de sélection axé sur les raisons de la motivation ainsi qu'un test de français. Une dernière offre opte pour un atelier d'évaluation et un bilan personnel et professionnel des expériences de l'apprenant. Trois autres projets tiennent compte de l'importance de faire vivre à ces adultes des réussites en termes de résultats :

*les élèves sont encouragés par les réussites qu'ils vivent;*

*...par petits pas.*

Le transfert des connaissances dans la vie quotidienne (n=7) est cité de façon générale en termes d'habiletés directement transférables au quotidien. Cependant, dans d'autres cas, ce transfert est rapporté sur le plan du développement de compétences reliées à la vie de locataire, à la prise en charge de sa santé, à son hygiène, à sa présente alimentation ou à une meilleure alimentation. Dans un certain cas, le transfert est prévu en planification budgétaire au moyen d'un atelier de cuisine.

### **11.3 L'ADULTE**

Une évaluation de l'implantation de ces offres doit précéder l'étape de cerner les conditions reliées à l'adulte. Dans cette partie, il a donc été difficile d'explicitier la mise ou place ou la présence des éléments reliés à l'adulte lui-même dans le contexte de l'élaboration même des offres de service de formation en alphabétisation. Néanmoins, six des projets précisent certains éléments tels la perception de l'adulte à l'égard du milieu scolaire, la motivation intrinsèque et extrinsèque, la relation entre enseignants et apprenants, ainsi que le sentiment de compétence.

Six projets mettent en place des mesures pour modifier la perception négative des adultes à l'endroit du milieu scolaire et de leur capacité d'apprendre, dont quatre l'abordant tel quel alors que deux projets en parlent en termes de résultats escomptés : « pour eux, l'école est démystifiée ». Quant à la motivation, une des offres déclare explicitement s'appuyer sur la motivation intrinsèque.

Quant à la relation entre enseignants et apprenants, un cas rapporte que « *les élèves se sentent privilégiés car l'enseignante et l'intervenante ont beaucoup de temps à leur offrir* ». Deux autres projets prévoient établir une collaboration entre enseignants et apprenants, ainsi que gagner la confiance des apprenants par l'entremise du suivi individuel en vue du résultat escompté. Enfin, un seul projet aborde la corrélation du développement du sentiment de compétence et de celui des trois autonomies : personnelles, sociales et professionnelles.

### **11.4 LA COMMUNAUTÉ ET LA FAMILLE**

Parmi les conditions de réussite appartenant à la dimension communauté/famille, la présence et la qualité des partenariats fait l'unanimité dans le cadre des projets élaborés par les agents de développement. Des partenariats sont établis, premièrement avec différents organismes communautaires (n=7); avec certains CLSC<sup>8</sup> (n=4); entre les Centres d'éducation des adultes

---

<sup>8</sup> Centre local de services sociaux et communautaires

(CEA) et des centres de formation de la commission scolaire, tels les CFP<sup>9</sup> (n=3); avec les CLE<sup>10</sup> et la Sécurité du revenu (n=3); ainsi qu'avec des CJE<sup>11</sup> (n=3).

En outre, nous remarquons que ces partenariats ont été établis entre la commission scolaire et plus d'un organisme dans six projets.

Les autres éléments ne sont abordés que dans une très faible mesure dans le cadre de quatre projets seulement. Une offre de service tient compte des particularités du milieu rural, par exemple. Quant à un arrimage avec le développement professionnel, ce même projet ne néglige pas les relations formation-emploi en considérant les offres d'emploi dans la région, en intégrant à la formation l'acquisition d'habiletés reliées à l'emploi et en visant l'obtention d'un DEP. Enfin, un autre projet prévoit faire connaître les services offerts par les organismes communautaires.

En somme, ces offres de service constituent des synthèses intéressantes et reflètent bien l'amalgame nécessaire des différents facteurs ou des différentes conditions de succès permettant une augmentation du taux de participation des adultes.

---

<sup>9</sup> Centre de formation professionnelle

<sup>10</sup> Centres locaux d'emploi

<sup>11</sup> Carrefours Jeunesse-emploi

## 12 LE POINT DE VUE DES AGENTS DE DÉVELOPPEMENT

---

La recherche-action réalisée dans la région de la Montérégie avait pour but d'augmenter le taux de participation des adultes faiblement alphabétisés de son territoire en diversifiant les offres de service de formation en alphabétisation. L'orientation choisie consistait donc à aborder la problématique en mettant l'accent sur la diversification des offres de service. Il a donc été important de concevoir des offres de service fondées sur les résultats de la recherche dans le domaine, soit sur des principes ou des conditions gagnantes tels qu'ils émanent d'expériences éducatives en alphabétisation s'appuyant sur la demande.

L'expérience de recherche-action avec les neuf commissions scolaires de la Montérégie, avec la participation d'enseignants (n=9), de conseillers pédagogiques ou de directeurs de centres de ces mêmes commissions scolaires, agissant à titre d'agents de développement, nous enseigne qu'il est pratiquement indispensable qu'au moins une ressource joue un rôle d'interface entre le centre d'éducation des adultes, les adultes faiblement alphabétisés et les autres acteurs de la communauté avec lesquels ces adultes sont en relation. Selon les agents de développement, il apparaît difficile, voire pratiquement impossible, qu'un enseignant, qu'un conseiller pédagogique ou qu'un directeur de centre d'éducation des adultes, par exemple, procède à l'exécution de ces tâches au cours de l'exercice de leurs fonctions habituelles. Une ressource consacrée à cette fin doit donc être prévue. La présence même d'une telle ressource pourrait constituer en soi un moyen de lever les obstacles à la participation. Parallèlement, favoriser l'expression de la demande ou de la mise en œuvre de mécanismes permettant de la susciter devrait faire partie intégrante de la planification stratégique des centres d'éducation des adultes, si ce n'est déjà fait.

### 12.1 QUELS MOYENS PRENDRE EN VUE DE LEVER LES OBSTACLES À L'IMPLANTATION D'OFFRES DE SERVICE?

Le point de vue des agents de développement sur les obstacles ou les difficultés inhérents à la conception et à l'implantation d'offres de service tenant compte de la demande s'exprime en lien avec les dimensions qui suivent.

## **12.2 VISIONS, VALEURS ET ATTITUDES DE L'INSTITUTION**

Pour les agents, l'alphabétisation devrait faire partie des valeurs des commissions scolaires, les méthodes de travail étant intimement liées aux perceptions de la valeur de l'alphabétisation. Présentement, la formation de base ne serait pas portée par les commissions scolaires et n'occuperait pas une grande partie de leur mandat d'où l'importance d'une solide culture de formation au sein d'une commission scolaire ou d'un centre valorisant la formation de base.

Afin de mener à bien toute offre de service, il faut s'assurer d'une volonté politique. Les agents déplorent donc un manque d'intérêt et de conviction se manifestant par un manque de temps et le fait de faire valoir d'autres priorités. Selon eux, les directeurs et les autres membres du personnel doivent témoigner « qu'ils y croient ». Autrement, il leur apparaît très difficile de concevoir et d'implanter des offres de service. Ainsi, les agents suggèrent de faire de l'alphabétisation un enjeu prioritaire. Par ailleurs, il faut tenir compte de la vision des personnes : « *lorsqu'une nouvelle personne arrive en poste, c'est souvent aussi une nouvelle vision des choses qui arrive et il peut s'agir alors d'un obstacle* » (une agente). Nous constatons donc que les visions sont souvent plutôt portées par les personnes que par les organismes.

### **Sur le plan organisationnel et institutionnel**

Les agents ont souligné l'importance de limiter le roulement du personnel. Pour eux, le fait qu'une personne quitte un poste en alphabétisation peut nuire au maintien du projet, car la nouvelle personne en poste n'a pas nécessairement la même expertise. « Il est difficile que cette personne soit complètement au parfum de tout ce qui a été fait dans le projet avant son arrivée. Il faudrait développer un système de gestion des transitions afin d'assurer de la meilleure continuité possible » (une agente). En outre, les agents proposent d'améliorer la cohésion entre les commissions scolaires et les centres eux-mêmes, les premiers ayant des règles plus formelles que les derniers. De plus, il faut considérer la complexité même d'élaborer des offres de service.

### **Sur le plan de la formation des membres du personnel intervenant en alphabétisation**

Les agents proposent de tenir compte du milieu d'où provient le personnel (enseignant ou non-enseignant) et de leurs connaissances. Le fait de « venir » des milieux de l'alphabétisation ou des compétences de base présuppose une meilleure connaissance et une meilleure compréhension de ces deux champs et un plus grand intérêt pour eux. L'inverse semble également vrai : ne pas provenir de ces milieux peut être un obstacle. Tous n'ont pas les mêmes connaissances en matière d'alphabétisation ou de compétences de base. Selon les

agents, cette méconnaissance des personnes en alphabétisation se traduit par la conviction des commissions scolaires que « l'alphabétisation » fait très souvent référence à des personnes âgées plutôt qu'à des personnes jeunes. Les commissions scolaires peuvent, d'une part, avoir de fausses perceptions sur les gens en alphabétisation et, d'autre part, souvent peu ou mal connaître les jeunes personnes qui en bénéficient. Enfin, selon les agents, plusieurs enseignants ne semblent pas apprécier la clientèle en alphabétisation ou en compétences de base. Dans un autre ordre d'idées, l'utilisation du terme « alphabétisation », surtout dans le milieu des commissions scolaires, peut rebuter certaines personnes.





## 13 CONCLUSION

---

Au terme de cette recherche-action, il est possible de confirmer l'atteinte du *premier sous-objectif* de cette recherche, soit celui d'élaborer une offre de service de formation en alphabétisation diversifiée dans chaque commission scolaire.

Les résultats des entrevues avec les représentants d'organismes nous amènent à formuler les constats suivants concernant les actions à mener en amont de la formation et, ainsi, favoriser l'expression de la demande en collaboration avec les organismes du milieu. D'abord, une grande volonté de collaboration se dégage de la part des organismes communautaires, mais aussi une certaine méfiance des groupes populaires d'alphabétisation. Les solutions et les formes que doit prendre la formation et les rôles que les organismes sont prêts à jouer sont en conformité avec leur mission. D'après ces différents organismes, travailler ensemble est incontournable et il y existe une volonté de collaborer qui est inexploitée ou du moins sous-utilisée. Même si les directeurs de centre ou de services interrogés déclarent avoir recours aux organismes et collaborer avec eux, ils ne représenteraient pas la norme. Cette collaboration serait peut-être aussi le fruit de cette recherche-action.

Les organismes voient la nécessité d'un changement de pratiques de la part des commissions scolaires, telles les pratiques pédagogiques et les pratiques de collaboration. Selon eux, d'autres programmes offerts par les commissions scolaires semblent répondre aux formes souhaitées de l'alphabétisation et favoriser l'intégration socioprofessionnelle (IS, ISP, entre autres). Cependant, nous avons constaté que cette vision ne rejoint pas les données issues de la recherche selon lesquelles il est primordial d'offrir un programme de formation en lecture et en écriture qui soit bien structuré et adapté. De plus, la vision des organismes à l'égard de l'alphabétisation met en valeur des visées d'intégration socioprofessionnelle qui atténuent l'importance de la lecture et de l'écriture qui n'est pas partagée par les adultes inscrits dans des activités d'alphabétisation. Au contraire, pour eux, le but principal à atteindre est de maîtriser suffisamment la lecture, l'écriture et le calcul, ou bien le français et les mathématiques afin d'être en mesure de poursuivre leurs études dans un autre domaine qui leur permettront d'atteindre une meilleure qualité de vie.

En outre, en vue d'augmenter le taux de participation et le maintien en formation des adultes faiblement alphabétisés sur le territoire de la Montérégie, les résultats des entrevues avec les représentants d'organismes mettent en évidence certains défis à relever : la volonté et la capacité de transformer les pratiques actuelles, la coexistence de deux réseaux de formation en

alphabétisation au Québec (le formel et le non-formel) et, enfin, l'établissement d'un arrimage satisfaisant qui respecte les missions de chacun et bâtit des passerelles entre tous les systèmes (communautaires, institutionnels, entre autres).

En ce qui a trait au *deuxième sous-objectif*, soit celui d'expérimenter des moyens visant à favoriser l'accès des personnes ayant moins d'une neuvième année aux services de formation offerts, la littérature scientifique a permis, dans un premier temps, de cerner les modalités et les mécanismes d'accès. Dans un deuxième temps, des offres de service ont été élaborées pour chacune des commissions scolaires participantes, certaines avec plus de facilité que d'autres en fonction du degré d'ouverture des partenaires locaux ou des directions de centre. À cet effet, l'expérience vécue par les agents de développement a été riche d'enseignements sur les conditions à mettre en place afin que de nouvelles offres de service puissent être implantées dans les différents milieux. La volonté exprimée par la direction et tout le personnel de même que les valeurs et l'importance qu'ils accordent à l'alphabétisation constituent des piliers sans lesquels il devient très difficile d'élaborer des offres de formation adéquates et, ultimement, d'augmenter le taux de participation des adultes à la formation. Par ailleurs, il a été possible de constater que les offres de service élaborées par les agents de développement respectaient bon nombre des conditions de réussite de pratiques ou de programmes d'alphabétisation relativement aux dimensions *centre de formation* et *communauté*. Ces offres ayant été analysées a priori, c'est-à-dire avant le début des activités de formation en tant que telles avec les adultes, il est normal que les dimensions *classe* et *adulte* soient moins élaborées ou mises en évidence. Cependant, il serait important de retenir que c'est la présence et l'interaction de cet ensemble complexe de facteurs qui font en sorte qu'une pratique ou un programme d'alphabétisation conduise à la réussite.

Dans le cadre des conditions permettant de favoriser l'accès à la formation et le maintien des adultes faiblement alphabétisés en formation, le point de vue des adultes eux-mêmes a permis de mieux connaître ce qui distingue les *participants* des *non-participants*, les objectifs des participants étant plus de nature scolaire ou scolarisante, tel que nous l'avons mentionné ci-dessus, que ceux des non-participants qui ont des visées d'insertion socioprofessionnelle. De plus, les résultats confirment que les participants poursuivaient des buts personnels et professionnels à la différence des non-participants.

Le *troisième sous-objectif*, soit celui d'accompagner et de former le personnel des commissions scolaires en lien avec les recherches et les pratiques innovatrices en matière de formation et d'accès, ainsi qu'avec le processus de la recherche-action, a été réalisé au moyen d'une formation à la recherche-action au début du projet et de rencontres tenues, en moyenne, tous les deux mois réunissant l'équipe de recherche de l'UQAM, les agents de développement et, bien sûr, la coordonnatrice et la gestionnaire du projet. Les agents de développement ont joué des rôles à la fois de chercheurs, de sujets de la recherche ainsi que de praticiens. Ils ont eux-

mêmes mené les entretiens auprès des organismes de la communauté. Ils ont pu s'approprier les résultats de la revue de la littérature scientifique ainsi que les résultats des entretiens avec les participants et les non-participants. Toutes ces données ont pu être réinvesties dans leurs offres de service. Ainsi, les agents ont eux-mêmes mené des activités de recherche. Le projet a contribué à la formation d'une équipe à la recherche-action qui soit au fait des connaissances dans le domaine.

### **Des retombées pour l'avenir**

Cette recherche nous aura appris, du moins confirmé, que le succès d'une activité ou d'un programme d'alphabétisation repose sur un ensemble complexe de facteurs ou de conditions. La réussite de cet amalgame de facteurs ou de conditions, établi en fonction de la réalité des adultes et du milieu dans lesquels ils vivent, peut inciter les adultes faiblement alphabétisés à retourner en formation. Ces facteurs sont désormais connus et, dans une certaine mesure, les acteurs en matière d'alphabétisation en Montérégie ont eu l'occasion, au cours de cette recherche-action, de se les approprier. La poursuite des efforts d'implantation d'offres de service de formation tenant compte des leçons apprises au cours de cette recherche-action est donc à souhaiter et à encourager de la part des instances préoccupées par l'alphabétisation des adultes qu'elles soient locales, régionales, provinciales ou nationales.

*N.B. : Dans la présente recherche, le masculin est employé à titre générique, sans aucune discrimination, uniquement en vue d'alléger le texte et désigne autant le féminin que le masculin.*

## BIBLIOGRAPHIE

Abadzi, H. (1994). *What We Know About Acquisition of Adult Literacy. Is There Hope? World Bank Discussion Papers*, 245 p. Paper presented at the World Bank Discussion, Washington (États-Unis).

Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium (2001). *Key Elements in Successful Training. A Comparative Study of Two Workplaces. Project Report, 2000-2001*. Brisbane (Australia): Australian National Training Authority.

Askov, E. N. (2000). Workplace Literacy: Evaluation of Three Model Programs. *Adult Basic Education*, 10(2), p. 100-108, Sum 2000.

Carns, A. (1995). Perceived Family Environment Variables of Adult Literacy Program Participants. *Adult Basic Education*, 5(3), p. 116-178, Fall 1995.

Cochran, E. (2000). *Future Works: An Alternative Avenue to Success. Practitioner Research Briefs, 1999-2000 Report Series*. Virginia (États-Unis). Arlington Public Schools, Virginia Adult Education Research Network.

Daniels, S. J., & Hess, C. A. (1992). *Adult Literacy: An Evaluation of a Successful Program*. Paper presented at the 5<sup>th</sup> Annual Meeting of the Midwest Regional Reading and Study Skills Conference, Kansas City (États-Unis).

Demetron, G. (1994). *Motivation and the Adult New Reader: Becoming Literate at the Bob Steele Reading Center*. Hartford, Connecticut (États-Unis): Literacy Volunteers of Greater Hartford.

Eldred, J. (2002). *Moving On with Confidence: Perceptions of Success in Teaching and Learning Adult Literacy*. Leicester (England): National Institute of Adult Continuing Education.

Fischer, J. C. (1994). *Worker Education Program 1992-93. Evaluation Report*. Chicago (États-Unis): Amalgamated Clothing and Textile Workers' Union, New York; Northeastern Illinois University and Chicago Teachers Center.

Gaulin, H. (1992). In R. Legendre (Ed.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal (Québec): Guérin Éditeur.

Guenther, J. (2002). *What Makes "Good" Literacy and Numeracy Provision? Case Study Research of Regional Australia*. Queensland (Australia): Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium.

Hart, D., Long, E., Breslauer, H., & Slosser, C. (2002). *Non-Participation in Literacy and Upgrading Programs: A National Study. Stage One: Interviews from Across Canada. Stage Two: Survey of Attitudes, Perceptions, and Preferences Regarding Adult Basic Education Programs.* Ontario (Canada): Human Resources Development Canada, National Literacy Secretariat.

Kerka, S. (1988). Strategies for Retaining Adult Students: The Educationally Disadvantaged [Electronic Version]. *ERIC Publications (ED299455)*, 4 p.

Kerka, S. (1995). *Adult Learner Retention Revisited.* (ERIC Publications: EDO-CE-95-166). Columbus, Ohio (États-Unis): ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

Kirstein, K. D. (2001). *Adult Basic Education and Self-Esteem: Practical Strategies for Addressing Self-Esteem Problems among Basic Skills Students.* Unpublished Graduate Project, Seattle University, Seattle (État-Unis).

Lancaster, A. (1993). *What Makes a Quality Literacy Program? The Literacy Series* (Opinion Papers). Alexandria, Virginie (États-Unis): Education and Literacy Initiative, Community Partnerships and Volunteer Initiatives Division.

Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Aubin-Horth, S., Roy, L., & Roy, S. (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel : rapport de recherche.* Rimouski (Québec): Éditions Appropriation (CDEACF; ISBN 2-922523-03-9).

Legendre, R. (Ed.) (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation (2<sup>e</sup> éd.). Montréal (Québec): Guérin Éditeur.

Leis, A. (1994). *Distinct Needs of Rural Literacy Programs.* Toronto (Canada): Ontario Rural Literacy Special Interest Group, Ontario Training and Adjustment Board.

Literacy British Columbia (2000). *Eight BC Workforce Literacy Initiatives. Final Report.* Vancouver (Canada): Literacy British Columbia.

Long, E., & Middleton, S. (2001). *Patterns of Participation in Canadian Literacy and Upgrading Programs: Results of a National Follow-Up Study* Toronto, Ontario: ABC Canada.

Long, E., & Taylor, L. (2002). Non-Participation in Literacy and Upgrading Programs: A National Study. Stage One: Interviews from across Canada. In E. Long (Ed.), *Non-Participation in Literacy and Upgrading Programs: A National Study* (p. 7-111). Toronto, Ontario: ABC Canada.

Lutheran Social Mission Society. (1992). *Towards the ABE Promised Land: Creating a Successful Learning Environment by Examining Retention Rates. Final Report.* Philadelphia, PA (États-Unis): Pennsylvania State Department of Education, Division of Adult Basic and Literacy Education Programs.

Malicky, G. V., & Norman, C. A. (1996). Perceptions of Adult Literacy Learners about Themselves and Their Lives. *Adult Basic Education*, 6(1), p. 3-20.

Malitz, K., & Nixon-Ponder, S. (1995). *Increasing Retention through Student Success. Research to Practice*. Kent, Ohio (États-Unis): Kent State University, Ohio Literacy Resource Center.

Middleton, S., & Bancroft Planning and Research Associates (1999). *It Guided Me Back to Learning*. Vancouver (Canada): Literacy BC.

Millar, D. (1996). *Executive Summary of the Use of Educational Software in Adult Literacy Programs: A Comparison of Integrated Learning Systems and Stand-Alone Software*. Ottawa (Canada): National Literacy Secretariat.

Millar, R., & So, J. (1998). *Learning and Talking Together. Research Investigating Persistence and Retention in Adult Literacy Programs*. Winnipeg (Canada): Journeys Adult Education Program.

Ministère de l'Éducation (2004). *Portrait statistique de l'éducation*. Région administrative de la Montérégie (16). Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation (2003). Données tirées des fichiers SAGE (Sanction des études des adultes en formation générale) et SIFCA (Système d'information financière sur la clientèle adulte).

Ministère de l'Éducation (2004) *Le plaisir d'apprendre. J'embarque quand ça me ressemble : Programme d'aide pour favoriser le retour en formation des 16-24 ans*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministry of Education and Training, Workplace Preparation Branch, & Literacy and Basic Skills Section (1998). *Best Practices in Literacy for Adults with Developmental Disabilities*. Toronto (Canada): Ontario, Ministry of Education and Training, Workplace Preparation Branch and Literacy and Basic Skills Section.

Moore, M. T., Myers, D., Silva, T., & Alamprese, J. T. (1998). *Addressing Literacy Needs at Work: Implementation and Impact of Workplace Literacy Programs. Final Report*. Washington D.C. (États-Unis): Mathematics Policy Research.

Morrow, D. H. (1993). *Effectiveness of Group Instruction in Adult Literacy Acquisition*. (Final Report). Harrisburg, PA (États-Unis): Greater Pittsburgh Literacy Council, Pennsylvania State Department of Education, Bureau of Adult Basic and Literacy Education.

Murray, M. D. (2002). *Learning Style Modalities and Attributes of an Effective Classroom Environment: An Analysis of Adult Learners in an Adult Basic Education Classroom*. Unpublished master degree thesis, Brooklyn College, New York (États-Unis).

Novak (1991). *No Pitiful Stories: Looking at the Relationship between Adult Literacy Programs and Empowerment*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (77<sup>th</sup>), Atlanta, GA (États-Unis).

Office of Vocational and Adult Education (1997). *National Forum on Adult Education and Literacy: Views from Adult Learners*. Washington, D.C. (États-Unis): Office of Vocational and Adult Education (ED), Division of Adult Education and Literacy.

Ohio State Department of Education (2003). *Adult Basic and Literacy Education Program: Revised Indicators of Program Quality*. Columbus (États-Unis): Division of Career-Technical and Adult Education.

Ott, J. A. (2001). *Improving Workforce Literacy for 21<sup>st</sup> Century Jobs*: Institute on Family and Neighborhood Life at Clemson University, Clemson, SC (États-Unis).

Ouellet, C. (2005). *Pratiques et représentations de la formation chez des travailleurs ayant suivi une formation en compétences de base*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Montréal (Québec).

Ouellet, C., Tremblay, H., Lambert, L., Médeiros, I., Thouin, M., Ménard, O. (2005). *Mieux rejoindre les personnes ayant des difficultés en lecture et en écriture : une recherche-action sur la diversification des offres de services de formation en Montérégie*. Communication présentée au Colloque international sur la littératie, Association belge de lecture, Namur, du 2 au 4 novembre 2005.

Park, V. (2000). Why Don't People Come? Some Reasons for Non-Participation in Literacy Programs. In M. Norton & G. Malicky (Eds.), *Learning about Participatory Approaches in Adult Literacy Education: Six Research in Practice Studies* (p. 193-202). Edmonton, AB (Canada): Learning at the Centre Press.

Peck, J. K. (1993). *The Dynamics of ABE Social Networks*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (43<sup>rd</sup>), Charleston, SC (États-Unis).

Pennsylvania State Department of Education (2002). *Pennsylvania Family Literacy Program Performance Standards*: Pennsylvania State Department of Education, Bureau of Adult Basic and Literacy Education, Harrisburg, PA (États-Unis).

Pennsylvania State University, & University Park Institute for the Study of Adult Literacy (1993). *Retaining Reluctant Learners in ABE through the Student Intake Period*. Monroeville, Pennsylvania (États-Unis): Pennsylvania State Department of Education, Bureau of Adult Basic and Literacy Education.

Perin, D. (1999). Professionalizing Adult Literacy: Would a Credential Help? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(8), p. 610-619, May 1999. Perin, D., & Greenberg, D. (1992). *Retention Patterns in an Adult Basic Education Program for Health Care Workers Preparing for College*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco (États-Unis).

Pierce, W. L., Harper, L., Hemby, V., Grubb, R., & Hull, A. (1993). *Recruitment and Retention of Adult Basic Education Students*. Hattiesburg (États-Unis): University of Southern Mississippi, Adult Education Program Development Project.

Quigley, B. A. (1995). *Improving Retention in Adult Basic Education and Recommended Strategies for Effective Instructional and Counseling Interventions: Reasons for Resistance to Attending Adult Basic Literacy*. *Research in Adult Literacy*. Kent, Ohio (États-Unis): Kent State University, Ohio Literacy Resource Center.

Quigley, B. A., & Umland, R. L. (2000). Retaining Adult Learners in the First Three Critical Weeks: A Quasi-Experimental Model for Use in ABE Programs. *Adult Basic Education*, 10(2), p. 55-68.

QUILL Learning Network (2002). *Strategies to Increase Participation: A Look at Underemployed Adults in Basic Skills Programs*. Walkerton (Canada): QUILL Learning Network.

Snider, S. (1999). *Developing an Intense Goal-Setting Portion of Student Orientation. Helping Students To Focus on Their Goals and Remain with GPLC Until Those Goals Are Achieved* (Action Research Monograph). Pennsylvania (États-Unis): Pennsylvania Action Research Network, 1998-99. Section 353 Project of the Pennsylvania Department of Education, Bureau of Adult Basic and Literacy Education. A Learning from Practice Project; see CE 079 962. 26 p.

Statistique Canada, & Développement des ressources humaines Canada (DRHC) (2001). *Un rapport sur l'éducation et la formation des adultes au Canada : Apprentissage et réussite*. Ottawa (Canada).

Statistique Canada (2001). *Recensement du Canada de 2001*. Gouvernement du Canada: Statistique Canada.

Thomas, A. M. (1990). *Encouraging Adults To Acquire Literacy Skills*. Ottawa (Canada): National Literacy Secretariat.



University of Regina (1992). *Saskatchewan Older Adult Literacy Survey. Final Report*. Regina (Canada): Seniors Education Centre (University of Regina).

Valentine, T. (1990a). *What Motivates Adults To Participate in the Federal Adult Basic Education Program? Research on Adult Basic Education. Number 1 in Series of 3*. Iowa (États-Unis): Iowa State Department of Education.

Valentine, T. (1990b). *Why Some Eligible Adults Choose Not To Participate in the Federal Adult Basic Education Program. Research on Adult Basic Education. Number 3 in Series of 3*. Iowa, États-Unis: Iowa State Department of Education. Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). In R. Legendre (Ed.), *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2<sup>e</sup> éd., 885 p.). Montréal (Québec): Guérin Éditeur.

Wikelund, K. R. (1995). *Motivations for Learning: Voices of Women Welfare Reform Participants*. (NCAL Brief: NCAL-BP94-13). Philadelphia, PA (États-Unis): National Center on Adult Literacy.

Wrigley, H. S. (1991). *Alternative Approaches to Documenting Progress in Language Learning and Literacy Development*. Paper presented at the Workshop on Alternative Approaches to Evaluating English Family Literacy Programs (January, 1991), ERIC Publications: ED333764.

Ziegahn, L. (2001). *Considering Culture in the Selection of Teaching Approaches for Adults* (ERIC Publications: ED459325). Columbus, OH (États-Unis): ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.



# ANNEXE I

## *Canovas d'entrevue*

---

*Représentants d'organisme  
de la communauté*

## **ENTREVUE AVEC LES REPRÉSENTANTS D'ORGANISMES DE LA COMMUNAUTÉ**

1. Avez-vous comme clientèle des personnes faiblement scolarisées (moins de douze ans et/ou moins de neuf ans de scolarité)?
  - 1.1 Comment voyez-vous la situation des adultes ayant moins de neuf ans de scolarité sur votre territoire?
2. Selon vous, jusqu'à quel point être peu scolarisé (moins de neuf ans de scolarité) est-il problématique pour ces adultes?
  - 2.1 Selon vous, quelles sont les principales difficultés que ces personnes rencontrent?
3. Selon vous, en tant que (nom de l'organisme), quelles solutions voyez-vous pour améliorer ou changer la situation de ces personnes peu scolarisées?
  - 3.1 Pouvez-vous donner des exemples?
4. Que pensez-vous d'un projet qui viserait à mettre en œuvre des formations adaptées à ces personnes dans une perspective de formation continue tout au long de leur vie?
  - 4.1 Quelle forme pourrait prendre ces services de formation?
5. Comment voyez-vous votre rôle dans l'élaboration de ces nouvelles offres de service en formation?
  - 5.1 Quelle contribution pourriez-vous apporter pour favoriser la participation de ces personnes à ces formations?
  - 5.2 Quelles seraient les conditions de succès de ces nouvelles initiatives (nouvelles offres de formation)?
  - 5.3 Quels seraient les gains pour les personnes peu scolarisées?
  - 5.4 Quels seraient les gains pour votre organisme?
  - 5.5 Quels seraient les gains pour la communauté?

# ANNEXE II

## *Canovas d'entrevue*

---

*Participants en alpha  
(formation de base)  
(Jusqu'à neuf ans de scolarité)*

**ENTREVUE AVEC DES  
PARTICIPANTS EN ALPHA (FORMATION DE BASE)  
(Jusqu'à neuf ans de scolarité)**

**Partie A**

**Questions préliminaires**

1. Est-ce que chacun et chacune de vous peut se présenter et dire depuis combien de temps vous suivez des cours?
2. De quoi êtes-vous le plus fier dans votre vie?
  - 2.1 Est-ce que les cours que vous avez suivis y ont été pour quelque chose?

**Questions de transition**

3. Qu'est-ce qui vous aurait donné le goût de poursuivre vos études (quand vous étiez jeunes)?
4. Qu'est-ce qui était difficile pour vous quand vous alliez à l'école?
  - 4.1 Qu'est-ce que l'école aurait pu faire pour empêcher ce type de difficultés?
  - 4.2 Maintenant, à l'éducation des adultes, connaissez-vous des difficultés?
  - 4.3 Qu'est-ce que l'école pourrait faire présentement pour empêcher ce type de difficultés?
5. Qu'est-ce qui vous a ramené à l'école ou à l'éducation des adultes?
  - 5.1 Qu'est-ce que vous aimez?
6. Qu'est-ce que vous n'aimez pas?
  - 6.1 Pourquoi?
7. D'après vous, qu'est-ce qui empêcherait d'autres adultes de s'inscrire à l'éducation des adultes (alpha/formation de base)?

## Questions clés

8. Définissez un « cours intéressant », que ce soit pour vous ou pour d'autres personnes, à l'éducation des adultes (alpha/formation de base)?

8.1 Sur quels sujets porterait la formation?

8.2 Qui serait dans le groupe de formation?

8.3 Quelles seraient les qualités du formateur?

8.4 Où se passerait cette formation?

8.5 Combien de temps durerait cette formation?

8.6 Quel en serait l'horaire?

8.7 Comment le programme serait-il organisé?

8.8 Comment se passerait l'évaluation?

8.9 Comment seraient formés les groupes?

**PISTES**

9. À quoi ces cours pourraient-ils vous servir par la suite?

9.1 À travailler?

9.2 À suivre d'autres cours

9.3 Les deux?

9.4 Autres?

**PISTES**

10. Quels services le centre de formation pourrait-il vous offrir pour faciliter votre formation?

## **Partie B**

*(Questions formulées à partir des données d'entrevues avec les partenaires et de la revue de littérature)*

**11.** Quels métiers vous intéresseraient le plus?

**11.1** Qu'est-ce que vous penseriez de faire du français et des mathématiques en même temps que vous étudiez un métier?

**12.** Seriez-vous d'accord de suivre ces cours dans un centre d'éducation des adultes?

**12.1** Si non, pourquoi?

**13.** Où seriez-vous le plus à l'aise pour suivre ces cours?

### **Conclusion**

**14.** Est-ce que ce serait important pour vous d'avoir un « papier » ou une attestation à la fin de ces cours?

Nous vous remercions de votre collaboration !



# ANNEXE III

## *Canovas d'entrevue*

---

*Non-participants*

*(Jusqu'à neuf ans de scolarité)*

## **ENTREVUE AVEC DES NON-PARTICIPANTS (Jusqu'à neuf ans de scolarité)**

### **Partie A**

#### **Questions préliminaires**

1. Est-ce que chacun et chacune de vous peut se présenter et dire rapidement où il où elle en est par rapport à sa formation?
2. Quelle est la réalisation dans votre vie dont vous êtes le plus fier?
  - 2.1 Comment la formation que vous avez reçue a-t-elle contribué, de façon générale, à cette réalisation?
3. Présentement, dans quoi seriez-vous prêts à investir du temps et de l'énergie?

#### **Questions de transition**

4. Pouvez-vous dire aujourd'hui ce qui aurait pu vous retenir à l'école (quand vous étiez plus jeune)?
5. Qu'est-ce qui était le plus difficile pour vous quand vous alliez à l'école (quand vous étiez plus jeune)?
6. À partir de votre expérience de l'école (quand vous étiez plus jeune), qu'est-ce qui vous aiderait aujourd'hui à empêcher que les difficultés que vous avez pu rencontrer à l'école ne se reproduisent?
  - 6.1 De quel genre de soutien auriez-vous besoin, d'autres adultes ou vous-même?
7. Qu'est-ce qui vous ramène, ou vous ramènerait, vers l'école ou la formation aujourd'hui?
8. Quelle est la principale raison qui vous empêche de le faire?

## Questions clés

9. Définissez une « formation intéressante ».
10. Comment voyez-vous une formation qui serait idéale pour vous?
  - 10.1 Sur quels sujets porterait la formation?
  - 10.2 Qui serait dans le groupe de formation?
  - 10.3 Quelles seraient les qualités du formateur ou de la formatrice?
  - 10.4 Où se passerait cette formation?
  - 10.5 Combien de temps durerait cette formation?
  - 10.6 Quel en serait l'horaire?
  - 10.7 Comment le programme serait-il organisé?
  - 10.8 Comment se passerait l'évaluation?
  - 10.9 Comment les groupes seraient-ils formés?
11. Où vous amènerait-elle?
  - 11.1 À travailler?
  - 11.2 À suivre d'autres cours
  - 11.3 Les deux?
  - 11.4 Autre?
12. Quelles autres activités ou services le centre de formation devrait-il vous offrir en lien avec vos besoins?

## **Partie B**

*(Questions formulées à partir des données d'entrevues avec les partenaires et de la revue de littérature)*

- 13.** Qu'est-ce que vous penseriez de faire du français et des mathématiques en même temps que vous étudiez un métier?
  - 13.1** Quels métiers vous intéresseraient le plus?
  
- 14.** Seriez-vous contre le fait d'aller dans un centre d'éducation des adultes?
  - 14.1** Si oui, pourquoi?
  
- 15.** Qu'est-ce que vous penseriez d'une formation de base (en français et en mathématiques) qui se donnerait dans un organisme ou un lieu près de chez vous ou que vous fréquentez déjà?
  - 15.1** Comment et où se réaliserait la formation?
  - 15.2** Devrait-elle porter sur d'autres sujets que la lecture et l'écriture?
  - 15.3** Lesquels?
  
- 16.** Si vous aviez le choix entre faire une formation dans un centre d'éducation des adultes ou dans un organisme de la communauté, qu'est-ce qui vous conviendrait le mieux?
  - 16.1** Pourquoi?

## **Conclusion**

- 17.** Quel genre de reconnaissance vous attendriez-vous à recevoir à la fin de cette formation? Une attestation d'études officielle du Ministère de l'Éducation? Des crédits qui vous permettraient de passer à un autre type de formation? Un diplôme ou une attestation qui serait reconnu en milieu de travail? Autres?

Nous vous remercions de votre collaboration !

# ANNEXE IV

## *Canovas d'entrevue*

---

Directions de centres  
ou de services

## ENTREVUE AVEC LES DIRECTIONS DE CENTRE OU DE SERVICE

1. Votre centre ou service a-t-il participé à ce projet IFPCA?
  - 1.1 Si oui, comment a-t-il été associé à ce projet?
  - 1.2 Quelles sont les activités auxquelles vous avez participé?
  - 1.3 Si non, pourquoi?
  
2. Avez-vous pris connaissance des principaux résultats de la recherche : entrevues avec les organismes de la communauté et les adultes faiblement alphabétisés, ainsi que les conditions de succès recensées dans la revue littérature?
  - 2.1 Si oui, qu'est-ce que vous retenir de ces résultats?
  - 2.2 Si non, pourquoi?
  
3. Avez-vous mis en place de nouvelles offres de formation ou de nouvelles approches pour les adultes faiblement alphabétisés au cours de cette recherche?
  - 3.1 Si oui, lesquelles (courte description, objectifs visés, contenu des offres, secteurs de la population visés, endroits, etc.)
  - 3.2 Quel est l'état d'avancement de ces offres de service?
  - 3.3 Si oui, avez-vous rencontré des obstacles à leur mise en place et comment les avez-vous surmontés?
  - 3.4 Si non, pourquoi n'avez-vous pas mis en place de nouvelles offres de formation ou de nouvelles approches pour les adultes faiblement alphabétisés?
  
4. Avez-vous prévu de nouvelles offres de formation pour les adultes faiblement alphabétisés ou toute autre nouvelle approche pour l'an prochain?
  - 4.1 Si oui, lesquelles?
  - 4.2 Si non, pourquoi?
  
5. Est-ce que votre plan de réussite prévoit des objectifs ou des moyens particuliers pour rejoindre les adultes faiblement alphabétisés?
  - 5.1 Si oui, lesquels?
  - 5.2 Si non, pourquoi?

6. La recherche a recensé certains facteurs de succès pour favoriser la participation des adultes faiblement alphabétisés : proximité des offres de formation en lien avec les milieux de vie, partenariat avec les organismes, pédagogie par projet, mesure de soutien, suivi, transport, etc. Est-ce que votre centre a cerné des conditions particulières pour faciliter la participation à la formation de ces adultes?
  - 6.1 Si oui, lesquelles?
  - 6.2 Si non, pourquoi?
  
7. Les organismes de la communauté seraient prêts à collaborer avec les commissions scolaires pour répondre aux besoins de formation des personnes faiblement alphabétisées. Avez-vous mis en place des actions pour collaborer avec les organismes de la communauté?
  - 7.1 Si oui, lesquelles?
  - 7.2 Si oui, prévoyez-vous des mécanismes pour maintenir cette concertation durant les prochaines années?
  - 7.3 Si non, pourquoi?
  
8. Qu'est-ce que ce projet de recherche-action a apporté à votre commission scolaire depuis sa mise en œuvre?
  
9. Quels sont, à la lumière des besoins formulés par les adultes faiblement alphabétisés et les organismes de la communauté, les points forts dans votre centre?
  
10. Quels sont, à la lumière des besoins formulés par les adultes faiblement alphabétisés et les organismes de la communauté, les points à améliorer dans votre centre?
  
11. Que prévoyez-vous faire pour le recrutement des adultes faiblement alphabétisés?
  
12. Avez-vous d'autres commentaires au sujet des offres de formation en alphabétisation visant à augmenter le taux de participation des adultes faiblement scolarisés en formation?

Nous vous remercions de votre collaboration!





# ANNEXE V

## Exemples Offres de formation

---

## « JE REPARS À NEUF »

### Une alternative à temps partiel pour apprendre

L'alternative « Je repars à neuf » offre à des jeunes de 16 à 35 ans souffrant de problèmes d'intégration une démarche de formation à temps partiel, incluant les matières de base en français et en mathématiques. Les jeunes ciblés souhaitent reprendre leurs études de niveau secondaire, mais ils ne peuvent pas le faire à temps plein, car ils ont des obligations. La démarche de formation vise à permettre à ces jeunes d'effectuer un retour aux études dans un contexte de proximité et d'apprentissages personnalisés. Une formation souple et adaptée est offerte sur le site de Carrefour Jeunesse-Emploi en concertation avec la commission scolaire. Dans le cadre de l'exploration et de la réalisation de leur projet, les jeunes bénéficient d'un accompagnement psychosocial et d'une reconnaissance scolaire sanctionnée par le ministère de l'Éducation.

### Objectifs ambitieux

- S'assurer de l'acquisition des notions en français et en mathématiques par le jeune;
- Outiller le jeune en vue de la résolution de divers problèmes;
- Travailler en partenariat afin de rehausser les compétences de base des jeunes adultes;
- Faire redécouvrir au jeune le plaisir d'apprendre autant à l'école que dans le milieu de travail;
- Sanctionner les acquis du jeune adulte en vue de valoriser ses réussites et de l'amener à poursuivre ses études.

### Partenaires engagés

- Le Carrefour Jeunesse-Emploi de Beauharnois-Salaberry recrute et sélectionne les jeunes adultes. Ces derniers souhaitent reprendre leurs études de niveau secondaire, mais ils présentent un risque d'abandon à court et à moyen terme;
- Un enseignant du centre de formation assure l'apprentissage de ces jeunes et leur démarche d'insertion sociale ou socioprofessionnelle en collaboration avec les intervenants du CJE;
- L'organisme fournit le local et assure le suivi des jeunes adultes au niveau psychosocial;
- Le centre d'éducation des adultes fournit le matériel didactique;
- Le comité des partenaires s'assure de faire circuler l'information dans le milieu.

### **Résultats éloquentes**

- Réussite des examens scolaires;
- Transfert des acquis dans la vie quotidienne de l'apprenant;
- Changement de la perception négative de l'apprenant à l'égard de l'école;
- Meilleure estime de soi de l'apprenant.

### **Conditions de succès**

- Horaire de formation souple selon une formule d'entrée continue;
- Accompagnement individualisé;
- Engagement du jeune au processus;
- Variété des méthodes d'enseignement;
- Soutien psychosocial;
- Gratuité des services.

Ce projet représente une réalisation concertée de la Commission scolaire des Vallée-des-Tisserands, du Carrefour Jeunesse-Emploi Beauharnois-Salaberry et des partenaires du milieu.

## **PROJET CJE/CFP**

Cette formation est offerte à des jeunes adultes de 16 à 35 ans vivant diverses problématiques et ayant moins de 9 ans de scolarité. Le but est de voir à ce que les jeunes reprennent le chemin de la formation dans un organisme du milieu avec le soutien de la commission scolaire. Ce projet se veut une nouvelle approche où les apprenants deviennent maîtres de leur propre apprentissage en français et en mathématiques dès leur entrée en formation grâce à un plan d'action qu'ils élaborent eux-mêmes. Chaque étudiant est guidé vers un ou plusieurs projets qu'il exécute individuellement ou en équipe, au cours desquels seront atteints les objectifs et les exigences des cours de la formation commune sanctionnée par le MELS. L'approche projets, porte-folios et scénarios d'apprentissage prônée dans le renouveau pédagogique est ainsi respectée. Les guides de formation conventionnels en français sont donc remplacés afin de faire place à différentes stratégies d'enseignement.

### **Objectifs ambitieux**

- S'assurer de l'acquisition des notions en français et en mathématiques par l'apprenant;
- Outiller le jeune en vue de la résolution de divers problèmes;
- Sanctionner les acquis du jeune en vue de valoriser ses réussites;
- Recruter de façon continue avec l'approche par les pairs;
- Donner au jeune le goût d'apprendre et de poursuivre sa formation.

### **Partenaires engagés**

- Le Carrefour Jeunesse-Emploi de Sorel-Tracy recrute les jeunes adultes;
- Un enseignant de la commission scolaire Sorel-Tracy assure l'apprentissage de ces jeunes et leur démarche d'insertion sociale ou socioprofessionnelle en collaboration avec les intervenants du CJE;
- L'organisme fournit le local et assure le suivi des jeunes adultes au niveau psychosocial;
- Le centre d'éducation des adultes fournit le matériel didactique.

### **Résultats éloquents**

- Réussite des examens scolaires dès la première fois;
- Transfert des acquis dans la vie quotidienne de l'apprenant;
- Changement de la perception négative de l'apprenant à l'égard de l'école;
- Persévérance de l'apprenant par rapport à sa formation;
- Création d'un sentiment d'appartenance chez l'apprenant.

### **Conditions de succès**

- Gratuité des services;
- Formation de petits groupes;
- Accompagnement individualisé;
- Variété des méthodes d'enseignement;
- Soutien psychosocial;
- Réussites à court et à moyen terme de l'apprenant.

Ce projet représente une réalisation concertée de la Commission scolaire Sorel-Tracy et du Carrefour Jeunesse-Emploi du Bas-Richelieu.

## « GRANDIR AVEC MON ENFANT »

### De la formation parentale à l'amélioration du français

Cette formation vise à aider les parents faiblement scolarisés à être plus à l'aise avec le matériel écrit et, ainsi, améliorer leurs habiletés en lecture et en écriture, tout en s'initiant à l'utilisation de l'informatique. Les apprentissages acquis au cours de cette formation permettent aux parents de développer une plus grande autonomie, en plus d'offrir un meilleur soutien à leurs enfants. Le parent peut choisir, à la carte, un, deux ou trois ateliers pour se perfectionner en français, soutenir son enfant dans ses apprentissages ou développer ses compétences de base. Le programme *Grandir avec mon enfant* est issu d'une collaboration avec les organismes du milieu.

### Objectifs ambitieux

- Fournir, à la carte, aux parents qui éprouvent des difficultés à aider leurs enfants, des outils d'apprentissage de base en français, en informatique et en compétences parentales;
- Sensibiliser une clientèle faiblement scolarisée au virage informatique;
- Offrir des ateliers de formation qui permettrait aux participants de redécouvrir le plaisir d'apprendre et, ainsi, redorer l'image de l'école;
- Travailler de concert avec le milieu et les directions d'école primaire pour recruter les gens dans le besoin.

### Partenaires engagés

- L'organisme en alphabétisation Comquat offre une ressource en formation pour assurer la présence de deux formateurs dans la classe;
- L'organisme Comquat et la commission scolaire travaillent conjointement au recrutement des candidats et à l'élaboration d'affiches publicitaires;
- La Maison de la Famille, le Centre des Femmes de la Moisson et le CLSC animent des ateliers en compétences parentales;
- Le Centre d'éducation des adultes de l'Île-Perrot fournit les locaux et les enseignants dans le cadre de la formation en français et en informatique. En outre, le centre collabore à l'animation des ateliers en compétences parentales;
- Les écoles primaires situées sur les territoires de Vaudreuil-Dorion et de l'Île-Perrot participent activement au recrutement.

### **Résultats éloquentes**

- Forte participation à ces ateliers;
- Rehaussement marqué des compétences en lecture et en écriture;
- Orientation de l'apprenant vers d'autres formations;
- Utilisation accrue des ressources du milieu par l'apprenant;
- Changement de la perception négative de l'apprenant à l'égard de la formation.

### **Conditions de succès**

- Gratuité des services de l'ensemble des programmes;
- Participation des directeurs d'école primaire à la promotion du programme auprès des parents;
- Engagement des organismes du milieu;
- Élimination des obstacles situationnels.

Ce projet représente une réalisation de la Commission scolaire des Trois-Lacs en concertation avec l'organisme Comquat, les directions des écoles primaires et des organismes du milieu.

## L'« AUTRE ÉCOLE »

### Une alternative aux besoins de certains jeunes

L'« Autre école » offre à des jeunes de 16 à 25 ans qui ne fréquentent plus l'école une démarche de formation leur permettant de redécouvrir le goût d'apprendre, de rehausser leur confiance en soi, de gagner de l'assurance et, le cas échéant, d'envisager une entrée à l'éducation des adultes ou une insertion en emploi. Les jeunes visés souhaitent reprendre leurs études de niveau secondaire, mais présentent un risque d'abandon à court et à moyen terme. La démarche de la formation vise à permettre à ces jeunes décrocheurs d'effectuer un retour aux études dans un contexte de proximité et d'apprentissages personnalisés. Une formation souple et adaptée est offerte sur le site du Carrefour Jeunesse-Emploi par la commission scolaire. Dans le cadre de l'exploration et de la réalisation de leur projet de vie, les jeunes bénéficient d'un accompagnement psychosocial et de soutien par l'équipe du Carrefour.

### Objectifs ambitieux

- Développer chez le jeune adulte les compétences de base favorisant l'apprentissage;
- S'assurer de l'acquisition des habiletés par le jeune afin qu'il puisse gérer son quotidien;
- Outiller le jeune en vue de la résolution de divers problèmes;
- Voir à ce que le jeune apprivoise les réalités et les exigences reliées à l'apprentissage au regard de son projet de vie;
- Veiller à ce que le jeune puisse faire le bilan des acquis et les transférer dans sa vie personnelle et professionnelle;
- Faire en sorte que le jeune redécouvre le plaisir d'apprendre à travers les matières (français et mathématiques) et les expériences de la vie courante.

### Partenaires engagés

- Virage Carrefour Jeunesse-Emploi Iberville/St-Jean recrute et sélectionne les jeunes adultes parmi ceux qui fréquentent le Carrefour. Ces jeunes souhaitent reprendre leurs études de niveau secondaire, mais présentent un risque d'abandon à court et à moyen terme. Le Virage convient avec le jeune de son obligation à fréquenter l'« Autre école »;
- Un accompagnement psychosocial du jeune fait partie de son projet et il est assumé par des intervenants psychosociaux du Carrefour;
- Le Carrefour élabore une approche d'intervention adaptée aux besoins du jeune et anime les ateliers de concert avec les enseignants;
- L'organisme fournit le local et, au besoin, un déjeuner;
- Le centre d'éducation aux adultes La Relance de la Commission scolaire des Hautes-Rivières procède aux inscriptions et à l'évaluation scolaire des participants;
- Deux enseignants du centre La Relance assurent, à temps plein, l'apprentissage de ces jeunes et leur démarche d'insertion sociale ou socioprofessionnelle en collaboration avec deux intervenants psychosociaux.



### **Résultats éloquentes**

- Persévérance du jeune par rapport à sa formation;
- Transfert des acquis dans la vie quotidienne du jeune;
- Réussite des examens scolaires;
- Fierté de soi exprimée par le jeune;
- Changement de la perception négative du jeune à l'égard de l'école.

### **Conditions de succès**

- Horaire de formation souple selon une formule d'entrée continue;
- Équipe d'intervention complice et solide;
- Accompagnement individualisé;
- Engagement du jeune au processus;
- Variété des méthodes d'enseignement;
- Élaboration de diverses activités formatrices visant à outiller le jeune dans sa vie quotidienne;
- Gratuité des services.

Ce projet représente une réalisation concertée de la Commission scolaire des Hautes-Rivières et du Virage Carrefour Jeunesse-Emploi Iberville/St-Jean.

## « PARTIR DU BON PIED, TON AVENIR EN MAIN »

La formation *Partir du bon pied, ton avenir en main* permet à une clientèle adulte peu scolarisée, prestataire ou non de l'assurance-emploi ou de l'assistance-emploi, et éprouvant des difficultés persistantes à explorer différents champs d'activités en vue de développer des compétences de base. Cette formation pratique s'appuie sur des apprentissages qui touchent les situations fonctionnelles du quotidien, à savoir : le besoin de communiquer adéquatement, de compter son argent au guichet, et de lire ou de s'initier à l'environnement informatique. Cette formation offre également la possibilité de hausser le niveau de scolarité des personnes intéressées à développer leur plein potentiel scolaire et professionnel.

### Objectifs ambitieux

- Développer chez l'adulte des habiletés en lecture, en écriture, en calcul et en informatique;
- Favoriser l'insertion ou la réintégration au marché du travail d'une clientèle ayant une faible scolarisation en leur permettant d'acquérir des habiletés génériques reliées directement à l'emploi;
- Faciliter l'apprentissage des mathématiques par l'adulte à travers de tâches précises;
- Développer les compétences personnelles et socioprofessionnelles de l'adulte;
- Permettre à l'adulte de pouvoir transférer ses acquis en alternant travail-études directement sur le plateau de travail.

### Partenaires engagés

- Le Centre local d'emploi et la Sécurité du revenu recrutent des candidats, les dirigent vers d'autres organismes et font le suivi des personnes inscrites à leurs programmes;
- Le Centre de formation du Richelieu dégage un enseignant en vue de la formation et assure le matériel didactique;
- Les organismes (CJE, Maison des jeunes, Centre d'entraide bénévole, CLSC) fournissent les plateaux de travail, dirigent certains candidats vers d'autres organismes et offrent une expertise dans leur domaine respectif afin de répondre aux besoins ponctuels des participants;
- Le comité local de développement des compétences de base de St-Amable sensibilise le milieu et crée des passerelles informelles;
- Le Centre de formation du Richelieu de la Commission scolaire siège aux différentes tables de concertation locale afin de lutter contre la pauvreté et de trouver des solutions novatrices;
- La ville de St-Amable prête un local de la bibliothèque.

### **Résultats éloquents**

- Développement de passerelles entre les organismes et la Commission scolaire;
- Participation accrue des adultes ayant une faible scolarisation;
- Définition d'un projet de vie dans le respect des aspirations de l'adulte;
- Satisfaction des participants;
- Augmentation de l'estime de soi chez le participant;
- Changement de la perception négative de l'adulte à l'égard de l'école et de la formation.

### **Conditions de succès**

- Gratuité des services;
- Rencontres en information scolaire et professionnelle;
- Nombreux endroits de stage;
- Souplesse des services, des programmes et des intervenants;
- Établissement de passerelles avec le milieu;
- Suivi personnalisé.

Ce projet représente une réalisation du Comité local en vue du développement des compétences de base de St-Amable et du Centre de formation du Richelieu de la commission scolaire des Patriotes.

## **OFFRIR UNE FORMATION SEMI-SPÉCIALISÉE À PARTIR D'UN PLATEAU DE TRAVAIL**

Le programme d'Aide-cuisinier permet à une clientèle peu scolarisée (pouvant aller jusqu'au secondaire III) de se former dans un métier semi-spécialisé en vue d'intégrer le marché du travail. Cette formation, facilement transférable, donne accès à des emplois en demande dans la région, tout en permettant d'apprendre dans l'action. Cette formation est offerte le soir de 16 h 30 à 21 h 45 du lundi au vendredi.

### **Objectifs ambitieux**

- Développer, au sein d'une école secondaire, un plateau de travail intégré à la formation d'Aide-cuisinier;
- Favoriser l'insertion ou la réintégration au marché du travail d'une clientèle ayant une faible scolarisation (moins d'un secondaire III) en lui permettant d'acquérir des habiletés génériques reliées directement à l'emploi;
- Faciliter l'apprentissage de l'écrit et du calcul de cette clientèle à travers des tâches précises;
- Développer les compétences socioprofessionnelles et personnelles de cette clientèle afin qu'elle puisse maintenir son emploi;
- Permettre à l'adulte de pouvoir transférer les acquis en alternant travail-études directement sur le plateau de travail.

### **Partenaires engagés**

- Le Centre local d'emploi et la Sécurité du revenu recrutent des candidats;
- Le Centre de formation professionnel Sorel-Tracy dégage une enseignante en vue de la formation;
- L'école secondaire Fernand-Lefebvre fournit le plateau de travail et la cafétéria;
- Le comité local de développement des compétences de base sensibilise le milieu et crée des passerelles informelles;
- La Commission scolaire siège aux différentes tables de concertation locale en vue de lutter contre la pauvreté et de trouver des solutions novatrices.

### **Résultats éloquentes**

- Établissement de passerelles entre les organismes et la commission scolaire;
- Formation terminée par tous les participants;
- Fort pourcentage de placement des finissants;
- Satisfaction des participants;
- Augmentation de l'estime de soi du participant;
- Changement de la perception négative de l'adulte à l'égard de l'école et de la formation.

### **Conditions de succès**

- Gratuité des services;
- Nombreux endroits de stage;
- Grande possibilité d'embauche;
- Passerelles avec le milieu.

Ce projet représente une réalisation du Centre de formation Sorel-Tracy en collaboration avec les partenaires du milieu.