

Réponse de CESBA à la consultation sur l'éducation des adultes

Résumé et aperçu

La réponse de CESBA à la consultation du ministère sur l'éducation des adultes représente les commentaires des 11 personnes qui ont participé au sondage (6 en anglais et 5 en français) et les commentaires additionnels des membres du conseil d'administration de CESBA. Pour recueillir les commentaires, un questionnaire bilingue confidentiel a été élaboré à l'aide des [27 questions suggérées par le MESFP](#). Ce questionnaire était accessible en ligne du 15 décembre 2017 au 15 janvier 2018. Les réponses en français ont été traduites. Ensuite, 39 pages de texte, soit environ 17 000 mots, ont été synthétisées et catégorisées en fonction du contenu des données. Les commentaires ont d'abord été classés en trois catégories principales, puis des sous-catégories ont été élaborées pour refléter le contenu.

Le mémoire final est une riche source d'idées professionnelles sur le système d'éducation des adultes, avec de nombreux exemples des éléments nécessaires pour améliorer le système et mettre en place un système véritablement centré sur l'apprenant et transparent - un système qui s'efforce de répondre aux questions pressantes et aux idées importantes exprimées dans ce mémoire et résumées ci-dessous.

Soutien aux apprenantes et apprenants adultes

1. Les apprenants actuels et futurs doivent pouvoir avoir accès à des services de counseling éducatif en personne, de soutien communautaire et de planification du parcours dans leur collectivité.
2. Les apprenants adultes sont confrontés à des inégalités systémiques en ce qui concerne l'accès à des soutiens financiers pour leur éducation et doivent également payer plus cher pour faire une demande d'admission dans un établissement postsecondaire.
3. De nombreux apprenants et apprenantes adultes font face à des défis complexes qui ont un impact sur leur apprentissage, tels que les expériences scolaires négatives, la pauvreté, le handicap, la mauvaise santé et le bien-être.
4. La plupart des apprenants adultes n'ont pas confiance en eux et ont besoin d'un accès constant et prévisible aux éducateurs (enseignants et formateurs qualifiés).

Élaboration de programmes

1. La réforme du système doit s'attaquer au sous-financement chronique et aux inégalités de financement.
2. Les faibles niveaux de financement ont entraîné une main-d'œuvre précaire et un salaire inéquitable pour un travail similaire.
3. La disparité des niveaux de financement des programmes a donné lieu à un accès inégal à la RA et à la planification des parcours, et à des différences dans sa mise en œuvre et son interprétation.
4. Les questions de financement peuvent aussi nuire à l'accès à la technologie et aux programmes d'études pour appuyer son intégration.

5. Les pressions en faveur de l'apprentissage expérientiel sont contradictoires pour les programmes d'ALS/ALS et d'AFB qui n'ont pas accès à la CSPAAAT.
6. Parmi les différentes possibilités d'élaboration de programmes, mentionnons les familles, l'apprentissage en milieu de travail sur place et un plus grand nombre d'apprentissages professionnels intégrés à des crédits menant à l'obtention de titres de compétence valorisés.
7. Les programmes actuels des Premières nations fournissent des renseignements importants sur les éléments nécessaires pour appuyer pleinement tous les Ontariens et Ontariennes qui font face à des défis structurels et personnels.
8. Cibler le marketing sur des groupes d'apprenants particuliers et développer un message prospectif sur l'éducation des adultes.
9. Un système d'information et de navigation en ligne pourrait soutenir les centres d'accès communautaires et rehausser le profil de l'éducation des adultes.

Intégration des systèmes de responsabilisation

1. Les faibles attentes en matière de financement et de responsabilisation sont au cœur de nombreux malentendus, conflits et concurrence improductive dans le système.
2. Les points de connexion, de partage et de collaboration dans le système ont été limités aux systèmes ministériels individuels et se limitent souvent à un programme et à ses propres efforts.
3. L'intégration et la prise en compte des différents systèmes de responsabilisation, de programmes d'études et d'évaluation constitueront un défi.
4. Les compétences de base pourraient entrer en conflit avec les systèmes existants et ne pas être utiles ou utiles aux apprenants, aux employeurs et aux éducateurs.
5. Les compétences de base devraient s'aligner sur les mécanismes actuels de réalisation et de progrès, comme la RDA et les NCLC, et en tenir compte.

Les liens ci-dessous vous mèneront à chacune des trois sections principales :

Soutien aux apprenantes et apprenants adultes	Error! Bookmark not defined.
Élaboration de programmes	Error! Bookmark not defined.
Intégration des systèmes de responsabilisation	11

Soutien aux apprenantes et apprenants adultes

Les apprenants actuels et futurs doivent pouvoir recevoir une aide à l'éducation en personne, ainsi que des soutiens et conseils en planification de parcours dispensés en milieu communautaire.

Toutes les personnes interrogées ont abordé la question de l'information, de la recherche, de l'aiguillage et de l'accès aux programmes. Leurs commentaires étaient centrés sur la création de centres communautaires où les gens peuvent se rendre et recevoir un soutien en ligne. Elles ont aussi formulé des suggestions concrètes sur la façon de repenser et de réorganiser la manière dont *tous* les apprenants (des programmes donnant ou non droit à des crédits) accèdent aux programmes.

Le thème principal de la discussion portait sur la création de centres communautaires d'éducation et de soutien à l'emploi, offrant de multiples services actuels, comme l'évaluation linguistique, l'accès à la RDA, les services d'emploi et les réseaux régionaux d'AFB. Les centres répondraient aux besoins de tous les apprenants en anglais et en français. Pour une personne, les élèves bénéficieraient d'expériences similaires à la méthode de « triage » des soins de santé, selon laquelle ils participeraient à un entretien initial, puis seraient dirigés vers un programme particulier. Un commentaire résume la nécessité d'une telle approche :

Il faut des planificateurs de parcours pour les élèves adultes qui connaissent tous les cheminements et programmes pour adultes financés par le MACI, le MESFP et EDU. Ces planificateurs doivent avoir les moyens et disposer d'un endroit pour acquérir ces connaissances et doivent se situer là où se trouvent les apprenants adultes.

Cette personne et d'autres ont souligné ce qu'une telle approche pourrait impliquer.

- Accès aux dossiers et aux bases de données des systèmes.
- Intégration des services d'emploi et de placement en milieu de travail, donnant accès à l'éducation coopérative et à la RDA.
- On pourrait également envisager l'accès aux services de reconnaissance des titres de compétence et aux services de soutien pour les immigrants.
- Un/e conseiller/ère en orientation et en éducation et un spécialiste de système ayant une connaissance approfondie de *tous* les programmes et systèmes de chaque localité.
 - La fonction exige une formation initiale et un perfectionnement professionnel continu.
 - On devrait tenir compte des qualifications reconnues actuellement par le système, comme l'EAO, le TESL et les NCLC.
 - Nécessiterait une connaissance des différents groupes d'apprenants et être en mesure d'apparier la personne avec le programme ou le cours pertinent disponible.
 - On devrait s'assurer que les gens sont dirigés vers des programmes en français ou en anglais.
 - On devrait consulter tous les fournisseurs de services d'éducation et maintenir le contact avec les services communautaires, les services d'emploi et les organismes d'établissement.
 - Ces connaissances pourraient ensuite être partagées avec d'autres fournisseurs de services éducatifs et sociaux lors de réunions régulières avec les partenaires.

- En même temps, on partagerait les modifications et les mises à jour apportées au programme.
- En outre, on pourrait discuter des aiguillages lors de ces réunions pour faire preuve de transparence et apporter des ajustements aux protocoles.
- On pourrait aussi diriger les apprenantes et apprenants vers des services sociaux de soutien en milieu communautaire.

Un service impartial d'information et d'aiguillage est un bon début - la réalité est que les adultes changent souvent de parcours, tout au long de leur route - une personne en orientation qui connaît bien tous les services disponibles doit être « objective » et sensible aux buts de chaque client, toujours dépendant du point d'entrée et des besoins les mieux adaptés pour répondre aux besoins particuliers... des gens qui connaissent bien l'AFB, les cours du secondaire pour adultes, le postsecondaire, l'apprentissage et la transition au monde de travail - comme ce que fait les personnes en orientation et COOP qui œuvrent avec les adultes; le défi c'est de bien connaître ce qui se fait partout dans la province, tout en maintenant de bons liens avec les besoins courants des employeurs.

Les personnes interrogées ont également insisté sur la nécessité de définir clairement les rôles et de faire preuve de transparence dans le processus d'aiguillage et d'évaluation. Le centre communautaire devrait être géré « indépendamment de tout fournisseur de services ». Le conseiller en éducation/spécialiste du système ne pourrait pas être embauché directement par un seul fournisseur, comme c'est le cas pour les services d'évaluation linguistique des YMCA de nombreuses localités. La conseillère ou le conseiller pourrait aussi se faire le porte-parole des apprenantes et apprenants et s'assurer qu'ils reçoivent des évaluations, des informations et des services communautaires en temps voulu, a expliqué une personne.

Une telle démarche pourrait aussi atténuer la concurrence négative qui sévit dans le système et favoriser plus de collaboration et de partenariats.

Plutôt que d'avoir des projets axés sur les partenaires, le gouvernement devrait former régulièrement des tables rondes de fournisseurs. On doit éliminer toute concurrence entre les partenaires en définissant clairement les rôles et apporter des changements aux modèles de financement qui éradiqueront la dépendance aux chiffres.

Les apprenants adultes sont confrontés à des inégalités systémiques sur le plan de l'accès aux aides financières à l'éducation, et les demandes d'admission aux établissements postsecondaires leur coûtent plus cher.

Les élèves adultes qui suivent des programmes donnant ou non droit à des crédits ne peuvent pas avoir accès aux mêmes types de soutien financier que les étudiants des collèges et des universités. Même s'ils ne paient pas de frais de scolarité, ils font face à des dépenses supplémentaires, comme le transport, la garde d'enfants, les frais de subsistance et certains frais directement liés aux études. On pourrait offrir une aide financière par le biais de crédits d'impôt, par exemple, ou par l'intermédiaire du système sous

forme d'allocations pour la garde d'enfants, le transport et les frais directs comme Internet, ont suggéré deux personnes.

En outre, selon une personne, les frais que doivent payer les adultes qui font une demande d'admission au collège ou à l'université sont bien plus élevés que ceux qui sont imputés aux élèves du palier secondaire.

Les universités et les collèges établissent leurs propres règles d'inscription et d'admission concernant les adultes, qui ne s'appliquent pas aux élèves des écoles de jour qui font leur demande directement de l'école secondaire.

Beaucoup d'apprenants adultes sont confrontés à des défis complexes qui influent sur leur apprentissage, comme des expériences scolaires négatives, la pauvreté, le handicap, une mauvaise santé et le bien-être.

Ils peuvent aussi avoir des difficultés à obtenir le soutien dont ils ont besoin dans leur collectivité.

Les étudiants adultes doivent négocier avec plusieurs organismes dont chacun a ses propres règles d'admission, ce qui peut compliquer l'obtention des services « complémentaires » nécessaires.

Les adultes inscrits à des programmes d'études, expliquent les personnes interrogées, peuvent se heurter à des politiques contradictoires et déroutantes, comme l'impossibilité de bénéficier de certains programmes d'Emploi Ontario parce qu'ils vont à l'école ou suivent des cours dont ils n'ont pas besoin, simplement pour avoir droit à une place en garderie par l'intermédiaire d'Ontario au travail. Si le gouvernement fédéral a récemment annoncé que les étudiants d'âge mûr bénéficiaires de l'assurance-emploi [pouvaient désormais s'inscrire aux programmes d'études postsecondaires](#) en Ontario, ce même droit n'a pas été accordé aux adultes qui suivent des programmes d'études secondaires et des programmes ne donnant pas droit à des crédits.

On constate que les programmes pour adultes sanctionnés par des crédits et le programme AFB reçoivent une plus grande proportion de personnes handicapées, qui ont surtout des troubles d'apprentissage. Or, ces programmes ne reçoivent qu'une fraction de l'aide octroyée de la maternelle à la 12^e année et au collège. Et ces inégalités se multiplient. Non seulement ces personnes ne bénéficient pas des aides dont elles ont pu bénéficier de la maternelle à la 12^e ou du soutien qu'elles pourraient recevoir au collège, une fois prêtes à y étudier, il est aussi probable qu'elles ne reçoivent aucun soutien de la part d'un enseignant ou d'un conseiller en orientation.

L'école ne dispose pas de spécialiste pour les adultes qui ont des troubles d'apprentissage identifiés, ce qui signifie que la transition du secondaire à l'éducation des adultes est extrêmement difficile. En ma qualité de conseillère en orientation en éducation des adultes, j'ai dû discuter de notre modèle de financement, et cette conversation est rarement positive

Les programmes pour adultes, surtout les programmes d'AFB et certains programmes d'ALS, accueillent aussi des apprenants adultes qui ont divers handicaps physiques ou sont sourds.

Comment peut-on fournir des programmes d'éducation aux personnes qui ont des besoins particuliers si on ne dispose pas du personnel ou du matériel nécessaire comme c'est le cas de la maternelle à la 12^e année? Les élèves sourds bénéficient actuellement du soutien de tuteurs en classe, mais ces personnes ne sont pas formées pour aider les élèves en difficulté. Comment peut-on offrir des programmes aux personnes qui ont un handicap physique si on ne dispose pas du matériel nécessaire, ou si les écoles ne sont pas accessibles? Notre conseil scolaire a certainement besoin de beaucoup plus de soutien à cet égard.

Une personne qui travaille avec des apprenants aveugles a mentionné un obstacle très frustrant.

La seule façon de faire traduire des documents en braille, c'est de les envoyer à un organisme de Toronto, et cela prend des semaines. Pourquoi ne trouve-t-on pas du matériel en braille à ILC.org, prêt à être acheté par les conseils scolaires ou mis à la disposition des élèves pour leur permettre de suivre leurs cours sans attendre?

La plupart des apprenants adultes manquent d'assurance et doivent pouvoir avoir accès à des éducateurs en tout temps (p. ex., des enseignants et instructeurs qualifiés).

Or, beaucoup d'apprenantes et apprenants qui suivent des cours par correspondance, en ligne ou sur papier, n'ont pas accès à un tel soutien. En outre, le passage à l'apprentissage en ligne pourrait créer des obstacles supplémentaires pour les personnes qui n'ont pas les moyens d'avoir Internet à la maison, celles qui ne savent pas comment ça fonctionne (parce qu'elles n'y ont pas accès régulièrement) ou encore celles dont la scolarité a été interrompue ou négative, et qui ont besoin du soutien de pédagogues.

Nos cours sont disponibles en ligne sur le web, cependant on a souvent besoin de coordonner de l'appui d'une personne locale. Le défi demeure comment payer pour les Ress Hum sans changer la formule de financement. Il ne faut pas oublier que pas tous les adultes sont à l'aise avec les outils technologiques

De plus, souligne une autre personne, « on exerce des pressions sur l'administration pour que les apprenants finissent leurs programmes de mathématiques, d'anglais et autres matières le plus rapidement possible ».

Élaboration de programmes

La réforme du système doit s'attaquer au manque chronique de fonds et aux inégalités de financement.

Les niveaux de financement actuels, auxquels s'ajoutent des exigences de plus en plus complexes et chronophages en matière de reddition des comptes, n'appuient pas la création de programmes, le perfectionnement du personnel, la collaboration et l'établissement de partenariats, ce qui entraîne

des inégalités et des incertitudes au chapitre de l'accès aux programmes et aux services, dont les programmes pour adultes sanctionnés par des crédits.

Selon une estimation approximative du financement par élève en Ontario, les personnes qui suivent des programmes d'éducation pour adultes (c. -à-d. ALS, FLS, cours sanctionnés par des crédits et programme AFB) ne reçoivent qu'une fraction du montant alloué aux étudiants du postsecondaire et aux élèves de la maternelle à la 12^e année.

Financement par élève dans le système d'éducation de l'Ontario

Maternelle-12 ^e année	12 100 \$ (2016-2017)	Toronto Star, 13 avril 2017
Collèges et universités	9 902 \$ (2014-2015)	Bureau de la responsabilité financière de l'Ontario
Éducation des adultes	1 205 \$ (2016-2017) ¹	(Communication personnelle avec un représentant du ministère de l'Éducation, janvier 2018)

« Le modèle fondé sur l'EQM fonctionne-t-il vraiment? » a demandé une personne au sujet des programmes pour adultes sanctionnés par des crédits. À l'heure actuelle, certains élèves ont accès à des enseignantes et enseignants, contrairement à beaucoup d'autres. Tous n'ont pas accès à des conseillers en orientation. Et lorsqu'ils ont accès à une conseillère ou un conseiller, cette personne a une charge énorme, entre 1 500 et 1 600 étudiants, soit quatre fois [la charge moyenne des conseillers en orientation au palier secondaire](#). Ce sont les conseillers en orientation qui aident les élèves à bénéficier de la RDA, de la planification des parcours et, à terme, à obtenir leur DESO.

Les niveaux et les formules de financement actuels signifient aussi que de nombreux conseils scolaires sont dans l'incapacité d'obtenir le financement dont ils ont besoin pour couvrir le salaire d'une enseignante ou d'un enseignant à contrat et ne peuvent offrir qu'un seul modèle de cours par correspondance. Ainsi, les élèves gens doivent généralement travailler seuls, sans pratiquement aucune assistance ou aucun soutien.

Regardez le modèle de financement de l'éducation des adultes. Si on ne peut offrir qu'un seul modèle de cours par correspondance, il n'y a sûrement pas beaucoup de fonds pour rémunérer un enseignant pour aider les personnes qui ont de la difficulté avec le matériel ou à suivre les cours en ligne. On pourrait peut-être allouer quelques fonds aux conseils pour qu'ils puissent offrir des séances de tutorat?

Une autre personne a souligné que cela signifie aussi qu'on ne dispose pas de fonds pour actualiser le contenu et élaborer des curriculums. « Cela veut dire en fait qu'au fur et à mesure des

¹ 188 000 élèves et 226,6 millions de dollars pour les programmes pour adultes donnant droit à des crédits 21+, ALS/FLS et AFB

changements, notre liste de curriculums devient de plus en plus petite. » Le choix de cours offerts aux élèves diminue.

L'accès devient encore plus difficile pour les habitants des localités rurales et éloignées. « Certains de nos nouveaux arrivants sont vraiment isolés dans leurs localités rurales et n'ont pas accès aux transports en commun ou aux services d'ALS et d'établissement », a écrit une personne.

De plus, on manque de programmes et de services en français dans toute la province.

Grande disparité sur le plan provincial et régional au niveau de l'accessibilité à des programmes et services en français de qualité répondant aux besoins réels des apprenants et du marché de travail.

Quelques personnes prônent l'adoption d'une politique obligatoire de la maternelle à l'obtention du diplôme qui pourrait se traduire par un financement plus équitable à l'échelle du système.

Si on considérait que ce programme soit obligatoire pour tous, afin de permettre aux gens de vivre la vie qu'ils souhaitent, il ne représenterait plus de stigmates ni ne comprendrait des obstacles.

D'autres personnes ont parlé de la nécessité d'assouplir le financement et d'octroyer des fonds supplémentaires pour faire face à des difficultés particulières et à certains besoins, par exemple, l'aide à fournir aux réfugiés syriens qui ont peu ou pas d'éducation, aux personnes âgées qui se remettent à travailler, aux nouveaux arrivants qui s'installent dans des régions rurales, ou aux apprenantes et apprenants autochtones qui vivent dans des régions isolées.

Les faibles niveaux de financement se traduisent par une main-d'œuvre précaire et un salaire inégal à travail égal.

La plupart des éducatrices et éducateurs des conseils scolaires, qu'ils soient enseignants agréés de l'Ontario, ou détiennent un certificat d'enseignement d'ALS ou de FLS ou du programme AFB, ont des contrats à court terme.

L'incertitude de l'emploi (on ne sait jamais si on aura du travail au cours des prochains mois) a des conséquences sur l'école et le personnel. Beaucoup d'enseignantes et enseignants qui aident des parents ayant un revenu fixe ou ont une famille font face à des difficultés incroyables. Le financement du personnel enseignant des programmes d'éducation pour adultes devrait être semblable à celui octroyé au secondaire et à l'élémentaire.

Les personnes interrogées ont aussi fait des commentaires au sujet des hiérarchies et des inégalités de personnel lorsqu'ils travaillent avec le même groupe d'étudiants dans divers programmes. Par exemple, il arrive que des enseignantes et enseignants titulaires et d'autres à contrat travaillent côte à côte. Il y a aussi une hiérarchie et des inégalités salariales entre ceux qui enseignent des programmes sanctionnés par des crédits et les autres.

En outre, la plupart des éducateurs ont rarement accès à des programmes de perfectionnement professionnel régulier et continu, notamment en ce qui concerne le travail avec les adultes qui ont des problèmes de santé mentale, des troubles d'apprentissage, d'autres handicaps, les personnes qui vivent dans des régions rurales ou isolées ou les apprenants adultes autochtones. Une personne a souligné que le système avait besoin de personnel qui reflète mieux la diversité des élèves. Il faut aussi accroître la composante sensibilisation et formation culturelle des programmes de perfectionnement professionnel et de formation du personnel enseignant.

Voici quelques-unes des idées qui ont été formulées pour les programmes de perfectionnement professionnel :

- Pourquoi ne pas intégrer une composante d'éducation des adultes à la formation initiale du personnel enseignant?
- Qualifications de base additionnelles en orientation des adultes
- QBA en enseignement des adultes, possiblement avec des éléments supplémentaires et/ou une qualification professionnelle complémentaire
- Poursuivre des exercices pratiques en orientation
- Formation pour apprendre à travailler avec des adultes ayant des troubles d'apprentissage et des problèmes de santé mentale

Les écarts dans les niveaux de financement des programmes se traduisent par une inégalité d'accès à la RDA et à la planification des parcours d'apprentissage, et par des variations dans sa mise en œuvre et son interprétation.

La RDA est une excellente politique gouvernementale et réussit très bien à aider les élèves adultes à obtenir des crédits pour leurs expériences de vie et à obtenir leur diplôme d'études secondaires en temps voulu.

Il est important de noter que le DESO et les cours particuliers sont des prérequis obligatoires à l'admission au collège et à l'université. Les employeurs préfèrent aussi le DESO aux programmes GED et ACE.

Le programme de RDA répond bien aux besoins des adultes qui souhaitent obtenir un diplôme. Les programmes GED et ACE semblent poser problème lorsque les gens qui détiennent un programme collégial cherchent du travail.

À l'heure actuelle, écrit une personne, tous les élèves n'ont pas accès à la RDA et, lorsqu'ils peuvent y accéder, le processus risque de ne pas être uniforme. On a aussi besoin de plus de ressources d'appui en français.

Le processus de RDA doit être cohérent et accessible partout dans la province. Les modèles actuels de financement des programmes pour adultes sanctionnés par des crédits ne le permettent pas. Il n'y a pas de financement pour les conseillers en orientation autres que celui fourni dans le cadre de la RDA.

Une autre raison de cette incohérence est la « courbe d'apprentissage abrupte » qui exige une formation et un soutien continus. L'accès à la RDA pour les élèves expérimentés inscrits à des

programmes du palier secondaire doit être envisagé en même temps que la reconnaissance des titres de compétence obtenus à l'étranger. Les décideurs doivent s'entendre avec les universités et les collèges pour reconnaître les qualifications acquises dans d'autres provinces et pays.

Une personne a parlé de la façon dont les employeurs et les établissements postsecondaires exigent le DESO parce qu'ils en connaissent la valeur et savent ce qu'il représente, mais ne tiennent pas compte d'autres qualifications. Cela devient un obstacle énorme pour les adultes qui sont parfois obligés de refaire des études secondaires, alors qu'ils ont suivi des études universitaires dans leur pays.

Pourquoi quand on a un diplôme d'ingénieur d'un autre pays faut-il obtenir quatre crédits du palier secondaire pour recevoir son diplôme d'études secondaires de l'Ontario?

La note PP n° 132 doit aussi être revue, insiste une autre personne, afin d'éliminer l'exigence OLC40 pour les personnes qui ont *déjà* mené à bien des cours de 12^e année ou de niveau collégial ou universitaire en anglais.

La question du financement peut entraver l'accès à la technologie et aux curriculums.

Une personne a fait remarquer que les programmes ne sont pas préparés la hausse de l'apprentissage en ligne. « Toutes les pièces ne sont pas en place ». Il y a un manque de soutien technique, de formation professionnelle et d'infrastructure. Plus inquiétantes encore sont les suppositions que les apprenants ont accès à l'apprentissage en ligne chez eux et que cela les intéresse. Il faut aussi élaborer des curriculums plus adaptés qui tirent parti de la technologie et intègrent la connaissance de la technologie et ses effets.

Les pressions en faveur de l'apprentissage expérientiel sont une contradiction pour les programmes d'ALS, de FLS et d'AFB non couverts par la CSPAAT.

Bien que les programmes pour adultes sanctionnés par des crédits disposent d'un mécanisme pour appuyer les stages en milieu de travail et l'apprentissage par l'expérience (p. ex. l'éducation coopérative), ce n'est pas le cas pour les programmes ne donnant pas droit à des crédits. Le plus grand obstacle vient des questions de politique. Les programmes ne donnant pas droit à des crédits ne sont pas tenus de cotiser à la CSPAAT, contrairement aux employeurs et aux organismes bénévoles. Les élèves de la maternelle à la 12^e année et les étudiants des collèges et universités peuvent faire des stages organisés par leur établissement, qui font partie de leurs programmes d'études, mais pas les élèves des programmes d'ALS, de FLS et AFB.

Les possibilités concernant divers types de programmes comprennent les familles, l'apprentissage en milieu de travail et plus de cours de formation professionnelle associés à des cours sanctionnés par des crédits sanctionnés par des titres de compétences appréciés.

Une personne interrogée a décrit la nécessité d'offrir plus de programmes d'apprentissage en milieu de travail.

De nombreux immigrants doivent travailler pour subvenir aux besoins de leur famille et ne peuvent donc pas suivre des cours d'anglais. Par le passé, les programmes comprenaient des partenariats avec les employeurs afin d'autoriser les gens à suivre des cours sur le lieu de travail. On devrait l'encourager de nouveau.

Cette personne a expliqué comment son programme a tenté de créer des cours de langue en milieu de travail, mais que les employeurs n'étaient pas intéressés si on ne leur offrait pas des compensations pour « les heures pendant lesquelles les gens ne travaillent pas, le personnel de remplacement, et ainsi de suite. Cela est particulièrement difficile pour les petites entreprises. »

Une autre personne a insisté sur la nécessité d'intégrer plus de formation professionnelle aux cours sanctionnés par des crédits ou de perfectionnement linguistique, comme le programme de PSSP, les métiers spécialisés et d'autres programmes préalables à l'apprentissage. Une telle approche est nécessaire pour les gens qui n'ont peut-être pas le temps, l'argent ou les compétences pour faire la transition vers un programme de formation collégial ou privé. Le nouveau partenariat établi avec Landscape Ontario est un exemple novateur.

Une autre encore a parlé de la nécessité d'offrir plus de cours d'apprentissage global en famille, surtout dans les localités du Nord :

On doit encourager les familles à faire partie de l'école en ouvrant les classes aux parents pendant la journée et après les heures de classe pour qu'ils puissent se perfectionner. C'est le seul endroit central où ils peuvent apprendre.

Les programmes actuels offerts aux Premières Nations donnent des renseignements importants sur les éléments nécessaires pour aider adéquatement tous les Ontariens et Ontariennes confrontés à des défis structurels et personnels.

Une personne a souligné la façon dont les Premières Nations sont en mesure d'élaborer des modèles holistiques et inclusifs dont on peut apprendre.

L'éducation doit être vraiment une entreprise de toute une vie. Cette philosophie se reflète dans les efforts que déploient certaines communautés des Premières Nations pour trouver des moyens d'aider les apprenantes et apprenants de façon respectueuse et inclusive. Les programmes PREPP et KKETS illustrent bien cette approche.

Cibler le marketing sur des groupes d'apprenants particuliers et développer un message de réflexion prospective au sujet de l'éducation des adultes.

Quelques personnes ont fait part de leurs idées pour mieux promouvoir et commercialiser un système intégré d'éducation des adultes. Cela devrait être un « message de réflexion prospective » axé sur les possibilités, la transformation et le changement, et non un message centré sur le passé qui met l'accent sur les occasions manquées, les deuxièmes chances, le rétablissement et la remise à niveau.

[L'éducation des adultes] doit faire partie intégrante du tissu de la vie active comme un moyen d'avancer à une époque où les progrès technologiques transforment le monde du travail pour toujours.

Lorsqu'on fait la promotion du programme, on doit cibler des communautés et des groupes d'apprenants adultes particuliers (p. ex., nouveaux arrivants qui ont des titres de compétence et une expérience professionnelle ou qui n'en ont pas, personnes qui ont quitté l'école en Ontario depuis 20 ou 30 ans, apprenantes et apprenants autochtones qui hésitent peut-être à réintégrer le système, jeunes adultes désillusionnés et désengagés, mamans qui ont mis leurs aspirations de côté pour s'occuper de leurs enfants, immigrants francophones, personnes âgées qui retournent au travail, aînés nouvellement arrivés, grands-parents qui gardent les petits-enfants pendant que les parents travaillent, et personnes âgées qui doivent apprendre à utiliser le numérique pour accéder aux services gouvernementaux, etc.).

Les activités de marketing doivent aussi cibler les organismes partenaires, comme les services sociaux et les centres de services d'emploi, afin d'informer les gens sur le DESO et leur faire savoir qu'il est accessible grâce à la RDA. Les gens croient que le programme d'évaluation en éducation générale est la seule option offerte aux adultes qui souhaitent obtenir un diplôme d'études secondaires, car cela fait partie de la culture populaire (en raison de sa prédominance aux États-Unis et dans la culture populaire). Beaucoup ne savent pas que l'Ontario a un système unique. Une personne a fait le commentaire suivant :

Trop souvent, on dirige les gens vers un programme d'évaluation en éducation générale plutôt que de leur recommander de suivre directement un programme sanctionné par des crédits.

Un système d'information et de navigation en ligne pourrait servir à promouvoir l'éducation des adultes.

Des informations d'actualité, dont une application mobile, pourraient être utiles aux apprenants et aux fournisseurs de services, a affirmé une personne.

Ce serait bien d'avoir un système en ligne qui montre tous les programmes provinciaux et fédéraux offerts aux apprenants adultes. Les fournisseurs de services pourraient aussi orienter les gens vers d'autres organismes fournisseurs, or, ils ne sont pas toujours au ne sommes pas au courant de toutes les options offertes et ne sommes pas en mesure d'en proposer les meilleures.

Cela pourrait aussi servir d'outil de promotion et contribuer à rehausser le profil des programmes d'éducation des adultes auprès des dirigeants des conseils scolaires qui ne connaissent peut-être pas les divers programmes que leur propre conseil propose.

Quelques personnes interrogées ont rappelé que, parfois, les gens qui suivent des programmes d'éducation des adultes n'ont pas accès à Internet, ou se fient au bouche-à-oreille et se méfient de l'information fournie en ligne.

Selon Code for Canada, on doit reconnaître que tous les adultes ne savent pas utiliser la technologie numérique ou ont du mal avec. C'est la raison pour laquelle ils sont nombreux à s'inscrire à nos programmes... pour apprendre.

Une personne a posé la question suivante : Comment une solution numérique peut-elle appuyer le mode actuel d'accès et d'aiguillage, c'est-à-dire le bouche-à-oreille?

Une autre a aussi suggéré qu'il existe de bons modèles pour guider le développement d'un système d'information en ligne comme Ontariocolleges.ca ou le répertoire des services communautaires. D'autres idées comprennent les Open Badges for Learning for immigrants et le site Web eInfo pour la planification des études universitaires.

Intégration des systèmes de responsabilisation

Le faible niveau des objectifs de financement et de reddition de comptes est au cœur de nombreux malentendus et conflits et de la forte concurrence qui sévit dans le système.

Ce que le gouvernement doit reconnaître, a souligné une personne, c'est que ce qu'on croit être des malentendus et des confusions dans le système est en fait dû aux décisions qui sont prises parfois pour maintenir les niveaux de financement des programmes et atteindre leurs objectifs.

*Il y a souvent mention de partenariats, mais sans réforme des formules de financement, on demeure en compétition. **On connaît nos partenaires.** Le gouvernement doit imposer certains changements fondamentaux dans les formules pour éliminer le besoin de compétition entre les partenaires.*

Les personnes interrogées se sont penchées sur la question de la concurrence négative, qui se consiste en le « détournement » d'élèves, et le fait de garder les gens trop longtemps dans les programmes, de surpeupler certaines classes pour compenser celles qui n'ont pas assez d'élèves, et d'encourager les gens à suivre des programmes qui ne leur conviennent pas.

Certains organismes s'emploient à nous « voler » nos apprenantes et apprenants. Cela nuit à nos résultats financiers. Nous étions aussi sur le point de mettre sur pied un programme dont un autre organisme a eu vent et qui nous a « dérobé » l'idée. C'est décourageant...

Une autre personne a écrit :

Le modèle de financement du programme AFB encourage les organismes à admettre des gens qui n'ont pas vraiment besoin de suivre des cours d'alphabétisation.

Une telle concurrence devient un fardeau pour le système dans son ensemble et pour l'apprenante ou l'apprenant pris au milieu.

La perte de fonds qui découle du départ d'un apprenant ou d'un client est le plus grand obstacle à la mouvance étudiant adulte que souhaite le gouvernement.

Non seulement cela empêchera toute sorte « d'inaction » dans le système, mais cette concurrence sera un obstacle permanent à la création de partenariats et à la collaboration entre les programmes, écrit une personne.

On nous pénalise si nous n'atteignons pas nos objectifs. Si nous devons consacrer notre temps à protéger notre programme contre l'amélioration dirigée ou ciblée, la collaboration (qui est coûteuse et prend beaucoup de temps) est alors une attente irréaliste.

Les personnes interrogées ont aussi donné quelques exemples de concurrence et de conflit :

- Les collèges attribuent des certificats d'équivalence d'études secondaires, ce qui incite les gens à suivre un programme pré-collégial ou le programme ACE avant de s'apercevoir qu'il leur faut un certain crédit ou le DESO pour être admis au collège.

Le programme ACE n'est même pas transférable d'un collège à l'autre, et très peu d'employeurs le reconnaissent. Il faut être honnête avec les clients adultes et leur dire la vérité. On doit éviter de frustrer et de décourager des gens en leur donnant de mauvais renseignements ou services et leur faisant perdre du temps.

- Le programme AFB « supervise les programmes sanctionnés par des crédits ».
- Les conseils scolaires de langue française offrent des programmes d'ALS.
- Certains organismes conseillent trop souvent aux apprenants débutants de suivre des cours d'ALS de faible niveau dans le cadre de programmes sanctionnés par des crédits pour compenser les cours qui n'ont pas assez d'effectifs, et détournent les gens des programmes d'ALS/de FLS, de sorte que ceux-ci se retrouvent avec des crédits dont ils n'ont pas besoin et restent plus longtemps que nécessaire dans le système.
- Le programme CLIC est considéré comme un programme plus rigoureux que les cours d'ALS/de FSL qui attirent plus d'élèves.
- Malentendu et concurrence entre les programmes de RDA /GED/ACE

Le Programme GED détourne les élèves qui pourraient bénéficier de la RDA et renforcer notre programme sanctionné par des crédits. Le bureau local Contact Nord dirige les gens vers un [autre programme] du palier secondaire sanctionné par des crédits plutôt que vers nos programmes, alors qu'il sait ce que nous offrons.

- Les immigrants anglophones n'ont pas accès à des cours de FLS dans les régions bilingues (p. ex., région d'Ottawa, Windsor, Nord de l'Ontario et Sudbury), de la même façon que les immigrants francophones ont accès aux cours d'anglais langue seconde.

Cela peut devenir un problème de droits de la personne. Ces personnes paient les mêmes frais d'immigration que les autres pour s'établir au Canada, mais ne bénéficient pas des mêmes services.

Les projets de connexion, de partage et de collaboration au sein du système sont souvent le fait d'initiatives ministérielles ou reliés à un programme particulier.

Les personnes interrogées ont aussi parlé de certains projets de connexion et de partenariats. Cependant, la plupart des exemples fournis concernent les efforts que leurs organismes déploient eux-mêmes pour créer des programmes dans le cadre de leurs programmes, en collaboration avec des partenaires communautaires ou CESBA.

Exemples de projets de connexion et de collaboration :

- Le travail de la Stratégie pour l'éducation des adultes (également mentionné comme modèle de collaboration et d'intégration)
- CESBA en général et les activités dans le cadre de partenariats régionaux
- La Stratégie pour l'éducation des adultes en partenariat avec 12 conseils scolaires francophones
- Information sur les cours en ligne sanctionnés par des crédits pour les conseils scolaires de langue française
- Réseaux régionaux financés par le MESFP et tableaux de planification relatifs au programme AFB
- Les responsables des programmes financés par le MCI et le programme CLIC se réunissent régulièrement et peuvent aussi rencontrer des représentants d'agences d'établissement.
- Le financement de projets réunissant différents partenaires est un début, mais il faut un mécanisme plus permanent.
- Divers programmes ont établi leurs propres partenariats en fonction de l'emplacement et du financement et pourraient faire intervenir le MSSC, Service correctionnel du Canada, les communautés autochtones, les collèges et universités, le programme OT, les employeurs, entre autres.

Une personne aimerait faire un meilleur usage du programme AFB pour appuyer les programmes sanctionnés par des crédits en permettant aux gens de s'inscrire aux deux programmes simultanément. Une autre a indiqué que ce partenariat avec le programme AFB était « riche et durait depuis de nombreuses années ».

Dans l'ensemble, toutefois, la collaboration « exige des efforts et du temps », ce que les programmes ne permettent tout simplement pas, surtout si l'on tient compte des obstacles stratégiques et des exigences en matière de reddition de comptes. Il est juste plus facile de renoncer à nouer des partenariats, déplore une personne.

D'avantage de programmes axés sur la collaboration sont intéressants et contribuent à la création de nouveaux modèles de prestation. Cependant, compte tenu des deux programmes en cours d'élaboration, la coordination des activités entre les trois ou quatre organismes participants semble nécessiter beaucoup de temps avant la prestation du cours... plus que si nous le donnions nous-mêmes. J'estime que, dans certains cas, nos programmes sont plus efficaces; en plus, nous avons la capacité de le faire.

Une personne a fait des commentaires au sujet de l'organisation au niveau des politiques et d'une structure régionale et provinciale, en particulier pour les programmes en français. On pourrait créer des organismes provinciaux pour résoudre des questions de nature générale comme l'élaboration des curriculums, l'intégration de la technologie et les politiques relatives à la RDA, par exemple. Un organisme régional collaborerait avec tous les partenaires pour assurer la planification des parcours et l'accès aux programmes pour adultes offerts dans leur région.

1^{re} étape : Provinciale : collaboration interministérielle avec l'implication active des leaders du milieu : Alpha, conseils scolaires, postsecondaire.

2^e étape : À partir du travail provincial, les structures de gestion régionales adaptent les différents parcours selon les régions et les communautés.

L'intégration et la prise en compte des différents systèmes de responsabilisation, des programmes d'études et d'évaluation seront un défi.

Trois ministères ont élaboré et intégré l'utilisation de trois systèmes de base de données, de responsabilisation et de financement très différents pour leurs programmes. Certaines personnes interrogées se sont demandé comment on pouvait les intégrer. Le tableau ci-dessous donne un aperçu des types d'outils et de mécanismes de reddition de comptes et d'établissement de rapports de données actuellement utilisés, dont bon nombre sont mentionnés dans les commentaires.

	Bases de données	Cadres officiels de curriculum	Évaluations du système	Principaux indicateurs de progrès
Crédits pour adultes	PowerSchool Trillium SISON	Le curriculum de l'Ontario : Palier secondaire	10 ^e année OQRE Test de littératie OLC40 RDA pour élèves expérimentés (évaluations de 9 ^e /10 ^e et revendication de crédits /portefeuille)	Crédits obtenus (tient compte de la connaissance du contenu et de la matière)
ALS/FLS	HARTS/SCELA	NCLC	Tests NCLC PBLA	Critères respectés (reflète le développement des compétences linguistiques quotidiennes)
AFB	SIEO-SGC	Cadre du CLAO Alignement du programme ACE sur le curriculum de l'Ontario au palier secondaire	Jalons du Cadre du CLAO Tâches sommatives et acquis de l'apprenant (en cours d'élaboration)	Jalons franchis (reflète la réalisation d'une tâche préfabriquée)

Une personne a souligné la nécessité de faire des changements au niveau de l'intégration du système en tenant compte des apprenants, et non de ce qui peut bénéficier la gestion des programmes :

Revoir les structures et les règles en tenant compte des besoins des apprenants, pas ceux des ministères et des organismes publics.

Les personnes interrogées ont aussi mentionné ce que signifie pour elles une meilleure intégration des données et des dossiers :

- Système de gestion de l'information sur les élèves compatible avec les systèmes actuels
- Accès aux relevés de notes et au Dossier scolaire de l'Ontario dans un système provincial; éviter le dédoublement des crédits.
- Accès aux crédits des étudiants par l'entremise de leur NISO
- Le temps et les efforts nécessaires à l'obtention des relevés de notes sont un obstacle.
- Accès partagé aux NCLC d'un élève
- Accès provincial aux dossiers de RDA
- Accès aux renseignements sur la participation et les activités d'AFB.

Les compétences de base pourraient entrer en conflit avec le système existant et ne pas être utiles pour les apprenants, les employeurs et les éducateurs.

Certaines personnes interrogées ont fait part de leurs réserves au sujet de la création d'un autre cadre de compétences de base, d'autant plus qu'elles utilisent déjà les NCLC et le Cadre du CLAO, et que certaines utilisent aussi les compétences essentielles. Elles ont des réserves au sujet de la création d'un autre système de compétences et du peu d'importance que ces systèmes représentent pour les apprenants et les employeurs.

Une personne a dit craindre qu'un modèle de compétences de base ne ressemble au modèle actuellement utilisé pour le programme AFB.

Je détesterais qu'on crée, élargisse ou adapte de nouvelles exigences pour les apprenants adultes similaires à celles qui existent déjà. Il serait horrible d'investir de l'argent pour finir dans ce type d'activités pour se rendre compte qu'elles ne reflètent pas vraiment ce dont les apprenants adultes ont besoin, selon eux.

Une personne a aussi remis en question leur valeur auprès des employeurs et des éducateurs.

Ces normes revêtent peu d'importance pour les employeurs qui ont simplement besoin de savoir qu'une personne peut faire le travail requis et a la bonne attitude. Pour les éducateurs, elles tendent aussi à être plutôt abstraites et certains ne savent pas trop comment intégrer les compétences essentielles ou les NCLC dans leurs cours.

Une autre a indiqué qu'il pourrait être difficile de décrire et d'utiliser un ensemble unique de compétences de base dans divers systèmes d'apprentissage.

Il peut être difficile de définir les compétences de base ou les aptitudes essentielles, car ces aptitudes et compétences sont susceptibles de dépendre du parcours prévu de l'apprenant adulte.

Une autre personne interrogée s'est dite inquiète de la façon dont les compétences de base suscitent des connotations et pensées négatives au sujet des apprenants.

On ne doit pas présumer que les apprenants en littératie n'ont pas de compétences de base. Malgré leurs lacunes (en anglais ou français ou dans leur langue maternelle), beaucoup réussissent dans la vie, par exemple, en s'occupant de leur famille, en travaillant, etc.

Les compétences de base devraient s'aligner sur les programmes fondés sur les réalisations et les progrès, comme la RDA et les NCLC, et en tenir compte.

- On devrait appuyer un cadre de parcours distinct tenant compte des NCLC et des crédits, de la RDA et des qualifications antérieures.
- Les élèves pourraient utiliser un outil personnel lié à la RA et à l'élaboration d'un portefeuille d'apprentissage personnel pour surveiller le parcours suivi (p. ex. critères respectés, crédits obtenus, cours menés à bien, certificats reçus, etc).
- Il faudrait faire attention aux chevauchements, aux dédoublements et aux travaux supplémentaires, compte tenu des portefeuilles de PBLA et de RDA déjà utilisés. Il faudrait voir dans quelle mesure le contenu actuel et futur correspond aux compétences.
- Il faudrait prévoir des dispositions pour la participation à deux programmes d'AFB sanctionnés par des crédits ou d'AFB et d'ALS ou sanctionnés par des crédits et d'ALS (p. ex. compétences en communication en milieu de travail ou en développement linguistique pour l'anglais de niveau supérieur).
- Certaines indications sur les conditions d'entrée dans le marché du travail en rapport avec les NCLC et le DESO (p. ex., postes qui exigent le DESO ou seulement d'autres qualifications).
- On devrait fournir des conseils pour mettre à jour le curriculum et le contenu (p. ex., mettre l'accent sur la culture numérique et l'analyse de l'information en ligne, ou sur les applications de codage ou de numérisation liées à l'analyse des données et de l'information graphique).
- Cela pourrait être utile quand on prône l'apprentissage à vie et rappelle aux gens l'importance des programmes d'éducation des adultes (p. ex. compétences décrivant la littératie numérique critique).
- On devrait tenir compte des objectifs de l'employeur et communiquer les réalisations des apprenants de façon à ce que les employeurs puissent en reconnaître et apprécier la valeur.
- On devrait appuyer les exigences actuelles en matière d'admission aux programmes d'études postsecondaires et faciliter la transition et l'accès.