



Association québécoise des
intervenantes et des intervenants
en formation générale des adultes



Table des responsables de l'éducation des adultes et de la
formation professionnelle des commissions scolaires du Québec

Réflexions

de l'AQIFGA et de la TRÉAQFP

**dans le cadre de la journée
Convergences pour la FGA**

27 février 2015

TABLE DES MATIÈRES

À PROPOS DE L'ASSOCIATION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (AQIFGA)	3
À PROPOS DE LA TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (TRÉAQFP)	3
INTRODUCTION	4
1. LA FORMATION INITIALE QUALIFIANTE ET LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (FGA)	5
2. LA RÉFORME DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ÉTUDES AU SECTEUR DES ADULTES	7
3. ARRIMAGE AVEC LES BESOINS DE LA CLIENTÈLE	10
4. PARTICULARITÉ DES PERSONNES PEU ALPHABÉTISÉES OU FAIBLES LECTEURS	13
5. LA VALORISATION DE LA FGA ET DE SES SERVICES D'ENSEIGNEMENT	15
CONCLUSION	18
ANNEXE	19

À PROPOS DE L'ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS EN FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES (AQIFGA)

Créée en 2006, l'AQIFGA regroupe les intervenants en formation générale des adultes (FGA). Ses objectifs sont les suivants :

- ❖ Regrouper des personnes œuvrant au développement de la FGA;
- ❖ Établir des réseaux de communication, d'échanges et de partages d'expertises en FGA;
- ❖ Promouvoir la formation continue des personnes œuvrant à la FGA;
- ❖ Se préoccuper de la formation initiale des futurs enseignants à la FGA;
- ❖ Valoriser le rôle des intervenants à la FGA;
- ❖ Développer un partenariat avec les personnes et les organisations ayant les mêmes préoccupations que l'Association;
- ❖ Faire connaître les recherches et les travaux pertinents à l'amélioration des pratiques andragogiques;
- ❖ Représenter ses membres auprès d'instances dirigeantes ou consultatives en se prononçant sur des enjeux qui concernent le secteur d'activités de la FGA, exerçant ainsi un rôle d'influence politique au sein de la société.

À PROPOS DE LA TABLE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES DU QUÉBEC (TRÉAQFP)

La TRÉAQFP est un organisme sans but lucratif. Mise sur pied en 1975, sa mission est de favoriser et de promouvoir des services éducatifs de qualité, accessibles à tous les jeunes et les adultes qui fréquentent les services et les centres de formation des commissions scolaires du Québec. Ses objectifs se lisent comme suit :

- ❖ Promouvoir le développement de l'éducation des adultes (ÉA), de la formation professionnelle et des services aux entreprises dans les commissions scolaires;
- ❖ Regrouper tout le personnel cadre et hors cadre des centres et des services dont le statut en est un de cadre à temps plein ou à temps partiel de l'ensemble des commissions scolaires membres, en vue d'une action commune;
- ❖ Communiquer à chacun de ses membres toutes les informations pertinentes concernant la gestion et le développement;
- ❖ Émettre des avis concernant des aspects qui ont des impacts sur l'évolution des services tels : relations de travail, financement, organisation, projets de loi, contenus thématiques, etc.;
- ❖ Fournir à ses membres des moyens permettant des échanges d'expertises et d'idées favorisant l'entraide;
- ❖ Développer et entretenir des relations avec les organismes et les partenaires;
- ❖ Offrir à nos membres du perfectionnement en regard de leurs besoins spécifiques : approches pédagogiques, communications, etc.

INTRODUCTION

Dans le cadre de la journée *Convergences pour la FGA*, l'Association québécoise des intervenantes et intervenants en formation générale des adultes (AQIFGA) et la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TRÉAQFP) présentent leurs réflexions sous forme de constats défis et recommandations relatives à la FGA. *Convergences pour la FGA* est organisé par le Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CÉRТА), le Centre interdisciplinaire de recherche et développement sur l'éducation permanente (CIRDEP), le Groupe de Recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIÉS) et l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉА).

Nos réflexions s'appuient sur celles des membres du Comité de réflexion et d'orientation de l'AQIFGA, de ses administrateurs et de ses représentants régionaux auxquels s'est jointe la directrice générale de la TRÉAQFP. Dans ce document nous présentons cinq thématiques p nous dégageons les constats, les défis et les recommandations. En annexe, vous trouverez d'autres éléments que nos organisations trouvent importants.

1. LA FORMATION INITIALE QUALIFIANTE ET LE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN FORMATION GENERALE DES ADULTES (FGA)

1.1. NOS CONSTATS

Déjà en 2004, la TRÉAQFP adressait au MELS un avis¹ sur la formation des maîtres. Elle y démontrait l'évidence de la spécificité de la fonction de travail de l'enseignant à l'ÉА. Plus récemment en 2012, l'AQIFGA a soumis au Comité ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)-Universités ses recommandations sur la question de la formation initiale et continue des enseignants et des futurs enseignants pour l'enseignement en FGA.²

Aujourd'hui en 2015, au niveau du baccalauréat pour l'enseignement au secondaire, l'offre universitaire ne contient pratiquement pas de contenu spécifique à la FGA. Les futurs enseignants ne connaissent pas la Politique et le régime pédagogique de l'éducation des adultes. Ils ignorent aussi d'autres aspects de la FGA comme les dix services d'enseignement et les programmes de formation, l'organisation scolaire de même que les différents milieux d'apprentissage et les caractéristiques de la clientèle à l'ÉА.

La seule formation en andragogie est offerte par TELUQ au niveau de la majeure en ÉА (6394) et du programme court en intervention éducative auprès des adultes (0494). Rappelons que cette formation ne mène pas au permis d'enseignement.³ De plus, dans plusieurs universités, les stages en FGA ne sont pas offerts aux étudiants. Il s'agit d'un obstacle à une bonne connaissance du milieu de l'ÉА. Il est donc fréquent qu'un jeune enseignant quitte l'université sans jamais avoir entendu parler de l'ÉА et sans y être préparé.

¹ http://treaqfp.qc.ca/103/PDF/Avis_formation_maitres_3nov04.pdf

² *Recommandations de l'AQIFGA pour la formation initiale et continue des enseignants en FGA*, <http://www.aqifga.com/spip/IMG/pdf/recom.formationv.finale.pdf>

³ <http://www.teluq.ca/edu1020>

Dans le service de formation en intégration socioprofessionnelle (ISP), l'enseignant idéal possède une formation reliée au service de formation. Il n'a pas nécessairement un permis d'enseignement. L'ISP a pour but de permettre à l'adulte d'acquérir les compétences requises pour faciliter son accès au marché du travail et de s'y maintenir, ou, le cas échéant, de poursuivre ses études. Les personnes ayant un baccalauréat en carriérogie⁴ ou une maîtrise en orientation sont souvent mieux préparées pour occuper un poste d'enseignant en ISP. Il en est parfois de même pour les enseignants dans les services d'entrée en formation et en intégration sociale. Les candidats provenant d'une autre formation universitaire devraient donc être considérés.

Concernant la formation continue du personnel enseignant déjà en poste et des conseillers pédagogiques, elle se veut un facteur de réussite essentiel à l'implantation des programmes d'études, aux services à donner aux diverses clientèles et au soutien des apprentissages. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a d'ailleurs analysé différents mémoires sur l'ÉA, dont celui de la TRÉAQFP et de l'AQIFGA. Or, dans le document Rapport sur les besoins de l'éducation 2012-2014, le CSE souligne que « [...] des besoins importants de formation et d'accompagnement des enseignants sont toujours considérés comme fondamentaux, autant pour assurer l'implantation des nouveaux programmes que pour permettre l'articulation entre l'enseignement et les services complémentaires ou pour soutenir les enseignants dans la diversification de leurs pratiques pédagogiques. Enfin, l'évaluation des apprentissages constitue également un objet de formation pour lequel des lacunes majeures sont constatées. »⁵

1.2. NOS DEFIS ET RECOMMANDATIONS LIES A LA FORMATION INITIALE ET AU DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EN FGA

ÉTANT DONNÉ que les recommandations soumises par la TRÉAQFP et l'AQIFGA en 2004 et en 2012 sur la formation initiale et continue des enseignants demeurent d'actualité,

nous recommandons :

- ✓ Que la formation initiale des enseignants et des enseignantes à l'enseignement secondaire offre un profil spécifique à la FGA comprenant les contenus suivants :
 - ~ Politique et régime pédagogique de l'éducation des adultes;
 - ~ Les dix services d'enseignement à l'ÉA ainsi que les programmes de formation;
 - ~ Les particularités des nouveaux programmes d'études de la FGA;
 - ~ L'organisation scolaire de l'ÉA (entrées continues et sorties variables des élèves, vue d'ensemble des différents milieux d'apprentissage de la population scolaire);
 - ~ Les caractéristiques propres à la population scolaire à l'ÉA, les situations de vie et rôles sociaux des adultes;
 - ~ Le rôle de l'enseignant dans le projet de vie de l'adulte en lien avec l'approche orientante;

⁴ Le baccalauréat en carriérogie a remplacé l'ancien baccalauréat en information scolaire et professionnelle (ISEP) qui répondait bien aux exigences en ISP et qualifiait légalement à l'enseignement.

⁵ *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*, Conseil supérieur de l'éducation, décembre 2014, p.77

- ~ L'accompagnement, le tutorat et le suivi de l'adulte;
- ~ Les problèmes d'apprentissage et de comportement chez l'adulte;
- ~ La pédagogie différenciée et la gestion de groupe dans des conditions particulières : groupes multiniveaux, multidisciplinaires, multiethniques, intergénérationnels, groupes avec entrées continues et sorties variables, diversité des lieux et des horaires de formation, etc.;
- ~ La réussite et la persévérance de l'adulte;
- ~ Les besoins particuliers de l'adulte, les mesures d'adaptation et autres mesures particulières.

ÉTANT DONNÉ que certaines universités ne mentionnent pas la possibilité de stages à l'ÉA alors qu'il s'agit d'une opportunité pour bien comprendre la réalité de la FGA,

nous recommandons :

- ✓ Que les universités offrent et reconnaissent les stages à l'ÉA.

ÉTANT DONNÉ les spécificités de certains programmes dont l'insertion socioprofessionnelle, l'insertion sociale et les services d'entrée en formation,

nous recommandons :

- ✓ Que les personnes détenant un baccalauréat disciplinaire aient accès à une formation courte en andragogie qui les conduirait à la qualification légale pour l'enseignement dans les services ISP, intégration sociale (IS) et l'entrée en formation.

ÉTANT DONNÉ que la formation continue des enseignants déjà en poste pose un défi de développement professionnel;

ÉTANT DONNÉ la précarité d'emploi à l'éducation des adultes, le fort pourcentage d'enseignants à taux horaire, le roulement du personnel et le peu de permanences accordées en FGA;

ÉTANT DONNÉ le contexte de l'implantation du renouveau pédagogique, les enseignants actuels en FGA ont besoin de formation, de ressources et de soutien pédagogique pour enrichir leurs pratiques pédagogiques,

nous recommandons :

- ✓ De maintenir des budgets de perfectionnement et d'assurer un nombre suffisant de journées pédagogiques;
- ✓ De dédier des ressources suffisantes à la formation continue des enseignants incluant ceux et celles à statut précaire, au taux horaire, etc.

ÉTANT DONNÉ les problèmes d'apprentissage des élèves à l'ÉA et leurs difficultés en lecture,

nous recommandons :

- ✓ D'offrir aux enseignants des formations axées sur l'enseignement de la lecture.

ÉTANT DONNÉ la place qu'occupent les TIC dans la pratique pédagogique,

nous recommandons :

- ✓ D'offrir de la formation et du soutien pour l'utilisation des technologies.

2. LA REFORME DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ETUDES AU SECTEUR DES ADULTES

2.1. NOS CONSTATS

Les centres ÉA ont expérimenté les différents programmes de la formation de base commune (FBC) dès 2008. Plusieurs centres ont ensuite mis en application ces nouveaux programmes de FBC. En 2015, plus du $\frac{2}{3}$ des examens du premier cycle du secondaire utilisés dans les centres étaient en FBC. Quant à la formation de base diversifiée (FBD), quelques centres ont expérimenté une partie des cours.

En 2015, l'implantation de la FBC et de la FBD demeure facultative. Même si les reports ont eu des conséquences sur la motivation des équipes, une majorité de centres ÉA a implanté les programmes de français, mathématiques et d'anglais en FBC.

L'absence d'un calendrier d'implantation et d'orientations claires de la part des ministres de l'Éducation qui se sont succédé a cependant occasionné des applications variables dans les centres. Le manque d'orientation a laissé place à une perception floue du nouveau curriculum en FGA. Nous observons, de la part du personnel enseignant, une méfiance à l'égard de la FBD. Par ailleurs, dans le cadre de la réforme, la pédagogie se doit d'être axée sur le développement des compétences. Les connaissances servent alors d'outils pour agir. Malgré cela les sessions de perfectionnement offertes aux enseignants de la FBC visaient à l'origine à s'approprier la matière à enseigner davantage que l'approche par compétences. Aussi, cette dernière n'a pas été intégrée par tous les enseignants de la FBC. En outre, la majorité des enseignants de la FBD n'a pu profiter de perfectionnement. Enfin, les élèves naviguent entre les programmes par compétences et ceux par objectifs.

Soulignons que le MELS a soutenu des initiatives intéressantes du réseau de l'ÉA. Ces initiatives représentent des leviers qui sont importants pour l'implantation du nouveau curriculum en FGA. Pensons notamment à l'ajout des services régionaux du RÉCIT en FGA, à la bibliothèque virtuelle Alexandrie FGA⁶, au Carrefour FGA⁷. Le MELS a aussi financé des journées de formation nationales ainsi que la mise en place d'une ressource régionale de formateur-accompagnateur en sciences et technologies. Dans chaque région, le

⁶ <http://www3.recitfga.qc.ca/alexandrie/>

⁷ <http://www.carrefourfga.com/index.asp>

formateur-accompagnateur en sciences techno a offert de la formation et du soutien aux enseignants de ce champ.

Dans le cadre de sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (PGEAFC)*, le Ministère de l'Éducation du Québec a proposé en 2002 d'adapter le curriculum de la formation de base aux besoins des adultes du Québec. Le premier plan d'action de la Politique précisait que « Le curriculum de formation de base des adultes comprendra une première composante générale, commune à tous, tandis que la seconde sera plus diversifiée, selon les choix et la situation de chacun »⁸.

Or, nous sommes en attente d'une nouvelle politique. Celle-ci devrait impliquer l'engagement d'autres ministères dont celui de l'Emploi et de la Solidarité sociale et de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Nous savons notamment qu'Emploi-Québec ne finance pas les formations de longues durées. Cette réalité nuit au retour aux études des personnes ne possédant pas les compétences de base.

Dans plusieurs milieux, nous constatons que la FBC n'est pas considérée comme « une offre de formation élargie », mais plutôt comme un préalable à la FBD. Seuls les cours disciplinaires (français, mathématique et anglais) sont couramment offerts. Si le potentiel de l'offre de service des cours optionnels s'avère intéressant, il semble cependant que la population scolaire s'y intéresse peu. En effet, les contenus de cours développés dans les quatre domaines généraux de formation (Monde du travail, Santé et mieux-être, Citoyenneté, Environnement et consommation) rejoignent peu les élèves de la FBC. Les élèves de moins de 20 ans inscrits au 1^{er} cycle du secondaire expriment des besoins pour les cours de français, de mathématiques et d'anglais. Des questionnaires en éducation des adultes soumettent l'hypothèse que les cours issus des domaines généraux peuvent apparaître redondants pour les plus jeunes provenant directement de la formation générale des jeunes (FGJ). Il semble y avoir un décalage entre les besoins réels des jeunes élèves, le temps qu'ils sont prêts à investir et les besoins présumés par les programmes. Les domaines généraux de formation conviennent davantage aux élèves de 20 ans et plus.

Enfin, les nouveaux programmes demandent l'intégration des TIC. Pour s'y conformer, leur application doit être requise non seulement dans les salles de classe, mais aussi lors des évaluations. Le virage technologique s'est fait graduellement dans les centres ÉA, mais moins rapidement que la technologie elle-même. Les obstacles à l'utilisation des TIC sont encore trop nombreux. Par exemple, l'évaluation des apprentissages n'encourage pas l'usage des TIC. Le réseau d'ÉA souhaite des évaluations qui permettent l'usage des technologies tout comme dans la vie de tous les jours et dans le quotidien des travailleurs.

2.1. NOS DEFIS ET RECOMMANDATIONS LIES A LA REFORME DU CURRICULUM ET DES PROGRAMMES D'ETUDES AU SECTEUR DES ADULTES

| ÉTANT DONNÉ que le réseau de l'ÉA se trouve à la croisée de la réforme pédagogique;

⁸ Gouvernement du Québec, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, 2002. 40 pages, page 10

ÉTANT DONNÉ que le réseau souhaite des modalités organisationnelles adéquates et une communication fluide entre les différents partenaires responsables d'implanter les nouveaux programmes,

nous recommandons :

- ✓ D'instaurer un calendrier d'implantation et de rendre obligatoires les programmes du nouveau curriculum afin d'orienter les approches pédagogiques à mettre en place;
- ✓ De faire en sorte que les différents acteurs de la FGA tels que la GRICS, les services régionaux et nationaux du RÉCIT FGA, l'équipe d'Alexandrie et du Carrefour FGA, l'AQIFGA et la TRÉAQFP travaillent de concert pour élaborer un plan d'action à partir d'orientations claires de la Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire (DEAAC) pour soutenir les commissions scolaires dans l'implantation de la réforme;
- ✓ De remettre de l'avant les principes de la réforme de la formation de base générale des adultes qui sont de :
 - ~ rehausser le niveau de formation de base;
 - ~ promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie;
 - ~ préparer à l'exercice du rôle de citoyenne et de citoyen dans une société démocratique;
 - ~ développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés;
 - ~ encourager l'expression de la demande de formation;
 - ~ adapter la FGA aux besoins et aux caractéristiques des adultes.⁹
- ✓ De mettre en application la FBD dont le contenu est rehaussé et équivaut à celui du secteur des jeunes;
- ✓ De concevoir des évaluations qui permettent d'utiliser les technologies;
- ✓ De dresser des profils de formation en FBC qui tiendront compte des besoins de formation de l'adulte et d'ouvrir aux programmes de tous les domaines de formation (Monde du travail, Santé et mieux-être, Citoyenneté et Environnement et consommation).

ÉTANT DONNÉ que la présente réforme est inscrite dans la *PGEAFC*,

nous recommandons :

- ✓ D'actualiser la *PGEAFC*;
- ✓ De dresser un deuxième plan d'action. Ce dernier devra soutenir une consultation des différents partenaires concernés sous un leadership du MELS et un engagement des ministères partenaires du MELS tels que le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.

⁹ *Programme de la formation de base commune*, MELS, Gouvernement du Québec, 1997, p.5

3. ARRIMAGE AVEC LES BESOINS DE LA CLIENTÈLE

3.1. NOS CONSTATS RELATIVEMENT AUX ELEVES A BESOINS PARTICULIERS

Les centres ÉA se préoccupent de la réussite des élèves à besoins particuliers. Plusieurs centres ont dégagé des ressources pour évaluer les besoins de ces élèves. Ils ont mis en place des mesures de soutien à l'apprentissage et d'aide lors des évaluations afin de répondre aux élèves ayant un dossier d'aide particulière (DAP). Un grand pourcentage de ces élèves provient directement du secteur des jeunes et ils n'ont plus accès aux mêmes ressources dont ils bénéficiaient.

Selon des ressources de soutien pédagogique et des gestionnaires rencontrés à l'hiver 2013, dans certains centres, plus de la moitié des élèves inscrits en FBC dans les centres ÉA sont âgés de 16 à 20 ans. Plusieurs effectuent un retour en classe après avoir entrepris un parcours axé vers l'emploi. Au secteur des jeunes, la majorité avait un diagnostic reconnu de problèmes d'apprentissage. La faible estime d'eux-mêmes est sûrement l'une des caractéristiques de la clientèle inscrite en FBC. Gestionnaires et ressources de soutien pédagogique diront qu'ils doivent les amener dans « une zone d'apprentissage », leur expérience scolaire étant ponctuée d'échecs.

Par ailleurs, le manque de méthodes de travail est un trait que ces élèves ont en commun. Ils arrivent à l'ÉA avec l'espoir d'obtenir un diplôme à court ou à moyen terme. Plusieurs éprouvent des difficultés à apprendre et maîtrisent peu de stratégies d'apprentissage.

Enfin, les intervenants de la FGA signalent aussi en milieu urbain, une plus forte proportion d'élèves allophones avec des besoins particuliers et des ressources à dégager pour favoriser leur réussite.

3.1.1 Nos défis et recommandations relativement aux élèves à besoins particuliers

ÉTANT DONNÉ que les intervenants en FGA doivent composer quotidiennement et de plus en plus avec des élèves à besoins particuliers et qu'ils doivent soutenir leur réussite éducative,

nous recommandons :

- ✓ De dresser un portrait réel des besoins et caractéristiques de la population scolaire des centres ÉA;
- ✓ D'obtenir les ressources éducatives et financières pour répondre aux multiples besoins de cette population scolaire;
- ✓ De former les enseignants et mettre en place des mesures pour bien soutenir les élèves à besoins particuliers;
- ✓ De proposer à l'élève en difficultés un parcours académique flexible favorisant la réussite. (Ex. : une formation avec des matières académiques harmonisée avec des activités d'intégration sociale);

- ✓ De favoriser une collaboration étroite entre les intervenants des centres ÉA et ceux des organismes communautaires et parapublics locaux ainsi que les différents ministères ou agences gouvernementales concernés.

ÉTANT DONNÉ la difficulté d'offrir des services diversifiés aux élèves anglophones, dispersés sur le territoire de même qu'aux élèves des commissions scolaires francophones qui couvrent de grands territoires et que l'éloignement des centres entraîne souvent l'abandon de la formation des élèves à besoins particuliers,

nous recommandons :

- ✓ De tenir compte de la difficulté pour le secteur anglophone et les milieux ruraux des commissions scolaires francophones d'offrir d'autres voies de formation que le diplôme d'études secondaires (DES);
- ✓ D'encourager et de soutenir financièrement les commissions scolaires concernées (centres des milieux ruraux) dans des initiatives locales pour mettre en place des offres de formation mieux adaptés aux adultes ainsi qu'à ceux qui ont des besoins particuliers.

3.2 NOS CONSTATS RELATIVEMENT AUX ELEVES DE 16 A 18 ANS

Au cours des années 90, l'arrivée des élèves de 16 à 18 ans à l'ÉA est venue changer, dans certains milieux, l'offre de formation. Nous constatons qu'il faut revoir le soutien aux élèves de 16 à 18 ans en FGA tout en offrant des services à la population adulte et s'assurer qu'elle ne soit pas exclue.

3.2.1 Nos défis et nos recommandations relativement aux élèves de 16 à 18 ans

ÉTANT DONNÉ la présence importante de cette population à l'ÉA.

nous recommandons :

- ✓ D'améliorer le soutien des élèves de 16 à 18 ans en FGA.

3.3 NOS CONSTATS RELATIVEMENT AUX PERSONNES IMMIGRANTES

Depuis le début des années 1970, les commissions scolaires ont développé une expertise en francisation. Elles se sont adaptées aux besoins des personnes immigrantes qui fréquentent les centres ÉA. Au cours de ces années, elles ont connu des applications variables des ententes avec les ministères impliqués en francisation. En octobre 2007, la TRÉAQFP publiait un *Avis concernant le rôle des commissions scolaires dans la francisation des adultes immigrants*¹⁰. La TRÉAQFP recommandait notamment :

¹⁰ *Le rôle des commissions scolaires dans la francisation des adultes immigrants, octobre 2007*
<http://treaqfp.qc.ca/publications/avis/>

- ✓ « Que le MELS entreprenne les démarches pour que les centres ÉA des commissions scolaires soient en mesure d'exercer le mandat qu'il leur est dévolu, et ainsi inscrire la francisation des personnes immigrantes dans une véritable démarche de formation continue afin de respecter l'esprit de la *PGEAFC*;
- ✓ Que le programme d'études en français langue seconde mène à une certification officielle en francisation;
- ✓ Que la durée de la formation tienne compte des besoins et des caractéristiques des personnes immigrantes adultes, telles que l'âge, la scolarité et le degré d'éloignement entre la langue d'origine et la langue seconde à apprendre;
- ✓ Qu'un soutien financier soit accordé aux personnes immigrantes inscrites en francisation qui fréquentent les centres ÉA, qu'il s'agisse d'un achat du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) ou non. »

Ces recommandations sont toujours d'actualité. Le nouveau programme de francisation de la FGA a été rendu disponible en janvier 2015.

Plusieurs centres notent la difficulté d'intégrer les personnes immigrantes à une formation de base en français langue d'enseignement. Les intervenants en FGA observent de grandes lacunes concernant la compréhension de la lecture. Il s'agit d'une difficulté qui nous ramène à l'importance d'ajuster le soutien financier aux besoins des individus.

3.3.1 Nos défis et recommandations relativement aux personnes immigrantes

ÉTANT DONNÉ l'arrivée du nouveau programme en francisation,

nous recommandons :

- ✓ De soutenir l'implantation du nouveau programme de francisation de la FGA dans les centres FGA.

ÉTANT DONNÉ les besoins variés et les particularités des personnes immigrantes telles que l'âge, la scolarité et le degré d'éloignement entre la langue d'origine et la langue seconde à apprendre,

nous recommandons :

- ✓ De soutenir financièrement les personnes immigrantes inscrites en francisation qui fréquentent les centres d'éducation des adultes, qu'il s'agisse d'un achat du MICC ou non et d'ajuster le soutien financier;
- ✓ D'inscrire la francisation des personnes immigrantes dans une véritable démarche de formation continue afin de respecter l'esprit de la *PGEAFC*.

3.4 NOS CONSTATS RELATIVEMENT A LA FORMATION DE BASE DES TRAVAILLEURS

Parmi les commissions scolaires qui dispensent le service de formation de base en entreprise (FBE), la majorité éprouve des difficultés à faire émerger la demande de formation de la part des employeurs et des travailleurs. La FBE rejoint une minorité de travailleurs ne possédant pas les compétences de base en lecture, écriture et calcul.

Les entreprises expriment rarement d'elles-mêmes le besoin de formation de base pour leur personnel. Les commissions scolaires doivent entreprendre un démarchage auprès des employeurs, des syndicats le cas échéant. Elles doivent aussi organiser des séances d'information auprès des travailleurs. Les responsables de ce dossier dans les commissions scolaires soulignent l'absence de demande de la part des entreprises qui favorisent des formations de courte durée. Il semble aussi que le principal bailleur de fonds de la FBE, Emploi-Québec, financerait davantage des formations de courte durée qui visent l'obtention du DES, le test d'équivalence de niveau secondaire (TENS) ou le test de développement général (TDG) et que la récurrence ne soit plus possible. Cette situation affecterait les travailleurs les moins scolarisés et les moins alphabétisés.

3.4.1 Nos défis et recommandations relativement à la formation de base des travailleurs

ÉTANT DONNÉ les exigences des employeurs et des bailleurs de fonds pour assumer une formation de base complète des travailleurs les moins scolarisés,

nous recommandons :

- ✓ De maintenir et soutenir l'accès à la FBE pour tous les travailleurs

ÉTANT DONNÉ les difficultés à convaincre les employeurs et les travailleurs de compléter leur formation de base afin que ces derniers rehaussent leurs compétences de base en lecture, en écriture et en calcul,

nous recommandons :

- ✓ De valoriser la FBE auprès des employeurs et des travailleurs;
- ✓ De financer les activités de démarchage effectuées par les commissions scolaires auprès des entreprises.

4. PARTICULARITE DES PERSONNES PEU ALPHABETISEES OU FAIBLES LECTEURS

4.1 NOS CONSTATS RELATIVEMENT AUX PERSONNES PEU ALPHABETISEES OU FAIBLES LECTEURS

Selon les derniers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de 2013, au Québec, 19 % des adultes québécois éprouvent toujours des difficultés majeures à comprendre et à utiliser un texte écrit. Il s'agit de plus d'un million d'adultes québécois âgés de 16 à 65 ans. À ce chapitre, le Québec se classe au 10^e rang des provinces et des territoires canadiens.

Nous constatons que les personnes peu alphabétisées ne font pas partie des priorités gouvernementales, et ce, même si elles présentent des besoins multiples. Leurs compétences ont pourtant une influence sur leurs probabilités de succès sur le marché du travail, mais également dans leur famille et dans leur communauté.

Le rehaussement de la formation de base est peu valorisé dans les pratiques d'Emploi-Québec. Les adultes les moins alphabétisés ne sont pas dirigés vers la FBC. Les centres locaux d'emploi privilégient des formations courtes et rapides alors que l'augmentation du taux de qualification nécessite une démarche plus longue.

Par ailleurs, les centres ÉA accueillent également des élèves faibles lecteurs, principalement en FBC. Ces derniers lisent peu. L'enquête internationale en littératie, le PEICA démontre une corrélation étroite et positive entre le niveau de scolarité et la maîtrise des compétences. On y apprend que « 41 % des personnes ayant un niveau inférieur au diplôme d'études secondaires (DES) se situent au niveau 1 ou à un niveau inférieur en littératie »¹¹. Il s'agit du niveau le plus bas.

Le 8 septembre 2014, Journée internationale de l'alphabétisation, vingt-deux organisations de la société civile se sont unies pour la création du Réseau de lutte à l'analphabétisme. Les membres du Réseau soutiennent qu'une stratégie nationale de lutte à l'analphabétisme doit tenir compte de la réalité des personnes peu ou pas alphabétisées et de leur famille, s'appuyer sur une vision globale et cohérente du problème de l'analphabétisme, de ses causes et ses conséquences, et assurer la mise en œuvre de mesures qui s'attaqueront à la fois aux causes et aux conséquences de l'analphabétisme.

4.2 NOS DEFIS ET RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LES PERSONNES PEU ALPHABETISEES

ÉTANT DONNÉ que les personnes peu ou pas alphabétisées connaissent peu ou pas les services de formation qui leurs sont destinés;

ÉTANT DONNÉ qu'elles vivent souvent des conditions précaires sur le plan économique,

nous recommandons :

- ✓ De doter le Québec d'une stratégie nationale de lutte à l'analphabétisme, cette stratégie doit interpeller l'ensemble des acteurs gouvernementaux et de la société civile concernée par cette lutte. Elle doit également s'inscrire dans une perspective de justice sociale et de droit à l'éducation et à l'apprentissage tout au long de la vie;
- ✓ D'intervenir auprès du MELS afin qu'il soit porteur de cette stratégie nationale de lutte à l'analphabétisme;
- ✓ D'interpeller les différents ministères, agences gouvernementales, commissions scolaires et organismes communautaires;
- ✓ De prévoir des campagnes locales d'information et de sensibilisation, afin de rejoindre les personnes dans leur propre milieu;
- ✓ De favoriser la diversification des lieux de formation pour que la formation soit accessible à tous.

¹¹ *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes*, page 34.

ÉTANT DONNÉ que l'ÉA permet non seulement d'apprendre à lire et à écrire, mais aussi de s'adapter aux nouvelles technologies, de réorienter sa carrière, de trouver un travail plus valorisant, d'assurer une société en santé et d'avoir moins d'inégalités sociales;

ÉTANT DONNÉ les difficultés à lire de plusieurs élèves inscrits en FGA,

nous recommandons :

- ✓ De mieux outiller les centres ÉA dans le but d'évaluer les capacités de lecture de la population scolaire fréquentant les programmes de la FBC et de la FBD;
- ✓ D'assurer un enseignement explicite et systématique de la lecture aux élèves qui éprouvent des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent;
- ✓ De former les enseignants sur l'enseignement explicite de la lecture.

5. LA VALORISATION DE LA FGA ET DE SES SERVICES D'ENSEIGNEMENT

5.1 NOS CONSTATS

La FGA est malheureusement encore souvent perçue comme une option de second niveau et uniquement comme un lieu de formation pour ceux qui ont échoué au secteur des jeunes et pour les décrocheurs. Nous constatons qu'il reste encore beaucoup à accomplir pour valoriser l'ÉA auprès des partenaires de même qu'à l'intérieur des commissions scolaires et auprès de la population en général. Le financement alloué à la promotion des services de formation est inexistant.

Des résultats probants de la FGA

Pourtant, un bon nombre d'élèves inscrits en FGA obtiennent leur DES. D'autres viennent chercher les préalables pour une formation en FP et pour certains, fréquenter la FGA c'est se préparer au marché de l'emploi et améliorer ses connaissances et ses compétences. En effet, fréquenter la FGA est souvent un passage pour arriver vers un projet de formation dans un autre secteur. Ainsi le nombre d'adultes qui passe l'année suivante à la FP, au collège ou à l'université est en hausse. Selon les statistiques ministérielles, pour 2012-2013, 34,1 % des 64 438 adultes inscrits en FBD se sont inscrits en 2013-2014 en FP, au collège ou à l'université.

Le MELS a conçu des indicateurs de persévérance et de réussite scolaires afin d'améliorer le suivi de la clientèle en FGA chez les 16-24 ans. Selon les statistiques du MELS, les derniers résultats de l'année scolaire 2013-2014 pour l'ensemble des services d'enseignement, le taux de persévérance et de réussite scolaire se situe à 70,5 % pour l'année 2012-2013, soit une augmentation de 2,2 % par rapport à 2010-2011. On observe une tendance indiquant que plus l'adulte est près d'une diplomation ou d'une sortie menant vers une autre formation, meilleur est le taux de persévérance et de réussite. Les meilleurs taux sont obtenus dans les services d'enseignement Préparation aux études postsecondaires (80,7 %), Second cycle du secondaire (76,9 %), Préparation à la formation professionnelle (71,3 %) et Intégration socioprofessionnelle (74,2 %).

La promotion et la valorisation des services

Alors que la promotion des services de formation et des programmes est presque inexistante faute de financement, en juin 2014, nous apprenions l'abolition de la Semaine québécoise des adultes en formation. Cette semaine constituait une occasion de valoriser la formation et l'apprentissage tout au long de la vie, de féliciter ceux et celles qui sont en formation quelque soit leur âge ainsi que leur condition sociale et économique. Cette semaine permettait de mettre en valeur les apprenants adultes, leur donner la parole, reconnaître leurs efforts et leur réussite. Pendant une semaine complète, des messages et des activités valorisaient les adultes en formation à travers tout le Québec.

Outre l'importance de faire connaître les réussites sur le plan académique, il importe aussi de valoriser la réussite dans les programmes d'ISP et ceux d'Intégration sociale (IS). Ces programmes sont liés étroitement au projet de vie de l'adulte.

Enfin, la valorisation de la FGA est également liée à la précarité des enseignants en FGA, car très peu de permanences sont accordées dans ce secteur d'enseignement. Par conséquent, les enseignants quittent ce secteur afin d'obtenir plus de stabilité et de garantie d'emploi. La précarité d'emploi amène un roulement important de personnel.

5.2 NOS DEFIS ET NOS RECOMMANDATIONS RELATIVEMENT A LA VALORISATION DE LA FGA

ÉTANT DONNÉ que le réseau de l'éducation des adultes et ses différents services de formation sont méconnus de la population,

nous recommandons :

- ✓ De mettre en place une campagne de valorisation de la FGA auprès de la population en général et des divers partenaires du réseau des commissions scolaires;
- ✓ De véhiculer et de favoriser par différents moyens l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie.

ÉTANT DONNÉ que l'atteinte d'objectifs personnels ou sociaux et le développement de compétences relatives à son emploi ou à l'exercice de ses rôles sociaux constituent une réussite éducative importante;

ÉTANT DONNÉ qu'en FGA, la réussite revêt un sens très large et ne saurait être réduite à sa seule dimension de diplomation ou de certification, mais plutôt considérée comme étant l'atteinte des objectifs de formation de l'adulte,

nous recommandons :

- ✓ De réaffirmer que la réussite éducative à l'ÉA ne se limite pas à la certification et à la diplomation, mais au projet de formation de l'adulte;
- ✓ De reconnaître la réussite dans les programmes d'ISP et ceux d'IS.

ÉTANT DONNÉ que la précarité d'emploi du personnel enseignant en FGA constitue un obstacle supplémentaire à la valorisation de la FGA,

nous recommandons :

- ✓ D'offrir une formation universitaire en andragogie et de reconnaître les stages à l'ÉA pour les futurs enseignants;
- ✓ D'améliorer le statut d'emploi des enseignants à l'ÉA et valoriser les enseignants en FGA en leur offrant des conditions de travail équivalentes au secteur des jeunes (accès à la permanence, journées pédagogiques, etc.).

CONCLUSION

Au cours de la dernière décennie, les centres ÉA ont contribué à la scolarisation des adultes québécois et au développement économique du Québec. Ils ont dû notamment s'adapter à de nouvelles populations scolaires, aux changements découlant de la réforme du curriculum et des nouvelles technologies. Mais les défis demeurent nombreux que ce soit pour :

- ✓ La formation initiale des maîtres;
- ✓ L'accessibilité de la formation continue des enseignants en FGA;
- ✓ L'instauration d'un calendrier d'implantation du renouveau pédagogique en FGA;
- ✓ L'actualisation de la *PGEAFC*;
- ✓ L'engagement du MELS et des ministères partenaires pour un plan d'action de la *PGEAFC*;
- ✓ Une offre de service répondant aux besoins et particularités de l'ensemble de la population scolaire inscrite en FGA;
- ✓ le financement à l'ÉA.

En unissant nos ressources et nos forces, nous contribuerons à la réussite des adultes. Nous travaillerons à former des citoyens compétents, aptes à exercer leurs rôles sociaux. Dans notre société du XXI^e siècle, l'ÉA doit demeurer une priorité. **Il s'agit là du principal défi auquel nous devons répondre ensemble.**

En 2015, nous adhérons toujours à la conclusion de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, de 2002. « Assurer à toute personne une formation de base nécessaire pour participer activement à la vie sociale et poursuivre des études, maintenir et rehausser les compétences de la main d'œuvre, valoriser et reconnaître les acquis et les compétences des adultes et améliorer les dispositifs actuels de l'éducation des adultes et de la formation continue, voilà les défis que le Québec doit relever à titre de nation membre de la société du savoir. Pour relever ces défis avec succès, le gouvernement doit pouvoir s'appuyer sur l'engagement de tous les partenaires intéressés que sont les représentantes et représentants des établissements d'enseignement, les employeurs, les syndicats, les formatrices et formateurs privés, les groupes communautaires et, surtout, les adultes eux-mêmes. »¹²

N.B. En annexe, se retrouvent quelques autres éléments que nous avons tenu à nommer en plus des cinq constats et défis cités dans ce document.

¹² *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue – Apprendre tout au long de la vie*, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2002, p. 37

ANNEXE

Nous aurions pu nous limiter à 5 constats et défis, mais certains éléments méritent notre attention et nous tenons à les souligner.

CONSTATS

A- Les parcours axés sur l'emploi

Les centres ÉA proposent des parcours axés sur l'emploi. Il s'agit de programmes qui répondent aux jeunes et aux adultes désirant aller en emploi, mais pour qui le fossé est trop grand entre la réalité du marché du travail et leurs acquis. Ces élèves ont besoin d'une étape transitoire pour les mener vers le marché du travail. Les programmes axés vers l'emploi répondent à ce besoin. C'est particulièrement le savoir-être et les compétences socioprofessionnelles ou génériques (sens des responsabilités, gestion de son temps et de ses interactions, conciliation travail et vie privée, etc.) qui sont développés directement dans un milieu d'emploi. Les programmes visent l'acquisition de compétences pour les métiers non spécialisés et semi-spécialisés.

Les formations de ces parcours axés sur l'emploi apprennent ou réapprennent aux participants à s'intégrer aux réalités du monde du travail. L'accompagnement et le soutien psychosocial particulier et de proximité dans ces milieux leur aident à développer des habitudes et des comportements de travail adéquats. À l'ÉA, il n'est pas rare de retrouver dans ces formations des personnes scolarisées, mais ayant vécu différents problèmes (santé mentale, troubles physiques, fragilité émotive, deuil, traumatisme, etc.) les rendant inaptes à l'emploi. Les personnes ont perdu confiance en elles et en leur capacité de réussite. Cette période transitoire vers l'emploi est bénéfique pour elles. Quant aux personnes immigrantes désirant aller sur le marché du travail, ces parcours constituent une occasion de faire l'apprentissage culturel de la société québécoise tout en acquérant les compétences pour le marché du travail.

Ces formations sont données dans un milieu de travail (entreprise d'insertion, entreprise du réseau communautaire ou en partenariat avec une véritable entreprise). C'est à partir de la situation de vie, être en emploi, que ces formations gagnent en popularité et en reconnaissance. Ces formations sont axées sur les exigences du milieu de travail pour l'exercice du métier. Elles permettent le développement de compétences (résolution de problèmes, coopération, exercice de son jugement critique, expression orale, etc.), tout en s'assurant que les compétences disciplinaires (français oral et écrit, mathématiques, informatique) nécessaires à l'exercice de l'emploi soient enseignées et développées. Ce passage est souvent un premier pas vers la formation continue.

Notre défi et notre recommandation relativement aux parcours axés sur l'emploi

- ✓ Faire connaître les formations axées sur l'emploi auprès des employeurs et des partenaires du marché du travail comme Emploi-Québec et des comités sectoriels de la main d'œuvre (CSMO).

B- Le financement de la FGA

Le financement actuel en enveloppe fermée n'est pas adéquat et suffisant pour répondre aux besoins de toute la clientèle à rejoindre. En effet, certains centres ont à composer avec des listes d'attente.

Généralement, les populations les moins scolarisées et celles plus éloignées du marché de l'emploi ne s'inscrivent pas d'elles-mêmes en formation. Les centres ÉA doivent faire du démarchage afin de les inciter à s'inscrire.

Nos défis et nos recommandations relativement au financement de la FGA

- ✓ Revoir le financement en tenant compte de tous les types de clientèle à l'ÉA, et permettre de tenir compte des réalités spécifiques des différents milieux;
- ✓ Financer des activités d'expression de la demande.