

# *La formation continue et la communauté anglophone du Québec*

**Rapport et recommandations  
de la mission d'étude  
de mai 2003 en Europe**

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – 05-00046

ISBN 2-550-44252-0

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2005

# La formation continue et la communauté anglophone du Québec

*Rapport et recommandations de  
la mission d'étude de mai 2003 en Europe*

1 décembre 2004

*Les opinions exprimées dans le présent document n'engagent que leurs auteurs  
et ne représentent pas la position officielle du ministère de l'Éducation.*

<i>Table des matières</i>	<i>page</i>
Avant-propos	5
1 Introduction	8
1.1 La nouvelle politique de formation continue	8
1.2 Trois changements de paradigmes	11
1.3 Appel au dialogue dans la communauté anglophone	11
1.4 Éventail de solutions	12
2 Évolution de la politique de formation continue au Québec	13
2.1 Contexte québécois	13
2.1.1 Début de la participation active de l'État	13
2.1.2 Nécessité d'une orientation stratégique	14
2.1.3 Autres mesures	15
2.2 La politique à l'étranger	19
2.2.1 L'éducation des adultes et la Déclaration de Hambourg	19
2.2.2 Union européenne	19
2.2.3 Influence de l'OCDE sur la politique québécoise	20
2.3 Nouvelles solutions pour la société du savoir	22
3 La communauté anglophone du Québec	31
3.1 Une communauté diverse de langue commune	31
3.1.1 Profil urbain du Québec anglais	31
3.1.2 Communautés rurales	32
3.1.3 Premières nations	32
3.2 Un attachement profond à l'éducation	32
3.3 Questions d'apprentissage pour la communauté anglophone	33
3.4 Besoins communs de formation	34
4 Premier changement de paradigme : faire mieux comprendre et accpeter l'idée de la formation comme un continuum pour toute la vie	35
4.1 Services d'information, d'orientation et de référence	36
4.1.1 Atteindre les populations ciblées	37
4.1.2 La Semaine des apprenants adultes et autres initiatives	37
4.2 Reconnaissance des acquis	38
4.2.1 Préoccupations identiques mais démarches différentes	39
4.3 Financement et accessibilité	40
4.3.1 Les limites des formules de financement actuelles	40
4.4 Revaloriser l'éducation des adultes	41

4.5 En résumé	42
5 Deuxième changement de paradigme : passer de l'offre à la demande de services	43
5.1 Comprendre les besoins de la communauté anglophone	43
5.2 Former un réseau de services adaptés aux besoins des adultes	47
5.2.1 Proposer des installations attrayantes pour les adultes	47
5.2.2 Bâtir un horaire adapté aux adultes	48
5.2.3 Former les enseignants	49
5.2.4 Offrir des programmes en anglais	50
5.2.5 Améliorer la connaissance du français	51
5.2.6 Offrir des services complémentaires	51
5.2.7 Harmoniser les programmes	51
5.2.8 Rendre l'enseignement à distance et l'apprentissage en ligne plus accessibles	51
5.2.9 Soutenir financièrement les élèves adultes	52
5.3 En résumé	53
6 Troisième changement de paradigme : considérer la formation continue comme une responsabilité commune de partenaires actifs de différents secteurs de la société	54
6.1 Qu'est-ce que la formation non formelle?	54
6.2 Les avantages de la formation non formelle	56
6.3 Reconnaître les acquis extrascolaires	57
6.4 Profiter des partenariats existants	58
6.5 Nouvelles solutions pour les communautés	59
6.5.1 Groupes d'alphabétisations communautaires	59
6.5.2 Communautés éloignées	59
6.5.3 Ne pas négliger les marges	60
6.6 En résumé	60
7 Conclusions	62
7.1 Évaluer les besoins de la communauté et le potentiel de recherche	62
7.2 Réseau de services axés sur les apprenants adultes	64
7.2.1 Inciter à formuler les besoins	65
7.2.2 Étendre le dialogue à tous les intéressés	65
8 Recommandations	67
8.1 Premier changement de paradigme	67
8.2 Deuxième changement de paradigme	69
8.3 Troisième changement de paradigme	70
8.4 Recommandation globale	71

9	Lectures suggérées	72
10	Glossaire	75
11	Remerciements	78
Annexe 1	Délégués de la mission d'étude	79
Annexe 2	Itinéraire de la mission d'étude	82
Annexe 3	Participants au symposium des 13 et 14 février 2004	85

---

## *Avant-propos*

---

En mai 2002, le gouvernement du Québec a adopté une politique intitulée *Apprendre tout au long de la vie – Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Avec le *plan d'action* qui lui est assorti, la politique invite les ministères, agences et organismes à travailler en partenariat avec les entreprises, l'industrie, les groupes communautaires et autres secteurs de la société, à créer et soutenir une culture de formation continue.

L'instauration d'une culture de formation continue fait figure de préalable important à l'évolution du Québec comme société du savoir. Sa mise en œuvre aiderait toute la population québécoise à relever les défis qui se présentent à elle et à tirer parti des avantages de cette société du savoir. Dans cette perspective, donc, la formation doit être continue, mais aussi globale. Non seulement doit-elle se faire à toutes les étapes de la vie, mais elle doit s'étendre à une multitude de contextes, structurés ou non, scolaires ou non.

### *Quatre orientations gouvernementales stratégiques*

Le plan d'action qui accompagne la politique – et qui doit être réalisé en cinq ans – contient plus de 100 recommandations, sous-tendues par quatre grandes orientations :

- assurer une formation de base aux adultes du Québec,
- maintenir et améliorer constamment les compétences des adultes,
- reconnaître les acquis et les compétences,
- éliminer des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.

La politique reconnaît qu'il faut élaborer les services en fonction du patrimoine, de la culture, des valeurs et de l'expérience personnelle. Afin de contribuer à mettre en place un environnement propice à la formation continue, elle insiste aussi sur les moyens à trouver pour encourager les individus et les communautés à reconnaître et exprimer leurs besoins. Enfin, elle pave la voie à la promotion d'une participation active des citoyens à l'élaboration de démarches d'éducation des adultes ainsi qu'à l'actualisation de ces démarches.

Étant donné ces objectifs aussi vastes, la politique québécoise de formation continue a de grandes implications au chapitre de l'organisation future de la prestation des services aux élèves adultes de toute la province. Au sein de la population anglophone, les enseignants et les dirigeants communautaires reconnaissent son éventuelle incidence positive sur la vitalité présente et future de leur communauté. Ils y voient en outre des difficultés particulières à son application. Pour assurer un service de qualité, équitable et accessible à une minorité diverse, complexe et géographiquement dispersée, il faut en effet

améliorer la coordination des ressources existantes et en mobiliser de nouvelles. Il faut aussi de nouvelles idées et des méthodes novatrices.

### *Mission d'étude de l'éducation des adultes*

Certains pays européens se sont déjà dotés de politiques et de lois favorables à la formation continue. Ils ont amorcé une gamme d'initiatives et d'approches qui débouchent sur des résultats valables, dont il y a lieu de s'inspirer pour améliorer la situation des anglophones du Québec et les services qui leur sont offerts.

C'est dans cet esprit qu'une délégation de quinze personnes anglophones du secteur de l'éducation des adultes est allée en mission d'étude en Europe, en mai 2003, pour apprendre de première main comment font ces pays pour incorporer la formation continue à leur propre culture, dans le contexte de l'Union européenne.

La délégation québécoise a rencontré des législateurs, des universitaires, des chercheurs, des stratèges, des directeurs d'établissements d'enseignement, des édiles municipaux, des dirigeants communautaires, des associations nationales, des fonctionnaires, des enseignants et des élèves adultes.

La mission visait cinq grands objectifs :

- Recueillir de l'information sur les initiatives stratégiques amorcées en Europe en matière d'éducation des adultes, de formation continue et de formation en milieu de travail par les États membres de l'OCDE et, en particulier, l'Irlande, l'Angleterre, l'Allemagne et la Suède.
- Former un réseau d'enseignants de l'éducation des adultes et de stratèges de divers pays d'Europe.
- Analyser les initiatives stratégiques européennes dans la perspective des besoins particuliers de la population anglophone du Québec.
- Contribuer à la promotion à long terme de la formation continue au Québec.
- Contribuer à la création et à la réalisation de plans d'action et d'initiatives stratégiques à l'adresse des apprenants adultes anglophones au Québec.

Les délégués se sont penchés sur les conditions et les contextes du succès des politiques dans différents pays et sur les moyens les plus efficaces d'offrir les services. Ils ont étudié les méthodes d'évaluation et de reconnaissance des acquis; l'éducation générale (y compris l'alphabétisation, les langues ainsi que les technologies d'information et de communication [TIC]), la formation professionnelle et technique (y compris la formation et le recyclage de la main-d'œuvre); ainsi que les services d'information, d'orientation, de conseils et de soutien. Ils ont enfin recueilli de l'information sur la façon dont les entreprises, l'industrie, les gouvernements et les groupes communautaires collaborent et sur les conditions propices à la réussite des partenariats.

Les connaissances qui découlent de cette mission d'étude en Europe serviront de ressources à long terme à la communauté anglophone et seront la base de perspectives nouvelles de l'éducation des adultes.

### *Trois changements de paradigmes*

Ce rapport, *La formation continue et la communauté anglophone du Québec* résume les impressions et observations éprouvées et recueillies par les délégués de la mission d'étude pendant onze jours de réunions, d'entrevues et de visites avec de nombreux représentants de plus d'une vingtaine d'organisations et d'établissements européens. Le rapport témoigne aussi de l'expérience collective qu'ont les délégués du milieu de l'éducation québécois.

Leurs conclusions – considérées de concert avec les quatre orientations de la politique gouvernementale – montrent la nécessité d'apporter trois changements de paradigmes fondamentaux dans l'approche de l'éducation des adultes si l'on veut créer et entretenir une culture de formation continue.

- Le premier changement consiste à faire mieux comprendre et accepter par la société québécoise le fait que l'apprentissage accompagne toutes les étapes de la vie. La scolarité obligatoire n'est qu'un segment d'un axe qui reconnaît et valorise les acquis sous toutes leurs formes.
- Le second changement de paradigme implique de ne plus axer la prestation de services tant sur l'offre que sur la demande des adultes.
- Le troisième appelle à reconnaître que la formation continue est une responsabilité commune, qui exige une participation active des nombreux partenaires des différents secteurs de la société.

Les auteurs se sont efforcés de donner un aperçu, sous une forme accessible, de ce que font certains pays d'Europe pour stimuler la formation continue, tel qu'ils l'ont observé. Le rapport situe cette évolution européenne par rapport au contexte actuel de l'éducation des adultes anglophones au Québec.

Pour valider ces conclusions, la mission a invité quelque 70 représentants de la communauté anglophone à participer à un symposium sur la formation continue, les 13 et 14 février 2004, à l'Université Concordia. Les recommandations formulées ici tiennent compte des nombreux points relevés pendant ces deux jours.

Les délégués de la mission d'étude invitent maintenant le gouvernement et ses principaux partenaires à intégrer ces recommandations à la planification et à l'élaboration des futures initiatives québécoises de formation continue. Nous espérons que ces recommandations contribueront à la poursuite de la discussion sur la formation continue au sein de la communauté anglophone en plus de catalyser la mobilisation et l'action.

---

# 1 Introduction

---

## 1.1 La nouvelle politique de formation continue

« La capacité des individus d'accéder au savoir et d'apprendre tout au long de leur vie est une des conditions du développement culturel, social et économique<sup>1</sup>. »

C'est ainsi que commence la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. D'emblée elle souligne l'importance – et la valeur – de l'apprentissage pour modeler chaque étape de notre vie et lui donner un sens.

L'adoption d'une politique de formation continue en cette époque n'est pas le fruit du hasard. Dans une société du savoir, la capacité des individus d'exercer leurs droits et d'assumer leurs responsabilités de citoyens – ainsi que de participer et de contribuer à son essor économique, social et culturel tout en en tirant parti – dépend de la qualité de leur éducation de base ainsi que de leurs connaissances et de leur capacité d'apprendre et de s'adapter continuellement.

Ce souci de la formation continue s'inscrit dans une tendance planétaire. En 1997, d'ailleurs, le Québec s'est joint à 130 autres nations et États à l'appui de la Déclaration de Hambourg, publiée à la clôture de la Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO, laquelle faisait suite aux conférences tenues à Elseneur en 1949, à Montréal en 1960, à Tokyo en 1972 et à Paris en 1985.

### **Les quatre premières conférences internationales de l'UNESCO sur l'éducation des adultes**

#### **Elseneur, Danemark, 1949**

Réunis peu après les traumatismes de la Deuxième Guerre mondiale, les participants à la conférence d' **Elseneur** souhaitent que l'éducation des adultes favorise la démocratie et la compréhension internationale. La conférence met en lumière l'importance de l'alphabétisation des adultes et pose le concept d'une éducation globale, s'étendant à l'élan intellectuel, social et artistique des adultes, mais distinct d'une formation purement professionnelle. Les participants reconnaissent par ailleurs le rôle important de la radio, du cinéma, de la presse et des bibliothèques publiques en éducation.

---

1. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, p.1.

### **Montréal, Canada, 1960**

La conférence de Montréal se déroule dans le même esprit qu'à **Elseneur**, mais s'étend à de nouveaux thèmes, tels l'importante contribution de l'éducation des adultes à la stabilité des pays qui viennent d'acquérir leur indépendance. Elle reconnaît le rôle de l'éducation des adultes dans la lutte contre l'inégalité et la promotion de l'égalité des hommes et des femmes. Les participants demandent que la recherche cerne mieux les besoins de formation des adultes et la pédagogie la plus efficace pour eux. L'idée de l'éducation comme un processus permanent, qui dure toute la vie, se fait jour. Enfin, la conférence appelle la coopération entre les enseignants du secteur adulte et les médias.

### **Tokyo, Japon, 1972**

Les délégués à la conférence de Tokyo insistent sur l'importance de l'éducation des adultes dans les économies émergentes et pour soutenir les pauvres et les favorisés. Simultanément, ils mettent en avant la nécessité de fournir une éducation de qualité qui soit accessible ainsi que des questions de politique démographique, de protection de l'environnement et l'éducation des personnes âgées. Cette fois encore, ils évoquent le rôle des médias.

### **Paris, France, 1985**

La déclaration finale de la conférence de Paris constitue un point de repère puisqu'elle affirme le droit universel d'apprendre tout au long de la vie. Les délégués conviennent cette fois de l'importance croissante de la technologie de l'information et des médias modernes, préconisant leur intégration aux programmes d'éducation des adultes. La conférence demande aussi qu'il y ait une formation professionnelle du personnel d'éducation des adultes et souligne la nécessité de faire preuve de créativité et d'innovation en matière d'éducation des adultes<sup>2</sup>.

La conférence de Hambourg donne à ses 1507 participants l'occasion :

*« [d']une vision nouvelle de l'éducation des adultes qui fasse de celle-ci une partie intégrante d'un processus d'apprentissage couvrant toute la durée aussi bien que tous les domaines de l'existence, qui table sur l'éducation familiale et communautaire ainsi que sur le dialogue entre les cultures, qui respecte les différences et la diversité et contribue par là à une culture de paix<sup>3</sup>. »*

Elle affirme en outre que les apprenants sont les sujets et non les objets de leur apprentissage.

---

2. [http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris\\_f.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_f.pdf)

3. Institut de l'UNESCO pour l'éducation. Déclaration de Hambourg : L'agenda pour l'avenir. Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14 au 18 juillet 1997.

Posant ainsi l'importance de la formation continue pour la croissance personnelle, sociétale et économique, la déclaration devient le catalyseur de politiques de formation continue dans de nombreuses régions du monde, dont le Québec. La formulation de la politique québécoise suit de près celle de la Déclaration de Hambourg; on y lit en effet :

« La formation considérée comme un processus qui dure toute la vie a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés, de les habilitier à faire face aux transformations qui affectent l'économie, la culture et la société dans son ensemble, et de promouvoir la coexistence, la tolérance ainsi qu'une participation éclairée et créative des citoyennes et des citoyens à la vie de la collectivité, bref, de permettre aux individus et aux communautés de prendre leur sort et celui de la société en main pour pouvoir relever les défis de l'avenir.

Il est indispensable que les démarches adoptées en matière d'éducation et de formation continue des adultes soient fondées sur l'héritage, la culture, les valeurs et l'expérience personnelle des intéressés et qu'elles soient conduites de manière à faciliter et à stimuler la participation active et l'expression des citoyennes et des citoyens<sup>4</sup>. »

L'énoncé de la politique québécoise ajoute certains principes propres à l'éducation des adultes, notamment :

- L'accès au savoir pour tous et le partage des savoirs sont des facteurs d'épanouissement des personnes, de développement économique et de cohésion sociale.
- La formation initiale et la formation continue sont les deux jalons d'un même processus d'apprentissage qui s'échelonne tout au long de la vie des individus.
- L'affirmation du droit à l'éducation doit se traduire par des actions favorisant la demande de formation permettant l'apprentissage tout au long de la vie et la réussite des projets de formation.
- L'État doit assumer une responsabilité centrale dans l'éducation des adultes et la formation continue; cette responsabilité s'exerce dans la concertation et le partenariat.
- L'État, les organismes et les réseaux ne sont pas les seuls responsables de la mise en œuvre de l'éducation des adultes et de la formation continue. Les personnes qui en bénéficient, leurs formatrices et formateurs, les associations professionnelles, les associations syndicales et socioéconomiques, les employeurs et plus généralement l'ensemble des citoyennes et des citoyens le sont aussi<sup>5</sup>.

---

4. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, p. 2.

5. *Ibid*, p. 3.

## 1.2 Trois changements de paradigme

La politique québécoise de formation continue nous emmène dans de nouvelles directions, qui représentent en fait trois changements de paradigme de notre perception de l'apprentissage et de la valeur que nous lui accordons, surtout lorsqu'il s'agit d'éducation des adultes.

- D'abord, elle déclare que l'apprentissage ne finit pas avec la scolarité obligatoire mais se poursuit et évolue en un processus qui dure toute la vie et couvre tous les domaines de l'existence, qu'il se fait à différents stades de la vie et dans des contextes et des circonstances nombreux et différents.
- Elle tourne le dos à un modèle d'éducation et d'apprentissage voulu par les fournisseurs pour axer le tout sur les adultes et la demande.
- Enfin, elle reconnaît qu'il est impossible aux seuls établissements d'enseignement de fournir des possibilités d'apprendre tout au long de la vie et dans tous les domaines de l'existence et qu'il faut de nouveaux partenariats au sein du gouvernement ainsi qu'avec l'industrie, les collectivités et les adultes eux-mêmes.

La politique québécoise a été adoptée après une vaste campagne de consultation des représentants et porte-parole des divers secteurs de la société québécoise : entreprises, industrie, syndicats, universités, groupes communautaires, associations et individus. Elle représente la pensée combinée de plusieurs ministères et reconnaît le rôle essentiel du secteur privé, de la collectivité et des individus dans l'aménagement d'une culture de formation continue dans tout le Québec.

## 1.3 Appel au dialogue dans la communauté anglophone

« S'il est un indicateur de la capacité d'une personne ou d'une société de relever les défis et d'évoluer, c'est bien la capacité d'apprendre. »

- W. Duszara, membre de la mission d'étude

Minorité au sein d'une majorité francophone, la communauté anglophone sent qu'il est particulièrement urgent, pour le bien-être et l'épanouissement de ses membres, de tirer pleinement parti des avantages et possibilités qu'offre la nouvelle politique de formation continue.

Elle a tout intérêt à déterminer les meilleurs moyens de concrétiser la politique pour répondre à ses besoins spécifiques, voire distincts dans une certaine mesure. Il se peut par ailleurs que cette expérience unique inspire des méthodes novatrices, utiles à toute la

société québécoise. Il peut arriver, en effet, que le fait de répondre aux besoins d'une minorité améliore la qualité des services en général.

Pour stimuler la pensée novatrice qu'exige un défi de cette ampleur, les Services à la communauté anglophone et la Direction de la formation générale des adultes du ministère de l'Éducation du Québec ont conçu ensemble une mission d'étude sur la formation continue, réalisée au printemps 2003. Ses participants représentent bon nombre des principaux fournisseurs de services d'éducation des adultes sous leur forme actuelle, y compris des commissions scolaires, des centres de formation des adultes, des centres de formation professionnelle, des universités, des groupes communautaires d'alphabétisation et de formation des adultes et le Ministère (*annexe I*).

#### *1.4 Éventail de solutions*

Voulant cerner les conséquences de la nouvelle politique, la mission d'étude a rencontré des représentants de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en France. Elle a aussi étudié les progrès et les pratiques exemplaires dans quatre pays de l'Union européenne – l'Irlande, l'Angleterre, la Suède et l'Allemagne – choisis parce qu'il s'y crée déjà des services qui assurent le suivi et la promotion des politiques de formation continue adoptées par les gouvernements depuis quelques années. Dans d'autres régions du Canada et des États-Unis, au contraire, la formation continue et l'éducation des adultes sont l'objet de débats, naissants ou pas encore conclus.

Il n'y a pas de formule magique pour faire apparaître une culture de formation continue. Les solutions sont aussi variées que l'est la conjoncture politique, sociale, économique, historique et géographique qui leur donne naissance. Surtout, c'est cette diversité de l'expérience qui ouvre une perspective nouvelle et redonne la possibilité d'amorcer la discussion.

Le présent rapport est un essai de définition des caractéristiques, besoins et préoccupations communs de la communauté anglophone en matière de formation continue. C'est aussi un effort déployé pour envisager un environnement idéal de formation continue. Il n'est pas exhaustif et ne représente pas toujours un consensus ferme, même parmi les membres de la délégation.

Il s'agit surtout de la première étape d'un vaste processus de dialogue et de partenariat visant à soutenir l'application de la politique québécoise de formation continue d'une manière utile et significative pour la communauté anglophone.

---

## *2. Évolution de la politique de formation continue au Québec*

---

L'élaboration de la nouvelle politique québécoise de formation continue est tributaire d'une évolution particulière aussi bien que planétaire, qui combine des développements très récents à d'autres, ajoutés modestement au fil de nombreuses décennies. Chose certaine, l'éducation des adultes – scolaire et extrascolaire – n'est pas un phénomène récent. La nouveauté vient de l'attention dont elle est maintenant l'objet ainsi que de l'ampleur et de la portée du débat.

### *2.1 Contexte québécois*

Au Québec, les services de formation continue remontent à la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Ces premières initiatives étaient souvent le fait de la communauté ou de l'Église et ont souvent été liées aux coopératives, aux caisses populaires, aux réseaux ruraux et aux syndicats naissants. Jusqu'à la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, l'éducation des adultes – et, somme toute, l'éducation des enfants – s'est développée en marge des pouvoirs politiques.

Pour bien saisir l'importance de ces premières initiatives, il faut savoir que jusque dans les années 50, voire au début des années 60, peu de Québécois dépassaient l'enseignement primaire. En 1943, le Québec est devenu le dernier gouvernement d'Amérique du Nord à adopter une loi obligeant les enfants de 6 à 14 ans à fréquenter l'école, sans pour autant déployer d'efforts pour faire exécuter la loi<sup>6</sup>. Les droits de scolarité ont été abolis à Montréal en 1904, mais ont persisté dans le reste de la province, de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année jusqu'en 1944. Il faudra attendre 1961, la révolution tranquille et son cortège de réformes sociales, économiques et éducatives pour voir disparaître aussi les droits de scolarité de la 10<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année.

#### *2.1.1 Début de la participation active de l'État*

La création du ministère de l'Éducation en 1964 marque le début de l'éducation publique au Québec telle que nous la connaissons aujourd'hui. En quelques années, le nouveau Ministère et sa Direction de la formation des adultes rendront progressivement les services éducatifs plus accessibles aux adultes.

À la fin des années 70, des programmes structurés d'éducation des adultes sont créés aux niveaux secondaire et collégial. Ils offrent des cours théoriques généraux, de la formation

---

6. Magnuson, 1980.

professionnelle, des cours de langue et des services d'alphabétisation et de l'animation communautaire ainsi qu'une gamme de cours d'éducation populaire. Les possibilités de formation universitaire continue deviennent plus nombreuses avec l'ouverture de nouvelles universités dans toute la province.

### *2.1.2 Nécessité d'une orientation stratégique*

L'offre de services n'a pas donné les résultats escomptés jusqu'à ce jour, malgré des initiatives majeures tels que la Loi sur l'instruction publique (1988), l'Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes (1984) et la Commission Jean (1980). Les fournisseurs de services sont loin d'œuvrer dans des conditions idéales dans des installations qui n'ont jamais été conçues pour optimiser la prestation. Bien que l'on est élargi l'offre de formation professionnelle, l'éducation populaire proposée en anglais par les commissions scolaires a disparu depuis que le ministère de l'Éducation s'est retiré de son financement sous prétexte de ne pas faire double emploi avec les municipalités. De manière générale, plus on s'éloigne des grands centres comme Montréal, plus il est difficile de trouver un éventail substantiel de services scolaires et extrascolaires d'éducation des adultes en anglais.

Au cours des deux décennies qui précèdent l'adoption de la politique québécoise de formation continue, le gouvernement prête une attention croissante aux besoins des élèves adultes. Les progrès rapides de la technologie et l'émergence de la société du savoir, combinés à la concurrence mondiale et au vieillissement de la main-d'œuvre, contribuent à la nouvelle urgence qui caractérise l'éducation des adultes.

Parmi les nombreuses recommandations des États généraux sur l'éducation de 1995, on trouve celle-ci, qui insiste sur la nécessité d'une orientation stratégique :

« Nous hésitions à aller dans ce sens au terme de la première étape des États généraux, celle des audiences publiques. Nous n'hésitons plus aujourd'hui et pensons qu'une telle politique [de formation permanente] doit être énoncée. Il y a consensus sur les points essentiels qu'elle pourrait comporter; elle permettra des actions et une organisation des services plus cohérentes; elle sera le signe manifeste de la reconnaissance du droit à l'éducation de toute personne, sa vie durant<sup>7</sup>. »

---

7. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Commission des États généraux sur l'éducation, Québec, 1966, p. 36.

### 2.1.3 Autres mesures

La Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre 1995<sup>8</sup> – dont le progressisme est reconnu à l'échelle internationale – exige des employeurs qu'ils consacrent 1 p. 100 de la masse salariale brute à la formation de la main-d'œuvre. Cette formation peut avoir lieu dans l'entreprise ou être assurée par une association, un organisme communautaire ou un établissement d'enseignement reconnu. Les entreprises peuvent choisir de verser plutôt une contribution équivalente à un fonds central de formation de la main-d'œuvre. La loi visait à l'origine les employeurs dont la masse salariale dépassait les 250 000 \$, mais une modification entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2004 a porté ce chiffre à 1 million de dollars. On reproche souvent à la loi de ne pas bien répondre aux besoins de formation et de perfectionnement des petites et moyennes entreprises, de la main-d'œuvre agricole, des travailleurs autonomes et de ceux dont l'emploi est atypique ou précaire, ce que confirme et souligne la nouvelle politique de formation continue. Ces reproches gagneront sans doute en intensité puisque la loi laisse pour compte les petites entreprises.

Emploi-Québec vient en aide aux individus et aux entreprises qui ont pris des mesures et offrent des services réguliers liés à l'emploi, dont la formation, les stages et les programmes de qualification professionnelle.

Les modèles de formation non formels et informels continuent de se répandre. Près de 1000 organismes communautaires de promotion des connaissances de base, de sensibilisation à l'environnement, des questions féminines, de la lutte à la pauvreté et d'autres domaines d'intérêt sont financés par divers ministères. Là encore, le nombre d'organismes qui peuvent servir les anglophones dans leur langue est limité.

#### **Jalons de l'évolution de l'éducation des adultes en anglais**

1821 : Le Royal Institution for the Advancement of Learning reçoit une charte pour la création d'une université qui doit porter le nom de McGill College (et deviendra l'Université McGill).

1828 : Le Montreal Mechanics' Institute voit le jour comme succursale d'une organisation écossaise de promotion de l'aide à l'éducation des travailleurs.

1840 : Soutenu par une bibliothèque, le Montreal Mechanics' Institute offre des cours du soir pratiques et techniques.

---

8. *Lois refondues du Québec*, ch. D-7.1.

1844 : Fondation de l'*Institut canadien*, organisme communautaire qui offrira pendant 25 ans des cours théoriques et une formation culturelle, en anglais et en français. (Quand l'Institut fermera ses portes, l'Institut Fraser, financé par des fonds privés, maintiendra les services de bibliothèque. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, l'établissement restera la seule bibliothèque où l'on puisse emprunter gratuitement des ouvrages<sup>9</sup>.)

1848 : Création du Loyola College à Montréal.

1851 : Ouverture du YMCA de Montréal, qui commence à offrir des cours de formation commerciale pour hommes d'affaires.

1859 : Le gouvernement provincial crée le *Conseil des arts et métiers*, qui offre des cours de jour et de soir en anglais et en français<sup>9</sup>.

1889 : Le gouvernement du Québec, sous Honoré Mercier, crée des écoles du soir à Montréal et à Québec pour aider les travailleurs à poursuivre leur éducation de base<sup>10</sup>.

1908 : Fondation du Collège Notre-Dame pour jeunes filles, à Montréal. (En 1926, l'établissement prend le nom de Collège Marguerite-Bourgeoys puis de Marianopolis College en 1944).

1926 : Le YMCA ouvre le Sir George Williams High School and College, pionnier des cours du soir pour adultes au secondaire et au collège<sup>11</sup>.

1937 : Le Sir George Williams College décerne ses premiers baccalauréats.

1945 : Fondation du Thomas More Institute of Adult Education.

1946 : L'*Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA)* voit le jour pour promouvoir l'éducation des adultes et influencer sur la politique éducative en faveur des organisations membres. (L'établissement a récemment été renommé *Institut de coopération pour l'éducation des adultes*.)

1948 : Le Sir George Williams College bénéficie d'une charte universitaire.

1954 : Le rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels (rapport Tremblay) classe l'éducation publique parmi les grands problèmes sociaux au Québec.

1961 : Dans le cadre de la révolution tranquille du premier ministre Jean Lesage, nouvellement élu, une série de lois sont adoptées pour réformer l'éducation au Québec. Ces lois, qui constituent la « Grande charte de l'éducation », augmentent les dépenses publiques en éducation, abolissent les droits de scolarité, portent l'âge limite de la

---

9. Magnuson, 1980.

10. Selman et coll., 1998.

11. Henchey et Burgess, 1987.

fréquentation scolaire obligatoire de 14 à 15 ans et encouragent les commissions scolaires à créer des écoles secondaires publiques.

1961 : La Commission royale d'enquête sur l'éducation, sous la direction d'Alphonse-Marie Parent, conduit à la création du premier *ministère de l'Éducation du Québec*, trois ans plus tard (projet de loi 60, 1964).

1964 : Le nouveau Ministère crée sa *Direction générale de l'éducation des adultes* (DGÉA).

1967 : La Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel (projet de loi 21) crée le réseau des cégeps, chargés d'assurer la formation postsecondaire et pré-universitaire ainsi que la formation technique au Québec. Le mot cégep est d'ailleurs l'acronyme de *collège d'enseignement général et professionnel*.

1968-1971 : Les établissements de formation des enseignants du Québec (les « écoles normales ») sont fermés. Le Saint Joseph's Teachers College est amalgamé à la Faculté de l'éducation de l'Université McGill et la nouvelle faculté quitte d'ailleurs le Macdonald College pour le principal campus de McGill, à Montréal, en 1970.

1969 : L'Université du Québec voit le jour, avec des campus à Montréal, à Chicoutimi, à Rimouski et à Trois-Rivières. Elle rend la formation universitaire plus accessible au grand public.

1974 : Le Loyola College et la Sir George Williams University sont fusionnés pour créer l'Université Concordia.

1980 : La *Commission d'étude sur la formation professionnelle et socioculturelle des adultes* (appelée Commission Jean, du nom de sa présidente, M<sup>me</sup> Michèle Jean) est créée pour faire des recommandations visant le développement de l'éducation des adultes. Plus de 430 recommandations sont faites, mais la récession des années 1980 et d'autres facteurs détournent l'attention du gouvernement vers d'autres priorités.

1981 : Le gouvernement du Québec adopte des règlements qui précisent la structure des programmes d'études et les services éducatifs en maternelle, au primaire et au secondaire. Ce sont les régimes pédagogiques.

1981 : Fondation de la Québec Association for Adult Learning (QAAL), dont le but est d'ouvrir des possibilités aux adultes qui veulent réaliser un projet d'apprentissage, principalement en anglais.

1984 : Énoncé d'orientation et de plan d'action en éducation des adultes. Ce projet d'éducation permanente vise notamment à mettre en place des services intégrés, développées en partenariat avec les secteurs de l'éducation, de la main-d'œuvre, de la promotion sociale et communautaire et fondés sur une concertation régionale. Les

guichets régionaux uniques sont créés mais n'ont pas l'impact souhaité et l'idée est abandonnée.

1986 : Les États généraux sur la qualité de l'éducation se déroulent à Montréal.

1986 : Le gouvernement publie le document intitulé *La formation professionnelle au secondaire: Plan d'action*).

1988 : Loi sur l'instruction publique (LIP) introduit pour la première fois des articles substantiels sur l'éducation des adultes.

1994 : Le gouvernement adopte des règlements (régimes pédagogiques) sur l'éducation des adultes.

1995 : Les États généraux sur l'éducation ont lancé une campagne de consultation publique de 18 mois, dont le but est de faire l'examen approfondi du système d'éducation du Québec. L'éducation des adultes et la formation continue tiennent une place à l'ordre du jour et des questions d'importance sont posées quant à la valeur et à la reconnaissance des diplômes d'études secondaires décernés à l'éducation des adultes, la nécessité d'harmoniser les différents ordres d'éducation, l'évaluation et la reconnaissance des acquis et le nombre croissant d'adolescents au secteur adulte du réseau public d'éducation.

1997 : Le projet de loi 180 modifie la Loi sur l'instruction publique et restructure les territoires des commissions scolaires en fonction de la langue et non plus de la confession religieuse. Les commissions scolaires anglophones et francophones peuvent désormais offrir une formation générale et professionnelle aux adultes.

1998 : Les commissions scolaires linguistiques deviennent opérationnelles.

2002 : Le Québec adopte sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, qui traite d'une bonne partie des nombreuses questions posées par la Commission Jean et les États généraux sur la formation continue.

## 2.2 La politique à l'étranger

Certes, la politique de formation continue du Québec a été modelée par la conjoncture interne et les préoccupations des acteurs en place, mais elle s'inscrit par ailleurs dans une mouvance beaucoup plus vaste. Dans le reste du Canada et ailleurs dans le monde, les politiques de formation continue retrouvent place parmi les priorités des gouvernements lesquels affrontent les répercussions énormes de l'évolution démographique et socio-économique et les réalités d'une restructuration massive du marché du travail.

### 2.2.1 L'éducation des adultes et la Déclaration de Hambourg

L'intérêt pour la formation continue à l'échelle internationale a été ravivé par la publication de la *Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes* en 1997, à la conclusion de la Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes. La Déclaration établit un lien entre l'éducation des adultes et toute une gamme d'éléments, dont la promotion de la démocratie, la justice, l'égalité entre hommes et femmes, le développement sans danger pour l'environnement, la santé, la culture, l'accessibilité de l'information, la coopération internationale et la solidarité. On y lit :

« La contribution potentielle de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente à l'émergence de citoyens informés et tolérants, au développement économique et social, aux progrès de l'alphabétisation, à l'atténuation de la pauvreté et à la préservation de l'environnement est énorme; il faut donc l'exploiter<sup>12</sup>. »

Le gouvernement du Québec souscrit au contenu de cette Déclaration, dont les définitions et les principes de base inspirent d'ailleurs sa propre politique.

### 2.2.2 Union européenne

Le Québec a également suivi de près l'évolution de la question de la formation continue au sein de l'Union européenne. En réponse à l'appel lancé à Hambourg en faveur du développement de l'éducation des adultes et de la formation continue, les pays qui forment désormais l'Union européenne s'emploient à se doter de politiques, de valeurs et de méthodes intégrées, à partir d'histoires et de priorités divergentes. La restructuration et

---

12. *Déclaration de Hambourg*, article 4.

l'unification de l'Europe sont considérées comme des pierres angulaires de la compétitivité et de la prospérité futures de la région. De fait, en mars 2001, les chefs d'États européens, en réunion à Stockholm, ont dressé un plan d'action qui vise à faire de l'Europe l'économie du savoir la plus compétitive et la plus dynamique au monde d'ici 2010.

« Le concept d'éducation tout au long de la vie apparaît donc comme l'une des clés d'entrée dans le XXI<sup>e</sup> siècle. Il dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente. Il répond au défi d'un monde en changement rapide ...<sup>13</sup> »

« ... l'éducation tout au long de la vie conduit tout droit au concept de la société éducative, une société dans laquelle s'offrent de multiples opportunités d'apprendre, à l'école comme dans la vie économique, sociale et culturelle.<sup>14</sup> »

Tous les gouvernements sont devant une réalité commune : trouver l'équilibre entre le besoin urgent de mettre à niveau et de recycler les compétences en milieu de travail d'une part et les soucis moraux et économiques à plus long terme associés à l'épanouissement des sociétés et des citoyens d'autre part.

Dans son *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, document de travail produit en octobre 2000, la Commission des communautés européennes soutient que la promotion de l'épanouissement personnel, d'une citoyenneté active et des capacités professionnelles sont des objectifs interreliés et d'égale importance de la formation continue.

Mais trouver le juste équilibre entre ces considérations à long et à court terme est un défi de taille, qui a des répercussions majeures sur la façon de définir la formation continue, sur le choix des priorités et sur la répartition ou la réaffectation de ressources limitées.

### 2.2.3 Influence de l'OCDE sur la politique québécoise

Les résultats des recherches effectuées récemment par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ont orienté en grande partie la politique québécoise. De fait, l'OCDE est un acteur prépondérant de l'élaboration des politiques de formation continue à l'échelle mondiale.

Établie à Paris, l'OCDE fait de la recherche comparative, établit des références en matière de politiques publiques et coordonne des projets coopératifs de recherche sociale et économique. En 1996, les ministres de l'Éducation des États membres lui ont demandé

---

<sup>13</sup> DELORS, Jacques. *L'Éducation : Un trésor est caché dedans – Extraits- Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Éditions UNESCO, version électronique 1996, p.17

<sup>14</sup> *ibid.*, p. 38.

d'étudier l'éducation des adultes et la formation continue. Aussi, depuis 1998, sa Division des politiques de l'éducation et de la formation surveille-t-elle les progrès accomplis dans de nombreux pays, dont le Canada.

Le Québec est l'un des nombreux gouvernements qui se sont servis ou qui se servent des résultats et des lignes directrices de l'OCDE pour faire leur propre examen des politiques. Le plan d'action dressé pour mettre en œuvre la politique québécoise de formation continue incorpore les six fondements que l'OCDE considère comme indispensables à l'amélioration de l'offre de services.

### **Les six priorités de l'OCDE pour améliorer l'éducation des adultes**

1. **Attrait** : Tous les efforts doivent être déployés pour rendre l'éducation plus attrayante pour tous. Autrement dit, les services offerts doivent être utiles aux adultes tenir compte des acquis.
2. **Accessibilité** : L'éducation est accessible si elle est abordable et si l'horaire est approprié. Autres facteurs importants : le temps de déplacement et les services de transport. L'information, le conseil et l'orientation, enfin, sont essentiels à l'accessibilité.
3. **Financement** : Il y a lieu d'améliorer les mesures incitatives financières actuelles de sorte que le coût (et la prise de décisions) soit également réparti entre les adultes, leurs employeurs et leurs bailleurs de fonds. On peut penser à des programmes novateurs de crédits d'impôt, de subsides, de comptes de formation individuels, de subventions, de prêts, etc.
4. **Qualité** : Il est impératif d'assurer la qualité de toutes les facettes de l'éducation : programmes et installations, évaluation et données statistiques.
5. **Efficacité** : Pour être efficace, la prestation de services doit tenir compte des priorités locales et nationales. Également il faut reconnaître, évaluer et surveiller la demande et la combler de manière dynamique. Le tout repose sur des partenariats actifs.
6. **Cohérence des politiques et coordination des efforts** : En vertu d'une démarche holistique, les besoins des adultes sont le point focal vers lequel convergent tous les services et toutes les activités. Il faut à la fois des politiques cohérentes, des efforts coordonnés, des partenariats actifs et des modes de prestation descendantes et ascendantes.

### *2.3 Nouvelles solutions pour la société du savoir*

Comme d'autres, le Québec est particulièrement sensible aux grands bouleversements des réalités socio économiques mondiales. Les organismes intergouvernementaux et les gouvernements parlent de plus en plus souvent de la « société du savoir » comme d'une réalité qui change les priorités actuelles et futures des politiques sociales. On y voit le fondement de réponses efficaces aux défis mondiaux comme la concurrence économique, les pénuries et l'évolution courante et à venir de la main-d'œuvre, l'évolution démographique et celle de la structure familiale, les migrations mondiales, etc.

Il faut des moyens de relever les défis associés à l'émergence de l'économie du savoir. À cet égard, l'OCDE suggère entre autres de considérer le diplôme d'études secondaires comme la référence internationale en matière d'éducation de base des adultes

Les connaissances élémentaires acquises par les enfants au cours de la fréquentation scolaire obligatoire, les possibilités d'amélioration des compétences offertes aux adultes sur le marché du travail de même que les attitudes et valeurs sociales que reflètent les politiques et priorités établies par le gouvernement sont autant de facteurs qui influent sur la capacité du Québec de se tailler une bonne place.

Dans ce contexte, l'éducation des adultes – dans une culture de formation continue – est mieux acceptée et plus respectée. Beaucoup de Québécois n'en considèrent pas moins que l'éducation des adultes se limite à deux catégories d'activités :

1. l'amélioration des compétences, la formation ou le recyclage professionnel pour améliorer ses possibilités d'emploi;
2. l'école de la seconde chance pour ceux qui, peu importe la raison, n'ont jamais terminé la fréquentation scolaire obligatoire.

Or, la nouvelle politique remet sérieusement en question cette perception restrictive en faisant de la formation continue une condition essentielle d'une citoyenneté active et de la promotion du bien-être économique, social et culturel du Québec. Dans ce contexte, il faut noter que la politique vise à combattre la pauvreté et l'exclusion en insistant particulièrement sur les besoins de cinq groupes prioritaires :

- les jeunes de moins de 30 ans sans compétences reconnues;
- les personnes handicapées;
- les immigrants;
- les Autochtones;
- les gens de 45 ans et plus à la recherche d'un emploi.

En reconnaissant les besoins et le potentiel de ces segments essentiels de sa société, le Québec se donne les moyens de devenir une véritable société du savoir.

## **Suède : la longue tradition de l'éducation générale des adultes**

Adapté de *Facts on Liberal Adult Education in Sweden*,  
Conseil national de l'Éducation de Suède

On ne doute pas, en Suède, que la formation soit l'affaire de toute la vie et qu'elle a de l'importance autant pour l'individu que pour la société. « L'histoire de l'éducation générale des adultes en Suède commence au XIX<sup>e</sup> siècle, avec la fondation des premières universités populaires (1868), des bibliothèques et des clubs de lecture, la création des cercles d'études et la publication de revues et d'ouvrages sur des questions d'actualité. Divers mouvements éducatifs connaissent un essor parallèle et collaborent avec les nouveaux mouvements populaires<sup>15</sup>. »

En 1991, le gouvernement adopte un décret sur les subventions publiques à l'éducation générale des adultes, annonçant l'abandon des « règles » au profit des « objectifs », et des « intrants » au profit des « extrants ». Il confie au Conseil national de l'éducation des adultes le soin de répartir les subsides gouvernementaux entre les 11 associations d'études et les 147 universités populaires du pays.

Les associations d'études comptent plus de 270 organisations membres, l'activité la plus répandue étant le cercle d'étude. Ce dernier offre différents programmes, selon les sujets qui intéressent les participants et ceux de l'association : langues, mathématiques et sciences, civisme et, en particulier, divers sujets liés aux arts et au patrimoine culturel. Chaque année, ces associations organisent environ 336 000 cercles d'études qui regroupent plus de 1,5 million de participants et plus de 200 000 programmes culturels attirant près de 18 millions de visiteurs et participants.

L'université populaire s'adresse aux adultes de plus de 18 ans peu scolarisés. On y donne des cours de différents niveaux, de durées variables et à des fins diverses, selon les besoins et l'expérience des adultes. Toutes offrent le « cours général », qui ouvre les portes de l'université. Elles offrent aussi des cours spécialisés en musique, sur les médias et les arts, en journalisme, en enseignement de l'art dramatique et en gestion des loisirs pour ne nommer que ceux-là. Les cours sont gratuits et les élèves sont admissibles à des subventions gouvernementales. Près de 30 000 élèves participent tous les ans à des cours qui durent tout un semestre et quelque 150 000 suivent des cours de un ou deux jours.

Les adultes peuvent s'inscrire à un cercle d'études ou à l'université populaire à toute période de la vie. On envisage actuellement d'étendre le droit à l'éducation dans le secteur scolaire au-delà de la scolarité obligatoire.

---

15. *Facts on Liberal Adult Education in Sweden*, Conseil national suédois de l'éducation des adultes, Stockholm.

La population locale participe d'autant plus volontiers que le gouvernement reconnaît et finance les systèmes scolaires et communautaires, qui offrent des services accessibles aux usagers et conformes à leurs besoins.

Depuis longtemps, le financement des activités de formation extrascolaire est considéré comme un investissement à long terme dans la stabilité sociale, la croissance économique et l'éducation d'une société démocratique. La priorité est au rehaussement du niveau scolaire des immigrants, des gens ayant des besoins particuliers et des chômeurs. Depuis peu, toutefois, les réductions du financement accordé par l'État aux programmes d'assistance et aux programmes d'éducation des adultes portent atteinte à la tradition suédoise de la formation non formelle.

**Allemagne : tendances et perspectives**  
Extrait de *Portrait Adult Education Germany*

« La République fédérale allemande est au centre de l'Europe, une situation géographique qui a influé non seulement sur l'histoire du pays mais également sur sa langue, sa culture et sa sensibilité politique. Des influences du nord, du sud, de l'est et de l'ouest de l'Europe sont particulièrement reconnaissables dans les domaines de l'éducation et de la culture. Depuis la réunification du pays (en 1990), l'Europe de l'Est a repris un rôle substantiel dans la vie culturelle et politique de l'Allemagne.

« Outre l'histoire européenne et l'intégration, deux autres facteurs culturels et économiques ont des répercussions particulières sur l'Allemagne depuis quelques décennies : l'un – assez puissant – est la langue et la culture américaines; il exerce son influence depuis la Deuxième Guerre mondiale. L'autre est le nombre croissant d'étrangers (et notamment de Turcs) parmi la population. Comme les autres pays développés, l'Allemagne a changé au cours des années 90, passant d'une société industrialisée à une société de l'information et des services, le tout dans le contexte classique d'un chômage élevé, de crises structurelles et de remodelage des régions. Cette évolution a des répercussions marquées sur la formation professionnelle et, de fait, sur toute l'éducation (dont la formation continue).

« La République fédérale allemande est un état fédéral. Ce point a une importance particulière en matière d'éducation et de culture, puisque [...] les pouvoirs en ces domaines appartiennent principalement [...] aux États (les *Länder*, qu'on écrit souvent *Laender*) et non au gouvernement fédéral. Les objectifs et les activités communs sont choisis par des comités de coordination : le conseil des ministres de l'Éducation (KMK), le conseil fédération-États de la planification de l'éducation et de la promotion de la recherche (BLK), le conseil de recherche et d'autres organes nationaux.

« La discussion sur la formation continue qui se déroule en Europe a lieu aussi en Allemagne. Par de multiples projets, modèles et programmes, des organismes gouvernementaux et non gouvernementaux tentent d'établir des liens entre les différents secteurs de l'éducation, de susciter des possibilités de transfert et d'accès, et de faciliter la participation, pour l'accroître, en organisant l'information et les services de conseils. Ces travaux s'accompagnent d'efforts déployés pour élargir le système de certificats et de reconnaissance des acquis, qu'on tente d'harmoniser à l'échelle nationale et de rendre compatible avec d'autres systèmes européens.

« Dans le contexte du débat sur la formation continue, les discussions sur l'éducation et le domaine scolaire insistent de plus en plus sur les élèves et les apprentissages. Apprentissage en milieu de travail, apprentissage dans le contexte social, apprentissage dans et avec les médias, apprentissage autonome et auto-organisé sont les mots clés de cette tendance. [...] Les stratégies de l'éducation s'entendent généralement sur ce point : les établissements (et surtout ceux qui sont financés par l'État) ne peuvent pas répondre à

cette demande en croissance prodigieuse.

« Par ailleurs, l'État (Fédération, *Laender* et communes) tarit progressivement le financement de base de la formation continue comme celui d'autres services publics. Les subventions aux établissements de formation continue sont souvent "gelées" (c'est-à-dire qu'elles stagnent) ou réduites. En matière de financement des activités de formation continue, la loi sur la promotion de l'emploi est de plus en plus restrictive. Les programmes offerts par les entreprises se concentrent sur le perfectionnement et la productivité du personnel. Les grandes organisations qui ont soutenu jusqu'ici les établissements de formation continue (notamment les églises et les syndicats) éprouvent elles-mêmes des difficultés financières causées par la chute des effectifs. Enfin, les établissements commerciaux sont forcés d'imposer des droits plus élevés pour satisfaire à la réglementation de l'État et répondre à la demande de qualité des élèves. Les écoles de formation professionnelle et autres établissements publics tendent à favoriser les programmes de formation continue générateurs de revenus.

La demande publique d'éducation des adultes est en hausse constante depuis 20 ans et la courbe n'est pas près de s'infléchir. Le besoin de formation linguistique, technologique et professionnelle reste pressant. La demande croît aussi dans des domaines comme la santé, la culture et l'éducation de base (ou préparation professionnelle). Le risque croît lui aussi de voir les candidats potentiels manquer d'argent pour s'inscrire et le nombre de ceux qui sont incapables de payer le plus modeste des droits d'admission augmentera, tout comme le nombre des personnes désireuses de verser un droit considérablement plus élevé, de sorte que le fossé social entre riches et pauvres sera de plus en plus apparent. On s'efforce donc de contrer cette "exclusion sociale" et en cela aussi, l'Allemagne suit de près la politique européenne.

D'ici quelques années, il y aura vraisemblablement restructuration des établissements de formation continue et de la prestation des services. La qualité de ces derniers, la formation en cours d'emploi du personnel enseignant, l'accessibilité des services et la relation entre prix et rendement gagneront en importance. Tout comme la dimension européenne de la formation continue, d'ailleurs, sur le plan du contenu et du financement.

L'ampleur du lien entre éducation des adultes et formation continue d'une part et les exigences du marché du travail et autres intérêts commerciaux et professionnels d'autre part sera forcément l'objet de discussions approfondies d'ici quelques années. Plus l'apport de l'État est faible [...] plus grande est l'incidence de l'intérêt des consommateurs de l'"éducation" (c'est-à-dire les participants et les entreprises qui les financent), et plus le critère de "qualité" (l'assurance de la qualité et la compétitivité) ont d'importance. Par contre, le besoin social et individuel d'une formation qui rende le monde contemporain et les problèmes individuels plus compréhensibles et solubles se fait de plus en plus sentir. Tout porte à croire que la formation continue figurera à nouveau dans les stratégies et que sa pratique devra être modifiée, intégrée et perfectionnée. La dimension européenne, qui remet l'évolution à l'échelle nationale en perspective, tout en l'éclairant, a une grande importance dans ce contexte. Cela vaut tant pour la formation continue que pour le principe toujours plus vaste de la "subsidiarité", voulant que s'il y a

“déficit” (par rapport à des groupes ou régions cibles), l’État intervient pour offrir son soutien<sup>16</sup>. [Traduction] »

---

16. *Portrait Adult Education Germany*, sous la direction de Ekkehard Nuisl et Klaus Pehl, Nuisl, Ekkehard, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Bielefeld, Bertelsmann, 2000.

## Irlande – Système national de qualifications<sup>17</sup>

(Adapté de OCDE. *The National Qualifications Authority of Ireland*  
- *The Role of National Qualification Systems in Promoting Lifelong Learning*.)

L'Irlande est une république indépendante à la lisière occidentale de l'Europe. Avec 3,75 millions de personnes, elle est faiblement peuplée. Elle est membre à part entière de l'Union européenne depuis 1973 et appartient à la zone monétaire de l'euro.

L'économie est petite et ouverte; elle dépend étroitement du commerce international; c'est dire que sa croissance et son essor économiques sont tributaires de sa compétitivité dans les domaines du savoir et de hauts niveaux de compétences. La croissance économique a connu un sommet de 1994 à 2000, l'emploi augmentant de 40 p. 100 (on parlait alors du tigre celtique). En quarante ans, l'économie s'est modernisée à partir d'une base à prédominance agricole et à faible technologie. La transformation s'est accompagnée d'un élargissement très substantiel de l'infrastructure d'éducation et de formation et la participation à l'éducation et à la formation jusqu'aux niveaux supérieurs a augmenté.

Les volets éducation et formation de l'apprentissage ont des identités organisationnelles distinctes et sont coordonnés par deux ministères (Éducation et Science d'une part, Entreprises, Commerce et Emploi d'autre part). Le FÁS (bureau national de la formation et de l'emploi) fournit et coordonne une vaste gamme de services de formation, y compris des stages. Sa mission est de répondre aux besoins des chercheurs d'emploi et des employés en matière d'employabilité, de compétences et de mobilité tout en répondant à ceux du marché du travail, favorisant de ce fait la compétitivité et l'inclusion sociale.

L'éducation en Irlande est divisée depuis longtemps en trois ordres : primaire, postprimaire (ou secondaire) et éducation supérieure (le troisième ordre). Celle-ci est à son tour un système binaire, composé d'universités et d'instituts techniques. Depuis peu, un nouvel ordre d'enseignement a été officialisé, composé d'une gamme de possibilités d'apprentissage destinées aux adultes, d'un éventail de services de formation professionnelle (en majeure partie) et de nombreux programmes communautaires.

---

17. *The National Qualifications Authority of Ireland. The Role of National Qualification Systems in Promoting Lifelong Learning*. OCDE, Country Background Report, Irlande, 2003.

## L'Angleterre et la stratégie des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle

(Extrait des sources indiquées ci-dessous.)

Malgré une approche de l'éducation des adultes et de la formation continue axée sur le marché, la stratégie des « compétences pour le XXI<sup>e</sup> siècle » adoptée par l'Angleterre ne vise pas que la productivité et la compétitivité; elle tient compte aussi des candidats potentiels<sup>18</sup>. Les établissements d'enseignement sont incités à travailler en étroite collaboration avec le secteur privé et misent sur les partenariats : entreprises et industrie mais également organismes communautaires et autres intéressés du secteur bénévol.

La stratégie des compétences est couplée à une réforme continue des services d'éducation offerts à la population. Les objectifs de cette réforme sont d'offrir aux enfants un excellent départ et de solides fondements pour les apprentissages ultérieurs, de permettre aux jeunes d'acquérir les compétences, les connaissances et les qualités personnelles nécessaires à la vie et au travail et d'encourager les adultes à apprendre, à développer leurs compétences et à enrichir leur vie tout en leur donnant les moyens de le faire<sup>19</sup>. La stratégie est généralement bien appuyée par le public et les critiques, tant pour ce qui est accompli que pour la façon dont la réforme est mise en œuvre.

Quoi qu'il en soit, certains aspects appellent encore l'action. Il s'agit entre autres de la reconnaissance par le gouvernement de la « dimension démographique » : besoins des adultes plus âgés, qu'ils travaillent ou non, des travailleurs autonomes et des personnes qui retournent sur le marché du travail.

On demande au gouvernement de se montrer plus sensible aux plus vulnérables : les personnes handicapées et les chômeurs.

Par ailleurs, il faut manifestement trouver un meilleur équilibre entre stimuler la demande et trouver des services et des possibilités d'une part et résoudre les questions concrètes des relations avec les partenaires d'autre part : relations employés-employeur, coopération entre différents ordres d'enseignement, objectifs stratégiques contradictoires des ministères de l'Emploi et de l'Éducation. Ainsi, on critique les organismes gouvernementaux de recyclage professionnel de la main-d'œuvre, qui retirent les bénéficiaires des programmes d'éducation de base pour les mettre au travail avant qu'ils aient reçu leurs titres de compétence.

À cela s'ajoute la nécessité d'améliorer les indicateurs de succès, à court et à long terme.

Pour soutenir la mise en œuvre de la stratégie des compétences (Skills Strategy), on

18. *21st Century Skills: Realising our Potential, NIACE Response to the White Paper*, octobre 2003.

19. *21st Century Skills: Realising our Potential, Secretary of State for Education and Skills*, Royaume-Uni, juillet 2003.

tente de rendre plus accessible tout le spectre des services d'information, de conseils et d'orientation « ...des services de conseillers spécialisés aux services presque improvisés de conseil et d'information (*barefoot guidance and information giving*), sans oublier le rôle des enseignants en matière d'orientation. L'Institut national de l'éducation des adultes et de la formation continue [NIACE en anglais] estime qu'il est essentiel d'aider les gens à négocier la transition et que le moyen le plus rentable d'y parvenir est de faire en sorte que tous les fournisseurs de services d'éducation et de formation aux plus de 16 ans qui sont financés par les derniers publics puissent fournir un tronc commun de services d'information, de conseils et d'orientation de base aux apprenants adultes. C'est aux autorités locales qu'il incombe de déterminer le moyen : formation des enseignants, encadrement, superviseurs, personnel de soutien aux élèves ou spécialistes.<sup>20</sup> [Traduction] »

On demande par ailleurs de clarifier le type de services auxquels les adultes sont admissibles : éducation ou culture de base, éducation à la citoyenneté et à la santé.

Les systèmes de certification et de reconnaissance des acquis restent encombrants et peu sensibles aux besoins des adultes.

Les mesures de soutien financier en place et la possibilité de profiter des possibilités d'apprentissage offertes aux adultes sont jugées insuffisantes par rapport à ce qui est offert aux jeunes.

Enfin, on souhaite que le gouvernement reste à distance et se contente de soutenir financièrement la mise en œuvre de la stratégie des compétences, en accordant priorité absolue à la recherche des ressources qui puissent aider à combler sensiblement le fossé de l'apprentissage qui nuit à notre productivité économique et à la cohésion sociale<sup>21</sup>.

Malgré les critiques évoquées ci-dessus, les autorités sont louées pour les initiatives entreprises à ce jour. Parmi les exemples notables : la volonté de fournir des services de formation gratuits aux adultes dépourvus de qualifications préalables complètes et la suppression du plafond d'âge associés aux stages modernes.

---

20. *21st Century Skills: Realising our Potential, NIACE Response to the White Paper*, octobre 2003.

21. *Ibid.*

---

### *3. La communauté anglophone du Québec*

---

La politique de formation continue offre à la population anglophone du Québec une extraordinaire occasion de sonder ses besoins actuels et futurs en matière d'apprentissage, de formation et d'éducation. Mais comment se définit notre communauté? Ou, plus justement, comment se définissent nos communautés? Quels traits nous cimentent et en quoi notre expérience est-elle distincte?

#### *3.1 Une communauté diverse de langue commune*

En ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, la population anglophone du Québec est un mélange hétérogène et multiculturel de Premières nations, de descendants de pionniers, d'immigrants de plusieurs générations et de nouveaux arrivants de partout dans le monde.

Dans tout le Québec, on trouve des communautés anglophones de tailles diverses, dont les traditions religieuses sont tout aussi diversifiées. Et les services en anglais sont très accessibles dans certains cas, restreints dans d'autres, voire encore inexistantes.

Beaucoup d'anglophones parlent français ou encore une ou plusieurs autres langues. Ceux dont les racines se trouvent dans d'autres pays luttent activement pour conserver, nourrir et commémorer le meilleur de leur culture et de leurs traditions. Et malgré cette diversité, les Québécois anglophones éprouvent un sentiment constant de communauté, issu de leur usage d'une langue commune : l'anglais. Beaucoup éprouvent un sentiment commun d'appartenance, de respect et de responsabilité envers les aspirations historiques, linguistiques et culturelles du Québec.

##### *3.1.1 Profil urbain du Québec anglais*

C'est à Montréal et dans les environs que vit en majorité la population québécoise et – comment s'en étonner? – la majeure partie de la population anglophone. C'est aussi là que vivent le plus grand nombre de nouveaux arrivants et des descendants d'immigrants qui continuent de parler anglais. La région accueille la plus grande part des entreprises et des industries de la province et la majeure partie des organisations anglophones, et on y trouve la majeure partie des services en langue anglaise. Montréal continue d'ailleurs d'attirer un nombre croissant de gens d'autres pays et d'autres régions du Québec. En passe de devenir une mégaville, elle subit aussi la transformation profonde de son administration, du partage des pouvoirs et de la structure fiscale, de son profil démographique et de son sens de la communauté.

### *3.1.2 Communautés rurales*

Ailleurs dans la province (un territoire à peu près grand comme trois fois la France), la population anglophone est largement dispersée. Sans compter qu'elle décline partout depuis 20 ans.

La religion a toujours été au centre de ces communautés. Toutefois, l'évolution des attitudes et le vieillissement de la population forcent plusieurs églises à fermer leurs portes, de sorte que l'école est souvent la dernière institution anglophone dans de nombreuses régions de la province.

La base de nombreuses économies régionales est aussi profondément bouleversée depuis quelques décennies. L'exploitation minière, la pêche, l'agriculture et la foresterie ne sont pas florissantes. Beaucoup de jeunes quittent les régions, à la recherche de possibilités nouvelles, de sorte que l'âge moyen des résidents anglophones est généralement plus élevé que celui du reste de la population des régions.

### *3.1.3 Premières nations*

Environ la moitié des autochtones parlent anglais. Et, à contre-courant de la tendance démographique générale du reste de la population anglophone du Québec, les communautés autochtones voient augmenter rapidement le nombre de jeunes. La proportion des moins de 20 ans y dépasse les 50 p. 100 dans beaucoup de cas.

## *3.2 Un attachement profond à l'éducation*

L'importance d'apprendre et d'aider tous les élèves de tous les âges est profondément ancrée dans les communautés anglophones du Québec. L'éthique protestante a toujours favorisé la formation continue, sans égard à la condition sociale. Les communautés protestantes ont construit et financé des écoles et des universités dans tout le Québec pendant près de deux siècles. Les écoles catholiques anglophones et les ordres enseignants (féminins et masculins) ont assuré l'éducation de base des enfants pendant plus de cent ans. Des collèges catholiques ont accueilli des hommes et des femmes pendant des décennies.

Des organisations telles le Thomas More Institute, les YMCA et YWCA, YMHA et YWHA, des bibliothèques, musées, organismes privés et publics (banques, services publics, compagnies ferroviaires), groupes de conseillers et de formateurs indépendants, journaux et stations de radio et de télé, divers groupes communautaires et associations d'agriculteurs ont offert à des générations d'anglophones des possibilités de formation scolaires ou extrascolaires.

Beaucoup d'immigrants de divers pays ont créé des écoles pour que leurs enfants apprennent et conservent leur langue maternelle et pour perpétuer leur culture et leur histoire. À ce jour, des activités éducatives et culturelles en fin de semaine et en soirée sont encore offertes dans de nombreux centres communautaires.

Des dirigeants d'entreprises et de communautés tout comme des citoyens ordinaires maintiennent une longue tradition de soutien financier et autre, qui se traduit par les associations parents-maîtres, des associations d'anciens actives et de généreuses dotations universitaires pour ne donner que quelques exemples.

L'appui continu de la population anglophone à ses établissements d'enseignement montre bien l'importance qu'elle accorde à l'apprentissage et constitue un fondement solide d'une culture de formation continue, ouverte à tous ses membres.

### *3.3 Questions d'apprentissage pour la communauté anglophone*

La communauté anglophone a plusieurs forces mais affronte par ailleurs un certain nombre de difficultés particulières, qui nécessitent des solutions créatives. Voici quelques exemples.

- La régionalisation de nombreux services gouvernementaux, envisagée pour mieux servir les populations locales, s'est au contraire révélée nuisible à de nombreuses collectivités anglophones, et surtout hors des centres. Les services d'orientation, de conseils et de soutien psychologique normalement fournis par les centres locaux de services communautaires (CLSC), les centres locaux d'emploi (CLE), les Carrefours Jeunesse Emploi (CJE), etc., sont rarement offerts en anglais à l'extérieur de la région de Montréal étant donné l'absence de personnel bilingue.
- Les formules de financement et les règles budgétaires actuelles conviennent peu aux centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle des commissions scolaires anglophones, qui ont donc du mal à offrir des services d'orientation et de soutien à leurs élèves.
- À l'exception des groupes d'alphabétisation, peu de groupes de femmes, de groupes environnementaux et d'autres groupes d'éducation populaire fonctionnent dans plus d'une langue. Qui plus est, la politique gouvernementale actuelle est conçue pour soutenir les groupes existants et non pour financer la création d'autres associations.
- Faute d'une masse critique d'anglophones dans de nombreuses régions du Québec, les groupes ont du mal à exprimer leurs besoins d'apprentissage de manière soutenue. Il est difficile aux anglophones qui ne parlent que l'anglais de voir leurs besoins reconnus et satisfaits relativement à la santé, à la main-d'œuvre

et à l'emploi, à la justice, au réseau routier et au transport, à la formation continue et à l'apprentissage.

- Les commissions scolaires anglophones desservent des territoires beaucoup plus vastes que leurs homologues francophones. La faiblesse de leurs ressources nuit beaucoup à toute participation régulière aux activités organisées par les bureaux d'Emploi-Québec, les CLSC, les organismes culturels et les municipalités de leur territoire. Résultat : les programmes locaux ne tiennent pas toujours compte des besoins particuliers de la population anglophone.
- Les anglophones des régions se sentent souvent exclus des programmes locaux de formation au travail et de stages. Dans le même ordre d'idées, il leur faut apprendre le français pour travailler efficacement dans cette langue.
- Il existe bien peu de programmes en anglais d'intégration sociale et autres à l'adresse des personnes qui ont des besoins physiques ou intellectuels particuliers, surtout en dehors de la région montréalaise.
- Il y a peu de ressources pour répondre aux besoins d'éducation et de formation des immigrants adultes, qui parlent plus aisément l'anglais que le français. Cette situation ne les encourage pas tellement à poursuivre leur apprentissage et limite donc la contribution qu'ils peuvent apporter à leur nouvelle société.
- Les Premières nations éprouvent des difficultés (faible taux de persévérance et de réussite, isolement, etc.) et des besoins particuliers en matière de formation continue. Il faut donc des solutions novatrices, compatibles avec leur culture, leurs traditions et leur milieu.

### *3.4 Besoins communs de formation*

Partout au Québec les anglophones éprouvent des difficultés diverses mais ont tous un même besoin de services et de possibilités d'apprendre. Malgré quelques différences en fonction du lieu et de l'époque, il reste que tout le monde a besoin de connaissances de base en langue et en calcul, d'aptitudes personnelles et sociales, d'une capacité d'apprendre, de compétences de nature à améliorer l'employabilité et de la mise à niveau des connaissances en fonction d'un emploi.

---

#### *4. Premier changement de paradigme : faire mieux comprendre et accepter l'idée de la formation comme un continuum pour toute la vie*

---

L'introduction au présent rapport laisse entendre qu'il faut réorienter substantiellement notre réflexion pour stimuler la création d'une culture de formation continue.

Il s'agit en premier lieu de faire comprendre que l'apprentissage doit se poursuivre tout au long de la vie. Certes, nous continuons d'offrir en priorité aux enfants une expérience éducative riche et variée qui leur procurera les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour continuer d'apprendre pendant toute leur vie, mais il ne faut pas en rester là. Il faut encourager aussi la formation continue, la soutenir et la reconnaître à toutes les étapes de la croissance, depuis le moment où une personne atteint l'âge adulte et entre sur le marché du travail, en passant par l'époque où elle doit équilibrer travail et responsabilités familiales, jusqu'à ce qu'elle se retire sans renoncer à apprendre, pour conserver un rôle utile à la société.

L'article 255 de la Loi sur l'instruction publique<sup>22</sup> permet aux commissions scolaires de soutenir le développement des communautés et des régions qui débordent le cadre traditionnel de l'instruction en milieu scolaire, de la maternelle à la dernière année du secondaire. Les dispositions de l'article 255, conjuguées à la politique gouvernementale de formation continue, donnent à penser que les commissions scolaires ont maintenant le mandat de répondre aux besoins éducatifs de la collectivité de manière beaucoup plus large que par le passé. L'éducation est maintenant perçue comme une activité permanente, du berceau à la tombe, et il semble qu'on attende plus que jamais des commissions scolaires qu'elles répondent à ces besoins de formation continue de la population qui vit sur leur territoire.

« Dans un contexte d'apprentissage tout au long de la vie, il ne suffit plus de simplement répondre à la demande explicite. Il faut aller au-delà et chercher par des mécanismes pertinents à éveiller cette demande<sup>23</sup>. »

---

22. Article 255. « La commission scolaire peut : 1° contribuer, par des activités de formation de la main-d'œuvre, d'aide technique à l'entreprise et d'information, à l'élaboration et à la réalisation de projets d'innovation technologique, à l'implantation de technologies nouvelles et à leur diffusion, ainsi qu'au développement de la région; 2° fournir des services à des fins culturelles, sociales, sportives, scientifiques ou communautaires; 3° participer, dans le respect de la politique québécoise en matière d'affaires intergouvernementales canadiennes et de celle en matière d'affaires internationales, à l'élaboration et à la réalisation de programmes de coopération avec l'extérieur dans les domaines de ses compétences. »

23. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, p. 5.

#### *4.1 Services d'information, d'orientation et de référence*

Pour qu'ils voient l'apprentissage comme une progression continue, les adultes doivent être encouragés à être sensibles à leurs besoins de formation et à les satisfaire. Ce point est donc un élément important de la nouvelle politique québécoise.

Tous les pays visités par la mission d'étude déplorent l'obstacle systémique à la reprise ou à la progression de la formation que représente le manque d'information, d'aide et de conseils de qualité à l'intention des adultes. Cette carence est particulièrement vraie dans le cas des adultes qui n'ont pas la formation de base et qui ne savent pas toujours très bien quelles possibilités s'offrent à eux.

Les centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle des commissions scolaires anglophones au Québec ne sont pas toujours en mesure de bien orienter et conseiller les élèves adultes. En effet, même si ces services sont mentionnés expressément dans la plus récente mouture de la Loi et des règlements sur l'éducation des adultes, il n'y a pas de règles budgétaires en conséquence. Les services sont donc la plupart du temps considérés comme un luxe, offert uniquement quand les ressources financières le permettent.

On observe par ailleurs une tendance à supposer que les adultes n'ont pas besoin d'autant d'orientation et de conseils que les jeunes. Or, même si cela était – mais l'expérience le dément – il faut se rappeler la forte proportion des élèves de moins de 20 ans au secteur adulte.

Dans les pays de l'Union européenne qui figuraient à l'itinéraire de la mission, ces services complémentaires sont considérés comme un investissement pour de nombreuses raisons : ils réduisent le temps de formation, assurent un choix judicieux de programme, contribuent à l'essor social et favorisent la poursuite de l'apprentissage tout au long de la vie.

Le modèle scolaire fondé sur l'orientation, qui s'enracine progressivement dans les écoles québécoises et que l'OCDE considère expressément comme l'une de nos forces, constitue un progrès important et prometteur, pour les élèves adultes comme pour les jeunes.

### 4.1.1 Atteindre les populations ciblées

« Il importe plus de savoir qui n'est pas là que qui est là. »

*Margaret Davey,  
Directrice, City Lit*

Le succès des pays de l'Union européenne sur le chapitre des services d'information, d'orientation, de conseils et d'aiguillage est souvent lié aux politiques qui visent activement à débusquer les élèves potentiels plutôt que d'attendre que ces derniers se manifestent. En Angleterre, par exemple, un réseau de travailleurs de terrain s'active dans les collectivités à chercher les apprenants adultes potentiels dans les ateliers, les pubs, les clubs sportifs et les associations communautaires. Libres de toute affiliation à un établissement d'enseignement en particulier, ils se concentrent vraiment sur les besoins de la personne plutôt que sur la promotion de programmes ou de cours en particulier.

De même en Irlande, une gamme d'organiseurs de programmes d'éducation des adultes, de moniteurs d'éducation communautaire et de personnes-ressources des collectivités entreprend des démarches conviviales pour faciliter l'entrée des personnes dans le réseau d'éducation des adultes. Mille organismes, environ, tirent parti des subventions du ministère de l'Aide sociale pour faire ces travaux d'approche.

Les « vitrines d'orientation » suédoises – des comptoirs publics installés dans les centres commerciaux locaux – rendent ces services immédiatement accessibles aux apprenants adultes potentiels. La création à grande échelle de vitrines semblables d'information, de conseils et d'orientation au Québec compléterait les services similaires offerts dans les centres d'emploi et les établissements structurés d'éducation des adultes. Les services autonomes se distingueraient par leur accessibilité réelle à toute la collectivité et non seulement aux adultes participant déjà à quelque forme d'apprentissage formelle.

### 4.1.2 La Semaine des apprenants adultes et autres initiatives

Les campagnes d'information, de promotion et de recrutement prennent de multiples formes. En Angleterre, la « Semaine des élèves adultes » encourage l'éloge public des élèves adultes et de nouvelles formes d'éducation des adultes. L'idée fait son chemin au Québec. L'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ancien Institut canadien d'éducation des adultes) organise, pour le compte du ministère de l'Éducation du Québec, la Semaine internationale des apprenants adultes, dont la troisième version aura lieu en avril 2005. D'autres initiatives ont été amorcées dans la communauté anglophone du Québec, dont la publication par un établissement de formation générale pour adultes de la

Commission scolaire Lester-B.-Pearson d'un répertoire de témoignages d'élèves, sous forme de récits.

En 2002, l'Angleterre s'est donné pour objectif de généraliser l'utilisation d'Internet à de multiples fins. D'abord, 6000 points d'accès informatiques ont été aménagés, à partir desquels les usagers pouvaient s'informer sur 500 000 cours. Il y a maintenant près de 7000 points d'accès. D'ici 2005, l'objectif est de rendre Internet accessible à quiconque le souhaite. Pour l'heure (printemps 2003), 67 p. 100 d'usagers potentiels peuvent utiliser Internet, mais toutes les régions ne sont pas desservies. Les communautés rurales se sont d'ailleurs unies pour demander une plus grande accessibilité. D'ici 2005 toujours, tous les services gouvernementaux seront offerts en ligne : *UK Online For Business* (ministère du Commerce et de l'Industrie), *UK Online Centres* (le ministère de l'Éducation et des Compétences), *UK Online Government*, *Office of e-Envoy*, du Bureau du Conseil des ministres.

L'Irlande est considérée comme un chef de file mondial de l'utilisation des médias en formation de base. Depuis 2000, la National Adult Literacy Agency (NALA ou organisme national d'alphabétisation des adultes) a mis au point plusieurs séries télévisées ou radiodiffusées qui touchent des centaines de milliers de spectateurs et d'auditeurs<sup>24</sup>. À ce jour, quatre séries télévisées et trois séries radiophoniques ont été créées pour les gens qui souhaitent améliorer leur compétence en anglais et en mathématiques dans l'intimité de leur foyer. Toutes les séries sont assorties de troupes d'apprentissage imprimées que les spectateurs ou les auditeurs peuvent commander. Ils bénéficient en outre d'un service d'aide téléphonique gratuit. L'audience des émissions de télévision atteint parfois 270 000 personnes. Les demandes de troupes ont atteint de 7100 à 30 000 par série. Le NALA travaille par ailleurs en étroite collaboration avec la radio communautaire et les conseils locaux de formation professionnelle (Vocational Education Councils ou VEC) pour promouvoir et financer les émissions. Les évaluations faites de chaque série incitent les créateurs à croire que bon nombre des élèves qui ne veulent pas ou ne sont pas capables de se rendre là où un programme est offert ou qui n'y sont pas prêts, saisiront en revanche la possibilité d'acquérir une compétence de base au moyen d'un support familial.

## 4.2 Reconnaissance des acquis

La reconnaissance des acquis est très généralement considérée comme un autre outil essentiel pour éliminer les obstacles à la formation continue. Le principe est simple : toute personne pouvant démontrer qu'elle a déjà acquis un certain degré de connaissances ou qu'elle maîtrise une certaine compétence ne devrait pas avoir à refaire sa formation ou à reprendre des éléments qu'elle connaît déjà pour qu'on reconnaisse officiellement ses acquis.

---

24. [www.nala.ie/projects/project](http://www.nala.ie/projects/project)

Qui plus est, si les connaissances et les compétences antérieures peuvent être validées, peu importe qu'elles aient été acquises en milieu scolaire ou extrascolaire, en milieu de travail, à la maison ou dans la communauté.

La politique québécoise admet l'importance de la reconnaissance des acquis en en faisant l'une de ses quatre principales orientations. Les principaux éléments de la reconnaissance des acquis sont :

- déterminer les critères de reconnaissance et le nombre de crédits à accorder;
- trouver des moyens particuliers d'évaluer les acquis (démonstration, dossier de présentation, etc.);
- former les évaluateurs;
- maintenir le contrôle de la qualité.

La situation est compliquée d'éléments politiques, du fait que les syndicats et les associations professionnelles cherchent à définir leur rôle dans le processus. Il faut compter enfin avec les difficultés techniques que représentent le temps et le coût de création des structures, de conception de méthodes rentables, etc.

#### *4.2.1 Préoccupations identiques mais démarches différentes*

Les acquis extrascolaires ne sont validés que depuis peu, en Suède, bien qu'on y valorise depuis longtemps l'apprentissage scolaire et extrascolaire. Mais les compétences acquises par l'expérience peuvent maintenant mener à un certificat officiel distinct, délivré après entrevues et tests en milieu de travail.

En Angleterre, l'évaluation des acquis est actuellement appliquée à l'inscription aux programmes professionnels pour abréger la période d'études requise avant l'obtention du diplôme. Le cadre national de qualification (*A National Qualifications Framework*) classe toute acquisition de compétence en dehors de la formation universitaire en vertu d'une politique entrée en vigueur depuis 1997, qui vise à englober tous les acquis. Au moment de la mission d'étude, 17 000 qualifications figuraient dans ce cadre mais on en était à tenter de simplifier et de rationaliser, afin de réduire ce nombre. On prévoyait que tous les cours offerts au pays y figureraient à la fin de 2003. Puisque tous les établissements d'enseignement appliqueront un cadre commun, les qualifications d'une personne pourront être reconnues par de multiples établissements.

L'Allemagne a, pour sa part, élaboré la Kom-PASS (ou passeport de compétences), qui documente les compétences acquises par une personne et constitue une sorte de biographie éducative et professionnelle. L'outil facilite la reconnaissance des compétences courantes et sert en outre à la planification et aux décisions relatives à la formation et à la carrière.

Les pays d'Europe sont préoccupés par plusieurs questions connexes, également pertinentes dans le contexte québécois. Ce sont :

- la reconnaissance des acquis et des compétences par-delà les frontières géographiques – un point d'importance en contexte de mobilité accrue;
- la nécessité de voir les universités reconnaître l'évaluation des acquis que font les établissements d'enseignement d'ordre inférieur;
- l'application de la reconnaissance des acquis à la promotion et à l'accélération de l'intégration des immigrants.

### *4.3 Financement et accessibilité*

Le financement est un élément essentiel de l'émergence d'une culture de formation continue, puisqu'il influe directement sur l'offre, sur le nombre de places, sur la conception des installations, sur la capacité d'attirer un personnel enseignant compétent et sur l'infrastructure de soutien, laquelle englobe l'information, l'orientation, les conseils, la référence et la reconnaissance des acquis.

#### *4.3.1 Les limites des formules de financement actuelles*

En vertu du système en vigueur au Québec, les commissions scolaires reçoivent une somme forfaitaire (enveloppe budgétaire fermée) pour la formation générale des adultes. Limités par cette formule, les centres sont souvent forcés à des choix difficiles quant au nombre et à la palette de programmes à offrir et au nombre d'adultes qu'il est possible d'admettre. Par contre, le financement du secteur des jeunes est lié au nombre d'élèves inscrits au 30 septembre de chaque année; c'est une enveloppe ouverte.

La faiblesse relative de la population anglophone et sa dispersion géographique ne font que compliquer le problème. La formule ne rend pas l'éducation de base plus accessible à un vaste segment de la population adulte; elle décourage beaucoup de membres des groupes pourtant désignés comme prioritaires par la nouvelle politique québécoise.

- Compte tenu du nombre croissant des 16 à 18 ans qui s'inscrivent aux programmes d'éducation des adultes, le nombre de places libres pour les élèves plus âgés se fait rare. On estime à près de 40 p. 100 le nombre de places en formation générale des adultes occupées par des jeunes de 16 à 18 ans.
- Ces 16 à 18 ans qui quittent le secteur des jeunes sans terminer la formation de base et qui s'inscrivent au secteur des adultes risquent de se voir fermer certains programmes. C'est le cas entre autres si les classes sont déjà pleines ou si au contraire les cours ne sont pas financièrement viables faute d'inscrits. Ils risquent aussi de ne plus avoir accès aux services de soutien complémentaires et aux services de transport scolaire s'ils passent au secteur adulte.

- Les commissions scolaires offrent rarement des programmes d'éducation de base, qui ne sont efficaces que si l'effectif est restreint. Des considérations budgétaires incitent les centres pour adultes à choisir d'autres programmes généraux, qui servent un plus grand nombre de participants.
- Les programmes en langue anglaise pour les immigrants, pour les personnes ayant des besoins particuliers, pour les Autochtones et autres groupes cibles sont toujours tributaires de la disponibilité des fonds. Par conséquent, l'offre ne répond pas toujours à la demande.
- Tandis que les centres urbains risquent la « surinscription » par rapport au nombre de places qu'ils peuvent financer, les centres ruraux vivent le problème inverse : effectif trop faible pour justifier le maintien des programmes.

La formation professionnelle est financée selon des formules propres aux programmes offerts. Souvent, ces formules sont fondées sur la moyenne provinciale des effectifs par classe, qui est supérieure à la demande dans une population de langue minoritaire. Les centres ont donc du mal à soutenir financièrement une programmation durable et la population anglophone souffre de ce manque de programmes dans sa langue.

#### *4.4 Revaloriser l'éducation des adultes*

Si certains établissements privés offrent des services d'éducation et de formation des adultes, la majeure partie des services et programmes financés par le ministère de l'Éducation du Québec sont offerts dans les commissions scolaires et les collèges. Depuis toujours, ces établissements considèrent que leur mandat premier est l'éducation des jeunes. Aussi, l'éducation des adultes – ou éducation de la seconde chance – a rarement bénéficié de toute l'attention qu'elle mérite pourtant.

Les organismes qui exercent les pouvoirs jouent un rôle de premier plan dans l'aménagement et le maintien des conditions nécessaires à une culture de formation continue. Les établissements dont les instances dirigeantes sont bien informées et qui ont des partenaires dans les organismes communautaires, commerciaux, industriels et gouvernementaux sont les mieux placés pour promouvoir une vision plus large de l'apprentissage, pour lever les obstacles artificiels à l'accessibilité et pour mettre en place les installations, les programmes et les ressources qui sauront attirer les élèves adultes.

Par ailleurs, les conventions collectives des enseignants ont un effet direct sur la prestation des services d'éducation des adultes. Les conventions existantes, rédigées en fonction surtout des priorités et besoins des jeunes, font peu de place au personnel enseignant aux adultes, même si les conditions de travail, les installations et les connaissances requises pour enseigner aux adultes diffèrent de celles qu'exige le secteur des jeunes. Ainsi, la durée de l'année scolaire, les arrivées et départs fréquents des élèves adultes étant donné la durée variable des programmes, le choix du temps partiel et les heures d'ouverture diffèrent considérablement d'un secteur à l'autre. Repenser les conventions collectives en fonction des besoins des élèves adultes – ou en rédiger de

nouvelles pour le secteur adulte – mettrait mieux en lumière les conditions propices et, partant, favoriserait l’instauration d’une culture de l’apprentissage tout au long de la vie.

#### *4.5 En résumé*

C’est en proposant des services complets aux élèves adultes et en valorisant l’éducation des adultes que nous pourrions vaincre certains des obstacles à la réussite. Résultat : une nouvelle perception générale de l’importance de la formation à toutes les étapes de la vie.

Et si l’éducation des adultes gagne en respect, nous pouvons dès lors envisager de nouveaux modèles de prestation, scolaires ou extrascolaires, axés sur les élèves et leurs besoins.

---

## *5. Deuxième changement de paradigme : passer de l'offre à la demande de services*

---

« L'un des traits les plus répandus des divers programmes d'éducation des adultes qu'il nous a été donné d'observer en Europe est que la prestation des services est fondée sur une évaluation préalable des besoins de la population plutôt que sur une prescription de ces besoins par les établissements. »

*- Noel Burke, membre de la mission d'étude*

### *5.1 Comprendre les besoins de la communauté anglophone*

Les cours offerts dans toute la province, par le réseau des centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle des commissions scolaires sont gratuits. Ils sont destinés aux élèves adultes qui doivent composer avec l'évolution de la conjoncture sociale et économique.

La rareté des rapports de recherche et des données démographiques spécifiques sur la population anglophone complique la tâche des fournisseurs de services structurés d'éducation des adultes en anglais.

L'ampleur de la formation communautaire, extrascolaire et sans crédit offerte en divers endroits n'est souvent connue que dans ces lieux.

Un relevé intégral des activités d'apprentissage en cours dans la communauté anglophone serait déjà un pas de géant. Il faudrait consacrer du temps et de l'énergie pour rencontrer et sonder les anglophones au Québec, ce qui exige aussi la concertation des efforts, de la coordination et la mise en commun des ressources.

Pour l'heure, il n'y a pas, au sein de la communauté anglophone, de projets ou de ressources vouées à la recherche ou pouvant fournir une tribune de dialogue et d'élaboration de politiques en matière de formation continue. Pourtant, il existe en Europe des installations qui fonctionnent bien et qui pourraient servir de modèle à la communauté anglophone québécoise.

### **Nordens folkliga akademi (NFA) – Académie populaire nordique, Göteborg, Suède<sup>25</sup>**

L'Académie populaire nordique a été créée en Suède en 1968 par les ministères de l'Éducation des dix pays nordiques, comme lieu de rencontre et de maillage des enseignants du secteur adulte et des décideurs. Son but est de promouvoir et de stimuler la coopération entre les enseignants du secteur adulte des différents pays nordiques, des régions voisines (îles Féroé, Groenland et îles Åland) et d'autres pays européens. L'Académie a réuni des chercheurs et des praticiens d'un certain nombre de secteurs liés à la formation continue, dont l'éducation des adultes, la formation en milieu de travail, le développement des collectivités et la formation à la vie en collectivité. C'est un important centre d'innovation, de recherche sur les besoins des adultes, de perfectionnement professionnel et de détermination des pratiques exemplaires. C'est aussi un point de convergence de la promotion et de la reconnaissance des avantages de la formation continue : scolaire, extrascolaire et parascolaire.

Les conférenciers et chefs de projets viennent des pays nordiques et baltiques. Les séminaires de l'Académie sont ouverts à tous les intéressés. L'Académie organise aussi des ateliers et cours adaptés à certains groupes cibles. Ses activités sont inspirées :

- de méthodes andragogiques fondées sur la philosophie de l'éducation socioculturelle,
- d'un dialogue entre les acteurs de l'éducation des adultes scolaire et extrascolaire;
- d'un dialogue entre les acteurs de l'éducation des adultes et le marché du travail;
- de l'apprentissage tout au long de la vie en relation avec l'acquisition de compétences, la technologie de l'information, l'entrepreneuriat et la citoyenneté active;
- de la coopération des pays nordiques fondée sur une histoire, une culture et une tradition démocratiques communes avec la participation d'organismes bénévoles non gouvernementaux;
- de la participation à des activités internationales pour un échange d'information et de bonnes méthodes d'enseignement et d'apprentissage au secteur adulte.

Le programme des bourses est particulièrement intéressant : des chercheurs boursiers invités peuvent en effet rester en résidence pendant des périodes prolongées pour faire de la recherche et contribuer au travail des autres à l'Académie.

---

25. L'annonce récente de la fermeture de l'Académie en août 2004 a semé le désarroi chez plusieurs.

### **AONTAS – Association nationale irlandaise d’éducation des adultes<sup>26</sup>**

AONTAS est une association à laquelle l’appartenance est facultative. Son but est de promouvoir l’épanouissement d’une société apprenante en proposant un service de formation continue et d’éducation des adultes exhaustif et de qualité, qui soit accessible et ouvert à tous.

AONTAS compte 509 membres qui sont soit des organismes statutaires et bénévoles, soit des individus. Elle participe à l’élaboration de politiques, organise le maillage entre ses membres, appuie leurs travaux, offre un service de référence et d’information aux apprenants adultes et au grand public, recueille des données et fait de la recherche.

Les organismes, groupes et individus participant à la promotion ou à l’avancement de l’éducation des adultes peuvent être membres.

### **Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Institut germanique d’éducation des adultes)**

L’institut germanique d’éducation des adultes (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - DIE) relève de la communauté universitaire Wilhelm Gottfried Leibniz (WGL). Elle fait le pont entre la théorie universitaire et l’expérience pratique de l’éducation des adultes, fournit les bases d’une recherche fondée sur la pratique et met au point des méthodes novatrices.

Le DIE :

- Encourage les gens à continuer de s’instruire tout au long de leur vie.
- Soutient et favorise la poursuite de l’éducation en fonction de besoins réels.
- Fait de l’éducation un secteur central de l’activité en société.
- Fournit des fondements à l’enseignement et à la recherche.
- Fait le lien entre diverses disciplines, comme la science pédagogique, la sociologie, la psychologie et l’économie.
- Diffuse les résultats de la recherche et fait connaître les questions soulevées par la pratique.
- Soutient le développement de la profession d’enseignant pour adultes et donne des conseils sur les méthodes de développement organisationnel.
- Évalue et analyse les systèmes et structures de soutien de l’éducation des adultes.
- Donne des conseils pour la recherche, les politiques et la pratique.
- Représente le secteur allemand de l’éducation des adultes dans le monde entier et contribue au transfert de connaissances<sup>27</sup>.

---

26. AONTAS.

27. *Good to Know*. DIE, 2002, Ed.Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein [<http://www.die-bonn.de>].

### **Institut national d'éducation des adultes (National Institute of Adult Continuing Education ou NIACE)<sup>28</sup>**

L'objectif officiel du NIACE est de promouvoir l'étude et l'avancement général de la formation continue ou, moins officiellement, de défendre les intérêts des élèves adultes et des élèves potentiels. Il s'agit d'un organisme caritatif légalement constitué, qui réunit des individus et plus de 260 entreprises ou organismes membres qui sont soit fournisseurs, soit stratèges soit utilisateurs de services d'éducation des adultes. Le NIACE a des sièges sociaux à Leicester en Angleterre et à Cardiff, au Pays de Galles. Il emploie plus de 150 personnes.

Dans son plan stratégique, le NIACE promet de soutenir l'augmentation du nombre d'adultes participant à des activités d'éducation scolaire et extrascolaire en Angleterre au Pays de Galles tout en prenant des mesures concrètes pour améliorer les opportunités d'apprendre et l'accessibilité aux services dans les collectivités actuellement sous-représentées.

Il compte atteindre ses objectifs par les moyens suivants :

- promotion de la cause des organismes subventionnaires, de l'industrie et des fournisseurs de services d'éducation et de formation auprès des gouvernements national et locaux;
- collaboration avec les fournisseurs de tous les secteurs de l'éducation et de la formation postérieure à la scolarité obligatoire et promotion de voies de continuité à l'intention des adultes qui souhaitent trouver un cheminement d'apprentissage;
- engagement à soutenir l'évaluation et la supervision et la prestation d'un service de qualité;
- promotion de débats fondés sur la recherche, des enquêtes, des publications ainsi que des séminaires et des conférences;
- maillage efficace pour que les leçons apprises dans un segment du système servent ailleurs;
- mise en œuvre de pratiques exemplaires glanées dans le monde auprès de ses membres et usagers;
- engagement à être lui-même une organisation apprenante bien gérée.

Le travail du NIACE est unique en ce qu'il agit dans tous les secteurs de l'éducation et de la formation au Royaume-Uni, y compris dans les champs qui relèvent des administrations locales, les collèges de formation complémentaire, l'éducation supérieure offerte dans les universités et les collèges, l'apprentissage en milieu de travail faisant appel à la fois aux employeurs et aux syndicats, l'apprentissage dans le secteur bénévol et les médias (en particulier les diffuseurs).

---

28. NIACE : [www.niace.org.uk](http://www.niace.org.uk).

Le NIACE tient particulièrement à accroître les possibilités d'apprentissage et la participation des groupes actuellement sous-représentés en éducation et en formation. Il jouit d'une expertise dans les domaines suivants :

- compétences de base,
- les populations plus âgées,
- apprentissage par les technologies de l'information et de la communication,
- adultes de race noire et des minorités ethniques,
- apprentissage et santé,
- personnes ayant une incapacité ou des difficultés d'apprentissage,
- apprentissage et le secteur bénévol,
- jeunes adultes,
- femmes,
- autres projets et programmes de recherche.

## *5.2 Former un réseau de services adaptés aux besoins des adultes*

Il n'est nul besoin d'études approfondies pour savoir que certains domaines profiteraient grandement d'un recadrage des services autour des adultes plutôt que sur l'offre.

### *5.2.1 Proposer des installations attrayantes pour les adultes*

Un certain nombre de représentants des pays européens visités par la mission ont dit croire que les établissements d'enseignement traditionnels ne conviennent pas nécessairement à l'éducation des adultes, ce qui est particulièrement vrai des installations logées dans des écoles qui n'ont jamais été conçues en fonction des besoins des adultes. Selon l'OCDE, l'agrément que présentent les installations compte pour beaucoup dans le goût d'entreprendre et de poursuivre des études. L'investissement dans les bâtiments et les installations est considéré comme un facteur d'accessibilité.

Le lieu idéal pour la formation des adultes est lumineux, physiquement accueillant et attrayant. Il est bien situé, près des circuits de transports publics, doté de services de garderie et de nourriture, d'un mobilier approprié, de la climatisation et de places de stationnement en nombre suffisant. Les services d'information, de conseils et d'orientation offerts sur place sont accessibles et il y règne une solide culture de qualité et de respect, qui englobe tout le personnel, depuis les services de garde jusqu'à la direction.

### *City Lit : 80 ans d'expérience au service des élèves adultes*

En Angleterre, le City Literary Institute (City Lit) accueille plus de 24 000 adultes chaque année et leur offre le plus vaste choix de cours à temps partiel de la ville de Londres. Consacré exclusivement à l'éducation des adultes, City Lit encourage et soutient tous et chacun, peu importe leurs objectifs.

Les quelque 3000 cours et plus englobent un vaste éventail de sujets y compris arts visuels et arts de la scène, langues, informatique, santé et condition physique, humanités. Le centre pour personnes sourdes associé à City Lit n'est qu'un des domaines de spécialisation. City Lit collabore en outre avec des groupes communautaires pour rendre l'apprentissage accessible au plus vaste public possible. Il offre des cours d'éducation aux parents et des programmes spéciaux pour les sans-abri.

City Lit est un organisme de bienfaisance inscrit disposant d'un budget annuel de 10 millions de livres. Il relève du *Learning and Skills Council*, qui fournit 60 p. 100 de son revenu. Les droits à payer par les élèves et les employeurs représentent une portion substantielle du reste.

City Lit vise les objectifs du programme établi par le Learning and Skills Council, soit :

- inciter les adultes à apprendre,
- appuyer l'acquisition de compétences de base chez les adultes,
- relever les normes d'apprentissage,
- développer les compétences et l'expérience individuelles pour réaliser le programme économique plus vaste et susciter la joie d'apprendre simplement pour apprendre.

Ainsi axée sur les besoins des adultes, City Lit soutient ses élèves en les aidant à étudier, en les orientant, en les conseillant et en trouvant de bons services de garde<sup>29</sup>.

### *5.2.2 Bâtir un horaire adapté aux adultes*

L'aménagement d'un lieu attrayant et adapté aux adultes ne constitue qu'un élément d'un réseau intégral de prestation de services. Il faut veiller aussi à programmer les cours en fonction de styles de vie et d'horaires de travail différents. Les élèves adultes ont souvent des responsabilités professionnelles aussi bien que familiales. La poursuite des études est une charge supplémentaire. Les adultes ont donc besoin d'un horaire aussi souple que possible, qui leur permette de suivre des cours le jour, le soir et la fin de semaine et selon de multiples plages, correspondant à leur horaire global. L'offre de programmes à temps complet et à temps partiel, fondés sur différents moyens et médias, rendrait la formation

---

29. <http://www.citylit.ac.uk/newtocitylit/howweare.asp>.

continue encore plus accessible. Le recours à la technologie de pointe facilite d'ailleurs la programmation en fonction d'horaires particuliers, ce qui profite particulièrement aux adultes des milieux ruraux.

### 5.2.3 Former les enseignants

Les enseignants du secteur des adultes travaillent dans des milieux différents, au public comme au privé : centres communautaires, centres de santé, bases militaires, centres de détention, entreprises et industries, centres de formation. L'enseignement aux adultes demande certaines compétences et attitudes qui correspondent au style d'apprentissage des adultes. Ceux-ci veulent améliorer leurs compétences, leur situation et leur emploi, améliorer leurs relations ou leur qualité de vie, etc. Ce ne sont pas des « clients captifs ». Ils travaillent de manière autonome, en vue de leurs propres objectifs, suivant leur propre rythme. Ils entrent en relation avec d'autres adultes s'il leur convient de le faire. Salariés et chefs de famille, ils apportent un vaste éventail de compétences et d'expériences dans le milieu d'apprentissage et ils s'attendent à être traités avec respect, comme des adultes. La formation des personnes qui leur enseignent doit donc être conçue en conséquence.

Or, les enseignants des secteurs général de l'éducation des adultes et, dans un moindre mesure, professionnel au Québec doivent composer avec la gestion de la classe, les troubles d'apprentissage et les questions de discipline provenant de l'augmentation spectaculaire du nombre d'élèves de 16 à 18 ans inscrits dans les centres pour adultes.

En Europe, la formation des enseignants à l'éducation des adultes varie considérablement selon le pays. En Allemagne, 40 universités (et 60 professeurs titulaires) forment des enseignants du secteur adulte. Il en reste malgré tout un grand nombre qui n'ont pas de formation officielle et qui apprennent sur le tas. L'université nationale d'Irlande, Maynooth<sup>30</sup>, forme à la fois les enseignants du secteur adulte et des animateurs communautaires. On trouve aussi en Irlande de courts programmes de formation à l'intention des bénévoles de l'alphabétisation. En Angleterre, la formation initiale des enseignants comprend la formation continue à l'égard des programmes d'études. Par ailleurs, la Further Education National Training Organisation veille à ce que tous les enseignants du secteur adulte aient une formation. En Allemagne, il est possible d'obtenir un certificat de conseiller d'élèves adultes. Au demeurant, la création de l'Union européenne a stimulé la mobilité des formateurs au point que les observateurs appellent un système européen de certification. La majeure partie de la formation offerte aux enseignants qui se destinent au secteur adulte n'est offerte qu'après le baccalauréat.

Au Québec, la formation, la certification et le perfectionnement des enseignants sont aussi des facteurs essentiels au mouvement vers l'aménagement d'une culture de formation continue. Idéalement, tous les enseignants qui travaillent dans les établissements d'enseignement devraient avoir une formation spécialisée et être titulaires d'un permis d'enseigner valide. Les programmes de formation des enseignants axés sur les besoins et stratégies d'apprentissage continu des adultes pourraient intéresser une

---

30. <http://www.may.ie>.

gamme d'éducateurs, du monde des affaires et de l'industrie, du secondaire, du collégial et de l'université, des services de santé, etc. Qui plus est, des mesures incitatives au perfectionnement encourageraient les enseignants en exercice à se tenir au fait des besoins changeants de leurs élèves adultes et des exigences de la réforme du curriculum.

Les adultes qui n'ont pas les connaissances de base en langue et en mathématiques ou qui ont besoin d'acquérir des compétences en développement personnel ont besoin d'une attention particulière puisqu'ils hésitent souvent à faire des démarches auprès d'un établissement d'enseignement pour obtenir la formation dont ils ont besoin. Le cas échéant, les initiatives des bénévoles et des travailleurs communautaires qui tentent de rejoindre ces adultes sont très précieuses. Les efforts qu'ils déploient comme guides et intervenants viennent souvent à bout de certaines craintes et pavent la voie à la poursuite de la formation. Une collaboration plus étroite et un meilleur soutien mutuel entre les fournisseurs de services scolaires et extrascolaires de nos collectivités renforceraient sans doute notre capacité de répondre aux besoins des apprenants adultes.

#### *5.2.4 Offrir des programmes en anglais*

Le Québec a de quoi être fier de ses programmes bien conçus et de contenus uniformes dans les secteurs professionnel et général. La situation est différente en Irlande, entre autres, où une demande phénoménale de formations rapides a fait en sorte que certains programmes (en maçonnerie, par exemple) diffèrent largement du nord au sud du pays. Le Irish National Framework of Qualifications and Lifelong Learning Institute n'a pas manqué d'ailleurs de souligner l'importance de l'uniformisation pour assurer la transférabilité des compétences et des qualifications.

Mais si la qualité et l'uniformité des programmes professionnels et techniques sont un gage d'excellence, la prestation de la formation en anglais, au Québec, reste problématique. Ainsi, les commissions scolaires anglophones offrent quelque 75 programmes en anglais, soit moins de la moitié du nombre de ceux qui sont offerts par leurs homologues francophones. Les premières sont par ailleurs en butte à des contraintes administratives qui les empêchent de fournir en temps opportun une documentation et des services en anglais. Le niveau de financement, la réglementation du ministère de l'Éducation sur l'autorisation des programmes et un ensemble de facteurs liés à la géographie, aux besoins du marché du travail ainsi qu'aux attitudes et perceptions traditionnelles de la communauté anglophone qui favorisent la formation universitaire plutôt que professionnelle ou technique se conjuguent pour limiter le développement de ces possibilités de formation en anglais. Mais peu importe les méthodes adoptées pour assurer l'égalité d'accès aux programmes en langue anglaise, elles doivent répondre aux besoins des élèves et des employeurs.

### *5.2.5 Améliorer la connaissance du français*

De ce qui précède, on peut inférer que l'employabilité des diplômés anglophones est liée à leur capacité d'utiliser le français au travail. En particulier, les diplômés doivent maîtriser le vocabulaire technique nécessaire à l'application efficace de leurs compétences et à une bonne communication en milieu de travail. Certes, de nombreux centres arrivent à intégrer un complément de programme ponctuel ou accessoire en français, mais la formation prend alors plus de temps, ce qui complique la situation à la fois pour les commissions scolaires et pour les étudiants. Le curriculum revu du Ministère tient compte de la nécessité de développer des compétences non techniques. Par ailleurs, la programmation locale devrait être plus souple. C'est là l'occasion pour la communauté anglophone de proposer des changements à la conception des programmes et aux politiques de financement afin de favoriser le développement des compétences essentielles en français.

### *5.2.6 Offrir des services complémentaires*

Le chapitre 4 insistait sur l'importance des services de conseils, d'orientation et d'information ainsi que de l'évaluation des acquis comme facteurs de nature à supprimer les obstacles à la formation continue. En Europe, nous avons du reste pu observer qu'une fois qu'ils ont abordé la société apprenante, les adultes considèrent souvent le maintien de ces formes d'aide comme partie intégrante de l'apprentissage la vie durant.

### *5.2.7 Harmoniser les programmes*

Le Québec s'efforce déjà d'harmoniser davantage les différents programmes professionnels, techniques et universitaires pour qu'il soit plus facile de passer d'un échelon au suivant. Ces efforts sont les bienvenus, mais il reste encore beaucoup à faire. Rien ne justifie la répétition de cours dont le contenu soit tout à fait exact simplement parce qu'ils sont donnés à différents échelons dans la hiérarchie officielle de l'enseignement. La répétition forcée des cours crée parfois des impasses artificielles qui découragent les élèves plutôt que d'enrichir leurs connaissances et leurs habiletés dans un domaine donné.

### *5.2.8 Rendre l'enseignement à distance et l'apprentissage en ligne plus accessibles*

L'accessibilité, l'un des principes mis en avant par l'OCDE, est en effet un pilier de tout modèle de prestation de services axé sur les élèves. L'étendue du territoire québécois par rapport à la population cause des difficultés constantes lorsqu'il s'agit d'offrir des services aux adultes des régions éloignées. La difficulté est exacerbée dans les

communautés où les anglophones sont en minorité. L'essentiel des services étant concentré dans la grande région de Montréal, il est particulièrement difficile de toucher les petites concentrations d'anglophones disséminées dans la province, dans des régions comme le Grand Nord, la Gaspésie et la Basse-Côte-Nord.

Nous avons observé en Europe un effort concerté pour offrir aux élèves adultes des modèles de prestation différents, y compris le télé-enseignement, la formation en milieu de travail, les centres communautaires ruraux, voire des cours dans des *pubs*. La Suède a un projet original, qui consiste à aider les personnes qui souhaitent se rapprocher d'un centre d'apprentissage s'il n'y en a pas dans un rayon prédéterminé.

Au Québec, nous attendons au contraire des adultes qu'ils viennent vers les fournisseurs de services. On observe tout de même certains progrès de la formation à distance et des solutions fondées sur Internet. Exemples :

- Les étudiants québécois peuvent s'inscrire à des cours par correspondance en mathématique, en anglais, en français et d'autres disciplines de formation générale par l'intermédiaire de leur commission scolaire. Les documents sont proposés en anglais et en français par la *Société de formation à distance (SOFAD)*, une entreprise sans but lucratif qui relève des commissions scolaires. Il suffit de se présenter à un centre local d'éducation des adultes pour y faire les examens.
- La commission scolaire Western Québec offre actuellement une formation professionnelle novatrice en comptabilité et on prévoit élargir l'offre en ligne.

Mais le recours à la technologie émergente en est encore à ses balbutiements au Québec. Nous aurions sans doute avantage à étudier plus avant les mouvements de formation par Internet d'Angleterre et de Suède, qui ouvrent la voie à une formation plus souple, dégagée des contingences de temps et de lieu.

### 5.2.9 *Soutenir financièrement les élèves adultes*

L'adulte qui souhaite étudier doit être en mesure de subvenir à ses besoins. C'est pourquoi l'aide financière est une condition fondamentale de l'accessibilité des services. Certes, il est bon que les élèves inscrits à temps plein aux programmes professionnels, techniques et universitaires du Québec soient admissibles à des prêts et à des bourses, mais ceux qui fréquentent un programme d'éducation générale des adultes du secondaire ne le sont pas. Résultat : les adultes qui souhaitent terminer leur secondaire en préparation à une formation professionnelle ou technique ne peuvent pas toujours le faire. Ils sont donc prisonniers d'un cercle vicieux puisque, sans les cours préalables, ils ne peuvent pas s'inscrire à une formation professionnelle ou technique qui améliorerait leur employabilité et leur capacité de poursuivre leur formation.

Par ailleurs, ce segment de la population doit composer avec les politiques concurrentes des différents organismes gouvernementaux. C'est ainsi qu'ils risquent de perdre leurs prestations d'assurance-emploi s'ils décident de retourner aux études. Il faut donc rendre

les politiques plus cohérentes pour bien montrer que la formation continue est essentielle à l'essor individuel, social et économique.

Les pays de l'Union européenne s'efforcent d'harmoniser leurs politiques et leurs pratiques. C'est ainsi qu'ils ont fait de l'éducation de base un investissement fondamental dans le cadre de la formation continue. L'éducation de base est en effet essentielle si l'on veut assurer un développement économique durable et répondre aux besoins de formation continue d'une main-d'œuvre vieillissante. En Suède, le transport, les services de garderie et même les services de garde du conjoint ou des aînés sont offerts gratuitement à tous les élèves adultes.

### *5.3 En résumé*

Nous avons décrit jusqu'ici l'évolution souhaitable de certains des principaux éléments de notre modèle de prestation de services pour recentrer l'expérience de la formation continue sur la demande. Il suffit d'approfondir la recherche et d'évaluer tous les besoins de notre communauté pour mettre au jour d'autres initiatives possibles, à court et à long terme.

L'apprentissage n'est pas et ne peut pas être restreint à notre système d'éducation formel. À mesure que nous avançons dans la vie, en effet, une bonne part de nos apprentissages se déroulent dans des contextes non structurés, dans la communauté et au travail. Le prochain chapitre porte justement sur l'importance des apprentissages extrascolaires. Il souligne aussi l'importance des partenariats avec les groupes communautaires, les entreprises, l'industrie et autres acteurs de l'éducation des adultes, pour l'implantation d'une culture de formation continue.

---

## *6 Troisième changement de paradigme : considérer la formation continue comme une responsabilité commune de partenaires actifs de différents secteurs de la société*

---

La perception traditionnelle, axée sur le fournisseur de services, confine l'éducation aux cours donnés dans des établissements d'enseignement. Autrement dit, « éducation égale fréquentation scolaire », et la responsabilité en incombe aux enseignants et à leurs élèves. Une culture de formation continue axée sur l'apprenant adulte accepte au contraire de nombreux types d'éducation – formelle, non formelle et informelle – tant il est vrai que les gens apprennent de différentes façons tout au long de leur vie et que les situations d'apprentissage varient aussi beaucoup. La formation est continue mais également diverse.

Dans cette optique, la responsabilité de l'apprentissage s'étend à un éventail beaucoup plus grand de fournisseurs et de partenaires, tous essentiels à la mise en œuvre d'une politique de formation continue.

Or, la formation de nouveaux partenariats et le partage des responsabilités comportent difficultés et possibilités. On demande en effet aux établissements d'enseignement de quitter la zone de sécurité que représentent pour eux la scolarité obligatoire et les études supérieures pour trouver de nouveaux partenaires – et une nouvelle valeur – dans les milieux de travail et la communauté, où l'apprentissage extrascolaire a déjà droit de cité. Du coup, employeurs, collectivités, syndicats, associations professionnelles, organismes gouvernementaux et autres partenaires potentiels sont mis au défi d'optimiser l'utilisation de leurs ressources et de leurs réseaux, au profit de la formation continue et des possibilités qui en découlent.

### *6.1 Qu'est-ce que la formation non formelle?*

La formation non formelle se déroule au travail mais aussi dans des endroits aussi divers qu'une bibliothèque, un centre communautaire, un sous-sol d'église, le centre de conditionnement physique local, les locaux d'une association culturelle, un immeuble d'habitation, un musée, etc. Par définition, il ne débouche pas sur des crédits et se fait sur une base largement volontaire. Dans leur ouvrage *Between Past and Future – Québec's Education in Transition*, Norman Henchey et Donald A. Burgess évoquent cinq grandes catégories de la formation non formelle<sup>31</sup> :

---

31. *Between Past and Future – Québec's Education in Transition*. Henchey, Norman et Burgess, Donald A., 1987, p. 128.

- « 2.4 les programmes économiques offerts par les entreprises, l'industrie, les syndicats et les organisations professionnelles,
- « 2.5 les programmes culturels organisés par les bibliothèques, les musées, les organisations littéraires et les centres communautaires,
- « 2.6 les communications des médias imprimés et électroniques ainsi que les nouveaux réseaux d'information et les bases de données,
- « 2.7 les ressources gouvernementales et professionnelles offertes par divers organismes et services, les associations professionnelles, les services sociaux et les partis politiques,
- « 2.8 les organismes bénévoles, qui réunissent des personnes partageant des domaines d'intérêt communs : femmes, religion, environnement, communauté locale, droits de la personne, etc. [Traduction] »

De fait, les formes de la formation non formelle sont si nombreuses que la première tâche de la communauté anglophone du Québec serait de vérifier dans quelle mesure elle s'adonne déjà à ce type d'apprentissage et où et comment ce dernier se déroule.

### **Apprentissage et formation formels, non formels et informels<sup>32</sup>**

Il n'existe pas de définition unique des termes « formel », « non formel » et « informel » dans le domaine de l'apprentissage et de l'éducation. Sans compter que de nombreuses personnes ne font pas de distinction entre « non formel » et « informel » ou utilisent simplement l'un pour l'autre.

Ces trois termes ont souvent une connotation administrative. Comment l'apprentissage est-il organisé? Y a-t-il un programme prédéterminé? L'enseignement ou l'apprentissage sont-ils programmés et structurés? Y a-t-il des contrôles de la qualité, tant de la nature de la transmission que de l'acquisition des connaissances et des compétences? Les méthodes et les résultats peuvent-ils être évalués en vue de fournir une attestation? Y a-t-il des normes objectives de succès ou d'échec?

En termes simples, l'apprentissage qui se déroule dans un établissement d'enseignement prévu à cette fin, comme une école, est dit « formel », au contraire des autres formes.

L'apprentissage informel est considéré comme le processus qui se déroule tout au long de la vie et par lequel toute personne acquiert et accumule connaissances, habiletés, attitudes et réflexions, à partir de son expérience quotidienne et de son exposition au milieu (maison, travail et jeu), grâce à l'exemple de sa famille et de ses amis, à des voyages, à la lecture de journaux et de livres, à l'écoute de la radio, de films ou de la télévision. En règle générale, la formation informelle n'est pas structurée ni systématique ni même intentionnelle parfois, mais elle constitue pourtant l'essentiel de l'apprentissage total que fait une personne pendant sa vie, y compris une personne très scolarisée. Elle a lieu hors des milieux d'apprentissage spécifiques, découle des activités et domaines d'intérêt des

32. Adapté d'un texte de Mark K. Smith, <http://www.infed.org/biblio/inf-lrn.htm>.

individus ou des groupes. Ce peuvent être des apprentissages hors du cadre d'un cours (discussions, information, conseils et orientation), fournis ou facilités en réponse à la manifestation de l'intérêt et des besoins exprimés par des personnes venues d'une gamme de secteurs et d'organisations (santé, logement, services sociaux, services d'emploi, services d'éducation et de formation, services d'orientation, etc.)

Ainsi, la formation formelle est liée aux écoles et aux établissements de formation; la formation non formelle est associée aux groupes communautaires et autres organisations; et la formation informelle englobe ce qui reste, soit l'interaction avec les amis, les membres de la famille et les collègues de travail.

## *6.2 Les avantages de la formation non formelle*

Nombreux sont ceux qui, depuis longtemps, associent l'apprentissage à de meilleures possibilités de reconnaissance ou d'attestation. Comment, dès lors, mesurer la valeur de l'apprentissage extrascolaire qui, par définition, ne débouche pas sur une attestation officielle?

L'apprentissage en milieu de travail – ou la mise à niveau des compétences des employés au travail – est une forme d'éducation extrascolaire. C'est aussi l'un des moyens les plus rapides de rehausser le degré de scolarité ou les compétences liées à l'emploi.

L'éducation extrascolaire a aussi des avantages qui dépassent les qualifications standard. En Angleterre, on a créé en 1999 le Centre for Research on the Wider Benefits of Learning « pour explorer toute la gamme des avantages qu'apporte l'apprentissage à l'individu et à la société dans son ensemble [traduction]<sup>33</sup> ». On s'emploie par ailleurs à démontrer les liens entre l'éducation et la santé personnelle, la vie familiale et la citoyenneté active.

Divers modèles de services pour atteindre des populations ciblées tiennent une grande place en Angleterre, où certains établissements d'enseignement offrent des cours à l'extérieur de leurs murs, dans des dizaines de communautés, et financent de petites organisations qui travaillent auprès de groupes cibles. Ils touchent de cette façon de nombreux adultes qui ne viendraient jamais sur un campus principal.

L'éducation extrascolaire dans la communauté est parfois aussi un catalyseur de la confiance d'une personne, qui permet à celle-ci de passer ensuite à une éducation plus structurée. En Irlande, par exemple, on a dit aux membres de la mission d'étude que les hommes plus âgés considèrent souvent le retour aux études et à l'apprentissage scolaire comme un signe de faiblesse. C'est pourquoi on a institué un mouvement de recours à l'apprentissage extrascolaire pour vaincre cette idée préconçue. Le but est d'aider les hommes qui ont quitté le milieu de travail à retrouver suffisamment d'assurance pour

---

33. Site web du Centre for Research on the Wider Benefits of Learning : [www.learningbenefits.net](http://www.learningbenefits.net).

reprendre avec aisance le chemin de l'apprentissage scolaire qui leur permettra de mettre leurs connaissances à niveau et de redevenir « employables ».

Les cercles d'études de Suède sont l'occasion pour les gens de se réunir et faire ce qui les intéresse, soit la menuiserie soit l'étude d'un aspect de la culture suédoise. Le cercle n'est pas structuré, mais il est d'une grande utilité et est généralement axé sur des thèmes pertinents pour le groupe ou pour une communauté particulière et ses membres. L'expérience peut conférer aux participants l'assurance nécessaire pour s'épanouir sur les plans personnel et professionnel. Fait étonnant, 75 p. 100 de la population adulte a déjà participé à un cercle d'étude et on compte en tout temps quelque 25 p. 100 de la population adulte inscrite à ce type d'apprentissage extrascolaire. La Suède essaie d'ailleurs d'instaurer un système national de validation des apprentissages du type de ceux qui se font dans les cercles d'étude.

### 6.3 Reconnaître les acquis extrascolaires

La politique de formation continue du Québec permet de jeter des ponts entre les fournisseurs de services d'éducation scolaire et extrascolaire et d'édifier des structures propices à la reconnaissance, à la validation et au soutien de cette dernière. Cela équivaut à donner priorité aux apprenants et à reconnaître toutes leurs compétences, peu importe de quelle façon elles ont été acquises. Si cela était, les étudiants pourraient passer plus aisément de l'apprentissage extrascolaire à l'apprentissage scolaire.

Dans *Canadian Nurse*, Lynn Esson et ses collaboratrices abordent la reconnaissance des acquis des gens qui reprennent les études pour obtenir un diplôme de soins infirmiers :

« La reconnaissance des acquis ne manque pas d'avantages. Sur le plan individuel, d'abord, elle réduit le temps, le coût et le risque de revoir un même contenu et permet à l'apprenant de se concentrer précisément sur l'apprentissage qui lui est vraiment utile ou agréable. Elle tient compte de ce que l'apprentissage peut se faire à l'extérieur d'une classe et vaut autant que l'apprentissage scolaire. Les employeurs y gagnent une réserve de professionnels officiellement agréés dans des domaines marqués par une pénurie de main-d'œuvre, parmi lesquels figurent les soins infirmiers. Sur le plan de la profession, enfin, l'amélioration des possibilités de formation des infirmières et infirmiers autorisés équivaldrait à redorer le blason d'une formation qui a grandement souffert des nombreuses réformes récentes des soins de santé<sup>34</sup>. [Traduction] »

Ce n'est là qu'un exemple des effets bénéfiques de la reconnaissance des acquis extrascolaires sur les individus, les organisations et la société dans son ensemble. Il y a d'ailleurs autant d'exemples potentiels que de types d'apprentissage extrascolaire.

---

34. *Canadian Nurse*, Lynne Esson et coll., 98(5), mai 2002, p. 28, 29 et autres.

## 6.4 Profiter des partenariats existants

En plus de paver la voie à la reconnaissance des apprentissages extrascolaires, les partenariats entre fournisseurs de services scolaires et extrascolaires aideraient à cerner les besoins de formation de la population, à étoffer l'offre actuelle et à combler des besoins laissés jusqu'ici en suspens.

Au Québec, par exemple, on prend déjà des mesures pour consolider les liens entre les centres de formation professionnelle anglophones et les employeurs ou groupes d'employeurs. Des représentants de l'industrie siègent aux conseils d'établissement de nombreux centres de formation professionnelle et participent de près à l'élaboration et à l'actualisation des programmes. On pourrait franchir une étape de plus et former des conseils consultatifs d'entrepreneurs ou créer des liens plus officiels avec l'industrie, comme il en existe d'ailleurs en Allemagne, et les centres nationaux de formation professionnelle du Québec qui ont un champ d'action provincial (ex. : l'École des métiers de l'aérospatiale de Montréal et l'École des métiers de la construction de Montréal).

Le taux de réussite de la formation professionnelle et le taux de satisfaction des entreprises et industries qui embauchent les nouveaux diplômés attestent aussi l'existence d'une base solide, dont il y a lieu de tirer parti. Il y a d'autres avenues possibles dans le secteur anglophone :

- **Programmes de services aux entreprises en langue anglaise** : Ces programmes des commissions scolaires sont plus développés au secteur francophone qu'au secteur anglophone. La promotion plus systématique constituerait une réponse économiquement viable aux besoins de formation des petites et moyennes entreprises de notre communauté.
- **Élargissement des programmes d'alternance travail-études** : Le modèle traditionnel de prestation fondé sur les centres de formation professionnelle cède progressivement la place à un modèle d'alternance travail-études qui expose plus directement au milieu de travail. Il permet aux apprenants de connaître un équipement moderne et la technologie la plus perfectionnée. Il procure aussi un milieu de travail réaliste, plus propice à l'acquisition des compétences puisqu'il encourage un lien immédiat entre théorie et pratique.
- **Contenu, technologie et formation des enseignants à la fine pointe des progrès** : Des liens étroits entre l'industrie et les centres de formation contribuent à une correspondance plus étroite entre le contenu des programmes et les besoins et réalités changeants du marché du travail. Les dons d'équipements et l'accessibilité des milieux de travail réels sont autant d'effets secondaires positifs et importants. Les partenariats sont aussi propices à l'élargissement des programmes de stage des enseignants, destinés à tenir ces derniers au fait des derniers progrès de leur domaine.

- ***Recrutement et possibilités de carrière*** : Grâce à l'interaction plus fréquente entre centres et employeurs, les entreprises ont accès à un bassin de candidats bien préparés, qui connaissent déjà leurs activités, ce qui peut réduire substantiellement les coûts de recrutement tout en comblant les besoins de diplômés. Cette notion d'« alimentation sans délai » ou d'investissement dans les possibilités de formation et d'apprentissage des jeunes travailleurs (de 18 à 30 ans) est répandue en Angleterre et en Allemagne.

## *6.5 Nouvelles solutions pour les communautés*

Les exemples ci-dessus sont tous axés sur un partenariat prospectif avec les employeurs. Mais on peut aussi élargir de beaucoup la palette des partenariats entre le secteur de l'apprentissage scolaire, l'apprentissage communautaire extrascolaire et les groupes d'employeurs de la communauté anglophone.

### *6.5.1 Groupes d'alphabétisations communautaires*

L'alphabétisation est un secteur où le partenariat répondrait bien aux besoins des adultes. Un réseau de formateurs bénévoles a contribué à couler des fondations solides au profit de l'alphabétisation à l'échelle communautaire. Simultanément, les commissions scolaires luttent pour offrir des programmes qui, en vertu des règles de financement actuelles, consomment une quantité disproportionnée de ressources par rapport au nombre de personnes qu'elles peuvent servir. Les partenariats aideraient à clarifier les rôles et les responsabilités et à employer les ressources financières là où elles peuvent avoir le plus d'incidence.

### *6.5.2 Communautés éloignées*

Dans les régions éloignées du Québec, il y a peu de centres de formation scolaire au service de la communauté anglophone et ils sont en outre très dispersés. Des partenariats avec les groupes communautaires aideraient à évaluer les besoins de ces communautés et à concevoir des moyens novateurs de répondre à ces besoins. La généralisation des connexions à Internet n'est qu'un des moyens de soutenir et d'encourager l'instauration d'une culture de formation continue dans des contextes extrascolaires. Cette voie électronique pourrait déboucher sur des programmes plus structurés, grâce à la formation à distance et à l'apprentissage en ligne.

### ***Apprentissage extrascolaire en action***

*Dans la petite communauté de Rivière-Saint-Paul, dans la région de la Basse-Côte-Nord, au Québec, un groupe de femmes s'était formé dans le cadre d'un programme structuré d'assistance aux pêcheurs. Grâce au financement du programme, elles travaillaient dans un musée local et produiraient des pièces d'artisanat vendues ensuite aux touristes dans la boutique du musée. Le groupe est devenu une équipe assez efficace. Toutefois, vers la fin du programme, alors que le musée allait fermer pour l'hiver, l'une des participantes a exprimé sa crainte de voir s'essouffler l'impulsion. La suggestion de maintenir le groupe sous une forme moins officielle par des réunions chez l'une et l'autre a trouvé écho. Cette forme d'apprentissage extrascolaire leur a permis de poursuivre leur travail, et même de se créer des emplois à mesure qu'elles apprenaient à commercialiser leur artisanat dans un rayon plus étendu.*

### ***6.5.3 Ne pas négliger les marges***

L'éducation populaire est aussi un moyen efficace d'atteindre les pauvres, les chômeurs et les autres groupes en marge de la société qui, autrement, seraient écartés du processus de formation continue. En Angleterre, le City Literary Institute, mieux connu sous le nom de City Lit, offre un programme d'action directe destiné à aider les sans-abris du cœur de Londres à réintégrer leur communauté et à briser le cercle de l'errance. Par ailleurs, le Lambeth College de Londres a formé des partenariats avec divers groupes communautaires afin de fournir des services aux immigrants fraîchement arrivés et à d'autres personnes qui se sentent perdues dans le contexte d'un campus ordinaire. En Suède, l'université populaire Tollare réunit tous les étés des personnes qui présentent une déficience mentale pour leur apprendre la dynamique de la vie.

### ***6.6 En résumé***

Dans une culture de formation continue, la transmission des connaissances n'incombe pas strictement aux établissements formels d'éducation. Le milieu non formel joue un rôle aussi important et doit, à ce titre, être reconnu et validé.

Justement, la nouvelle politique de formation continue donne l'impulsion qu'il faut à la communauté anglophone pour encourager de nouveaux partenariats grâce auxquels l'apprentissage scolaire et l'apprentissage non scolaire pourront se compléter l'un l'autre. Employeurs, associations professionnelles, syndicats, médias, organisations culturelles, organismes gouvernementaux, groupes communautaires et bon nombre d'autres

animateurs de l'apprentissage non formel sont aussi importants que les établissements d'enseignement formels dans le portrait d'ensemble de la formation continue.

Partenaires à part entière du processus de formation continue, ils peuvent contribuer à bonifier nos structures éducatives formelles. Ils peuvent aussi offrir de nouvelles solutions – et un nouvel espoir – là où le système formel ne répond pas aux besoins de la population.

---

## 7 Conclusions

---

Le présent rapport conclut une étude préliminaire des grandes questions liées à la formation continue influant directement sur la communauté anglophone du Québec. Il permet à la mission d'étude de faire part de son expérience des diverses initiatives et des progrès accomplis en Europe, lesquels jettent un éclairage nouveau sur la perception actuelle de la formation continue au Québec. Il énonce enfin les trois changements de paradigmes préalables à l'ancrage d'une culture de formation continue et propose des moyens d'atteindre cet objectif.

### 7.1 Évaluer les besoins de la communauté et le potentiel de recherche

L'une des découvertes les plus marquantes de la mission d'étude à ce jour est la méconnaissance de la nature comme de l'étendue des besoins de formation de la communauté anglophone du Québec. Les données sur l'éducation et la formation (la plupart compilées par le ministère de l'Éducation du Québec et Statistique Canada) sont rarement ventilées de façon à brosse le portrait particulier de la communauté anglophone. Qui plus est, les systèmes d'information et bases de données existants ne suffisent pas à évaluer efficacement les besoins actuels et encore moins les besoins à venir. La toute première chose à faire serait d'évaluer en profondeur, par la recherche, les besoins d'apprentissage – actuels et à venir – de la communauté anglophone pour concevoir ensuite des solutions fondées sur la réalité.

Certes, la communauté anglophone a la chance de disposer d'un réseau de commissions scolaires, de cégeps et d'universités qui pourraient servir de modèles à des groupes minoritaires partout au monde. Mais dans quelle mesure ces établissements d'enseignement formels répondent-ils à ses besoins actuels de la communauté et comment le feront-ils à l'avenir?

Quels sont les services de formation non formelle offerts en anglais en milieu de travail et dans la communauté? Comment reconnaître et évaluer les acquis extrascolaires et comment en tirer parti?

Quelles options peuvent le mieux répondre aux besoins d'une communauté très diversifiée mais liée par un usage commun de l'anglais?

- Tous les élèves ne réussissent pas à terminer le primaire ou le secondaire à l'âge de 16 ans. Comment répondre aux besoins des jeunes de 16 à 24 ans qui n'ont pas acquis les notions de base? Comment les aider au mieux à développer leurs talents et à contribuer réellement à la société?

- Les jeunes adultes qui ne terminent pas leur formation de base et qui ont quitté l'école depuis 10 ans ou plus sont parfois particulièrement rebutés par le retour à l'école. Comment raviver leur désir d'apprendre?
- Les adultes de plus de 35 ans qui n'ont pas terminé leur formation de base ont de plus en plus de mal à trouver leur place sur un marché du travail envahi par une technologie qui évolue si rapidement. Que faire pour mieux évaluer et combler leurs besoins?
- Les personnes âgées sont invitées à participer plus activement au marché du travail, à la vie de leur communauté et à la vie de leur famille, de leurs enfants et petits-enfants. De quels services d'apprentissage ont-ils besoin?
- Les immigrants arrivés au Québec voici 25 ans ou plus n'ont pas tous eu la chance de bien apprendre le français ou l'anglais. Où est leur place sur la voie de la formation continue?
- Les réfugiés adultes de pays ravagés par la guerre, pour qui l'anglais est une langue seconde, n'ont pas toujours eu la possibilité de fréquenter l'école quand ils étaient enfants. De quels services d'apprentissage de l'anglais ont-ils besoin et que peut-on faire pour eux, maintenant et plus tard?
- Dans les régions, écoles et parents affrontent des obstacles de taille lorsqu'il s'agit d'offrir des services d'apprentissage et de soutien aux enfants qui présentent un handicap. Quels services leur seront offerts quand ils seront adultes?
- Les communautés autochtones, dont beaucoup se considèrent comme anglophones, cherchent leur place dans le Canada et le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle, tout en s'efforçant de préserver leurs traditions et leur culture anciennes. Comment les aider à atteindre leurs objectifs de formation continue?
- Les employés, entrepreneurs, propriétaires de petites entreprises et travailleurs autonomes anglophones ont tout un éventail de besoins de perfectionnement et de formation. Comment coordonner les ressources pour leur offrir des services efficaces?
- La technologie de pointe, la formation à distance et l'apprentissage sur Internet promettent tous l'élimination des obstacles à la formation continue qui se dressent pour l'heure devant les populations géographiquement dispersées. Comment concrétiser ces promesses pour tous les membres de la communauté anglophone et particulièrement ceux des régions éloignées?

Ce ne sont là que certaines des questions auxquelles il faut répondre pour qu'une culture de formation continue s'enracine dans la population anglophone. Pour trouver des solutions, il faudra actualiser les profils démographiques et disposer de systèmes

d'information appropriés et de systèmes de bases de données précises. Il faut manifestement édifier la capacité de recherche et d'échange d'information sur la formation continue, en axant le tout spécifiquement sur la population anglophone.

La création, au Québec, d'un institut de formation continue inspiré de l'académie populaire nordique de Suède, de l'institut germanique d'éducation des adultes (Deutsches Institut fur Erwachsenenbildung ou DIE) ou de l'institut national de formation continue d'Angleterre et du Pays de Galles (National Institute of Adult Continuing Education ou NIACE) a l'aval d'une bonne part des membres de la mission d'étude, qu'ils représentent des établissements de formation formels, le gouvernement ou des groupes d'éducation non formelle.

Cet institut pourrait être un hybride de centre de recherche et de centre orienté sur la pratique, capable de mettre en œuvre des idées novatrices. Il pourrait y avoir une bibliothèque, un lieu de réunion pour les enseignants, d'autres professionnels et même des élèves adultes, qui s'y retrouveraient pour discuter, faire de la recherche, débattre des politiques d'éducation, partager leurs connaissances, de l'information, etc. On pourrait y engager des analystes qui compileraient des données utiles au gouvernement, aux commissions scolaires, aux centres d'éducation des adultes, aux centres de formation professionnelle et autres fournisseurs de services d'éducation des adultes. Il réunirait chercheurs et praticiens dans un milieu conçu pour promouvoir la collaboration et l'innovation. Il atténuerait éventuellement la concurrence traditionnelle entre partenaires principaux et stimulerait la coopération et le partenariat entre les intéressés, quels qu'ils soient, de sorte que les connaissances sur l'apprentissage seraient plus accessibles à la communauté. Enfin, il sensibiliserait le public à l'importance de la formation continue.

Les avantages potentiels (amélioration des pratiques et des services) pour les praticiens, les chercheurs et les stratèges ont été démontrés hors de tout doute là où de telles installations existent.

## *7.2 Réseau de services axés sur les apprenants adultes*

Deuxième observation importante de la mission d'étude : on ne saurait confiner ou restreindre l'éducation en général, et l'éducation des adultes en particulier, aux établissements traditionnels. La capacité des communautés locales et des groupes d'éducation non formel de générer de bonnes occasions d'apprentissage, comme en Suède et en Irlande, incite les gouvernements et les autorités locales à trouver des moyens de valider ces « apprentissages extérieurs » en les homologuant. Il est essentiel en effet de fonder l'éventuel réseau de services axés sur les apprenants adultes, sur une compréhension sans équivoque du rôle et de l'importance de tous les types de fournisseurs et sur la reconnaissance formelle des acquis, y compris les acquis extrascolaires.

### *7.2.1 Inciter à formuler les besoins*

Une bonne partie de la recherche sur la formation des adultes met en évidence les difficultés d'accessibilité qu'éprouvent de nombreux adultes. Au Québec, en 2003, près de 40 p. 100 des places en formation générale des adultes étaient occupées par des jeunes de 16 à 18 ans. Pour attirer une plus grande proportion de la population plus âgée, il faut offrir plus de places et de programmes, mieux définir ce qu'est l'éducation des adultes et ce qui doit rester du ressort du secteur des jeunes.

Pour encourager les adultes à exprimer leurs besoins de formation, il faudra aussi restructurer profondément la prestation des services d'information, d'orientation et de conseils aux élèves potentiels d'aujourd'hui et de demain. Pour ceux qui sont déjà inscrits à des programmes officiels d'éducation ou de formation, il s'agit de rendre accessible toute une gamme de services dont la prestation pourrait bien exiger un afflux d'idées et de méthodes novatrices afin de contourner les contraintes actuelles, budgétaires et autres. Ces mêmes services doivent être offerts à tous les autres, au sein de la communauté, dans des endroits bien visibles comme les centres commerciaux ou par l'intermédiaire des réseaux des services sociaux et de santé.

### *7.2.2 Étendre le dialogue à tous les intéressés*

Le Québec s'efforce de ménager un contexte propice à l'épanouissement individuel, social et économique en instaurant une culture de formation continue. L'objectif ne peut être atteint sans la coopération et l'engagement d'une gamme de partenaires de l'éducation, du gouvernement, de l'industrie, du monde des affaires et de la communauté dans son ensemble.

Le travail accompli jusqu'ici par la mission d'étude n'est que le prélude d'un dialogue et de partenariats plus étendus qui doivent réunir toutes les personnes intéressées par la formation continue en langue anglaise au Québec.

Un premier symposium a réuni en février 2004 les principaux acteurs anglophones du secteur de l'éducation, du gouvernement et de la communauté québécoise (voir l'annexe 3), qui ont étudié à cette occasion la politique québécoise de formation continue, ont rencontré les membres de la mission d'étude et ont pris connaissance de ses observations, le tout pour formuler les objectifs et les priorités de toute action future dans leur propre perspective. La discussion pourrait maintenant être élargie à d'autres parties intéressées par la création d'une culture de formation continue au sein de la communauté anglophone, depuis les enseignants et les apprenants jusqu'aux représentants du monde des affaires, de l'industrie et des syndicats, en passant par un vaste échantillon de groupes communautaires et de ministères et organismes gouvernementaux.

En faisant connaître leur perception individuelle, tous les acteurs pourront édifier ensemble une vision, fixer les priorités à court et à long termes et déterminer comment donner suite à ces priorités pour assurer l'avenir collectif de la communauté anglophone.

---

## 8 *Recommandations*

---

Les recommandations suivantes sont inspirées des idées, des modèles et des initiatives qui ont été présentés à la mission d'étude en Europe. Elles sont également le fruit d'un examen, par les délégués, de la documentation pertinente et de leur expérience collective du travail dans le secteur anglophone du système d'éducation du Québec.

Les membres de la mission d'étude sont tout à fait conscients qu'il existe déjà des plans pour la mise en œuvre de la politique gouvernementale de formation continue. L'intention est simplement de suggérer comment faire en sorte que ces plans trouvent écho dans la communauté anglophone en tenant compte davantage de certains aspects distinctifs des élèves anglophones, de leurs communautés et de leurs institutions.

Les recommandations ont été regroupées sous chacun des trois changements de paradigme que la mission croit essentiels à l'établissement et à la promotion d'une culture de formation continue.

### *8.1 Premier changement de paradigme*

---

#### ***Faire mieux comprendre et accepter l'idée de la formation comme un continuum pour toute la vie.***

---

- 8.1.1 Enchâsser dans la législation le droit de tous les Québécois à l'éducation de base.
- 8.1.2 Amorcer une vaste consultation de la communauté anglophone sur la formation continue (du type états généraux) pour déterminer dans quelle mesure les services existants répondent à ses besoins de formation. Une consultation formelle et exhaustive encouragerait les citoyens à participer à l'établissement et à la conception de nouveaux services et de nouvelles méthodes favorables à une culture de formation continue.
- 8.1.3 Dresser et tenir à jour un inventaire région par région des organismes et ressources de la communauté anglophone voués à la promotion et à la prestation de services d'éducation.
- 8.1.4 Faire en sorte que tous les ministères et organismes recueillent et traitent pour ensuite en faire rapport les données démographiques et autres données pertinentes sur la formation continue en fonction de la langue. La communauté anglophone disposerait ainsi d'une information essentielle à la planification à court ou à long terme.

- 8.1.5 Créer un institut de formation continue pour la communauté anglophone. Inspiré du modèle européen, l'institut ferait de la recherche, élaborerait des politiques, expérimenterait, enseignerait et ferait la promotion de la formation continue dans la communauté anglophone.
- 8.1.6 Concevoir des services intégrés d'information, d'orientation, de conseil et de soutien à l'adresse des personnes anglophones de tout âge, partout au Québec. Il s'agirait d'informer des possibilités de formation et de développement de carrière mais aussi de conseiller chaque personne quant à la meilleure façon de combler ses besoins de formation. Les services pourraient être offerts aux élèves inscrits et à la population anglophone en général dans les établissements anglophones existants ou associés à des services indépendants (« comptoir de services », service téléphonique ou vitrine dans un lieu public).
- 8.1.7 Assurer la prestation d'un soutien approprié aux élèves anglophones ayant des difficultés d'apprentissage. En plus d'offrir des services professionnels de ce genre dans les établissements anglophones et au sein des organisations communautaires, il y a lieu d'offrir des services itinérants dans les régions.
- 8.1.8 Veiller à ce que toute initiative provinciale d'évaluation et de reconnaissance des acquis par un processus de certification officiel soit rendu simultanément accessible à tous les résidents du Québec, peu importe la langue, et prévoie la transférabilité des titres de compétence et l'accroissement de la mobilité des titulaires.
- 8.1.9 Constituer un dossier global des certificats de formation et de travail obtenus par une personne, en contexte scolaire ou extrascolaire, dossier qui serait reconnu par les établissements d'enseignement de tous les niveaux et par l'industrie et qui établirait un lien avec le processus d'évaluation et de reconnaissance des acquis.
- 8.1.10 Encourager tous les organismes gouvernementaux et ceux qui sont financés par les deniers publics à employer un langage positif et approuvé, incitant à la formation continue. « Degré d'alphabétisation » (plutôt qu'« analphabétisme »), « interrompre ses études » (et non « décrocher »), par exemple, sont des formules qui encouragent à étudier.
- 8.1.11 Étudier la façon d'adapter les programmes européens de promotion locale et les réseaux de moniteurs-enseignants communautaires pour atteindre les élèves difficiles à joindre, en milieu urbain ou rural. Diffuser l'information dans les deux langues officielles. Fournir les ressources nécessaires à l'expérimentation dans différents établissements, au sein des groupes communautaires et organismes à but non lucratif de la province.
- 8.1.12 Financer la conception et la mise en œuvre de campagnes permanentes d'information, de promotion et de publicité de la formation continue à l'intention de la population anglophone. Le meilleur moyen est le partenariat entre le

gouvernement, les médias, les groupes communautaires et les établissements d'enseignement.

## *8.2 Deuxième changement de paradigme*

---

### ***Axer la prestation sur la demande plutôt que sur l'offre de services.***

---

- 8.2.1 Préciser le niveau de base de tous les services aux apprenants adultes au Québec. Pour assurer équité et qualité, revoir et modifier au besoin les formules de financement des programmes et services scolaires et extrascolaires d'éducation des adultes. Assurer l'égalité d'accès aux apprenants adultes anglophones et francophones de partout au Québec.
- 8.2.2 Modifier la réglementation actuelle pour permettre aux adultes anglophones de bénéficier gratuitement d'un enseignement en français jusqu'à un niveau équivalent à l'éducation de base, puisqu'ils ont besoin d'une compétence minimale en français pour étudier, travailler et être des citoyens actifs au Québec. Offrir aux adultes inscrits aux programmes de formation professionnelle des cours de français appropriés à leur métier, jusqu'à un niveau qui leur permette de réussir leur vie professionnelle.
- 8.2.3 Améliorer les services de formation continue financés par les deniers publics, examiner et revoir en profondeur les conventions collectives, les règlements et les politiques actuels des secteurs de l'éducation et de la formation. Actuellement, ils reflètent les besoins des jeunes, dont diffèrent considérablement les besoins et réalités des adultes.
- 8.2.4 Assouplir et varier les modes de prestation de l'éducation. Rendre les programmes et services existants plus attrayants et accessibles en répandant l'apprentissage en ligne, l'éducation à distance et l'apprentissage en milieu de travail, en offrant une programmation horaire convenant aux adultes, la prestation des programmes par l'intermédiaire des médias et la promotion des centres de formation communautaires dans toute la province.
- 8.2.5 Financer la conception de projets pilotes dans les régions pour évaluer l'efficacité de différents modèles de prestation en réponse aux divers besoins des adultes. Appuyer les modèles qui se révèlent les plus efficaces.
- 8.2.6 Accroître le soutien financier aux élèves adultes par une gamme de programmes de prêts, de bourses d'entretien et d'études, de crédits d'impôt, d'allocations de

transport, de garderie et de soins aux aînés, de mesures incitatives à la formation à l'adresse des employeurs, etc.

- 8.2.7 Fixer les normes de formation initiale et de certification des enseignants, des formateurs et des moniteurs de l'éducation des adultes, de sorte que les candidats soient tenus : a) de maîtriser jusqu'à un certain point la discipline à enseigner, la théorie de l'apprentissage et les méthodes convenant aux élèves adultes; et b) de démontrer qu'ils les ont bel et bien acquises.
- 8.2.8 Fixer les conditions à remplir et faciliter le perfectionnement et la formation continue des enseignants, formateurs et moniteurs qui travaillent avec des élèves adultes.
- 8.2.9 Faire en sorte que les installations d'éducation des adultes soient attrayantes, accessibles, près des circuits de transport public et associé à d'autres services communautaires. Les doter d'un mobilier convenant aux adultes et offrir sur place des services comme une cafétéria, une garderie et beaucoup de places de stationnement. Il faudrait éventuellement mettre les installations existantes aux normes.
- 8.2.10 Élaborer des protocoles qui encouragent les partenariats entre diverses organisations du gouvernement, de l'industrie, de l'éducation et des communautés, afin de mettre les ressources (humaines et matérielles) en commun, à l'appui de l'éducation des adultes.

### 8.3 *Troisième changement de paradigme*

---

***Considérer la formation continue comme une responsabilité commune de partenaires actifs de différents secteurs de la société.***

---

- 8.3.1 Susciter des possibilités de dialogue et de collaboration entre les établissements d'enseignement, les organismes communautaires, les associations professionnelles, les clubs de services, l'industrie, la main-d'œuvre, le gouvernement, les médias et autres partenaires susceptibles de participer au développement, à la promotion et à la prestation de la formation continue dans la communauté anglophone et ménager les conditions propices pour ce faire.
- 8.3.2 Améliorer la communication entre les divers ministères et organismes gouvernementaux pour assurer la cohérence des politiques à l'appui de la formation continue et éliminer les obstacles à l'accessibilité des services que dressent les éléments contradictoires des politiques existantes. Créer des moyens

de consultation à l'échelle provinciale, qui réuniront les établissements d'enseignement, les groupes communautaires, les ministères et les organismes gouvernementaux afin de mieux appuyer les élèves jeunes et adultes anglophones.

- 8.3.3 Augmenter et améliorer les liens entre les établissements d'enseignement et les fournisseurs de services de tous les échelons pour favoriser la reconnaissance des résultats de l'apprentissage et faciliter le mouvement des élèves jeunes et adultes entre les établissements ainsi qu'entre les secteurs formel et non formel.

#### 8.4 *Recommandation globale*

- 8.4.1 Créer un comité de partenaires qui surveillerait les progrès accomplis dans la mise en œuvre de la *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue* et, surtout, son efficacité pour la population anglophone, au regard des objectifs fixés.

---

## 9 Lectures suggérées

---

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE POUR L'ÉDUCATION PERMANENTE (QAAL) :

<http://www.doe.concordia.ca/qaal/>

BARKER, Kathryn. « Learning systems for the future in the future », *Education Canada*, vol. 41, n° 1, printemps 2001, p. 16-19 [sur Internet, novembre 2003].

CITY LITERARY INSTITUTE : <http://www.citylit.ac.uk/newtocitylit/whoweare.asp>.

COMMISSION EUROPÉENNE. *A Memorandum on Lifelong Learning : Commission Staff Working Paper*, Bruxelles, octobre 2000.

CONSEIL NATIONAL SUÉDOIS D'ÉDUCATION DES ADULTES. *Facts on Liberal Adult education in Sweden*, Stockholm.

CROFFORD, Joanne. « Why we need to recognize learning achievements », *Canadian Speeches*, vol. 11, n° 7, novembre 1997, p. 3-7 [sur Internet, novembre 2003].

ESSON, Lynne, DEWAR, Anne L. et Cheryl ENTWISTLE. « Putting experience to the test: thinking about finishing one degree or working on another? », *Canadian Nurse*, vol. 98, n° 5, mai 2002.

EUROPEAN SERVICE NETWORK FOR ADULT LEARNING. <http://www.esnal.net/eureda>

HENCHEY, Norman, et Donald A. BURGESS. *Between Past and Future—Québec's Education in Transition*, Detselig Enterprises Ltd, Calgary (Alberta), 1987.

INSTITUT DE L'UNESCO POUR L'ÉDUCATION. *Déclaration de Hambourg : L'agenda pour l'avenir*. Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14 au 18 juillet 1997.

Kom-PASS (competency passport) : <http://www.transfine.net/Results/Seminar2/Germany.ppt>

DELORS, Jacques. *L'Éducation : Un trésor est caché dedans – Extraits- Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Éditions UNESCO, version électronique 1996.

MAGNUSON, Roger. *A Brief History of Québec Education*, Harvest House Ltd., Montréal, 1980.

MACNEIL, Teresa. *Lifelong Learning as Public Policy in Canada*. Canadian Association for University Continuing Education et Canadian Coalition of Community Based Training (CAETO/ACOE), Ottawa, janvier 2002.

MCCAULEY, Fiona *The White Paper on Adult Education : Learning for Life : Synopsis, Analysis of Recommendations, Issues for AONTAS*, Aontas, Dublin, août 2000.

NATIONAL ADULT LITERACY AGENCY: <http://www.nala.ie>

NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK : <http://www.qca.org.uk/nq/framework/>

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices – Highlights*, 2003.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *The National Qualifications Authority of Ireland —The Role of National Qualification Systems in Promoting Lifelong Learning*, Country Background Report. Ireland, 2003.

*Portrait Adult Education Germany*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), sous la direction d'Ekkehard Nuissl et Klaus Pehl, Bielefeld, Bertelsmann, 2000, Dt. Ausg. sous le titre *Nuissl, Ekkehard: Porträt Weiterbildung Deutschland*.

QUÉBEC. COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, rapport final, 1<sup>re</sup> partie : « L'état de l'éducation au Québec », Québec, Gouvernement du Québec, 1966.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation – Édition 2002*.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Gouvernement du Québec, novembre 2002.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Être à jour toujours! Formation de base : les tendances internationales 2002-2003*, Québec, Gouvernement du Québec, novembre 2002.

SELMAN, G. et coll. *The Foundations of Adult Education in Canada*, 2<sup>e</sup> édition, Toronto (Ontario), Thompson Educational Publishing Inc., 1998.

SPROGOE, Jonas. *Comparative analysis of lifelong learning strategies and their implementation in Denmark, Estonia, Finland, Iceland, Latvia, Lithuania, Norway, Sweden – Executive Summary*, Nordic Council of Ministers, The Danish University of Education, Copenhagen, mars 2003.

## NOTE

*La documentation et les documents de recherche réunis par les délégués de la mission d'étude peuvent tous être consultés à l'adresse ci-dessous.*

**Le centre d'alphabétisation**  
**du Québec, inc. / Centre for Literacy of Quebec, Inc**  
3040, rue Sherbrooke ouest, pièce 4B.1-6  
Montréal (Québec), Canada H3Z 1A4  
Tél. : (514) 931-8731, poste 1415  
Télec. : (514) 931-5181  
Courriel : [literacycntr@dawsoncollege.qc.ca](mailto:literacycntr@dawsoncollege.qc.ca)

---

## 10 Glossaire

---

**AONTAS** : Association nationale irlandaise d'éducation des adultes, établie à Dublin, en Irlande. L'organisation, à laquelle l'adhésion est volontaire, favorise le développement d'une société d'apprentissage par la prestation d'un système exhaustif et de qualité d'éducation des adultes, accessible et inclusif.

**Apprentissage formelle, non formelle et informelle** : L'apprentissage formelle est lié aux écoles et aux établissements de formation; l'apprentissage non formelle, aux groupes communautaires et autres organisations; l'apprentissage informelle à tout le reste, soit les interactions avec les amis, la famille et les collègues de travail.

**Approche orientante** : Intégration de la théorie et des activités pratiques liées au choix d'une carrière qui relèvent de tout le curriculum et de programmes parascolaires afin de permettre aux élèves de découvrir divers cheminements d'éducation et de se familiariser avec le monde du travail. L'approche orientante est mise en œuvre par une équipe multidisciplinaire basée à l'école (voir <http://www.qesnrecit.qc.ca/goal/index.php>).

**Axé sur la demande** : L'utilisateur du produit exprime une demande qui détermine ensuite ce que le fournisseur va offrir. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, les commissions scolaires répondraient aux besoins variés d'une population diverse en fonction de ce dont cette dernière dit avoir besoin.

**Axé sur l'offre** : Sous ce régime, c'est le fournisseur du produit qui détermine ce qu'il va offrir sur le marché. En éducation, par exemple, une commission scolaire détermine les cours qu'elle souhaite offrir et la façon dont elle va répartir ses ressources.

**CÉGEP** : Acronyme de « collège d'enseignement général et professionnel », désignant un établissement d'enseignement postsecondaire de formation générale et technique au Québec. Il y a au total 46 cégeps dans toute la province et la majeure partie sont publics.

**Centré sur l'apprenant** : Notion voulant que l'éducation soit axée sur les besoins, les compétences et les intérêts des apprenants plutôt que sur la transmission du contenu des programmes. L'objectif est l'exploration active, la construction et l'apprentissage plutôt que la présence passive aux cours et la lecture de manuels. La démarche centrée sur l'apprenant s'accompagne souvent de la méthode de la résolution des problèmes, ces derniers étant choisis en fonction des domaines d'intérêt et des besoins des apprenants.

**CLSC** : Sigle de « Centre local de services communautaires ». Les CLSC, financés par la province de Québec, forment un réseau provincial de services de santé et de services sociaux offerts à l'échelle locale dans toute la province.

**Compétences générales** : Compétences liées aux capacités et aux traits personnels et interpersonnels plutôt qu'à la maîtrise technique d'une discipline. Exemples : capacité de

coopérer et de travailler en groupe, capacité d'exécuter plusieurs tâches différentes, capacité de communiquer, de gérer son temps, de résoudre des conflits, de résoudre des problèmes et de gérer le stress.

**DIE** : Sigle de « Deutsches Institut für Erwachsenenbildung », ou institut germanique d'éducation des adultes, établi à Bonn.

**Emploi-Québec** : Emploi-Québec fait partie du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille. Emploi-Québec offre des services de placement et d'information sur le marché de l'emploi; il aide les demandeurs d'emploi à trouver du travail et les travailleurs à conserver leur emploi ou à acquérir de nouvelles compétences. Ces services comprennent : aide à la recherche d'un emploi, élaboration d'un profil d'employabilité, formation, stages, qualification professionnelle et recyclage des travailleurs mis à pied. Emploi-Québec aiguille certains demandeurs vers les centres de formation générale et professionnelle du secteur des adultes et paie alors les commissions scolaires pour ces services (voir : <http://www.mess.gouv.qc.ca/francais/index.htm>)

**Enveloppe « ouverte » ou « fermée »** : Selon le régime de financement des commissions scolaires du Québec, les budgets du secteur des jeunes (écoles primaires et secondaires) sont alloués en fonction du nombre d'élèves inscrits chaque année. Le montant total est donc « ouvert ». Par contre, les budgets de la formation générale des adultes sont prédéterminés, donc « fermés ».

**ERA** : Sigle désignant l'évaluation et la reconnaissance des acquis.

**FÁS** : Le bureau national irlandais de la formation et de l'emploi qui, par l'intermédiaire d'un réseau de centres et de bureaux d'emploi, fournit une vaste palette de services à la main-d'œuvre irlandaise.

**Formation continue** : Notion voulant que l'apprentissage ne soit pas limité à la période de fréquentation scolaire obligatoire par les jeunes, mais se poursuive tout au long de la vie, sous diverses formes.

**Formation globale** : Notion voulant que l'apprentissage ne soit pas limité à ce qui s'apprend dans les établissements structurés mais peut avoir lieu pendant les activités quotidiennes, en contexte structuré ou non.

**NALA** : Sigle de la National Adult Literacy Agency, établie à Dublin, en Irlande.

**NIACE** : Sigle du « National Institute for Adult Continuing Education », établi à Leicester, en Angleterre.

**OCDE** : Sigle de « Organisation de coopération et de développement économique ». L'OCDE réunit 30 pays membres qui discutent, élaborent et raffinent leurs politiques économiques et sociales. Ces pays produisent les deux tiers des biens et services produits au total dans le monde. L'OCDE coordonne les politiques intérieures et internationales

pour aider les États membres et non membres à composer avec la mondialisation croissante. Depuis quelques années, l'OCDE offre en outre son expertise et son expérience cumulée aux économies en développement et aux économies émergentes (voir : [http://www.oecd.org/home/0,2605,fr\\_2649\\_201185\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/home/0,2605,fr_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html))

**SOFAD** : Acronyme de « Société de la formation à distance ». Organisme québécois voué à l'élaboration et à la distribution de matériel d'apprentissage à distance.

**Services complémentaires** : Services qui, bien que faisant partie de la mission éducative de l'école, sont différents des services d'enseignement. Ils englobent les services de soutien et services de vie scolaire ou universitaire, comme la conseillanc e et l'orientation scolaire, l'orthopédagogie et les services d'éducation spécialisée, la participation des élèves à la vie scolaire et l'orthophonie.

**TIC** : Acronyme de « technologies de l'information et de la communication ».

**UNESCO** : Acronyme de « United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization » (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). Organisme spécialisé des Nations Unies créé en 1945 afin de promouvoir la coopération entre les 190 États membres et les six membres associés en matière d'éducation, de science, de culture et de communication.

**Union européenne (UE)** : Organisation internationale dont les 15 États membres (bientôt 25) ont mis sur pied des institutions communes auxquelles ils délèguent une partie de leur souveraineté pour favoriser la prise de décisions démocratiques sur certaines questions d'intérêt commun, à l'échelle européenne. D'abord axée sur le commerce et l'économie, l'UE traite maintenant de nombreux sujets comme les droits civiques, le maintien de la liberté, de la sécurité et la justice, la création d'emplois, le développement régional et la protection de l'environnement (voir : [http://europa.eu.int/index\\_fr.htm](http://europa.eu.int/index_fr.htm)).

**Université populaire nordique (Nordic Folk Academy ou NFA)** : Centre voué à la formation continue, situé à Göteborg, en Suède. La NFA a été créée par les ministères de l'Éducation de dix pays nordiques pour promouvoir la recherche, la formation et l'échange d'idées entre enseignants, chercheurs, décideurs et autres personnes participant à la promotion de la formation continue. Devait cesser ses activités en août 2004.

---

## *11 Remerciements*

---

### **COORDINATION**

Walter Duszara  
Direction de la formation générale des adultes  
Ministère de l'Éducation

### **ÉQUIPE DE RÉDACTION ET DE PRODUCTION**

Walter Duszara  
Direction de la formation générale des adultes  
Ministère de l'Éducation

Laurene Bennett  
Communications Arpeggia

### **COLLABORATEURS**

Ruth Ahern  
Sam Boskey  
Noel Burke  
Viviane Croubalian  
Cosmo Della Rocca  
Wayne Goldthorp  
Barbara Goode  
Riva Heft  
Kelly Howarth  
Steven Jordan  
Gloria Keenan  
Marzia Michielli  
Marion Roberts  
Linda Shohet

### **RÉVISION LINGUISTIQUE (version anglaise)**

Services à la communauté anglophone  
Direction de la production en langue anglaise

### **TRADUCTION**

Ève Renaud, M.A, trad.a.  
Élisabeth Mainka, révision linguistique de la version française

---

## *Annexe 1 : Délégués de la mission d'étude*

---

Les 15 délégués qui composent la mission d'étude du ministère de l'Éducation du Québec participent directement à l'éducation des adultes au Québec et s'intéressent principalement aux besoins de la population anglophone. Ils représentent divers organismes, établissements et associations voués à la promotion et à la prestation des services aux élèves adultes.

<i>Ministère de l'Éducation</i>		
Noel Burke	Sous-ministre adjoint	Responsable des services éducatifs à la population anglophone.
Sam Boskey	Spécialiste en sciences de l'éducation, Services à la communauté anglophone, Direction des politiques et des projets	Responsable des services d'éducation générale des adultes au sein des Services à la communauté anglophone du ministère de l'Éducation du Québec.
Barbara Goode	Spécialiste en sciences de l'éducation, Services à la communauté anglophone, Direction des politiques et des projets	Responsable des services de formation professionnelle au sein des Services à la communauté anglophone du ministère de l'Éducation du Québec.
Walter Duszara	Chargé de projet auprès de la communauté anglophone, Direction de la formation générale des adultes	Responsable de l'élaboration des stratégies de mise en œuvre de la politique québécoise de formation continue pour la population anglophone; coordonnateur de la mission d'étude.
<i>Commissions scolaires</i>		
Ruth Ahern	Directrice de la formation générale et professionnelle des adultes, Commission scolaire Western Québec	La Commission scolaire Western Québec accueille une population rurale et urbaine dispersée sur un très grand territoire.
Viviane Croubalian	Directrice de la formation générale et professionnelle des adultes, Commission scolaire Lester-B.-Pearson	La Commission scolaire Lester-B.-Pearson sert une population en majorité de banlieu.
Cosmo Della Rocca	Directeur adjoint, Services de formation générale des adultes, Commission scolaire English-Montréal	La Commission scolaire English-Montréal sert une population urbaine multiculturelle.
Wayne	Directeur général adjoint et	La Commission scolaire New Frontiers sert

Goldthorp	directeur des Services de formation générale et professionnelle des adultes, Commission scolaire New Frontiers	une population de banlieu, rurale et autochtone et offre une vaste gamme de programmes de formation professionnelle et générale.
Gloria Keenan	Directrice, Centre pour adultes Place Cartier, Commission scolaire Lester-B.-Pearson	Ce centre d'éducation générale des adultes accueille une clientèle très diverse : des adultes qui veulent terminer leurs études secondaires, obtenir les préalables au collège ou apprendre une langue seconde et des élèves en alphabétisation.
Marzia Michielli	Directrice, Centre de technologie Rosemont, Commission scolaire English Montreal	Ce centre de formation professionnelle offre un vaste éventail de programmes de formation professionnelle.
Marion Roberts	Commissaire élu à la Commission scolaire Lester-B.-Pearson	Représente l'Association des commissions scolaires anglophones du Québec et s'intéresse particulièrement à l'éducation des adultes.
<b><i>Universités</i></b>		
Riva Heft	Professeur, Université Concordia	Membre de longue date de la faculté au programme de Certificat en éducation des adultes; membre de la Commission de l'éducation en langue anglaise.
Steven Jordan	Professeur, Université McGill, Faculté d'éducation	L'Université McGill offre une formation initiale (B.Ed.) et une formation continue en enseignement aux adultes.
<b><i>Groupes d'alphabétisation</i></b>		
Linda Shohet	Directrice exécutive, Centre d'alphabétisation du Québec	Le Centre d'alphabétisation du Québec offre information et soutien aux praticiens de l'alphabétisation, aux chercheurs et aux décideurs des écoles, des groupes communautaires et des milieux de travail au Québec et au Canada.
<b><i>Associations</i></b>		
Kelly Howarth	Président, Association québécoise pour l'éducation permanente (QAAL)	La QAAL offre des services d'information, de formation et de soutien aux enseignants du secteur des adultes, aux groupes communautaires et dans les milieux de travail, partout au Québec. Elle s'intéresse

		particulièrement à l'éducation des adultes dans la perspective de la population anglophone du Québec.
--	--	---

---

*Annexe 2 : Itinéraire de la mission d'étude – Du 10 au 24 mai 2003*

---

<i>DATE</i>	<i>LIEU</i>	<i>PROGRAMME</i>
10-11 mai 2003		Départ de Montréal; arrivée à Dublin
12 mai 2003	Dublin, Irlande	Exposé de <b>Berni Brady</b> , directrice, <b>Irish Association for Adult Learning (AONTAS)</b> . Évaluation du livre blanc sur l'éducation des adultes intitulé <i>Learning for Life</i> .
		Exposé de <b>Pat O'Toole et John McNamee</b> sur l'éducation et la formation professionnelle en Irlande, au <b>FÁS</b> , soit le <i>centre de formation du National Training and Employment Authority Training à Loughlinstown, Dun Laoghaire, comté de Dublin</i> .
13 mai 2003	Dublin, Irlande	Rencontre avec <b>Anna Murphy</b> , au <b>National Qualifications Authority of Ireland (NQAI)</b> ; séance d'information en compagnie de représentants du département de l'éducation et de la science du <b>NQAI</b> .
		Rencontre avec <b>Pauline Gildea</b> , <i>administratrice principale, Département de l'éducation et de la science</i> . Exposé sur l'évolution du système irlandais d'éducation des adultes et des efforts déployés en Irlande en matière de formation continue.
		Exposé sur l'alphabétisation en milieu de travail de <b>Helen Ryan</b> , agente d'information au <b>National Adult Literacy Agency (NALA)</b>
14 mai 2003	Göteborg, Suède	Exposé sur l'éducation des adultes dans les pays nordiques de <b>Carina Abreu</b> , directrice de l'université populaire nordique, <b>Arild Mikkelsen (Norvège)</b> , directeur d'une université populaire, et <b>Sari Virtanen (Finlande)</b> , chercheuse en éducation des adultes en milieu extrascolaire.
	Mölndal, Suède	Visite d'un centre d'éducation des adultes. Exposés de <b>Bengt Odlöw</b> , maire, <b>Bo-Gören Dahlberg</b> , directeur d'un centre d'éducation des adultes, <b>Björn Sandmark</b> , administrateur d'un centre d'éducation des adultes, <b>Danuta Ciasnocha</b> , directrice d'enseignement et divers membres du personnel du centre sur l'administration et les activités.
15 mai 2003	Stockholm, Suède	Réunion des délégués : information, synthèse et travail en groupe.
16 mai 2003	Stockholm, Suède	Visite de l' <i>université populaire Tollare</i> et rencontre avec <b>Eva Önneshjöö</b> , sa directrice.
		Exposé de <b>Anders Franzén</b> , directeur général, <i>division de l'aide financière aux études et de l'éducation des adultes</i> du <b>ministère de l'Éducation</b> , sur les initiatives gouvernementales d'éducation des adultes en Suède.
17 mai 2003	Stockholm, Suède	Exposé de <b>Britten Månsson-Wallin</b> , directrice, <b>Conseil national suédois d'éducation des adultes</b> sur les systèmes d'apprentissage

		extrascolaire en Suède et sur « apprendre avec une différence ».
18 mai 2003	Paris, France	Réunion des délégués : information, synthèse et travail en groupe.
19 mai 2003	Paris, France	Rncontre au <b>Quartier général de l'OCDE</b> avec <b>Patrick Werquin</b> et <b>Richard Sweet</b> . Thèmes : survol de l'évolution récente en formation continue dans les pays membres de l'OCDE et services d'information, de conseillane, d'orientation et de soutien dans les pays membres de l'OCDE.
20 mai 2003	Bonn, Allemagne	Rencontre avec <b>Ekkehard Nuissl von Rein</b> , directeur général de l' <b>Institut germanique d'éducation des adultes (DIE)</b> , <b>Brigitte Bosche</b> relations internationales, <b>Daniela Harlinghausen</b> , chercheur, <b>Dr. Rüdiger Preisser</b> , chercheur, planification et développement
		Exposés du sous-ministre adjoint et de cinq collègues au <b>ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (BMPF)</b> et à l' <b>Institut fédéral de formation professionnelle (BIBB)</b> . Thèmes : les difficultés en éducation; compétences des provinces et de l'État en matière de financement; financement des vacances payées et de l'éducation en milieu de travail.
21 mai 2003	Londres, Angleterre	Exposé de <b>Tom Schuller</b> , <b>Université de Londres, Birkbeck College</b> , doyen de la Faculté de formation continue, <b>Research Centre for the Wider Benefits of Learning</b> . Thème : les avantages plus vastes de la recherche sur l'apprentissage dans le contexte de la formation continue.
		Visite de <b>The City Lit</b> et rencontre avec <b>Margaret Davey</b> , directrice. Thème : formation continue à City Lit : perspective du fournisseur en matière de politique.
		<b>Christine King</b> , présidente du NIACE : « De Coronation Street à Oxford : et la suite? », Cinquième conférence commémorative Philip-Jones au <b>London Voluntary Resource Centre</b> .
22 mai 2003	Londres, Angleterre	Rencontre à la <b>Délégation générale du Québec à Londres</b> avec <b>Céline Gagnon</b> , attachée aux affaires publiques, et <b>Denis Turcotte</b> , chargé d'affaires.
		Visite de <b>deux centres de formation professionnelle : Vauxhall</b> , sous la direction de <b>Peter Harris</b> , directeur adjoint (métiers de la construction, génie et médias) et <b>Brixton</b> (informatique, administration des affaires et compétences de base).
		Exposé d' <b>Ian Ashman</b> , directeur, <b>Lambeth College</b> . Thème : travailler avec les adultes et accroître la participation à l'éducation.
		Visite à l'aéroport Heathrow et présentation par <b>Christine Mills</b> , <b>BAA</b> , conseillère en formation et perfectionnement à Heathrow, du <b>projet des compétences de base à Heathrow</b> , destiné au personnel de l'aéroport.
		Réunion des délégués : information, synthèse et travail en groupe.
23 mai 2003	Leicester, Angleterre	Exposés d' <b>Alan Tuckett</b> , directeur, et d' <b>Alastair Thomson</b> au <b>National Institute for Adult Continuing Education (NIACE)</b> . Thème : survol de l'éducation des adultes.

		Exposé de <i>Sturla Bjerkaker, Norwegian Associate for Adult Education</i> , sur la Semaine des élèves adultes.
		Exposé de <i>Sue Waddington</i> , sur les réseaux européens.
		Rencontre avec <i>Sica Martinez</i> , du <i>NIACE</i> . Thème : la Semaine des élèves adultes.
		Rencontre avec <i>Jan Eldred</i> et <i>Kate McGimpsey</i> , du <i>NIACE</i> . Thème : Apprentissage extrascolaire et participation accrue.
		Santé et alphabétisation : séminaire avec <i>Hilary Webster, Fiona Aldridge, Christine Nightingale, Peter Lavendere et Kathryn James</i> .
		Présentation d' <i>Alistair Clark</i> sur la mise en œuvre des TIC au Royaume-Uni.
		<i>Philip Edmeades, Stratégie, Jeunesse et apprentissage tout au long de la vie. Service pour l'éducation et les métiers</i> ;: présentation sur le thème de la formation continue et les compétences des adultes en Angleterre.
24 mai 2003		Départ de Londres; arrivée à Montréal.

---

## *Annexe 3 : Participants au symposium des 13 et 14 février 2004*

*Lifelong learning: a passion for life*

*Université Concordia*

---

### CÉGEP

*Nadia Bissada*

Dawson College

*Alan Gaudet*

Collège John-Abbott –  
Formation continue

*Mark Wallace*

Collège Champlain – Saint-Lambert

### GROUPES COMMUNAUTAIRES

*Neil Burdon*

Association des gens d'expression  
anglaise de la vallée de  
Châteauguay (CVESPA)

*Peggy Brimsacle*

Committee for Anglophone Social  
Action (CASA), Cégep de Gaspé

*Eunice de Gruchy*

Association québécoise pour  
l'éducation permanente (QAAL)

*Sam Ephraim*

Alliance Québec

*Marielle Green*

Association québécoise pour  
l'éducation permanente (QAAL)

*Kim Harrison*

Committee for Anglophone Social  
Action (CASA)

*Gillian Keefe*

Centre for Community  
Organizations (COCO)

*Sharon Leslie*

Conseil communautaire de Notre-  
Dame-de-Grâce, Université  
Concordia

*Peter MacGibbon*

Quebec Learners' Network

*Irene Menear*

Thomas More Institute,  
Bibliothèque Atwater

*Jane Needles*

Quebec Drama Federation

*Anne Usher*

Conseil communautaire de Notre-  
Dame-de-Grâce

*Pat Waters*

Quebec Federation of Home and  
School Associations. Inc.

*David Wright*

Association des journaux régionaux  
du Québec

GOUVERNEMENT

*Alain Mercier*  
Ministère de l'Éducation

*Lorraine Séguin*  
Ministère de l'Emploi, de la  
Solidarité, Sociale et de la Famille

SANTÉ

*Jo-Ann Jones*  
Centre hospitalier de St. Mary

ALPHABÉTISATION

*Gary Briand*  
Conseil de la Gaspésie pour  
l'alphabétisme

*Lianne Calvert-Shefler*  
RECLAIM

*Marilee De Lombard*  
Laubach Literacy of Canada,  
Québec

*Danielle Hay*  
Conseil d'alphabétisation  
Laurentien

*Valerie McConnell*  
Conseil d'alphabétisation de la  
vallée de la Châteauguay

*Patti L. Moore*  
Quebec Literacy Working Group  
Centre de formation Eastern  
Québec

*Nina Nichols*  
South Shore Reading Council

*Martha Shufelt*  
Yamaska Literacy Council

DÉLÉGUÉS DE LA MISSION

*Ruth Ahern*  
Commission scolaire Western  
Québec

*Sam Boskey*  
Ministère de l'Éducation

*Noel Burke*  
Ministère de l'Éducation

*Viviane Croubalian*  
Commission scolaire  
Lester-B.-Pearson

*Cosmo Della Rocca*  
Commission scolaire English-  
Montréal

*Walter Duszara*  
Ministère de l'Éducation

*Wayne Goldthorp*  
Commission scolaire New  
Frontiers

*Barbara Goode*  
Ministère de l'Éducation

*Riva Heft*  
Université Concordia

*Kelly Howarth*  
Association québécoise pour  
l'éducation permanente

*Steven Jordan*  
Université McGill

*Gloria Keenan*  
Commission scolaire  
Lester-B.-Pearson  
Centre pour adultes Place Cartier

*Marzia Michielli*  
Commission scolaire English-  
Montréal  
Centre de technologie Rosemont

*Marion Roberts*  
Association des commissions  
scolaires anglophones du Québec  
(QESBA)

*Linda Shoheit*  
Le Centre d'alphabétisation du  
Québec

AUTRES

*Laurene Bennett*  
Communications Arpeggia

*Hugh Maynard*  
QUANGLO Communications &  
Consulting

*Susan Oliver*  
La Société GRICS-BIM

ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES

*Sima Brockstein*  
Québec Business Teachers'  
Association

*Lorne Flavelle*  
Association canadienne de  
counseling

*Donal Irving*  
Association provinciale des  
enseignantes et enseignants du  
Québec

COMMISSIONS SCOLAIRES

*Barbara Arzooni*  
Commission scolaire  
Lester-B.-Pearson  
Gordon Robertson Career Centre

*Gail Atkinson*  
Commission scolaire  
New Frontiers  
Harmony Elementary

*Kathleen Barnett*  
Commission scolaire  
Western Québec

*Louise Caron*  
Commission scolaire  
Eastern Townships

*Barbara Freeston*  
Commission scolaire  
Lester-B.-Pearson

*Jennifer Hale*  
Commission scolaire  
Western Québec  
Western Québec Career Centre

*Annie Neeposh Iserhoff*  
Commission scolaire crie

*Veronica Johnson*  
Commission scolaire  
Lester-B.-Pearson  
Centre pour adultes Place Cartier

*Antonio Lacroce*  
Commission scolaire  
English-Montréal

*Hélène Leboeuf*  
Commission scolaire  
Western Québec  
Hull Adult Education Centre

*Stephen Lessard*  
Commission scolaire Riverside

*Robert. T. Mills*  
Commission scolaire  
Lester-B.-Pearson

*Ron Patterson*  
Commission scolaire  
English-Montréal

*William Pollock*  
Commission scolaire  
Sir-Wilfrid-Laurier

*Roberto Raes*  
Commission scolaire  
English-Montréal

*Marjorie Reddick*  
Commission scolaire  
New Frontiers

*J. Kenneth Robertson*  
Commission scolaire  
New Frontiers

*Giordano Rosa-del-Vecchio*  
Commission scolaire  
Sir-Wilfrid-Laurier

*John Ryan*  
New Frontiers School Board

*Anais Trudel*  
Lester-B.-Pearson School Board

*Bruce Willett*  
Central Québec School Board

UNIVERSITÉS

*Paul Bouchard*  
Université Concordia

*Arpi Hamalian*  
Université Concordia

*Anthony Paré*  
Université McGill

*Murray Sang*  
Université Concordia  
Éducation permanente

Éducation,  
Loisir et Sport

Québec



*apprendre*  
tout au long de la vie