

**CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION
(CANADA)**

RAPPORT DE RECHERCHE

2005

**Élaboration d'un cadre stratégique
pour l'éducation des adultes :
terminologie, typologie
et meilleures pratiques**

Chercheur principal

Roger Powley, CD PhD
Walden University

Chercheurs associés

Mary Kennedy, EdD
Elizabeth Childs, PhD
Innovative Training Solutions Inc.

Remerciements

Ce rapport a été préparé par *Innovative Training Solutions Inc.* pour le compte du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC].

M. Robert Patry, CMEC, a assuré la gestion des contrats pour le rapport intitulé *Élaboration d'un cadre stratégique pour l'éducation des adultes : terminologie, typologie et meilleures pratiques*. L'équipe de recherche était composée des personnes suivantes :

Chercheur principal : M. Roger Powley, CD Ph.D.

Chercheuses associées : M^{mes} Mary Kennedy, Ed.D. et Elizabeth Childs, Ph.D.

Les provinces et territoires attachent une grande importance et un profond intérêt à l'éducation des adultes, et des travaux considérables ont été initiés au Canada afin de faire progresser l'apprentissage à vie et l'apprentissage des adultes.

Sans la participation et la coopération d'un nombre important de personnes du domaine de l'éducation des adultes, ce travail de recherche n'aurait pas pu être achevé avec succès. M. John Biss, directeur exécutif, services universitaires, ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan, a en particulier apporté une direction et un soutien importants à ce projet.

La préparation de ce rapport a été rendue possible par une entente de contribution de financement du Programme des initiatives d'apprentissage de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC).

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario) M4V 1N6

CMEC © 2005

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	1
INTRODUCTION	1
ÉTAT ACTUEL DES POLITIQUES SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES AU CANADA.....	1
DÉFINITIONS ET TYPOLOGIE	2
CADRE STRATÉGIQUE PROPOSÉ.....	3
PRINCIPES DIRECTEURS	4
APERÇU DE L'ÉTUDE.....	6
MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	8
INTRODUCTION	8
QUESTIONS ET RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	8
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	9
PROCÉDÉS DE L'ÉTUDE.....	10
SITUATION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES AU CANADA – TOUR D'HORIZON	12
APERÇU.....	12
GESTION DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION DES ADULTES.....	12
Colombie-Britannique.....	12
Alberta.....	13
Saskatchewan	13
Manitoba	13
Ontario.....	13
Québec	14
Nouveau-Brunswick	15
Nouvelle-Écosse.....	15
Île-du-Prince-Édouard	15
Terre-Neuve-et-Labrador	16
Nunavut	16
Territoires du Nord-Ouest.....	16
Yukon	16
QU'EST AU JUSTE L'ÉDUCATION DES ADULTES?	16
Colombie-Britannique.....	17
Alberta.....	17
Saskatchewan	17
Manitoba	18
Ontario.....	18
Québec	18
Nouveau-Brunswick	19
Nouvelle-Écosse.....	19
Île-du-Prince-Édouard	19
Terre-Neuve-et-Labrador	19

Rapport 2005 au CMEC

Territoires du Nord-Ouest.....	20
Nunavut	20
Yukon	20
SOUTIEN DES LOIS ET POLITIQUES	20
PROGRAMMES D'ÉDUCATION DES ADULTES	22
INITIATIVES D'APPRENTISSAGE À VIE	32
RÔLE DU SECTEUR PRIVÉ ET DES ONG.....	33
PARTICIPATION DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL.....	34
Ressources humaines et développement des compétences Canada (RHDC)	34
Industrie Canada	35
Statistique Canada	35
Autres ministères	35
PERSPECTIVES D'AVENIR – DES INITIATIVES QUI SE POURSUIVENT.....	35
OBSTACLES À LA RÉUSSITE	37
CONSTATATIONS	40
ÉDUCATION DES ADULTES : TERMINOLOGIE ET DÉFINITIONS	42
INTRODUCTION	42
TERMINOLOGIE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES	42
TERMES PASSE-PARTOUT.....	43
ÉDUCATION ET APPRENTISSAGE FORMELS, NON FORMELS ET INFORMELS	45
APPRENTISSAGE À VIE	45
Définition de l'apprentissage à vie	47
APPRENTISSAGE DES ADULTES	47
Monde parallèle de l'apprentissage informel ou expérientiel	49
Définition de l'apprentissage des adultes.....	50
ÉDUCATION DES ADULTES	50
Définition de l'éducation des adultes	52
CATÉGORIES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DÉFINITION	52
SOMMAIRE	53
TYPOLOGIE DES THÈMES EN ÉMERGENCE.....	55
INTRODUCTION	55
SOCIÉTÉ DE L'APPRENTISSAGE.....	55
Vivre et travailler à l'ère du savoir	57
Société civile	61
Culture, médias et technologies de l'information et des communications	64
Longévité et apprentissage à portée plus large	65
SOMMAIRE	67
TYPOLOGIE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES POUR LE CANADA DU XXI^e SIÈCLE.....	68
SOMMAIRE	69

PRATIQUES PROMETTEUSES EN ÉDUCATION DES ADULTES	71
APERÇU.....	71
DÉFINITION DES MEILLEURES PRATIQUES.....	72
EXEMPLES DE PRATIQUES PROMETTEUSES	72
Rôle de la collaboration et des partenariats	73
EXEMPLES DE PRATIQUES PROMETTEUSES – COLLABORATION ET PARTENARIATS.....	73
Encourager collaboration et partenariats avec les partenaires sociaux	73
Reconnaître les limites des cadres stratégiques actuels et en tenir compte	74
Définir des cibles pour la mise en œuvre de politiques	76
Valoriser l'apprentissage et nourrir une culture de l'apprentissage	77
EXEMPLES DE PRATIQUES PROMETTEUSES – VALORISER L'APPRENTISSAGE ET NOURRIR UNE CULTURE DE L'APPRENTISSAGE	77
Sensibilisation à la valeur de l'apprentissage.....	77
Motivation	78
Taux de rendement des investissements dans l'éducation, l'apprentissage et la formation	78
RECONNAÎTRE LES PRATIQUES PROMETTEUSES – ÉVALUATIONS DES ACQUIS.....	79
Offrir des moyens de soutien et d'information	80
EXEMPLES DE PRATIQUES PROMETTEUSES – OFFRIR DES RESSOURCES ET DES CRÉDITS ADÉQUATS.....	82
Offrir des ressources adéquates et des possibilités de financement	82
Offrir des incitatifs au soutien de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie	83
Appuyer les efforts des organisations d'assurer à leurs employés une éducation permanente.....	84
Appuyer les efforts continuels de développement des compétences et des personnes	85
EXEMPLES DE PRATIQUES PROMETTEUSES – AMÉLIORER LA PRESTATION ET ASSURER LA QUALITÉ	87
Intégrer les établissements d'enseignement	87
Promouvoir la souplesse et l'apprentissage à distance.....	87
Assurer la qualité.....	88
SOMMAIRE	89
LOIS, POLITIQUES ET PROGRAMMES	91
APERÇU.....	91
POLITIQUES ET STRATÉGIES ÉLABORÉES PAR AUTRUI	91
Australie – Stratégies de formation professionnelle	92
Union européenne – Comparaison de la formation professionnelle	92
Danemark – Formation professionnelle	94
Pays membres de l'OCDE – Quelques expériences.....	94
Union européenne – Fusion des systèmes	95
Royaume-Uni – Exemple de buts d'apprentissage à vie	97

Rapport 2005 au CMEC

Nécessité d'appuyer l'apprentissage informel et expérientiel.....	97
Mexique – Qualité du matériel didactique.....	98
CRÉATION D'UN CADRE STRATÉGIQUE EFFICACE.....	98
Planification des politiques sur la FBA.....	100
FINANCEMENT DU CADRE STRATÉGIQUE	101
FACTEURS QUI INFLUENCENT L'ÉLABORATION DES POLITIQUES	102
Rôle de l'État	103
Rôle des employeurs	104
Rôle des professionnels du développement des ressources humaines (DRH) et de la gestion des ressources humaines (GRH).....	105
Rôle des organisations internationales	106
CONSTATATIONS	106
LIGNES DIRECTRICES POUR LA CRÉATION D'UN CADRE STRATÉGIQUE PANCANADIEN	108
APERÇU.....	108
DÉFINITIONS PROPOSÉES.....	108
Apprentissage à vie	108
Apprentissage des adultes	109
Éducation des adultes.....	109
PRINCIPES DIRECTEURS	110
CADRE STRATÉGIQUE	111
Catégorie globale	112
Catégorie économique	112
Catégorie sociale.....	112
Épanouissement personnel	112
SYSTÈMES DE SOUTIEN.....	118
RÔLE DU GOUVERNEMENT	119
SOMMAIRE	119
CONCLUSION	121
BIBLIOGRAPHIE.....	123
ANNEXE A – CRITÈRES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION POUR L'ANALYSE DOCUMENTAIRE	132
ANNEXE B – TERMES ET CATÉGORIES DE RECHERCHE.....	133
ANNEXE C – LISTE DES REVUES CONSULTÉES AU COURS DE L'ÉTUDE.....	135
ANNEXE D – LISTE DES PARTIES PRENANTES POUR L'ÉTUDE.....	136
ANNEXE E – SONDAGE PROVINCIAL-TERRITORIAL SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES	137
ANNEXE F – SONDAGE SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES AUPRÈS DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL	140

Le masculin comprend l'équivalent féminin et est utilisé dans le but d'alléger le texte.

RÉSUMÉ

INTRODUCTION

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) a passé un contrat avec Innovative Training Solutions Inc. pour la réalisation d'un rapport de recherche destiné à élaborer un cadre stratégique pour l'éducation des adultes à travers le Canada. Le présent rapport fournit les éléments nécessaires pour la création d'un cadre pancanadien : définitions, typologie, meilleures pratiques et lignes directrices.

Dans la recherche effectuée entre décembre 2004 et mars 2005, plusieurs démarches ont été poursuivies, notamment : une analyse documentaire approfondie de revues, livres et rapports parus récemment et portant sur l'éducation des adultes et l'apprentissage à vie; la réalisation d'un sondage par des gouvernements provinciaux et territoriaux engagés dans l'élaboration et la prestation des programmes d'éducation des adultes; une étude des sites Web du gouvernement fédéral, afin de repérer des programmes d'éducation et de formation à l'intention des adultes; et la consultation d'un groupe ciblé d'éducateurs et de praticiens ayant une expertise dans le domaine de l'éducation des adultes.

ÉTAT ACTUEL DES POLITIQUES SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES AU CANADA

Un questionnaire de sondage comportant une dizaine de questions a été distribué à l'ensemble des provinces et territoires ainsi qu'à deux ministères fédéraux. Sur les 15 instances ciblées, 13 ont pu répondre dans le délai imparti pour la réalisation du sondage.

Toutes les instances répondantes ont signalé que leurs ministères respectifs de l'éducation ou de l'enseignement postsecondaire participaient à la gestion des programmes d'éducation des adultes. Cependant, il n'y avait pas, dans une instance donnée, d'organisation gouvernementale unique assumant une responsabilité globale à l'égard du dossier. Dans certaines provinces, il semble que les responsabilités dans ce domaine sont partagées entre plusieurs ministères qui dirigent des programmes d'éducation, de main-d'œuvre et/ou de développement des ressources humaines.

Les provinces et territoires étaient peu nombreux à signaler l'adoption d'une définition ou de principes directeurs pour leur programme d'éducation des adultes. Par ailleurs, aucune instance provinciale ni territoriale n'a fait état de lois particulières visant les apprenants adultes, bien que quelques-unes ont signalé une évolution en ce sens. Dans presque toutes les instances, la prestation des programmes d'éducation des adultes reposait sur des lois générales concernant l'éducation, le travail, les universités ou les collèges. La plupart des programmes d'éducation des adultes visaient les besoins économiques de leur clientèle (p. ex. : retour au travail ou amélioration des compétences).

Les provinces et territoires ont fait état de 14 obstacles éventuels à la création réussie d'un cadre stratégique pancanadien. À cet égard, ils ont signalé notamment des problèmes de capacité (au niveau du gouvernement fédéral, des provinces et territoires, ainsi que des établissements), des enjeux juridiques, le financement, les besoins de la population, les besoins du marché du travail et le manque de recherche et de développement dans le domaine de l'éducation des adultes.

Les résultats du sondage ont permis de dégager plusieurs constatations auxquelles le gouvernement fédéral et chaque province et territoire peuvent se référer en élaborant des stratégies pour la mise en œuvre de politiques et de programmes d'apprentissage à vie et d'éducation des adultes. Ces constatations indiquent qu'il nous faut notamment : 1) une définition unique de l'éducation des adultes; 2) des lois conçues spécialement pour appuyer l'éducation des adultes; 3) un processus décisionnel collaboratif; 4) une diversité de stratégies de financement partagées et équitables; 5) un engagement pour l'éducation des adultes; 6) une reconnaissance de l'éducation des adultes expérientielle (informelle); 7) une portée plus large pour l'éducation des adultes; 8) une reconnaissance des différences géographiques, culturelles et linguistiques; 9) une évolution vers une approche pancanadienne de l'éducation des adultes.

DÉFINITIONS ET TYPOLOGIE

L'analyse de la littérature et la consultation des intervenants ont permis de constater que le concept de l'apprentissage à vie englobe les domaines de l'apprentissage et de l'éducation des adultes. On considère l'apprentissage des adultes comme un sous-ensemble de l'apprentissage à vie en ce sens qu'il ne concerne que l'apprentissage à l'âge adulte. Quant à l'éducation des adultes telle quelle, elle est considérée comme un sous-ensemble de l'apprentissage à vie et de l'apprentissage des adultes, car l'apprentissage des adultes se fait dans le cadre de l'éducation des adultes mais le déborde également. À la suite de l'analyse documentaire et de la consultation des professionnels de l'éducation des adultes, les trois définitions suivantes ont été élaborées :

Apprentissage à vie signifie l'épanouissement de l'être humain par le biais d'un processus continu de soutien. Il s'agit de stimuler les personnes et de les responsabiliser pour qu'elles acquièrent la compréhension et l'ensemble des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes dont elles auront besoin pendant toute leur vie en tant que particuliers, citoyens et travailleurs.

Apprentissage des adultes signifie le processus par lequel les adultes assimilent des connaissances et de l'expertise par la pratique, par l'instruction ou par l'expérience, ainsi que le résultat de ce processus. L'apprentissage des adultes peut être voulu ou non, et peut se faire dans divers contextes ? à domicile, dans les établissements d'enseignement, au travail ou dans la communauté.

Éducation des adultes signifie toutes les activités éducatives soutenues, systématiques et structurées, à tous les niveaux au-delà de la première instruction et revêtant un caractère soit formel, soit informel, qui sont entreprises par toutes les personnes que leur société définit comme adultes en vue d'acquérir des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs personnelles, sociales ou professionnelles.

Dans la littérature traitant de l'éducation des adultes, on caractérise souvent cette éducation comme étant un apprentissage soit formel, soit non formel, soit informel ou soit expérientiel. Bien que ces termes se trouvent souvent dans la littérature, les divers auteurs s'en servent de manières différentes et parfois contradictoires. Afin d'éviter la confusion éventuelle et d'employer des termes qui soient clairs pour tous les lecteurs, l'utilisation des termes « certifié », « non certifié » et « expérientiel » pour caractériser les types d'expérience d'apprentissage chez les adultes est recommandée. Ces types d'expérience d'apprentissage sont compatibles avec les termes « formel », « non formel » et « informel » qu'on trouve dans la littérature.

Certifié. Ce terme s'applique aux expériences structurées et organisées de formation, d'éducation ou de développement professionnel qui sont assurées par un établissement d'enseignement, en milieu de travail ou par un organisme d'agrément professionnel. Ce type d'apprentissage est lié à un établissement, se fait dans une période de temps spécifique et aboutit à une reconnaissance officielle par un établissement, un ordre professionnel ou un organisme d'agrément approuvé.

Non certifié. Ce terme s'applique aux activités organisées ou systématiques d'éducation, de formation ou de développement professionnel qui sont poursuivies dans la société canadienne par divers établissements d'enseignement, organismes communautaires ou organismes de formation. Dans ces activités, on fait souvent preuve d'une plus grande souplesse pour répondre aux besoins d'apprenants particuliers. Ce type d'apprentissage ou d'éducation n'aboutit pas à une reconnaissance officielle.

Expérientiel. Ce terme s'applique au processus d'acquisition de connaissances, de compétences et de valeurs à partir des expériences quotidiennes au foyer, dans la communauté ou au travail. Bien que le processus puisse paraître peu organisé et non systématique, il n'est pas nécessairement non voulu en ce sens que les Canadiens peuvent rechercher les expériences de ce genre afin d'améliorer leur apprentissage individuel ou collectif.

En vue d'appuyer la création d'un cadre stratégique, un projet de typologie englobant les concepts et les définitions de l'apprentissage à vie, de l'apprentissage des adultes et de l'éducation des adultes a été élaboré.

La typologie proposée pour l'éducation des adultes et l'apprentissage à vie comprend quatre grandes catégories, à savoir : 1) l'éducation des adultes à l'ère du savoir; 2) l'éducation des adultes pour la société civile; 3) l'éducation des adultes et la culture, les médias et les TIC; 4) l'éducation des adultes, la longévité et l'apprentissage à portée plus large. La typologie souligne l'importance de l'éducation des adultes pour le travail, pour la vie en société, pour l'adaptation à un monde très complexe dominé par les TIC et pour vivre plus longtemps et élargir la portée de ses intérêts. Ce projet de typologie a servi notamment à élaborer un cadre stratégique pancanadien.

CADRE STRATÉGIQUE PROPOSÉ

Les définitions, la typologie et les résultats du sondage auprès des provinces et territoires ont permis d'élaborer un projet de cadre stratégique pour l'éducation des adultes et l'apprentissage à vie au Canada. Le modèle proposé, présenté dans le schéma suivant, comprend 12 facteurs correspondant aux quatre catégories et aux trois grands types d'apprentissage des adultes. Pour alimenter chaque case du tableau, les gouvernements et les autres organismes concernés devront créer des politiques et des programmes particuliers pour chaque catégorie d'apprentissage des adultes (globale, sociale, économique, communautaire, épanouissement personnel) dont on peut faire une prestation (telle que décrite dans la dernière section) revêtant un caractère certifié, non certifié ou expérientiel, selon la nature du public visé.

	CERTIFIÉ	NON CERTIFIÉ	EXPÉRIENTIEL
GLOBALE			
ÉCONOMIQUE			
SOCIALE			
ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL			

Chaque catégorie de l'apprentissage des adultes qui figure dans le cadre peut nécessiter l'élaboration de politiques et de programmes conçus sur la description suivante de chaque expérience d'apprentissage des adultes.

1. **Catégorie globale.** La catégorie « Éducation des adultes à l'ère du savoir » de la typologie énonce le but suivant : « L'éducation des adultes doit permettre aux adultes de travailler et d'être compétitifs dans l'économie mondiale grâce à l'acquisition de compétences et de connaissances qui sont hautement valorisées par les organisations et par le marché du travail. Le but visé est la viabilité économique assurée par l'apprentissage permanent. » Pour atteindre ce but dans le contexte canadien, l'élaboration des politiques et des programmes doit répondre aux besoins économiques du Canada sur les plans international et pancanadien. Bien que ces besoins puissent être complémentaires dans certains domaines, ils peuvent être traités séparément lors de l'élaboration de politiques. L'établissement de deux catégories relatives au développement économique, chacune avec ses propres exigences, à savoir « globale » et « économique » est donc recommandé. On peut dire que la catégorie globale renferme « les expériences d'apprentissage qui influencent la capacité du citoyen de survivre dans le marché mondial. »
2. **Catégorie économique.** La deuxième catégorie des politiques économiques devrait englober les questions d'employabilité, de formation professionnelle et de formation liée au milieu de travail.

Rapport 2005 au CMEC

La catégorie économique contiendra donc des politiques et des programmes destinés à appuyer « les expériences d'apprentissage qui préparent le citoyen à faire un travail particulier ou à appartenir à un groupe professionnel. »

3. **Catégorie sociale.** Cette catégorie renferme les concepts présentés dans la description « Éducation des adultes pour la société civile » de la typologie. La catégorie sociale contiendra donc des politiques destinées à appuyer « les expériences d'apprentissage qui renforcent la capacité du citoyen de devenir membre actif, dynamique et valorisé de sa société et de sa communauté locale. »
4. **Catégorie épanouissement personnel.** Dans la quatrième catégorie « épanouissement personnel » rentrent les idées regroupées sous la rubrique « Éducation des adultes, longévité et apprentissage à portée plus large ». Cette catégorie contiendra les politiques et les programmes qui appuient « les expériences d'apprentissage que les personnes poursuivent » parce qu'elles ont besoin de savoir ou désirent savoir quelque chose. « Le citoyen fait valoir l'idéal d'apprendre pour vivre. »

Nous proposons qu'une dernière catégorie dite « La culture, les médias et les technologies de l'information et des communications (TIC) » soit intégrée aux quatre autres catégories car nous présumons que les TIC en constituent une dimension essentielle. Par ailleurs, nous jugeons indispensable la création d'une infrastructure TIC pour encourager la croissance d'une culture canadienne d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie et pour appuyer la mise en œuvre des quatre catégories de l'éducation des adultes.

PRINCIPES DIRECTEURS

Dans l'élaboration du projet de cadre stratégique, il a été tenu compte de plusieurs principes directeurs et pratiques prometteuses. L'adoption des principes suivants pour guider la création d'un système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie qui pourra profiter à la population canadienne dans son ensemble est suggérée.

- ❖ **Un fondement de partenariat vigoureux.** Tous les paliers de gouvernement, le secteur privé, les organismes à but non lucratif et les organisations bénévoles doivent créer des partenariats et se concerter pour répondre aux besoins de leurs communautés respectives. Il faut établir des modes de financement, des incitatifs fiscaux, des méthodes de communication et de partage des idées, et d'autres initiatives encore pour encourager la participation active et continue de tous les partenaires.
- ❖ **Un système axé sur les communautés et leurs besoins.** Dans le système canadien d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie, il faut s'intéresser surtout aux besoins des collectivités régionales, culturelles ou économiques. Chaque communauté doit être en mesure d'adapter ses programmes d'éducation et d'apprentissage à vie pour répondre aux besoins de ses membres. Il faut communiquer les besoins vers le haut et assurer le mouvement des moyens de soutien vers la base.
- ❖ **Une reconnaissance et une transférabilité qui débordent les limites des instances.** Il faut établir un processus permettant la reconnaissance et la transférabilité des compétences professionnelles et personnelles à travers les limites territoriales et provinciales. Les différents organismes de reconnaissance qui existent au Canada doivent reconnaître le principe de la transférabilité.
- ❖ **Un soutien vigoureux des apprenants.** Il faut établir toute une gamme de services pour appuyer les apprenants dans leur cheminement d'apprentissage qui durera toute la vie. Ces services peuvent comprendre notamment l'offre de conseils pour les activités scolaires et d'apprentissage à vie, l'accès facile à des renseignements et à des programmes, le soutien financier, les évaluations ÉRA, et le suivi des compétences.

- ❖ **Souplesse des programmes.** Il faut élaborer des programmes en vue d'inciter les apprenants à participer aux activités d'apprentissage et à continuer de le faire pendant toute la vie. Pour assurer la souplesse des programmes, il faudra adopter des normes d'admission généreuses, des méthodes de prestation souples, des horaires flexibles et des délais plus longs pour l'achèvement des études.
- ❖ **Des programmes de qualité.** Les programmes d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie doivent être bien conçus, d'une grande qualité pédagogique et motivants.
- ❖ **Un système fondé sur une infrastructure canadienne.** Pour que tout le monde ait les mêmes possibilités de participer au système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie, quelle que soit sa situation géographique ou la période consacrée aux études, il faut fournir à toutes les communautés des infrastructures traditionnelles et des TIC, pour qu'elles disposent des outils nécessaires pour répondre aux besoins de leur communauté.

APERÇU DE L'ÉTUDE

Au sujet de l'éducation des adultes, on souligne la complexité et la diversité de son organisation ainsi que l'étendue de son influence (Wise et Glowacki-Dudka, 2004, Tuijnman, 2003, Tweedell, 2000). Il s'agit donc d'un domaine qui occupe de plus en plus le devant de la scène à mesure que les gouvernements travaillent à l'élaboration de stratégies d'apprentissage à vie pour répondre aux exigences socioéconomiques de l'économie mondiale du savoir. De nombreux intervenants affirment d'ailleurs que c'est la mise en œuvre des politiques et programmes d'éducation des adultes qui permettra non seulement d'atteindre le but de l'apprentissage à vie mais aussi d'en assurer la continuité (Cross, 2004, Commission européenne, 2002).

L'éducation des adultes et l'éducation et la formation continues sont autant de moyens de lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, de participer au développement régional, de promouvoir l'intégration socioéconomique de secteurs de la population chargés de fonctions spécifiques, ainsi que de contribuer à la vitalité culturelle (Gouvernement du Québec, 2002).

Cependant, le fait est qu'en ce qui concerne l'éducation des adultes, les définitions, les typologies et les modèles généralement reconnus et permettant de guider l'élaboration des programmes et des politiques sont rares, voire inexistantes et posent un défi pour les personnes qui voudraient mettre au point un cadre stratégique dans ce domaine. Dans la présente étude de recherche, l'état actuel de l'éducation des adultes sur le plan canadien et international en soulignant notamment la terminologie, la typologie, les politiques et les pratiques prometteuses, est examiné.

Dans la présente étude, nous nous sommes penchés sur les cadres stratégiques globaux qui existent déjà et sur leur stade d'évolution et ce, aux niveaux canadien et international. Les grandes préoccupations, les défis et les obstacles à la mise en œuvre relative à ces cadres sont identifiés et font l'objet de discussions. Par ailleurs, nous passons en revue les initiatives qui ont permis d'élaborer des principes ou des lignes directrices pour l'amélioration des pratiques au niveau des programmes et politiques, et nous mettons en vedette les chefs de file et les organisations qui appuient le développement de cadres globaux.

L'apprentissage et l'éducation des adultes ont toujours joué un rôle important, mais peu apprécié, dans le développement des forces économiques de notre pays et dans la formation de ses traditions multiculturelles. Face aux exigences du XXI^e siècle, on reconnaît de nouveau le rôle et l'importance de l'apprentissage à large portée, et de l'apprentissage des adultes en particulier, comme facteur clé du renouveau et du nouvel épanouissement du Canada. (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004, page v).

Partout au Canada, les gouvernements cherchent à déterminer la meilleure façon d'adopter et de mettre en œuvre le concept de l'apprentissage à vie. Comme l'indiquent les résultats du sondage des provinces et des territoires, il nous manque une définition claire du rôle du secteur privé et des organisations non gouvernementales dans le développement, la prestation et la gestion des programmes d'apprentissage des adultes. Cependant, la plupart des provinces et territoires ont signalé qu'ils ont entrepris un examen approfondi pour préciser leurs buts en matière d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie et pour déterminer la façon de structurer leurs milieux d'éducation et de formation formelles, non formelles et informelles afin d'appuyer ces buts. Pour atteindre son but à l'égard de l'apprentissage à vie, le Canada devra réaménager ses structures actuelles et en créer de nouvelles.

Dans la présente recherche, nous essayons surtout d'identifier, d'examiner et de définir les termes et les concepts de l'éducation des adultes pour le contexte canadien, afin de guider l'élaboration des politiques. Les définitions proposées s'inspirent d'un cadre de typologie qui précise les différents volets de l'éducation des adultes et qui se fonde sur la littérature consacrée à l'apprentissage à vie, à l'apprentissage des adultes et à l'éducation des adultes. Les pratiques prometteuses que l'on retrouve dans les politiques et programmes concernant l'éducation des adultes, au Canada et ailleurs dans le

monde sont examinées. Ces pratiques servent à élaborer, pour le Canada, un modèle proposé de l'éducation et de l'apprentissage des adultes. Ce modèle permet de proposer un cadre stratégique et de suggérer le genre d'organismes qui devraient participer à chaque composante du modèle.

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

INTRODUCTION

Cette étude a été entreprise au nom du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], pour poursuivre les activités suivantes :

- ❖ Examiner les pratiques prometteuses et identifier les cadres stratégiques actuels au Canada et dans d'autres pays ainsi que leur stade de développement et les grandes préoccupations, les défis et les obstacles à la mise en œuvre y ayant trait.
- ❖ Élaborer un ensemble cohérent de définitions concernant l'apprentissage à vie et l'éducation des adultes, ainsi qu'une typologie de l'éducation des adultes qui pourront servir à guider l'élaboration de cadres stratégiques canadiens.

La présente recherche découle naturellement d'autres travaux de recherche déjà effectués par le CMEC, entre autres le rapport du CMEC de 2003 concernant un sondage des provinces et territoires sur l'éducation des adultes, qui a été mené sous l'égide du Comité directeur du Projet sur les attentes relatives au secteur postsecondaire. Dans ce rapport de 2003, plusieurs recommandations pour l'avenir, entre autres l'élaboration de définitions et de typologies opérationnelles communes, la mise au point de cadres stratégiques pour l'éducation et l'apprentissage des adultes, et le lancement de travaux de recherche relatifs aux politiques, ont été faites. Ces recommandations ont servi de point de départ pour la présente étude de recherche.

Le Canada est un pays où l'on trouve une grande diversité de groupes ethniques, de modes de gouvernance et de politiques. Bien que l'éducation relève des 13 provinces et territoires, l'appui du gouvernement fédéral est souvent indispensable pour financer certaines activités de l'éducation des adultes, entre autres la formation professionnelle et les programmes de retour au travail. Chaque province et territoire assure la prestation de services d'enseignement par l'entremise de son propre ministère de l'Éducation (ou organisme semblable), et élabore son programme en fonction des besoins de la population locale. Pour sa part, le gouvernement fédéral assume une responsabilité directe pour le soutien des programmes d'éducation et de formation des adultes à l'intention des Premières nations, des détenus dans les pénitenciers, des membres des Forces canadiennes et du personnel de la Garde côtière.

Vu le grand nombre d'instances distinctes responsables de l'éducation des adultes au Canada, la possibilité de créer un cadre stratégique pancanadien est tributaire de l'élaboration et du partage de termes et de modes de compréhension communs.

QUESTIONS ET RÉSULTATS DE RECHERCHE

Conformément au mandat de l'étude, les questions suivantes ont servi à orienter la recherche :

Questions générales

1. Dans la littérature consacrée à l'éducation des adultes, quelles initiatives stratégiques peut-on constater qui seraient actuellement en vigueur au Canada ou ailleurs dans le monde?
2. Peut-on cerner des pratiques prometteuses dans les différents domaines de l'éducation des adultes?

Questions particulières

1. Quels cadres stratégiques pour l'éducation des adultes existent sur le plan canadien et/ou international?
2. Quelles organisations travaillent actuellement à l'élaboration de cadres stratégiques globaux pour l'éducation des adultes?
3. Quels obstacles et défis et quelles préoccupations perçoit-on par rapport à la mise en œuvre d'une politique globale sur l'éducation des adultes au Canada et/ou dans le reste du monde?
4. Quelles sont les meilleures pratiques actuelles en ce qui concerne la conception, la prestation et l'évaluation de l'éducation et de l'apprentissage des adultes?

La présente étude de recherche visait les résultats suivants :

- ❖ constatation des termes et concepts relatifs à l'éducation des adultes pour lesquels il faut trouver une définition commune;
- ❖ élaboration des définitions communes;
- ❖ élaboration d'une typologie ou d'un système de classification pour l'éducation des adultes;
- ❖ constatation des meilleures pratiques en matière d'éducation des adultes;
- ❖ élaboration d'un projet de cadre stratégique pour l'éducation des adultes.

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans la présente analyse documentaire, nous avons eu recours à une méthodologie que l'on peut décrire, en termes généraux, comme une synthèse de recherche intégrant une méta-analyse non statistique. Les *American Institutes for Research* – AIR (instituts de recherche américains) donnent la définition suivante de la synthèse de recherche : « Un document ou une série de documents que l'on produit pour résumer les données ou les ouvrages sur un sujet donné, par la recherche de documents pertinents, par la gestion de bases de données de référence et par l'élaboration de systèmes de codage » (non datée). Au sujet de la méta-analyse non statistique, qui est un phénomène assez récent dans la littérature de recherche, ceci a été dit : « La démarche comprend l'élaboration de modèles, la recherche de documents, le codage de documents, le classement des ouvrages de référence en fonction de leur qualité, des commentaires sur des ouvrages de haute qualité et la synthèse du sous-ensemble de la littérature que l'on juge applicable et d'une qualité assez élevée pour mériter l'inclusion » (Bland, Meurer et Maldonado, 1995, p. 642).

La présente étude adopte une démarche qui s'inspire de celle du *Evidence for Policy and Practice Information and Coordination Centre* – EPPI (centre d'information et de coordination des preuves de politiques et de pratiques). Les éléments clés de la démarche, telle que mise en œuvre par les chercheurs, comprennent :

- ❖ l'élaboration de critères d'inclusion et d'exclusion et la sélection de documents et d'études pertinents relativement aux critères établis;
- ❖ sélection de documents et d'études pertinents pour les différentes cartes de secteur (politiques, meilleures pratiques, terminologie et typologie);
- ❖ sélection de documents et d'études pertinents pour un examen approfondi et inclusion de documents ou d'études dont les titres et/ou les résumés contenaient des termes clés;
- ❖ identification, à partir du premier examen, de documents et d'études d'un intérêt éventuel;

Rapport 2005 au CMEC

- ❖ examen approfondi et classification de documents et d'études d'un intérêt éventuel;
- ❖ inclusion de documents et d'études offrant diverses perspectives;
- ❖ une synthèse narrative fondée sur l'analyse sémantique de documents et d'études et aboutissant à l'élaboration de cadres conceptuels et de thèmes.

PROCÉDÉS DE L'ÉTUDE

Pour mettre en œuvre la méthodologie, nous sommes passés par plusieurs étapes procédurales.

1. Au départ, des critères d'inclusion/d'exclusion ont été établis pour les articles de revue, les documents de recherche, les actes de congrès, les rapports et les livres (voir l'Annexe A). Dans la première analyse documentaire, nous nous sommes concentrés surtout sur les cinq dernières années, de 2000 à 2004. L'élaboration de critères d'inclusion ou d'exclusion a permis de garder l'analyse dans des limites raisonnables et d'assurer la prise en compte de la qualité, car dans la plupart des catégories d'ouvrages retenus, l'examen par des paires était de rigueur.
2. Les trois chercheurs ont établi des modalités et des catégories de recherche et les ont suivies (voir l'Annexe B). Selon les modalités retenues, chaque section de l'étude a porté sur des questions clés; ainsi, l'examen de tous les sujets et de toutes les catégories de documents a été assuré. Une liste des bases de données consultées par les trois chercheurs (voir l'Annexe C) a été dressée.
3. Des chefs de file de l'éducation des adultes ont été sondés pour voir si quelques-unes de ces personnes seraient disposées à agir comme parties prenantes (voir l'Annexe D). Nous avons pris soin d'assurer, dans le groupe des parties prenantes, la représentation de plusieurs domaines de l'éducation des adultes. Les intervenants devaient être des personnes-ressources pour les chercheurs en leur signalant les ouvrages pertinents sur demande et devaient commenter également divers aspects du rapport. Sept éducateurs pour adultes ont accepté d'être parties prenantes.
4. Dans le but de réunir des renseignements sur l'état actuel des lois et des politiques relatives à l'éducation des adultes au Canada, un questionnaire de sondage a été distribué aux 10 provinces et aux trois territoires (voir l'Annexe E). Le questionnaire qui comprenait 10 questions ouvertes a été rempli par chacune des 13 instances.
5. Nous avons préparé un autre questionnaire de sondage pour obtenir des renseignements sur l'état actuel des politiques et des lois relatives à l'éducation des adultes qui étaient approuvées par le gouvernement fédéral (voir l'Annexe F). Malheureusement, faute de temps, aucune réponse officielle n'a été reçue du gouvernement fédéral. Afin de tenir compte des programmes fédéraux au cours de l'étude, l'équipe de recherche a entrepris un examen des sites Web du gouvernement fédéral afin de connaître les lois, les politiques et les programmes qui appuyaient l'éducation des adultes, leur formation professionnelle et d'autres expériences d'apprentissage des adultes, ainsi que tout soutien offert sous forme d'infrastructure.

Après la première phase de l'analyse documentaire qui a compris la lecture de titres et de résumés, des articles et des rapports qui répondaient aux critères d'inclusion ont été sélectionnés pour une lecture approfondie du document entier. Ces documents ont alors été classés par sujet, analysés pour déterminer les contenus pertinents, et ont fait l'objet de recherche en vue de repérer d'autres articles et rapports prometteurs.

À ce stade, des articles et rapports publiés avant la période des derniers cinq ans ont été inclus, à condition de s'avérer être des rapports de référence ou d'avoir une pertinence historique dans le domaine

de l'éducation des adultes. Tous les documents ont fait l'objet d'une analyse sémantique de contenu, et ensuite une synthèse des thèmes, concepts et cadres les plus importants, a été préparée.

SITUATION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES AU CANADA

TOUR D'HORIZON

APERÇU

Dans la section du présent rapport consacrée à la méthodologie, nous avons indiqué qu'un questionnaire sur l'éducation des adultes, à questions ouvertes, avait été envoyé aux 15 instances provinciales, territoriales et fédérales engagées dans la gestion des programmes d'éducation des adultes au nom de leurs électeurs. L'équipe de l'étude a reçu des réponses de 11 des 15 gouvernements participants. La présente section décrit les résultats du sondage et donne un aperçu des lois et politiques sur l'éducation des adultes ainsi que de la gestion des programmes connexes au Canada, au début de 2005.

GESTION DES PROGRAMMES D'ÉDUCATION DES ADULTES

Dans presque toutes les provinces et tous les territoires, les ministères de l'Éducation ou de l'Enseignement postsecondaire ou leurs équivalents participent activement à l'administration des programmes d'éducation des adultes. Dans certaines provinces, les responsabilités pour ce dossier sont partagées entre plusieurs ministères qui dirigent des programmes d'éducation, de travail et/ou de développement des ressources humaines. Les fonctions et les responsabilités de chaque ministère varient d'une instance à l'autre, mais l'on trouve partout un élément commun : la création de politiques et de programmes et l'administration de divers programmes d'éducation des adultes.

Colombie-Britannique

En Colombie-Britannique, le ministère de l'Enseignement postsecondaire (AVED) assure le financement du système public d'éducation et de formation postsecondaires, oriente les politiques dans ce secteur et gère les programmes d'aide financière aux étudiants. Quant à l'éducation des adultes, elle relève à la fois de l'AVED et des établissements postsecondaires publics. Ces derniers offrent une vaste gamme de programmes d'éducation et de formation dans de nombreux domaines : formation professionnelle, études techniques, anglais langue seconde, alphabétisation, programmes de rattrapage, etc.

Par ailleurs, les établissements postsecondaires privés jouent un rôle de premier plan dans le secteur postsecondaire de la Colombie-Britannique, car ils offrent aux étudiants des choix plus abondants et l'accès à une grande diversité d'options de programme. En outre, l'AVED travaille en étroite collaboration avec la régie de formation industrielle de la province pour développer les possibilités de formation dans les métiers spécialisés.

Le ministère des Services communautaires et des services destinés aux Autochtones et aux femmes (MCAWS) coordonne les efforts du gouvernement pour améliorer les programmes et les services destinés aux adultes et aux Autochtones vivant en Colombie-Britannique. En outre, le MCAWS appuie l'enseignement de l'anglais langue seconde et offre des services d'établissement aux nouveaux immigrants. Pour sa part, le ministère de la Sécurité publique et du Solliciteur général offre des possibilités d'éducation des adultes dans tous les établissements correctionnels de la province.

Par l'entremise du ministère de l'Éducation, les districts scolaires et les établissements postsecondaires publics offrent des cours qui permettent aux personnes qui étudient d'achever leurs études secondaires et obtenir ainsi leur diplôme secondaire pour adultes de la Colombie-Britannique. Ces cours sont gratuits pour les personnes qui ne sont pas diplômées. Les districts scolaires et la régie de formation industrielle travaillent avec les collèges communautaires locaux et les collèges universitaires pour offrir aux étudiants inscrits au deuxième cycle du secondaire une formation d'apprentis et dans les métiers qui leur permettra d'obtenir un emploi de premier échelon.

Alberta

En Alberta, le ministère de l'Enseignement postsecondaire est responsable de l'éducation des adultes. Au sein du ministère, les directions de l'apprentissage des adultes, de la formation des apprentis et industrielle et de l'emploi et ressources humaines se partagent la responsabilité de gérer les programmes d'éducation des adultes et de formation professionnelle. La direction de l'apprentissage des adultes s'occupe du financement des fournisseurs de services pédagogiques, de l'aide financière pour les étudiants, des subventions communautaires, de l'agrément des programmes d'étude et de l'octroi de licences et d'agréments aux fournisseurs de services d'éducation des adultes du secteur privé.

La direction de la formation des apprentis et de la formation industrielle élabore des normes de programme de concert avec l'industrie, conseille les apprentis et les employeurs, octroie des crédits pour les programmes de formation d'apprentis approuvés et agréés des personnes dans les professions et métiers désignés.

La direction des ressources humaines et de l'emploi octroie des crédits aux fournisseurs des services d'enseignement et des subventions aux étudiants, approuve des programmes d'étude en vue du rattrapage scolaire, fournit des renseignements sur les possibilités de carrière, assure la formation en vue d'acquérir des connaissances, et aide les personnes à trouver et à garder un emploi.

À part les trois instances susmentionnées, les organisations provinciales suivantes jouent également un rôle dans l'éducation des adultes : la Commission de financement des étudiants; la Commission de formation des apprentis et de formation industrielle de l'Alberta; le Conseil des admissions et des transferts de l'Alberta et le Conseil consultatif sur les écoles privées de formation professionnelle.

Saskatchewan

En Saskatchewan, le ministère de l'Apprentissage s'occupe de la gestion, de l'élaboration et de la prestation de tous les programmes d'éducation des adultes. Le mandat du ministère de l'Apprentissage est de promouvoir le bien-être social, économique et personnel des citoyens de la Saskatchewan. Afin de s'acquitter de son mandat, le ministère offre des programmes de leadership et de soutien depuis le développement de la petite enfance et la prématernelle jusqu'à la 12^e année, la formation technique, l'éducation postsecondaire et des services de bibliothèque publique. Le ministère assure un leadership adapté aux besoins des enfants, des jeunes et des adultes de la Saskatchewan en matière d'apprentissage et de perfectionnement et pour répondre aux besoins du marché du travail provincial en matière d'emploi. Pour réaliser ce mandat, le ministère travaille avec les citoyens pour les aider à améliorer leur vie grâce à l'indépendance économique, à des familles solides, à des communautés inclusives et à la participation au marché du travail et à l'économie de la Saskatchewan.

Manitoba

Au Manitoba, le ministère de l'Enseignement postsecondaire et de la Formation professionnelle (EPFP) assume la première responsabilité de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle. Au sein du ministère, les responsabilités relatives à l'établissement des priorités et à l'octroi des crédits aux établissements postsecondaires qui relèvent du gouvernement sont partagées entre plusieurs branches : Alphabétisation des adultes et éducation permanente, Apprentissage, Services de l'emploi et de la formation professionnelle, Initiative de Manitoba Hydro de formation dans le Nord, Partenariats de formation professionnelle avec l'industrie, Conseil de l'enseignement postsecondaire et Aide aux étudiants. En outre, la direction de la formation linguistique du ministère du Travail et de l'Immigration s'occupe des programmes de base, intermédiaires et avancés d'anglais langue seconde et d'alphabétisation en anglais.

Ontario

En Ontario, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités ainsi que le ministère de l'Éducation se partagent les responsabilités de la gestion de l'éducation des adultes. Au sein du ministère

Rapport 2005 au CMEC

de la Formation et des Collèges et Universités, les responsabilités sont partagées entre la Direction de l'investissement dans les compétences et la Direction des collèges. La Direction de l'investissement dans les compétences est chargée de plusieurs dossiers : alphabétisation et acquisition des compétences de base de la part des adultes; amélioration des projets de formation pour les professionnels entraînés; rattrapage scolaire et prestation de cours d'anglais et de français langue seconde. La Direction des collèges quant à elle est responsable du rattrapage scolaire et partage également une certaine responsabilité en ce qui concerne l'anglais et le français langue seconde.

À l'intérieur du ministère de l'Éducation, la Direction des services dans les districts est chargée de l'administration de plusieurs dossiers : cours d'anglais et de français comme langue seconde sans crédit; cours à crédit pour adultes menant à un diplôme d'études secondaires; programmes d'études de langues Autochtones, à l'intention des adultes; et cours de préparation à la citoyenneté.

Québec

Au Québec, le secteur de la formation professionnelle, technique et continue est chargé de guider et d'appuyer l'élaboration de services pédagogiques à l'intention des adultes francophones et anglophones. Le secteur est responsable notamment des domaines suivants :

- ❖ définir et mettre en œuvre des politiques, des orientations et des stratégies de l'éducation générale des adultes, par le biais de la politique du gouvernement sur l'éducation des adultes et la formation continue;
- ❖ cerner les besoins et établir les priorités pour l'élaboration ou la révision du programme de formation;
- ❖ s'acquitter des responsabilités dans le domaine de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis;
- ❖ élaborer les indicateurs de succès;
- ❖ dans le domaine de la formation professionnelle, coordonner et gérer de courts programmes de formation au niveau collégial et expérimenter de courts programmes de formation au niveau secondaire;
- ❖ coordonner les activités de communication;
- ❖ gérer le budget des études coopératives;
- ❖ élaborer des lignes directrices de programme général pour l'éducation de base des adultes et la formation professionnelle au niveau secondaire (lignes directrices structurelles, instructions annuelles, programmes d'étude, etc);
- ❖ gérer des services d'action communautaire autonome, surtout dans le domaine de l'alphabétisation;
- ❖ administrer l'entente fédérale-provinciale sur l'alphabétisation;
- ❖ gérer l'entente fédérale-provinciale sur l'éducation dans les établissements correctionnels;
- ❖ aider le développement de l'éducation des adultes et de la formation continue à l'intention des Autochtones;
- ❖ s'occuper des enjeux de l'éducation à distance et de l'éducation sur Internet;

- ❖ élaborer des programmes pour des populations avec des besoins spéciaux (p. ex. : pour les personnes ayant une déficience physique ou mentale).

En plus, le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille est un intervenant très actif dans le domaine de l'éducation continue. Par ailleurs, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration se charge d'offrir une formation aux immigrants au Québec (pour qu'ils puissent assimiler la langue et les compétences nécessaires pour intégrer la société québécoise).

Nouveau-Brunswick

Dans la province du Nouveau-Brunswick, le ministère de la Formation et du Développement de l'emploi (FDE) assume la responsabilité de la plupart des programmes d'éducation des adultes. Ce ministère est responsable du système des collèges communautaires, des programmes de formation d'apprentis et d'autres aspects de l'apprentissage des adultes, à l'exception des programmes offerts par le biais du réseau universitaire.

La Direction générale des affaires postsecondaires du ministère de l'Éducation se charge de plusieurs aspects de l'enseignement postsecondaire, y compris l'aide financière aux étudiants, la recherche et l'innovation, le financement des universités, les négociations avec d'autres provinces pour l'enseignement dans des disciplines qui ne sont pas offertes au Nouveau-Brunswick, la gestion des bourses, le fonds de fiducie pour les infrastructures universitaires, la coopération Québec-Nouveau-Brunswick sur l'enseignement postsecondaire et la recherche, la mise en œuvre de la *Loi sur l'attribution des grades universitaires*. Cette direction s'occupe également des questions concernant le transfert des crédits, les frais de scolarité, l'endettement des étudiants et les choix en matière d'éducation, de formation et de carrière. Finalement, la Direction générale des affaires postsecondaires est chef de file pour plusieurs études de recherche canadiennes ou multi-provinces concernant les enjeux de l'enseignement postsecondaire.

Nouvelle-Écosse

En Nouvelle-Écosse, le ministère de l'Éducation est le responsable du développement, de la gestion et de la prestation des programmes et services d'éducation des adultes. Au ministère même, ces responsabilités dans ce domaine sont réparties entre la direction des compétences et de l'apprentissage et la direction de l'enseignement postsecondaire. D'une part, la direction des compétences s'occupe de plusieurs dossiers : le système de formation d'apprentis, la formation en milieu de travail, l'alphabétisation et la formation de base des adultes (FBA), les équivalences du diplôme d'études secondaires et de la formation générale, l'alphabétisation familiale et la FBA, le perfectionnement professionnel et le développement des compétences. D'autre part, la direction de l'enseignement postsecondaire s'occupe des systèmes d'enseignement postsecondaire publics et privés (universités, collèges communautaires et collèges privés de formation professionnelle), de l'aide aux étudiants, de l'aide à l'employabilité des personnes handicapées (AEPH) et des bibliothèques publiques.

À part les services assurés par le ministère de l'Éducation, d'autres ministères appuient les activités d'apprentissage des adultes. Par exemple, le ministère des Services communautaires subventionne, au cas par cas, les assistés sociaux inscrits à des programmes d'éducation des adultes où l'on enseigne notamment l'alphabétisation, les aptitudes à la vie quotidienne et la préparation pour l'emploi. Le ministère de la Justice quant à lui soutient certains programmes d'éducation des adultes qui sont offerts dans les établissements correctionnels provinciaux. Finalement, le Secrétariat des aînés fait la promotion des possibilités d'apprentissage pour les aînés de cette province.

Île-du-Prince-Édouard

Dans l'Île-du-Prince-Édouard (ÎPE), la responsabilité de la gestion et de la prestation des programmes d'éducation des adultes est partagée par plusieurs ministères. Le ministère de l'Éducation représente l'ÎPE comme premier responsable de la coordination du protocole d'entente entre le gouvernement provincial, le gouvernement fédéral et le Collège Holland pour la prestation, la gestion et l'administration

Rapport 2005 au CMEC

de la plupart des programmes d'éducation des adultes. La responsabilité de financer le programme d'alphabétisation et la formation générale des adultes est partagée entre le ministère de l'Éducation, le ministère de la Santé et des Services sociaux, le ministère du Développement et de la Technologie et l'accord ÎPE-Canada sur le développement du marché du travail.

Le Secrétariat des initiatives en alphabétisation, qui est une division de l'éducation et de la formation continues au ministère de l'Éducation, est chargé de la coordination et de la gestion générale du système des programmes et des services d'alphabétisation et d'apprentissage des adultes. Ces programmes et services incluent notamment : le programme d'alphabétisation et d'éducation de base pour adultes, qui comprend l'alphabétisation, l'acquisition de crédits en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, l'équivalence de 12^e année de la Formation générale (FG), l'éducation en milieu de travail et certificats d'études secondaires de l'ÎPE pour les étudiants adultes. Le directeur du Secrétariat des initiatives en alphabétisation est également directeur du projet de l'Éducation en milieu de travail de l'ÎPE, un partenariat à but non lucratif d'entreprises, de syndicats et de gouvernements qui se chargent d'offrir des possibilités d'apprentissage, sur leur lieu de travail, aux personnes employées et, dans la population active, aux gens de métier.

Terre-Neuve-et-Labrador

À Terre-Neuve-et-Labrador, la direction de l'enseignement postsecondaire du ministère de l'Éducation est responsable de la conception et de la mise en œuvre de politiques, de stratégies, de programmes et de services en vue d'assurer le meilleur développement possible des ressources humaines par le biais des études postsecondaires. Le ministère octroie une subvention annuelle aux établissements publics d'enseignement postsecondaire, qui s'acquittent de leurs responsabilités en vertu des lois provinciales. La direction de l'enseignement postsecondaire régit également la formation privée en vertu de la loi sur les établissements de formation privés (*Private Training Institutions Act*) et du règlement pris en application de celle-ci. Cette même direction est responsable de la formation des apprentis, de l'apprentissage des adultes, de l'alphabétisation et de l'aide financière aux étudiants.

Nunavut

Au Nunavut, le ministère de l'Éducation est chargé de l'évaluation, du contrôle et du financement de tous les programmes d'éducation des adultes sur le territoire. Ces programmes sont offerts soit par le ministère même, soit par l'entremise du *Nunavut Arctic College*, son principal agent de prestation, qui est un organisme autonome du gouvernement.

Territoires du Nord-Ouest

Dans les Territoires du Nord-Ouest, le ministère de l'Éducation, de la Culture et de l'Emploi est responsable de l'éducation publique, de l'enseignement postsecondaire, de la formation pour le marché du travail et des services de développement professionnel.

Yukon

Au Yukon, le ministère de l'Éducation s'occupe de tous les aspects de l'éducation des adultes, entre autres la gestion de l'entente de formation du Yukon College, l'aide financière aux étudiants, les programmes de formation d'apprentis, les règlements des écoles de métiers et les programmes et services de développement du marché du travail.

QU'EST AU JUSTE L'ÉDUCATION DES ADULTES?

On a constaté qu'à l'heure actuelle il n'y a pas de province ni de territoire qui ait une définition unique et unificatrice de l'éducation des adultes, de l'apprentissage des adultes ni de l'apprentissage à vie servant à guider le financement, le développement et la prestation des programmes provinciaux ou territoriaux d'éducation des adultes. Dans certaines provinces, on trouve plusieurs idées différentes concernant la nature d'un programme d'éducation des adultes et la clientèle à laquelle il est destiné. Nous avons

constaté également que si plusieurs ministères participent à la gestion de l'éducation des adultes, les concepts directeurs des programmes d'éducation des adultes diffèrent souvent d'un ministère à l'autre, suivant les différents rôles et responsabilités de chacun envers la population adulte desservie.

Colombie-Britannique

La Colombie-Britannique n'a aucune définition officielle de l'éducation des adultes.

Alberta

L'Alberta a créé une description informelle de l'éducation des adultes pour guider les politiques du gouvernement. Elle ne dispose à l'heure actuelle d'aucune description de l'apprentissage à vie ni de l'apprentissage des adultes. L'Alberta définit l'éducation des adultes comme suit :

L'éducation des adultes est l'accès à des possibilités d'enseignement postsecondaire de haute qualité qui sont abordables et qui durent toute la vie.

Le gouvernement de l'Alberta signale que ces possibilités peuvent concerner notamment des programmes offrant des attestations d'étude, telles que les études en vue d'un diplôme ou d'un certificat, la formation d'apprentis ou le perfectionnement des compétences, la formation professionnelle et la préparation à l'emploi. Le ministère de l'Enseignement postsecondaire de l'Alberta reconnaît également l'importance de l'apprentissage non formel qui ne mène pas à une attestation d'études mais qui contribue néanmoins au perfectionnement des compétences et de l'expertise professionnelles des Albertains. Les deux types de programme (menant à une attestation d'études ou non) sont offerts par l'entremise de divers établissements, y compris les universités, les collèges, les établissements d'enseignement technique, les centres communautaires d'approche et d'apprentissage et les centres de formation à distance.

Saskatchewan

La Saskatchewan a signalé qu'elle ne possède pas de définition provinciale qui soit uniforme et documentée. Les répondants disaient qu'en général, l'éducation des adultes englobe l'apprentissage formel et l'apprentissage non formel, avec ou sans crédit. Ils ont expliqué qu'en Saskatchewan :

- ❖ L'éducation des adultes vise les personnes qui ont quitté le système d'éducation de la maternelle à la 12^e année ou les personnes que l'on considère comme des adultes en raison de leurs responsabilités sociales et culturelles. (Remarque : certains des programmes, tels que la formation générale (FG) et la formation de base des adultes, ont un critère d'âge).
- ❖ L'éducation des adultes comprend le processus d'acquisition des connaissances, des compétences, du jugement et des valeurs par la participation à des milieux d'enseignement et d'apprentissage plus formels et plus organisés.
- ❖ L'éducation des adultes met l'accent normalement sur « la connaissance des contenus et/ou des matières ».
- ❖ Les systèmes d'éducation et de formation sont souvent orientés vers l'emploi.
- ❖ L'éducation des adultes peut comprendre l'éducation et la formation offertes par les employeurs et pour les personnes qui n'ont pas achevé leurs premières études (jusqu'à la 12^e année).

Les répondants ont signalé d'ailleurs que la définition d'adulte qu'on trouve dans ces lignes directrices manque de précision. Ils ont dit que la définition d'une personne « adulte » englobe une diversité de personnes qui diffèrent les unes des autres par rapport à leur classe, culture, appartenance à un groupe ethnique, personnalité, style cognitif, mode d'apprentissage, expérience de vie et sexe. La distinction

Rapport 2005 au CMEC

traditionnelle entre l'adulte et l'adolescent, fondée sur des critères chronologiques, par une distinction fondée sur la responsabilité et le rôle de la personne est en train d'être remplacée.

Manitoba

Le Manitoba définit l'éducation des adultes ainsi : « Les occasions d'apprentissage planifiées sciemment organisées et intentionnelles qu'on présente dans des contextes formels ou non formels et qui permettent d'acquérir des connaissances et des compétences en vue d'atteindre un but ou un résultat précis. »

Toujours selon cette définition : « L'éducation des adultes commence au moment où l'adulte se trouve face à une situation qui exige une adaptation par rapport au travail, à la vie de famille ou communautaire. »

Ontario

La province de l'Ontario a indiqué qu'elle n'a pas à l'heure actuelle de définition officielle de l'éducation des adultes ni d'autres termes pouvant servir à guider l'élaboration et la prestation des programmes. Les répondants ont signalé que le gouvernement de l'Ontario a entamé un processus de consultations publiques dans le but d'élaborer une stratégie d'éducation des adultes pour la province. Nous espérons qu'une orientation officielle sera intégrée à cette stratégie.

Québec

Le Québec est l'une des rares instances à mettre sa définition de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie dans un texte de loi. En effet, la province a intégré des définitions directrices à son Régime pédagogique de la formation générale des adultes (CMEC, 2003). Voici les définitions qui se trouvent dans ce texte de loi :

Éducation de base des adultes – *Les services éducatifs offerts aux adultes en formation générale comprennent des services de formation, des services d'éducation populaire et des services complémentaires. Ils ont pour objet :*

- ❖ *de permettre à l'adulte d'accroître son autonomie;*
- ❖ *de faciliter son insertion sociale et professionnelle;*
- ❖ *de favoriser son accès et son maintien sur le marché du travail;*
- ❖ *de lui permettre de contribuer au développement économique, social et culturel de son milieu;*
- ❖ *de lui permettre d'acquérir une formation sanctionnée par le ministre.*

Apprentissage à vie – *L'apprentissage en tant que processus qui se poursuit pendant toute la vie vise plusieurs objectifs, à savoir, développer l'autonomie et le sens de responsabilités des personnes et des communautés, leur permettre de faire face aux changements dans l'économie, dans la culture et dans la société dans son ensemble, et promouvoir la coexistence, la tolérance et la participation éclairée et créatrice des citoyens dans la société; bref, permettre aux personnes et aux collectivités de prendre en main leur destinée et celle de la société afin de relever les défis de l'avenir.*

Les répondants ont fait remarquer qu'il est indispensable que la démarche adoptée par le gouvernement provincial à l'égard de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie soit fondée sur le patrimoine, la culture, les valeurs et les expériences personnelles des personnes, et que ces activités se poursuivent de manière à aider et à encourager la participation active et l'expression des citoyens.

Nouveau-Brunswick

Le Nouveau-Brunswick déclare qu'il n'a pas de définition officielle d'apprenant adulte ni d'éducation des adultes mais qu'il est guidé par son Plan d'apprentissage de qualité. Le Plan d'apprentissage de qualité comprend quatre points de départ ou énoncés de politique reliés entre eux, à savoir l'éducation de la petite enfance, l'école de la maternelle à la 12^e année, l'éducation et la formation postsecondaire, et l'apprentissage des adultes et l'apprentissage à vie. Le premier énoncé de politique, intitulé *Écoles de qualité, résultats élevés*, a été publié en avril 2003. Les énoncés concernant l'éducation de la petite enfance et l'éducation et la formation postsecondaires seront publiés au cours des prochains mois. L'énoncé de politique sur l'apprentissage des adultes et l'apprentissage à vie est en train d'être rédigé et il sera publié au cours de l'été ou à l'automne 2005. Cet énoncé de politique propose une définition des apprenants adultes. La définition est très générale et le gouvernement ne l'a pas encore approuvée ni adoptée. Par conséquent, cette définition de figure pas dans la présente étude.

Nouvelle-Écosse

Tout en précisant qu'elle n'a aucune définition officielle de l'éducation des adultes, la Nouvelle-Écosse fait remarquer que l'un des buts de son document-cadre sur les compétences et l'apprentissage, *Skills Nova Scotia* (compétences Nouvelle-Écosse), est de « renforcer le système de possibilités d'apprentissage à vie qu'offre la Nouvelle-Écosse ». Toujours selon ce document, la province privilégie l'opinion que « l'apprentissage est une entreprise qui commence avec la naissance et se poursuit pendant toute la vie d'adulte. »

En Nouvelle-Écosse, les critères des programmes soulignent normalement les possibilités d'apprentissage formelles ou informelles, avec ou sans crédit, dans les organisations communautaires, les collèges, les conseils scolaires et le milieu de travail. Pour s'inscrire à certains programmes, il faut répondre à des critères d'âge (p. ex. : si l'on veut obtenir le diplôme d'études secondaires pour adultes ou le certificat de FG) ou d'admissibilité (p. ex. : ne plus faire partie du système ordinaire des écoles publiques).

Île-du-Prince-Édouard

L'Île-du-Prince-Édouard a indiqué que sa définition de l'éducation des adultes est orientée par la stratégie d'alphabétisation « Grands défis, grands gains », qui a été élaborée en 1996. Cette définition sert à orienter la prestation des programmes d'éducation des adultes pour les citoyens de la province. La stratégie donne la définition suivante de l'éducation des adultes :

Les occasions d'apprentissage offertes aux apprenants adultes pour qu'ils puissent hausser leur niveau d'alphabétisation et atteindre un niveau d'études allant jusqu'à l'équivalence de 12^e année.

Terre-Neuve-et-Labrador

Une réorganisation du ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador a mené à la création d'une division de l'apprentissage et de l'alphabétisation des adultes. Pour compléter ce travail, le ministère élabore des définitions qui porteront à la fois sur les emplois actuels et sur les orientations futures. Le site Web du ministère utilise le terme « apprentissage des adultes » pour guider les personnes à la recherche de renseignements sur l'éducation ou les compétences professionnelles. L'information sur l'apprentissage des adultes qui s'y trouve concerne toute une gamme d'activités éducatives : alphabétisation de base, études secondaires, formation de base des adultes, épreuves de formation générale, enseignement postsecondaire au niveau des collèges et des universités, cours d'éducation permanente sans crédit, etc.

Rapport 2005 au CMEC

Territoires du Nord-Ouest

Les Territoires du Nord-Ouest (TNO) ont indiqué qu'ils ne définissent l'éducation des adultes ni dans des lois ni dans des politiques. Les répondants ont signalé que la stratégie d'alphabétisation proposée pour les TNO, actuellement à l'étude, cherche à offrir une certaine orientation pour l'amélioration de l'alphabétisation pendant toute la vie, depuis la petite enfance jusqu'au troisième âge. Dans la section de la stratégie qui concerne les adultes, il est précisé que les compétences scolaires acquises à la deuxième année constituent le fondement essentiel pour la formation et le recyclage ayant trait à l'emploi. Cette partie de la stratégie souligne trois initiatives importantes destinées à aider les apprenants à acquérir ce fondement :

- ❖ prévention du départ prématuré de l'école;
- ❖ intégration, aux écoles secondaires, des perspectives professionnelles et d'emploi;
- ❖ amélioration de l'alphabétisation et des compétences en mathématiques des personnes qui ne possèdent pas de formation de base.

L'alphabétisation inclut des efforts pour maintenir et améliorer les langues officielles autochtones des TNO et pour leur redonner vie, en mettant l'accent d'abord sur la capacité de parler la langue couramment (car il s'agit de langues avant tout orales) et ensuite l'alphabétisation. La stratégie de l'alphabétisation définit la littératie comme étant « la capacité d'une personne d'écouter, de parler, de lire, d'écrire, de regarder, de représenter, de faire des calculs et de résoudre des problèmes dans l'une ou plusieurs des langues officielles des TNO à des niveaux de compétence nécessaires pour bien fonctionner en famille, au sein de la communauté et sur les lieux de travail. »

Nunavut

Le gouvernement du Nunavut a achevé récemment un document intitulé « Élaboration d'une stratégie d'apprentissage des adultes (2004) ». Bien que ce document ne constitue pas encore de politique gouvernementale, il pourra être utilisé pour élaborer des politiques et programmes en matière d'éducation des adultes. Ce document décrit l'apprentissage des adultes comme étant « tous les aspects de l'éducation et de la formation des adultes et toutes les activités d'apprentissage entreprises par les adultes ». Il permet de remarquer notamment que l'apprentissage des adultes est un processus qui se poursuit pendant toute la vie et non pas seulement pendant les premières années.

Yukon

Le gouvernement du Yukon déclare qu'il n'a pas de définition directrice de l'éducation des adultes, mais considère, en général, qu'un apprenant adulte est une personne âgée de 17 ans ou plus qui ne participe plus aux programmes des écoles publiques.

SOUTIEN DES LOIS ET POLITIQUES

Le sondage a permis de constater qu'il n'y a pas de province ni de territoire ayant de loi consacrée uniquement au soutien de l'éducation des adultes. Dans la plupart des instances, les exigences en matière d'éducation des adultes sont précisées dans des lois définissant le rôle que joue l'éducation publique, l'enseignement postsecondaire ou le ministère du travail. Les crédits servant à appuyer l'éducation des adultes relèvent souvent de programmes ou de projets intégrés à des budgets ministériels plus généraux. Le Tableau 1 donne des exemples de lois et/ou de politiques gouvernementales qui appuient actuellement l'élaboration, la prestation et la gestion des programmes d'éducation des adultes indiqués par les répondants au sondage.

Tableau 1 : Exemples canadiens de lois offrant un soutien aux programmes d'éducation des adultes

Province ou territoire	Exemples de lois
Colombie-Britannique	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Loi sur les écoles de la C. -B. ❖ Loi sur les collèges et les instituts ❖ Loi sur l'autorisation des diplômes ❖ Loi sur les établissements privés de formation professionnelle ❖ Régie de formation industrielle ❖ Loi sur les universités ❖ Loi sur l'Université Royal Roads ❖ Loi sur l'Université Thompson River
Alberta	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Loi sur l'apprentissage postsecondaire ❖ Loi sur le régime d'épargne pour l'éducation du centenaire de l'Alberta ❖ Loi sur les écoles privées de formation professionnelle ❖ Loi sur l'aide financière aux étudiants ❖ Loi sur la formation des apprentis et la formation industrielle ❖ Loi sur les moyens de soutien des revenus et des emplois
Saskatchewan	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Loi sur l'éducation ❖ Loi sur les bibliothèques publiques ❖ Loi sur les collèges régionaux ❖ Loi sur la formation des apprentis et l'agrément des métiers ❖ Loi sur l'Institut des sciences appliquées de la Saskatchewan ❖ Loi sur l'Université de Regina ❖ Loi sur l'Université de la Saskatchewan
Manitoba	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Loi sur les centres d'apprentissage pour adultes et son règlement général ❖ Loi sur l'apprentissage et la qualification professionnelle ❖ Loi sur l'Université de Brandon ❖ Loi sur les collèges ❖ Loi sur le Conseil de l'enseignement postsecondaire ❖ Loi sur l'administration scolaire (dans la mesure où elle s'applique à la formation et à l'enseignement postsecondaire) ❖ Loi sur le ministère du Travail et de l'Immigration (dans la mesure où elle s'applique aux programmes de formation) ❖ Loi sur l'aide aux étudiants ❖ Loi sur l'Université du Manitoba ❖ Loi sur l'Université de Winnipeg ❖ Loi sur les établissements d'enseignement professionnel privés ❖ Loi sur les écoles publiques
Québec	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Loi sur l'instruction publique ❖ Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel
Nouveau-Brunswick Nouvelle-Écosse	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Loi sur l'enseignement et la formation destinés aux adultes ❖ Loi sur l'aide à la jeunesse ❖ Loi sur l'éducation ❖ Loi sur la formation d'apprentis et la qualification professionnelle ❖ Loi sur les collèges communautaires ❖ Loi sur la réglementation des collèges d'enseignement professionnel privés ❖ Loi sur l'aide aux étudiants ❖ Loi sur le Secrétariat de la jeunesse ❖ Loi sur l'attribution de grades universitaires (par ailleurs, chaque université a une loi qui lui est propre) ❖ Loi sur les bibliothèques ❖ Loi sur l'éducation des Mi'kmaq

Rapport 2005 au CMEC

Terre-Neuve-et-Labrador	<ul style="list-style-type: none">❖ Loi sur l'Université Memorial❖ Loi de 1996 sur les collèges❖ Loi sur les établissements de formation privés❖ Loi sur la formation et la certification des apprentis
Territoires du Nord-Ouest	<ul style="list-style-type: none">❖ Politique sur l'éducation, la culture et l'établissement des emplois
Yukon	<ul style="list-style-type: none">❖ Loi sur la formation des apprentis et ses règlements❖ Loi sur les collèges❖ Loi sur l'aide financière aux étudiants❖ Loi sur la réglementation des écoles des métiers

PROGRAMMES D'ÉDUCATION DES ADULTES

Le Tableau 2 illustre les programmes et les initiatives en matière d'apprentissage des adultes qui ont été signalés par les répondants du sondage sur l'éducation des adultes. Certaines instances ont fourni une liste très complète des programmes d'éducation des adultes, tandis que d'autres se sont contentées d'offrir quelques exemples de programmes appuyés par leur gouvernement. Par conséquent, cette liste n'est pas un répertoire complet des programmes offerts à travers le Canada, mais constitue plutôt un échantillon qui donne une idée de la participation des gouvernements à l'éducation des adultes.

Quelques provinces et territoires ont indiqué que leur gouvernement était en train de passer en revue ou de créer une stratégie à long terme pour l'éducation des adultes. À ce sujet, le Nunavut a déclaré notamment :

En ce qui concerne l'état actuel des programmes d'apprentissage des adultes au Nunavut, le mieux que l'on puisse dire, c'est qu'ils sont morcelés. Il y a un grand nombre d'initiatives individuelles axées sur des communautés, des régions ou des professions, mais la coordination entre elles est faible ou inexistante (Nunavut, 2004, p. 75).

Le Nunavut a donc besoin d'adopter une stratégie globale de l'éducation des adultes qui comprendra une vaste gamme de programmes destinés à appuyer la population du territoire.

Le Manitoba signale que conformément à sa définition de l'éducation des adultes, il offre des programmes d'éducation des adultes, qui sont parrainés par le gouvernement :

- ❖ Programmes d'alphabétisation des adultes. La province coordonne et finance des programmes communautaires d'alphabétisation, pour lesquels on n'exige pas de frais de scolarité, à l'intention des adultes qui ont besoin d'alphabétisation pour atteindre leurs buts en matière d'emploi, de formation et/ou d'épanouissement.
- ❖ Centres d'apprentissage des adultes. La province coordonne et finance ces centres afin d'offrir aux adultes des programmes d'enseignement sans frais de scolarité. Ainsi, les adultes peuvent suivre des cours en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou d'autres cours préalables leur permettant de profiter d'occasions d'enseignement, de formation et d'emploi.
- ❖ Formation en milieu de travail. La province coordonne et finance des programmes et des projets d'alphabétisation et d'acquisition de compétences essentielles sur les lieux de travail.
- ❖ Initiatives de planification des ressources humaines, menées à l'échelle de l'industrie, pour développer le bassin d'employeurs qui font des placements dans la formation. Il s'agit de créer des partenariats avec les groupes patronaux et les associations industrielles afin d'encourager la planification des ressources humaines à long terme dans divers secteurs d'activité.
- ❖ Entente sur le développement du marché du travail qui appuie le développement des compétences.
- ❖ Programme de formation en apprentissage à l'intention des autochtones.

- ❖ Formation d'appoint pour la qualification professionnelle des gens de métier.
- ❖ Programme facultatif de formation d'apprentis au deuxième cycle du secondaire, à l'intention des jeunes.
- ❖ Programmes communautaires d'employabilité et projets de partenariat communautaire, pour créer et offrir des possibilités d'acquérir la formation, l'expérience de travail et les compétences qui améliorent l'employabilité.
- ❖ Programmes de base, intermédiaires et avancés d'anglais langue seconde et d'alphabétisation en anglais langue seconde.
- ❖ Programmes de soutien aux immigrants.

En 2004, le gouvernement de l'Ontario a entrepris un examen général de l'éducation des adultes. Cet examen, qui guidera l'élaboration future des politiques et des programmes, avait les buts suivants :

- ❖ Le gouvernement s'engage à offrir aux citoyens de l'Ontario l'accès à un système d'éducation et de formation des adultes qui tienne compte des défis économiques actuels et prévus (Ontario, 2004, p. 1).
- ❖ Les résultats de l'examen serviront à aider l'élaboration de nouvelles politiques. On espère que grâce à cette démarche, on pourra offrir aux citoyens de la province une certaine souplesse et un soutien sans faire monter les frais que devra assumer le gouvernement provincial.

La Saskatchewan a lancé sa propre étude des politiques et des programmes par le biais de son projet d'apprentissage et d'éducation des adultes. Le projet concerne notamment l'assimilation des compétences de base, l'investissement dans les ressources humaines, l'innovation en enseignement et en apprentissage, la meilleure façon d'améliorer la valeur et la visibilité de l'apprentissage dans la province, la prestation des services d'orientation professionnelle et de counselling et le but d'offrir des occasions d'apprentissage à proximité du foyer.

Le système d'éducation des adultes du Québec est l'un des plus grands systèmes de ce genre au Canada. Le gouvernement provincial a déjà achevé plus de la moitié de son plan d'action quinquennal (2002-2007) qui se poursuit en vertu du programme d'éducation des adultes et de formation continue et qui met l'accent sur l'apprentissage à vie. Le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille et Emploi Québec offrent un soutien actif à la formation continue au Québec, afin d'encourager le développement et la prestation de la formation de la main-d'œuvre. Le gouvernement exige que les entreprises ayant une masse salariale supérieure à un million de dollars investissent 1 p. 100 de cette masse dans la formation des employés. Les employeurs qui ne répondent pas à cette exigence doivent verser, au Fonds national de la formation de la main-d'œuvre, la différence entre leur placement dans la formation et 1 p. 100 de leur masse salariale.

Au Québec, l'éducation des adultes et la formation continue se fondent sur les principes directeurs suivants :

- ❖ Il faut que les connaissances soient accessibles à tout le monde et partagées par tout le monde, afin de favoriser l'épanouissement personnel, le développement économique et la cohésion sociale.
- ❖ L'éducation des jeunes et la formation continue représentent deux étapes dans le continuum de l'apprentissage à vie.

Rapport 2005 au CMEC

- ❖ Le droit à l'éducation doit se concrétiser en actions destinées à augmenter la demande de l'apprentissage, afin d'assurer l'apprentissage à vie et de permettre aux personnes d'achever avec succès le plan de formation.
- ❖ Le gouvernement doit jouer un rôle de premier plan dans l'éducation des adultes et dans la formation continue dans un contexte de concertation et de partenariat.
- ❖ Le gouvernement et d'autres organisations et réseaux sont responsables de la mise en œuvre de l'éducation des adultes et de la formation continue, de concert avec les bénéficiaires des services d'instruction, leurs enseignants, les associations professionnelles et commerciales, les syndicats, les associations socioéconomiques, les employeurs et les citoyens en général.

Le gouvernement du Nouveau-Brunswick donne une subvention à Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc., une organisation non gouvernementale (ONG) qui offre des programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes, par le biais de salles de classe communautaires prévues au programme des services scolaires communautaires. Le gouvernement finance également des programmes d'aide à l'emploi qui, dans certaines circonstances, permettent d'offrir aux apprenants adultes admissibles une subvention pour les frais de scolarité et, dans certains cas, des allocations pour payer le coût de la vie pendant que ces apprenants participent à des programmes d'éducation et de formation.

La *Nova Scotia School for Adult Learning* – NSSAL (école pour l'apprentissage des adultes), lancée en 2001, est une initiative de coordination du ministère de l'Éducation. Cette école est un exemple des meilleures pratiques en alphabétisation car on y trouve plusieurs éléments clés tels que l'accès financier, les partenariats de financement et de prestation, la reconnaissance des acquis ainsi que la coordination et la continuité des services offerts aux apprenants adultes. Avant 2001, les fournisseurs de services d'alphabétisation travaillaient souvent chacun pour son compte, séparés les uns des autres. Les apprenants ne réussissaient que rarement à passer d'un programme à l'autre, et il y avait peu de reconnaissance officielle des acquis. Aujourd'hui, par l'entremise de la NSSAL, le gouvernement provincial subventionne les organisations communautaires, les collèges communautaires et les conseils scolaires pour qu'ils offrent, aux adultes admissibles, des programmes d'enseignement sans frais de scolarité. Les adultes peuvent profiter de toute une gamme de cours, depuis l'alphabétisation de base jusqu'aux études menant au diplôme d'études secondaires ou l'équivalent. Le diplôme d'études secondaires pour adultes de la Nouvelle-Écosse, qui est une sanction à 12 crédits offerte par l'école pour l'apprentissage des adultes, comporte la reconnaissance des acquis et réunit deux programmes qui, dans le passé, étaient distincts, à savoir le programme des écoles publiques, offert par les conseils scolaires, et le programme d'apprentissage des adultes offert par les collèges. On peut également créditer l'apprentissage formel antérieur, s'il est admissible, par un processus de transfert de crédits. L'attribution de « crédits doubles » est également possible.

La Nouvelle-Écosse indique que le succès et la force de son programme de formation en milieu de travail sont attribuables à un modèle de partenariat qui encourage l'investissement dans l'enseignement et la formation de la part des gouvernements, des entreprises et des syndicats et qui nourrit une culture de l'apprentissage sur les lieux de travail. On effectue une analyse des besoins organisationnels, puis crée des programmes sur mesure pour répondre aux besoins des participants et du milieu de travail ou secteur industriel concerné. La souplesse du modèle permet de répondre aux besoins des entreprises, qu'elles soient grandes ou petites, des travailleuses et travailleurs déplacés et des secteurs industriels particuliers. Parmi les exemples de meilleures pratiques dans ce domaine, citons l'Initiative des compétences essentielles pour les petites entreprises, qui met l'accent sur les besoins des propriétaires exploitants, et l'Initiative des compétences essentielles pour la formation d'apprentis, qui aide les apprentis à achever avec succès le volet technique de leur formation. Par ailleurs, le gouvernement provincial a introduit un Projet de travail et d'apprentissage « parcours unique » où les bénéficiaires d'un soutien de revenu peuvent acquérir des compétences essentielles et être orientés ensuite vers des emplois dans l'industrie.

La Nouvelle-Écosse signale également que le ministère de l'Éducation étudie la possibilité d'implanter un cadre stratégique pour l'alphabétisation des adultes et/ou l'apprentissage à vie. Le ministère a fait

dernièrement de nouveaux placements dans les infrastructures pour que les collèges puissent offrir plus de programmes et de places à leurs étudiants éventuels. En outre, le ministère va bonifier les placements dans l'école pour l'apprentissage des adultes de la Nouvelle-Écosse en octroyant des crédits aux collèges, aux conseils scolaires et aux groupes communautaires pour qu'ils offrent des programmes gratuits d'alphabétisation et de formation de base des adultes. La Nouvelle-Écosse est en train de faire des recherches et de consulter les parties intéressées en vue d'inaugurer un cadre d'évaluation et de reconnaissance des acquis pour la province.

La province de Terre-Neuve-et-Labrador publiera sous peu son livre blanc sur l'enseignement postsecondaire. Le mandat qu'on y propose vise la prestation de services accessibles, abordables et de haute qualité dans tous les secteurs d'enseignement et pour toutes les personnes qu'elles possèdent ou non les acquis minimums nécessaires pour les études postsecondaires.

Tableau 2 : Comparaison des programmes d'éducation des adultes

Type de programme / instance	Formation de base des adultes / alphabétisation	Équivalence des études secondaires ou connaissances générales	Formation linguistique / ALS / FLS / langues des Premières nations	Formation professionnelle / formation d'apprentis / préparation à l'emploi	Services d'orientation professionnelle et d'emploi, préparation aux études universitaires	Éducation permanente et formation continue	Programmes de citoyenneté
Colombie-Britannique	<ul style="list-style-type: none"> • Développement des compétences de base • Programme <i>Literacy Now</i> (Alphabétisation maintenant) • Conseil consultatif de l'alphabétisation • Alphabétisation des détenus • Programme de formation de base des adultes • Programmes de la FBA des districts scolaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Services d'éducation spéciale pour adultes (offerts par l'entremise d'établissements postsecondaires) pour appuyer le développement des compétences scolaires • Transition aux programmes d'études postsecondaires • Diplôme d'études secondaires pour adultes – disponible dans les districts scolaires et aussi dans les établissements postsecondaires 	Programmes d'ALS de base, intermédiaires et avancés	<ul style="list-style-type: none"> • Services d'éducation spéciale pour adultes (offerts par l'entremise des établissements postsecondaires) pour appuyer la préparation à l'emploi et la formation professionnelle • Programmes de formation dans les métiers et de formation d'apprentis de premier échelon • Programme d'études de formation accélérée avec crédits dans l'industrie (ACE IT) • Programme de formation d'apprentis dans les écoles secondaires (SSA) • Bourses SSA 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes de transition de l'école au travail • Plan d'investissement stratégique pour ajouter 25 000 places dans les collèges, collèges universitaires, établissements d'enseignement et universités du réseau public de la Colombie-Britannique d'ici 2010 • Programme d'aide aux étudiants de la Colombie-Britannique 	La plupart des établissements postsecondaires offrent des cours de formation continue	Programme d'établissement et d'adoption de la Colombie-Britannique

Type de programme / instance	Formation de base des adultes / alphabétisation	Équivalence des études secondaires ou connaissances générales	Formation linguistique / ALS / FLS / langues des Premières nations	Formation professionnelle / formation d'apprentis / préparation à l'emploi	Services d'orientation professionnelle et d'emploi, préparation aux études universitaires	Éducation permanente et formation continue	Programmes de citoyenneté
Alberta	<ul style="list-style-type: none"> • Occasions d'apprendre l'alphabétisation de base, sans crédit, pour adultes • Soutien de tuteurs pour les programmes d'alphabétisation des adultes 	<i>Alberta Works</i> (Ça marche en Alberta), pour améliorer les titres de compétences	Occasions d'apprentissage en ALS / FLS, sans crédit, pour adultes	<ul style="list-style-type: none"> • Fonds d'accès pour la formation d'apprentis • Bourses pour la formation d'apprentis et la formation en industrie • Programme enregistré de formation d'apprentis • Projet de formation d'apprentis à l'intention des jeunes • Accès à l'information sur la carrière et sur le marché du travail • Initiatives de prestation de rechange 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d'aide financière aux étudiants • Fonds d'accès au postsecondaire • Initiatives de sensibilisation à la planification pour les études postsecondaires • Occasions d'apprentissage pour l'amélioration de l'employabilité, sans crédit, pour adultes • Entente sur le marché du travail pour les bénéficiaires de l'AE • Initiatives de prestation de rechange 	<ul style="list-style-type: none"> • Occasions d'apprentissage en éducation permanente, sans crédit, pour adultes • Conseils communautaires de l'apprentissage • Initiatives de prestation de rechange 	
Saskatchewan	Programmes d'alphabétisation	Programmes d'éducation pour obtenir l'équivalence des études secondaires		<ul style="list-style-type: none"> • Programme de début d'emploi et de compétences futures • Entente sur le développement du marché du travail pour appuyer le développement des compétences 	Services d'orientation professionnelle et d'emploi Canada-Saskatchewan	Fonds donnés aux universités/ SAIT pour répondre aux besoins des apprenants à vie	

Rapport 2005 au CMEC

Type de programme / instance	Formation de base des adultes / alphabétisation	Équivalence des études secondaires ou connaissances générales	Formation linguistique / ALS / FLS / langues des Premières nations	Formation professionnelle / formation d'apprentis / préparation à l'emploi	Services d'orientation professionnelle et d'emploi, préparation aux études universitaires	Éducation permanente et formation continue	Programmes de citoyenneté
Manitoba	Programmes d'alphabétisation pour adultes	<ul style="list-style-type: none"> Centres d'apprentissage des adultes Programme facultatif de formation des apprentis de deuxième cycle (du secondaire) 	Programmes d'alphabétisation en anglais langue seconde de base, intermédiaires et avancés	<ul style="list-style-type: none"> Formation en milieu de travail Entente sur le développement du marché du travail, pour appuyer le développement des compétences à l'échelle de l'industrie Initiatives de planification des ressources humaines Programme de formation en apprentissage à l'intention des autochtones Rattrapage en vue de la qualification professionnelle dans les métiers Crédit d'impôt pour formation d'apprentis, pour encourager l'embauche et la formation d'apprentis Bourses et primes à la signature de la formation d'apprentis 		Stratégie d'évaluation et de reconnaissance des acquis	Programmes de soutien aux immigrants
Ontario	Programme d'alphabétisation et de compétences de base						

Type de programme / instance	Formation de base des adultes / alphabétisation	Équivalence des études secondaires ou connaissances générales	Formation linguistique / ALS / FLS / langues des Premières nations	Formation professionnelle / formation d'apprentis / préparation à l'emploi	Services d'orientation professionnelle et d'emploi, préparation aux études universitaires	Éducation permanente et formation continue	Programmes de citoyenneté
Québec	Programme d'alphabétisation et de compétences de base	Programmes d'éducation pour obtenir l'équivalence des études secondaires	Formation linguistique	<ul style="list-style-type: none"> • Incitatifs fiscaux pour la formation à l'emploi • Programmes de formation d'apprentis 		<ul style="list-style-type: none"> • Occasions d'apprentissage en éducation permanente, sans crédit, pour adultes • Programmes PACATE 	Programmes d'appui de l'immigration
Nouveau-Brunswick	Subventions aux ONG pour l'alphabétisation	Programmes d'éducation pour obtenir l'équivalence à des études secondaires ou une sanction de FG					
Nouvelle-Écosse	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d'apprentissage des adultes, du 1^{er} au 4^e niveau (alphabétisation et FBA) • Programme d'école publique • Alphabétisation sur les lieux de travail • Alphabétisation des ménages 	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes d'études en vue de l'obtention de la sanction de FG (équivalence des études secondaires) • Diplôme d'études secondaires pour adultes offert par les collèges et les conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse 	Programmes d'anglais langue seconde de base	<ul style="list-style-type: none"> • Entente sur le développement du marché du travail, pour appuyer le développement des compétences • Programmes de formation en apprentissage • Programmes de préparation à l'emploi et d'acquisition des aptitudes à la vie quotidienne 	<ul style="list-style-type: none"> • Programme d'aide aux étudiants • Counselling d'emploi et de carrière 	Possibilités d'apprentissage sans crédit pour adultes, offertes par l'entremise de conseils scolaires, collèges et universités	Programmes de soutien aux immigrants

Rapport 2005 au CMEC

Type de programme / instance	Formation de base des adultes / alphabétisation	Équivalence des études secondaires ou connaissances générales	Formation linguistique / ALS / FLS / langues des Premières nations	Formation professionnelle / formation d'apprentis / préparation à l'emploi	Services d'orientation professionnelle et d'emploi, préparation aux études universitaires	Éducation permanente et formation continue	Programmes de citoyenneté
Île-du-Prince-Édouard	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes d'alphabétisation et de FBA • Programmes d'alphabétisation en milieu de travail • Soutien pour la formation des tuteurs en alphabétisation • Projet LOVE, un programme communautaire pour améliorer les compétences en lecture 	Programmes d'éducation pour obtenir l'équivalence des études secondaires ou une sanction de FG		Entente sur le développement du marché du travail pour appuyer le développement des compétences			
Terre-Neuve-et-Labrador	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes d'alphabétisation de base et de FBA 1 offerts par l'entremise d'ONG • Comité de financement de l'alphabétisation stratégique • Programmes de FBA pour les bénéficiaires du soutien du revenu 	<ul style="list-style-type: none"> • Examen approfondi du programme d'études pour le 2^e et 3^e niveau de FBA • Équivalence du diplôme d'études secondaires par le biais de la FG 		<ul style="list-style-type: none"> • Entente sur le développement du marché du travail pour appuyer le développement des compétences • Protocole d'entente entre les apprentis et leurs employeurs • Formation des apprentis et délivrance des certificats de compétence • Projet de site Web en vue d'offrir une orientation aux apprentis qui travaillent en vue d'obtenir leur certificat de compagnon 	<ul style="list-style-type: none"> • Aide financière aux clients bénéficiaires d'un soutien du revenu en rapport avec les initiatives de partenariat communautaire pour le réemploi et la FBA • Société d'investissement et de promotion économique pour étudiants, offrant des programmes tels que le programme d'emploi et de services pour étudiants 	Éducation et formation continues sans crédit, par l'entremise d'établissements postsecondaires publics	

Type de programme / instance	Formation de base des adultes / alphabétisation	Équivalence des études secondaires ou connaissances générales	Formation linguistique / ALS / FLS / langues des Premières nations	Formation professionnelle / formation d'apprentis / préparation à l'emploi	Services d'orientation professionnelle et d'emploi, préparation aux études universitaires	Éducation permanente et formation continue	Programmes de citoyenneté
Territoires du Nord-Ouest	<ul style="list-style-type: none"> • Programmes d'alphabétisation et de formation de base pour adultes, offerts par le Collège Aurora • Projets d'alphabétisation communautaires 			Entente sur le développement du marché du travail pour appuyer le développement des compétences			
Nunavut	Programmes d'alphabétisation communautaires			Entente sur le développement du marché du travail pour appuyer le développement des compétences			
Yukon				Aide financière pour les programmes de formation d'apprentis et les programmes de développement du marché du travail	Aide financière pour étudiants		

INITIATIVES D'APPRENTISSAGE À VIE

Partout au Canada, les gouvernements cherchent à déterminer comment intégrer les concepts de l'apprentissage à vie. Selon les résultats du sondage, on cherche typiquement à élargir le mandat actuel des collèges et des universités en leur offrant les fonds nécessaires pour accroître leurs cours d'éducation permanente, pour appuyer les programmes d'apprentissage distribués, et pour concevoir et offrir des programmes ciblés d'études appliquées menant à un certificat ou à un diplôme. Cette façon d'aborder l'apprentissage à vie fait toujours partie du système d'éducation officiel.

Plusieurs répondants ont fait remarquer que leur gouvernement a intégré des buts d'apprentissage à vie à leurs projets d'éducation. Par exemple, les répondants de la Saskatchewan ont signalé que le plan stratégique du secteur de l'apprentissage de cette province déclare : « Grâce à l'apprentissage à vie, tous les résidents de la Saskatchewan deviendront des citoyens possédant les connaissances et les compétences nécessaires pour contribuer à la société et à l'économie et en bénéficier ».

Certains gouvernements ont entrepris des initiatives en vue de créer un cadre d'apprentissage à vie. Parmi ces initiatives, on peut citer les suivantes :

- ❖ La Saskatchewan a établi un processus d'évaluation des acquis afin d'appuyer le développement d'une main-d'œuvre compétente et capable de répondre aux besoins du marché du travail.
- ❖ L'Île-du-Prince-Édouard offre des programmes gratuits d'alphabétisation à tous ses citoyens, quel que soit leur âge ou leur situation d'emploi.
- ❖ L'Alberta offre un soutien à 70 communautés par l'entremise de ses conseils communautaires d'apprentissage des adultes et son programme de tuteurs bénévoles en alphabétisation. En outre, l'Alberta offre des renseignements aux apprenants à vie éventuels par l'entremise de ses centres d'information sur le marché du travail et du service d'information sur l'apprentissage de l'Alberta.
- ❖ Le Manitoba signale son appui de l'initiative Enfants en santé, qui permet de subventionner les coalitions régionales de parents et d'enfants et de soutenir ainsi des initiatives dans quatre domaines de programmes, à savoir l'art d'être parent, l'alphabétisation, la nutrition et la capacité communautaire. On précisera ces initiatives au niveau des régions. En outre, le Manitoba a mis sur pied et appuie le programme de la Prestation nationale pour enfants, qui offre aux parents à faible revenu une aide au revenu ainsi que des occasions de participer à des initiatives de formation et d'emploi.
- ❖ Le réseau des bibliothèques publiques du Nouveau-Brunswick et la direction NB Branché (qui font partie de la division d'apprentissage pour adultes et des compétences du ministère de la Formation et du Développement de l'emploi) encouragent les personnes de tous les âges à participer à des programmes d'apprentissage informels. Le réseau s'occupe de tous les aspects de l'apprentissage des adultes et offre notamment à ces derniers des occasions de se sentir à l'aise dans un milieu branché sur l'Internet.
- ❖ Terre-Neuve-et-Labrador offre des subventions aux centres d'alphabétisation des adultes afin d'appuyer l'alphabétisation de base. Par ailleurs, le gouvernement provincial a établi, avec un soutien fédéral, 165 emplacements de programmes d'accès communautaire (PAC) à travers la province, pour que tous les citoyens puissent acquérir des compétences en matière d'informatique et apprendre à connaître les avantages du recours à la technologie de l'information.
- ❖ En Colombie-Britannique, l'initiative *Literacy Now* (l'alphabétisation maintenant) a permis aux collectivités d'obtenir des fonds pour l'élaboration des plans d'alphabétisation. Un Sommet sur l'alphabétisation pour attirer l'attention sur cette question a été tenu, et un comité consultatif du

Premier ministre sur l'alphabétisation a été créé pour évaluer les besoins les plus urgents en matière d'alphabétisation et pour recommander des mesures d'amélioration. En outre, le gouvernement provincial a donné des subventions à 44 programmes d'alphabétisation pour adultes qui offrent une large gamme de services, y compris l'alphabétisation familiale et le tutorat en alphabétisation. Grâce à l'initiative Bibliothèques sans murs, la Colombie-Britannique implantera, au cours des trois prochaines années, l'accès Internet à large bande dans toutes les bibliothèques publiques, ainsi qu'un bureau de référence virtuel disponible 24 heures sur 24 et un système à carte unique pour que tous les citoyens de la Colombie-Britannique aient accès aux livres de toutes les bibliothèques publiques de la province.

Le rôle que jouent les agences non gouvernementales, les communautés locales et le milieu des affaires en offrant des programmes d'apprentissage des adultes n'a pas encore été intégré à une stratégie plus générale de création d'une communauté d'apprentissage à vie. Le mieux qui a été fait, à tous les paliers du gouvernement est d'octroyer des sous-contrats, des subventions ou des prêts ponctuels à diverses organisations en vue d'appuyer les initiatives locales d'apprentissage à vie.

Le gouvernement du Québec offre un soutien très important de l'apprentissage à vie et des expériences d'apprentissage informel par le biais de PACT (Politique gouvernementale – Action communautaire : une contribution essentielle à l'exercice de la citoyenneté et au développement social du Québec). C'est l'organisme PACTE qui s'occupe des activités des agences non gouvernementales en vue d'offrir des expériences d'apprentissage informel.

Le Québec et le Manitoba signalent l'établissement d'un système ÉRA pour appuyer leurs buts respectifs en matière d'apprentissage à vie. Les principes qui régissent les actions du Québec dans le domaine de l'évaluation et de la reconnaissance des acquis sont les suivants :

- ❖ Chaque personne a droit à la reconnaissance officielle de ses acquis et de ses compétences qui correspondent aux éléments de formation menant à une qualification et cette reconnaissance sera fondée sur des preuves de ces acquis et compétences.
- ❖ Personne n'est obligé de répéter, dans un cadre d'enseignement formel, l'apprentissage déjà fait ailleurs d'une autre manière.
- ❖ Personne n'est tenu d'obtenir de nouveau la reconnaissance des acquis ou les compétences qui ont déjà fait l'objet d'une évaluation rigoureuse et d'une reconnaissance de la part d'un système officiel.

Le système ÉRA du Manitoba quant à lui repose sur les trois piliers suivants :

- ❖ Augmenter la capacité des établissements postsecondaires d'offrir des services ÉRA.
- ❖ Assurer l'extension des services de consultation et d'évaluation relatifs à l'ÉRA en rapport avec le réseau des centres d'alphabétisation pour adultes.
- ❖ Poursuivre une activité ÉRA au niveau de l'industrie.

RÔLE DU SECTEUR PRIVÉ ET DES ONG

Comme il a déjà été signalé, il n'y a pas de définition précise du rôle du secteur privé et des organisations non gouvernementales dans l'élaboration, la prestation et la gestion des programmes d'apprentissage des adultes. Dans certaines instances, telles que l'Alberta, des incitatifs fiscaux ont été offerts aux employeurs pour appuyer des programmes de formation des apprentis et de retour au travail. En Alberta également, des conseils communautaires qui regroupent notamment des représentants des ONG, des gouvernements communautaires locaux et du secteur privé ont été établis.

Rapport 2005 au CMEC

Le Manitoba signale qu'il appuie les partenariats de formation industrielle (PFI). Ce programme offre des conseils et de l'expertise aux entreprises, aux syndicats et aux gouvernements concernant l'ÉRA pour les projets lancés par l'industrie, coordonne la mise au point de tels projets et facilite le perfectionnement des praticiens.

PARTICIPATION DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL

Le gouvernement fédéral a été invité à participer au sondage, mais au moment de la publication du présent rapport, aucune réponse n'avait été reçue. Puisque le gouvernement fédéral participe directement et indirectement à la prestation des services d'éducation et de formation des adultes, l'équipe de recherche a fait un examen des sites Web fédéraux afin de trouver les politiques et les programmes appuyés par le gouvernement fédéral.

Au cours de son examen des sites Web, l'équipe de recherche a constaté que le ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences Canada, Industrie Canada et Statistique Canada participaient à la prestation et au soutien des programmes de formation des adultes, de formation professionnelle et de développement des ressources humaines.

Ressources humaines et développement des compétences Canada (RHDC)

RHDC appuie plusieurs programmes de formation, d'apprentissage et de formation professionnelle à l'intention des apprenants adultes à travers le Canada. Ces programmes comprennent notamment :

- ❖ Connexion compétences et Objectif carrière, qui offrent une variété de services à des jeunes (âgés de 15 à 30 ans). Ces programmes permettent aux participants de surmonter des obstacles à l'emploi en acquérant les connaissances, les compétences et l'expérience de travail qui leur assureront l'intégration au marché du travail.
- ❖ Le Programme national d'alphabétisation fournit des subventions et des contributions aux provinces et territoires, afin d'appuyer la croissance des activités d'alphabétisation à travers le Canada.
- ❖ Les Initiatives de partenariat pour l'emploi et des programmes de financement tels que le Programme des normes interprovinciales « sceau rouge » sont conçus pour aider les personnes de métier à se déplacer partout au Canada et à travailler sans avoir besoin d'une certification supplémentaire.
- ❖ Le Programme des initiatives d'apprentissage encourage une culture d'apprentissage à vie au Canada par le biais de divers projets universitaires et du secteur privé.
- ❖ Les Programmes de sensibilisation à la carrière qui sont offerts par l'entremise de divers conseils sectoriels, organismes provinciaux ou territoriaux et des partenaires de l'industrie, offrent aux participants ciblés des options de carrière et un appui en vue de la formation.
- ❖ Les Programmes d'aide à l'emploi et le Cadre multilatéral pour les ententes sur le marché du travail offrent un soutien aux personnes ayant une déficience qui désirent devenir membres de la population active.
- ❖ Les programmes Expérience emploi d'été offrent une expérience pratique aux étudiants qui sont en train d'achever leurs études postsecondaires.
- ❖ Les Partenariats pour la création d'emploi appuient la création de possibilités d'emploi local pour les Canadiens sans emplois.

- ❖ Les Programmes de développement des compétences offrent une orientation et un soutien pour leur formation aux personnes sans emploi qui ne possèdent pas de compétences reconnues sur le marché du travail.

Industrie Canada

Industrie Canada s'occupe de plusieurs stratégies et programmes qui peuvent influencer directement et améliorer les milieux de l'éducation des adultes, de la formation professionnelle et de l'apprentissage à vie à travers le Canada. Citons notamment :

- ❖ La Stratégie d'innovation du Canada englobe plusieurs instances et offre une orientation pour l'emploi des technologies en vue d'appuyer l'apprentissage, de promouvoir l'apprentissage continu comme but que la société canadienne devrait privilégier et d'offrir un soutien pour le développement d'une population active hautement qualifiée et apte à participer à l'économie du savoir.
- ❖ Les Services à large bande pour le développement rural et du Nord assurent la fourniture du matériel et des infrastructures nécessaires pour appuyer des méthodes de prestation de rechange, telles que l'apprentissage à distance et d'autres milieux d'apprentissage et de collaboration faisant valoir les nouvelles technologies.

Statistique Canada

Statistique Canada réunit et fournit des données, effectue des recherches et produit des publications concernant l'état du secteur de l'éducation à travers le Canada. Le ministère a produit plusieurs outils valables tels que E-STAT qui aide les éducateurs à mieux comprendre les faits démographiques et les tendances dans la population cible, y compris des apprenants adultes à travers le Canada. Par ailleurs, Statistique Canada offre au public des ressources en ligne gratuites dont Question d'éducation – le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada.

Autres ministères

Le gouvernement fédéral est l'un des plus grands employeurs au Canada et a donc entrepris plusieurs initiatives de développement des ressources humaines pour appuyer sa population d'apprenants adultes. La nouvelle École de la fonction publique du Canada a été fondée pour favoriser le perfectionnement professionnel et l'épanouissement des fonctionnaires. L'école a pour mandat d'offrir des programmes faisant valoir une diversité de stratégies d'apprentissage.

Le ministère de la défense nationale a entamé le développement d'un réseau d'apprentissage à distance (RAD) qui permettra d'offrir, à près de 100 000 employés militaires et civils à travers le Canada et à l'étranger, des didacticiels et d'autres expériences d'apprentissage. Cette initiative a permis au ministère d'acquérir des connaissances particulières concernant l'apprentissage en ligne, les spécifications et les normes, et l'incidence de ces éléments sur le processus de conception, de mise au point et de prestation.

On devrait encourager ces ministères fédéraux à partager, avec leurs homologues provinciaux et territoriaux, leurs acquis en matière de conception, de prestation et de gestion des programmes d'éducation des adultes, de formation et de développement professionnel.

PERSPECTIVE D'AVENIR — DES INITIATIVES QUI SE POURSUIVENT

La plupart des répondants ont signalé qu'ils ont entrepris des initiatives pour améliorer le programme d'éducation des adultes de leurs gouvernements respectifs. En effet, la plupart des gouvernements ont entrepris un examen approfondi pour définir leurs buts en matière d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie, et pour déterminer la meilleure façon de structurer leurs milieux d'éducation et de formation formels, informels et non formels en vue d'appuyer ces buts. Le sondage a relevé notamment les initiatives suivantes :

Rapport 2005 au CMEC

- ❖ Les Territoires du Nord-Ouest ont indiqué qu'ils sont en train d'effectuer une consolidation des programmes afin d'assurer l'utilisation optimale des ressources disponibles. Cette consolidation a porté notamment sur les programmes d'alphabétisation des aînés, de l'alphabétisation communautaire, de l'éducation en milieu de travail et des compétences communautaires pour l'emploi.
- ❖ La Colombie-Britannique a signalé plusieurs initiatives actuelles et futures en vue d'améliorer l'éducation des adultes dans la province. Ces initiatives comprennent notamment : la création de 25 000 places postsecondaires de plus d'ici 2010; un protocole d'entente intervenu entre le gouvernement provincial et le gouvernement fédéral, des représentants des établissements postsecondaires de la Colombie-Britannique et plusieurs organisations autochtones œuvrant en matière de formation et d'enseignement postsecondaires destinés aux autochtones; la mise en œuvre du programme d'inscription pour des études de formation accélérée avec crédits dans l'industrie, destiné à augmenter la participation des jeunes (âgés de 19 ans ou plus) aux programmes industriels et de formation des apprentis; l'extension du programme des diplômés adultes pour augmenter le nombre d'étudiants qui réussissent à achever leurs études; un soutien de plusieurs programmes de création d'infrastructures pour l'apprentissage à distance; et l'introduction de BCCampus comme organisme responsable des programmes d'éducation des adultes à distance.
- ❖ L'Alberta a signalé plusieurs initiatives provinciales qui influenceront les milieux de l'apprentissage des adultes. Le ministère des Ressources humaines et de l'emploi a lancé un programme de stages pour les immigrants qualifiés qui ont été formés à l'étranger, et a étendu l'accès aux divers programmes d'apprentissage à distance offerts à des apprenants adultes à travers la province. Finalement, l'Alberta réalise un projet pour identifier les meilleures pratiques qui serviront à améliorer les possibilités de formation et d'emploi pour les personnes handicapées.
- ❖ La Saskatchewan a signalé plusieurs initiatives actuelles ou futures qui auront une grande incidence sur son programme d'apprentissage à vie. Ces initiatives comprennent notamment une restructuration de l'éducation de base des adultes pour offrir aux apprenants autochtones les programmes d'études dont ils ont besoin, ainsi que le développement d'une stratégie provinciale d'alphabétisation, un projet qui se poursuit. Le gouvernement provincial a produit un plan d'action de développement professionnel en vue de créer un système intégré pour ces activités. Comme on l'a déjà constaté, la Saskatchewan a établi également, et continuera d'appuyer, un processus d'évaluation et de reconnaissance des acquis pour constater et documenter l'apprentissage informel et expérientiel et en tenir compte en vue de l'octroi de sanctions d'études postsecondaires. Finalement, les répondants ont signalé que le gouvernement provincial a entrepris plusieurs projets coordonnés pour renforcer la capacité des communautés locales à faire acquérir à leurs membres les compétences professionnelles essentielles et pour promouvoir l'utilisation de ces compétences dans la communauté même et dans les programmes de formation actuels.
- ❖ Le Manitoba a indiqué qu'il facilite l'intégration des programmes de l'alphabétisation des adultes et des centres d'apprentissage des adultes afin de mieux articuler les programmes et d'assurer aux apprenants un parcours sans à-coups pour leurs transitions et leur cheminement sur le continuum de l'apprentissage.
- ❖ L'Ontario a signalé l'achèvement récent d'un grand examen de son système postsecondaire. Cette étude aura une incidence sur l'offre des possibilités d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie.
- ❖ Comme il a déjà été noté dans le présent rapport, l'ÎPE continuera d'appuyer et de développer les programmes d'alphabétisation et d'éducation de base des adultes qui répondent aux besoins des habitants de la province.

- ❖ Terre-Neuve-et-Labrador signale que son ministère de l'Éducation a été réorganisé et comprend actuellement une division d'apprentissage des adultes et d'alphabétisation. Cette division offre un soutien pour tous les domaines de l'éducation des adultes sous forme de recherche et d'élaboration de politiques. Par ailleurs, le ministère publiera sous peu son livre blanc sur l'enseignement postsecondaire où l'on envisagera la prestation de services accessibles, abordables et de haute qualité dans tous les secteurs d'enseignement et pour toutes les personnes qu'elles possèdent ou non les acquis minimum nécessaires pour effectuer des études postsecondaires. À l'heure actuelle, le ministère entreprend un sondage à l'échelle de la province en vue de cerner les obstacles à la participation des adultes à l'éducation et à l'apprentissage à vie. Cette étude permettra de constituer une base de données qui servira à l'élaboration des politiques et des programmes. En outre, le gouvernement provincial achève le projet pilote d'un nouveau programme d'études pour la formation de base des adultes (FBA) de premier niveau, entreprend une révision à fond des deuxième et troisième niveaux du programme de FBA et étudie la possibilité de mettre sur pied un programme de préparation à la sanction de FG et d'offrir une partie du cours de FBA de premier niveau au moyen de la technologie du télé-enseignement.

OBSTACLES À LA RÉUSSITE

Les participants au sondage ont été invités à signaler « les grands obstacles à la prestation et à la gestion des programmes actuels de l'éducation des adultes et/ou à la création de nouveaux programmes de l'éducation des adultes afin de mieux répondre aux besoins de leurs électeurs ». Les réponses ont différé d'une instance à l'autre. On trouvera ci-dessous un aperçu des grands obstacles signalés par les répondants au sondage (l'ordre de présentation ne tient pas compte de l'importance relative des obstacles).

1. Capacité fédérale et provinciale – Il y a dans notre système actuel un manque de capacité qui fait que les revendications des apprenants restent sans réponse ainsi que des pénuries prévues au marché du travail. À mesure que la demande de travailleurs hautement qualifiés augmentera, il y aura une montée parallèle de la demande des programmes et services, surtout au niveau des métiers et dans les domaines techniques. Le secteur de l'apprentissage doit relever le défi afin de répondre à cette demande sans augmenter la capacité. Le secteur pourrait envisager notamment le développement des infrastructures, un plus grand recours à l'apprentissage assisté par des moyens techniques, ou l'amélioration de l'aptitude des établissements et/ou des employeurs à reconnaître et à évaluer les acquis.
2. Capacité institutionnelle – Cette question ressemble à celle que l'on vient de décrire en ce sens que la haute demande provenant de la génération du « baby boom » et des adultes qui veulent profiter d'occasions de s'instruire exercent des pressions accrues sur les places disponibles dans les établissements d'enseignement. Il faut relever le défi et financer de nouvelles immobilisations ainsi que les frais d'exploitation. Pour soutenir une exploitation accrue, on peut avoir recours, dans une certaine mesure, à des hausses des frais de scolarité (là où la capacité physique existe), mais les établissements doivent faire attention que les frais de scolarité ne s'élèvent pas à un niveau qui découragerait l'inscription.
3. Questions relatives aux responsabilités provinciales et fédérales – Les questions de compétence concernant les Autochtones, qu'ils vivent dans une réserve ou hors de la réserve, ont entravé la mise au point, la prestation et la gestion des programmes d'éducation des adultes. Les membres des Premières nations signataires d'un traité envisagent un système où les Autochtones, qu'ils soient inscrits ou non, pourraient choisir l'établissement d'enseignement qu'ils voudraient fréquenter. Dans les centres urbains, par exemple, il y aurait des établissements relevant de la compétence des Premières nations signataires d'un traité, des établissements relevant de la responsabilité provinciale et des établissements où la compétence serait partagée entre les Premières nations et le gouvernement provincial. Les établissements d'enseignement des

Rapport 2005 au CMEC

Premières nations à tous les niveaux seraient ouverts à toutes les personnes et l'inscription serait une question de choix personnel.

4. Systeme d'éducation des Premières nations – Il existe certaines préoccupations concernant la question de savoir comment les Premières nations signataires d'un traité s'organisent pour adopter des lois sur l'éducation dans leurs domaines de compétence. Les questions relatives à la manière dont les Premières nations signataires d'un traité s'occuperaient des questions de l'agrément des enseignants, des programmes d'études et du développement, du contrôle et de l'évaluation des programmes d'études restent toujours sans réponse. Par ailleurs, les mécanismes permettant l'harmonisation avec d'autres systèmes d'éducation gouvernementaux (p. ex. : l'établissement d'équivalences ou de normes de niveau d'études et le déplacement libre d'étudiants entre les établissements des Premières nations et les établissements postsecondaires des provinces) font l'objet de discussions concernant les responsabilités par rapport à l'éducation. Il est également important que le système, qu'il soit nouveau ou qu'il existe déjà, fournisse des stratégies pour augmenter le nombre d'étudiants des Premières nations qui achèvent leurs études et pour appuyer leur transition entre l'école et le marché du travail. Finalement, ces questions de compétence sont liées directement au financement de l'enseignement public et postsecondaire. Il s'agit, entre autres, de s'occuper de questions qui ne sont toujours pas résolues, telles que la responsabilité fédérale de subventionner les personnes autochtones qu'elles habitent ou non une réserve.
5. Accès des personnes à l'information et ressources pour les programmes actuels – Il y a des obstacles que doit surmonter une personne qui veut avoir accès à l'information, surtout en ce qui concerne les programmes de développement professionnel. Il y a plusieurs façons de s'attaquer à ces obstacles; entre autres, on peut améliorer la promotion et la diffusion des ressources d'information, dans le secteur de l'apprentissage et auprès du grand public.
6. Modèle de financement – Le modèle de financement provincial-fédéral qui existe actuellement constitue un obstacle éventuel à la prestation et à la gestion des programmes actuels d'éducation des adultes. À l'heure actuelle, 75 p. 100 des fonds pour le programme d'alphabétisation et la FBA sont octroyés en vertu de l'Entente sur le développement du marché du travail. Cela veut dire que la plus grande partie des fonds est destinée aux participants admissibles à l'Assurance-emploi (AE). Ce critère, exigeant un lien avec l'AE, constitue un obstacle sérieux à l'accès au programme pour d'autres participants intéressés qui ont grandement besoin de possibilités d'alphabétisation ou qui cherchent à obtenir une équivalence de 12^e année. Les provinces et les territoires font face au problème de ne pas être en mesure d'aider toutes les personnes éventuelles qui ne sont pas admissibles à l'AE, car il faut réserver les places pour les demandeurs qui y sont admissibles. D'autres sources de financement fédéral sont souvent réservées à des programmes innovateurs plutôt qu'aux programmes actuels d'éducation des adultes qui nécessitent des subventions étalées sur plusieurs années.
7. Formation d'apprentis et formation dans les métiers – Il est toujours difficile de rehausser l'image de la formation d'apprentis et des métiers comme source d'emploi éventuel. Les parents et les étudiants ont toujours un parti pris marqué en faveur de l'enseignement universitaire comme seul parcours menant à l'emploi et au bien-être personnel. Il faut fournir des efforts importants pour encourager les étudiants du secondaire à accepter la formation dans les métiers comme solution de rechange aux études universitaires, permettant une intégration directe à la population active. Pour leur part, les gouvernements doivent créer des incitatifs pour convaincre les employeurs qu'engager des apprentis est une bonne affaire. Bien des petites entreprises hésitent à investir le temps et les ressources nécessaires pour embaucher un apprenti, ou sont incapables de le faire. Cette hésitation est exacerbée par le souci que les entreprises plus grandes ne viennent « jouer les braconniers » et s'accaparer des apprentis, de sorte que le rendement du placement de la petite entreprise devient minime ou inexistant.
8. Besoins des populations rurales – Bien que le réseau des écoles publiques, des collèges communautaires et des universités aient développé leurs programmes afin de répondre aux

besoins des régions rurales peu peuplées de nos provinces et territoires, nos citoyens sont toujours nombreux à ne pas avoir accès aux programmes appropriés d'éducation et de formation. La demande des programmes d'éducation des adultes dans les petits centres, les régions rurales et les collectivités éloignées et isolées du Nord a tendance à être large mais peu profonde (en ce sens que les participants ne sont pas nombreux). Par conséquent, il est souvent impossible d'atteindre la « masse critique » nécessaire pour l'enseignement face à face. L'apprentissage en ligne et l'infrastructure qui le soutient doivent faire l'objet d'une extension afin d'appuyer toutes les communautés à travers le Canada, quel que soit leur taille ou leur emplacement.

9. Intégration de nouveaux citoyens – Les obstacles linguistiques et culturels causent toujours des problèmes pour les nouveaux immigrants. Ces défis continueront de croître à mesure que l'on aura besoin d'un plus grand nombre de personnes qualifiées. À l'heure actuelle, l'intégration des immigrants qualifiés à la société et aux économies locales présente certaines difficultés en raison du fait que, dans de nombreuses professions, on ne veut reconnaître ni les titres de compétences ni l'expérience acquise à l'étranger ou qu'on est incapable de le faire.
10. Fondements de l'apprentissage des adultes – Il faut élaborer des cadres stratégiques (qu'ils soient pancanadiens, provinciaux ou territoriaux) en faisant valoir les principes de l'éducation des adultes permettant de s'assurer que les programmes sont axés sur les apprenants, qu'ils sont rentables (pour l'apprenant et pour l'organisme bailleur de fonds) et démontrent, en temps et lieu opportuns, le progrès régulier des apprenants.
11. Infrastructures – Il nous faut de nouvelles infrastructures pour répondre aux besoins des apprenants auxquels on n'a pas encore répondu. Il faut créer de nouvelles installations pour l'éducation des adultes, améliorer les installations existantes et mettre à niveau la technologie pour assurer une prestation efficace aux personnes, aux employeurs, aux ONG et à d'autres intervenants qui s'intéressent à l'éducation des adultes et à l'apprentissage à vie.
12. Recherche sur l'éducation des adultes – Dans le cas de plusieurs programmes pilotes de formation de base des adultes, l'inscription des adultes est restée très basse malgré le fait que, selon les données statistiques locales en matière de scolarité, un nombre important d'adultes n'ont pas achevé leurs études secondaires. Il faut donc se poser la question : comment se fait-il que, malgré un besoin apparent, l'inscription aux programmes d'éducation des adultes soit si faible? En l'absence de la recherche appropriée, il est difficile pour chaque province ou territoire d'élaborer des politiques et des programmes convenables pour cibler des populations particulières. Dans certaines activités de recherche, on essaiera de répondre au besoin d'information pour appuyer l'élaboration des politiques et des programmes. Cependant, il nous faut un programme de recherche pancanadien, provincial et local ayant une portée plus large et assorti d'un financement adéquat, pour s'occuper des questions de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie. En outre, nous avons besoin d'un mécanisme permettant de diffuser à grande échelle et de communiquer, aux gestionnaires et aux fournisseurs des politiques, des programmes et des fonds pour l'éducation des adultes, les constatations de ces activités de recherche ainsi que d'autres renseignements pertinents.
13. Capacité de formation des petites instances – Les territoires et provinces relativement petits indiquent qu'ils ne disposent ni de la capacité financière ni des infrastructures qui leur permettraient d'appuyer la prestation et la gestion des programmes d'éducation des adultes à grande échelle. Il est indispensable que d'autres gouvernements offrent une aide financière et un soutien sous forme d'infrastructures si l'on tient à assurer à toutes les personnes la prestation équitable des programmes d'éducation des adultes.
14. Besoins différents des communautés du Nord – Bien qu'on ait déjà fait allusion à ce sujet dans d'autres discussions concernant les obstacles, il convient de souligner ici que tous les répondants des territoires du Nord ont affirmé que les citoyens du Nord sont uniques du point de

Rapport 2005 au CMEC

vue géographique et culturel, et qu'en leur offrant des programmes d'éducation des adultes, on devra peut-être adopter une démarche différente de celle retenue pour leurs voisins du Sud.

15. Position du Québec – Le Québec tient à garder le contrôle de la conception et de la gestion de ses propres politiques et programmes d'éducation des adultes. Par conséquent, le Québec croit qu'une stratégie pancanadienne n'est pas opportune et que l'on ferait mieux de se mettre d'accord sur des façons d'échanger les expertises entre les provinces, afin de favoriser le développement de l'éducation des adultes au Canada.

CONSTATATIONS

Les résultats du sondage des provinces et territoires ont permis de faire plusieurs constatations générales dont il faudra tenir compte à mesure que chaque province ou territoire ira de l'avant afin d'élaborer des stratégies en vue de la mise en œuvre des politiques et programmes de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie.

- ❖ À l'intérieur du Canada, il n'y a pas de définition ni de modèle unique pour appuyer la mise en œuvre des programmes d'éducation des adultes. Par conséquent, l'élaboration d'un cadre stratégique pancanadien exige, dans un premier temps, la mise au point de l'ensemble d'éléments de construction (définitions, taxonomies, typologies et ainsi de suite).
- ❖ Il n'y a pas de loi, dans aucune instance, qui prévoit explicitement le rôle de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie pour offrir un soutien aux citoyens. La gestion et la prestation des services et programmes d'éducation des adultes relèvent de plusieurs programmes législatifs différents, dont bon nombre ne constituent qu'un petit composant d'un plus grand cadre stratégique pour l'éducation publique et postsecondaire.
- ❖ Dans la plupart des grandes provinces, et au gouvernement fédéral dans une certaine mesure, aucun ministère n'assumait la responsabilité exclusive de l'élaboration, de la prestation et de la gestion des programmes provinciaux d'éducation des adultes ni de l'offre de moyens de soutien aux apprenants adultes. Les descriptions des programmes semblent indiquer parfois un chevauchement des responsabilités.
- ❖ Il a été constaté une certaine confusion en ce qui concerne les responsabilités et les questions financières à l'égard des programmes d'éducation des adultes. Il faut résoudre les problèmes en matière de responsabilités fédérales-provinciales et définir des rôles très clairs pour tous les partenaires engagés dans la mise au point, la prestation et la gestion d'un cadre pancanadien d'éducation des adultes.
- ❖ Plusieurs provinces et territoires ont entrepris un examen de l'éducation des adultes dans leurs domaines de compétence respectifs. Dans ces examens, on cherche à traiter de bon nombre de questions soulevées dans le cadre du présent sondage, et l'on s'attend à ce que chaque examen aboutisse à un engagement sérieux pour l'éducation des adultes et l'apprentissage à vie.
- ❖ Dans les programmes actuels de l'éducation des adultes à travers le Canada, on semble mettre l'accent surtout sur le soutien de l'alphabétisation, l'éducation de base des adultes, la formation professionnelle, l'équivalence d'études secondaires/formation générale et la formation linguistique. Presque tous ces programmes sont offerts dans un contexte d'instruction formelle ou non formelle. Quant à la reconnaissance et au soutien des programmes et expériences d'apprentissage informel à vie, ces éléments semblent être peu financés ou pas financés du tout. Ce problème existe en partie à cause des interprétations contradictoires de la nature des expériences informelles d'apprentissage à vie et de la façon de les reconnaître.
- ❖ Presque tous les programmes semblent viser un résultat économique sous-jacent : l'achèvement des études secondaires, l'emploi ou la participation aux études postsecondaires.

Nous n'avons pas trouvé de programme qui soit appuyé par l'État et qui encourage « l'apprentissage pour l'apprentissage ».

- ❖ Plusieurs problèmes qui entravent le progrès doivent être résolus entre les provinces, les territoires et le gouvernement fédéral avant que l'on ne passe à la création d'un cadre pancanadien d'éducation des adultes.
- ❖ Le Nord a un caractère unique et tout cadre pancanadien d'éducation des adultes devra prendre en considération les différences géographiques et culturelles des trois territoires.
- ❖ Le Québec vise des buts culturels et linguistiques uniques pour ses programmes d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie. Il semble que la démarche du gouvernement du Québec en matière d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie est la plus développée et la plus intégrée. C'est une démarche qui est appuyée par des lois et des politiques particulières et qui dispose d'une infrastructure appropriée pour assurer la conception, la prestation et la gestion des programmes.

ÉDUCATION DES ADULTES : TERMINOLOGIE ET DÉFINITIONS

INTRODUCTION

L'apprentissage et l'éducation des adultes ont toujours joué un rôle important, mais peu apprécié, dans le développement des forces économiques de notre pays et dans la formation de ses traditions multiculturelles. Face aux exigences du XXI^e siècle, on reconnaît de nouveau le rôle et l'importance de l'apprentissage à large portée, et de l'apprentissage des études en particulier, comme facteur clé du renouveau et du nouvel épanouissement du Canada (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004, p. V).

L'éducation et l'apprentissage ne sont pas des objectifs en soi. Ce sont des mécanismes pour l'épanouissement personnel et communautaire, pour l'encouragement de la pratique d'une citoyenneté active et pour l'amélioration de la vie des personnes. Ces activités doivent donc être explicitement encadrées et orientées vers la transformation de la société et l'épanouissement des personnes (Torres, 2002, p. 23).

Nous avons choisi cette citation de Torres sur l'éducation des adultes afin d'illustrer la pensée soutenant la présente section du rapport qui jette les bases de la démarche que nous proposons. Du point de vue historique, nous pouvons dire que l'éducation des adultes a éprouvé des virages idéologiques au cours de sa courte évolution. La tradition veut qu'on reconnaisse à l'éducation des adultes un double rôle : 1) l'enseignement ayant une portée économique assez étroite, qui met l'accent sur le perfectionnement des compétences de base en vue de l'intégration de la population active, de l'avancement et/ou de l'amélioration du rendement, et 2) l'éducation envisagée dans une perspective plus large et plus utopique, qui souligne l'amélioration de soi-même, la participation démocratique et l'avancement de la société civile (Cruikshank, 2002).

Au cours du dernier siècle, il y a eu, la plupart du temps, un certain équilibre entre ces deux rôles. Cependant, au cours des deux dernières décennies, un rôle a fini par prendre le dessus, à savoir celui des initiatives liées à la population active et au travail et fondées sur un programme économique ou commercial, dont le but principal était les questions de société soulevées par l'économie du savoir et la mondialisation. Cette prédominance que l'on constate partout en Amérique du Nord et en Europe au niveau des initiatives de politique, des cadres structuraux et des idéologies a provoqué un manque d'équilibre. Le deuxième rôle de l'éducation des adultes, d'importance égale, à savoir le rôle plus utopique d'assurer la véritable éducation des citoyens et une amélioration de l'ordre civil, ainsi qu'une meilleure qualité de vie pour tous, risque d'être subordonné au modèle économique, considéré comme étant d'une importance primordiale. Comme le fait remarquer Martin (2000) :

L'éducation des adultes devrait aider les gens à participer à une vaste gamme de rôles politiques et de relations sociales qui existent hors du milieu du travail et du marché. Les défenseurs du but radical et social de l'éducation des adultes ont toujours fait valoir, avec clarté et conviction, cette notion plus holistique et civique de ce que cela veut dire que d'être humain (p. 255).

Dans les ouvrages récents concernant l'apprentissage à vie, l'éducation des adultes et l'apprentissage des adultes, on se dit préoccupé de la dénigration de ce deuxième rôle, plus utopique. On trouve, dans la littérature, une demande de plus en plus importante que le rôle de l'éducation des adultes d'encourager le perfectionnement autonome, l'éducation des citoyens et l'amélioration de la société civile soit reconnu et valorisé et qu'il occupe la place importante qu'il mérite dans les cadres stratégiques en évolution. Le grand thème qui se profile est l'éducation pour vivre sa vie et non seulement pour la gagner.

TERMINOLOGIE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Dans la littérature consacrée à l'éducation des adultes, on retrouve une diversité de termes qui sont quelquefois utilisés comme synonymes. Il est donc parfois difficile de distinguer les différentes nuances

d'une réalité dont l'histoire est importante, dont la diversité est grande et la complexité considérable. Pendant des décennies, on s'est livré à des débats sur la terminologie. Divers auteurs et rapports ont parfois essayé d'élaborer les définitions de termes clés qui peuvent être acceptés partout. Les ouvrages actuels dans ce domaine témoignent des problèmes de terminologie et de signification universelle. Le manque de définition reconnue par tous a peut-être exacerbé les difficultés à établir une définition claire des rôles, des responsabilités et des politiques dans les différents secteurs de l'éducation des adultes.

Il y a toutefois deux termes qui sont incorporés dans tous les autres, soit ouvertement, soit tacitement. Ce sont les termes *éducation* et *apprentissage*. Nous allons donc commencer par une définition de ces deux termes, par rapport à la littérature consacrée à l'éducation des adultes.

Pendant des siècles, on mettait l'enseignant au cœur de l'éducation. C'était lui qui possédait les connaissances et les méthodes pédagogiques, c'était lui la personne qui dirigeait ou orientait ceux qui voulaient acquérir des connaissances ou apprendre. En revanche, de nos jours, on reconnaît que l'accès au savoir ne dépend pas de l'enseignant. Cependant, pour bien des gens, un guide est toujours un moyen efficace pour acquérir des connaissances et de la compréhension. Aujourd'hui, l'éducation implique toujours une structure quelconque, dont le but est la promotion de l'apprentissage. On peut définir l'éducation ainsi :

L'organisation sociale des activités destinées à promouvoir l'apprentissage et la compréhension des participants et à améliorer ainsi leur qualité de vie (Jarvis, 1999).

L'apprentissage se fait dans la vie qu'on mène chez soi, sur le lieu de travail et dans d'autres endroits, et aussi par le biais d'expériences éducatives structurées. Le terme « apprentissage » peut s'appliquer au processus d'acquisition des connaissances et de la compréhension; il peut aussi se référer aux résultats de l'éducation, à savoir les connaissances accumulées et la compréhension acquise. L'apprentissage est toute modification d'une personne ou d'un groupe grâce à l'acquisition des connaissances et de la compréhension. Voici une définition de l'apprentissage qui porte sur toute l'expérience de la vie :

Qu'il soit formel, non formel ou expérientiel, l'apprentissage est la modification des comportements ou des croyances d'une personne ou d'un groupe par le biais du processus d'acquérir des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes.

Quand on cherche à définir l'éducation des adultes et la terminologie connexe, on doit chercher à établir un équilibre entre l'inclusivité et la concision. Les définitions qui cherchent à tout inclure risquent de ne pas être fonctionnelles parce qu'elles sont trop compliquées pour être employées tous les jours. Par contre, les définitions qui sont trop concises risquent d'exclure des éléments clés. Cependant, dans un pays comme le Canada, où il y a une grande diversité de secteurs et où l'on retrouve des responsabilités soit partagées, soit autonomes, nous croyons que des définitions généralement reconnues de l'éducation des adultes et de sa terminologie connexe aideront à faire évoluer le domaine de l'éducation des adultes vers l'élaboration de politiques et d'infrastructures et à les mettre en œuvre à l'échelle du pays. Notre but est de produire une définition pratique de l'éducation des adultes pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), qui peut servir, sur le plan opérationnel, à faire avancer le travail d'élaboration de l'Éducation des politiques à travers le Canada.

TERMES PASSE-PARTOUT

Dans la littérature canadienne et internationale consacrée à l'éducation des adultes, on trouve de nombreux termes qui sont apparentés ou reliés entre eux. Il y a notamment trois termes passe-partout :

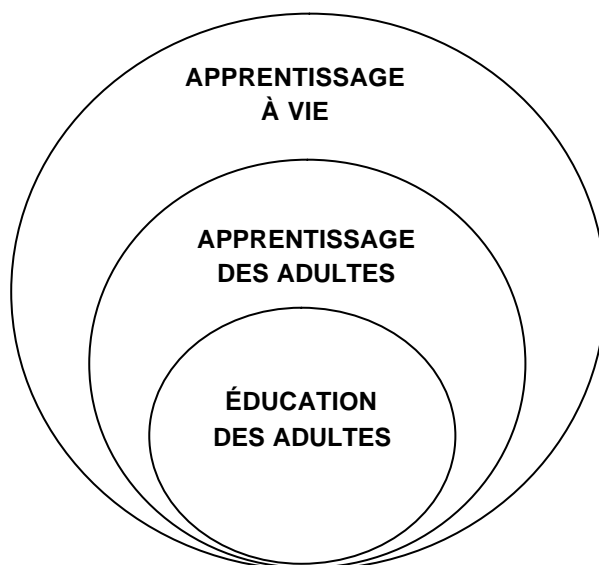
- ❖ Apprentissage à vie
- ❖ Apprentissage des adultes
- ❖ Éducation des adultes

Rapport 2005 au CMEC

Il y a une prolifération, dans la littérature, des termes « éducation des adultes », « apprentissage des adultes » et « apprentissage à vie ». Ces termes ont vu le jour au cours du siècle dernier et l'éducation des adultes est le terme qui prédomine depuis des décennies. On a commencé à parler de l'apprentissage des adultes au cours des années 60 et 10 ans plus tard, l'emploi de ce terme s'était généralisé. Cela signalait un changement de paradigme : dorénavant, le point de mire de toutes les formes d'éducation était l'apprentissage plutôt que l'enseignement, et de nouvelles théories d'apprentissage ont surgi pour occuper le devant de la scène. Également au cours des années 60, et surtout en Europe, le terme « apprentissage tout au long de la vie » ou simplement « apprentissage à vie » a commencé à paraître régulièrement dans la littérature, et a fini par devenir le vocable prédominant de nos jours. Par exemple, des 452 articles de revues que nous avons d'abord étudiées par titre et par sommaire pour la présente section de notre rapport, le terme « apprentissage à vie » a paru dans 56 p. 100 des titres ou sommaires.

Que signifient ces termes pour les intervenants, les intéressés et les responsables de l'éducation des adultes? Bien que les profanes puissent considérer ces termes comme synonymes, ils ne le sont pas. Bien que les spécialistes de l'éducation des adultes aient adopté l'apprentissage à vie au niveau conceptuel, ils veulent toujours faire une distinction entre cet apprentissage et l'éducation des adultes. L'emploi généralement reconnu de ces trois termes dans la littérature spécialisée reflète une différence de portée et d'optique. La Figure 1 présente les rapports entre ces trois termes passe-partout, en fonction de leur portée et de leur optique.

Figure 1. Apprentissage à vie, apprentissage des adultes et éducation des adultes



Comme l'indique la Figure 1, le concept de l'apprentissage à vie englobe l'apprentissage des adultes, car il s'étend sur toute la vie d'une personne. Le concept englobe également celui de l'éducation des adultes, car il concerne la promotion de l'apprentissage des adultes. On considère l'apprentissage des adultes comme un sous-ensemble de l'apprentissage à vie parce que le terme ne s'applique qu'à l'apprentissage à l'âge adulte. Quant à l'éducation des adultes, on envisage celle-ci comme un sous-ensemble de l'apprentissage à vie et de l'apprentissage des adultes car l'apprentissage des adultes se fait dans le cadre de l'éducation des adultes et aussi en dehors de celui-ci. Ces trois concepts incorporent ceux de l'apprentissage formel, non formel et informel.

ÉDUCATION ET APPRENTISSAGE FORMELS, NON FORMELS ET INFORMELS

La littérature savante révèle l'emploi répandu des termes « formel », « non formel » et « informel » pour caractériser les différents types d'apprentissage des adultes et d'éducation des adultes. Cependant, il est peu probable que ces catégories soient utiles pour l'élaboration d'une typologie de l'éducation des adultes. Il faut toutefois éclaircir et définir ces termes, et aux fins du présent rapport, nous les définissons comme suit :

***L'apprentissage formel ou l'éducation formelle** signifie une expérience structurée et organisée d'éducation, de formation ou de développement professionnel qui est offerte par l'entremise d'un établissement d'enseignement, en milieu de travail ou par un organisme de reconnaissance professionnelle. Les activités de l'apprentissage formel ou de l'éducation formelle se déroulent dans des établissements, sont limitées dans le temps et mènent à une sanction officielle par un établissement officiel, ordre professionnel ou organisme d'agrément sanctionné.*

***L'apprentissage non formel ou l'éducation non formelle** signifie toute activité organisée ou systématique d'éducation, de formation ou de développement professionnel qui est poursuivie dans la société par une diversité d'établissements d'enseignement, d'organisations communautaires ou d'agences de formation structurés et qui est souvent plus souple lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins d'apprenants particuliers. Ce type d'apprentissage ou d'éducation ne mène pas à la sanction officielle.*

***L'apprentissage informel ou l'éducation informelle** signifie le processus d'acquisition de connaissances, de compétences et de valeurs à partir des expériences quotidiennes au foyer, dans la communauté et au travail. Le processus peut paraître mal organisé et non systématique, mais il n'est pas nécessairement involontaire, car des adultes peuvent se prêter à des expériences afin d'améliorer leur apprentissage personnel ou collectif.*

Coombs et Lowe (tels que cités dans Selman, Selman, Cooke et Dampier, 1998) proposent que, quand les personnes responsables de la politique sur l'éducation dans une société donnée se penchent sur le système d'éducation et l'allocation des ressources, elles doivent tenir compte, non seulement des systèmes d'éducation officiels, mais aussi du réseau des possibilités et des capacités non formelles et informelles de cette même société.

APPRENTISSAGE À VIE

Au cours des dernières décennies, les termes « apprentissage/éducation à vie » et, plus récemment, « apprentissage global » ont paru dans la littérature savante. Les spécialistes de l'éducation des adultes ont fait la promotion de l'éducation et de l'apprentissage à vie, qui inclut les événements d'éducation et d'apprentissage pendant toute la vie des personnes. Par conséquent, on peut envisager l'apprentissage et l'éducation des adultes comme étant un sous-ensemble de l'éducation et de l'apprentissage à vie (Selman, Selman Cooke et Dampier, 1998). Murphy (2000) déclare : « L'apprentissage à vie est devenu enchâssé dans les lois des États, des instances locales et des organismes régionaux » (p. 166).

« L'apprentissage à vie » est devenu un terme passe-partout puissant, qui parfois menace de remplacer même le terme « éducation des adultes ». Comme le fait remarquer Rubenson (2002), si l'on utilise le terme « à vie » comme passe-partout « pour toutes sortes d'apprentissages formels, non formels et informels...on risque de perdre de vue les questions fondamentales, telles que l'égalité et la justice, et on est tenté de reléguer les questions de politique publique au second plan » (p. 242). La généralisation de l'apprentissage à vie a fait que l'éducation dispensée dans les établissements ne peut plus revendiquer un monopole sous prétexte qu'il est un domaine constitué de manière officielle.

Dès qu'on reconnaît et accepte que l'apprentissage peut faire partie d'une variété et d'une diversité de pratiques sociales en dehors des établissements, de nombreuses activités peuvent comprendre l'apprentissage et être considérées comme étant éducatives (Edwards et Usher, 2000).

Rapport 2005 au CMEC

On peut définir l'apprentissage à vie tout simplement comme l'apprentissage d'une personne tout au long de sa vie. Moreland (1999), note : « L'apprentissage à vie comprend tout l'apprentissage qui se fait "du berceau au tombeau". En pratique, toutefois, ce terme se rapporte normalement à l'apprentissage qui a lieu au-delà des études ininterrompues à plein temps » (p. 160). Par ailleurs, la Conférence d'Hyderabad offre la définition très inclusive suivante :

L'apprentissage à vie... représente une vision globale de l'éducation pour tous, menant à la création de la société et de la communauté de l'apprentissage, et offre à tous des occasions de participer et de contribuer à l'apprentissage selon les besoins et le potentiel des apprenants. Cette vision globale de l'apprentissage à vie est nécessaire pour responsabiliser les personnes, développer leurs capacités et leur offrir plus de choix dans la vie, et aussi pour permettre aux personnes et aux sociétés de relever les nouveaux défis du XXI^e siècle (UNESCO, 2002, p. 1).

Cette description semble tout englober, et l'on doit constater qu'on ne fait aucune distinction entre l'apprentissage et l'éducation.

Les concepts plus récents de l'apprentissage à vie vont au-delà du cheminement linéaire de l'apprentissage, de la naissance jusqu'à l'infini. On reconnaît que cet apprentissage est caractérisé non seulement par la progression linéaire, mais aussi par l'intégration, d'où le terme « apprentissage global » qui est apparu dans la littérature au cours des six dernières années. Comme le *National Youth Council of Ireland* – NYCI (conseil national de la jeunesse de l'Irlande) le fait remarquer dans son rapport de (2001) :

Le terme « apprentissage global » est plus rapproché de notre propre pensée conceptuelle selon laquelle les secteurs formels, non formels et informels offrent à tous les citoyens des formes reconnaissables d'éducation et de formation qui sont différentes, mais complémentaires... L'apprentissage global concerne non seulement l'assimilation de compétences en isolement dans le but de créer « une économie et une société axées sur le savoir », mais aussi la création d'un « espace social » où les communautés et les personnes peuvent s'intégrer, se comprendre et apprendre les unes des autres (p. 3 et 4).

Cette vision de l'apprentissage global cadre bien avec un autre terme qu'on trouve souvent dans la littérature, à savoir la société de l'apprentissage.

Selon Johnston (2000), « L'apprentissage à vie a une dimension horizontale aussi bien qu'une dimension verticale. Dans son intégralité, ce concept englobe toutes les formes d'apprentissage qui se poursuivent dans tous les secteurs de la vie, au travail, au foyer, pendant les loisirs et au jeu » (p. 13). On peut envisager l'apprentissage à vie de trois points de vue distincts : l'expansion des processus d'apprentissage dans le temps, les pratiques innovatrices pour répondre à des besoins nouveaux et croissants, et l'intégration, c'est-à-dire un principe organisateur de politiques, d'agences et d'efforts coopératifs. Cette perspective est celle de l'apprentissage global.

Divers paliers du gouvernement dans bien des pays ont exprimé leur engagement envers l'apprentissage à vie, et leurs livres blancs et énoncés de politique en sont la preuve. Cependant, leur cheminement vers la mise en œuvre de ces énoncés de politique est moins évident. Un facteur de dissuasion important est sans doute l'argent. Comment l'apprentissage à vie influence-t-il les idées reçues et les pratiques traditionnelles à l'égard de la question de savoir qui paie la note pour l'éducation des citoyens? À ce sujet, le Rapport de l'OCDE (2001) note :

Dans certains pays, l'enseignement et les soins préscolaires sont financés, en tout ou en partie, à même le trésor public. Le financement par l'État des premières études est universel, au moins jusqu'à la fin des études secondaires. Au niveau tertiaire, l'État continue de subventionner l'enseignement, en tout ou en partie, suivant le pays. L'État subventionne également la formation des personnes sans emploi en vue de leur intégration au marché du travail. Or, l'apprentissage à vie peut changer l'équilibre usuel entre le financement public et privé de l'apprentissage... À la différence de l'enseignement formel, l'apprentissage à vie se poursuit dans des cadres très divers

dont bon nombre ne sont pas publics. Quelles en sont les conséquences pour le secteur qui en assure le financement? (p. 16)

Ayant fait la synthèse des définitions et termes concernant l'apprentissage à vie qui se trouvent dans la littérature, nous recommandons que le CMEC adopte la définition suivante de l'apprentissage à vie :

Définition de l'apprentissage à vie

Le développement du potentiel des êtres humains par un processus de soutien continu qui les stimule et les responsabilise pour qu'ils acquièrent les connaissances, les compétences, les valeurs, les attitudes et la compréhension dont ils auront besoin tout au long de leur vie comme particuliers, citoyens et travailleurs.

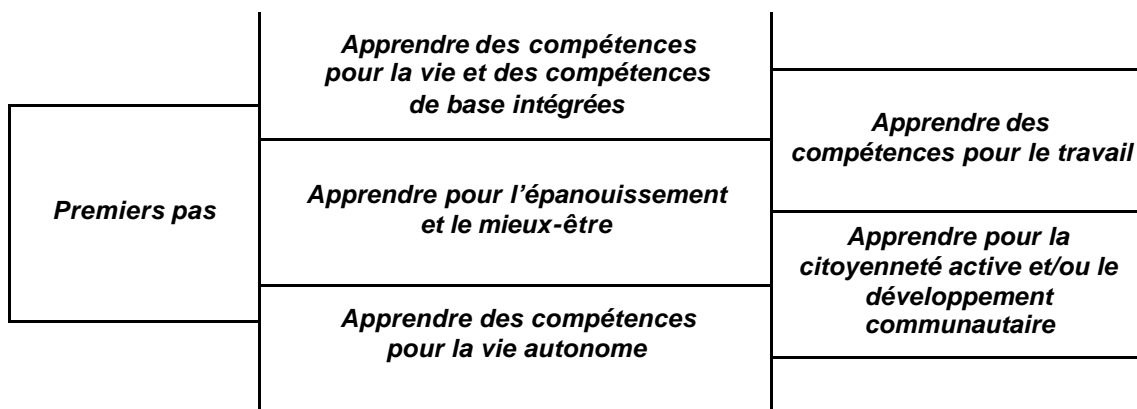
APPRENTISSAGE DES ADULTES

De plus en plus, on prône l'apprentissage comme solution aux problèmes économiques et sociaux. « Apprentissage » remplace « éducation » comme terme privilégié des politiciens et des chefs d'entreprise, comme l'indique parfois des termes tels que « la société de l'apprentissage », « organisation d'apprentissage » et « apprentissage en milieu de travail ». Ce virage ignore les frontières internationales et politiques. Cependant, il ne se limite nullement au domaine de la simple sémantique. La preuve en est le grand nombre d'organisations à but lucratif... qui se sont infiltrées dans les milieux de travail et d'enseignement pour transformer les lieux traditionnels et institutionnels de l'apprentissage (Spencer, Briton et Gereluk, 2000).

On reconnaît que l'apprentissage des adultes est un aspect important de la philosophie et du processus de l'apprentissage à vie. On reconnaît également que cet apprentissage est contextuel car l'apprentissage des adultes ne se fait pas à part, sans lien avec les autres aspects de leur vie. Les adultes apprennent pour travailler, pour vivre, pour participer à la vie de leur communauté. Il y a un lien intime entre la transformation de la vie d'une personne adulte et la transformation sociale, parce que pour bien des adultes, leur apprentissage a un but très pratique. Baptiste, Lalley, Micalli et Mushi (2002) ont souligné la recherche, par les adultes, d'expériences d'apprentissage significatives : « Nous étions surpris de constater à quel point le terme "apprentissage des adultes" pouvait être contraignant. En employant ce terme, nous étions tentés de nous concentrer, de façon myope sur les éléments cognitifs... et d'ignorer d'autres facteurs, tels que le contenu et le contexte. Heu reusement, nos répondants nous signalaient toujours leurs expériences d'apprentissage en termes plus généraux et englobaient le contenu, le contexte et les conséquences de l'apprentissage... bref, le vécu d'apprentissage d'une personne adulte » (p. 29).

Merton (2004, p. 8) décrit un cadre pour l'apprentissage des adultes à la Figure 2.

Figure 2. Conceptualisation d'un cadre d'apprentissage des adultes.



Rapport 2005 au CMEC

- ❖ **Premiers pas.** L'apprentissage qui est offert comme premier point d'entrée au monde de l'apprentissage. À ce stade, les apprenants reçoivent un encouragement et un soutien leur permettant d'évoluer vers d'autres types d'apprentissage.
- ❖ **Apprendre des compétences pour la vie et des compétences de base intégrées**
L'apprentissage dont le but principal est d'améliorer les compétences de base en lecture, en écriture, en mathématiques et/ou en une langue seconde pour les personnes qui parlent une autre langue.
- ❖ **Apprendre pour l'épanouissement et le mieux-être.** L'apprentissage pour l'épanouissement, l'enrichissement culturel, la stimulation de la créativité ou le simple plaisir. Ici, il n'y a pas d'exigences que les apprenants fassent nécessairement des progrès en vue de passer à d'autres formes d'apprentissage.
- ❖ **Apprendre des compétences pour la vie autonome.** L'apprentissage qui améliore la connaissance des compétences et la compréhension des adultes ayant des difficultés d'apprentissage ou des déficiences, pour qu'ils puissent avoir une vie autonome dans leur communauté ou qui soutient les adultes en voie de rétablissement dans leurs efforts afin de réintégrer le monde de l'apprentissage.
- ❖ **Apprendre des compétences pour le travail.** L'apprentissage qui permet aux adultes d'assimiler les compétences dont ils auront besoin pour travailler comme salariés ou bénévoles et qui peut améliorer leur employabilité.
- ❖ **Apprendre pour la citoyenneté active et/ou le développement communautaire.**
L'apprentissage communautaire élaboré avec un apport local, afin de développer les compétences, les connaissances et la compréhension nécessaires à la participation à la vie de la communauté à l'engagement et à l'action sociale et communautaire.

CONFINTEA V a codifié un changement de paradigme, de l'éducation des adultes à l'apprentissage des adultes. D'une part, ce virage a des conséquences positives, car il encourage une appréciation plus large et plus holistique de l'éducation, qui déborde le secteur de l'enseignement formel pour s'épanouir en un processus qui dure toute la vie et répond ainsi aux différents besoins et aux contextes variés des apprenants eux-mêmes. D'autre part, ce changement menace de transférer aux apprenants le fardeau de la responsabilité de l'éducation, surtout dans un contexte de mondialisation et de primauté des marchés. De plus en plus, les apprenants et les organisations de la société civile seront appelés à faire les frais des services d'éducation de qualité (Rapport de synthèse, 2004).

Selman, Selman, Cooke et Dampier (1998) notent : « Il est important de faire la distinction entre l'éducation des adultes et l'apprentissage des adultes. L'apprentissage est le produit final voulu » (p. 18). Cependant, l'apprentissage est aussi autre chose. En plus d'être le résultat naturel de l'éducation des adultes, que celle-ci soit formelle ou non formelle, l'apprentissage se fait sans aucun effort au niveau de l'éducation des adultes, de manière informelle, accessoirement ou par le biais de l'expérience des activités quotidiennes de travail et de vie. L'apprentissage des adultes est à la fois lié à l'éducation des adultes et indépendant d'elle. Selon la Déclaration de Hambourg (UNESCO, 1997), l'apprentissage des adultes englobe l'enseignement formel, la formation continue, l'apprentissage non formel et toute la gamme des apprentissages informels et accessoires qui seront disponibles dans des sociétés multiculturelles de l'apprentissage (p. 1).

Illeris (2000) déclare qu'on a besoin d'une théorie globale et à large portée de l'apprentissage des adultes, qui tiendrait compte de quatre éléments : l'apprentissage, l'épanouissement personnel, la socialisation et la qualification. Les gouvernements et les organisations non gouvernementales ont des priorités différentes pour l'apprentissage des adultes. À cet égard, les cinq domaines suivants ont été cernés :

1. la démocratie et la citoyenneté active;

2. l'alphabétisation et l'éducation de base des adultes;
3. un milieu de travail décent;
4. les médias et les technologies de l'information et de la communication;
5. les besoins de groupes particuliers.

En ce qui concerne les groupes particuliers, la tendance à inclure les apprenants du troisième âge, que l'on a constatée au cours des derniers 10 ans, ajoute du poids à l'importance qu'on doit attacher à l'apprentissage des adultes. Comme le dit Withnall (2000) : « Une nouvelle manière d'aller de l'avant serait de changer d'optique et de penser dorénavant à l'apprentissage plutôt qu'à l'éducation » (p. 37). Il faut que la participation à l'apprentissage des personnes âgées, que le contexte soit formel ou informel, se situe et se justifie dans une perspective de parcours de vie où l'on reconnaîtrait le caractère hétérogène du segment de la population qui ne participe plus au monde du travail.

Monde parallèle de l'apprentissage informel ou expérientiel

L'apprentissage informel comprend des activités d'apprentissage qui ne sont pas enseignées ou qui sont dirigées par l'apprenant, qui se poursuivent au niveau de la vie et des expériences de tous les jours, et que l'on peut considérer comme revêtant un caractère expérientiel. Comme l'a fait remarquer Sparks (2000), l'apprentissage informel parmi les adultes est d'une importance cruciale : « Comment nous apprenons à connaître notre monde, notre place dans ce monde, nos rôles, comment se conduire avec efficacité... c'est souvent par le biais de situations d'apprentissage informel que l'identité est formée et reformée, que les cultures sont transmises, que des relations sont négociées et que l'action sociale est entamée » (p. 428). On peut aussi appeler l'apprentissage informel l'apprentissage expérientiel et en fait, ce dernier terme est plus exact comme descripteur de la vaste gamme d'activités d'apprentissage que l'on poursuit à travers des expériences quotidiennes.

Fenwick (1999) affirme que l'apprentissage expérientiel est « l'un des domaines les plus importants pour la recherche et la pratique actuelles en éducation des adultes » (p. 1). Le terme « apprentissage expérientiel » a plusieurs acceptions : expérience de la vie non dirigée; expérience spéciale de formation en milieu de travail, entremêlée de dialogues critiques dirigés par des animateurs; apprentissage à travers des mouvements d'action sociale; et différentes activités de création d'équipes. Dans toutes les applications de ce terme, on peut trouver un fil conducteur : la compréhension que l'apprentissage expérientiel comporte, en partie, la construction réfléchie de la signification et, au-delà de l'individu, la réflexion critique et le dialogue.

En outre, nous reconnaissons le lien entre l'apprentissage expérientiel et une théorie de l'apprentissage qui prédomine à l'heure actuelle : le constructivisme et l'étude de la signification dans son contexte, qui soulignent surtout la « réflexion critique » et le dialogue (Fenwick, 1999). L'apprentissage expérientiel est un processus par lequel on tire une signification de toutes sortes d'expériences : cognitives, affectives, physiques, sociales et spirituelles. L'apprentissage expérientiel a été défini comme étant l'apprentissage qui commence par l'expérience et la transforme en connaissances, compétences, attitudes, émotions et croyances (Jarvis, 1999).

Usher, Bryant et Johnston (1997) ont souligné que l'expérience « occupe une place privilégiée comme source d'apprentissage dans une pédagogie axée sur l'apprenant, au cœur même de la production et de l'acquisition des connaissances » (p. 205). Pour leur part, Caffarella et Barnett (1994) donnent cinq raisons pour lesquelles l'apprentissage expérientiel est un aspect essentiel de l'apprentissage des adultes :

- ❖ Les riches expériences de vie et les antécédents d'une personne sont les composantes indispensables de l'apprentissage. Les adultes peuvent réfléchir sur leur vécu pour faire et refaire les significations.
- ❖ Même si plusieurs personnes vivent la même expérience, elles vont en tirer des significations différentes. Cela implique que les connaissances ne sont pas fixes, mais sont plutôt des constructions.

Rapport 2005 au CMEC

- ❖ Le processus d'apprentissage entraîne normalement la participation active de l'apprenant. Il ne suffit pas de transmettre de l'information d'une personne à une autre. Chaque personne se construit elle-même sa propre signification.
- ❖ Les apprenants sont nombreux à vouloir apprendre des connaissances d'autrui. L'interaction en groupe est importante.
- ❖ Chaque situation de vie d'adulte est unique et crée un contexte d'apprentissage. Cette situation influencera la signification que la personne retirera de ses expériences.

Cependant, l'apprentissage expérientiel n'est pas tout simplement le fait d'avoir des expériences de la vie. Ces expériences doivent avoir un sens et être retenues comme éléments d'apprentissage. Nos expériences n'ont pas toutes une dimension d'apprentissage ou à tout le moins d'apprentissage ayant une influence sur nous et sur notre communauté. Livingstone (1999) propose quatre critères de l'apprentissage informel qui aident à cerner cet apprentissage et à le valider comme expérience authentique :

- ❖ identification consciente de l'activité comme apprentissage significatif;
- ❖ reconnaissance rétrospective d'une nouvelle forme de connaissances, de compréhension ou de compétences;
- ❖ acquisition que la personne dirige elle-même ou qu'elle poursuit de son propre chef;
- ❖ reconnaissance du processus d'acquisition.

Dans ce rapport, nous préférons le terme « apprentissage expérientiel » à « apprentissage informel » car il semble que le terme apprentissage expérientiel est plus apte à décrire ce qui se passe réellement. Il peut en fait devenir opérationnel en ce qui concerne les types d'expériences qui mènent à l'apprentissage et aussi l'élaboration d'un schéma d'évaluation qui pourrait dorénavant tenir compte de cette forme d'apprentissage si valable et pourtant si sous-estimé.

Définition de l'apprentissage des adultes

L'apprentissage des adultes est le processus ou le résultat de l'acquisition des connaissances et de l'expertise des adultes par le biais de la pratique, de l'instruction ou de l'expérience.

L'apprentissage des adultes peut être voulu ou non et peut se poursuivre dans divers contextes : à domicile, en établissement d'enseignement, au travail ou au sein de la communauté.

ÉDUCATION DES ADULTES

L'emploi des termes « éducation des adultes » et « apprentissage des adultes » est très répandu parfois sans qu'on cherche à en éclaircir la différence. Cependant, ces termes ne sont pas synonymes. L'éducation des adultes concerne normalement les modèles, les activités planifiées, les dispositions, les pratiques et/ou les structures institutionnelles qui appuient et encouragent l'apprentissage des adultes. L'éducation des adultes vise le but d'assurer l'apprentissage qui profite non seulement à l'organisation ou au lieu de travail, mais aussi aux personnes, à la collectivité et à la société dans son ensemble (Peterson et Cooper, 1999).

Selon Statistique Canada (1999) : « L'éducation des adultes comporte tous les processus éducatifs auxquels les adultes participent et qui complètent ou remplacent leur première scolarité » (s.l.). Pour les adultes, les occasions d'éducation sont offertes par les établissements d'enseignement, les employeurs et les syndicats, les gouvernements, les programmes parrainés par la communauté et les organisations à but non lucratif. Ces occasions sont subventionnées par divers moyens et surtout par des fonds publics. Les Canadiens ne participent pas tous à la formation et à l'éducation formelles des adultes. Cependant,

on ne devrait pas présumer que les adultes au Canada n'apprennent pas par l'apprentissage expérientiel. En fait, dans les sociétés modernes, l'éducation expérientielle est une source importante de développement des compétences. Il convient donc de tenir compte de l'apprentissage expérientiel dans tout sondage de la participation des adultes à l'éducation (Murray et Zeesman, 2001).

Malgré le fait que les éducateurs des adultes sont d'accord sur le besoin de distinguer l'éducation des adultes de l'apprentissage des adultes, l'éducation des adultes est souvent définie en termes d'apprentissage. Le chevauchement des emplois de ces deux termes crée des problèmes de clarté de langage et de terminologie. Par exemple, CEDEFOP (2000) définit l'éducation des adultes brièvement, en termes d'apprentissage, comme étant « l'apprentissage systématique entrepris par des adultes qui reviennent aux études après avoir achevé leur première scolarité » (s.l.).

Poonwassie et Poonwassie (2001) définissent l'éducation des adultes en termes de formes : « formation en matière de compétences, perfectionnement professionnel, développement personnel, activités de loisir et programmes à l'intention des groupes ethniques, des aînés et surtout des groupes ciblés » (p. 3). Torres (2002) offre une définition plus large qui inclut les formes, les moyens et les acteurs :

L'éducation permanente des adultes est un domaine assez vaste, qui comprend l'éducation de base et continue, la formation professionnelle et technique, les études postsecondaires et le perfectionnement professionnel. Elle est offerte à l'aide de moyens formels, non formels et informels d'éducation, et par divers acteurs : l'État, les organisations de services communs (OSC) et le marché (p. 34).

On constate toujours, dans la littérature, la tendance des deux dernières décennies à réorienter l'éducation des adultes pour répondre aux besoins de l'économie du savoir. Cette tendance est attribuable aux progrès technologiques et à la mondialisation des échanges. À cet égard, Murray et Zeesman (2001) présentent surtout la perspective canadienne et parlent de la viabilité économique de l'éducation des adultes : « ...les premières études sont moins capables qu'elles ne l'étaient, au cours des décennies passées, de fournir à l'économie canadienne la main-d'œuvre qualifiée dont elle a besoin à court terme et à moyen terme. Dans ce contexte, une partie plus importante de l'adaptation des compétences de la population canadienne devra se faire par la formation des adultes qui se trouvent déjà en milieu de travail » (p. 2).

Dans son examen du rôle de l'éducation expérientielle, Harris (2004) constate :

...l'éducation des adultes n'a aucun monopole des expertises nécessaires pour créer une architecture d'apprentissage pour un grand nombre de personnes. Cependant, les intervenants en éducation des adultes comprennent très bien l'apprentissage profond qui peut découler de l'expérience, de la réflexion collective et du dialogue entre pairs dans les situations informelles ou fortuites de tous les jours (p. 207).

Les personnes qui étudient l'éducation des adultes aujourd'hui doivent adopter une démarche holistique et reconnaître que cette dernière est un processus ayant des dimensions cognitives, affectives et spirituelles; elle se poursuit non seulement dans le contexte d'enseignement formel, mais aussi de façon plus intégrale sur le lieu de travail, au foyer, en famille et dans la communauté (Hayes et Flannery, 2000). On commence donc à mettre l'accent de nouveau sur la personne et ses besoins en matière de réalisation de soi. Ce retour est appuyé par la reconnaissance que les personnes qui ont une éducation et des connaissances forment des citoyens instruits dans des sociétés éduquées (Aggarwal, Fallis et Luker, 2000).

Foley (2004) constate trois changements récents dans l'apprentissage des adultes et l'éducation des adultes qui redéfinissent leur contenu et leur structure : le remplacement d'un concept général de l'éducation des adultes par divers domaines spécialisés à vocation sectorielle, telles que le DRH et la formation en milieu de travail; la visée de plus en plus sophistiquée de la recherche et des études internationales en éducation des adultes; et le rôle de plus en plus important que l'apprentissage joue tout au long de la vie. On peut ajouter à ces changements le virage que les nouvelles technologies

Rapport 2005 au CMEC

de l'information et des communications ont opéré au cours de deux dernières décennies. Ces technologies ne sont pas tout simplement des systèmes de prestation ou des mécanismes pour appuyer l'éducation des adultes; elles élargissent et rendent démocratique l'accès des adultes à l'éducation et à l'apprentissage pendant toute la vie. Elles donnent de nouvelles formes au savoir et à notre manière de le redéfinir, à notre valorisation des connaissances et de l'information et, en fait, à notre vie de tous les jours. Les technologies de l'information et des communications ont transformé la nature du travail et la structure de l'emploi, ont donné lieu à une gamme toujours croissante de fournisseurs de services d'éducation pour adultes, et sont omniprésentes dans les espaces que nous habitons et dans nos activités de loisir. Elles façonnent de nouveau la façon dont nous communiquons les uns avec les autres, notre manière de nous rencontrer et d'échanger des idées, et par conséquent, notre société dans son ensemble.

Hayes (2001) constate la grande importance des technologies de l'information et des communications dans la vie des adultes qui habitent les pays industrialisés. Ces technologies « sont devenues également une ressource importante pour l'auto-apprentissage informel. Par exemple, les adultes ont recours à l'Internet pour rechercher des informations et pour consulter autrui » (p. 215). En fait, notre compréhension et notre acceptation des idées reçues concernant l'alphabétisation deviennent désuètes. Dans le rapport du CMEC à l'UNESCO sur l'éducation des adultes (1997) on fait allusion à l'autoroute de l'information.

L'autoroute de l'information interpelle les organisations gouvernementales et non gouvernementales à élaborer et à protéger l'accès sans réserve et la participation démocratique au développement de l'éducation des adultes... Les technologies liées à l'information offrent l'occasion d'une démocratisation accrue en ce qui concerne les programmes de l'éducation des adultes et la prestation de ceux-ci (p. 40).

Notre synthèse de la littérature nous a menés à refuser d'adopter l'une des nombreuses définitions de l'éducation des adultes qui sont actuellement disponibles. La plupart des définitions sont excessivement longues et trop inclusives pour avoir un sens dans notre contexte canadien. La définition que nous recommandons pour le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) tient compte des réalités canadiennes et des différents cadres qu'on trouve au Canada pour la prestation des services d'éducation des adultes. Notre définition exclut la première scolarisation à tous les niveaux, mais inclut tout enseignement que l'on peut considérer comme destiné aux adultes dans les différents secteurs de la société à travers le pays. Elle comprend également toutes les occasions d'éducation dans des domaines formels, non formels et expérientiels.

Définition de l'éducation des adultes

L'éducation des adultes signifie toutes les activités éducatives soutenues, systématiques et structurées à tout niveau au-delà des premières études, qu'elles soient offertes sur une base formelle ou non formelle, qui sont entreprises par toutes les personnes qui sont définies comme des adultes dans leur société aux fins de l'acquisition des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs personnelles, sociales et professionnelles.

CATÉGORIES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES ET DÉFINITION

L'éducation des adultes rentre dans plusieurs catégories qui ne débordent pourtant pas de ses limites. Ces catégories de l'éducation des adultes, qu'elles soient formelles, non formelles ou expérientielles, paraissent dans la littérature. Toutes ces catégories sont connues par les éducateurs des adultes comme faisant partie, à juste titre, de l'éducation des adultes. Chaque catégorie répond aux besoins de la population des adultes en matière de connaissances, de compétences et d'apprentissage, qu'il s'agisse de s'engager dans une action communautaire, de rechercher l'avancement au travail, de rehausser son estime de soi ou de profiter d'une alphabétisation de base dans un nouveau pays et dans une nouvelle langue. Il faut donc définir ces catégories également. Jarvis (1999) a fourni les éléments qui ont inspiré un bon nombre des définitions qui suivent.

- ❖ **Formation de base des adultes (FBA).** L'éducation des populations adultes dans les domaines des connaissances primaires telles que l'alphabétisation, l'habileté arithmétique et la culture numérique, les compétences sociales et pratiques ainsi que la compréhension de la vie communautaire dont on a besoin pour être membre responsable de la société.
- ❖ **Développement de l'adulte.** Le processus de croissance et d'évolution continues à travers les différents stades de la vie d'adulte, y compris la croissance et l'évolution physiques, psychologiques, sociologiques et intellectuelles.
- ❖ **Éducation civique.** L'éducation destinée à sensibiliser les personnes à leurs droits et à leurs obligations en tant que citoyen. Cette éducation est souvent associée avec l'immigration au pays et elle peut comprendre la formation en langue seconde. Ce terme sert aussi à désigner l'inculcation de la conduite en société et des mœurs qui sont considérées comme souhaitables dans une communauté ou une société donnée.
- ❖ **Développement/éducation communautaire.** Ce concept se fonde sur l'idée que l'éducation devrait prendre ses origines dans la collectivité et devrait être conçue pour répondre aux intérêts et aux besoins de celle-ci. Il s'agit aussi d'améliorer la qualité de la vie. Les initiatives de développement communautaire comprennent les activités sociales, récréatives, culturelles et éducatives organisées à l'extérieur du système formel d'éducation et ouvertes aux membres de la communauté de tous les âges.
- ❖ **L'éducation continue ou l'enseignement permanent.** Toute activité d'apprentissage à laquelle on participe après les premières études à temps plein. L'éducation continue est offerte typiquement dans le cadre de programmes universitaires et collégiaux d'approche. Le terme « enseignement permanent » est souvent interchangeable dans l'usage actuel, car il fait lui aussi partie des programmes d'approche des universités et des collèges qui sont destinés aux apprenants dans la communauté.
- ❖ **Alphabétisation.** Dans l'usage courant, l'alphabétisation est souvent synonyme de FBA. Cependant, l'alphabétisation a une visée plus étroite. Elle a pour but d'enseigner les compétences de base en lecture, en écriture, en culture numérique et en arithmétique à tout membre de la population ayant besoin de poursuivre son développement des compétences jusqu'au niveau nécessaire pour être efficace au travail et dans la société.
- ❖ **Apprentissage du troisième âge.** Les occasions d'apprentissage et/ou d'éducation destinées aux citoyens qui ont pris leur retraite mais mènent toujours une vie active.
- ❖ **Formation professionnelle.** Une formation conçue pour préparer une personne au travail et à l'emploi, normalement dans un métier. Il s'agit souvent d'une préparation préalable au travail.
- ❖ **Formation en milieu de travail/perfectionnement professionnel.** Toute activité d'éducation et de formation entreprise dans le but de développer ou d'améliorer les compétences à utiliser dans sa carrière ou son emploi actuellement ou à l'avenir.

SOMMAIRE

Dans la littérature consacrée à l'éducation des adultes, la terminologie est un grand problème. Dans la littérature canadienne et internationale, trois termes semblent prédominer : l'apprentissage à vie, l'apprentissage des adultes et l'éducation des adultes. Cependant, il n'y a pas de consensus sur le choix d'un terme passe-partout pour englober toutes les nuances du domaine, ni sur l'intégration de ces termes qui coexistent dans le domaine de l'éducation des adultes depuis les années 60. Il est probable que cette situation persiste.

Plusieurs définitions existent pour tous les termes clés et différents groupes en ont privilégié certaines. L'apprentissage à vie comprend à la fois l'apprentissage des adultes et l'éducation des adultes, mais cela

Rapport 2005 au CMEC

n'implique pas que ces termes soient ou aient besoin d'être assimilés à l'apprentissage à vie. En fait, une bonne partie de notre discussion dans la présente section du rapport porte sur l'éducation des adultes, car elle constitue le domaine opérationnel pour les trois termes. L'éducation des adultes, c'est ce qu'on fait – ce qu'on offre – pour encourager ou améliorer l'apprentissage dans l'apprentissage des adultes, et en partie dans l'apprentissage à vie.

On peut envisager l'éducation des adultes de deux points de vue : comment on en fait la prestation et ce qui fait l'objet de cette prestation. En ce qui concerne la prestation, une façon assez simple d'aborder la question, c'est de l'examiner selon les catégories de l'éducation formelle, l'éducation non formelle et l'éducation informelle ou expérientielle. Quant au contenu de la prestation, on peut l'examiner à l'aide des catégories suivantes : les différentes initiatives ou catégories de l'éducation de base des adultes; le développement des adultes; l'éducation en citoyenneté; le développement et l'éducation communautaires; l'éducation continue/l'éducation permanente; l'alphabetisation; l'apprentissage du troisième âge; la formation professionnelle; et la formation/développement professionnels en milieu de travail.

Nous avons examiné et pris en compte les définitions existantes de l'éducation des adultes afin de proposer notre propre définition aux fins du présent rapport et pour emploi futur par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Cependant, nous estimons que la définition élaborée par les auteurs et entérinée, avec des révisions mineures, par la majorité des parties prenantes est claire et facile à utiliser. Elle pourra donc servir à guider la réflexion et l'élaboration de politiques à l'avenir.

TYPOLOGIE DES THÈMES EN ÉMERGENCE

Un quart de siècle après *Learning to Be* (Apprendre à être : le monde de l'éducation aujourd'hui et demain), la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, présidée par M. Jacques Delors, a déclaré :

Le concept de l'apprentissage tout au long de la vie est la clé qui donne accès au XXI^e siècle. Il va au-delà des distinctions traditionnelles entre les premières études et l'éducation continue. Il y a une articulation entre ce concept et un autre, celui de la société de l'apprentissage où tout est occasion d'apprendre et de s'épanouir.

Comme l'indique la déclaration de Hambourg :

L'apprentissage des adultes s'est développé et s'est approfondi. Il est devenu un impératif sur le lieu de travail, à domicile et dans la communauté, à mesure que les hommes et les femmes s'efforcent de créer de nouvelles réalités à chaque stade de la vie. L'éducation des adultes joue un rôle essentiel et distinct en équipant les hommes et les femmes à répondre positivement à un monde en évolution constante et en offrant une forme d'apprentissage où l'on reconnaît les droits et les responsabilités de l'adulte et de la communauté (Kuper et Valiente-Catter, 2001, p. 405).

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, en explorant la littérature consacrée à l'éducation des adultes, nous avons commencé à reconnaître un certain schéma. Nous avons suivi la méthode de l'analyse et de la synthèse sémantiques des contenus, et nous avons classé les ouvrages en fonction des thèmes en émergence. Ces thèmes nous permettent de comprendre la pensée des éducateurs des adultes et des chercheurs dans le domaine de l'éducation des adultes au début de ce nouveau siècle. Nous avons constaté un grand thème, d'une envergure telle qu'il peut englober tous les autres. Voici les thèmes que nous avons identifiés :

Grand thème conceptuel : la Société de l'apprentissage

Thèmes secondaires :

- ❖ Vivre et travailler à l'ère du savoir
- ❖ Société civile
- ❖ Culture, médias et technologies de l'information et des communications
- ❖ Longévité et apprentissage à portée plus large

SOCIÉTÉ DE L'APPRENTISSAGE

Hutchins (1970) a déjà soutenu qu'une « société de l'apprentissage » était devenue nécessaire. Il a constaté que les systèmes d'éducation n'étaient plus capables de répondre aux demandes qu'on leur imposait. Il était donc nécessaire de privilégier l'idée que l'apprentissage était au cœur du changement. Comme l'a dit Hutchins : « La proportion croissante du temps libre et la vitesse du changement... exigent une éducation continue. » Il a cherché un modèle dans l'Athènes de l'antiquité. « Dans cette ville, l'éducation n'était pas une activité isolée, réservée à certaines heures, à certains endroits, à un certain stade de la vie. C'était le but même de la société. La cité éduquait l'homme. » Hutchins a souligné qu'à cette époque, l'Athénien était éduqué par la culture, c'est-à-dire ce que les Grecques appelaient la « paideia ».

Rapport 2005 au CMEC

La société de l'apprentissage, qu'est-ce au juste? Il n'y a pas de vision unique de la société de l'apprentissage. Selon Hutchins (1970) la société de l'apprentissage se fonde sur l'humanisme classique. D'autres auteurs (Boshier, 2003; Hughes et Tight, 1998) proposent un modèle intégré de l'éducation pour la vie, qui s'inspire de la pensée démocratique radicale. La société de l'apprentissage se fonde aussi sur les tendances actuelles dans le domaine des technologies de la communication et sur les conséquences probables de celles-ci pour le savoir, l'information et la production (Griffin et Brownhill, 2001). La société de l'apprentissage est peut-être aussi un concept économique... selon lequel l'apprentissage et le perfectionnement de l'individu ne sont bien accueillis que pour leur contribution à la croissance et au développement du capital économique (Hyland, 2000). Summer (2000) fait remarquer en fait :

L'avènement de la mondialisation pilotée par les grandes sociétés a mis la question de la durabilité des collectivités au cœur des débats publics... le concept de la durabilité est souvent compris uniquement en termes de croissance économique. Cependant, la croissance économique, telle qu'elle se manifeste dans la mondialisation soutenue par les grandes sociétés, se fonde sur une série de valeurs qui n'ont rien à voir avec les décisions concernant la durabilité civile ou environnementale (p. 448).

Dans une société de l'apprentissage, on réalise que les connaissances, les habiletés et les compétences seront reconnues sur un pied d'égalité, quels que soient le lieu ou la manière de leur acquisition. Selon une vision, « l'objectif principal est l'épanouissement de la personne et une amélioration de la qualité de la vie; selon une autre, il s'agit surtout de promouvoir l'égalité et la cohésion sociales; et selon la vision qui est peut-être la plus répandue, le grand but, c'est d'améliorer la productivité et la capacité de l'économie nationale de faire la concurrence » (Green, 2000, p. 35). Le Royaume-Uni avait déjà adopté comme politique l'idée d'une société de l'apprentissage, et a promis de la concrétiser avant l'an 2000. Cependant, le régime conservateur du pays a défini sa propre vision de la société de l'apprentissage en l'alignant sur l'impératif économique :

Une société de l'apprentissage est une société qui augmente systématiquement les compétences et les connaissances de ses membres afin d'exploiter l'innovation technologique et de se procurer ainsi un avantage concurrentiel pour des services qu'elle offre sur les marchés mondiaux en évolution rapide. Ce projet exige une population active qui ne possède pas simplement des connaissances fonctionnelles en lecture, en écriture et en mathématiques, mais qui a aussi des connaissances approfondies en informatique (Ainley, 2004, p. 1).

Ainley (2004) s'oppose à la perspective étroite de l'impératif économique et dénonce, dans l'approche actuelle, le manque d'un impératif culturel. Selon lui, la grande priorité de tout gouvernement qui s'engageait sincèrement à créer une société d'apprentissage authentique

...serait de rétablir le grand but de l'éducation, des sciences et des arts dans la société, à savoir stimuler la pensée et développer de nouvelles connaissances et compétences pour composer avec une réalité en évolution rapide. Il s'agit donc d'inaugurer une révolution culturelle plutôt qu'une révolution partielle qui ne concerne que les compétences... et qui se limite à la formation professionnelle et à la compétition par des individus (p. 3).

Beaucoup d'éducateurs des adultes revendiquent une vision plus large d'une société de l'apprentissage. Ils refusent toute démarche où l'on s'occuperait exclusivement des compétences professionnelles et des besoins de l'industrie et déclarent que les connaissances et les compétences pratiques doivent être incorporées dans un cadre plus large de culture humaine et de développement sociétal. Selon eux, « ce n'est que le mariage de l'information et de la démocratie qui peut permettre l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires pour bien vivre dans des sociétés de l'apprentissage authentiques » (Ainley, p. 3).

Edwards (1997) appuie aussi cette vision plus large tout en reconnaissant la prédominance actuelle de l'impératif économique. Il a arpenté le territoire de la société de l'apprentissage, y repérant trois grandes voies. « La première se présente comme le fruit du modernisme. La deuxième met l'accent sur les impératifs économiques, le marché et la réussite de l'individu. La troisième est post-moderne. Dans la

décennie que nous vivons, c'est la deuxième de ces voies qui prédomine, c'est-à-dire celle de l'impératif économique, de la mondialisation et de l'apprentissage pour le travail à l'ère du savoir. La Figure 3 illustre les idées d'Edwards en plus grand détail.

Figure 3. Typologie de la société de l'apprentissage (tirée de l'ouvrage d'Edwards, 1997, p. 175 à 184)

Typologie d'Edwards	Description
Société de l'apprentissage comme société éduquée	Cette société témoigne d'un engagement pour favoriser la citoyenneté active, la démocratie libérale et des chances égales. Cette conception appuie l'apprentissage à vie dans le cadre des politiques sociales élaborées par des démocraties sociales de la période après la Seconde guerre mondiale. On cherche à offrir des possibilités d'apprentissage afin d'éduquer les adultes pour relever les défis du changement et de la citoyenneté. Cette conception est appuyée par les éducateurs libéraux des sociétés industrialisées dans le cadre du discours moderniste.
Société d'apprentissage comme marché de l'apprentissage	Selon cette approche, on cherche à doter les établissements de la capacité d'offrir des services aux personnes et appuyer ainsi la compétitivité et l'économie. On appuie l'apprentissage à vie à l'intérieur d'un cadre stratégique économique adopté par bien des gouvernements depuis les années 70. Le but visé est le développement d'un marché d'occasions d'apprentissage, pour répondre à la demande des individus et des employeurs de mettre à jour leurs habiletés et leurs compétences. Cette conception est appuyée par le patronat et par des groupes de réflexion sur les politiques dans les sociétés industrialisées, et l'on cherche à trouver une réponse aux incertitudes économiques.
Société de l'apprentissage comme approche de vie axée sur l'apprentissage	Selon cette conception, les apprenants adoptent une démarche de vie axée sur l'apprentissage et mettent à profit une vaste gamme de ressources afin de soutenir leurs pratiques en matière de mode de vie. De nos jours, les individus revendiquent des appuis pour l'apprentissage à vie, et les politiques doivent offrir une réponse à leurs demandes. Selon cette conception, l'apprentissage à vie se poursuit au moyen d'une série de réseaux d'apprentissage qui se chevauchent. Elle s'aligne sur la pensée post-moderne, qui souligne le contingent et la participation à l'apprentissage qui se veut une activité permettant aux personnes et aux groupes de poursuivre leurs buts différents.

Selon certains, dans la société de l'apprentissage, on situe l'apprentissage non seulement comme un attribut des personnes mais aussi comme élément de systèmes, en raison de l'orientation sociétale vers l'apprentissage. Young (1998) affirme :

Sur le plan conceptuel, la force de la notion d'une société de l'apprentissage, c'est qu'en reliant l'apprentissage explicitement à l'idée d'une société future, on jette les bases d'une critique du minimum d'apprentissage qu'exige une bonne partie du travail et des autres activités dans notre société actuelle (p. 193).

Vivre et travailler à l'ère du savoir

On peut soutenir que l'attribut du nouveau capitalisme que l'on préconise le plus, c'est la notion de l'apprentissage à vie. Or, cette idée de l'apprentissage comme processus continu qui dure toute la vie ne se retrouve pas dans les idées de l'apprentissage que se font les couches inférieures de la société (classe ouvrière). En expliquant leur propre conception de l'apprentissage à vie, les travailleurs ont décrit le besoin de rechercher constamment de nouvelles informations afin de s'adapter à l'évolution des procédés et des technologies dont ils se servent et des services qu'ils fournissent. On présume que

Rapport 2005 au CMEC

chaque recherche des connaissances les amènera à reconnaître le besoin de changer d'optique et d'adapter leur vie et leur pensée à un lieu de travail axé sur le savoir plutôt qu'aux conditions révolues de l'ère industrielle (Pillay, Boulton-Lewis, Wilss et Rhodes, 2003).

Dans CEDEFOP (2004), on affirme : « Vivre et travailler dans l'Europe du XXI^e siècle, c'est vivre et travailler à l'ère du savoir » (p. 7). Les changements dans la société – surtout au niveau du travail, des carrières et des affaires – influencent ce qu'on doit savoir et ce qu'on peut faire. Cette évolution encourage une redéfinition de la formation de base et de l'alphabétisation, et ajoute à l'ancien répertoire des compétences de base quelques nouveaux éléments, tels que le savoir numérique. Selon le rapport CEDEFOP (2004), du point de vue européen, l'apprentissage à vie est inextricablement lié à la durabilité économique. Les questions soulevées par les personnes interrogées comprennent : l'importance d'étudier le type d'éducation et de formation qu'exigent les économies du savoir, les taux de rendement des investissements dans l'éducation et la formation, ainsi que la manière de les évaluer et la politique gouvernementale sur la mise en œuvre de l'apprentissage à vie.

CEDEFOP (2004) décrit le contenu du rapport conjoint du Conseil européen et de la Commission européenne concernant les progrès réalisés en vue d'atteindre les buts du congrès de Lisbonne. Le rapport provisoire contient quatre messages clés qui concernent surtout le paradigme économique :

- ❖ L'investissement dans les ressources humaines par le biais de l'éducation et de la formation est indispensable pour assurer la prospérité économique et la cohésion sociale de l'Europe à l'avenir.
- ❖ Une action immédiate s'impose dans trois domaines d'une importance cruciale : assurer un investissement dans l'éducation et la formation, de la part des secteurs publics et privés qui soit plus important et plus efficace.
- ❖ Il faut atteindre de plus hauts niveaux de participation à l'apprentissage à vie et plus particulièrement à l'apprentissage des adultes.
- ❖ Les réformes des systèmes d'éducation et de formation doivent se concrétiser plus rapidement.

Pour traiter de l'évolution sociétale, Murphy (2000) relie l'ancienne idée de la post-industrialisation au concept actuel de la mondialisation. Il constate, dans les deux concepts, certaines ressemblances car ils prévoient tous les deux l'évolution de l'ordre social et découlent d'une vision mondiale de la durabilité économique.

Stronach et MacLure (1997) prétendent que le savoir devient de plus en plus rebelle; qu'il y a une certaine fluidité du savoir dont on trouve le reflet dans la revendication de l'apprentissage à vie comme aspect des processus d'adaptation au changement. Dans bien des domaines des sciences sociales, le positivisme a été rejeté et les règles des sciences naturelles ne sont plus contraignantes. Jarvis (2001) affirme que le cadre post-moderne du savoir est situé, contextuel et instable. Cet auteur rejoint ainsi de nombreux chercheurs dans le domaine de l'éducation des adultes qui, au siècle présent, ont rejeté l'idée positiviste d'un savoir stable et sans changement.

Edwards (2001) abonde dans le même sens et fait allusion au concept de la fluidité du savoir comme étant des « connaissances changeantes ». Il donne trois significations de ce terme :

- ❖ Les connaissances évoluent avec le temps, se diversifient et font l'objet de contestations.
- ❖ Le développement de différentes connaissances comprend des changements pour les personnes concernées et leur communauté.
- ❖ Il y a des connaissances du changement. La façon dont les gens comprennent ces processus influence leur manière de s'y prendre (p. 90).

Frost et Taylor (2001) relient la vie à l'ère du savoir à l'apprentissage lié au travail. Au cours des deux dernières décennies de mondialisation accrue et de prédominance de l'économie du marché, ce concept d'apprentissage s'est situé au cœur d'une bonne partie des politiques et des pratiques de la vie concernant l'éducation des adultes et l'apprentissage à vie. Ces auteurs constatent que le monde est entré dans l'ère du savoir, caractérisée par « une structure économique de plus en plus sophistiquée, diverse, changeante, souple et fragmentée, où les connaissances et les informations de toutes sortes deviennent des biens économiques de première importance » (p. 50).

Jackson et Jordan (2000) abondent dans le même sens :

Après un siècle, l'idée de « l'apprentissage pour le travail » reléguée au second plan devient la grande favorite des politiques gouvernementales. Au cours des dernières décennies et partout dans le monde industrialisé, les gouvernements ont fait de grandes promesses présentant la formation professionnelle et le développement des compétences comme le moyen d'assurer la prospérité dans l'économie mondiale du XXI^e siècle (p. 196).

Les gouvernements ont adopté cette position en présumant que la croissance économique et la stabilité des affaires assureront le mieux-être des collectivités et des personnes. À notre ère de la mondialisation et de l'économie du savoir, ces présomptions ont été acceptées sans réserve au nom de la compétitivité, de la productivité et de la survie économique. Le lieu de travail devient le moteur de l'apprentissage et de l'éducation des adultes.

Livingstone (2004) présente des données concernant la situation au Canada, qu'il a constituées à partir du sondage pancanadien sur l'évolution de la nature du travail et de l'apprentissage à vie (*Natural Survey on the Changing Nature of Work and Lifelong Learning – WALL*). Presque la moitié des répondants du sondage, dont le nombre s'élevait à plus de 9000, ont indiqué que leurs organisations respectives :

...ont réduit leurs effectifs. Plus de 40 p. 100 de ces organisations ont augmenté le recours au personnel à temps partiel ou temporaire et une proportion semblable a augmenté la rotation d'emplois et le recours à un régime de polyvalence pour les autres emplois. Plus d'un tiers ont augmenté les heures supplémentaires et plus d'un quart ont réduit le nombre de leurs cadres. Plus de deux tiers ont signalé que les techniques de travail et le matériel dont on se sert régulièrement au travail ont changé, au moins modestement, au cours des cinq dernières années... Ces constatations laissent entrevoir un remaniement considérable des organisations, le brassage des emplois, l'intensification du travail et des exigences plus rigoureuses pour les titres de compétences permettant d'intégrer la population active canadienne. On constate également des exigences de plus en plus rigoureuses à l'égard des responsabilités des employés et de leurs aptitudes au rendement (p. 339 et 340).

Vivre à l'ère du savoir, comme nous le faisons actuellement à l'échelle mondiale, exige une typologie de l'apprentissage perpétuel, aux dires des éducateurs des adultes qui acceptent l'idée d'un lien entre l'ère du savoir et les forces de la mondialisation et de l'impératif économique. Norris (2001) présente une intégration de l'apprentissage perpétuel à la présente typologie d'apprentissage, comme suit :

Figure 4 : Typologie de l'apprentissage postsecondaire des adultes telle que proposée par Norris

Catégories d'apprentissage et d'éducation	Descripteur
Éducation traditionnelle	Inclut tous les programmes formels menant à un diplôme, notamment ceux offerts dans les établissements d'enseignement traditionnels tels que les universités et les collèges, où l'expérience d'apprentissage est transmise par le corps enseignant. À l'ère du savoir, ces établissements doivent faire face à une concurrence provenant des universités et des maisons d'édition virtuelles, de l'apprentissage en ligne et des programmes d'apprentissage axés sur les cohortes.
Programmes spécialisés	Incluent les programmes d'enseignement de toutes sortes de compétences pratiques liées directement à la spécialisation en vue d'intégrer le marché du travail, notamment les services d'éducation permanente et de formation continue où des praticiens ou des éducateurs enseignent les expériences d'apprentissage. À l'ère du savoir, on retrouve, parmi les nouveaux concurrents l'apprentissage électronique et les programmes de partenariat coopératif parrainés par des entreprises, pour lesquels la demande est élevée.
Apprentissage avancé en matière de connaissances des métiers	Inclut des séances de tutorat et des programmes d'agrément offerts par l'entremise d'ordres professionnels. Ces programmes sont immersifs et interactifs dans leur façon d'aborder des expériences d'apprentissage et sont étroitement liés aux associations et aux ordres professionnels. À l'ère du savoir, ces activités sont souvent coopératives et se poursuivent en partenariat avec les collèges et les universités. La concurrence comprend des associations spécialisées et l'apprentissage en ligne.
Apprentissage axé sur les organisations	Inclut la construction de toutes sortes d'organisations d'apprentissage par le développement des compétences de personnes, d'entreprises, d'organisations ou d'équipes, y compris toutes sortes d'organisations à but lucratif ou non lucratif. À l'ère du savoir, la nouvelle concurrence comprend le partenariat coopératif, l'apprentissage spécifique d'une organisation et l'apprentissage en ligne.
Apprentissage pour le développement personnel	Inclut l'apprentissage qui vise le développement personnel et l'épanouissement et qui n'a pas de lien avec l'agrément ou le perfectionnement professionnel. Il s'agit notamment de l'apprentissage communautaire et de la formation continue aux loisirs. À l'ère du savoir, la concurrence comprend l'apprentissage en ligne qui donne accès à l'information à domicile et ailleurs, c.-à-d., n'importe où, n'importe quand.

Il y a beaucoup d'auteurs qui remettent en question les liens indissolubles entre l'ère du savoir, la mondialisation et l'impératif économique. Ces auteurs soulignent la réalité du travail et de l'emploi dans beaucoup de sociétés industrialisées. Par exemple, Cruikshank (2002) constate que beaucoup de Canadiens sont sous-employés relativement à leur niveau de scolarité et de compétences. À cet égard, elle cite Stanford (2001) : « Pour chaque technicien ennuyeux de l'informatique au Canada, il y a 15 commis de vente au détail. Il y a 12 travailleurs de restaurant pour chaque professionnel des finances. Il y a six chauffeurs de camion pour chaque spécialiste des produits pharmaceutiques et de la biotechnologie » (p. 31). Est-ce qu'on peut prétendre que toutes ces personnes soient, par rapport à leurs emplois, des participants à part entière de l'ère du savoir?

Que le ciblage de l'ère du savoir en rapport avec l'impératif économique soit accepté partout ou non, il correspond à la perspective des nations et des communautés industrialisées sur la vie et le travail dans le monde du savoir d'aujourd'hui. Comme le signale le Rapport de l'OCDE de (2001), les forces économiques et sociétales ont aggravé l'inégalité économique, miné la sécurité de l'emploi et provoqué

de grandes réaffectations de la main-d'œuvre à travers les secteurs, ce qui pousse à poursuivre l'apprentissage à vie dans les pays de l'OCDE. L'apprentissage à vie est considéré comme un moyen de compenser les effets des forces, reliées entre elles, du développement technologique, de la mondialisation et de l'explosion du savoir. Ainsi, dit-on, on préparera la population à intégrer le nouveau marché du travail.

Société civile

Une pratique essentielle de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie est de situer les enjeux de la démocratie, de l'équité, de la justice et de la citoyenneté au cœur de l'apprentissage à vie et du travail. Cette pratique encourage l'apprentissage en contexte là où l'éthique rejoint la politique, appliquant les données historiques à l'économie et à la culture... et une critique à la fois inclusive et holistique qui place l'apprentissage pour le travail dans un paradigme plus large qui comprend l'apprentissage social et culturel (Grace, 2004).

Un terme qui revient souvent dans la littérature spécialisée, c'est l'articulation de la citoyenneté active et de l'éducation des adultes. Du point de vue historique, les mouvements sociaux populaires étaient, au cours du dernier siècle, à la fois fournisseurs et demandeurs de l'éducation des adultes. Cependant, comme l'a constaté Field (2003), cette ère classique de l'éducation des adultes pour la citoyenneté a perdu du terrain au profit d'un modèle économique, régi par le marché, qui prédomine de plus en plus. Les chercheurs ont continué à examiner les rapports entre l'éducation des adultes et l'engagement civique dans la société d'aujourd'hui. À ce propos, Field (2003, p. 142) fait remarquer : « Le concept de capital social a apporté une nouvelle vigueur à ce débat, qui existe depuis longue date... apportant un contrepoids... à l'insistance disproportionnée sur le capital humain dans la littérature prédominante. »

Le concept du capital social signifie les ressources que les personnes acquièrent en fonction de leurs interactions et rapports avec autrui. On constitue le capital social par l'engagement civique et la citoyenneté active. La Figure 5 représente une évaluation conjecturale des effets éventuels de trois types de capital social sur l'apprentissage à vie (Field, 2003, p. 147).

Figure 5 : Trois types de capital social (liens d'attachement, liens relationnels et réseaux) et leurs effets éventuels sur l'apprentissage à vie

Type de capital social	Effets éventuels sur l'apprentissage à vie
<p>Liens d'attachement</p> <p>Réseaux denses mais délimités, homogénéité d'adhésion, hauts niveaux de réciprocité et de confiance, exclusion de ceux qui sont étrangers au groupe.</p>	<p>Échange libre d'idées, d'information et de compétences à l'intérieur du groupe; forte influence sur le développement de l'identité chez les enfants; grande confiance dans les renseignements reçus; accès limité à des connaissances nouvelles et variées venant de l'extérieur du groupe, et peu de confiance dans les connaissances venant de l'extérieur; rapports avec le système d'éducation et, selon toute probabilité, une orientation très traditionaliste.</p>
<p>Liens relationnels</p> <p>Réseaux lâches et ouverts; hétérogénéité d'adhésion; normes partagées et buts communs; niveaux de confiance et de réciprocité qui peuvent être assez limités.</p>	<p>Échange assez libre d'idées, d'information, de compétences et de connaissances variées à l'intérieur du groupe et entre celui-ci et d'autres groupes; ressources éventuelles pour le maintien et le renouvellement de l'identité chez les adultes; haute confiance dans les connaissances et l'information à l'intérieur du groupe (et éventuellement d'autres groupes partageant les mêmes valeurs); rapports avec le système formel d'éducation très tributaires du contexte.</p>
<p>Réseaux</p> <p>Réseaux lâches et ouverts; adhésions variées; normes partagées et buts communs; niveaux de confiance et de réciprocité qui peuvent être limités par des demandes contradictoires.</p>	<p>Échange assez libre d'idées, d'informations, de compétences et de connaissances variées à l'intérieur du groupe et entre celui-ci et d'autres groupes; une certaine confiance dans les informations et les connaissances provenant de l'intérieur du groupe (et éventuellement d'autres groupes partageant les mêmes valeurs); ressources ouvertes pour le changement d'identité chez les adultes; rapports avec le système formel d'éducation qui sont hautement conditionnels.</p>

Pour Martin (2003) l'apprentissage à vie est un discours politique plutôt qu'éducatif. « La citoyenneté démocratique, si elle est bien comprise, dépend de progrès voulus vers une distribution plus équitable, parmi les citoyens, des ressources matérielles et culturelles » (p. 566). Selon cet auteur, l'éducation seule ne saurait effectuer les changements de structure et d'optique nécessaires pour atteindre ce but. Cependant, l'éducation des adultes qui se veut critique, par opposition au modèle qui s'inspire de l'économisme et qui est en ascendance sous le signe de l'apprentissage à vie, peut et devrait soulever la question de ce qu'on entend par citoyenneté active dans une société démocratique. Frago et Lucio-Villegas (2000) abondent dans le même sens, soulignant que dans une perspective critique, on devrait considérer l'éducation des adultes comme ayant une intention politique et culturelle, « parce que ce n'est qu'en connaissant à fond le système qu'on devient capable de le changer » (p. 123).

Boxler (2002) souligne : « Le terme "critique" se retrouve partout – dans les titres d'articles, les mémoires, les livres, les résumés de thèses, les programmes de cours, et ainsi de suite – à un tel point qu'on finit par tenir ce terme pour axiomatique » (p. 43). Pour que l'idée de l'éducation des adultes critique ait un sens, elle doit remettre en question et contester le compromis politique apparent entre la démocratie et le système du marché que l'on cherche à promouvoir sous le signe de l'apprentissage à vie, ce qu'on peut appeler, en d'autres termes, « l'abandon de l'éducation comme *politique* sociale au profit de l'apprentissage individuel comme stratégie gouvernementale » (Griffin, 1999, p. 432).

Brookfield (2002) déclare : « La théorie critique de l'apprentissage des adultes, qui s'inspire des idées de l'école de Frankfurt, a tendance à souligner l'importance de l'apprentissage social et à dénigrer, comme divertissement humaniste, toute tentative importante de s'intéresser aux apprenants individuels » (p. 55). Cependant, l'éducation des adultes vise le but d'assurer l'apprentissage, que ce soit au profit de la

personne, de la société ou même du lieu de travail. Il n'est pas nécessaire que ces trois secteurs bénéficiaires rivalisent : ce qui est bon pour la société peut profiter aussi à la personne et au lieu de travail. Il faut toutefois se garder de négliger l'un de ces secteurs au profit des autres.

Dans le domaine de l'éducation des adultes et de l'apprentissage, on revendique le renouvellement du cadre de la société civile comme moyen de rechange pour représentation et action. « La société civile s'éloigne de l'État et des organisations économiques qui occupent le marché. Elle comprend des organisations de base qui peuvent se mobiliser pour changer la société, comme les groupes écologistes, les militants pour la paix, les coalitions de lutte contre la pauvreté et les organisations féministes » (Gouthro, 2002, p. 194).

Les institutions de la société civile ont l'obligation de nous aider à devenir des citoyens compétents et actifs dans notre monde particulier. « Ceci est une dimension essentielle de l'apprentissage des adultes pour la citoyenneté active, un moyen permettant à l'éducation de nourrir les modes démocratiques d'apprentissage social » (Gouthro, 2002, p. 194).

Aggarwal, Fallis et Luker (2000) suggèrent que dans le domaine de l'éducation des adultes, il faut repartir à zéro. « Les éducateurs des adultes doivent réexaminer la pratique actuelle de l'éducation des adultes et les développements communautaires au Canada, à la lumière des idéaux que nous avons adoptés dans le passé... et qui avaient compris la promotion d'une démocratie plus vigoureuse, de l'égalité sociale et des occasions économiques équitables pour tous les Canadiens » (p. 530).

Ces auteurs soulignent le rôle que jouent les agences communautaires dans la prestation des programmes non formels d'éducation des adultes qui sont destinés à appuyer la vie de tous les jours et à favoriser l'intégration à la communauté, et ceux que jouent les programmes qui mettent l'accent sur « le changement social, une démocratie plus vigoureuse, l'égalité sociale et des occasions économiques équitables pour tous les Canadiens » (p. 530). Il y a un grand potentiel ici pour l'encouragement d'une éducation des adultes qui soit libératrice et qui comprenne un mouvement pour la justice sociale.

À noter toutefois que ce potentiel qu'a l'éducation des adultes de promouvoir l'idéal démocratique et de nourrir la société civile est menacé par les structures mêmes de notre société. Ces mêmes agences communautaires cherchent à écarter l'éducation des adultes de l'impératif économique pour qu'elle puisse évoluer vers l'idéal démocratique de l'apprentissage social et du capital social pour dépendre de l'état et des institutions pour obtenir des fonds.

On exploite surtout les régimes de financement et la peur de perdre des crédits pour imposer une discipline aux projets de développement communautaire et d'éducation des adultes que poursuivent les agences communautaires, pour que ces organismes acceptent de pratiquer un pragmatisme complaisant. Le financement a tendance à être à court terme et instable car on ne peut pas compter sur le renouvellement même si un projet réussit. Dans de telles circonstances, il est souvent impossible de maintenir la continuité et la confiance de la communauté (Aggarwal et coll., 2000, p. 531).

On n'a pas prêté assez d'attention à l'importance de l'apprentissage des adultes pour l'avancement des dossiers de la citoyenneté, de la santé et de l'environnement. L'exploration des expériences qu'on a eues en responsabilisant les membres les plus vulnérables de la société est toujours l'exception et non pas la règle. On constate un peu partout de vrais indices d'une volonté politique bienveillante, mais ce qu'il nous faut maintenant, c'est l'action concrète et la responsabilité (UIE, 2004).

Si la culture en tant que savoir et la culture en tant que communauté étaient des éléments synchrones et influençaient l'apprentissage à vie en tant que concepts et pratiques, alors un équilibre dynamique entre l'apprentissage pour le marché du travail et l'apprentissage pour la vie serait possible. Des préoccupations comme celles qu'on a exprimées à CONFINTEA V et dans le cadre de l'examen des buts de la concurrence au milieu du mandat (2003) s'alignent toujours sur la dimension de l'éducation des adultes où l'on s'intéresse à la communauté et aux idéaux

Rapport 2005 au CMEC

politiques de la modernité, de la démocratie, de la liberté et de la justice sociale pour tous (Grace, 2004, p. 403).

Culture, médias et technologies de l'information et des communications

À part la diversité des médias et des technologies des communications qui aident l'apprentissage et l'accès plus large à l'apprentissage au moyen des TIC, nous constatons également l'émergence d'une diversité de façons de comprendre l'apprentissage même (Heaton-Shrestha, Kelly & Edirisingha, 2004).

Les technologies de l'information et des communications (TIC) peuvent offrir aux adultes les moyens de participer à des activités d'éducation et d'apprentissage en augmentant l'accès de ces personnes qui, auparavant, n'étaient pas en mesure de se prévaloir des programmes et des occasions d'éducation des adultes. Cependant, l'accès n'est qu'un aspect de l'impact des TIC, et ce n'est peut-être pas le plus important. On devrait situer les TIC dans une perspective beaucoup plus large que celle des systèmes de prestation des services d'éducation des adultes. Les TIC sont des phénomènes sociétaux et culturels qui façonnent notre communication et interaction avec le monde qui nous entoure et nous évoluons à mesure que nous les incorporons dans notre vie.

Wilson (2003) constate plusieurs influences des TIC, entre autres :

- ❖ Une influence sur la nature du travail qui a changé de façon radicale dans les pays industrialisés en raison de l'intégration des TIC.
- ❖ Une influence sur l'apprentissage des adultes en ce qui concerne les contenus de l'apprentissage. Dorénavant, les compétences de base comprennent le savoir numérique et les habiletés technologiques.
- ❖ Une influence sur la façon d'apprendre, car avec les TIC, on peut avoir accès à l'Internet et à l'apprentissage dirigé par soi-même, n'importe où, n'importe quand.
- ❖ Une influence sur les relations sociales. Maintenant, on peut facilement établir des communications instantanées et collectives à travers le monde et créer des communautés virtuelles qui reflètent la culture des TIC.
- ❖ Une influence sur la culture par l'encouragement de la diversité culturelle et l'offre d'une tribune pour la réalisation et la production créatrice; autrement dit, les TIC et l'impératif de la création.

En fait, les TIC ont donné à notre monde industrialisé du XXI^e siècle une telle extension que nos horizons sont pratiquement sans limite. L'omniprésence des TIC dans notre vie a refait notre manière d'apprendre et de vivre. Nous avons la possibilité de devenir, en un clin d'œil, des experts dans les domaines qui nous intéressent, grâce à nos propres efforts de recherche. Nous nous livrons à des communications à large portée et sommes exposés à des idées et à des cultures qui débordent les limites matérielles de notre monde. Nous avons accès à des occasions d'éducation formelles et non formelles provenant d'institutions et de sources à travers le monde. Dans notre vie quotidienne, nous sommes branchés sur le monde dans son ensemble. Nos médias ne sont plus individuels, mais grâce à la technologie numérique, ils sont intégrés à de nouvelles formes et à de nouveaux moyens d'accès. Tout cela a un impact énorme sur la culture : des cultures importées peuvent prendre le dessus et influencer la politique et la vie de pays éloignés en raison de la facilité d'accès. L'essor de l'anglais comme langue essentielle partout dans le monde est attribuable en grande partie à la prédominance de cette langue sur l'Internet (Examen au milieu du mandat de CONFINTEA, 2003).

C'est peut-être pour cette raison que l'UNESCO a parrainé un projet intitulé « Les TIC pour le dialogue interculturel : Un projet de l'UNESCO pour les peuples autochtones ». Selon le rapport du projet, on estime que dans le monde entier, il y a 350 millions de personnes autochtones qui habitent 70 pays et communiquent dans plus de 5000 langues. La Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle souligne les besoins de conserver les ressources culturelles des Autochtones en favorisant

l'accès aux TIC et en atténuant la fracture numérique par la promotion de l'expression culturelle locale et par la préparation des contenus culturels pour les médias (UNESCO, 2004).

Sawchuk (2003) reconnaît l'importance de la médiation des TIC comme outil d'importance cruciale dans le développement de la société capitaliste. Cependant, les TIC débordent du monde du travail. Dans les pays industrialisés, les TIC sont des phénomènes à la fois économiques et culturels. Les TIC « relient les différentes pratiques des personnes dans les différents domaines de leur vie » (p. 10). En ce qui concerne la culture de l'apprentissage, les TIC ont accéléré l'individualisation de l'apprentissage en assurant une facilité d'accès et une interaction avec d'autres apprenants, sans qu'on ait besoin de fréquenter des centres ou des établissements d'apprentissage désignés. « Les TIC ont aussi estompé la ligne de démarcation entre le savoir et l'information; en fait, elles ont évincé le savoir de sa position hiérarchique, radicalisant davantage la question de savoir ce que c'est que le savoir et surtout ce que c'est que le savoir valable » (Edwards et Usher, 2000, p. 98).

Murphy (2000) avance l'argument que les nouvelles technologies vont bien au-delà des répercussions que l'on peut facilement reconnaître sur le travail, sur les possibilités d'emploi et sur la prestation des services d'éducation et de formation. Selon lui, la technologie est omniprésente et déborde les limites des tribunes politiques et économiques où l'on a l'habitude de la débattre. Les nouvelles technologies ont transformé tous les aspects de la vie humaine. Si nous explorons la vie des jeunes, par exemple, nous constatons que les TIC ont donné une nouvelle forme à leur pensée et à leur connaissance. Après des décennies de développements dans le domaine des TIC, on constate l'émergence d'une nouvelle génération d'adultes qui évoluent dans une société différente, qui ont des attentes différentes à l'égard du travail et qui épousent des valeurs différentes concernant la nature même des connaissances valables. Puigvert, Sorde et Soler (2000) font remarquer à ce sujet :

L'ère de l'information provoque une marginalisation et une exclusion nouvelles au niveau mondial, mais l'avènement d'une société de réseaux offre diverses possibilités de dialogue entre les personnes et pour la transformation sociale... De plus en plus, cette société s'articule autour de l'opposition bipolaire entre l'Internet et le Moi, car les TIC permettent aux personnes de communiquer les unes avec les autres et de construire des projets de rechange qui échappent au contrôle et à la médiation des institutions. Ainsi, les réseaux sociaux prennent le dessus et triomphent des institutions sociales (p. 357 et 358).

Norris (2001) déclare : « C'est plutôt ironique que la plus grande contribution de la technologie sera l'amélioration des relations... Oui, pour ce qui est des TIC le facteur le plus transformateur est le « C ». L'interactivité omniprésente modifie notre manière de vivre » (s.l.).

Longévité et apprentissage à portée plus large

L'éducation pour l'éducation, ou l'éducation dans la tradition libérale, voilà les idées qui prédominaient dans les politiques sur l'éducation et dans la pensée des éducateurs dans les années 60. Quarante ans plus tard, Bowman et Burden (2002) ont fait une étude de recherche et ont trouvé que les personnes qu'ils avaient interviewées éprouaient très vivement le plaisir inhérent de l'apprentissage pour l'apprentissage. De l'avis de leurs sujets, ce genre d'apprentissage contribuait à leur créativité active et à leur estime de soi. Pour bien des répondants, l'éducation semblait être une solution de rechange au monde du travail, et une solution encore plus attrayante à cause de sa séparation de ce monde, au lieu d'être un simple moyen pratique d'améliorer leurs compétences professionnelles et d'améliorer leurs perspectives d'emploi (Bowman et Burden, 2002).

Le modèle de cycle de vie, introduit par les psychologues des années 70, constitue le fondement de l'idée d'un développement et d'un apprentissage qui se poursuivent pendant toute la vie adulte et jusque dans la vieillesse. Selon le modèle de cycle de vie, les processus éducatifs sont inhérents à la vie; ils représentent une caractéristique incontournable de la définition de la vie humaine; autrement dit, « les gens sont des réalités qui ne sont pas encore achevées et dont la construction et le développement constituent un but permanent de la vie » (Osorio, 2003, p. 87). À part le modèle de cycle de vie, un autre facteur qui favorise l'inclusion des adultes âgés dans les activités éducatives est la longévité marquée

Rapport 2005 au CMEC

des personnes vivant à la fin du XX^e siècle et au début du nôtre. Maintenant, les adultes vivent typiquement 15 ou 20 ans après l'âge de la retraite. Ils vivent non seulement plus longtemps mais, à cause des progrès de la médecine et de l'adoption de modes de vie plus sains, ils vivent souvent en meilleure santé. Glendenning (2000), souligne, à ce sujet, « ...une sensibilité de plus en plus grande au fait démographique de la montée en flèche du nombre de personnes âgées de plus de 50 ou 60 ans, qui étaient sur le point de se résigner sur le fait qu'elles allaient vivre un tiers de leur vie "à la retraite", ayant cessé leur travail à plein temps » (p. 13).

En 1997, le *National Institute of Adult Continuing Education* – NIACE (institut national de l'éducation permanente des adultes) a mené un sondage de plus de 4000 participants qui étaient censés être adultes. Les résultats du sondage ont révélé que 9 p. 100 des répondants âgés de 55 à 64 ans et aussi 9 p. 100 de ceux qui étaient âgés de plus de 65 ans, faisaient des études ou avaient fait des études au cours des trois dernières années (Glendenning, 2000). Dans le livre blanc « *Learning to Succeed* » (Apprendre pour réussir), on affirme que les adultes âgés bénéficient énormément de l'apprentissage continu et que la recherche a démontré que les personnes âgées qui continuent d'être apprenants actifs jouissent d'un mode de vie plus sain et maintiennent une autonomie plus longtemps que celles qui abandonnent la poursuite active de l'apprentissage (Withnall, 2000).

Osorio (2003) observe : « Le régime traditionnel des études suivies par le travail puis par la retraite n'a plus de signification dans la société moderne, car le parcours de la vie n'est plus une simple progression linéaire » (p. 88). Dans les pays industrialisés, la période des premières études est prolongée par la participation à l'enseignement tertiaire et, en raison des options de retraite précoce ainsi que des mises à pied et des mises à la retraite avec prime, telles que pratiquées par les entreprises, la période de la vie que l'on consacre au travail se rétrécit et devient instable. Parallèlement, la retraite se produit plus tôt et se prolonge également à cause d'une plus grande espérance de vie. Voilà pourquoi les éducateurs des adultes s'intéressent de plus en plus à l'apprentissage et à l'éducation des personnes du troisième âge.

L'éducation que l'on envisage pour les personnes du troisième âge comprend à la fois l'éducation formelle et informelle. Le grand but est d'offrir aux apprenants du troisième âge des expériences d'apprentissage stimulantes ainsi que des programmes conçus spécialement pour eux. On reconnaît que les apprenants du troisième âge, par leur travail de bénévolat après la retraite, font souvent une contribution précieuse à la communauté et à la société (Osorio, 2003). Les universités du troisième âge, fondées en France dans les années 70, visent spécifiquement la concrétisation d'actions institutionnelles qui avantagent les apprenants âgés. Ces universités internationales et les centres d'éducation connexes destinés aux adultes âgés se trouvent maintenant sur cinq continents. Ces établissements offrent, à l'intention des adultes qui sont déjà à la retraite ou le seront sous peu, des expériences éducatives qui concernent la santé, l'épanouissement, les activités de loisir, le développement culturel et le développement intellectuel. Selon les Notes internationales (2002), les apprenants du troisième âge participent à des activités éducatives pour les raisons suivantes :

- ❖ surmonter les limites de la vieillesse;
- ❖ augmenter l'autonomie personnelle, morale et physique;
- ❖ profiter de nouvelles occasions de socialisation et de plaisir;
- ❖ assimiler des connaissances culturelles et scientifiques de plus haut niveau (p. 108).

À part les considérations d'une longévité accrue et d'une vie à la retraite plus longue, et en meilleure santé, l'apprentissage à vie que l'on veut offrir aux adultes âgés doit être motivé par autre chose que la simple volonté d'inclusion. Il faut que les apprenants du troisième âge deviennent un groupe ciblé du programme d'apprentissage à vie de différents pays. La reconnaissance de plus en plus répandue que l'éducation devrait se prolonger dans la période de la retraite est accompagnée d'une autre réalisation, à savoir que l'éducation, pendant toute la vie, peut atteindre de nombreux buts différents et comprendre une grande variété d'expériences. On admet que l'apprentissage n'est pas forcément hiérarchique ni cumulatif, et même qu'il ne devrait pas l'être. L'apprentissage, en tant qu'expérience vécue, s'étend sur la

vie entière et en touche tous les aspects; nous pouvons donc l'appeler apprentissage global. Par apprentissage global, on entend l'apprentissage, par des personnes à tous les stades de leur croissance et de leur développement, dont tous les aspects sont intégrés et entremêlés aux différents domaines de la vie. L'apprentissage global implique un transfert de responsabilités pour l'éducation et l'apprentissage du secteur public au domaine privé et civil, ainsi que l'encouragement d'une diversité de milieux d'apprentissage où les gens pourront s'instruire et s'épanouir. L'apprentissage à portée plus large, c'est la reconnaissance que l'apprentissage peut accompagner n'importe quelle activité humaine. Glastra, Hake et Schedler (2004) parlent de la transition, au XXI^e siècle, de l'apprentissage à vie à l'apprentissage global, c'est-à-dire à un état de vivre et d'apprendre intégré et uni.

Alheit et Dausien (2002) constatent qu'il y a maintenant une nouvelle manière de comprendre le terme « apprentissage » – « l'option de créer des réseaux de ces différents types d'apprentissages (formel, non formel et expérientiel) d'une manière synergique – l'apprentissage devrait non seulement être étendu systématiquement pour couvrir toute la *durée de la vie*, il devrait aussi se dérouler *globalement* » (p. 4). Les auteurs proposent que l'on envisage des milieux d'apprentissage où les différents types et buts de l'apprentissage se complèteraient et, en fait, fusionneraient.

SOMMAIRE

L'analyse sémantique des contenus de la littérature spécialisée nous a permis d'identifier certains thèmes en émergence. Le grand thème qui se dégage de la littérature — et qui est appuyé par la notion de l'apprentissage à vie dans le monde industrialisé — c'est la société de l'apprentissage. Dans cette société, on reconnaît le besoin et la valeur de l'apprentissage tout au long de la vie et pour tous les buts de la vie. La notion de la société de l'apprentissage comprend plusieurs thèmes, y compris l'apprentissage pour le travail, la prospérité économique et la croissance du capital humain à l'ère que nous vivons, à savoir celle de la mondialisation et de l'économie du savoir. Ce concept comprend également le perfectionnement de citoyens informés et le but d'apprendre en vue de créer la société civile. En adoptant l'idée de la société de l'apprentissage, nous reconnaissons que notre monde a été transformé par les TIC et nous réalisons les différentes façons dont les TIC influencent notre manière d'apprendre, ce que nous apprenons et ce que nous valorisons comme connaissances, informations et culture. Finalement, le concept de la société de l'apprentissage incorpore une vision de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'apprentissage qui est intégré à toutes les facettes de la vie. Ainsi, le concept de l'apprentissage à vie prend une extension pour devenir l'apprentissage global.

TYOLOGIE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES POUR LE CANADA DU XXI^e SIÈCLE

Jarvis (1999) définit la typologie tout simplement comme « un système de classification spécifique » (p. 189). Pourquoi classifier l'éducation des adultes? Une typologie apporte des éclaircissements par l'identification et aussi par l'explication des liens ou rapports entre les différents concepts d'éléments dont une entité complexe est constituée. Étant donné la portée et l'étendue du domaine de l'éducation des adultes, une typologie offre la possibilité de préciser les différentes entités dans le domaine et fait lumière sur les orientations pour l'élaboration des politiques à venir. « Les typologies sont utiles pour la construction des théories et pour l'amélioration de la pratique professionnelle. Les typologies offrent un moyen de grouper (les entités) en fonction de diverses caractéristiques; ainsi, on peut intégrer des éléments d'information divers à un cadre conceptuel significatif » (RHDC, 2001).

Une typologie de l'éducation des adultes peut être très complexe ou assez simple. Pour qu'une typologie ait une valeur pratique, il vaut mieux pécher par excès de simplicité. Au cours de notre analyse des ouvrages consacrés à l'éducation des adultes, nous avons trouvé différentes typologies pour certains concepts, mais il nous manquait une typologie globale et actuelle. L'équipe de recherche a donc profité de son analyse documentaire, déjà décrite, pour mettre au point une typologie de l'éducation des adultes qui permettra de répondre aux besoins du Canada au XXI^e siècle. Nous avons cru bon d'intégrer, à notre typologie, les thèmes qui se sont dégagés de notre étude d'un nombre important d'ouvrages. Le fondement de notre typologie est le thème général de la société de l'apprentissage. Le Canada peut devenir une société de l'apprentissage si nous adoptons une politique et une orientation pour l'éducation des adultes qui s'inspirent de l'idée que l'apprentissage est au cœur du changement et fait partie intégrante de tous les aspects de la vie au nouveau siècle qui commence.

Dans les chapitres précédents de la présente étude, nous avons dégagé, de la littérature savante, certains thèmes et en avons fait la synthèse. Nous nous en servons pour élaborer le cadre de la typologie suivante de l'éducation des adultes, une typologie qui s'inspire avant tout de la notion de la société de l'apprentissage. Cette typologie ne se veut pas hiérarchique; elle présente toutes les catégories de l'éducation des adultes comme ayant les mêmes mérites et comme étant d'une importance égale pour l'humanité en ce qui concerne la qualité de la vie, la qualité du travail et la qualité de nos collectivités et de notre société entière, maintenant et à l'avenir.

La Figure 6 décrit la typologie que nous proposons pour guider l'élaboration d'un cadre stratégique pancanadien.

Figure 6. Typologie de l'éducation des adultes pour la société de l'apprentissage au XXI^e siècle

Société de l'apprentissage	Indicateurs	Descriptions
Éducation des adultes à l'ère du savoir	Mondialisation, économie du savoir, apprentissage en milieu du travail, capital humain, impératif économique	Le but de l'éducation des adultes est de faire en sorte que les adultes soient capables de travailler et d'être concurrentiels dans l'économie mondiale, grâce au développement des compétences et des connaissances valorisées par les organisations et par le marché du travail. On cherche la durabilité économique par le biais de l'apprentissage perpétuel.
Éducation des adultes pour la société civile	Citoyenneté active, pratique critique, équité, capital social, impératif civique	Le but de l'éducation des adultes est de faire en sorte que les adultes soient capables d'habiter un monde de citoyenneté et de démocratie actif et éclairé, et d'apporter leur contribution à ce monde. L'apprentissage est favorisé en rapport avec le capital social, c'est-à-dire les ressources créées par les relations et les interactions avec autrui.
Éducation des adultes et culture, médias et TIC	Accessibilité, évolution de la nature du travail, conservation culturelle, communication, société des réseaux, impératif technologique	Le but de l'éducation des adultes est de faire en sorte que les citoyens jouissent d'une accessibilité par le biais des TIC et que l'on reconnaisse que les TIC sont en train de modifier les données de l'apprentissage et du savoir. Grâce aux TIC, on pourrait faire la promotion de la diversité culturelle et assurer l'intégration de l'apprentissage dans les différents secteurs de la vie.
Éducation des adultes, longévité et apprentissage à portée plus large	Apprentissage au troisième âge, démographie sociétale, apprentissage intégré, impératif de vivre et d'apprendre	Le but de l'éducation des adultes est l'intégration des différents objectifs de l'apprentissage et des connaissances accumulées par l'apprentissage de toute une vie, pour que l'on reconnaisse la valeur de l'apprentissage à de nombreuses fins et s'en serve dans plusieurs domaines et aux différents stades de la vie. Le grand idéal, c'est l'apprentissage pour vivre.

SOMMAIRE

Même si nous nous sommes concentrés sur les ouvrages les plus récents consacrés à l'éducation des adultes, nous pouvons constater l'immensité de la littérature à ce sujet. Au cours des cinq dernières années, une myriade de sujets, y compris différentes théories de l'apprentissage, l'apprentissage à vie, la nouvelle alphabétisation, des cadres post-modernes, les théories féministes, l'éducation du troisième âge et l'intégration du développement des ressources humaines à l'éducation des adultes ont été étudiés. À la lecture des ouvrages, on constate également des controverses. La plus importante en fait, qui est toujours en émergence, concerne la perception que l'impératif économique a pris le dessus dans les gouvernements et leurs cadres stratégiques dans les pays industrialisés. Les éducateurs des adultes et les chercheurs sont maintenant nombreux à remettre en question la conception très étroite de l'éducation

Rapport 2005 au CMEC

des adultes comme moyen d'augmenter la productivité et de développer le capital humain à l'ère du savoir et de la mondialisation, autrement dit de servir d'impératif économique.

Ce qu'on retrouve maintenant dans la littérature savante, c'est la redécouverte et la revalorisation des origines de l'éducation des adultes, de son élan primitif de critique sociale. De plus en plus, on revendique une éducation qui se situerait dans un cadre de capital social et qui s'inspirerait de la réalisation que les citoyens éduqués sont des citoyens meilleurs et capables donc de créer une meilleure société. La reconnaissance de l'éducation pour vivre, par opposition à l'éducation pour travailler est accompagnée de la réalisation que l'éducation des adultes se poursuit dans un monde changé à tout jamais et toujours en évolution. Les TIC s'infiltrent dans tous les aspects de la vie des pays industrialisés, et modifient nos façons de communiquer, nos interlocuteurs et notre accès à l'information et au savoir. En fait, ces technologies ont changé notre conceptualisation de ce que c'est que le savoir.

L'évolution démographique de la société a mené à la réorganisation des milieux de travail, à la retraite précoce volontaire ou imposée et à la longévité. Le domaine de l'éducation des adultes se développe en conséquence, pour joindre les adultes plus âgés – les apprenants du troisième âge. Grâce à cette évolution, l'éducation des adultes peut déborder le cadre étroit du développement du capital humain et encourager ainsi une nouvelle vision de l'apprentissage comme étant de portée plus large, ce produisant non seulement tout au long de la vie mais s'intégrant également à toutes les facettes de la vie. Cette vision, qui prend de l'ampleur, porte des noms différents dans la littérature, mais elle est essentiellement la vision d'une société de l'apprentissage. Il s'agit de rétablir le grand but de l'éducation des adultes, qui est de stimuler la pensée et assurer le développement des connaissances et des compétences pour la vie dans un monde en évolution constante. La typologie que nous présentons reflète les thèmes de la littérature actuelle en mettant l'accent sur l'importance égale de l'éducation des adultes pour le travail, pour notre vie en tant que membre de la société, pour vivre dans notre monde dominé comme il est par les TIC, et pour vivre plus longtemps et plus largement.

PRATIQUES PROMETTEUSES EN ÉDUCATION DES ADULTES

APERÇU

De plus en plus, le monde d'aujourd'hui est caractérisé par la mondialisation, par l'économie du savoir et par le progrès rapide des technologies de l'information et des communications (Nyhan, 2002).

L'apprentissage à vie est un élément d'une stratégie de politiques qui a vu le jour pour aider les citoyens à relever ces nouveaux défis. Comme l'indique les buts stratégiques des gouvernements (Gouvernement du Canada, 2002), les établissements d'enseignement (Royal Roads 2005), les entreprises privées (Telus, 2003) et les organisations à but non lucratif (Developmental Gateway, 2005), les personnes sont devenues de nouveaux éléments d'actif et le savoir est devenu la nouvelle marchandise.

Cependant, « l'ampleur des changements qui se produisent dans l'économie mondiale du savoir est telle que les gouvernements ne peuvent plus se fier exclusivement au système scolaire formel pour obtenir l'offre de capital humain dont la nation a besoin » (Tuijnman, 2003, p. 472). Par conséquent, nous avons besoin d'améliorer les connaissances, les aptitudes et les compétences de nos citoyens dans le cadre d'une stratégie d'apprentissage à vie incorporant les concepts et les principes d'une « société de l'apprentissage ». C'est ainsi que nous deviendrons mieux placés pour participer aux nouveaux environnements économiques qui caractérisent une société démocratique et améliorent notre culture. « En ce sens, "l'apprentissage à vie" n'est pas un simple slogan ni de la rhétorique vide de sens car ce terme définit la vie humaine elle-même dans les sociétés du XXI^e siècle » (Tuijnman, 2003, p. 472).

Comme stratégie, l'apprentissage à vie offre la promesse d'un moyen souple et efficace de développer les compétences de base et le capital humain, social et culturel nécessaire pour la participation à une nouvelle économie (Tuijnman, 2003). Pour ce faire, cependant, nous devons repenser les structures traditionnelles de l'enseignement formel, reconnaître explicitement l'apprentissage à vie, valoriser et appuyer les occasions informelles et expérimentales d'éducation et mettre au point des mesures appropriées de qualité et d'évaluation (Baran et coll., 2000; Commission européenne, 2001; Lowe, 2001). Il faudra également que les groupes défavorisés et les personnes ayant des compétences de faible niveau profitent davantage des occasions d'apprentissage et participent à la nouvelle réflexion sur la qualité des programmes et sur les outils d'évaluation servant à apprécier l'efficacité (Baran et coll., 2000; Watson, 2001). La Commission européenne a signalé huit éléments nécessaires pour la mise en œuvre d'une stratégie d'apprentissage à vie (Commission européenne, 2002). La profession, la pratique et les politiques de l'éducation des adultes constituent le fil conducteur qui relie ces différents éléments.

À mesure que les gouvernements passent d'une économie axée sur les compétences à une économie fondée sur le savoir et appuyée par une stratégie d'apprentissage à vie, de nombreux intervenants commencent à considérer l'éducation des adultes et ses politiques connexes comme un outil permettant d'atteindre le but de créer une société du savoir ou de l'apprentissage (Délégation canadienne, 2004; Gouvernement du Canada, 2002). Des liens ont été constatés entre l'éducation des adultes et une vaste gamme d'avantages nationaux et régionaux, y compris des augmentations 1) de la productivité, 2) d'occasions d'emploi pour les individus, 3) du niveau de compétence de base des populations et 4) de l'innovation (OCDE, 2004).

Cependant, comme nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, l'éducation des adultes est une arène complexe de politiques. Depuis la conférence internationale sur l'éducation des adultes (CONFINTEA V) et la déclaration d'Hyderabad sur l'apprentissage à vie (Hyderabad, 2002), plusieurs pays ont essayé de favoriser l'apprentissage à vie par le développement des politiques et programmes en matière d'éducation des adultes (OCDE, 2004). Un des éléments clés de l'élaboration d'une politique globale de l'éducation des adultes est l'examen, la consolidation et la considération des meilleures pratiques. Le présent chapitre s'intéresse surtout aux pratiques prometteuses de l'éducation des adultes dont on a fait état dans la littérature au cours des cinq dernières années.

DÉFINITION DES MEILLEURES PRATIQUES

Pendant l'ère agricole, la possession des terres est devenue le mode prédominant de la richesse. À l'ère industrielle, le grand ressort des activités était le capital financier. Maintenant, à l'ère du savoir, les sociétés commerciales s'intéressent surtout au « capital intellectuel », qui comprend les leçons apprises et les meilleures pratiques (Patton, 2001, p. 329).

Afin de discuter des exemples que nous offrons dans la présente section, nous devons d'abord préciser ce que nous entendons par meilleure pratique, bonne pratique et pratique prometteuse. On retrouve ces termes souvent dans la littérature consacrée à l'apprentissage à vie, l'éducation des adultes et l'apprentissage des adultes; cependant, leurs définitions et leurs caractéristiques connexes ne sont pas uniformes. Patton (2001) suggère que l'emploi très généralisé du terme « meilleures pratiques » le vide de sa signification et de sa valeur.

Le manque d'une définition commune et d'une norme généralement reconnue pour les meilleures pratiques, ainsi que la diversité des présomptions qui y sont associées ont tendance à rendre toute la notion suspecte. Pour avoir une appréciation juste de la validité des meilleures pratiques, il faut en expliciter le contexte et encourager les gens à comprendre que ce qui constitue une meilleure pratique dans une situation donnée ne le sera pas forcément dans une autre. Patton (2001) soutient que l'emploi de termes de rechange comme « bonnes pratiques » ou « pratiques efficaces » permet de tenir compte du rôle du contexte dans la description et se prête moins à une généralisation excessive. L'aspect critique des pratiques, qu'elles soient « meilleures », « bonnes » ou « prometteuses » est qu'elles sont appliquées d'une manière qui guide la pratique au lieu de la prescrire.

Aux fins du présent chapitre, nous allons retenir le terme « pratiques prometteuse » pour mettre en vedette les programmes et les initiatives d'éducation des adultes qui se sont avérés efficaces chacun dans son contexte.

EXEMPLES DE PRATIQUES PROMETTEUSES

La Commission européenne a précisé huit éléments indispensables pour la mise en œuvre d'une stratégie d'apprentissage à vie qui soit ancrée dans des politiques et des programmes d'éducation des adultes (Commission européenne, 2001, p. 11 à 25). Voici ces 8 éléments de construction :

- ❖ **Élaborer des partenariats** – Tous les acteurs pertinents, qui se trouvent dans ou hors des systèmes formels doivent collaborer pour assurer le succès des stratégies « sur le terrain ».
- ❖ **Reconnaître les besoins de l'apprenant** – Il faut bien comprendre les besoins des apprenants actuels et des apprenants éventuels ainsi que les besoins des organisations, des communautés, du marché du travail et de la société dans son ensemble.
- ❖ **Fournir des ressources adéquates** – Assurer la transparence des ressources ainsi qu'une offre suffisante de ressources au moyen d'un financement adéquat.
- ❖ **Appareiller les occasions d'apprendre aux besoins des apprenants** – Assurer la souplesse et la diversité des programmes offerts et en assurer la disponibilité et l'accessibilité pour répondre aux besoins de chaque apprenant.
- ❖ **Faciliter l'accès** – Développer l'offre pour que l'apprentissage soit possible pour n'importe qui, n'importe quand, n'importe où.
- ❖ **Créer la valeur** – Valoriser tous les types d'apprentissage – formels, informels et non formels au même degré.
- ❖ **Créer une culture d'apprentissage** – Augmenter les possibilités d'apprentissage, hausser les niveaux de participation et stimuler la demande d'apprentissage de la part de tous les citoyens.

- ❖ **Assurer la qualité** – Établir des mécanismes pour l'assurance de la qualité, l'évaluation et le contrôle, afin d'assurer une progression uniforme vers l'amélioration de la qualité.

Un projet de rapport sur un examen thématique de l'apprentissage des adultes (OCDE, 2004) a précisé des aspects de ces éléments où la politique sur l'éducation des adultes a commencé à jouer un rôle utile. Ces domaines comprennent :

1. une amélioration de la coordination et de la cohérence des politiques parmi les intervenants;
2. une exposition et une sensibilisation accrue de l'intérêt et de la valeur de l'éducation et de l'apprentissage des adultes pour les citoyens;
3. création d'occasions de financement conjoint bien conçu;
4. amélioration de la prestation et du contrôle de la qualité des programmes et initiatives d'éducation des adultes.

Les pratiques prometteuses décrites ci-dessous sont des exemples de la mise en valeur d'un ou plusieurs de ces éléments de construction. Les exemples illustrent les différentes manières dont les pays s'y prennent pour appliquer les politiques et programmes de l'éducation des adultes au soutien et au développement d'une stratégie d'apprentissage à vie.

Rôle de la collaboration et des partenariats

Les systèmes d'apprentissage des adultes sont complexes et engagent divers ministères fédéraux et États, le secteur privé, les ONG et les fournisseurs de services d'éducation, chacun avec son propre objectif. Assurer la coordination entre les différents acteurs et les objectifs en puissance contradictoires peut aider à promouvoir l'apprentissage des adultes... afin d'éviter le double emploi, d'exploiter efficacement les fonds publics et de mettre au point des systèmes d'apprentissage des adultes conviviaux, on a besoin de coordonner l'apprentissage des adultes et les domaines connexes (OCDE, 2004, p. 97 et 98).

Il est nécessaire de développer des apprenants adultes à un jeune âge. Ainsi, on assure la compatibilité de la formation et de l'emploi, l'articulation de l'apprentissage des adultes et des programmes d'assistance sociale et l'engagement des partenaires sociaux qui sont quatre domaines où la coordination et la collaboration entre les divers intervenants en éducation des adultes sont nécessaires (Aitchison, 2004; OCDE, 2000; Commission européenne, 2002). Les responsabilités en matière de politique sur l'éducation des adultes sont souvent partagées entre plusieurs paliers du gouvernement et une vaste gamme d'intervenants différents. Par conséquent, la création et la mise en œuvre d'une politique sur l'éducation des adultes peut être un processus à la fois complexe et mal articulé.

Divers pays, cherchant à pallier au manque de collaboration et de partenariat dans l'élaboration des politiques sur l'éducation des adultes, ont expérimenté des programmes et des stratégies pour :

1. favoriser la collaboration et le partenariat avec les partenaires sociaux;
2. reconnaître les limites du cadre stratégique et s'en occuper;
3. définir des cibles pour la mise en œuvre des politiques.

EXEMPLES DE PRATIQUES PROMETTEUSES – COLLABORATION ET PARTENARIATS

Encourager collaboration et partenariats avec les partenaires sociaux

On reconnaît généralement que la collaboration avec ces partenaires sociaux est indispensable si l'on veut faire participer les travailleurs à des initiatives d'éducation des adultes. Depuis la conception et la prestation des programmes d'éducation jusqu'au rôle de ceux-ci dans la reconnaissance et la sanction des études, les partenaires sociaux représentent l'un des grands facteurs qui assurent le succès des initiatives en matière d'éducation des adultes (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004; OCDE, 2004).

Rapport 2005 au CMEC

De plus en plus, on met l'accent sur la création de partenariats efficaces entre les gouvernements, le secteur privé, les ONG et les OSC. Cette tendance témoigne d'un virage éventuel du rôle du gouvernement, surtout dans les pays industrialisés où les besoins en apprentissage montent en flèche à mesure que les connaissances croissent à une vitesse de plus en plus rapide et où le marché du travail exige des gens des qualifications toujours plus poussées afin de rester compétitifs. Or, il se peut que les gouvernements, pour des raisons pratiques, ne soient pas capables de répondre convenablement et en temps opportun. Lorsque cela se produit, le rôle des partenaires sociaux dans la prestation de services d'éducation en général et d'éducation des adultes en particulier prend de l'ampleur. À mesure que cette tendance se dégage, le rôle des gouvernements dans l'élaboration et le contrôle efficace des politiques sur l'éducation des adultes devient de plus en plus crucial (Délégation canadienne, 2004).

Un exemple de ce lien avec les partenaires sociaux se trouve au Portugal, où l'agence nationale de l'éducation et de la formation des adultes (*Agency for Adult Education and Training – ANEFA*), établie en 1999, a appuyé la création de 28 centres d'accréditation qui s'occupent de la validation et de la reconnaissance des compétences non formelles et informelles acquises par des personnes. « Le réseau des centres RVCC (reconnaissance, validation et certification des compétences) est fondé sur l'accréditation des entités publiques et privées. Les RVCC sont bien établis dans la communauté à laquelle ils appartiennent, qui comprend notamment des associations des entreprises et des partenaires sociaux » (OCDE, 2004, p. 101).

Au Canada, l'initiative de l'Île-du-Prince-Édouard, « Apprentissage en milieu de travail/dans la population active » témoigne de la réussite d'un partenariat et d'une collaboration entre les entreprises, les syndicats et le gouvernement (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004).

La mise en œuvre cohérente et adaptable d'une politique en matière d'éducation des adultes passe par l'alignement avec divers partenaires sociaux et une liaison avec eux, qu'il s'agisse d'initiatives réussies en alphabétisation (Liebowitz, Robins et Rubin, 2002), de l'intégration au marché du travail de travailleurs peu qualifiés (Loos, 2002), ou de l'élaboration d'une politique d'apprentissage à vie (Délégation canadienne, 2004; Commission européenne, 2001).

Reconnaître les limites des cadres stratégiques actuels et en tenir compte

Comme l'ont signalé Anderson (2004), la Commission européenne (2001) et d'autres (Ra, Choi et Kim, 2004; Gouvernement du Canada, 2002), ce n'est que tout dernièrement que l'éducation des adultes et l'apprentissage des adultes sont devenus prioritaires pour l'élaboration de politiques. Dans bien des pays, on est toujours en train de définir le rôle et les responsabilités des gouvernements nationaux, régionaux et locaux par rapport à l'éducation des adultes. Dans certains pays, on constate une tendance à faire assumer aux paliers inférieurs du gouvernement une plus grande responsabilité de l'éducation des adultes; ailleurs, on évolue plutôt vers une autorité plus centralisée pour les politiques sur l'éducation des adultes. Un élément que l'on retrouve dans bien des pays, c'est l'importance qu'on attache à la sensibilisation à l'éducation des adultes et à l'apprentissage des adultes ainsi qu'à l'élaboration de processus et de cadres de politiques cohérents. Le Tableau 3 résume certains avantages de divers cadres de prestation de politiques.

Tableau 3 : Résumé des cadres de prestation des politiques

Systeme	Avantages	Contraintes
Système centralisé pour l'élaboration des politiques sur l'éducation des adultes et l'apprentissage des adultes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Des capacités accrues de planifier des politiques nationales ❖ Information spécifique sur les allocations de crédits ❖ Connaissance des décideurs principaux 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Risque d'un manque de souplesse et de problèmes bureaucratiques ❖ Difficultés à reconnaître les besoins locaux et à y répondre
Système d'affiliation pour l'élaboration des politiques sur l'éducation des adultes et l'apprentissage des adultes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La politique est définie à l'échelle nationale, mais le palier local peut décider de la meilleure méthode de mise en œuvre de celle-ci ❖ Promotion de l'efficacité ❖ Réduction des problèmes bureaucratiques ❖ Une plus grande réponse aux besoins locaux ❖ Encouragement de l'innovation 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Manque de coordination entre intervenants ❖ Manque de compréhension des rôles et des responsabilités des intervenants ❖ Rapports de forces inégaux
Système fédéral pour l'élaboration des politiques sur l'éducation des adultes et l'apprentissage des adultes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Surveillance et évaluation de la qualité ❖ Amélioration des réponses aux besoins locaux ❖ Amélioration des contrôles financiers 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Morcellement éventuel des structures ❖ Manque de compréhension entre intervenants concernant leurs responsabilités ❖ Rapports de force inégaux

Certains pays, notamment l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, ont commencé à mettre en œuvre des stratégies destinées à écarter les contraintes liées au régime fédéral d'élaboration des politiques en matière d'éducation des adultes. Ces pays ont su développer le marché de l'éducation des adultes en établissant des normes nationales et en offrant des incitatifs.

En Autriche, par exemple, il n'y a pas d'autorité unique pour l'apprentissage des adultes. Les Länder assument la responsabilité de l'éducation des adultes, mais la structure pour celle-ci n'est pas la même que pour l'éducation primaire et universitaire. Le gouvernement national se charge de certains aspects des politiques, notamment à travers des programmes des écoles secondaires populaires et du marché du travail. Les gouvernements régionaux se chargent d'autres programmes et ont élaboré des comptes individuels d'apprentissage et des régimes de coupons éducation; leurs pratiques et leur niveau de subvention varient considérablement. Cependant, la mobilité des personnes parmi les Länder peut entraîner des situations où des différences dans les comptes d'apprentissage ou des coupons éducation posent des problèmes pour les personnes qui déménagent. Par conséquent, une priorité de la politique nationale pourrait être l'acquisition de données plus précises sur les différences entre les Länder et ensuite l'élaboration de politiques collectives (concernant les subventions éventuelles ou les politiques réglementaires) en vue de réduire les différences qui semblent trop importantes (OCDE, 2004, p. 103).

En ce qui concerne l'élaboration de politiques, l'OCDE (2004) suggère qu'il y a trois rôles principaux à jouer :

1. **Élaboration de politiques** – Dans le domaine de l'élaboration de politiques, la fonction primaire est de servir d'autorité centrale pour l'éducation des adultes. Les responsabilités comprennent

Rapport 2005 au CMEC

notamment l'amélioration de la prestation des services, le soutien de la recherche et l'offre d'information et de conseils.

2. **Coordination** – Dans le rôle de coordination, les responsabilités concernent surtout la mise au point d'un mécanisme pour la prestation conjointe s'il y a lieu, l'amélioration de l'information et des conseils ou l'adoption d'une mesure d'évaluation plus efficace, au lieu de tout simplement offrir une tribune où les fournisseurs peuvent partager les renseignements concernant leurs activités.
3. **Rôle consultatif** – Dans le rôle consultatif, on s'intéresse surtout à l'inclusion des partenaires dans les discussions sur les politiques et à l'offre de conseils à l'instance principale chargée de l'éducation des adultes. À des degrés différents, plusieurs pays ont adopté des démarches d'élaboration de politiques sur l'éducation des adultes où l'on reconnaît et appuie ces trois rôles.

À des degrés différents, plusieurs pays ont adopté des démarches d'élaboration de politiques sur l'éducation des adultes où l'on reconnaît et appuie ces trois rôles.

Il y a une vaste gamme de politiques à élaborer en ce qui concerne l'éducation des adultes, et de nombreux groupes gouvernementaux qui doivent se concerter pour assurer une réponse coordonnée au niveau des politiques. Certains pays ont créé des institutions particulières qui assument des niveaux de responsabilités différents en matière de politique, afin de relever ce défi complexe. La Finlande et le Danemark offrent deux exemples de la gamme des démarches que les pays centralisés et décentralisés font valoir pour élaborer des politiques en matière d'éducation des adultes.

En Finlande, le Conseil de l'éducation des adultes est un groupe d'experts qui relève du ministère de l'Éducation et qui est nommé par le Conseil d'État pour un mandat de trois ans. Le Conseil de l'éducation des adultes s'acquitte des tâches qui lui sont assignées par le ministère de l'Éducation, telles que la recherche sur l'éducation des adultes et le suivi du dossier de l'éducation des adultes au pays même et à l'étranger. Le Conseil soumet des motions et des propositions à des instances et à d'autres organismes concernant le développement de l'éducation des adultes (OCDE, 2004).

Au Danemark, il y avait, jusqu'au mois de septembre 2000, trois conseils qui assumaient des responsabilités générales en matière d'éducation des adultes : 1) un conseil de coordination qui s'occupait du domaine global de l'éducation et de la formation des adultes en regroupant les présidents des conseils chargés de l'éducation et plus particulièrement des activités d'éducation et de formation des adultes (appelé conseil VEU); 2) un conseil qui s'occupait de l'offre de cours concernant « l'éducation pour tous »; et 3) un conseil qui s'occupait d'un régime de soutien (VUS). Dernièrement, le Danemark a fusionné ces trois conseils, les transformant en Conseil de l'éducation des adultes. Ce conseil inclut des partenaires sociaux et il est l'instance principale qui offre aux différents ministères des lignes directrices concernant l'éducation des adultes et la formation continue (OCDE, 2004).

Comme nous venons de le voir, une méthode pour résoudre le problème du manque de coordination entre les différents partenaires qui s'intéressent à l'éducation des adultes est la création d'une institution coordonnée pour l'élaboration des politiques et la prestation des programmes.

Définir des cibles pour la mise en œuvre de politiques

L'établissement de buts et de cibles pour les politiques sur l'éducation des adultes est une autre approche qui a été employée avec un certain succès par des pays qui cherchent à adopter des politiques uniformes pour les différents groupes intéressés. Afin de bâtir sur les politiques qui favorisent l'éducation des adultes et appuient l'apprentissage à vie et de les renforcer, plusieurs pays ont ajouté des cibles et des échéanciers numériques qui répondent plus particulièrement aux besoins du pays (p. ex. : programmes d'alphabétisation de base).

Au Royaume-Uni, la stratégie des compétences pour la vie vise à réduire le nombre d'adultes ayant des difficultés en matière de lecture, d'écriture, de langage et de mathématiques d'un adulte sur cinq à un

adulte sur 10 ou plus. Le but de la stratégie est d'aider 1,5 million d'adultes à obtenir un certificat national de niveau 2 d'ici 2007. La stratégie a mené à la création de 10 « projets d'éclaireurs » qui s'occupent surtout du programme national de cours pour l'acquisition des compétences de base, dans chacune des neuf régions du pays et dans le système correctionnel (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) 2004; ministère du Travail et des pensions du R.-U., 2004).

Pour bien des pays, donc, l'établissement de cibles a facilité la collaboration de tous les intervenants et groupes sociaux afin d'élaborer des stratégies pour atteindre le but fixé.

Valoriser l'apprentissage et nourrir une culture de l'apprentissage

Comme nous l'avons indiqué dans la section précédente, il y a trois grands types d'apprentissage. Dans bien des pays, l'apprentissage que les citoyens prisent le plus est celui qui se poursuit dans un établissement d'enseignement (l'apprentissage formel). Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, les occasions d'apprentissage informel et expérientiel (non formel) contribuent beaucoup à l'acquisition d'un ensemble de compétences, de connaissances et d'habilités qu'un citoyen assimile au cours de sa vie (Marsick et Watkins, 2001).

Quand on met en valeur le rendement éventuel d'un investissement dans l'apprentissage et fournit une information adéquate à ce sujet, on fait beaucoup pour motiver les adultes à y participer. On peut attribuer des avantages et des gains différents à l'apprentissage des adultes. Les avantages économiques sont exprimés normalement en termes de salaires, d'emplois et de productivité de la main-d'œuvre... D'autres avantages non économiques peuvent se produire également, tels qu'une meilleure estime de soi, une plus grande interaction sociale ou une participation à la vie politique (OCDE, 2004, p. 35).

Bien que la valeur et la récompense des diplômes et certificats soient normalement transparentes pour les apprenants et les employeurs, cette même transparence n'est pas encore apparente dans les domaines de l'apprentissage informel et expérientiel (Commission européenne, 2001). Dès 2001, on avait déjà fait un travail important, au niveau national et à l'échelle de l'Union européenne, pour promouvoir et faciliter le transfert et la reconnaissance des qualifications formelles. Cependant, les pays luttent toujours pour relever le défi de créer des mécanismes transparents de détermination de la valeur de l'apprentissage informel et expérientiel (Colardyn et Bjomavold, 2004).

Dans un effort pour rendre plus transparente la valeur de tous les types d'apprentissage et de nourrir une culture de l'apprentissage, plusieurs pays ont expérimenté des programmes et des stratégies pour :

1. sensibiliser les gens à la valeur de l'apprentissage;
2. reconnaître les évaluations des acquis;
3. fournir de l'information et un soutien sous forme d'orientation.

EXEMPLES DE PRATIQUES PROMETTEUSES – VALORISER L'APPRENTISSAGE ET NOURRIR UNE CULTURE DE L'APPRENTISSAGE

Sensibilisation à la valeur de l'apprentissage

Pour bien des citoyens et des employeurs, l'apprentissage formel est valable surtout comme moyen de rehausser leur standing économique. En revanche, de nombreux intervenants voient la mise au point d'un système où l'on attacherait une valeur égale à l'apprentissage informel et expérientiel comme indispensable pour cultiver et acquérir les avantages de l'apprentissage à vie (Tuijnman, 2003).

À part la nécessité de rehausser, parmi les citoyens, la valeur perçue de l'apprentissage informel et expérientiel, il est nécessaire de sensibiliser les groupes défavorisés et d'encourager leur participation. Plusieurs études de recherche indiquent que les personnes plus instruites sont celles qui valorisent l'éducation continue et/ou l'amélioration des compétences et qui sont les plus disposées à profiter des occasions d'apprentissage informel et/ou expérientiel (OCDE, 2004; Baran et coll., 2000). Le sous

Rapport 2005 au CMEC

investissement dans l'apprentissage semble être plus répandu dans le cas des travailleurs peu qualifiés et des personnes à faible revenu (Cross, 2004; Ottersten, 2004; Watson, 2001).

L'OCDE (2004; 2001) soutient que la motivation et le manque de données suffisantes concernant le taux de rendement de l'investissement des personnes dans l'éducation sont deux dossiers où les politiques peuvent jouer un rôle de premier plan en rehaussant la valeur attachée à toutes les formes d'éducation et d'apprentissage à vie.

Motivation

La motivation des apprenants adultes influe sur leur décision de participer ou non à l'apprentissage formel, informel ou expérientiel. Pour bien des gens, lorsque les avantages économiques ou sociaux de la démarche sont évidents la motivation à la participation s'intensifie (Driscoll, 2000; Baran et coll., 2000; Keller, 1987). On peut aussi augmenter la participation en offrant des contenus bien conçus et pratiques qui peuvent servir dans la vie quotidienne et qui sont offerts d'une manière compatible aux besoins de l'apprenant (Commission européenne, 2002; Bohlin et Milheim, 1994; Knowles, 1980).

Par exemple, l'une des grandes difficultés que l'on rencontre en cherchant à augmenter la participation aux programmes d'alphabétisation pour adultes, c'est que le contenu actuel de la plupart des programmes n'est pas assez attrayant pour persuader les adultes peu qualifiés à y participer. Plusieurs pays ont modifié leur programme d'alphabétisation en vue d'offrir des contenus pratiques et de tenir compte des vrais enjeux de la vie, c'est-à-dire qu'ils comprennent une alphabétisation combinée à des cours pratiques pour aider les apprenants adultes à gérer leur vie quotidienne. Cette démarche fait que l'apprenant bénéficie, dans son cours, de résultats particulièrement utiles (OCDE, 2004, p. 39).

En règle générale, les personnes plus instruites sont celles qui participent activement au système formel d'éducation des adultes. Ces personnes peuvent reconnaître la valeur immédiate d'une éducation des adultes et d'un développement des compétences continus et sont plus capables de financer leur participation aux activités qui les intéressent. Cependant, les résultats d'analyses coût-avantages indiquent que le taux de rendement pour les individus (de leur participation à l'éducation formelle) est toujours assez bas, à moins que leur employeur ou le gouvernement subventionne les frais directs ou indirects des études à plein temps. Il est suggéré que les résultats ne sont pas très intéressants à cause du manque à gagner pendant la période des études et du peu de temps dont les adultes disposent pour récupérer ces revenus perdus. Dans certains pays, y compris le Canada, on cherche à s'occuper indirectement de cette question par le biais de programmes nationaux de prêts aux étudiants et des régimes enregistrés d'épargne-éducation (OCDE, 2004; Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004; Gouvernement du Canada, 2002).

Taux de rendement des investissements dans l'éducation, l'apprentissage et la formation

La recherche commence à préciser le taux de rendement d'un investissement dans l'apprentissage des adultes. Cependant, le grand défi, c'est de faire apprécier ces résultats à la population moins instruite et/ou défavorisée (OCDE, 2004, Tuijnman, 2003; Phillips, Phillips, Duresky et Gaudet, 2002). Avant que l'on ne puisse porter de jugement sur les avantages économiques de l'éducation des adultes sous quelque forme que ce soit, on doit trouver un moyen plus efficace de recueillir et d'analyser des données concernant les investissements dans la formation et dans l'éducation de la part des individus et des organisations. Dans le but de recenser les données appropriées, certaines entreprises ont modifié leurs pratiques comptables pour mettre les éléments d'actif de la formation sur un pied d'égalité avec les éléments d'actif tangibles (Gustafson et Schrum, 2003). Le défi est de répondre au besoin de nouveaux outils précis de comptabilité et d'analyse qui permettront d'apprécier à leur juste valeur les éléments d'actif que représentent le capital humain et les connaissances intangibles dans une organisation donnée (Colardyn et Bjomavold, 2004; Commission européenne, 2002).

Certains pays ont pu améliorer la motivation à participer à la formation en renforçant les liens entre les salaires et le développement des compétences. « Le concept des régimes de rémunération où

l'acquisition des connaissances est reconnue et payée représente une manière de valoriser la formation au niveau des salaires » (OCDE, 2004, p. 38).

Le Danemark a adopté un régime de salaire fondé sur les qualifications, qui comprend notamment la reconnaissance de la participation à la formation dans le cadre de l'établissement de salaires dans plusieurs secteurs, y compris l'industrie métallurgique. Les partenaires de l'industrie se mettent d'accord sur un système d'identification et de reconnaissance des qualifications et les comités conjoints d'entreprise (soit des conseils d'usine regroupant des représentants de l'employeur et des employés ou des comités spéciaux qui s'occupent de la formation professionnelle) conviennent des critères qui serviront à déterminer le niveau salarial de chaque travailleur. Ces critères tiennent compte notamment des antécédents de formation professionnelle, des connaissances et des compétences pertinentes aux fonctions du poste et des responsabilités et de la souplesse du poste en question. Pour chaque travailleur le processus peut comprendre une évaluation des compétences et une reconnaissance des acquis (Hovels, Kraayvagner et Roelofs, 2004).

Les régimes de rémunération qui comportent le paiement du savoir nécessitent des modifications importantes des processus salariaux qui ont tendance à entraîner une hausse des frais d'administration. En revanche, les avantages de cette approche pour l'organisation comprennent une productivité accrue et la production de produits d'une plus haute qualité. Pour les employés, les avantages comprennent une plus grande satisfaction au travail, une rémunération accrue des compétences et un plus grand engagement envers l'organisation (OCDE, 2004; Senge, Roberts, Ross, Rothe et Smith, 1999).

RECONNAÎTRE LES PRATIQUES PROMETTEUSES – ÉVALUATIONS DES ACQUIS

La reconnaissance des acquis (RDA) permet aux personnes non seulement d'obtenir la reconnaissance de l'apprentissage qu'elles ont entrepris dans des contextes informels et expérientiels, mais aussi de développer leurs compétences davantage en mettant à profit les compétences et les connaissances qu'elles possèdent déjà. Une démarche RDA mûre permet souvent de raccourcir la période de formation et favorise une participation plus active au système d'éducation et de formation de la part des personnes qui, dans le passé, n'ont pas participé à des expériences d'apprentissage des adultes (OCDE, 2004).

Pour accepter la RDA sans réserve comme politique nationale ou régionale, il faut élaborer un processus de reconnaissance des compétences et des habilités et créer une norme de description commune pour l'identification de ces acquis. Il faut convaincre les employeurs et le marché du travail d'accepter les qualifications obtenues par la reconnaissance des acquis. La nation dans son ensemble doit reconnaître que les connaissances et les compétences acquises par l'apprentissage informel ou expérientiel ont une valeur certaine pour les citoyens (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) 2004; Colardyn et Bjomavold, 2004; Commission européenne, 2001).

Plusieurs pays ont adopté des politiques prévues par la loi et ont établi des systèmes RDA permettant la reconnaissance intégrale des qualifications obtenues par l'apprentissage informel, tandis que d'autres permettent la reconnaissance partielle des acquis pour permettre d'accéder à l'éducation formelle (OCDE, 2004).

Au Danemark, les écoles offrent une évaluation individuelle des compétences afin de déterminer les qualifications et les compétences pratiques et théoriques du postulant. L'école accorde des crédits pour les acquis et évalue également les compétences théoriques et pratiques de la personne. À partir de ces données, elle dresse un plan d'étude ou de formation individuel qui précise les éléments reconnus et décrit les lacunes que la personne doit combler avant d'entamer un programme d'étude à temps plein. Le contenu du plan individuel d'étude dépend donc entièrement des compétences reconnues de la personne. Parfois, la personne devra passer quelques mois à achever ses études ou sa formation; parfois, elle n'aura qu'à passer l'examen final pour devenir complètement qualifiée (OCDE, 2004, p. 41).

Plusieurs provinces canadiennes ont lancé des initiatives importantes et/ou élaboré des politiques dans le but d'appuyer l'évaluation et la reconnaissance des acquis (ÉRA). Dans le système ÉRA de l'Ontario, on

Rapport 2005 au CMEC

s'intéresse surtout à l'élaboration de lignes directrices destinées à appuyer les étudiants adultes qui cherchent à obtenir un diplôme d'études secondaires de l'Ontario. « Grâce au processus, les étudiants qui reviennent aux études disposent d'un processus d'évaluation et d'accréditation formel qui leur permet d'obtenir des crédits en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ». (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004, p. 38). En Colombie-Britannique, les établissements postsecondaires, tels que l'Université Royal Roads, encouragent les apprenants éventuels qui n'ont pas de diplôme d'étude de premier cycle à postuler et à passer par un processus ÉRA rigoureux (Université Royal Roads, 2005).

Les pays ont adopté des moyens différents de reconnaître la valeur de l'apprentissage informel, la RDA étant la démarche la plus répandue. Voici quelques exemples d'autres programmes destinés à reconnaître l'apprentissage informel et expérientiel :

- ❖ Le système national de reconnaissance, de validation et de certification des compétences (CCRV) au Portugal (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004).
- ❖ L'EUROPASS, qui donne un aperçu complet du rendement scolaire et de l'expérience de travail pour les personnes habitant les pays de l'Union européenne (Commission européenne, 2002).
- ❖ Le système de banque de crédits en Corée, qui permet aux personnes de « mettre en banque » des crédits provenant de différents types d'établissements (Ra, Choi et Kim, 2004).

Pour chacune de ces méthodes, on met l'accent sur la création de mécanismes permettant aux personnes d'obtenir la reconnaissance officielle de toutes sortes d'apprentissage, formel, informel, expérientiel.

Offrir des moyens de soutien et d'information

L'un des grands obstacles auxquels les planificateurs des politiques doivent faire face est la question de savoir comment offrir, aux citoyens défavorisés et peu qualifiés, l'occasion de participer activement au système d'éducation des adultes. Des études récentes indiquent que ce public n'est généralement pas au courant des programmes d'éducation, et que les personnes défavorisées qui commencent à explorer les options dont elles disposent ont besoin d'une orientation et d'un soutien formel (Commission européenne, 2001; Baran et coll., 2000).

On est généralement d'accord que l'information concernant les programmes d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie devrait être offerte gratuitement aux citoyens. En revanche, la question de savoir comment mettre en œuvre les moyens de soutien sous forme d'orientation et de conseils est toujours à l'étude dans bien des pays. On a suggéré l'adoption d'une démarche à deux paliers où l'information et la formation initiale personnalisée seraient offertes gratuitement, mais l'orientation professionnelle plus ciblée ainsi que le suivi et le soutien à long terme seraient offerts moyennant des frais d'utilisation.

Aux Pays-Bas, plusieurs intervenants ont souligné que certains incitatifs, tels que les régimes de coupons éducation, sont voués à l'échec si l'on n'offre pas aux apprenants éventuels l'information et les conseils sur les occasions d'apprentissage dont ils ont besoin... Beaucoup d'adultes, et surtout ceux qui sont peu qualifiés ne peuvent entreprendre des activités d'apprentissage parce qu'ils ne sont conscients ni de leurs propres besoins ni de la demande de compétences qui existe sur le marché. Ce problème est toujours d'actualité même si ces personnes veulent apprendre, car elles ne savent pas comment profiter des services d'information et d'orientation qui sont disponibles (OCDE, 2004, p. 44).

Plusieurs pays ont adopté des stratégies spécifiques pour résoudre le problème du manque d'information et du besoin d'orientation et de soutien. Nous offrons ci-dessous quelques exemples pour chaque stratégie.

1. Créer des bases de données électroniques contenant des renseignements sur l'éducation

Bien des pays disposent de bases de données électroniques qui offrent des descriptions et connectent les personnes et les occasions d'éducation (Délégation canadienne, 2004). En Irlande, on est en train de mettre au point un site Web national de possibilités d'apprentissage qui sera disponible à un grand public et qui sera mis à jour régulièrement. Ce site sera aussi composé de kiosques d'information et sera disponible dans les bibliothèques et les centres communautaires locaux (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004).

Au Royaume-Uni, les centres en ligne offriront à chaque citoyen un point d'accès aux services et aux renseignements gouvernementaux sous forme électronique (Cook et Smith, 2004). Bien que les bases de données électroniques résolvent le problème immédiat de la compilation et de l'indexation de l'information, on s'est dit inquiet du fait que l'un des grands défis de cette initiative de gouvernement en ligne est que l'accès à cette information ne devienne pas fonction de la compétence des personnes en matière de TIC et soit plutôt ouvert et équitable (Loos, 2002).

Au Québec, on est en train de mettre au point un système de soutien en ligne des candidats cherchant la reconnaissance de leurs acquis. On prévoit notamment l'implantation de cinq outils en ligne par année, pour offrir un soutien aux personnes qui poursuivent des études professionnelles et techniques (Gouvernement du Québec, 2002).

2. Offrir un soutien aux personnes par la collaboration avec des partenaires sociaux (p. ex. : syndicats et centres d'emploi)

Au Royaume-Uni, l'une des réformes clés est l'intégration du service national de conseil en matière d'apprentissage, Learndirect, à des services locaux d'information et d'orientation subventionnés par l'entremise du Conseil de l'apprentissage et des compétences. Les services d'information et d'orientation offerts par Learndirect, ainsi que les services locaux, sont adaptés au niveau de compétence particulier des clients adultes et les personnes dont la qualification est en dessous du niveau 2 du NDQ sont censées avoir nettement besoin de « conseils personnalisés » (OCDE, 2004, p. 47).

En Norvège, 10 ministères gouvernementaux ainsi que des représentants du secteur des affaires, de l'industrie, de l'éducation publique et des associations de bénévoles ont lancé l'initiative « Réforme des compétences ». Le but de cette initiative est de passer des contrats d'apprentissage et de créer des partenariats entre ces organisations et les établissements de formation. À l'heure actuelle, « plus de 200 partenariats ont été établis entre les autorités locales, les réseaux d'affaire, les secteurs professionnels et les partenaires commerciaux » (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004, p. 40).

3. Obtenir l'aide des employeurs

Des centaines de représentants syndicaux de l'apprentissage au Royaume-Uni essaient aussi d'offrir de l'information aux employés et de les sensibiliser aux possibilités d'apprentissage. Aux Pays-Bas, le recours à des « plans de perfectionnement personnel » fait l'objet actuellement de la promotion auprès des entreprises, comme instrument pour concevoir et surveiller systématiquement les parcours individuel. Ces plans de perfectionnement personnel sont mis à jour tous les ans (OCDE, 2004, p. 47).

Au Québec, les comités sectoriels de la main-d'œuvre effectuent, en permanence, une révision et une identification des besoins en formation dans chaque secteur. Cette activité est appuyée par la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (Gouvernement du Québec, 2002).

Rapport 2005 au CMEC

L'intention de cette politique est que le gouvernement appuie les employeurs par la mise au point et l'offre d'outils appropriés pour « déterminer les besoins, planifier les activités de formation, évaluer les participants et apprécier l'utilité de la formation » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 15).

4. Appuyer la formation d'un réseau de fournisseurs d'appuis et de courtiers des services d'éducation

Pour encourager les adultes hollandais moins bien instruits à participer aux programmes d'alphabétisation et d'éducation de base, la ville de Tilburg a lancé un « programme des ambassadeurs » où les personnes qui étaient anciennement analphabètes travaillent maintenant comme bénévoles pour motiver et recruter des participants éventuels de leurs groupes de pairs. Grâce aux visites à domicile, aux contacts informels et aux activités de décision dans les médias, ces « ambassadeurs » ont réussi à recruter un nombre considérable de nouveaux apprenants. Étant donné leur propre expérience, ils ont plus de chance, en tant que modèles, de convaincre des apprenants éventuels de s'inscrire à des programmes d'alphabétisation ou d'autres formes d'éducation de base (OCDE, 2004, p. 47).

La question de savoir s'il faut mettre sur pied des services d'orientation ou de conseils en éducation des adultes en milieu de travail ou dans des établissements d'enseignement ou de formation est débattue. On est arrivé au consensus général que l'orientation et les conseils formels sont nécessaires pour assurer la plus grande participation possible. De nombreux intervenants reconnaissent qu'il faut créer des outils appropriés de mesure et d'évaluation dont on peut se servir pour les services d'orientation et de conseils en matière d'éducation des adultes. On espère aussi que ces processus et ces outils ne portent pas exclusivement sur les carrières (Colardyn et Bjornavold, 2004; Watson, 2001).

EXEMPLES DE PRATIQUES PROMETTEUSES – OFFRIR DES RESSOURCES ET DES CRÉDITS ADÉQUATS

Offrir des ressources adéquates et des possibilités de financement

Financer des possibilités d'éducation des adultes et créer des dispositifs de financement qui soient équitables et accessibles à tous les citoyens et partenaires sociaux constituent un défi de taille (Watson, 2001). On a besoin de soutien financier ou de subventions pour les personnes qui entreprennent une démarche d'apprentissage formel ainsi que des incitatifs pour les organisations, pour les encourager à offrir à leurs employés, en permanence, des expériences de formation et d'éducation.

Étant donné les rendements considérables que l'apprentissage produit pour le secteur privé, on gaspillerait les ressources publiques si l'on subventionnait des activités d'apprentissage qu'on aurait entreprises même s'il n'y avait pas de subvention gouvernementale (le soi-disant effet du poids mort). Il est donc souhaitable de suivre le principe général d'ajouter un élément de financement conjoint, c.-à-d., d'appareiller l'aide de l'état à une contribution faite par la personne ou l'entreprise bénéficiaire. On peut aussi soutenir que la part de l'état dans le financement conjoint devrait être plus grande pour les groupes défavorisés qu'elle ne l'est pour des personnes bien instruites et dans la force de l'âge (OCDE, 2004, p. 25).

Dans un effort pour faire face aux contraintes financières liées au soutien de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie, plusieurs pays ont expérimenté des programmes et des stratégies pour :

1. offrir des incitatifs pour tous les paliers du gouvernement;
2. appuyer les efforts des organisations qui offrent une formation continue à leurs employés;
3. appuyer les personnes dans le développement continu des compétences et des connaissances.

Offrir des incitatifs au soutien de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie

Des ententes intergouvernementales permettent aux paliers inférieurs de gouvernements d'être bénéficiaires de subventions et de programmes servant à soutenir une vaste gamme d'initiatives (formelles, informelles et expérientielles) en éducation des adultes. Généralement, on effectue ces transferts pour rendre plus efficaces les programmes subventionnés par l'état et pour mettre en valeur des stratégies telles que les subventions de contrepartie, les critères de rendement et le financement fondé sur les besoins (OCDE, 2004). Tuijnman (2003) fait remarquer que si la mise en œuvre et la gestion des programmes d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie relèvent des gouvernements régionaux, provinciaux ou d'état, il devient alors essentiel que le gouvernement central/fédéral fournisse des crédits pour assurer la durabilité des programmes.

Les États-Unis emploient un modèle de financement fondé sur le rendement où le gouvernement fédéral transfère des fonds aux gouvernements des états, qui complètent ce financement en fonction de leur budget. Les états les plus efficaces ont reçu des crédits supplémentaires à titre de récompense, en fonction des critères de rendement définis par le système national de communication de rapports (ministère de l'Éducation des États-Unis, 2004). Bien que ce modèle offre des incitatifs très intéressants à chaque état pour qu'il améliore la qualité de ses programmes d'éducation des adultes, il y a un risque de discrimination dans la sélection.

Par contre, les stratégies de subvention de contrepartie qu'on emploie au Canada et au Mexique prévoient des subventions uniformes et responsabilisent davantage le gouvernement fédéral par rapport à toutes les instances. Il faut noter toutefois que les stratégies de subventions de contrepartie risquent de susciter des inégalités à moins que l'on applique des taux d'appariement différentiels. Bien que les subventions de contrepartie constituent une solution de rechange efficace (le modèle canadien de financement fédéral-provincial-territorial de l'éducation des adultes en est la preuve), la grande difficulté à leur mise en œuvre est le coût de l'administration. Le facteur limitant le succès des subventions de contrepartie assorties de taux différentiels est la capacité du gouvernement central d'acquiescer, de stocker et d'analyser des données détaillées sur l'éducation des adultes nécessaires pour faire les calculs appropriés et prendre les décisions en matière de financement qui s'imposent (Gouvernement du Canada, 2002; OCDE, 2004).

Le Fonds social européen (FSE), qui est le modèle adopté par les états membres européens, est un exemple de la façon dont un organisme intergouvernemental peut collaborer en vue de financer les possibilités d'éducation des adultes de ses états membres. Le FSE soutient les activités de la formation et de l'éducation permanentes des adultes. L'une des retombées de cette collaboration est la promotion de l'amélioration de la qualité des programmes d'éducation des adultes dans les différents états membres.

Le Fonds social européen (FSE) est l'instrument financier clé dont se sert l'UE pour investir dans les personnes. Le FSE fait passer les fonds de l'UE aux pays membres pour aider le développement des ressources humaines, moderniser les systèmes d'éducation et de formation, et assurer l'employabilité. Afin d'assurer le transfert des fonds aux secteurs ayant les plus grands besoins, la Commission européenne a convenu avec les états membres d'adopter une série de critères objectifs pour l'allocation des fonds partout dans l'UE, en fonction des exigences des marchés du travail et du développement économique. Le FSE a adopté un régime fondé sur ces critères objectifs et axés sur les pays. On laisse donc aux pays le soin de décider de la façon de distribuer les fonds à des projets différents... À part ce critère d'admissibilité, le FSE exige normalement que l'état membre bénéficiaire verse une somme égale à la subvention du Fonds. Un autre instrument de financement du FSE exige un financement conjoint avec les pays membres et l'Initiative de la Communauté (EQUAL), qui diffère des programmes ordinaires du FSE en soulignant la coopération active entre les pays membres. L'apprentissage à vie est un composant important de l'initiative EQUAL et absorbe plus de 15 p. 100 du fonds (OCDE, 2004, p. 54).

Rapport 2005 au CMEC

Une cohésion et une collaboration entre tous les paliers du gouvernement sont nécessaires pour faciliter les ententes intergouvernementales de financement qui permettent à tous les paliers du gouvernement d'être bénéficiaires de fonds. Par ailleurs, il est nécessaire d'élaborer une démarche centrale d'éducation des adultes qui guidera ces efforts de collaboration et fera en sorte que l'on réponde à tous les besoins des citoyens et que le pays entier obtienne le rendement maximum de son investissement dans l'éducation des adultes et dans l'apprentissage à vie.

Appuyer les efforts des organisations d'assurer à leurs employés une éducation permanente

Malgré la grande variété de types d'apprentissage des adultes, la firme et le lieu de travail sont toujours les lieux principaux de l'apprentissage pour la plupart des adultes en âge de travailler... Cependant les employeurs et les travailleurs peuvent regarder le retour de la formation sous un jour trop pessimiste et s'abstenir de telles activités... Les politiques et les incitatifs bien conçus peuvent faire beaucoup pour pousser les employeurs pour qu'ils se rendent compte qu'ils peuvent profiter de l'amélioration des compétences de leurs effectifs (OCDE, 2004, p. 79 à 81).

Afin d'encourager la formation permanente en cours de travail plusieurs pays offrent des incitatifs qui s'appliquent avant l'imposition des bénéfices. Certains diraient que les incitatifs fiscaux sont souvent régis par la demande qui change à mesure que la situation économique du gouvernement évolue et que les incitatifs fiscaux encouragent la formation interne au lieu de l'embauche à l'externe. Bien que les déductions de l'impôt sur les bénéfices comportent plusieurs inconvénients, on peut les concevoir de manière à réduire ces désavantages au minimum. On propose plusieurs stratégies pour atteindre ce but :

- ❖ ne permettre que les déductions des frais indirects des dépenses de formation;
- ❖ permettre des déductions plus élevées si la formation est offerte à des travailleurs peu qualifiés;
- ❖ permettre aux organisations où les frais de formation sont bas de déduire des montants plus élevés;
- ❖ limiter les déductions d'impôts aux petites et moyennes entreprises.

(Ottersten, 2004; OCDE, 2004; Tuijnman, 2003)

Les subventions fondées sur les charges sociales et les exonérations de charges sociales constituent un autre type d'incitatif fiscal. Il s'agit d'imposer aux organisations des charges sociales supplémentaires afin de subventionner les activités de formation. Ces types d'incitatifs fondés sur les charges sociales font que la formation est régie par la demande, mais ont souvent l'inconvénient d'appliquer des critères d'admissibilité rigides et d'entraîner des frais d'administrations excessifs. Le régime espagnol de prélèvements et de subvention exige que :

...chaque entreprise verse un prélèvement de formation (correspondant à 0,7 p. 100 de la masse salariale) à un fonds de formation, par la suite, l'entreprise peut essayer de récupérer son versement, en tout ou en partie, en demandant des subventions pour financer son plan de formation. En pratique, il n'y a pas de lien étroit entre les subventions et les versements des entreprises, d'où la possibilité de réaffecter des fonds à des priorités définies conjointement. Pour tenir compte des questions d'équité, le régime espagnol exige que les demandes de financement soient soumises au préalable aux représentants des travailleurs de l'entreprise et l'évaluation de ces représentants influencera inévitablement la décision que prendra la direction du fonds de formation en matière d'octroi de subvention (OCDE, 2004, p. 59).

Comme le soulignent Colardyn et Bjornavold (2004), et Tuijnman (2003), une stratégie de déboursements et d'incitatifs fiscaux bien pensée et bien réalisée permettrait d'appuyer les organisations dans leurs efforts pour assurer la formation continue de leurs employés.

Appuyer les efforts continuels de développement des compétences et des connaissances des personnes

Les incitatifs de financement conjoint représentent une méthode répandue pour appuyer l'investissement de l'adulte dans le développement continu de ses compétences et de ses connaissances. On reconnaît généralement que « l'éducation des adultes procure des avantages positifs à la personne et à la société et il est donc de mise que tous les bénéficiaires, y compris les employeurs et les employés, y contribuent » (OCDE, 2004, p. 55).

Les pays adoptent plusieurs démarches différentes en vue de réduire les coûts de participation à l'éducation des adultes, y compris les allocations d'apprentissage, les subventions de la participation individuelle et les clauses de remboursement.

1. Allocations d'apprentissage

En règle générale, les comptes d'apprentissage individuel (CAI) sont des économies à l'abri des impôts dont on peut se servir pour poursuivre les activités d'éducation des adultes (Gouvernement du Canada, 2002). Ces comptes ont pour but de responsabiliser l'individu davantage pour le développement continu de ses compétences et de ses connaissances.

La Subvention canadienne pour l'épargne-études est un bon exemple de l'application de lois et de politiques pour encourager les familles à souscrire un régime enregistré d'épargne-études (REEE).

Le Bon d'études canadien procurera 500 \$ aux enfants nés le 1^{er} janvier 2004 ou après dans une famille ayant droit au supplément de Prestation nationale pour enfant (PNE) pour l'enfant en question, suivis par des allocations de 100 \$ par an, jusqu'à concurrence de 15 ans, pour chaque année où la famille a droit au supplément de PNE pour l'enfant. La législation va doubler la Subvention canadienne pour l'épargne-études de 20 à 40 p. 100 pour les premiers 500 \$ de contributions au REEE chaque année, pour les familles ayant des revenus nets de moins de 35 000 \$ (DRHC, 2005).

Dans bien des pays, le grand défi est la portée restreinte des activités d'éducation des adultes qui sont admissibles comme investissement des CAI. À l'heure actuelle, la plupart des CAI doivent être utilisés pour appuyer des expériences d'apprentissage formel. Il faut assouplir les exigences relatives aux CAI pour permettre aux apprenants adultes d'investir dans les expériences individuelles et collectives d'apprentissage non formel et informel/expérientiel.

Dans certains pays où l'on a offert des incitatifs des CAI, on a trouvé que le recours aux CAI se prêtait à l'utilisation frauduleuse et que les contrôles de qualité des fournisseurs de services d'éducation et de formation du secteur privé étaient insuffisants. Par exemple, au Royaume-Uni, le régime des CAI a connu, au départ, un essor rapide et un grand succès. Cependant, quand le gouvernement a étudié ce dossier de près, il a trouvé que des régimes des CAI ne profitaient pas aux travailleurs peu qualifiés. Il y a eu plusieurs cas de fraude, et par conséquent, le régime a été suspendu jusqu'à nouvel ordre. En ce qui concerne les programmes des CAI, le grand défi, c'est de faire en sorte que tous les intervenants conviennent des incitatifs fiscaux que les CAI offrent, qu'ils servent le public cible approprié et que les contrôles de qualité nécessaires soient en place (OCDE, 2004).

Il y a d'autres programmes pour l'éducation des adultes qui ressemblent au programme des CAI et qui permettent aux participants de « mettre en banque » du temps, de l'argent ou les deux pour s'en servir plus tard pour des expériences d'éducation des adultes.

En 2003, le gouvernement hollandais a décidé de ne pas mettre en œuvre le programme pilote des CAI à l'échelle du pays en raison des différends entre le gouvernement et les partenaires sociaux concernant la détermination des incitatifs fiscaux pour encourager la formation. On a plutôt proposé un régime de rechange, les Comptes de parcours de la vie, pour prendre la place des programmes pilotes des CAI. À la différence des programmes des CAI, le nouveau régime

Rapport 2005 au CMEC

permettrait aux personnes d'ouvrir un compte pour épargner de l'argent et du temps. Il reste à savoir si le Compte de parcours de la vie, qui a une portée beaucoup plus large que son prédécesseur, pourra faciliter la participation à l'apprentissage des adultes (OCDE, 2004, p. 61).

2. Subventions et incitatifs

Les subventions et les incitatifs comprennent la subvention des coûts directs de l'éducation des adultes par le paiement des salaires perdus en tout ou en partie, des frais de scolarité et des allocations pour couvrir les coûts indirects d'éducation des adultes, tels que les déplacements et les livres. Dernièrement, les *Länder* autrichiens ont introduit des coupons qui subventionnent en partie le coût de l'éducation des adultes. On a prêté une attention particulière aux adultes peu qualifiés, à faible scolarité, dans l'espoir d'augmenter leur participation au système de l'éducation des adultes. L'Autriche a offert également des subventions et des incitatifs aux participants qui ont achevé leur premier programme d'études. On croit que cet incitatif supplémentaire sera un facteur de motivation positif pour la participation à d'autres programmes d'éducation permanente et d'apprentissage à vie (Shlogi et Shneeberger, 2003).

L'expérience de plusieurs pays semble indiquer que ce type d'incitatif financier réussit le mieux quand les fournisseurs font l'objet d'une sélection et d'un contrôle et que le seuil d'admissibilité au programme est assez bas (OCDE, 2004).

3. Clause de remboursement et congés de formation

Plusieurs pays ont adopté des lois pour appuyer le recours à des clauses de remboursement afin d'éviter une croissance des dépenses gouvernementales ou des dettes des personnes. En général, les clauses de remboursement prévoient qu'une personne devra rembourser à l'organisation un pourcentage du coût de sa formation et de son éducation si elle décide de quitter l'organisation dans un certain délai. Les clauses de remboursements peuvent être spécifiques à telle ou telle organisation ou peuvent faire partie de conventions collectives (OCDE, 2004). En général, les clauses de remboursement intéressent davantage les personnes bien instruites qui croient en la valeur de l'éducation permanente mais invoquent le temps et/ou l'argent comme facteur limitatif de la participation.

Les congés de formation représentent une autre stratégie qu'on emploie en vue d'encourager la participation à l'apprentissage. Il s'agit de dédommager les travailleurs des salaires perdus au cours de leurs congés, en vertu d'une entente quelconque de partage. Par exemple, le gouvernement des Pays-Bas a mis au point un régime de congé-épargne qui permet aux employés de mettre de côté 10 p. 100 de leur salaire dans un compte d'épargne qui bénéficie d'un traitement fiscal de faveur. Par la suite, on peut se servir de cet argent pour financer un congé destiné à la formation ou aux études personnelles (OCDE, 2004). Il y a plusieurs façon de financer les congés de formation, allant de l'aide gouvernementale jusqu'au financement à même les contributions des employeurs et des employés, en passant par les subventions des partenaires sociaux et les congés non payés.

À l'heure actuelle, les clauses de remboursement et les congés de formation ont tendance à attirer les personnes qui sont mieux instruites ou plus fortunées. Il faut modifier ces arrangements pour qu'ils soient plus intéressants et plus disponibles pour les travailleurs peu qualifiés ou défavorisés sur le plan économique.

Plusieurs professionnels de l'éducation des adultes ont affirmé que le soutien du développement continu des compétences et des connaissances de l'individu est indispensable pour la promotion d'une plus grande responsabilité de l'État, des partenaires sociaux et de l'individu à l'égard de l'éducation des adultes et, en fin de compte, à l'apprentissage à vie (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004).

EXEMPLES DE PRATIQUES PROMETTEUSES – AMÉLIORER LA PRESTATION ET ASSURER LA QUALITÉ

Les adultes arrêtent souvent de profiter des occasions d'éducation des adultes à cause de la mauvaise qualité du programme, du manque de pertinence à leurs besoins immédiats et de l'absence d'un contenu significatif (Triscoll, 2002; Tweedell, 2000). Par conséquent, en élaborant des stratégies d'éducation des adultes, il faut tenir compte du contrôle de la qualité, de l'appréciation des programmes et de l'évaluation. On a d'ailleurs mis en œuvre plusieurs initiatives en vue d'améliorer la qualité, les contenus et la prestation de l'éducation des adultes. Ces initiatives comprennent notamment :

1. intégrer les établissements d'enseignement;
2. promouvoir souplesse et apprentissage à distance;
3. assurer la qualité des programmes et des fournisseurs de services d'éducation.

Intégrer les établissements d'enseignement

Comme nous l'avons déjà souligné dans le présent rapport, plusieurs pays ont commencé à adopter une démarche d'éducation des adultes fondée sur le concept d'un centre intégré. Dans bien des pays, ce centre répond aux besoins fondamentaux de l'information et assure une orientation et une formation professionnelles, le tout sous un seul toit. Le but de cette intégration est de donner suite à la suggestion de l'OCDE (2004) que « la diversité des agences engagées dans l'apprentissage des adultes pourrait nuire à la qualité et à l'efficacité des programmes d'apprentissage offerts » (p. 73).

Au Québec, à l'heure actuelle, on fait des efforts pour harmoniser les services offerts par Emploi-Québec et par le ministère des Relations avec les citoyens et d'Immigration et de coordonner ces efforts avec ceux des commissions scolaires et des centres d'emploi locaux. On présume que pour encourager les adultes à participer à un plan d'éducation, pour l'éducation de base en particulier, on doit offrir des services d'orientation et de soutien qui soient conséquents dans leur approche, dans ce qu'ils offrent et dans leur impact (Gouvernement du Québec, 2002).

Promouvoir la souplesse et l'apprentissage à distance

Il importe de faire en sorte que l'apprentissage soit compatible avec la vie quotidienne des adultes, qu'ils travaillent, qu'ils soient sans emploi ou qu'ils ne soient pas membres de la population active mais assument des responsabilités familiales. Ainsi, on peut assurer une prestation plus efficace en facilitant l'accessibilité à l'apprentissage. Pour les personnes qui ne travaillent pas, il peut s'agir d'adopter un horaire de cours convenable et d'en assurer une offre souple et de prévoir des mécanismes pour le soutien éventuel de la famille. Pour ceux qui travaillent, il conviendra peut-être d'apprendre au travail, d'apprendre pendant les heures de travail ou de prendre un congé de formation à temps plein ou à temps partiel. En écartant les contraintes temporelles, on pourra ainsi améliorer la motivation et la participation (OCDE, 2004, p. 76).

Pour bien des pays, la promotion de la souplesse pour encourager l'apprentissage a mené aux démarches suivantes :

1. Assurer le soutien financier des études à plein temps

Le problème du manque à gagner pendant l'apprentissage à temps plein influe beaucoup sur la participation individuelle à l'éducation des adultes. En Suède, on a reconnu cette difficulté, et on a lancé l'Initiative d'éducation des adultes afin d'offrir aux personnes sans emploi des études du dernier cycle du secondaire gratuites et à plein temps. Plus de 90 000 personnes se sont prévaluées de cette initiative, que l'on a jugée un succès car elle a rehaussé le rendement scolaire de travailleurs peu qualifiés à une époque de chômage élevé (Tejada, 2004).

2. Introduire des parcours d'apprentissage souples et/ou l'apprentissage distribué

Aujourd'hui, les apprenants adultes revendiquent une plus grande souplesse dans leurs expériences d'apprentissage. Par conséquent, bon nombre de cours et de programmes dans les établissements d'enseignement et de formation sont offerts le soir ou en fin de semaine, afin d'assurer une participation maximale. Les portefeuilles, les compétences, les inventaires des apprentissages et les évaluations des acquis sont autant de moyens de rechange permettant à une personne de s'offrir un parcours d'apprentissage souple. De plus en plus, on utilise les TIC pour assurer un plus grand accès à l'éducation de base, pour appuyer les apprenants en milieu rural et pour offrir des solutions de rechange aux adultes qui travaillent. L'aspect critique du choix des TIC est que la méthode de prestation doit être conçue pour répondre aux caractéristiques particulières de la population cible. Pour cette raison, de nombreux pays recourent à la radio et à la télévision, en plus des TIC, pour l'éducation destinée au développement des compétences de base (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004).

Les compétences de base ne sont pas les seules à évoluer vers un modèle plus souple et plus axé sur l'apprenant. La possibilité d'adapter les coûts et les expériences d'apprentissage aux besoins uniques de l'apprenant, ou pour répondre aux besoins du marché du travail, semble être plus efficace pour améliorer la participation et la motivation des personnes à l'égard de ces programmes (Driscoll, 2000). On peut citer plusieurs exemples de cette démarche, notamment les écoles de production du Danemark ou l'usine des emplois de l'Autriche. Au Canada, le meilleur exemple se trouve au Manitoba. La *Loi sur les centres d'apprentissage des adultes* reconnaît que les centres d'apprentissage des adultes sont différents des écoles secondaires. Par conséquent, la Loi les dote d'un « cadre de gouvernance et de responsabilité en matière d'éducation, pour qu'ils puissent offrir des programmes d'études avec crédits et sans frais de scolarité en vue d'achever les études secondaires » (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2004, p. 33).

On constate une tendance de plus en plus marquée à transférer les didacticiels et d'autres contenus de l'éducation des adultes à l'environnement en ligne. En Espagne, un système d'apprentissage en ligne est offert gratuitement à tous, dans le but d'améliorer l'accès et la participation aux programmes d'éducation des adultes. En Corée, l'Université ouverte facilite la participation et l'exposition des options en matière d'éducation des adultes. À l'Université ouverte de la Corée, les étudiants payent, en frais de scolarité, le tiers de ce qu'ils payeraient aux universités traditionnelles. En conséquence, plus de 20 000 apprenants se sont inscrits au programme d'éducation des adultes (Ra, Choi et Kim, 2004).

Assurer la qualité

La mauvaise qualité des programmes et le manque de connaissance des résultats des programmes ou des politiques peuvent être des facteurs importants expliquant les faibles taux d'investissement et de participation à l'apprentissage des adultes. Le contrôle de la qualité, l'appréciation des programmes et l'évaluation des personnes devraient donc faire partie intégrante du système d'apprentissage des adultes. Il faut vérifier ce qui marche et ce qui ne marche pas, pour qui et dans quelles circonstances (OCDE, 2004, p. 90).

La prestation de programmes de qualité sert, bien sûr, les intérêts des fournisseurs, mais elle est aussi un composant clé de toute initiative d'éducation des adultes à échelle modifiable (Latchem et Hanna, 2001). Cependant, la tâche d'évaluer, de surveiller la qualité des programmes d'apprentissage et d'initiatives éducatives et d'en assurer l'amélioration continue est une tâche qui exige la collaboration entre tous les intervenants ainsi que la mise au point de mesures d'évaluation précises. Pour relever ce défi, certains pays ont établi des institutions chargées d'assurer la qualité, tandis que d'autres se fient davantage à une démarche d'assurance de la qualité régie par le marché (OCDE, 2004).

Dans les pays où on recourt beaucoup aux fonds publics pour financer les programmes d'éducation des adultes, les gouvernements ont tendance à participer activement à la création et à l'administration des normes de qualité et des mesures de responsabilité. Au Royaume-Uni, par exemple, « on s'attend à ce que tous les fournisseurs subventionnés par l'État conviennent de cibles de rendement avec les Conseils

d'apprentissage et de compétence (CAC), maintiennent une culture d'amélioration continue et subissent une évaluation du rendement effectuée par le CAC tous les deux ans » (OCDE, 2004, p. 91).

En Espagne, le contrôle de la qualité des programmes et des initiatives d'éducation des adultes relève de deux institutions : l'institut national des qualifications et l'institut national pour la qualité et pour l'évaluation du système d'éducation. En outre, les responsables de l'administration du prélèvement de formation espagnol ont aussi un rôle à jouer pour s'assurer que les activités de formation subventionnées respectent les normes de qualité.

L'Autriche, avec son programme des sceaux de qualité et l'Allemagne, qui pratique la coopération avec les *Länder*, offrent deux exemples d'une démarche d'assurance de la qualité axée sur le marché. Les deux pays comptent sur la collaboration des organisations de formation, des partenaires sociaux et des membres des établissements d'enseignement formel pour élaborer leurs propres critères en vue de « l'agrément d'un programme de formation ou des initiatives en matière d'éducation. Les programmes approuvés et agréés par l'État encouragent les fournisseurs de services d'apprentissage à maintenir la qualité, et servent d'outils que les apprenants éventuels peuvent utiliser dans leur processus de sélection.

L'un des grands défis signalés par le Groupe de travail de la Commission européenne sur les indicateurs de qualité pour les apprentissages à vie était le manque d'outils et des techniques d'évaluation pour mesurer la qualité de l'apprentissage à vie et de ses initiatives d'éducation des adultes. Bien que l'on ait recommandé des indicateurs de qualité pour 15 domaines de l'apprentissage à vie, il a été reconnu que pour bien des gens, les indicateurs existants n'étaient plus opportuns ni pertinents. Il a été constaté que l'apprentissage expérientiel (informel) était le domaine où le besoin d'outils d'évaluation était le plus grand (Commission européenne, 2002; Commission européenne, 2001). Tuijnman (2003) et Watson (2001) préconisent la recherche et le développement en vue de créer de nouveaux outils permettant l'évaluation efficace de la qualité des initiatives d'éducation des adultes et, par la suite, des programmes d'apprentissage à vie, afin d'alimenter les décisions en matière de politiques, et de créer un modèle durable pour l'apprentissage à vie.

« Pour la surveillance des progrès vers la mise en œuvre de l'apprentissage à vie pour tous, il nous faut de nombreux indicateurs organisés dans un cadre à niveaux multiples. Cependant, étant donné l'état actuel des sciences sociales et des particularités de la réalisation des enquêtes et de la mesure des indicateurs, ce n'est que dans un avenir lointain qu'on peut espérer la mise en œuvre complète d'un cadre holistique et global des indicateurs d'apprentissage à vie »
(Tuijnman, 2003, p. 471).

SOMMAIRE

La présente section a mis en vedette quelques pratiques prometteuses en éducation des adultes et en apprentissage à vie que différents pays commencent à mettre en œuvre dans le but d'appuyer leurs apprenants adultes et de leur procurer une participation maximale à la société mondiale du savoir. Nous avons invoqué, pour encadrer la présente section, quatre domaines où les politiques sur l'éducation des adultes ont commencé à jouer un rôle utile. Par la même occasion, nous avons offert un moyen d'organiser les différents programmes, politiques et initiatives nationaux et internationaux en matière d'éducation des adultes.

Selon notre discussion des pratiques prometteuses, il semble que l'on devrait considérer les thèmes suivants en élaborant un cadre stratégique pancanadien :

1. coordination et collaboration entre tous les intervenants;
2. reconnaissance, par tous les intervenants, de la valeur de l'éducation permanente;
3. mise au point de diverses mesures financières de rechange;
4. reconnaissance du fait que pour bien des pays, la promotion de la qualité des programmes et une mise au point de nouveaux outils de mesure et d'évaluation sont toujours des obstacles à surmonter au niveau des politiques.

Rapport 2005 au CMEC

Pour bien des pays, le domaine assez flou des programmes et des initiatives d'éducation expérientielle représente toujours un défi de taille pour leurs politiques et leurs programmes.

LOIS, POLITIQUES ET PROGRAMMES

APERÇU

Les lois et les politiques qui les soutiennent constituent le fondement économique et social de la mise en œuvre de programmes pancanadiens, provinciaux, territoriaux et communautaires qui sont efficaces, opportuns et bien ciblés, afin de répondre aux besoins de nos citoyens en matière d'apprentissage des adultes et d'emploi. Dans la plupart des instances canadiennes, la législation relative aux écoles publiques et à l'enseignement postsecondaire, les textes établissant les universités et les collèges et/ou les lois du travail guident l'élaboration de politiques en matière d'apprentissage des adultes ainsi que le développement et la prestation des programmes d'éducation des adultes et la formation professionnelle. Actuellement, il n'y a pas, au Canada, de texte de loi unique ayant pour but de préciser les buts d'un système d'apprentissage des adultes fédéral, provincial ou territorial, et il n'y a pas non plus de texte unique pour décrire l'incidence voulue de l'éducation des adultes ou de l'apprentissage à vie sur la société canadienne dans son ensemble.

Afin de guider les responsables de l'élaboration des politiques nationaux et internationaux qui cherchent à faire de l'apprentissage à vie un but important des gouvernements, les participants à la conférence d'Hyderabad, y compris le Canada, ont convenu de cheminer vers une vision unifiée de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie par « une consultation d'envergure, le partage de l'information, le dialogue et la participation comme éléments de base pour l'élaboration d'un cadre stratégique multisectoriel précisant les priorités, les stratégies et les appuis institutionnels » (UNESCO, 2002, p. 2). Les participants ont convenu également qu'il faut remanier les lois et les politiques actuelles pour que l'on puisse s'occuper des enjeux de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie, et que la création de réseaux nationaux d'apprentissage à vie doit être une priorité. Pour atteindre ce but au Canada, nous devons examiner comment d'autres pays et d'autres organisations internationales élaborent et mettent en œuvre des politiques sur l'éducation des adultes.

POLITIQUES ET STRATÉGIES ÉLABORÉES PAR AUTRUI

Il est nécessaire d'apprendre d'autrui et d'exploiter les leçons apprises afin de créer un système plus efficace de l'éducation des adultes et d'apprentissage à vie. Des gouvernements comme celui de l'Australie, du Royaume-Uni et de l'UE et d'autres organismes internationaux ont essayé de créer, à l'échelle nationale et des états, des politiques pour appuyer la prestation des programmes d'apprentissage des adultes. Nous allons mettre notre examen des pratiques prometteuses à contribution pour explorer quelques-unes de ces tentatives d'élaboration des politiques ainsi que des stratégies employées pour les appuyer.

Martin (2001) fait remarquer que les lacunes importantes dans notre compréhension de l'apprentissage des adultes entravent souvent la capacité d'un pays à poser un diagnostic, à analyser les besoins et à créer une politique efficace. Cet auteur décrit certains problèmes qui font que notre compréhension de ce dossier est lacunaire :

- ❖ Il n'y a pas de définition ni de compréhension unique ou unificatrice de tous les éléments qu'englobe l'éducation des adultes afin d'orienter les responsables de l'élaboration des politiques.
- ❖ Les éducateurs et les chercheurs en savent plus long sur ce qui ne marche pas dans le domaine de l'éducation des adultes que sur ce qui marche bien.
- ❖ Les gouvernements ne comprennent pas très bien qui participe au juste à leurs programmes actuels d'éducation des adultes et qui en tirent parti. Par conséquent, ils sont incapables de bien identifier leur public cible.

Rapport 2005 au CMEC

Les politiques et programmes d'éducation des adultes qui existent actuellement visent souvent des populations peu instruites et à faible revenu. Toutefois, la recherche a révélé que les personnes mieux instruites, avec des compétences plus élevées, participent plus activement au système d'éducation des adultes que celles dont la scolarité et les revenus sont plus bas. Les participants peu instruits, à faible revenu, et les participants éventuels affirment que les avantages de l'éducation des adultes ne sont pas toujours évidents pour eux, et par conséquent, ils n'y participent pas (Martin, 2001).

Dans nos systèmes actuels d'information et de gestion, nous ne disposons pas d'outils et de procédures appropriés permettant de suivre et d'analyser les dépenses publiques et privées pour l'éducation des adultes et pour la formation en milieu du travail. Nous n'avons pas non plus de méthode pour suivre et partager les meilleures pratiques en matière d'apprentissage des adultes. Si les gouvernements désirent réussir dans ce domaine, ils devront combler ces lacunes; c'est l'étape préalable à l'élaboration de politiques et de programmes efficaces en matière d'éducation des adultes, d'apprentissage à vie et de formation professionnelle (Martin, 2001).

Australie – Stratégie de formation professionnelle

La stratégie nationale du gouvernement australien en matière d'éducation et de formation professionnelle est régie par la nécessité économique. Elle est résumée dans cet énoncé de mission :

...faire en sorte que les compétences de la population active australienne suffisent pour appuyer les secteurs commerciaux et industriels qui pourront être compétitifs du point de vue international et pour offrir aux personnes des occasions d'optimiser leur potentiel (Brown, 2000, p. 8).

En concrétisant cette mission, le gouvernement australien cherche à intégrer l'apprentissage en milieu de travail, l'apprentissage communautaire et l'éducation et la formation formelles et informelles pour en faire une démarche unique d'apprentissage à vie. Le grand défi, c'est de créer, à l'échelle nationale et au niveau des états australiens, des mécanismes financiers pour appuyer cette intégration. L'un des premiers pas qu'a fait l'Australie était de mettre sur pied des cercles d'apprentissage communautaires pour traiter des besoins de la communauté et de questions d'importance civique. Dans un second temps, le gouvernement australien a recouru à l'apprentissage à distance et aux TIC pour offrir à ses citoyens dans des régions éloignées un accès à diverses occasions d'apprentissage (Brown, 2000).

Candy (2000) dit que dans le contexte australien, il y a eu cloisonnement entre le gouvernement fédéral, les états, le secteur privé et les intervenants bénévoles. Ce cloisonnement soulève des questions de connectivité et de soutien par des infrastructures. L'auteur avance l'argument que toutes les parties doivent abandonner la contestation en faveur d'une démarche coopérative qu'il appelle « pangouvernementale » afin de créer un cadre unifié d'apprentissage à vie.

Pour les entreprises australiennes, le temps et l'argent consacrés à la formation et à l'éducation des employés doivent être comptabilisés comme frais d'exploitation plutôt que comme des investissements dans la compagnie. Candy (2000) ajoute qu'en adoptant cette perspective à court terme, on ne se rend pas compte du fait que si l'économie australienne doit faire de la concurrence sur le marché mondial, les compagnies doivent investir dans leurs employés pour qu'ils s'engagent à pratiquer l'apprentissage à vie. Le gouvernement peut changer cette attitude des entreprises par l'application judicieuse d'incitatifs fiscaux qui soutiennent l'investissement dans les programmes d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie.

Union européenne – Comparaison de la formation professionnelle

Darmon, Frade et Hadjivasiliou (2002) affirment que jusqu'à une date récente, la formation professionnelle continue (FPC) a été une réponse machinale et neutre de réaction, par les entreprises et les gouvernements, aux pressions du marché et à l'évolution technologique. Ces auteurs soulignent que la formation professionnelle continue, depuis son établissement en France et en Grande Bretagne à la fin des années 50 et au milieu des années 60, a connu une transformation radicale. Elle a été réorganisée, en effet, pour être plus concurrentielle et souple. La France a codifié la FPC dans des textes de loi qui

comprennent des règlements sur la formation en entreprise, le droit à un congé de formation et des contrats spéciaux qui permettent de joindre l'emploi à la formation subventionnée pour les nouveaux employés qui manquent d'expérience.

Livingstone (2002) constate une hausse de la proportion des travailleurs ayant accès aux programmes de formation à l'emploi des professionnels qui sont parrainés par les employeurs (ce chiffre était de 5 p. 100 au milieu des années 60 et 20 p. 100 au milieu des années 90), mais que la majorité des programmes existent pour répondre aux besoins de se conformer à des exigences réglementaires ou de l'agrément imposé par divers paliers de gouvernement. Il n'y a pas eu d'augmentation semblable de l'investissement des employeurs dans des programmes à long terme et orientés au développement professionnel.

À l'intérieur de l'UE, il y a une tendance à ne pas établir de norme nationale pour la formation professionnelle et l'agrément; on privilégie plutôt un agrément international qui permet aux sociétés multinationales de transporter des compétences et des expériences à travers les frontières. Cette tendance a mené à la déréglementation économique, à la déréglementation des marchés du travail et à la décentralisation/déréglementation des relations de travail. Cette évolution a, évidemment, un impact sur le cadre national des lois concernant la formation professionnelle nationale (Darmon, Frade et Hadjivasiliou, 2002).

La France et l'Espagne ont créé un environnement caractérisé par ce que l'on pourrait appeler « le compromis social ». Ces deux sociétés ont créé, à dessin, un cadre de formation professionnelle où l'on cherche à trouver un équilibre entre le marché de plus en plus prédominant et le besoin social d'assurer la protection des employés et la promotion de leurs droits individuels et de garantir les droits des personnes sans emploi. En revanche, le Royaume-Uni a cheminé vers un environnement de formation professionnelle adapté exclusivement aux besoins économiques du pays. Au Royaume-Uni, les questions d'assistance sociale et les problèmes sociaux ont été relégués au second plan au profit des besoins économiques de la nation (Darmon, Frade et Hadjivasiliou, 2002).

On a dit, au sujet du cadre réglementaire du Royaume-Uni, qu'il reflète la « culture d'entreprise ». Cette culture d'entreprise est appuyée par la création de quasi marchés. Par exemple, le marché interne de l'éducation comprend des établissements qui font partie des Conseils de formation et d'entreprise et le Service national de la santé est un exemple de marché de fournisseurs. Le cadre est caractérisé également par la décentralisation des relations de travail pour que les entreprises et d'autres organisations n'aient pas besoin de transiger avec des syndicats en planifiant et mettant en œuvre des programmes de formation professionnelle. L'éducation est devenue un instrument de l'économie (Darmon, Frade et Hadjivasiliou, 2002).

À la différence du Royaume-Uni, l'Espagne a un cadre de formation professionnelle qui a une dimension à la fois sociale et économique. À mesure que la démocratie en Espagne évoluait au cours des dernières décennies, la responsabilité de l'éducation et de la formation est passée du gouvernement central aux régions autonomes sur le plan politique. Les syndicats ont participé activement aux relations de travail, et on a considéré la formation comme une plate-forme que tous les partis doivent planifier et gérer activement. En raison de ce programme social et de la collaboration étroite avec les syndicats, le gouvernement de l'Espagne consacre 50 p. 100 de ses impôts destinés à la formation professionnelle aux personnes sans emploi et l'autre 50 p. 100 à la formation continue. On estime que trois entités, à savoir le gouvernement, l'employeur et l'employé se partagent la responsabilité de la formation (Darmon, Frade et Hadjivasiliou, 2002).

La démarche que les français ont adoptée à l'égard de la formation professionnelle continue se situe quelque part entre celle du Royaume-Uni et de l'Espagne. Aujourd'hui, il y a deux camps en présence; l'un appuie la compétitivité et l'autre préconise la solidarité sociale. La politique du gouvernement français en matière d'éducation des adultes a été influencée par la volonté de lutter contre l'exclusion grâce à la mise en œuvre de principes et de méthodes de solidarité. Cette attitude a influencé le système de formation professionnelle et la décentralisation de cette formation à la région est devenue la norme. Freeman décrit le processus français d'élaboration de politiques comme étant « étatiste par son style, corporatiste par sa forme et pluraliste par sa pratique » (cité dans Darmon, Frade et Hadjivasiliou, 2002,

Rapport 2005 au CMEC

p. 96). Les lois du travail obligent les entreprises à consacrer 1,5 p. 100 de leur masse salariale à la formation de leur personnel et au soutien des jeunes sans emploi ou, comme solution de rechange, ces dernières peuvent verser cet argent dans un fonds mutuel qui est géré par l'État et qui sert à lutter contre l'exclusion sociale et à promouvoir l'avancement social. En ce qui concerne le recours à la formation professionnelle comme outil d'intervention économique l'État français joue un rôle d'orientation plutôt que de prescription.

Dans leur étude des lois et des pratiques britanniques, françaises et espagnoles, Darmon, Frade et Hadjivasiliou (2002) ont trouvé que les fonctions de planification, de gestion et de réglementation de la formation professionnelle continue sont devenues plus décentralisées. Les entreprises et/ou les régions politiques ou les conseils locaux ont assumé le rôle de définir et d'orienter les exigences de leurs électeurs en matière de formation. Dans les lois et les politiques des trois pays, on peut dégager trois grandes caractéristiques, la souplesse, l'employabilité et la déréglementation. Les auteurs avancent l'argument que ces tendances ont eu pour effet de déplacer la responsabilité de l'éducation, de la formation et de l'employabilité de l'état ou des entreprises à l'individu.

Danemark – Formation professionnelle

Le Danemark a un système national d'éducation et de formation professionnelle qui reconnaît le transfert des compétences partout au pays et, de son côté, est reconnu par l'industrie, par les syndicats et par les universités. Il y a trois modes de prestation de l'éducation professionnelle (Cort, 2002).

Étude du dernier cycle du secondaire – Le programme danois d'études professionnelles du dernier cycle du secondaire est une expérience d'apprentissage de trois ans qui s'achève par une formation sur les lieux de travail et par un examen des hautes études commerciales. Les diplômés de ce programme doivent achever une formation professionnelle supplémentaire avant d'intégrer le marché du travail comme compagnons, mais leur certificat leur permet de profiter des occasions d'études postsecondaires s'ils désirent aller dans un collège ou dans une université.

Formation professionnelle directe – Pour les apprenants adultes qui ne veulent pas suivre de programme d'études professionnelles du dernier cycle du secondaire, mais qui espèrent travailler dans les domaines de l'orientation professionnelle, de l'assistance sociale, de la santé, de l'agriculture ou des activités maritimes, le gouvernement danois offre une formation professionnelle directe. Quand les apprenants obtiennent leur diplôme, ils peuvent intégrer le marché du travail directement dans un métier spécifique, mais ne peuvent pas passer aux études postsecondaires sans obtenir d'autres crédits d'études secondaires.

Programmes d'éducation de la jeunesse – Finalement, le gouvernement danois offre des programmes personnalisés d'éducation de la jeunesse à l'intention des jeunes défavorisés qui ont de la difficulté à achever un programme d'éducation traditionnelle. Ces programmes d'éducation de la jeunesse ont pour but de motiver les jeunes à poursuivre leur éducation et leur formation et de les aider à choisir un parcours professionnel approprié. Le programme d'éducation de la jeunesse comprend deux volets :

- ? Un programme d'études gratuit de deux ans à l'intention des jeunes qui permet d'obtenir des qualifications générales et de développer des compétences personnelles. Les jeunes qui achèvent ces études ne reçoivent pas de crédit ni de qualification formelle.
- ? Un programme de formation professionnelle général qui combine des études en salle de classe à la formation pratique et qui offre des occasions d'intégrer le marché du travail.

Pays membres de l'OCDE – Quelques expériences

Les ministres de l'OCDE, tels que cités dans Brown, 2000, p. 7 croient que l'apprentissage à vie est le facteur déterminant du développement national continu au XXI^e siècle. Pour appuyer les efforts de développement national, les ministres soulignent que leurs pays doivent :

- ❖ améliorer les fondements de l'apprentissage à vie;
- ❖ faciliter les parcours et les avancements de carrière qui appuient l'apprentissage à vie en mettant l'accent surtout sur la transition de l'école au monde du travail;
- ❖ repenser les rôles et les responsabilités des partenaires pour le financement et la mise en œuvre de l'apprentissage à vie.

Martin (2001) appelle l'apprentissage des adultes de l'OCDE la « sœur Cendrillon » des systèmes nationaux d'éducation et de formation. Il souligne que dans le passé comme aujourd'hui, les pays de l'OCDE, dans leurs politiques sur l'éducation et dans leur financement de ce secteur, se sont intéressés surtout au système scolaire formel et aux programmes de transition de l'école au travail. Il ajoute que dernièrement, l'OCDE a commencé à accueillir l'apprentissage des adultes favorablement et il donne les exemples suivants d'initiatives positives :

- ❖ La Suisse a adopté des lois pour mettre en œuvre la formation professionnelle continue. Pour appuyer cette législation, les suisses ont mis sur pied un projet, « Définition et sélection des compétences » qui vise l'identification des compétences clés qu'on doit posséder sur les lieux de travail et comme membre de la société.
- ❖ La Suède a lancé une initiative quinquennale d'éducation des adultes qui rehaussera le profil de l'apprentissage des adultes dans le système d'éducation formelle.
- ❖ Le Royaume-Uni a entrepris une grande transformation de son système d'apprentissage des adultes et a créé le Conseil communautaire d'apprentissage et de compétence pour en guider la mise en œuvre.
- ❖ Le Portugal a établi un système de reconnaissance des acquis et des centres pour appuyer cette reconnaissance afin de guider les travailleurs dans l'évaluation de leurs compétences et de leurs connaissances actuelles.
- ❖ L'Espagne a adopté des lois sur la formation professionnelle qui reconnaissent l'inclusion des expériences d'apprentissage informel.

Il y a plusieurs raisons pour lesquelles les pays membres de l'OCDE ont commencé à s'intéresser davantage à l'apprentissage des adultes – la mondialisation économique; un plus grand accès aux technologies de l'information et des communications; le besoin de faire avancer l'alphabétisation pour que les travailleurs puissent réussir dans l'économie en évolution d'aujourd'hui; et le besoin de réinvestir dans la population active vieillissante, pour mettre à jour ses compétences périmées. Ces changements ont provoqué un virage des politiques et des programmes en faveur des « cols blanc », c'est-à-dire les travailleurs plus qualifiés, au détriment des personnes de métier. Ainsi, les systèmes actuels d'apprentissage des adultes sont plus sollicités (Martin, 2001).

Dans son étude des politiques et pratiques en matière d'apprentissage des adultes, l'OCDE recommande que les responsables de l'élaboration des politiques, en élaborant des politiques pour l'apprentissage des adultes, doivent « créer les conditions structurelles préalables permettant d'améliorer les bénéfices, promouvoir des ententes de financement conjoint bien pensées; améliorer la prestation et le contrôle de la qualité et travailler en vue d'améliorer la coordination et la cohérence des politiques » (OCDE, 2004, p. 35).

Union européenne – Fusion des systèmes

Jusqu'à une époque récente, les pays européens ont développé chacun leurs systèmes d'éducation et de formation séparément de leurs partenaires de l'Union européenne. Ils ont créé leurs propres établissements d'enseignement et de formation, leurs propres règles d'admission et calendriers scolaires

Rapport 2005 au CMEC

et ont élaboré des programmes d'enseignement et de formation distincts et concurrentiels (Commission européenne, 2002).

Pour mieux coordonner la prestation de l'éducation et de la formation dans l'UE, la Commission européenne a fixé plusieurs buts en matière d'éducation et de formation, à atteindre d'ici 2010. Un bon nombre de ces buts ont une incidence positive certaine sur l'état de l'éducation des adultes partout en Europe. En ce qui concerne l'éducation des adultes, on a retenu notamment les buts suivants :

- ❖ Les systèmes d'éducation et de formation en Europe seront suffisamment compatibles pour que les citoyens de l'UE puissent évoluer parmi les différents systèmes nationaux d'éducation et de formation et profiter de leur diversité.
- ❖ Les personnes qui possèdent des qualifications, des connaissances ou des compétences acquises n'importe où dans l'UE pourront faire valider leurs qualifications et leurs expériences d'apprentissage à l'échelle de l'Union pour avancer dans leur carrière et poursuivre leur apprentissage.
- ❖ Les européens de tous les âges auront le droit fondamental d'accès à l'apprentissage à vie.

(Commission européenne, 2002, p. 4)

Il est à espérer que le système proposé, en plus de préparer les européens à poursuivre une carrière professionnelle et à prospérer, contribuera, à long terme, au bien-être personnel des citoyens, appuiera la citoyenneté active dans l'Union et dans ses états membres, et apprendra aux citoyens de l'UE à respecter la diversité culturelle et linguistique de l'Union. Les pays membres de la CE veulent que leurs politiques sur l'éducation et la formation reflètent les valeurs collectives de la société européenne de tolérance et de respect des droits de la personne (Commission européenne, 2002).

La Commission européenne (2002) a étudié les trois buts stratégiques que nous venons de décrire et les a ventilés en 13 objectifs réalisables. Bien que tous ces objectifs aient quelques conséquences pour l'apprentissage des adultes, les objectifs suivants auront probablement la plus grande influence sur le système d'apprentissage des adultes et d'apprentissage à vie de l'Union européenne :

- ❖ **Développer des compétences pour la société du savoir.** À mesure que l'UE évolue vers cet objectif, elle devra définir et valider continuellement les nouvelles compétences nécessaires pour appuyer l'économie du savoir. Ensuite, les états membres devront s'assurer que tout le monde a un accès égal à des occasions d'acquérir ces nouvelles compétences.
- ❖ **Procurer à tous l'accès aux TIC.** Il faut assurer l'accès universel aux TIC et aux technologies éducatives et l'on doit appliquer les stratégies innovatrices d'enseignement et d'instruction à la conception et à la prestation des programmes mettant en valeur ces nouvelles technologies.
- ❖ **Assurer l'exploitation optimale des ressources.** La société doit investir davantage dans ses ressources humaines par le biais de stratégies telles que des partenariats entre les secteurs publics et privés. Elle doit aussi s'assurer de la création d'un système d'assurance de la qualité qui respecte la diversité de la communauté européenne.
- ❖ **Créer un environnement d'apprentissage ouvert.** Afin de réaliser cet objectif, on devra élargir l'accès à des occasions d'apprentissage à vie, s'assurer que l'apprentissage est accessible à tous, créer et promouvoir des parcours d'apprentissage, et promouvoir des réseaux d'établissements d'éducation, de formation et d'apprentissage à vie.
- ❖ **Rendre l'apprentissage plus attrayant.** Encourager une culture de l'apprentissage et trouver des moyens de valider des expériences d'apprentissage non formel. Trouver des stratégies pour motiver les apprenants à rester dans le système d'enseignement et de formation pendant toute la vie.

- ❖ **Appuyer la citoyenneté active, les chances égales et la cohésion sociale.** Assurer la promotion et l'encouragement vigoureux de la citoyenneté active, des valeurs démocratiques et de la participation partout dans le système d'éducation et de formation.
- ❖ **Augmenter la mobilité et les échanges.** Pour encourager la mobilité de la population adulte, faire en sorte que les compétences soient polyvalentes et transférables et inciter les organismes d'éducation et de formation à accueillir la mobilité et l'échange des compétences.

Par ailleurs, la déclaration de Hambourg de l'UNESCO reflète et appuie bon nombre de ces buts stratégiques. La déclaration de Hambourg a été conçue pour aider les états à vivre leur révolution en éducation, en formation et en apprentissage à vie (UNESCO, 1997).

Royaume-Uni – Exemple de buts d'apprentissage à vie

En 1999, un rapport du gouvernement du Royaume-Uni, « Learning to succeed » (Apprendre pour réussir) [tel que cité dans Brown, 2000] a prôné les actions suivantes qu'il faut entreprendre si l'on veut que l'apprentissage à vie réussisse comme stratégie nationale :

- ❖ Offrir un soutien aux jeunes adultes apprenants au moment où ils deviennent membre de la population active.
- ❖ Améliorer la qualité des expériences d'apprentissage à vie que l'on offre aux apprenants adultes.
- ❖ Encourager la croissance des entreprises d'apprentissage partout dans le Royaume-Uni.
- ❖ Mettre sur pied des conseils de l'apprentissage et des compétences pour appuyer les collectivités locales.

Nécessité d'appuyer l'apprentissage informel et expérientiel

Tough (tel que cité dans Livingstone, 2002) indique que l'adulte moyen participe chaque année à cinq projets d'auto-apprentissage ou plus et consacre jusqu'à 500 heures à des expériences d'apprentissage informel (expérientiel). Livingstone (2002) continue de noter qu'avec l'avènement des technologies de l'information généralement disponibles, telles que la Toile mondiale, l'apprentissage informel connaît une croissance exponentielle comparativement à des possibilités d'apprentissage plus formel ou non formel. Au cours des années 90, la société Ekos Research, le ministère du Travail des États-Unis et le *Centre for Workplace Development* (centre pour le développement du milieu de travail) ont fait plusieurs études des lieux de travail et sont arrivés à la conclusion que jusqu'à 70 p. 100 des expériences d'apprentissage des employés dans leur milieu de travail pourraient être considérées comme informelles, c.-à-d., l'apprentissage par la pratique (cité dans Livingstone, 2002).

La recherche de Livingstone (2002) sur les personnes sous-employées et peu qualifiées au Canada et aux États-Unis a confirmé que les diplômés des universités et des collèges qui sont sous-employés ainsi que les travailleurs qui n'ont pas fait d'études collégiales et qui sont peu qualifiés consacrent autant de temps à l'apprentissage informel que leurs pairs munis de titres de compétences et en fait, ils passent beaucoup plus de temps à achever des projets autonomes. Cependant, il arrive souvent que ces activités ne soient reconnues ni par les employeurs ni par les gouvernements.

Il est souvent difficile d'évaluer la mesure des résultats de l'apprentissage informel des adultes. Les marchés du travail actuels trouveront un appui dans l'élaboration de normes sans équivoque qui décriront clairement le niveau d'aptitudes et de compétences nécessaires pour atteindre les résultats voulus de l'apprentissage informel. Le Royaume-Uni a créé un système national de qualification professionnelle qui soutient des exigences, en matière de compétence, de différents secteurs du monde du travail.

Rapport 2005 au CMEC

L'Espagne a un système semblable où l'on définit les parcours professionnels pour le développement des aptitudes et les compétences (OCDE, 2004).

« La plupart des leaders politiques persistent à privilégier l'amélioration d'une situation "culture de l'information" comme première réponse au niveau des politiques, alors qu'une culture de l'apprentissage continu est déjà florissante dans toute la population active » (Livingstone, 2002, p. 69). Les chercheurs et les responsables de l'élaboration des politiques doivent se concentrer davantage sur le processus d'apprentissage informel ainsi que sur les méthodes employées pour recenser les résultats des expériences d'apprentissage informel et expérientiel.

Mexique – Qualité du matériel didactique

Au Mexique, on a constaté que la qualité du matériel didactique et le niveau d'expérience pratique intégrés à une expérience d'apprentissage des adultes avaient une influence directe sur la motivation des participants à continuer de poursuivre des occasions de ce genre. Le programme mexicain « Ponts vers l'avenir », qui a connu beaucoup de succès, offre aux populations autochtones un cours conçu et offert par des professionnels ethniques locaux, qui réunit l'alphabétisation de haute qualité, des possibilités d'emploi et des expériences pratiques de la vie (OCDE, 2004).

CRÉATION D'UN CADRE STRATÉGIQUE EFFICACE

Étant donné la nature transnationale de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, une comparaison des politiques régionales et nationales qui influencent la formation dans les entreprises doit non seulement inclure un examen du cadre législatif de la formation et de l'éducation, mais doit aussi examiner les lois et les politiques qui appuient le changement économique et social (Darmon, Frade et Hadjivasiliou, 2002). Le CMEC (2003) suggère qu'un cadre stratégique éventuel de l'éducation des adultes peut s'inspirer du mémorandum de la CE sur l'apprentissage tout au long de la vie. Le mémorandum a cerné six grands domaines dont il faut tenir compte pour l'élaboration des politiques :

- ❖ nouvelles compétences de base;
- ❖ plus d'investissement en ressources humaines;
- ❖ innovation dans l'enseignement et l'apprentissage;
- ❖ valorisation de l'apprentissage;
- ❖ repenser l'orientation et le conseil;
- ❖ proximité de l'apprentissage.

Plusieurs gouvernements et organisations internationales sont en train d'élaborer un cadre stratégique de l'apprentissage des adultes et de l'apprentissage à vie qui leur est propre. Dans plusieurs cas, ils ont déjà dressé une liste de principes directeurs pour guider la création des lois et des politiques. L'autorité nationale de formation en Australie (tel que rapporté dans Brown, 2000) précise les sept attributs suivants d'un cadre stratégique pour l'apprentissage à vie :

- ❖ une vision de la valeur, des effets et de la signification de l'apprentissage à vie;
- ❖ joindre un cadre national (pour assurer l'uniformité) à une focalisation très nette sur la collaboration et les réseaux au niveau local (pour assurer l'autonomie et la souplesse);
- ❖ un financement qui appuie les apprenants;
- ❖ un parti pris en faveur de l'investissement dès le début du processus d'apprentissage (c.-à-d., les écoles, les familles et l'apprentissage préscolaire);

- ❖ une culture d'affaire et de travail qui valorise l'apprentissage et y contribue;
- ❖ la volonté d'entreprendre une réforme importante des institutions;
- ❖ information et rétroaction sur le rendement et les progrès.

La Charte de Cologne, produite au sommet des G8 en 1999, tel que rapporté dans Brown (2000) a défini plusieurs éléments de constructions essentiels dont les pays doivent tenir compte lorsqu'ils cherchent à moderniser leur système d'éducation et de formation. Voici les éléments qui influencent le plus les milieux de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie :

- ❖ Il faut recourir aux deux secteurs des finances privées et des finances publiques qui se complètent et relever ainsi le niveau général d'investissement dans l'éducation et la formation.
- ❖ Des réseaux de TIC modernes et efficaces pour appuyer les méthodes traditionnelles d'enseignement et d'apprentissage et pour augmenter la quantité et élargir la portée de l'éducation et de la formation, par exemple, au moyen de l'apprentissage à distance sont nécessaires.
- ❖ Il faut assurer et gérer l'élaboration et l'amélioration permanentes de tests reconnus dans le monde entier afin d'étalonner le rendement scolaire.
- ❖ La reconnaissance des qualifications professionnelles et des expériences de travail doivent faire partie du système national d'éducation et de formation.
- ❖ Il faut faire en sorte qu'une plus grande attention soit prêtée à l'établissement de cibles nettes en vue de rehausser les normes et les niveaux de rendement.

L'OCDE (2000) a identifié plusieurs caractéristiques importantes d'un système d'apprentissage des adultes qui ont réussi. Ces caractéristiques paraissent dans l'environnement de l'éducation et de la formation des pays participants. On peut décrire ces caractéristiques clés comme suit :

- ❖ Le financement des environnements de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie est la responsabilité d'une vaste gamme d'acteurs et non pas du seul système public.
- ❖ À mesure que le système d'apprentissage des adultes devient plus complexe, on doit s'assurer de la disponibilité de processus formels pour aider les apprenants à se retrouver dans la myriade de choix qui leur sont offerts. Il sera peut-être nécessaire d'avoir des courtiers qui agiront comme intermédiaires entre le secteur de l'éducation, l'industrie et les institutions publiques.
- ❖ Il faut concevoir des programmes pour cibler les apprenants qui ont connu des échecs dans le passé, afin de les motiver en faisant de leur apprentissage une expérience agréable. Il faut gérer efficacement les attentes des apprenants et ces derniers doivent réussir rapidement dans leur expérience de l'apprentissage pour que l'idée soit renforcée qu'ils sont capables de réussir.
- ❖ Il faut créer et maintenir un processus de reconnaissance et d'agrément des acquis. La souplesse des critères d'admissibilité doit être la norme.
- ❖ Les programmes offerts dans le domaine de l'éducation des adultes devraient être organisés en modules, pour assurer une plus grande souplesse et pour offrir aux apprenants plus de choix de participation aux expériences d'apprentissage à vie.

Rapport 2005 au CMEC

- ❖ Une collaboration entre les participants à l'éducation et au marché du travail est nécessaire afin d'établir un système efficace d'apprentissage à vie. L'apprentissage en milieu de travail et la formation sur le tas doivent faire partie intégrante du système.

Planification des politiques sur la FBA

Lauglo (2001) déclare : « L'analphabétisme est un grand obstacle à la réduction de la pauvreté. » (p. 1). Cet auteur explique qu'il est particulièrement important d'offrir un soutien aux mères analphabètes, car elles sont des modèles et motivent leurs enfants qui grandissent et ce soutien aidera à réduire l'écart socioéconomique dans les sociétés concernées. Toujours selon Lauglo, les mères qui sont capables de lire et d'écrire peuvent mieux protéger la santé de leurs enfants et sont aussi mieux préparées pour soutenir le bien-être économique de leur famille. L'auteur suggère qu'un gouvernement qui désire renforcer ses programmes de FBA doit prendre en considération les questions suivantes :

- ❖ Qui est le public cible?
- ❖ Quel est le rôle des gouvernements, des ONG et d'autres agences?
- ❖ Quel est le rôle du milieu des affaires et du secteur industriel dans la prestation des services de FBA?
- ❖ Quelle politique linguistique est nécessaire pour appuyer la FBA?
- ❖ Quel niveau d'institutionnalisation devrait-on appuyer, comparativement aux programmes bénévoles et communautaires?
- ❖ À part les compétences en calcul et en alphabétisation, quelles autres matières les programmes de FBA devraient-ils comprendre?
- ❖ La FBA va-t-elle faire l'objet d'une reconnaissance officielle dans le système d'éducation publique?
- ❖ Comment peut-on utiliser les technologies éducatives pour appuyer la FBA?
- ❖ Comment peut-on employer une pédagogie plus participative et axée sur l'apprenant?
- ❖ Comment le gouvernement peut-il encourager le soutien local de la FBA?
- ❖ Quel type de système de surveillance et de contrôle de la qualité est nécessaire?
- ❖ Comment devrait-on financer les programmes de FBA?

En guise de réponse aux questions ci-dessus, la Banque mondiale donne les conseils suivants aux organisations et aux gouvernements qui mettent en œuvre des programmes de FBA (Lauglo, 2001) :

- ❖ La FBA devrait être le fondement pour atteindre le but de la Banque mondiale en matière d'apprentissage à vie, à savoir « l'Éducation pour tous ».
- ❖ Assurer un leadership politique vigoureux en faveur des programmes de FBA.
- ❖ Cibler les femmes et les jeunes adultes qui ne sont plus à l'école.
- ❖ Être sensible aux besoins locaux.
- ❖ Chercher des moyens d'inaugurer et d'appuyer des programmes de FBA dans des groupes communautaires déjà établis.

- ❖ Construire des partenariats avec autrui.
- ❖ Enseigner l'alphabétisation de base dans la langue locale, puis introduire la langue officielle quand les apprenants ont maîtrisé l'alphabétisation de base.
- ❖ Recruter des enseignants et des modèles de rôle locaux.
- ❖ S'assurer que le matériel didactique est bien conçu et valable du point de vue pédagogique.
- ❖ Offrir aux apprenants de la FBA des occasions de participer activement au processus d'apprentissage.

FINANCEMENT DU CADRE STRATÉGIQUE

Burke (2002) observe que presque tous les fonds servant à soutenir l'éducation des adultes et la formation professionnelle traditionnelle proviennent actuellement de gouvernements nationaux, d'une province ou d'un état, régionaux ou locaux. À l'heure actuelle, on ne trouve aucun exemple courant d'un pays qui prévoit un droit, valable pour toute la vie, au soutien des programmes d'enseignement ou de formation qui encourage la croissance d'une culture d'apprentissage à vie, bien qu'on en parle beaucoup. Timmerman (tel que cité dans Burke, 2002) croit que les droits qui appuient l'adoption d'une culture d'apprentissage et qui durent toute la vie devraient varier en fonction des antécédents socioéconomiques des apprenants. Dans le modèle de franchise Van Ravens (tel que cité dans Burke, 2002), on recommande que ce genre de droit prenne la forme d'une subvention forfaitaire pour financer les études postsecondaires. La partie d'autofinancement pourrait devenir plus importante suivant l'âge et la situation économique de l'apprenant.

L'Australie a adopté un régime concurrentiel pour la conception et la prestation des programmes d'éducation des adultes en faisant, aux secteurs public et privé, des appels d'offres pour la prestation de programmes de formation. En Australie, en ce qui concerne la gestion des fonds publics, on s'intéresse maintenant plus aux résultats de rendement qu'à l'orientation des fournisseurs sur la manière de dépenser cet argent. Par conséquent, certaines responsabilités sont passées du gouvernement de l'État à l'entreprise qui fournit des programmes de formation à l'intention des populations d'adultes ciblées. Ce nouveau dispositif a permis de réduire les coûts sans sacrifier la qualité des programmes.

Bruynell (tel que cité dans Burke, 2002) note qu'environ deux tiers des pays européens permettent des déductions d'impôts pour les dépenses liées à l'éducation que paye l'individu. Bien des pays où il y a une taxe sur la valeur ajoutée prévoient une exemption de la TPS pour les frais des cours d'enseignement et de formation. La Suède a adopté un régime de compte d'apprentissage individuel, dans lequel un citoyen peut déposer des fonds pour payer des programmes de formation ou d'enseignement à l'avenir. Tous les fonds déposés dans un compte d'apprentissage individuel sont exempts d'impôts jusqu'au moment où ils sont retirés (Burke, 2002).

Celani (tel que cité dans OCDE, 2004) suggère l'adoption de « régimes de rémunération axés sur les connaissances » pour encourager les employés à investir dans l'éducation et la formation des adultes. Sous un tel régime, la paye d'un travailleur serait liée directement aux connaissances ou compétences professionnelles qu'il a acquises au cours de l'année. Un tel régime nécessiterait une articulation étroite entre l'établissement et la gestion des plans de formation individuelle et des régimes de rémunération et de paye par les organisations. Ce concept ressemble au régime de salaire axé sur les qualifications que le Danemark a adopté. Sous ce régime, les employeurs et les employés se mettent d'accord, pour chaque niveau salarial, sur des critères qui comprennent la formation professionnelle, les compétences et les connaissances pertinentes à l'emploi en question.

Pour une personne qui place son propre argent dans la formation et l'éducation professionnelles, le taux de rendement de l'investissement est assez faible à moins que les frais directs et indirects de ces études soient subventionnés par l'employeur ou par le gouvernement. Cela dit, le taux de rendement individuel

Rapport 2005 au CMEC

variera en fonction des incitatifs économiques, des caractéristiques du participant, du rang socioéconomique et du programme d'études (OCDE, 2004).

Des procédures conçues pour fournir aux entreprises des données financières en temps opportun et des systèmes comptables permettant de constater un taux de rendement direct de l'investissement de l'entreprise encourageraient les organisations à appuyer l'apprentissage des adultes au niveau des frais d'exploitation. L'investissement dans le capital humain ne serait plus caché mais deviendrait un aspect du tableau financier d'ensemble pour l'organisation (OCDE, 2004).

Blair et Wallman (tels que cités dans OCDE, 2004) proposent que la formation, l'éducation et le développement professionnel soient traités comme éléments d'actif intangibles et comptabilisés de la même manière que d'autres éléments d'actif de ce genre. Les auteurs suggèrent également l'inclusion du capital humain et de mesures d'investissement dans les personnes, tout comme les procédés comptables permettent de tenir compte du capital matériel.

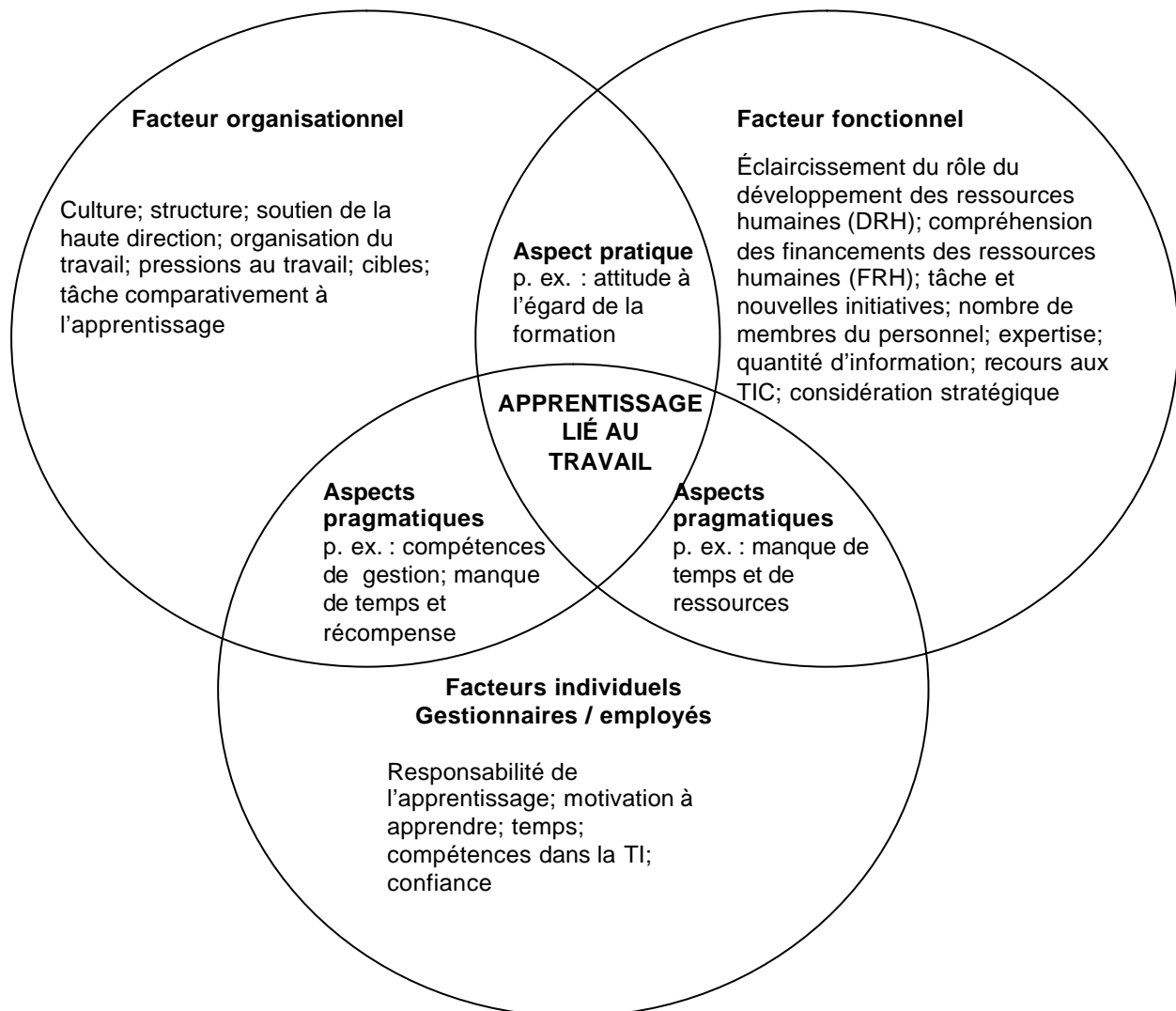
Shroeder (tel que cité dans Selman et coll., 1998) décrit quatre types d'organismes de financement de l'apprentissage des adultes :

- ❖ **Type 1** – Établissements entièrement consacrés à l'éducation des adultes (universités et organisations de formation dans les entreprises qui se spécialisent dans l'éducation des adultes).
- ❖ **Type 2** – Établissements qui s'occupent de l'éducation des adultes à temps partiel (conseils scolaires du système d'éducation de la maternelle à la 12^e année, universités et collèges traditionnels ayant des programmes d'éducation des adultes).
- ❖ **Type 3** – Établissements communautaires avec ou sans vocation éducative (p.ex. : bibliothèques, musées, etc.).
- ❖ **Type 4** – Organismes ayant des intérêts particuliers (p. ex. : églises, fondations de lutte contre le sida, etc.).

FACTEURS QUI INFLUENCENT L'ÉLABORATION DES POLITIQUES

Dans notre étude des enjeux de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie dont les politiques doivent tenir compte, nous devons nous pencher sur les facteurs qui influencent les apprenants adultes. Dans une comparaison de 28 études de cas ayant trait au monde du travail, Sambrook (2001) a trouvé des facteurs très semblables qui influençaient l'environnement d'apprentissage à vie dans le travail et en milieu de travail. Elle a classé ces facteurs semblables comme étant soit organisationnels, soit fonctionnels, soit individuels. Comme l'indique la Figure 7, chaque catégorie comprend plusieurs facteurs d'influence.

Figure 7. Résumé des facteurs influençant l'apprentissage lié au travail (schéma tiré de Sambrook, 2001, p. 7)



Dans sa recherche, Sambrook (2001) a identifié également les facteurs inhibiteurs suivants : des ressources insuffisantes de DRH; une culture qui résiste aux changements; des idées reçues concernant la formation; les pressions d'affaire; et des compétences de gestion inadéquates. Les organisations qui disposaient d'un soutien du DRH efficace – par exemple, des solutions d'apprentissage souples, l'animation plutôt que l'instruction, une équipe de gestion d'un grand secours et des employés ayant la volonté d'apprendre – étaient mieux placées pour faire naître une culture de l'apprentissage et pour réorganiser leurs effectifs pour qu'ils acceptent l'apprentissage à vie et l'apprentissage au milieu de travail.

Rôle de l'État

Les participants à la Déclaration de Hambourg ont souligné que l'état doit arrêter les politiques nécessaires et jouer le rôle de premier fournisseur des expériences de l'éducation des adultes pour tous, mais surtout pour les minorités et les peuples autochtones. L'État doit agir également comme banquier,

Rapport 2005 au CMEC

surveillant et évaluateur du système. Les participants ont indiqué également qu'il ne suffit pas que les ministères de l'Éducation appuient l'apprentissage des adultes, tous les organismes d'état doivent s'en occuper. Il a été également déclaré que les gouvernements doivent obtenir le soutien des employeurs, des syndicats, des organisations non gouvernementales, des organismes communautaires, des organismes des peuples autochtones et des groupes de femmes dans la création, la prestation et la gestion du système d'apprentissage des adultes. Bien qu'il incombe aux gouvernements d'être chef de file ils ne peuvent pas réussir seuls dans ce domaine (UNESCO, 1997).

D'autres ont soutenu que le rôle du gouvernement dans la gestion du système de l'éducation des adultes doit diminuer et que tous les participants qui en bénéficient (syndicats, secteur privé, organisations non gouvernementales et collectivités locales) doivent participer activement à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques et des programmes.

Levin (tel que cité dans Burke, 2002) déclare que le rôle de l'état est d'établir « un système informatique sur les possibilités d'apprentissage à vie comprenant notamment des données sur la disponibilité, les coûts, les subventions et les marchés pour le personnel formé à diverses professions ainsi que des données sur des fournisseurs individuels ». Levin, par exemple, note que le Royaume-Uni procure des services aux personnes moins fortunées et à celles qui n'ont pas accès à des systèmes informatiques, au moyen d'un service dit *Learning Direct* (Apprentissage direct) qui prévoit une ligne d'assistance téléphonique offrant des renseignements sur les possibilités de carrière et d'apprentissage des adultes.

Rôle des employeurs

Les employeurs n'ont assumé un rôle actif dans l'éducation des adultes que là où ils percevaient un avantage commercial pour leur organisation. Dans un sondage mené à la fin des années 90 et portant sur des entreprises belges ayant 10 employés ou plus, il a été constaté que les entreprises indiquant qu'elles n'investissaient pas dans la formation en milieu de travail pour leurs employés ont affirmé que leurs employés possédaient déjà les compétences nécessaires, que le temps qu'elles pouvaient consacrer à la formation était minime ou inexistant, et que leurs cadres croyaient, en général, que lorsque les employés reçoivent de la formation ils ne sont pas productifs et, par conséquent, ne contribuent pas à l'exploitation de l'entreprise (Vanhoven et Buyens, 2001).

Les entreprises qui offraient une formation ont employé une grande diversité de méthodes de prestation. Comparativement aux entreprises plus importantes, les compagnies ayant moins de 500 employés ont davantage eu recours à des cours de formation professionnelle. Donc, plus les effectifs étaient nombreux, plus l'entreprise a signalé une combinaison plus importante de méthodes de prestation sur place et externes. Selon les résultats du sondage, entre 1993 et 1999, les entreprises ont commencé à adopter une démarche plus stratégique et plus structurée à l'égard de la formation professionnelle. En 1999, plus de 75 p. 100 des entreprises belges qui ont répondu au sondage assuraient la prestation et la gestion de la formation professionnelle continue. Dans les petites entreprises, la formation était informelle et ponctuelle plutôt que formelle. Les grandes différences entre les entreprises ayant une démarche formelle et celles qui suivaient une approche informelle semblaient être l'élaboration et l'utilisation d'un plan de formation annuel et formel ainsi qu'un budget distinct pour appuyer la mise en œuvre et l'exécution (Vanhoven et Buyens, 2001).

Senge (tel que cité dans Wouters, Buyens et Dewetinick, 2001) indique que le simple fait d'offrir aux employés des occasions d'apprendre ne garantit pas que l'apprentissage se produira dans l'organisation. La création d'un environnement organisationnel propice à l'apprentissage exige des communications efficaces et la responsabilisation des employés pour qu'ils puissent apporter des améliorations au milieu de travail. Wouters, Buyens et Dewetinick (2001) ajoutent qu'une organisation qui réagit aux changements et les prévoit va accueillir l'apprentissage comme un outil stratégique. En outre, ils ajoutent que « ce changement d'optique a des conséquences de grande portée pour les gestionnaires qui devront faire du lieu de travail un endroit adapté à l'apprentissage » (p. 4).

Les employeurs seront plus motivés à investir dans la formation de leurs employés si cette formation mène à une productivité accrue ou à la rétention des effectifs. Les gouvernements ont pris plusieurs mesures pour encourager le soutien de la formation en milieu de travail de la part des employeurs :

- ❖ imposition dans la loi d'une contribution annuelle minimum à la formation, à l'éducation ou au développement professionnel;
- ❖ des mesures de dégrèvement fiscal et de subvention liées au niveau de contribution de l'employeur à l'éducation des employés;
- ❖ régimes fiscaux offrant des incitatifs aux entreprises qui retirent de leurs investissements de formation et d'éducation des avantages mesurables;
- ❖ fourniture d'un soutien au niveau des infrastructures, de meilleures pratiques d'un cadre de qualification et/ou de la création et de la prestation de programmes de formation;
- ❖ régimes fiscaux qui aident les entreprises à valoriser leur capital intellectuel et les bénéfices connexes;
- ❖ création de partenariats sociaux pour appuyer la formation de leurs employés.

(Burke, 2002)

Rôle des professionnels du développement des ressources humaines (DRH) et de la gestion des ressources humaines (GRH)

Dans le cadre d'un sondage (Wouters, Buyens et Dewetinick, 2001), certaines entreprises belges ont signalé que leurs stratégies et leurs buts d'affaire à long terme étaient influencés par quelques facteurs clés dont le besoin de rester concurrentiel dans le marché global, le rythme de l'évolution technologique, la volonté de se concentrer davantage sur la clientèle; l'innovation dans la mise au point des produits, des processus et des services, et les améliorations de la qualité. Les stratégies en matière de ressources humaines (RA) pour le développement des actifs étaient secondaires et, dans l'échelle des stratégies de l'organisation, occupaient une place inférieure. Cependant, quand on a demandé aux répondants d'évaluer l'importance future de ces stratégies pour l'entreprise ils l'ont mise sur un pied d'égalité avec les stratégies et les buts d'affaire.

Pour leur part, les professionnels belges du DRH ont signalé qu'à leur avis ils n'étaient pas véritables partenaires dans l'exploitation de l'entreprise. Leur objectif est de jouer plutôt un rôle de soutien assurant le développement et la coordination de la fonction de formation et des pratiques du DRH. Les auteurs de l'étude ont conclu que les pratiques et les stratégies des professionnels du DRH n'ont pas l'envergure qui leur faut et que ces professionnels se voient toujours limités à des rôles traditionnels. Pour changer cette situation, il faudra participer davantage à la gestion des connaissances et à la création de milieux d'apprentissage stimulants qui favorisent la croissance d'une culture d'apprentissage. Pour surmonter ces difficultés, les auteurs de l'étude recommandent les démarches suivantes :

- ❖ Les dirigeants d'entreprise doivent participer davantage au processus de DRH et leurs propres parcours de perfectionnement doivent comprendre une exposition aux meilleures pratiques de DRH et aux retombées de celles-ci sur les opérations d'affaire.
- ❖ La haute direction doit reconnaître et positionner les activités de DRH comme composantes stratégiques de l'entreprise. Dans les stratégies et méthodes de DRH, il faudra mettre l'accent sur la différence entre l'apprentissage et la formation.
- ❖ Pour rehausser leur rang professionnel et leur valeur pour l'entreprise, les professionnels du DRH doivent approfondir leurs connaissances et leurs compétences en matière d'opérations

Rapport 2005 au CMEC

d'affaire, encourager la gestion des connaissances et la croissance d'une organisation d'apprentissage, et devenir, au sein de l'organisation, des experts de l'apprentissage.

- ❖ Les gestionnaires doivent trouver des façons de motiver les employés pour qu'ils acceptent les idées de l'apprentissage continu par des moyens à la fois formels et informels. Les entreprises doivent trouver des manières de reconnaître les compétences et les connaissances de leurs employés.
- ❖ Les politiques gouvernementales doivent reconnaître le besoin d'intégrer les activités de DRH comme fonction centrale de l'entreprise et doivent en encourager la réalisation. Des politiques d'apprentissage à vie doivent appuyer l'apprentissage en milieu de travail.
- ❖ Le gouvernement, les industries et les universités doivent créer une infrastructure pour l'apprentissage à vie.
- ❖ Il faut entreprendre des travaux de recherche sur le DRH afin de valider les avantages et la valeur que ce dernier apporte au milieu de travail.

À mesure que l'apprentissage devient un outil stratégique, le rôle des professionnels du DRH et de la GRH doit changer. Ces professionnels ne devraient plus se concentrer exclusivement sur la formation liée à des emplois particuliers. Ils doivent élargir la portée de leurs responsabilités pour inclure toutes les formes d'apprentissage en milieu de travail – formel, non formel et informel (expérientiel). Ils doivent favoriser l'idée que l'apprentissage est une responsabilité que partagent les gestionnaires et le personnel des RH. Les professionnels du DRH doivent apprendre à améliorer la capacité d'apprentissage des employés et doivent fournir les processus et les outils nécessaires pour encourager l'augmentation des capacités (Wouters, Buyens et Dewetinick, 2001).

Rôle des organisations internationales

Les organisations internationales qui s'occupent des finances et de la construction des nations peuvent exercer des pressions importantes sur les états qu'elles subventionnent pour que ceux-ci adoptent certaines politiques et programmes. Dans cet environnement, l'économie politique de l'éducation des adultes peut être influencée, et est influencée en fait, par les rapports avec des organisations internationales comme le FMI, la Banque mondiale et l'Organisation mondiale du commerce ainsi qu'avec d'autres organisations du gouvernement subventionnées. En fait, les programmes sociaux et politiques de l'état qui reçoit de l'aide financière sont souvent influencés par le programme international. Ce fait est évident, par exemple, dans la tentative de l'Afrique du sud de remanier sa façon d'aborder l'éducation des adultes pour être compétitive dans la nouvelle économie mondiale (Groener, 2001).

Youngman (tel que cité dans Goener, 2002) déclare : « L'intrant de l'aide a souvent exercé une influence stratégique considérable sur les politiques et les pratiques » (p. 54). Groener observe qu'à mesure que les inégalités de l'économie mondiale s'intensifient, le besoin d'un programme mondial de l'éducation des adultes devient plus pressant. Elle constate que depuis la conférence Jomtien de 1990, des agences internationales comme la Banque mondiale, l'UNESCO, l'UNICEF et le PNUD ont cherché davantage à influencer les politiques nationales sur l'éducation des adultes dans les états subventionnés.

CONSTATATIONS

Notre étude de la littérature spécialisée consacrée à l'éducation des adultes semble indiquer qu'en élaborant des lois, des politiques et des programmes en vue de créer un cadre stratégique pour appuyer la mise en œuvre d'un système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie, il faudrait prendre en considération les démarches et les facteurs suivants :

- ❖ Il faut créer un ensemble de définitions communes pour orienter les responsables de l'élaboration des politiques.

- ❖ Il faut établir un système de communication de rapports, de suivi et de gestion de l'information et en assurer l'intégration au système existant. Ce système doit fournir, en temps opportun, des données appropriées concernant la participation des adultes aux programmes d'éducation et de formation et doit aider à définir les besoins des collectivités.
- ❖ Dans les systèmes fédéraux, tous les paliers du gouvernement doivent collaborer à la gestion et à l'exploitation du système national d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie. Les responsabilités de chacun doivent être clairement définies.
- ❖ Le secteur privé doit devenir une partie intégrante de tout système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie et les gouvernements doivent offrir des incitatifs pour encourager la participation active de ce secteur.
- ❖ Il faut établir des normes nationales qui sont acceptées par toutes les instances participantes.
- ❖ Le système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie doit répondre aux besoins économiques et sociaux des citoyens.
- ❖ Les caractéristiques principales de tout système efficace d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie sont la souplesse, l'employabilité, la décentralisation et la déréglementation.
- ❖ Il faut accorder aux programmes et politiques de l'apprentissage des adultes le même statut que l'enseignement tertiaire ou les écoles publiques et l'on doit considérer le soutien du système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie comme une question à part et unique, et à cet égard, il faut faire une nette distinction entre ce système et ses cousins pédagogiques.
- ❖ Les systèmes d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie ont évolué et ont fini par devenir des modèles de prestation communautaires. Tout modèle futur de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie doit être ancré dans les collectivités desservies.
- ❖ Dans la plupart des systèmes nationaux d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie, beaucoup de soutien à l'apprentissage informel ou expérientiel n'est pas accordé bien que les états reconnaissent la vision, la mission et les buts de l'apprentissage à vie que proposent des organisations internationales comme l'OCDE et l'UE. Dans les modèles futurs de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie, il faudra reconnaître le potentiel de l'apprentissage informel ou expérientiel.
- ❖ La création d'un cadre stratégique et d'un système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie doit se faire de manière systématique et planifiée.
- ❖ Plusieurs lignes directrices existent pour appuyer l'élaboration d'un cadre stratégique de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie. Un ensemble de principes communs devrait être élaboré pour guider la création d'un système national d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie.

LIGNES DIRECTRICES POUR LA CRÉATION D'UN CADRE STRATÉGIQUE PANCANADIEN

APERÇU

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) est en train d'explorer la possibilité de la création d'un cadre stratégique pancanadien pour l'éducation des adultes et l'apprentissage à vie. Un cadre pancanadien guidera le développement, la prestation et la gestion des expériences d'apprentissage des adultes offertes aux citoyens canadiens d'une manière qui répondra à leurs besoins culturels, économiques, sociaux, linguistiques, démocratiques et pédagogiques et qui aidera le Canada à évoluer vers une culture qui épouse l'apprentissage à vie.

Nous espérons que le contenu de ce rapport de recherche guidera la création d'un cadre stratégique pancanadien et aidera toutes les instances à en poursuivre l'élaboration. La présente section décrit les résultats de la recherche présentés dans les chapitres précédents et cherche à replacer ces résultats dans un contexte canadien.

DÉFINITIONS PROPOSÉES

La recherche a démontré que les gouvernements ont besoin de créer un ensemble de définitions unificatrices qui constitueront un point de départ commun pour la discussion et pour appuyer l'élaboration des lois et des politiques. Il n'y a pas, à l'heure actuelle, de définition unique employée à la fois par le gouvernement fédéral, les provinces et les territoires. Chacun d'entre eux interprète à sa façon l'apprentissage des adultes, l'éducation des adultes et l'apprentissage à vie, et même dans une instance donnée, les définitions retenues et leur interprétation varient d'un ministère à l'autre.

Des chercheurs ont élaboré un ensemble de définitions proposées, qui s'inspirent des définitions d'autres pays et qui sont décrites dans la section consacrée à la terminologie. Ces définitions reflètent les réalités de l'expérience canadienne et sont rédigées de manière à appuyer la création de lois et de politiques. Les trois définitions de base, ci-dessous, devraient guider la création d'un cadre stratégique pancanadien.

Apprentissage à vie

Apprentissage à vie signifie l'épanouissement de l'être humain par le biais d'un processus continu de soutien. Il s'agit de stimuler les citoyens canadiens de tous les âges et les responsabiliser pour qu'ils acquièrent la compréhension et l'ensemble des connaissances, des compétences et des valeurs dont ils auront besoin pendant toute leur vie en tant que particuliers, citoyens et travailleurs.

Effets : Les effets éventuels de cette définition sur les lois et les politiques sont les suivants :

- ❖ Il ne faut pas considérer l'apprentissage à vie comme une question qui n'intéresse que les adultes. Il s'agit d'un processus qui doit commencer depuis l'enfance où les compétences de l'apprentissage à vie et les attitudes envers lui se développent.
- ❖ Il faut créer des processus pour identifier, recenser et appuyer les expériences d'apprentissage à vie, qu'elles se produisent en milieu de travail, au foyer ou dans la communauté.
- ❖ Les politiques d'apprentissage à vie doivent comprendre la création d'occasions d'apprentissage informel ou expérientiel qui profiteront à tous les citoyens.

Apprentissage des adultes

Apprentissage des adultes signifie le processus par lequel les adultes assimilent des connaissances et de l'expertise par la pratique, par l'instruction ou par l'expérience, ainsi que le résultat de ce processus. L'apprentissage des adultes peut être voulu ou non et peut se faire dans divers contextes – à domicile, dans les établissements d'enseignement, au travail ou dans la communauté.

Effet : Les effets éventuels de cette définition sur les lois et les politiques sont les suivants :

- ❖ Il faut appuyer la recherche dans le but de recenser les différents types d'apprentissage des adultes ainsi que les pratiques prometteuses dans ce domaine.
- ❖ Il faut établir des infrastructures pour faire en sorte que les citoyens puissent partout avoir accès à des expériences d'apprentissage qui les intéressent.
- ❖ Il faut encourager et appuyer financièrement la conception et l'offre de produits de qualité en mettant à contribution la stratégie, les procédures, les méthodes et les médias de l'apprentissage des adultes les plus efficaces.

Éducation des adultes

Éducation des adultes signifie toutes les activités éducatives soutenues à tous les niveaux au-delà de la première instruction, qu'elles soient offertes avec ou sans crédit ou qu'elles se poursuivent de manière expérientielle, qui sont entreprises par toutes les personnes que la société canadienne définit comme adultes.

Effets : Les effets éventuels de cette définition sur les lois et les politiques sont les suivants :

- ❖ Il faut financer toutes les formes de l'éducation des adultes, y compris celles offertes avec crédits, sans crédit ou à titre d'apprentissage expérientiel.
- ❖ Toutes les instances doivent se mettre d'accord sur une définition commune du terme « adulte ».
- ❖ Il faut appuyer la capacité de tous les Canadiens de participer activement à un système d'éducation des adultes, n'importe où, n'importe quand.

Dans la première définition de l'éducation des adultes que nous avons présentée dans la section du présent rapport consacrée aux définitions, nous faisons état de trois catégories d'éducation : formelle, non formelle et informelle. Bien que ces termes se trouvent souvent dans la littérature, nous avons constaté que les différents auteurs s'en servent de manières différentes et parfois contradictoires.

En élaborant des politiques sur l'éducation des adultes, les auteurs veulent éviter toute confusion éventuelle et utiliser des termes qui correspondent au concept de l'apprentissage formel, non formel et informel tels qu'on les retrouve dans la littérature, mais qui indiquent clairement aux lecteurs ce qu'ils signifient. Nous recommandons donc qu'on appelle les trois types d'expériences canadiennes d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie « certifiée », « non certifiée » ou « expérientielle » et que l'on adopte, pour ces termes, des définitions semblables aux définitions originales. Par conséquent, les définitions que nous proposons pour le cadre stratégique pancanadien sont les suivantes :

Certifié – *Ce terme s'applique aux expériences structurées et organisées de formation, d'éducation ou de développement professionnel qui sont assurées par un établissement d'enseignement, en milieu de travail ou par un organisme d'agrément professionnel. Ce type d'apprentissage se fait dans un établissement, pendant une période de temps spécifique et aboutit à une reconnaissance officielle par un établissement, un ordre professionnel ou un organisme d'agrément approuvé.*

Rapport 2005 au CMEC

Non certifié – Ce terme s'applique aux activités organisées ou systématiques d'éducation, de formation ou de développement professionnel qui sont poursuivies dans la société canadienne par divers établissements d'enseignement, organismes communautaires ou organismes de formation. Dans ces activités, on fait souvent preuve d'une plus grande souplesse pour répondre aux besoins d'apprenants particuliers. Ce type d'apprentissage ou d'éducation n'aboutit pas à une reconnaissance officielle.

Expérientiel – Ce terme s'applique au processus d'acquisition de connaissances, de compétences et de valeurs à partir d'expériences quotidiennes au foyer, dans la communauté ou au travail. Bien que le processus puisse paraître peu organisé et non systématique, il n'est pas nécessairement non voulu en ce sens que les Canadiens peuvent rechercher des expériences de ce genre afin d'améliorer leur apprentissage individuel ou collectif.

Cette simple modification de la terminologie (de formel, non formel et informel à certifié, non certifié et expérientiel) permettra aux personnes suivant le même cours d'être classifiées de manière différente. Prenons le cas, par exemple, de trois personnes qui suivent un cours universitaire en comptabilité, pour trois raisons différentes. Une personne veut achever le cours en vue d'obtenir son agrément de CGA (apprentissage certifié), une autre travaille comme comptable et pense que le cours l'aidera à mieux servir sa clientèle (apprentissage non certifié), et une troisième suit des cours parce qu'elle s'intéresse à la comptabilité, bien qu'elle n'appliquera jamais, dans un milieu de travail, les connaissances et les compétences qu'elle aura acquises (apprentissage expérientiel).

Finalement, nous devons définir le terme « apprentissage », car on s'en sert partout dans les trois définitions de base.

L'apprentissage, qu'il soit certifié, non certifié ou expérientiel, est la modification du comportement ou des croyances d'une personne ou d'un groupe par le processus d'acquisition de connaissances, de compétences, de valeurs et d'attitudes.

PRINCIPES DIRECTEURS

La recherche a signalé plusieurs pays et organisations qui ont établi des principes directeurs et des stratégies pour l'élaboration de politiques de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie. À partir de notre étude de la littérature, nous recommandons d'appliquer les principes suivants pour guider la création d'un système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie qui appuieraient tous les Canadiens.

- ❖ **Un système axé sur la communauté et régi par elle** – Le système canadien d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie doit répondre surtout aux besoins des collectivités régionales, culturelles, sociales ou économiques. Chaque communauté doit être en mesure d'adapter ses programmes d'éducation et d'apprentissage à vie pour répondre aux besoins de ses membres. Les besoins devraient monter de la base et le soutien devrait descendre vers le bas.
- ❖ **Un système fondé sur des partenariats vigoureux** – Tous les paliers de gouvernement, le secteur privé, les organismes à but non lucratif et les organisations bénévoles doivent créer des partenariats et se concerter pour répondre aux besoins de leurs communautés respectives. Il faut établir des modes de financement, des incitatifs fiscaux, des méthodes de communication et de partage des idées et d'autres initiatives encore pour encourager la participation active et continue de tous les partenaires.
- ❖ **Une reconnaissance et une transférabilité qui déborde les limites des instances** – Il faut établir un processus permettant la reconnaissance et la transférabilité des compétences professionnelles et personnelles à travers les limites territoriales et provinciales. Les différents organismes de reconnaissance qui existent au Canada doivent reconnaître le principe de la reconnaissance et de la transférabilité.

- ❖ **Un soutien vigoureux des apprenants** – Il faut établir toute une gamme de services pour appuyer les apprenants dans leur cheminement d'apprentissage qui durera toute la vie. Ces services peuvent comprendre notamment l'offre de conseils, pour les activités scolaires et d'apprentissage à vie, l'accès facile à des renseignements et à des programmes, le soutien financier, les évaluations ÉRA, et le suivi des compétences.
- ❖ **Souplesse des programmes** – Il faut élaborer des programmes en vue d'inciter les apprenants à participer aux activités d'apprentissage et à continuer de le faire pendant toute la vie. Pour assurer la souplesse des programmes, il faudra adopter des normes d'admission généreuses, des méthodes de prestation souples, des horaires flexibles et des délais plus longs pour l'achèvement des études.
- ❖ **Des programmes de qualité** – Les programmes d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie doivent être bien conçus, d'une grande qualité pédagogique et motivants.
- ❖ **Un système fondé sur une infrastructure pancanadienne** – Pour que tout le monde ait les mêmes possibilités de participer au système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie, quelle que soit sa situation géographique ou la période consacrée aux études, il faut fournir à toutes les communautés des infrastructures traditionnelles et des TIC, pour qu'elles disposent des outils nécessaires pour répondre aux besoins de tous.

CADRE STRATÉGIQUE

Dans le passé, un grand nombre de programmes d'éducation des adultes au Canada étaient axés sur quelques éléments – le retour au travail, l'alphabétisation, la formation de base des adultes et les programmes de transition de l'école au travail. Dans la plupart des cas, ces programmes étaient considérés comme régis par l'économie. Nous proposons que les auteurs du futur cadre stratégique pancanadien continuent de s'intéresser aux besoins économiques de leurs citoyens mais qu'ils tiennent compte également des besoins sociaux et personnels des Canadiens et s'assurent de la création de politiques et programmes fédéraux, provinciaux et territoriaux pour y répondre également.

Pour aider les responsables de l'élaboration des politiques à créer un cadre, nous offrons le modèle suivant d'élaboration de politiques. Le modèle, tel qu'illustré au Tableau 4, se fonde sur les définitions et la typologie que nous avons déjà décrites dans le présent rapport de recherche. Le modèle contient 12 cases créées pour les quatre catégories et les trois grands types d'apprentissage des adultes dont il est question dans la littérature spécialisée. Dans chaque case, on trouvera des politiques et des programmes qui s'y rapportent et l'apprentissage des adultes dans chaque catégorie (globale, économique, sociale et épanouissement personnel) peut être offert d'une manière certifiée, non certifiée ou expérientielle suivant le public cible.

Tableau 4 : Modèle de catégories d'éducation des adultes, d'apprentissage des adultes et d'apprentissage à vie

	CERTIFIÉ	NON CERTIFIÉ	EXPERIENTIEL
 Globale	Politiques et programmes	Politiques et programmes	Politiques et programmes
 Économique	Politiques et programmes	Politiques et programmes	Politiques et programmes
 Sociale	Politiques et programmes	Politiques et programmes	Politiques et programmes
 Épanouissement personnel	Politiques et programmes	Politiques et programmes	Politiques et programmes

Rapport 2005 au CMEC

Les trois types d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie, c'est-à-dire certifié, non certifié et expérientiel, ont déjà été définis auparavant. Les définitions des quatre catégories d'éducation des adultes, d'apprentissage des adultes et d'apprentissage à vie sont décrites dans les modèles qui se trouvent ci-dessous. Ces catégories se fondent sur la littérature que nous avons déjà décrite dans la section du présent rapport consacrée à la terminologie et à la typologie.

Catégorie globale

La catégorie de la typologie « éducation des adultes à l'ère du savoir » énonce que « l'éducation des adultes doit permettre aux adultes de travailler et d'être compétitifs dans l'économie mondiale grâce à l'acquisition de compétences et de connaissances qui sont hautement valorisées par les organisations et par le marché du travail. Le but visé est la viabilité économique assurée par l'apprentissage permanent ». Pour atteindre ce but dans un contexte canadien, l'élaboration des politiques et des programmes doit répondre aux besoins économiques du Canada, sur le plan pancanadien et international. Bien que ces besoins puissent être complémentaires dans certains domaines, ils peuvent être traités séparément lors de l'élaboration de politiques. Nous recommandons donc qu'il y ait deux catégories pour appuyer le développement économique, chacune avec ses propres demandes : globale et économique.

La catégorie globale peut être décrite comme « les expériences d'apprentissage qui influencent la capacité du citoyen de survivre dans le marché mondial ».

Catégorie économique

La deuxième catégorie des politiques économiques devrait servir à des questions telles que l'employabilité, la formation professionnelle et la formation sur le lieu de travail. Ainsi, la catégorie économique fournira des politiques et des programmes pour appuyer « les expériences d'apprentissage qui préparent le citoyen à faire un travail particulier ou à appartenir à un groupe professionnel ».

Catégorie sociale

La catégorie sociale renferme les concepts présentés dans la description de typologie « éducation des adultes pour la société civile ». Cette catégorie concernera les politiques destinées à appuyer « les expériences d'apprentissage qui améliorent la capacité du citoyen de devenir membre actif, dynamique et valorisé de sa société et de sa communauté locale ».

Épanouissement personnel

La quatrième catégorie, « épanouissement personnel », comprend les idées de « l'éducation des adultes, la longévité et l'apprentissage à portée plus large ». Cette catégorie contiendra les politiques et les programmes qui appuient « les expériences d'apprentissage que les personnes poursuivent » « parce qu'elles ont besoin de savoir ou désirent savoir quelque chose ». Les citoyens se prévalent de l'idéal de l'apprentissage pour vivre ».

Dans notre discussion antérieure de la typologie, nous avons décrit « la culture, les médias et les technologies de l'information et des communications (TIC) » comme quatrième composant de la typologie d'un cadre stratégique pour l'éducation des adultes. Nous croyons que lorsqu'il s'agit d'élaborer des politiques, il est indispensable de prendre en considération les TIC pour toutes les politiques et tous les programmes, et que la création d'une infrastructure des TIC qui appuie la croissance d'une culture et des médias de l'éducation des adultes et de l'apprentissage des adultes est essentielle afin d'appuyer les quatre catégories proposées pour l'éducation des adultes au Canada. Nous présumons donc que les TIC constituent un composant clé de toutes ces catégories.

Tableau 5 : Engagement du gouvernement envers l'éducation des adultes

	CERTIFIÉE	NON CERTIFIÉE	EXPÉRIENTIELLE
GLOBALE			
ÉCONOMIQUE			
SOCIALE			
ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL			

Traditionnellement, les gouvernements ont offert des orientations de politique, un soutien sous forme d'infrastructures et des programmes et/ou des fonds pour appuyer le milieu de l'éducation formelle des adultes. Ils ont également offert un soutien de programmes, des fonds et/ou des incitatifs fiscaux pour les entreprises afin d'appuyer la conception et la prestation des expériences d'apprentissage « non certifiées » telles que la formation en milieu de travail et la formation d'apprentis. La partie ombrée du Tableau 5 donne une idée des domaines où, traditionnellement, la plupart des politiques, appuis, et fonds du gouvernement du Canada ont été répartis. Comme l'indique la partie ombrée plus foncée du Tableau 5, la majeure partie du soutien gouvernemental a visé les besoins économiques du citoyen. Peu de politiques ou programmes ont été conçus pour répondre aux besoins de la population canadienne au niveau de « l'épanouissement personnel » ou de « l'éducation expérientielle ».

La raison pour laquelle le gouvernement ne s'est pas engagé à appuyer le milieu de l'apprentissage expérientiel et à répondre aux besoins de nos citoyens en matière d'apprentissage social et à leurs intérêts personnels est tout simplement que les outils et les procédés pour recenser et suivre ce genre de connaissances et de compétences sont très rudimentaires. À l'heure actuelle, les gouvernements et le secteur privé se concentrent sur les résultats immédiats et sur le besoin d'en mesurer la réussite. Souvent, ces résultats visent des objectifs mondiaux ou économiques. Or, par sa nature même, l'apprentissage expérientiel ne cadre pas facilement avec le système d'éducation des adultes d'aujourd'hui, dominé comme il l'est par des considérations de politiques et de programmes.

Le Tableau 6 présente une description d'un cadre stratégique proposé qui s'inspire du modèle de l'éducation des adultes, de l'apprentissage des adultes et de l'apprentissage à vie ainsi que des définitions que nous avons présentées plus tôt dans le présent rapport. On y trouvera des suggestions quant au type d'agences qui devraient être engagées dans chaque partie du modèle, et donne des exemples de programmes qui pourraient s'intégrer à chaque case. Nous cherchons ici à offrir des conseils aux auteurs éventuels d'un système pancanadien d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie. Nous voulons aussi donner quelques exemples d'organismes qui deviendraient éventuellement des bailleurs de fonds ou des responsables du dossier, ainsi que les type de programmes que l'on pourrait appuyer. Ce tableau ne se veut pas un modèle complet; il est tout simplement une illustration d'un modèle en puissance qui peut aider à orienter l'élaboration des politiques.

Tableau 6 : Description d'un modèle d'éducation des adultes et d'apprentissage de la vie

CATÉGORIES D'ÉDUCATION DES ADULTES			TYPES D'ÉDUCATION DES ADULTES			
			CERTIFIÉE	NON CERTIFIÉE	EXPÉRIENTIELLE	
<p align="center">Descriptions (Les textes entre parenthèses indiquent un lien à la typologie et aux définitions)</p>				Expériences structurées et organisées de formation, d'éducation ou professionnelles qui sont fournies dans un établissement d'enseignement, en milieu de travail ou par un organisme d'agrément de professionnels. Ces expériences sont reliées à un établissement, sont limitées dans le temps et mènent à une sanction formelle par un établissement officiel, un ordre professionnel ou un organisme d'agrément approuvé.	Activités organisées et systématiques d'éducation, de formation ou de développement professionnel poursuivies dans la société canadienne dans divers établissements d'enseignement, organisations communautaires ou agences de formation structurées et qui répondent souvent aux besoins d'apprenants particuliers avec une plus grande souplesse. Ce type d'apprentissage et d'éducation n'aboutit pas à une sanction officielle.	Processus d'acquisition des connaissances, des compétences et des valeurs à partir d'expériences quotidiennes au foyer, dans la communauté ou au travail. Ce processus peut paraître mal organisé et non systématique, mais il n'est pas nécessairement involontaire en ce sens que les Canadiens peuvent rechercher ces expériences afin d'améliorer leur apprentissage individuel ou collectif.
CULTURE, MÉDIAS ET TIC	<p>MONDIALE (Vivre et travailler à l'ère du savoir – 1^{re} partie)</p>	Expériences d'apprentissage qui influencent la capacité d'un citoyen d'exister dans le marché mondial	Responsables	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Agences et organisations internationales ❖ Gouvernement ❖ Universités et collèges 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Agences et organisations internationales ❖ Gouvernement ❖ Agences non gouvernementales ❖ Organisations de formation d'entreprise 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Agences et organisations internationales ❖ Gouvernement ❖ Agences non gouvernementales
			Exemples de programmes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Programmes d'études des affaires internationales ❖ Certificats, diplômes et autres sanctions offertes par les organismes internationaux (p. ex. : Collège du personnel de l'ONU) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Programmes multilingues ❖ Programmes de formation multinationaux ❖ Maintien de la paix, création de la paix ❖ Règlement des conflits internationaux 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Programmes de sensibilisation multiculturels ❖ Conférences et ateliers internationaux ❖ Participation à des projets internationaux

CATÉGORIES D'ÉDUCATION DES ADULTES			TYPES D'ÉDUCATION DES ADULTES			
			CERTIFIÉE	NON CERTIFIÉE	EXPÉRIENTIELLE	
<p align="center">Descriptions (Les textes entre parenthèses indiquent un lien à la typologie et aux définitions)</p>			Expériences structurées et organisées de formation, d'éducation ou professionnelles qui sont fournies dans un établissement d'enseignement, en milieu de travail ou par un organisme d'agrément de professionnels. Ces expériences sont reliées à un établissement, sont limitées dans le temps et mènent à une sanction formelle par un établissement officiel, un ordre professionnel ou un organisme d'agrément approuvé.	Activités organisées et systématiques d'éducation, de formation ou de développement professionnel poursuivies dans la société canadienne dans divers établissements d'enseignement, organisations communautaires ou agences de formation structurées et qui répondent souvent aux besoins d'apprenants particuliers avec une plus grande souplesse. Ce type d'apprentissage et d'éducation n'aboutit pas à une sanction officielle.	Processus d'acquisition des connaissances, des compétences et des valeurs à partir d'expériences quotidiennes au foyer, dans la communauté ou au travail. Ce processus peut paraître mal organisé et non systématique, mais il n'est pas nécessairement involontaire en ce sens que les Canadiens peuvent rechercher ces expériences afin d'améliorer leur apprentissage individuel ou collectif.	
CULTURE, MÉDIAS ET TIC	ÉCONOMIQUE	Expériences d'apprentissage qui préparent un citoyen à faire un travail particulier ou à devenir membre d'un groupe professionnel.	Responsables	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Universités ❖ Collèges communautaires ❖ Établissements postsecondaires privés 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Organisations de formation d'entreprise ❖ Organisations de formation militaire et gouvernementale ❖ Agences d'agrément du secteur privé (p. ex. : PMI) ❖ Syndicats et autres associations de travailleurs 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Organisations de formation d'entreprise ❖ Organisations de formation militaire et gouvernementale ❖ Ordres professionnels ❖ Syndicats et associations de travailleurs
			Exemples de programmes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Certificats, diplômes et autres sanctions postsecondaires ❖ Certifications professionnelles formelles et continues 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Formation spécifique à l'emploi ❖ Organisation spécifique à la carrière et programmes de perfectionnement des cadres 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Formation d'orientation ❖ Assister à des conférences, séminaires ou ateliers ❖ Programmes de sensibilisation à la santé et à la sécurité ❖ Programmes sur le harcèlement en milieu de travail ❖ Formation de sensibilisation à l'environnement

CATÉGORIES D'ÉDUCATION DES ADULTES			TYPES D'ÉDUCATION DES ADULTES			
			CERTIFIÉE	NON CERTIFIÉE	EXPÉRIENTIELLE	
<p>Descriptions (Les textes entre parenthèses indiquent un lien à la typologie et aux définitions)</p>				Expériences structurées et organisées de formation, d'éducation ou professionnelles qui sont fournies dans un établissement d'enseignement, en milieu de travail ou par un organisme d'agrément de professionnels. Ces expériences sont reliées à un établissement, sont limitées dans le temps et mènent à une sanction formelle par un établissement officiel, un ordre professionnel ou un organisme d'agrément approuvé.	Activités organisées et systématiques d'éducation, de formation ou de développement professionnel poursuivies dans la société canadienne dans divers établissements d'enseignement, organisations communautaires ou agences de formation structurées et qui répondent souvent aux besoins d'apprenants particuliers avec une plus grande souplesse. Ce type d'apprentissage et d'éducation n'aboutit pas à une sanction officielle.	Processus d'acquisition des connaissances, des compétences et des valeurs à partir d'expériences quotidiennes au foyer, dans la communauté ou au travail. Ce processus peut paraître mal organisé et non systématique, mais il n'est pas nécessairement involontaire en ce sens que les Canadiens peuvent rechercher ces expériences afin d'améliorer leur apprentissage individuel ou collectif.
CULTURE, MÉDIAS ET TIC	<p>SOCIALE (La société civile)</p>	Expériences d'apprentissage qui améliorent la capacité du citoyen d'être un membre valorisé et actif de la société et de sa communauté locale et d'y contribuer	Responsables	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gouvernement ❖ Universités et collèges ❖ Conseils scolaires locaux ❖ Agences non gouvernementales ❖ Instituts de formation privés approuvés par le gouvernement ❖ Organismes d'agrément approuvés par le gouvernement 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gouvernement ❖ Agences non gouvernementales ❖ Agences communautaires locales ❖ Conseils scolaires locaux ❖ Ordres professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Agences non gouvernementales ❖ Organisations communautaires locales ❖ Organisations de formation et d'entreprise ❖ Ordres professionnels
			Exemples de programmes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Programmes d'enseignement de langue seconde ❖ Programmes d'alphabétisation pour adultes ❖ Formation de base des adultes ❖ Entraînement à la sensibilisation des Premières nations 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Programmes de citoyenneté pour les nouveaux immigrants ❖ Programmes de sensibilisation à la toxicomanie 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Programmes de sensibilisation multiculturels ❖ Programmes de sensibilisation à la question de genre ❖ Cours d'intérêt général offerts par des services de récréation ❖ Activités et expériences d'apprentissage et de renforcement de la communauté ❖ Assistance à des conférences, séminaires ou ateliers

CATÉGORIES D'ÉDUCATION DES ADULTES			TYPES D'ÉDUCATION DES ADULTES			
			CERTIFIÉE	NON CERTIFIÉE	EXPÉRIENTIELLE	
<p>Descriptions (Les textes entre parenthèses indiquent un lien à la typologie et aux définitions)</p>				Expériences structurées et organisées de formation, d'éducation ou professionnelles qui sont fournies dans un établissement d'enseignement, en milieu de travail ou par un organisme d'agrément de professionnels. Ces expériences sont reliées à un établissement, sont limitées dans le temps et mènent à une sanction formelle par un établissement officiel, un ordre professionnel ou un organisme d'agrément approuvé.	Activités organisées et systématiques d'éducation, de formation ou de développement professionnel poursuivies dans la société canadienne dans divers établissements d'enseignement, organisations communautaires ou agences de formation structurées et qui répondent souvent aux besoins d'apprenants particuliers avec une plus grande souplesse. Ce type d'apprentissage et d'éducation n'aboutit pas à une sanction officielle.	Processus d'acquisition des connaissances, des compétences et des valeurs à partir d'expériences quotidiennes au foyer, dans la communauté ou au travail. Ce processus peut paraître mal organisé et non systématique, mais il n'est pas nécessairement involontaire en ce sens que les Canadiens peuvent rechercher ces expériences afin d'améliorer leur apprentissage individuel ou collectif.
CULTURE, MÉDIAS ET TIC	ÉPANOUISSEMENT (Longévité et apprentissage à portée plus large)	Expériences d'apprentissage que peuvent suivre des personnes « parce qu'elles ont besoin de savoir ou désirent savoir ». Les citoyens épousent l'idéal d'apprendre pour vivre.	Responsables	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conseils scolaires ❖ Universités ❖ Collèges communautaires ❖ Établissements postsecondaires privés 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gouvernement local ❖ Conseils scolaires locaux ❖ Agences communautaires locales ❖ Agences non gouvernementales ❖ Ordres professionnels 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Agences communautaires locales ❖ Agences non gouvernementales ❖ Ordres professionnels
			Exemples de programmes	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cours ou programmes individuels qui intéressent une personne qui ne cherche pas nécessairement une sanction officielle 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cours du soir offerts par le conseil scolaire local 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Cours d'intérêt général offerts par des services de loisirs. ❖ Assister à des conférences, séminaires ou ateliers

SYSTÈMES DE SOUTIEN

Un modèle de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie exige plusieurs systèmes de soutien qui font partie du modèle ou existent en interface avec lui. La littérature a défini plusieurs systèmes clés que l'on devrait prendre en considération lors de l'élaboration d'un cadre stratégique pancanadien. Ces systèmes comprennent :

- ❖ **Gestion des compétences** – Nous avons besoin de définir et de suivre les compétences mondiales, sociales, économiques, communautaires et personnelles en fonction des besoins des apprenants adultes canadiens. Le système de gestion des compétences doit permettre la transférabilité des compétences dans différentes instances.
- ❖ **Évaluation/reconnaissance des acquis**– Il nous faut un processus qui permettra aux apprenants adultes de remettre en cause les compétences qu'on leur reconnaît en citant des acquis, reconnus ou non, ou en profitant d'occasions d'apprentissage expérientiel. Dans ces domaines de secteur où un organisme d'agrément doit fournir une sanction, le système doit permettre aux professionnels de faire un appariement rapide de leurs qualifications actuelles et de celles qu'exige l'organisme d'agrément.
- ❖ **Apprentissage à distance** – Il faut fournir un milieu d'apprentissage à distance et une infrastructure de soutien pour offrir des programmes aux apprenants adultes, n'importe quand et n'importe où au Canada. L'environnement distribué de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie devrait permettre à tous les partenaires (gouvernements, secteur privé, organismes à but non lucratif, etc.) de publier et de fournir des didacticiels et logiciels pédagogiques qui utilisent les mêmes systèmes ou des systèmes complémentaires. L'utilisation de portefeuilles électroniques devrait être appuyée.
- ❖ **Gestion de l'information et des connaissances**– Tous les apprenants adultes devraient pouvoir trouver de l'information, faire des recherches dans les domaines qui les intéressent et partager leurs connaissances. Le système doit fournir tous les renseignements et tous les outils dont les apprenants adultes auront besoin pour gérer, enregistrer et suivre leurs expériences d'apprentissage. Ce dispositif peut prendre la forme d'un portail de gestion des connaissances ou peut faire partie d'un plus grand système de TIC qui comprendrait tous les soutiens nécessaires pour établir les assises du système électronique d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie.
- ❖ **Conception et réalisation du programme** – Il faudrait offrir des conseils sur la conception et la réalisation des programmes aux organismes publics ou privés ou aux personnes qui planifient et conçoivent les expériences d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie. Le processus doit aboutir à des expériences d'apprentissage qui sont motivantes, hautement interactives et de grande qualité et qui seront fondées sur la théorie de l'apprentissage des adultes, les meilleures pratiques et les stratégies d'enseignements bien fondées.
- ❖ **Développement professionnel** – Les éducateurs des adultes, les formateurs, les animateurs à vie, les enseignants en ligne et les tuteurs et moniteurs des adultes devraient avoir accès à des renseignements et à des instructions de qualité concernant les meilleures pratiques en matière de conception et de prestation des programmes. On devrait élaborer des normes à l'intention des professionnels qui soutiennent l'environnement de l'éducation pour les adultes et de l'apprentissage à vie et ces normes devraient être liées à des programmes spécifiques.
- ❖ **Contrôle de la qualité** – Pour que le système soit capable d'appuyer l'amélioration continue, il est essentiel de prévoir un processus permettant d'évaluer la capacité du système à assurer des expériences d'apprentissage de haute qualité et de mesurer l'incidence des programmes de l'éducation des adultes et de l'apprentissage à vie en fonction des résultats voulus. Ce processus devient en fait la boucle de rétroaction au sein du modèle.

- ❖ **Soutien de la recherche** – Il est nécessaire de faire de la recherche concernant l'éducation des adultes, l'apprentissage à vie, les TIC et d'autres systèmes connexes afin d'appuyer le développement du modèle et l'élaboration des politiques. Ainsi, on pourra s'assurer que les processus, les procédés et les outils reflètent les meilleures pratiques de la communauté de l'apprentissage des adultes.

En ce qui concerne les technologies et les méthodes employées pour produire et soutenir ces systèmes, on pourra peut-être en réunir quelques-unes dans un environnement unique de prestation et de gestion ou bien il sera peut-être nécessaire de créer un système pancanadien de gestion de l'apprentissage des adultes. L'idéal serait d'avoir un système unique qui appuierait toutes les instances. Tout citoyen du Canada devrait être capable de s'inscrire dans un système et de naviguer parmi les différents composants, outils et programmes fournis par tous les participants.

RÔLE DU GOUVERNEMENT

À mesure que le cadre stratégique pancanadien se développera, il sera nécessaire de définir clairement et de négocier le rôle des différents paliers de gouvernement. L'idéal serait que les gouvernements créent des lois et des politiques qui épousent les principes directeurs que nous avons déjà décrits dans la présente section. Il est à espérer que tous les paliers de gouvernement se concertent pour lancer l'élaboration du système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie. Cependant, lorsque le système parviendra à maturité, il reviendra aux communautés les plus influencées par ce dernier de prendre la relève. Les gouvernements devront préciser comment offrir le soutien nécessaire pour faire croître et appuyer le système et la communauté des apprenants aura à définir les besoins en matière d'apprentissage des adultes et à y répondre.

Les gouvernements doivent s'efforcer de créer des partenariats avec toutes les personnes qui sont concernées par le système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie. Ils devraient offrir des incitatifs à tous les partenaires éventuels pour que ces derniers contribuent au système et lui assurent leur soutien dynamique.

Les gouvernements ont besoin d'offrir des conseils concernant les compétences et les normes ayant une incidence sur les provinces ou territoires ou sur le pays dans son ensemble. L'idéal serait que les gouvernements fassent en sorte que des systèmes soient implantés pour répondre aux besoins en matière de reconnaissance et de transférabilité des compétences. Ils devraient veiller également à ce que dans le système d'apprentissage à vie, il soit tenu compte de tous les besoins des communautés, y compris les Premières nations et les communautés en situation linguistique minoritaire.

Le gouvernement fédéral devrait appuyer la création d'une infrastructure des TIC pancanadienne et, s'il y a lieu, la subventionner. Les gouvernements provinciaux et territoriaux quant à eux devraient travailler avec leurs partenaires communautaires pour déterminer les politiques, les programmes et les mécanismes de financement nécessaires pour répondre à leurs besoins particuliers en matière d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie. Nous avons besoin d'implanter des méthodes de contrôle de qualité permettant de recueillir les données nécessaires pour mesurer la qualité.

Les gouvernements à tous les niveaux ont besoin de coordonner leurs efforts pour évoluer vers un système pancanadien d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie. Le double emploi est à éviter. Il faut établir et appuyer un certain climat de collaboration fédérale, provinciale et territoriale qui soit axé sur les communautés.

SOMMAIRE

La présente section a offert quelques conseils au sujet de ce qu'on devrait prendre en considération en élaborant un cadre stratégique pancanadien. Pour créer ce cadre, il faudra s'assurer de la coopération de tous les paliers de gouvernement. En outre, le secteur privé, les organisations communautaires et d'autres intervenants doivent prendre une part active au processus. Il faut définir clairement les rôles et

Rapport 2005 au CMEC

les responsabilités pour la planification, la mise en œuvre, l'exploitation et la gestion du système d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie.

CONCLUSION

Nous espérons que le présent rapport offrira à tous les paliers de gouvernement le fondement nécessaire pour créer un cadre stratégique pancanadien. Le rapport donne des définitions claires, fournit un modèle unifié de l'éducation des adultes, de l'apprentissage des adultes et de l'apprentissage à vie et offre des lignes directrices recommandées et des principes pour la création de lois et de politiques de soutien.

À mesure que les différents niveaux de gouvernement poursuivront leurs efforts, ils devront également réfléchir sur les enjeux et les obstacles éventuels dont les provinces et territoires ont fait état dans leurs réponses au sondage sur l'éducation des adultes. Les commentaires des provinces et territoires ont permis de dégager les questions suivantes :

- ❖ le besoin d'une définition unifiée et d'un modèle de l'éducation des adultes;
- ❖ un soutien pour les lois et les politiques qui répondront aux besoins particuliers différents des Canadiens;
- ❖ une évolution vers un processus décisionnel collaboratif;
- ❖ le besoin d'une stratégie opportune de partage des financements pour répondre aux besoins définis;
- ❖ la nécessité d'adopter une portée plus large pour les domaines de l'éducation des adultes, de l'apprentissage des adultes et de l'apprentissage à vie;
- ❖ la reconnaissance des différences géographiques, culturelles et linguistiques;
- ❖ une évolution vers une démarche pancanadienne d'éducation des adultes qui permettra d'enlever les obstacles à l'emploi et à la transférabilité.

Nous recommandons qu'à la prochaine étape du processus, le CMEC étudie le présent rapport et entame le processus d'élaboration d'un cadre stratégique pancanadien susceptible d'être accepté par toutes les instances. L'idéal serait que le processus engage une vaste gamme d'intervenants, y compris les représentants des gouvernements, du secteur privé, des syndicats et des ordres professionnels, des organisations non gouvernementales, des agences à but non lucratif, des associations communautaires et d'autres parties qui s'intéressent à appuyer un programme d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie.

Il faudrait rédiger le cadre stratégique à la lumière des sept principes directeurs dont il est fait état dans le présent rapport :

- ❖ un cadre axé sur les communautés et régi par elles;
- ❖ un cadre fondé sur des partenariats robustes;
- ❖ la reconnaissance des acquis et la transférabilité d'une instance à l'autre;
- ❖ un soutien dynamique des apprenants;
- ❖ une souplesse au niveau des programmes;
- ❖ des programmes de haute qualité;
- ❖ un cadre fondé sur une infrastructure pancanadienne.

Rapport 2005 au CMEC

Finalement, les concepteurs du cadre stratégique devraient essayer de tenir compte des besoins économiques et sociaux de la population canadienne et faire en sorte que des politiques et des programmes d'éducation des adultes et d'apprentissage à vie soient élaborés et offerts en vue d'appuyer toutes les formes de l'apprentissage des adultes que celles-ci soient certifiées (formelles), non certifiées (non formelles) ou expérientielles (informelles) et ce, n'importe où et n'importe quand au Canada. Le cadre stratégique définitif doit prévoir notamment la mise en œuvre des systèmes de soutien dont il est fait mention dans le présent rapport et dont tous les Canadiens ont besoin pour s'épanouir et pour atteindre le but personnel et professionnel d'apprentissage à portée plus large.

BIBLIOGRAPHIE

AGGARWAL, P., B. FALLIS et B. LUKER, B. *Adult education for a civil society: Starting over*, Actes de la 41^e Adult Education Research Conférence annuelle, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique, 2000, 531-532.

AINLEY, P. *The learning society revisited*, 2004. Extrait le 10 janvier 2005 du site <http://www.lib.org/ISC/articles/14-Ainley.html>.

AITCHISON, J. « Lifelong learning in South Africa: dreams and delusions », *International Journal of Lifelong Education*, 23(6), 2004, 517-544.

ALHEIT, P. et B. DAUSIEN. « The "double face" of lifelong learning: Two analytical perspectives on a "silent revolution" », *Studies in the Education of Adults*, 2002, 34(1), 3-22.

AMERICAN INSTITUTES FOR RESEARCH (AIR). Extrait le 20 janvier 2005 du site http://www.air.org/topics_research_synthesis2.aspx.

ANDERSON, R. *Removing barriers, not creating them*, mémoire soumis à l'enquête du Sénat sur l'avancement et l'orientation future de l'apprentissage à vie (mémoire n° 24), Canberra City, Adult Learning Australia (ACT), juin 2004.

ANONYME. « International notes on third age learning and social policy issues », *Education and Ageing*, 17(1), 2002, 103-110.

BAPTISTE, K. F. LALLEY, F. MILACCI et H. MUSHI. *Anatomy of adults' learning experiences: A phenomenological inquiry*, actes du congrès de l'AERC, 2001.

BARAN, J., G. BERUBE, R. ROY, et W. SALMON. *Adult education and training in Canada: key knowledge gaps* (R-00-6E). Ottawa, ON : DRHC, août 2000.

BLAND, C. J., L. N. MEURER et G. MALDONADO. « A systematic approach to conducting a nonstatistical meta-analysis of research literature », *Academic Medicine*, 70(7), 1995, 642-653.

BOHLIN, R. M. et W. D. MILHEIM. « Analyses of the instructional motivation needs of adults ». *Canadian Journal of Educational Communication*, 1994, 23(1), 147-5.

BOSHIER, R. (2003). « Running to win: The contest between lifelong learning and education », *International Journal of Lifelong Education*, 2(2), 2002, 163-177.

BOWMAN, H. et T. BURDEN. « Ageing, community adult education, and training ». *Education and Ageing*, 17(2,3), 2002, 147-167.

BOXLER, H. M. « Quest for the Grail? Searching for critical thinking in adult education », Actes de la 43^e Adult Education Research Conférence annuelle, Raleigh, Université d'État de la Caroline du Nord, 2002, 43-48.

BRANCATO, V. C. « Professional development in higher education », *New Directions in Adult and Continuing Education*, 98, 2003, 59-65.

BROOKFIELD, S. « Overcoming alienation as the practice of adult education: The contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education », *Adult Education Quarterly*, 52, 2002, 96-111.

Rapport 2005 au CMEC

BROWN, T. « A national lifelong learning policy for Australia », dans BROWN, T. éd., *Lifelong Learning: Making it Work*, Jamison, AU, Adult Learning Australia Inc., 2000.

BURKE, G. *Financing lifelong learning for all: An international perspective*, Document de travail n° 46, Centre for the Economics of Education and Training, Monash University, Clayton, Australie, 2002. On peut consulter cet ouvrage à <http://www.education.monash.edu.au/centres/ceet/wp46.pdf>.

CAFFARELLA, R. et B. Barnett. « Characteristics of adult learners and foundations of experiential learning », dans JACKSON, L. et R. CAFFARELLA, éd., *Experiential learning: A new approach*, 62, San Francisco, Jossey Bass, 1994, 29-42.

CANDY, P.C. « Is lifelong learning critical, desirable or just a good idea? », dans BROWN, T. éd., *Lifelong Learning: Making it Work*, Jamison, AU, Adult Learning Australia Inc., 2000.

CEDEFOP. *Getting to work on lifelong learning: Policy, practice, and partnership*. Rapport sommaire de conférence, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2004.

CEDEFOP. *Ireland: The adult learner*, 2000. Extrait le 10 décembre 2004 du site <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo32000/C30H3EN.html>.

COLARDYN, D. et J. BJORNAVOLD. « Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states », *European Journal of Education*, 39(1), 2004, 69-89.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Quinze indicateurs de qualité des résultats en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie en Europe*, Bruxelles, Direction générale de l'éducation et de la culture de la Commission européenne, juin 2002.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Politique et indicateurs en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie*, Document de travail interne (SEC (2001) 1939), Bruxelles, Direction générale de l'éducation et de la culture et Direction générale de l'emploi et des affaires sociales de la Commission européenne, 2001.

COMMISSION EUROPÉENNE. *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie* (COMM (2001) 678 final), Bruxelles, Direction générale de l'éducation et de la culture et Direction générale de l'emploi et des affaires sociales de la Commission européenne, novembre 2001.

CONFINTEA V. « Synthesis report: Recommitting to adult education and learning. Confintea V mid-term review », *Adult Education and Development*, 61, 2004, 125-148.

CONFINTEA MIDTERM REVIEW. *Thematic workshop report: ICTs and adult learning*, 2003. Extrait le 4 janvier 2005 du site <http://www.217.206.205.24/Initiatives/ict/themes/education.htm>.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Rapport de l'enquête sur l'éducation des adultes*, projet de rapport publié en janvier 2004, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Toronto, ON, 2004.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Aperçu des tendances en éducation et en formation des adultes au Canada (1985-1995)*. Rapport du Canada pour préparer CONFINTEA V, Ottawa, CMEC, 1997.

COOK, J. et M. SMITH. « Beyond formal learning: informal community elearning », *Computers and Education*, 43, 2004, 35-47.

CORT, P. (2002). *Vocational education and training in Denmark: Short description*. CEDEFOP série Panorama n° 36, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002.

CROSS, J. *Adult Learning: Removing the barriers not creating them*, mémoire présenté à la réunion du colloque de l'APEC sur l'apprentissage tout au long de la vie, Taipei, juillet 2004.

CRUIKSHANK, J. « Lifelong learning or re-training for life: Scapegoating the worker », *Studies in the Education of Adults*, 34(2), 2002, 140-155.

DARMON, I., C. FRADE et K. Hadjivasiliou. (2002). « The comparative dimension in continuous vocational training – A preliminary framework », dans EDWARDS, R., N. MILLER, N. SMALL et A. TAIT, éditeurs. *Supporting Lifelong Learning*, volume 3 – *Making Policy Work*, Londres, Royaume-Uni, The Open University, 2002.

DÉLÉGATION CANADIENNE. *A work in progress (CONFINTEA V): trends, implications and outcomes*, Ottawa, ON, février 2004. Extrait le 7 janvier 2005 du site [http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/Confintea/Confintea%20V%20\(2003\)%20-%20Final%20Report.html](http://www.oise.utoronto.ca/CASAE/Confintea/Confintea%20V%20(2003)%20-%20Final%20Report.html).

DEVELOPMENTAL GATEWAY. *About Us* (sans date). Extrait le 4 mars 2005 du site <http://home.developmentalgateway.org/aboutus>.

DRISCOLL, M. P. *Psychology of learning for instruction*, 2^e édition, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon, 2000.

EDWARDS, R. Éditorial : « Changing knowledge? Knowledge production in the education of adults », *Studies in the Education of Adults*, 33(2), 2001, 89 – 94.

EDWARDS, R. *Changing places? Flexibility, lifelong learning, and a learning society*. Londres, Routledge, 1997.

EDWARDS, R. et R. Usher. « Lifelong learning: The postmodern conditions of education? », actes de la 41^e Adult Education Research Conférence annuelle, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique, 2000, 96-100.

EPPI (Evidence for Policy and Practice Information) Centre. Extrait le 20 janvier 2005 du site <http://www.eppi.oe.ac.uk/EPPIWeb/home.aspx>.

EUROPEAN LIFELONG LEARNING INITIATIVE, dans OLIVER, P., éd., *Lifelong and continuing education*, Brookfield, VT, Ashgate, 1995.

FENWICK, T. *Reflection plus 4: Classifying alternate perspectives in experiential learning*, 1999. Extrait le 10 janvier 2005 du site <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1999/99fenwick.htm>.

FIELD, J. « Civic engagement and lifelong learning: Survey findings on social capital and attitudes towards learning », *Studies in the Education of Adults*, 35(2), 2003, 142-156.

FOLEY, G. éd. *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era*, Oxford, Open University Press, 2004.

FRAGOSO, A. et E. LUCIO-VILLEGAS. *Adult education in the end of the century: A reflective view from Portugal*. Actes de la 41^e Adult Education Research Conférence annuelle, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique, 2000, 123-128.

FROST, N. et R. TAYLOR. « Patterns of change in the university: The impact of “Lifelong Learning” and the “World of Work” », *Studies in the Education of Adults*, 33(1), 2001, 49-59.

GLASTRA, F. J., B. J. HAKE et P. E. SCHEDLER. « Lifelong learning as transitional learning », *Adult Education Quarterly*, 54(4), 2004, 291-307.

Rapport 2005 au CMEC

GLENDENNING, F. *Teaching and learning in later life*, Burlington, VT, Ashgate-ARENA, 2000.

GOUTHRO, P. A. (2002). *Habermasian theory and the development of critical theoretical discourses in adult education*, actes de la 43^e Adult Education Research Conférence annuelle, Raleigh, Université d'État de la Caroline du Nord, 2002, 192-196.

GOUVERNEMENT DU CANADA. *Le savoir, clé de notre avenir – Le perfectionnement des compétences au Canada* (SP-482-02-02), Ottawa, ON, Centre de distribution de l'information, 2002.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, PQ, Ministère de l'Éducation, 2002.

GRACE, A. P. « Lifelong learning as a chameleonic concept and versatile practice: Y2K perspectives and trends », *International Journal of Lifelong Education*, 23(4), 2004, 385-405.

GREEN, F. (coll. A. DICKERSON). *The growth and valuation of generic skills*, document de discussion UKC en économique, 2002/2003.

GRIFFIN, C. « Lifelong learning and welfare reform », *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 1999, 431-452.

GRIFFIN, C. et R. BROWNHILL, R. « The learning society », dans P. JARVIS, éd., *The age of learning, education and the knowledge society*, Londres, Kogan Page, 2001.

GROENER, Z. « Researching adult education policy in the context of an emerging global political economy: the case of South Africa », dans CERVERO, R.M., C. MONAGHAN et C. H. Monaghan, eds, *The Cyril O'Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program Global Research Perspectives*, volume 1, Kellogg Foundation, Battle Creek, MI, 2001.

GUSTAFSON, K. L. et L. SCHRUM, (s.d.). *Looking Before, During and After You Leap: Cost Analysis and Return on Investment for Distance Education*. Extrait le 3 avril 2003 du site Web de l'Université de la Géorgie au <http://it.coe.uga.edu/~kgustafs/edit7550/ROIDE.html>.

HARRIS, E. (2004). *Programming the public sphere*, actes de la 45^e Adult Education Research Conférence annuelle, Victoria, Colombie-Britannique, Université de Victoria, 2004, 202-208.

HAYES, E. (2003). *Rethinking digital literacy and learning*, actes de la 44^e Adult Education Research Conférence annuelle, San Francisco, Université d'État de San Francisco, 2003, (s.p.).

HAYES, E., D. D. FLANNERY, A. K. BROOKS, E. TISDALE et J. M. HUGO. *Women as learners*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.

HEATON-SHRESTHA, C., P. KELLY et P. EDIRISINGHA (2003). *Widening access and success: learning and new technologies in higher education. Interim findings of a Kingston University research project*, actes du forum pour l'avancement de la formation continue (FACE), Université de Sterling, 2003, 132-138.

HOVELS, B., G. KRAAYVANGER et M. ROELOFS. *The role of qualification systems in promoting lifelong learning*: Knowledge Centre for Vocational Training and Labour Market, septembre 2004.

HUGHES, C. M. et M. TIGHT. « The myth of the learning society », *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 1998, 290-304.

HUTCHINS, R. M. *The learning society*, Harmondsmith, Penguin, 1970.

HYDERABAD. La déclaration de Hyderabad sur l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie, Hyderabad, Inde, avril 2002.

HYLAND, T. « Learning, work, and community », dans FIELD J. et M. LEICESTER (éds), *Lifelong learning*, Londres, Routledge, 2000.

ILLERIS, K. *Learning theory and adult education*, actes de la 41^e Adult Education Research Conférence, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique, 2000, 563-564.

INTERNATIONAL NOTES. « International notes on third age learning and social policy issues », *Education and Ageing*, 17(1), 2002, 103-110.

JACKSON, N. et S. JORDAN. « Learning for work: Contested terrain? », *Studies in the Education of Adults*, 32(2), 2002, 195-211.

JARVIS, C. « Travellers' tales: From adult education to lifelong learning...and beyond », *Studies in the Education of Adults*, 33(2), 2001, 95-99.

JARVIS, P. *International dictionary of adult and continuing education*. Londres: Kogan Page, 1999.

JOHNSON, R. « Community education and lifelong learning », dans FIELD J. et M. LEICESTER, éds, *Lifelong Learning*, Londres : Routledge, 2000.

KELLER, J. M. «The systematic process of motivational design ». *Performance and Instruction*, 26(9), 1987, 1-8.

KNOWLES, M. S. *The modern practice of Adult Education*, Engelwood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1980.

KUPER, W. et T. VALIENTE-CATTER. *Adult education in Africa and Latin America*, Lima, GTZ, 2001.

LATCHEM, C. et D. HANNA, éds. *Leadership for 21st Century Learning*, Londres, Royaume-Uni, Kogan Page, 2001.

LAUGLO, J. *Engaging with adults: The Case for increased support to adult basic education in Sub-Saharan Africa*. Africa Region Human Development Working Paper Series. World Bank; Washington, DC, 2001.

LIEBOWITZ, M., A. ROBINS et J. RUBIN. *Rising to the literacy challenge: building adult education systems in New England*, avril 2002. Extrait le 1^{er} juillet 2005 du site <http://www.jff.org/jff/kc/library/> 0099.

LIVINGSTONE, D. W. *Exploring the changing nature of work and lifelong learning: Preliminary findings of a Canadian national survey*, actes de la 45^e Adult Education Research Conférence annuelle, Victoria, Colombie-Britannique, Université de Victoria, 2004.

LIVINGSTONE, D.W. « Supporting lifelong learning: Making policy work », dans EDWARDS, R., N. MILLER, N. SMALL et A. TAIT A (éditeurs). *Supporting Lifelong Learning – volume 3 – Making Policy Work*. Londres, Royaume-Uni, The Open University, 2002.

LIVINGSTONE, D. W. *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research* Énoncé de position pour le Comité consultatif d'experts sur l'apprentissage des adultes, Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada, 31 janvier 2001. Série de documents de travail NALL, n^o 21. [En ligne]. Extrait le 4 janvier 2005 du site <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/21adultsinformallearning.htm>.

LIVINGSTONE, D. W. « Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices », *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13(2), 1999, 49-72.

Rapport 2005 au CMEC

LOOS, R. « Innovations for the integration of low-skilled workers into lifelong learning and the labour market » (série de référence Cedefop n° 33). Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes, 2002.

LOWE, G. *Report on the national learning roundtable*. Ottawa, ON: Canadian Policy Research Networks Inc., 2001.

MARSICK, V. J. et K.E. WATKINS. « Informal and incidental learning », *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 2001, 25-34.

MARTIN, I. « Adult education, lifelong learning and citizenship: Some ifs and buts », *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 2003, 566-579.

MARTIN, J.P. « Adult learning at the OECD: Will Cinderella get to the ball? » Discours principal prononcé au Congrès international sur les politiques en matière d'apprentissage des adultes, du 5 au 7 décembre 2001, Seoul, Corée, 2001.

MARTIN, I. *Reconstituting the Agora: Towards an alternative politics of lifelong learning*, actes de la 41^e Adult Education Research Conférence annuelle, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique, 2000, 255-260.

MERTON, A. *Describing adult learning*. Extrait le 17 janvier 2004 du site <http://www.niace.org.uk/Publications/Periodicals/AdultsLearning/Basklss/jun04cont.htm>.

MORELAND, R. « Towards a learning society: The role of formal, non-formal, and informal learning », dans OLIVER, P. éd., *Lifelong and Continuing Education*, Brookfield, VT, Ashgate, 1999.

MURPHY, M. « Adult education, lifelong learning and the end of political economy », *Studies in the Education of Adults*, 32(2), 2000, 166-180.

MURRAY, T. S. et A. Zeesman, A. *A report on adult education and training in Canada: Setting this report in context, 2001*. Extrait le 17 décembre 2004 du site <http://www11.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsdcrarb/publications/research/2001-002531.shtml>.

NATIONAL YOUTH COUNCIL OF IRELAND. *Submission on the European Commission memorandum on lifelong learning*. Dublin, NCYI, 2001.

NORRIS, D. M. *Predictions for post-baccalaureate learning, 2001*. Extrait le 22 janvier 2005 du site <http://www.Learn2Earn.co.uk>.

NUNAVUT. *Developing an adult learning strategy for Nunavut: A discussion document*. Ministère de l'Éducation, Nunavut, Iqaluit, 2004.

NYHAN, B., éd. *Taking steps towards the knowledge society. Reflections on the process of knowledge development*, Luxembourg, Cedefop, 2002.

OCDE. *Examen thématique des politiques et des pratiques de formation des adultes*, rapport de comparaison, première ébauche pour commentaires, Paris, OCDE, 2004.

OCDE. *Examen thématique de la formation des adultes*, rapport de fond sur le Canada (CE 083 993), 2002. Extrait le 27 décembre 2004 du site <http://www.oecd.org/pdf/M00032000/M0003261.pdf>.

OCDE. *Economics and finance of lifelong learning*, Paris, OCDE, 2001.

OCDE. *Report on Visit to Canada. What's happening? What's new?*, 2001. Extrait le 5 décembre 2004 du site <http://www1.oecd.org/els/pdfs/EDSALNLA004.pdf>.

ONTARIO. *Adult education review: A discussion paper*, gouvernement de l'Ontario, Toronto, ON, 2004. Extrait le 15 janvier 2005 du site <http://www.edu.gov.on.ca/adultedreview/adulted.pdf>.

OSORIO, A. R. « Universities and education for older adults: Development of specific programmes for university education of older adults in Spain », *Convergence*, 36(1), 2003, 287-299.

OTTERSTEN, E. K. « Lifelong learning and challenges posed to European labour markets », *European Journal of Education*, 39(2), 2004, 152-159.

PATTON, M. Q. « Evaluation, knowledge management, best practices and high quality lessons learned », *American Journal of Evaluation*, 22(3), 2001, 329-336.

PETERSON, S. et M. K. COOPER. *Themes of adult learning and development in human resource development*, actes de la 40^e Adult Education Research Conférence annuelle, Dekalb, Université de Northern Illinois, 1999 (s. p.).

PHILLIPS, J. J., P. P. PHILLIPS, L. Z. DURESKY et C. GAUDET. « Evaluating the return on investment of e-learning », dans ROSSETT, A., éd., *The ASTD Elearning Handbook*, New York, NY, McGraw Hill, 2002, 387-413.

PILLAY, H., G. BOULTON-LEWIS, L. WILSS et S. RHODES, S. « Older and younger workers' conceptions of work and learning at work: A challenge to emerging work practices », *Journal of Education and Work*, 16(4), 2003, 432-444.

POONWASSIE, D. H. et A. Poonwassie, A. *Fundamentals of adult education: Issues and practices for lifelong learning*, Toronto, Thompson, 2001.

PUIGVERT, L., T. SORDE et M. SOLER, M. « La Tertulia: A dialogic model of adult basic education in the new information age », actes de la 41^e Adult Education Research Conférence annuelle, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique, 2000, 356-360.

RA, Y. S., J. H. CHOI et S. H. KIM. *OECD thematic review of adult learning in Korea: back ground report*, juin 2004. Extrait le 7 février 2005 du site <http://www.oecd.org/edu/adultlearning>.

RAUSCH, A. S. « A case study of lifelong learning in Japan: objectives, curriculum, accountability and visibility », *International Journal of Lifelong Education*, 22(5), 2003, 518-532.

RHDC (n.d.). *La subvention canadienne d'épargne-études*. Extrait le 7 mars 2005 du site Web du gouvernement du Canada, <http://www.hrsdc.gc.ca>.

RHDC (2001). *Mesure des motivations et des obstacles dans le cadre de l'EEPA – examen critique*, 2001. Extrait le 3 janvier 2005 du site <http://www.hrsdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsd/arb/publications/research/2001-002377.shtml>.

ROYAL ROADS UNIVERSITY. *Admissions. In Flexible Assessment*, 2005. Extrait le 11 février 2005 du site de l'Université Royal Roads à <http://www.royalroads.ca/Channels/for+learners/admissions/flexible+assessment/default.htm>.

ROYAL ROADS UNIVERSITY. *Énoncé de mission de l'Université Royal Roads*, 2005. Extrait le 4 mars 2005 du site <http://www.royalroads.ca>.

RUBENSON, K. *Lifelong learning for all: Challenges and limitations of public policy*, actes de la

Rapport 2005 au CMEC

21^e conférence annuelle de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, Toronto, Ontario, Université de Toronto, 2002, 242-248.

SAMBROOK, S. *Development of a model of factors influencing work-related learning: Findings from two research projects*. Une communication présentée au Research Network on Vocational Education and Training à l'occasion de la European Conference of Educational Research du 5 au 8 septembre 2001, Lille, France.

SAWCHUK, P. H. *Adult learning and technology in working-class life*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

SCHLOGL, P. et A. SCHNEEBERGER. *Adult learning in Austria: country background report*, commandé par le ministère fédéral autrichien de l'Éducation, des Science et de la Culture en concertation avec le ministère fédéral autrichien des Affaires économiques et du travail et avec le ministère fédéral autrichien de la Santé et des Femmes, décembre 2003. Extrait le 23 février 2005 du site <http://www.oecd.org/dataoecd/51/19/25603759.pdf>.

SELMAN, G., M. SELMAN, M. COOKE et P. DAMPIER, P. *The foundations of adult education in Canada* deuxième édition, Toronto, Thompson Educational Publishers, 1998.

SENGE, P., A. KLEINER, C. ROBERTS, R. ROSS, G. ROTH et B. SMITH. *The dance of change*, New York, Doubleday, 1999.

SPARKS, B. (2000). *Informal learning in community: The role of subjectivity and intersubjectivity*, actes de la 41^e Adult Education Research Conférence annuelle, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique, 2000, 428-432.

SPENCER, B., D. BRITON et W. GERELUK, W. *Crediting adult learning*, actes de la 41^e Adult Education Research Conférence annuelle, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique, 2000, 433-437.

STANFORD, J. « Education is great, but it's no guarantee of a better life », *CCPA Monitor*, 8(5), 2001, 31-34.

STATISTIQUE CANADA/CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, Ottawa, Statistique Canada, 1999.

STRONACH, I. et M. MacLure, M. *Educational research undone. The postmodern embrace*, Buckingham, Open University Press, 1997.

SUMNER, J. *Civil capital, adult education, and community sustainability: A theoretical overview*, actes de la 41^e Adult Education Research Conférence annuelle, Vancouver, Université de la Colombie-Britannique, 2000, 448-452.

TEJADA, R. *Developing highly skilled workers: review of Sweden*, 2004. Extrait le 17 février 2005 du site <http://www.oecd.org/dataoecd/2/5/3358309.pdf>.

TELUS. *Leading the way. Corporate social responsibility report*, Vancouver, CB, Société Telus, 2003.

TORRES, R. M. *Lifelong learning – A new momentum and a new opportunity for adult basic learning and education (ABLE) in the south*, Buenos Aires, Instituto Fronesis, 2002.

TUIJNMAN, A. « Measuring lifelong learning for the new economy », *Compare*, 33, 4, 2003, 471-482.

TWEEDELL, C. *A theory of adult learning and implications for practice*, une communication présentée à la réunion de la Midwest Educational Research Association, Chicago, IL, octobre 2000.

UIE (Institut de l'éducation de l'UNESCO). « Synthesis report: Recommitting to adult education and learning », *Adult Education & Development*, 61, 2004, 125-148.

UK DEPARTMENT FOR WORK AND PENSIONS. *OECD thematic review of adult learning in England: background report*, juin 2004. Extrait le 10 janvier 2005 du site <http://www.oecd.org/edu/adultlearning>

UNESCO. *Déclaration de Hyderabad sur l'éducation des adultes et l'apprentissage tout au long de la vie*, réunion de l'Institut de l'éducation de l'UNESCO et de la National Literacy Mission of India, du 7 au 10 avril 2002, Hyderabad, Inde.

UNESCO. *Adult education: The Hamburg declaration, the agenda for the future*, une communication présentée à la Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes du 14 au 18 juillet 1997, Institut de l'éducation de l'UNESCO, Hambourg, Allemagne.

US DEPARTMENT FOR EDUCATION. *OECD thematic review of adult learning in the United States: background report*, Washington, DC, Office of Vocational and Adult Education, juin 2004.

USHER, R., I. BRYANT et R. JOHNSTON. *Adult education and the post-modern challenge*, Londres, Routledge, 1997.

VANHOVEN, E. et D. BUYENS, D. *Continuing vocational training in Belgium: An overview*, une communication présentée au Research Network on Vocational Education and Training à l'occasion de la European Conference of Educational Research du 5 au 8 septembre 2001, Lille, France.

WATSON, L. *Who pays for lifelong learning? Research to Reality: Putting VET Research to Work*, conférence AVETRA, Adelaide, 4, 2001, 2-11.

WILSON, M. *Community informatics and the life of communities*, 2003. Extrait le 4 janvier 2005 du site <http://www.communities.org.ru/ci-text/merridy1.doc>.

WITHNALL, A. « The debate continues: Integrating educational gerontology with lifelong learning », dans GLENDENNING, F. éd., *Teaching and learning in later life*, Burlington, Ashgate, 2000.

WISE, M., et M. GLOWACKI-DUDKA, M. « Embracing and expanding the margins of adult education », *New Directions for Adult and Continuing Education*, 104, 2004, 87-90.

WOUTERS, K., D. BUYENS et K. DEWETINICK, K. « The role of HRD in creation opportunities for lifelong learning: An empirical study in Belgian organizations », une communication présentée au Research Network on Vocational Education and Training à l'occasion de la European Conference of Educational Research du 5 au 8 septembre 2001, Lille, France.

YOUNG, M. « Post-compulsory education for a learning society », dans RANSOM, S., éd., *Inside the learning society*, Londres, Cassell, 1998.

ANNEXE A

CRITÈRES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION POUR L'ANALYSE DOCUMENTAIRE

Remarque : Il faut faire une première analyse de tous les titres/résumés éventuels, et l'on devrait approfondir l'analyse des ouvrages qui répondent aux critères suivants.

Articles de revues

- L'article est publié dans une revue dont le contenu est évalué par des pairs.
- L'article a été publié après janvier 2000.
- L'article provient d'une source crédible (revue).
- L'article est approprié, étant donné le public.
- L'article est opportun.
- L'article a une portée convenable.

Et en plus a l'un des critères suivants :

- L'article traite de la recherche empirique.
- L'article traite de la recherche-action et/ou du développement de la part des praticiens.

Livres

- Le livre a été publié après janvier 2000.
- Le livre est publié par une maison d'édition reconnue dans le domaine de l'éducation des adultes.
- Les titres de l'auteur sont inclus.
- La portée du livre est applicable à l'étude.

Exposés de principe/documents institutionnels

- L'exposé de principe peut être attribué à l'institution/organisation.
- L'exposé de principe peut être diffusé dans le domaine public.
- L'exposé de principe peut s'appliquer à l'étude.
- L'exposé de principe a une portée appropriée.
- Le document a été préparé après janvier 1995.

Présentations/documents de conférence

- On a communiqué la présentation ou le mémoire après janvier 2000.
- Les titres du présentateur sont inclus.
- La présentation ou le document provient d'une source crédible (conférence).
- La présentation ou le document est pertinent étant donné le public.
- La présentation ou le document est opportun.
- La présentation ou le document a une portée appropriée.

Et en plus a l'un des critères suivants :

- L'article ou le document traite de la recherche empirique.
- L'article ou le document traite de la recherche-action et/ou du développement de la part du praticien.

ANNEXE B

TERMES ET CATÉGORIES DE RECHERCHE

Nous avons fait les enquêtes par rapport aux termes de recherches de base suivants :

- ❖ Éducation des adultes
- ❖ Andragogie
- ❖ Apprentissage des adultes
- ❖ Alphabétisation des adultes
- ❖ Éducation permanente
- ❖ Apprentissage à vie
- ❖ Apprentissage continu
- ❖ Développement professionnel

Nous avons fait également des recherches à partir des variations suivantes pour chacun des termes de recherche de base indiqués ci-dessous :

- ❖ Théorie
- ❖ Recherche
- ❖ Théorie de l'apprentissage
- ❖ Modèles
- ❖ Termes
- ❖ Typologie
- ❖ Terminologie
- ❖ Cadre
- ❖ Formel
- ❖ Non formel
- ❖ Informel
- ❖ Meilleures pratiques
- ❖ Leçons apprises
- ❖ L'avenir
- ❖ Mise en œuvre
- ❖ Obstacles
- ❖ Leaders
- ❖ Politique
- ❖ Politique gouvernementale

Rapport 2005 au CMEC

- ❖ Politique du gouvernement canadien
- ❖ Politique internationale
- ❖ Politique nationale
- ❖ Livres blancs

ANNEXE C

LISTE DES REVUES CONSULTÉES AU COURS DE L'ÉTUDE

Revues ayant fait l'objet de recherches, de A à Z (titres et résumés) 2000-2004

<p>Action Learning Adult Basic Education Adult Education and Development Adult Education and Training Adult Education Quarterly Adult Learning Adults Learning American Educational Research Journal American Journal of Distance Education Assessment and Evaluation in Higher Education Australian Journal of Adult Learning Canadian Journal for the Study of Adult Education Canadian Journal of Higher Education Canadian Journal of University Continuing Education Career Planning and Adult Development Continuing Higher Education Review Convergence Education and Ageing Education and Training Education Canada Education Journal Educational Horizons Educational Researcher European Journal of Education Globalisation, Societies and Education Human Resources Development Review Industry and Higher Education International Journal of Educational Development International Journal of Educational Policy, Research and Practice International Journal of Lifelong Education International Journal of Public Administration International Journal of Training and Development International Journal of University Continuing Education International Journal on E-Learning International Review of Education</p>	<p>Journal of Access and Credit Studies Journal of Adult and Continuing Education Journal of Adult Education Journal of College Reading and Learning Journal of Comparative Education Journal of Continuing Higher Education Journal of Education and Work Journal of Educational Policy Journal of Extension Journal of Lifelong Learning Journal of Transformative Education: Research, Theory and Practice Journal of Workplace Learning Lifelong Learning in Europe New Directions for Adult and Continuing Education New Horizons in Adult Education New Zealand Journal of Adult Learning Nursing Administration Quarterly Perspectives Practica Review of Educational Research Review of Higher Education Studies in Continuing Education Studies in the Education of Adults T.H.E. Journal Training and Development Vertex – The Online Journal of Adult and Workforce Education</p>
---	---

ANNEXE D

LISTE DES PARTIES PRENANTES POUR L'ÉTUDE

Les éducateurs des adultes suivants ont accepté d'être partie prenante pour l'étude du CMEC.

Gary McNeely
Université Brandon
Expertise en matière d'évaluation des acquis

Dwayne Hodgson
Directeur des programmes canadiens
Global Learning Partners
Expérience et expertise internationales

Patricia Cranton
Université Saint François Xavier
Expertise générale et expertise à l'égard des théories de l'apprentissage des adultes

David Braun
SaskPower Training
Expertise en formation d'apprentis et formation de la main-d'œuvre

Lois Morin
Enseignement postsecondaire et Formation professionnelle Manitoba
Formation dans le secteur gouvernemental et expertise en évaluation des acquis

Ron Faris
Président, Golden Horizon Ventures
Expertise en apprentissage à vie et expertise en apprentissage autochtone/communautaire

Budd Hall
Doyen de l'Éducation, Université de Victoria
Expertise générale et expertise internationale et en mondialisation

Derick Hicks
College of the North Atlantic
Ancien président de la Newfoundland & Labrador Association of Adult Education
Expertise générale et expertise en FBA et en alphabétisation

ANNEXE E

SONDAGE PROVINCIAL-TERRITORIAL SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES

APERÇU

Innovative Training Solutions Inc. a obtenu un contrat du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) pour entreprendre une analyse des ouvrages récents concernant l'éducation des adultes ainsi que des pratiques prometteuses en matière d'éducation des adultes. Cette analyse porte plus particulièrement sur les termes suivants :

1. Cadres stratégiques globaux qui existent au Canada et dans d'autres pays ainsi que le stage de leur développement.
2. Les grands enjeux, défis et obstacles à la mise en œuvre qui concerne ces cadres.
3. Initiatives par lesquelles on a élaboré ou cherche à élaborer des principes ou des lignes directrices en vue d'améliorer les politiques et les pratiques de programme.
4. Chefs de file et organisations qui travaillent en vue d'élaborer des cadres globaux ou appuient ce travail.

Le présent sondage est conçu pour mettre à profit et raffiner le travail et les recommandations du *Rapport sur le sondage en matière d'éducation des adultes* effectué en 2003 par le Consortium sur les attentes relatives au secteur postsecondaire.

Dans la présente étude diverses techniques seront appliquées pour recenser des ouvrages pertinents ainsi que les pratiques prometteuses. Entre autres, on passera en revue brièvement les lois, les politiques et les programmes des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux en matière d'éducation des adultes. On fera aussi un sondage de représentants des coordonnateurs provinciaux et territoriaux de l'éducation des adultes. Ce sondage comprendra notamment un entretien téléphonique.

INSTRUCTIONS

Le présent questionnaire de sondage contient 10 questions ouvertes conçues surtout pour recueillir des données de base sur les programmes d'éducation des adultes (actuels et futurs) dans chaque province ou territoire. Nous vous prions de bien vouloir donner une réponse aussi complète que possible à chacune des 10 questions. Nous vous encourageons également à fournir des copies électroniques de toutes les lois, politiques ou description de programme que vous mentionnez dans votre réponse aux questions du sondage.

Veuillez faire parvenir vos réponses au sondage à M. Roger Powley, chercheur en matière de politique, par courriel à rpowley@innovativetraining.ca. Si vous avez des documents que vous ne pouvez pas envoyer par voie électronique, vous pouvez les poster à l'adresse indiquée à la fin du présent document de sondage.

En travaillant vos réponses aux questions, n'hésitez pas à téléphoner à M. Powley pour obtenir des éclaircissements. Vous pouvez le joindre au 250-881-1923.

Après l'examen et la synthèse des données du sondage, l'équipe de recherche fera un suivi, sous forme d'un entretien téléphonique individuel d'une heure, auprès de chaque représentant provincial et territorial, au mois de février. Le calendrier précis ainsi que le contenu des entretiens téléphoniques feront l'objet d'un autre courriel en début d'année prochaine.

Rapport 2005 au CMEC

CONFIDENTIALITÉ

Les renseignements qui seront donnés aux réponses au présent questionnaire de sondage seront confidentiels et ne seront diffusés qu'au gouvernement et au CMEC. Et ils ne paraîtront que dans les rapports provisoires et finaux soumis au CMEC dans le cadre du présent contrat.

ÉCHÉANCE

Au terme de notre mandat, nous devons remettre un projet de rapport au CMEC le 31 janvier 2005 au plus tard. Par conséquent, nous vous prions de bien vouloir donner votre réponse aux questions indiquées le 21 janvier 2005 au plus tard. Ainsi, l'équipe de recherche disposera d'une semaine pour examiner les données fournies, en faire une synthèse et inclure cette information dans le projet de rapport.

Des entrevues de suivi à deux sont prévues pour le mois de février 2005, après un examen par le CMEC de certaines des premières constatations de l'étude.

CHERCHEUR EN MATIÈRE DE POLITIQUE DU CMEC ET PERSONNE-RESSOURCE

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez vous adresser à

Roger Powley, CD PhD
Innovative Training Solutions Inc.
4621 Falaise Drive
Victoria BC V8Y 2S8
(Canada)
(250) 881-1923
rpowley@innovativetraining.ca

RENSEIGNEMENTS DE BASE

Province/territoire

Nom du (de la) répondant(e)

Titre(s)

Numéro(s) de téléphone
du (ou des) répondant(s)

Adresse courriel
du répondant (de la répondante)

Ministère(s) participant à la gestion
de l'éducation des adultes

Décrivez brièvement le rôle de chaque ministère
dans la gestion de l'éducation des adultes.

QUESTIONS DE SONDAGE

1. Comment votre gouvernement définit-il l'éducation des adultes?
2. Remarques : Le sondage sur l'éducation des adultes de 2003 a fourni des définitions pour le Manitoba, le Québec, la Colombie-Britannique et Terre-Neuve-et-Labrador. Si ces définitions ont changé, veuillez expliquer.
3. Votre gouvernement fournit-il des programmes parrainés qui appuient l'éducation des adultes, selon la définition donnée ci-dessus? Veuillez décrire.
4. Quelles lois appuient les programmes que vous venez de décrire ?
5. Votre gouvernement dispose-t-il de lois ou de politiques qui encouragent le secteur privé et les ONG à offrir un soutien aux employés qui participent à des programmes d'éducation des adultes formelle¹ et non formelle² ? S'il y en a, veuillez les décrire.
6. Votre gouvernement a-t-il des lois ou des politiques qui encouragent le public à participer à des programmes d'apprentissage à vie informel³ qui servent à améliorer le bien être d'une personne?
7. Est-ce que l'on envisage des politiques ou des programmes nouveaux ou modifiés afin d'améliorer le programme d'éducation des adultes de votre gouvernement ? S'il y en a, veuillez les décrire.
8. Quels sont les grands obstacles à la prestation et à la gestion des programmes actuels d'éducation des adultes et/ou à la création de nouveaux programmes d'éducation des adultes pour mieux répondre aux besoins de votre clientèle?
9. Quels sont les éléments essentiels qui guident votre cadre stratégique actuel et/ou futur pour l'éducation des adultes?
10. Quels autres enjeux l'équipe de recherche devrait-elle prendre en considération en cherchant à préciser les éléments indispensables d'un cadre pancanadien pour l'éducation des adultes?
11. Connaissez-vous des ouvrages de référence importants, des études ou d'autres documents qui, selon vous, devraient être examinés par l'équipe dans le cadre de cette étude de recherche?

¹ **Formel** – Se dit de toute formation structurée et organisée qui est offerte soit dans un établissement d'enseignement soit en milieu du travail.

² **Non formel** – Se dit de toute activité éducative qui est organisée et systématique et qui se poursuit hors du cadre du système formel.

³ **Informel** – Se dit d'un processus – qui dure toute la vie – d'acquisition d'attitudes, de valeurs, de compétences et de connaissances à partir des expériences quotidiennes, des influences éducatives et d'autres ressources.

ANNEXE F

SONDAGE SUR L'ÉDUCATION DES ADULTES AUPRÈS DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL

APERÇU

Innovative Training Solutions Inc. a obtenu un contrat du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) pour entreprendre une analyse des ouvrages récents concernant l'éducation des adultes ainsi que des pratiques prometteuses en matière d'éducation des adultes. Cette analyse porte plus particulièrement sur les termes suivants :

- ❖ Cadres stratégiques globaux qui existent au Canada et dans d'autres pays ainsi que le stage de leur développement.
- ❖ Les grands enjeux, défis et obstacles à la mise en œuvre qui concerne ces cadres.
- ❖ Initiatives par lesquelles on a élaboré ou cherche à élaborer des principes ou des lignes directrices en vue d'améliorer les politiques et les pratiques de programme.
- ❖ Chefs de file et organisations qui travaillent en vue d'élaborer des cadres globaux ou appuient ce travail.

Le présent sondage est conçu pour mettre à profit et raffiner le travail et les recommandations du *Rapport sur le sondage en matière d'éducation des adultes* effectué en 2003 par le Consortium sur les attentes relatives au secteur postsecondaire.

Dans la présente étude, diverses techniques seront appliquées pour recenser des ouvrages pertinents ainsi que les pratiques prometteuses. Entre autres, on passera en revue brièvement les lois, les politiques et les programmes des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux en matière d'éducation des adultes. On fera aussi un sondage de représentants des coordonnateurs provinciaux et territoriaux de l'éducation des adultes.

INSTRUCTIONS

Le présent questionnaire de sondage pour le gouvernement fédéral comprend huit questions ouvertes conçues surtout pour recueillir des données de base sur les programmes d'éducation des adultes (actuels et futurs) appuyés par le gouvernement du Canada. Nous prions les répondants de donner une réponse aussi complète que possible à chacune des huit questions. Nous les encourageons également à fournir des copies électroniques de toutes les lois, politiques ou description de programme qu'ils mentionnent dans leur réponse aux questions du sondage.

Veillez faire parvenir vos réponses au sondage à M. Roger Powley, chercheur en matière de politique, par courriel à rpowley@innovativetraining.ca. Si vous avez des documents que vous ne pouvez pas envoyer par voie électronique, vous pouvez les poster à l'adresse indiquée à la fin du présent document de sondage.

En travaillant vos réponses aux questions, n'hésitez pas à téléphoner à M. Powley pour obtenir des éclaircissements. Vous pouvez le joindre au 250-881-1923.

Après l'examen et la synthèse des données du sondage, l'équipe de recherche fera un suivi, sous forme d'un entretien téléphonique individuel d'une heure, auprès de chaque représentant provincial et territorial,

au mois de février. Le calendrier précis ainsi que le contenu des entretiens téléphoniques feront l'objet d'un autre courriel au début de l'année prochaine.

CONFIDENTIALITÉ

Les renseignements qui seront donnés aux réponses au présent questionnaire de sondage seront confidentiels et ne seront diffusés qu'au gouvernement et au CMEC. Et ils ne paraîtront que dans les rapports provisoires et finaux soumis au CMEC dans le cadre du présent contrat.

ÉCHÉANCE

Au terme de notre mandat, nous devons remettre un projet de rapport au CMEC le 15 mars 2005 au plus tard. Par conséquent, nous vous prions de bien vouloir donner votre réponse aux questions indiquées le 15 février 2005 au plus tard. Cela permettra à l'équipe de recherche d'examiner les données fournies, d'en faire une synthèse et d'inclure cette information dans le projet de rapport.

Des entrevues de suivi à deux sont prévues pour le mois de février 2005, après un examen par l'équipe de recherche de certaines des premières constatations de l'étude.

CHERCHEUR EN MATIÈRE DE POLITIQUE DU CMEC ET PERSONNE-RESSOURCE

Pour obtenir de plus amples renseignements, veuillez vous adresser à

Roger Powley, CD PhD
Innovative Training Solutions Inc.
4621 Falaise Drive
Victoria BC V8Y 2S8
(Canada)
(250) 881-1923
rpowley@innovativetraining.ca

RENSEIGNEMENTS DE BASE

Ministère fédéral _____

Nom du (de la) répondant(e) _____

Titre(s) _____

Numéro(s) de téléphone du (ou des) répondant(s) _____

Adresse courriel du répondant (de la répondante) _____

Ministère(s) participant à la gestion
de l'éducation des adultes, la formation, etc.

Rapport 2005 au CMEC

Décrivez brièvement le rôle de chaque ministère dans la gestion de l'éducation des adultes, formation professionnelle, etc.

QUESTIONS DE SONDAGE

1. Comment le gouvernement fédéral définit-il l'éducation des adultes?
2. De l'avis du gouvernement fédéral, quel est le rôle qu'il joue en offrant aux Canadiens des expériences d'éducation des adultes et des moyens de soutien pour celle-ci?
3. Est-ce que le gouvernement fédéral a des lois, de politiques ou des programmes qui :
 1. Encouragent le public à participer à des programmes d'apprentissage à vie informel¹ qui servent à améliorer le bien être d'une personne?
 2. Encouragent le secteur privé et les ONG à offrir un soutien aux employés qui participent à des programmes d'éducation des adultes formelle² et non formelle³?
 3. Le gouvernement fédéral envisage des politiques ou des programmes nouveaux ou modifiés afin d'améliorer le programme d'éducation des adultes du gouvernement fédéral. S'il y en a, veuillez les décrire.
4. Quels sont les grands obstacles à la prestation et à la gestion des programmes actuels d'éducation des adultes et/ou à la création de nouveaux programmes d'éducation des adultes pour mieux répondre aux besoins des Canadiens?
5. Quels sont les éléments essentiels qui guident votre cadre stratégique actuel et/ou futur pour l'éducation des adultes?
6. Est-ce qu'il y a d'autres enjeux ou problèmes fédéraux que l'équipe de recherche devrait prendre en considération en cherchant à préciser les éléments indispensables d'un cadre pancanadien pour l'éducation des adultes?
7. Connaissez-vous des ouvrages de référence importants, des études ou d'autres documents qui, selon vous, devraient être examinés par l'équipe dans le cadre de cette étude de recherche?

¹ **Informel** – Se dit d'un processus – qui dure toute la vie – d'acquisition d'attitudes, de valeurs, de compétences et de connaissances à partir des expériences quotidiennes, des influences éducatives et d'autres ressources.

² **Formel** – Se dit de toute formation structurée et organisée qui est offerte soit dans un établissement d'enseignement, soit en milieu du travail.

³ **Non formel** – Se dit de toute activité éducative qui est organisée et systématique et qui se poursuit hors du cadre du système formel.