

Le passage soudain à la prestation à distance en AFB

Un rapport d'enquête sur les difficultés et les priorités
du Programme d'alphabétisation et de formation de base de l'Ontario au printemps 2020



Table des matières



Image par [mohamed Hassan](#) tirée de [Pixabay](#)

<u>3</u>	Introduction
<u>4</u>	Sondages connexes
<u>5</u>	Profil des répondants
<u>6</u>	Accès Internet des apprenants
<u>7</u>	Milieu où vivent les apprenants et accès Internet
<u>8</u>	Divers apprenants et problèmes d'apprentissage
<u>9</u>	Intégration de la technologie avant la fermeture due à la COVID-19
<u>10</u>	Achats pour appuyer la prestation à distance
<u>11</u>	Priorités de prestation à distance
<u>12</u>	Perfectionnement professionnel et types de soutien
<u>13</u>	Outils d'enseignement et de communication
<u>14</u>	Préparation à la prolongation de la perturbation
<u>15</u>	Conclusion
<u>16</u>	Annexe : Plus d'information sur le sondage et AlphaPlus

Introduction

Au printemps 2020, tous les secteurs de l'éducation, y compris le Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB), sont passés à l'apprentissage à distance. La transition a été gérée principalement à l'échelle locale. Il n'y avait ni formation approfondie, ni accès facile à de l'expertise en conception de l'enseignement, ni soutien technique, ni financement supplémentaire pour l'achat de données et d'ordinateurs à l'intention des apprenants. Chaque programme prenait ses propres décisions.

Comment les programmes se sont-ils adaptés? Quelles étaient leurs priorités? Quelles étaient leurs difficultés? Le présent rapport, fondé sur un bref sondage réalisé au cours des deux dernières semaines de juin 2020, fournit quelques réponses, cerne les difficultés et soulève des préoccupations au sujet des répercussions inégales sur les apprenants et les secteurs, ainsi que de l'accès inégal aux ressources qu'il serait possible de mobiliser pour gérer la transition. Les constatations servent de point de départ pour la discussion et la planification à l'échelle locale et provinciale.

Au total, 368 personnes ont répondu au sondage entre le 11 et le 28 juin (332 en anglais et 36 en français). Il s'agit d'un échantillon de commodité qu'il n'est pas possible d'utiliser pour généraliser les expériences et les points de vue de tous les employés et bénévoles d'AFB. Toutefois, le taux de réponse au sondage tant en français qu'en anglais était élevé et permet d'établir des préoccupations, des décisions et des priorités constantes. Presque tous les répondants anglophones (94 %) et francophones (97 %) ont indiqué qu'ils ont pris part à la prestation à distance au printemps 2020. (Les répondants pouvaient dire qu'ils n'offraient pas de services à distance et quand même participer au sondage.)

Les principales constatations sont réparties en 10 sujets, présentés sur des pages séparées. Chaque sujet comprend un bref commentaire pour fournir un certain contexte et une interprétation. Une conclusion rassemble les grands enjeux qui aideront à orienter les prochaines étapes d'AlphaPlus.

Faits saillants des résultats du sondage

- Quelque 368 participants des programmes d'AFB ont répondu au sondage en anglais et en français.
- Les répondants estiment que seuls 45 % des apprenants disposaient probablement d'un accès Internet à domicile et que 27 % avaient une connectivité limitée, obtenue par téléphone cellulaire.
- Seulement 13 % des répondants ont dit que les programmes ont acheté des données ou des appareils supplémentaires pour les apprenants et le personnel.
- Soixante-sept pour cent des répondants ont réussi à se concentrer sur l'enseignement; 33 % ont accordé la priorité à communiquer avec les apprenants et à les soutenir.
- En moyenne, chaque répondant utilisait trois modes de communication et quatre modes d'enseignement pour faire fonctionner l'apprentissage à distance.
- Cinquante-trois pour cent des répondants ont suivi de la formation et du perfectionnement professionnel.
- Soixante-six pour cent des répondants ont déclaré que la priorité absolue à l'avenir était l'adaptation des processus de reddition des comptes et de production de rapports.
- Cinquante-trois pour cent des répondants ont dit que d'autres priorités étaient (1) l'accès à Internet pour les apprenants, (2) le perfectionnement professionnel et la formation sur l'utilisation des technologies de l'éducation et (3) l'accès à des évaluations en ligne de littératie, numératie et compétences numériques.

Sondages connexes

Plusieurs organismes de soutien du Programme AFB ont sondé leurs membres au printemps 2020. Tous ces plus petits sondages, qui nous ont été communiqués ou qui ont été publiés en ligne, ont systématiquement cerné les difficultés suivantes (énumérées sans ordre particulier).

1. L'accès des apprenants à la technologie (appareils et données) et leur capacité d'utiliser la technologie sans soutien en personne. Ce problème était souvent aggravé par les difficultés de lecture.
2. L'accès des formateurs et formatrices à du matériel et à des activités d'apprentissage à des niveaux inférieurs qui fonctionnent dans différents contextes à distance. Certains avaient aussi du mal à trouver une connexion Internet fiable et de bons appareils.
3. Le fait que les exigences du Ministère relatives à l'inscription et à l'évaluation s'appliquent aux séances en personne, problème auquel s'ajoute un manque de communication de la part des décideurs.

Voici une liste des sondages que nous avons examinés, accompagnés d'un point saillant qui fournit des renseignements supplémentaires ou uniques sur chacun.

Metro Toronto Movement for Literacy (MTML), le plus grand réseau régional, a reçu 23 réponses de coordonnateurs ou de gestionnaires de programme. Même si la plupart des répondants n'avaient jamais offert de formation en ligne, presque tous ont fait la transition au printemps. Les auteurs ont conclu que « tant les formateurs et formatrices que les apprenants font face à des défis qui les empêchent de tirer le meilleur parti de l'apprentissage en ligne ».

La **Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA)** a reçu des réponses de 15 coordonnateurs. Près de la moitié des répondants ont déclaré avoir trouvé des pratiques exemplaires d'apprentissage à distance axées sur l'enseignement et l'apprentissage individualisé.

Community Literacy of Ontario (CLO) et **Laubach Literacy Ontario (LLO)** ont publié un rapport résumant 31 réponses à leur sondage. Ils ont donné un aperçu des mesures de soutien qui pourraient répondre aux trois principaux défis.

1. L'achat d'ordinateurs supplémentaires et de données à prêter aux apprenants.
2. L'élaboration de collections de ressources partagées pour les adultes à des niveaux inférieurs, qui pourraient être utilisées en ligne et hors ligne.
3. L'élaboration d'outils d'évaluation en ligne et l'accès ouvert à ceux-ci, y compris les tâches jalons du cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO).

Deaf Literacy Initiative (DLI) a formulé des constatations mettant l'accent sur la complexité et le temps requis pour travailler avec plusieurs langues (c.-à-d. l'American Sign Language, l'anglais et d'autres langues) et systèmes de communication, souvent avec des classes à niveaux multiples.

L'**Ontario Association of Adult and Continuing Education School Board Administrators (CESBA)** a reçu la réponse de 35 des 52 gestionnaires de conseils scolaires à son sondage. Outre les difficultés répertoriées, l'organisme a déclaré qu'une priorité clé pour les gestionnaires et les enseignants et enseignantes était de rester en contact avec les apprenants en utilisant différents modes de communication.

Notre sondage, mené auprès de 368 répondants, vient confirmer et élargir les constatations des autres sondages de moindre envergure. Pris conjointement, ils contiennent des constatations convaincantes et cohérentes qui pourraient servir à éclairer les discussions stratégiques ainsi que les initiatives de planification et de perfectionnement professionnel.

Profil des répondants

Rôles

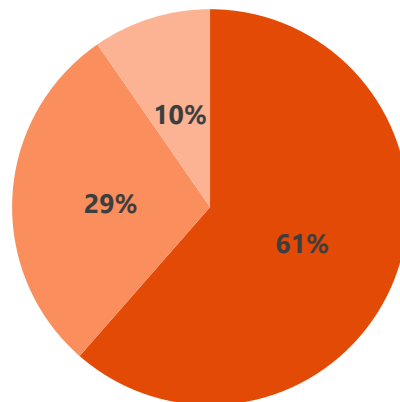
La majorité des répondants (61 % ou n = 223) étaient des formateurs et travaillaient directement avec des apprenants adultes.

Certains répondants anglophones ont également mentionné des rôles qui ne figuraient pas dans le sondage, comme conseiller d'étudiants (6 personnes) et administrateur (17 personnes).

Les répondants francophones suivaient une tendance semblable (53 % étaient formateurs, 39 % étaient coordonnateurs de programme et 8 % étaient coordonnateurs d'organismes de soutien).

Le très grand nombre de participants, combiné au pourcentage élevé de formateurs et formatrices de première ligne et à la répartition entre les trois secteurs, donne un certain poids aux résultats. Aucune donnée décrivant le personnel et les bénévoles travaillant en AFB n'a été recueillie, ce qui limite la capacité de décrire adéquatement la population et de faire des affirmations plus définitives sur l'échantillon. Un mécanisme de collecte de données sur le personnel et les bénévoles serait instructif et bénéfique pour le milieu.

■ Formateur
■ Coordonnateur de programme



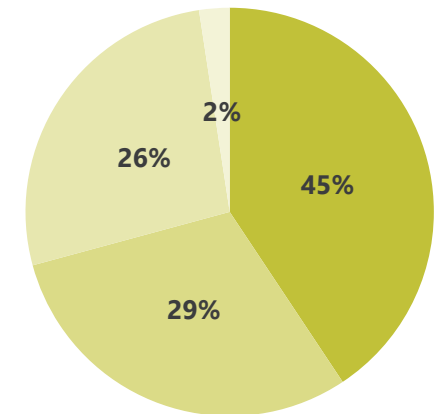
Secteurs

Près de la moitié (45 % ou n = 164) de tous les répondants travaillaient dans des organismes communautaires.

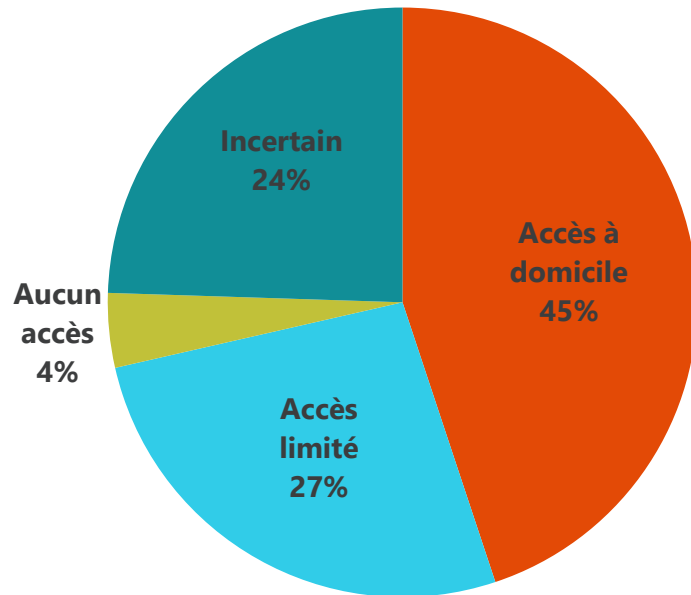
Les collèges représentaient 29 % (n = 103) des répondants. Les conseils scolaires formaient le quart (26 % ou n = 94) des répondants.

Les trois quarts (76 %) des répondants francophones travaillaient dans des programmes communautaires. Cela reflète probablement le fait que le volet francophone est offert par 24 programmes communautaires, 2 collèges (dont un comportant de nombreux emplacements) et 2 conseils scolaires. De plus, 27 personnes qui ont répondu au sondage en anglais ont déclaré travailler auprès d'apprenants francophones.

■ Organisme communautaire
■ Collège
■ Conseil scolaire
■ Incertain



Accès Internet des apprenants



Nous avons demandé aux répondants de nous parler de l'accès Internet des apprenants. Même s'ils répondaient au nom des apprenants et qu'un quart d'entre eux (24 %) n'étaient pas certains, leurs réponses nous ont donné une idée de la connectivité des apprenants.

Près de la moitié (45 %) des répondants ont indiqué que la majorité ou presque tous leurs apprenants avaient accès à Internet à domicile. Une connexion à domicile est un indicateur clé de l'état de préparation à participer en ligne à la prestation à distance. Nous n'avons pas demandé si les apprenants avaient accès à un ordinateur à la maison ni s'ils savaient l'utiliser sans aide en personne, lesquels sont d'autres indicateurs de l'état de préparation.

Le quart (27 %) des répondants ont déclaré que la totalité ou la majorité de leurs apprenants disposaient d'un accès limité – c'est-à-dire qu'ils dépendaient de téléphones cellulaires et de forfaits de données limités.

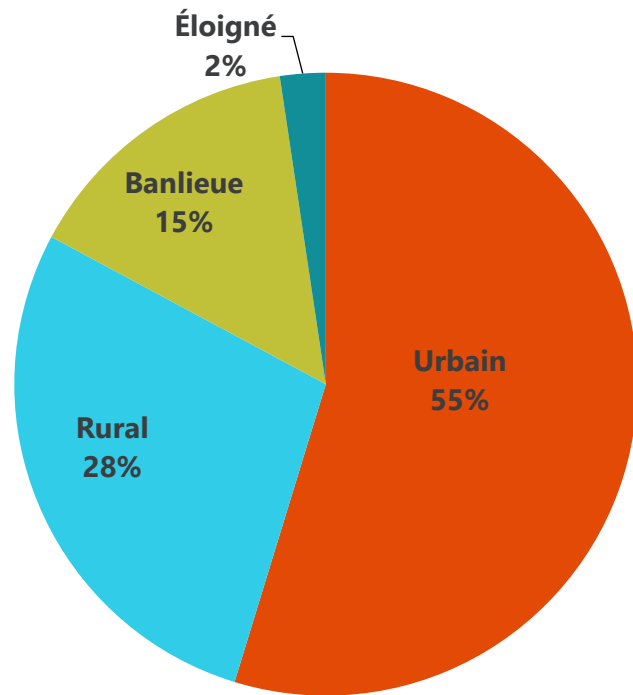
Seulement 4 % des apprenants n'avaient peut-être aucun accès Internet.

Différences

Il existe des différences marquées entre les secteurs en ce qui concerne la connexion Internet à domicile. Les répondants des conseils scolaires ont dit que 71 % des apprenants avaient une connexion Internet à la maison. La moitié (49 %) des étudiants des collèges avaient probablement une connexion à la maison. Cependant, seulement 31 % des apprenants des programmes communautaires avaient probablement une connexion à domicile. Les personnes qui ont répondu au sondage en français ont indiqué que 59 % de leurs apprenants avaient une connexion Internet à domicile.

En 2012, seulement 61 % des Ontariennes et Ontariens à faible revenu disposaient d'un accès Internet à domicile¹. Les apprenants en AFB ont probablement un taux d'accès Internet à domicile nettement plus faible, avec 45 %. De plus, 27 % des répondants avaient probablement des forfaits de données limités et dépendaient de leur téléphone cellulaire. Par conséquent, beaucoup d'apprenants adultes n'étaient pas en mesure d'atteindre le premier niveau du fossé numérique – la connectivité – qui leur permettrait de commencer à participer à l'apprentissage en ligne. Un accès numérique limité réduit le potentiel du Programme AFB et représente une occasion manquée de soutenir le développement de l'alphabétisme². Il limite aussi grandement la capacité des apprenants d'accéder à des mesures de soutien et à des services fondamentaux, ainsi qu'aux avantages qu'offre la technologie³.

Milieu où vivent les apprenants et accès Internet



Où vivent les apprenants?

Plus de la moitié (55 %) des répondants ont déclaré travailler avec des apprenants qui vivaient en milieu urbain et plus du quart (28 %) avec des apprenants habitant en milieu rural.

Cependant, les répondants francophones ont indiqué que la moitié de leurs apprenants (50 %) vivaient en milieu rural et 39 % en milieu urbain.

Cet écart est probablement dû au fait que la grande majorité des répondants francophones travaillent dans des programmes communautaires. Dans l'ensemble, les répondants communautaires étaient plus de deux fois plus susceptibles de travailler avec des apprenants adultes en région rurale que ceux des programmes scolaires ou collégiaux.

Avaient-ils un accès Internet à domicile?

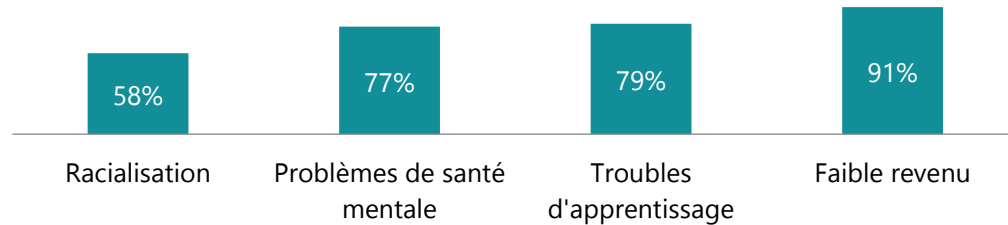
Les apprenants des banlieues étaient légèrement plus susceptibles (54 %) d'avoir une connexion Internet à domicile que les apprenants des régions urbaines (43 %) et des régions rurales (41 %). À titre de comparaison, les personnes qui ont répondu au sondage en français estimaient que 71 % de leurs apprenants en région rurale avaient une connexion Internet à domicile.

Les répondants ont également indiqué qu'un peu plus d'apprenants ruraux (30 %) que d'apprenants urbains (25 %) disposaient d'un accès limité. Seulement 18 % des apprenants des banlieues dépendaient d'un accès limité.

Bien que ces données nous donnent une idée de l'accès Internet des apprenants, notre question était indirecte. Nous pourrions en apprendre davantage en interrogeant directement les apprenants sur leur accès, leur utilisation et leurs possibilités technologiques. Un échantillon représentatif est possible, puisque nous disposons de données adéquates sur la population d'apprenants.

L'acquisition de compétences en littératie se fait principalement en ligne pour nous tous. En cherchant de l'information, en accédant à l'aide et aux services gouvernementaux et en poursuivant nos intérêts personnels, nous élargissons notre répertoire de littératie en ligne, acquérons de nouvelles compétences et devenons plus aptes à répondre à de nouvelles demandes. Soutenir les apprenants en AFB signifie d'assurer un lien étroit entre l'apprentissage dans les programmes, l'accès Internet à domicile, et les exigences et activités quotidiennes.

Divers apprenants et problèmes d'apprentissage

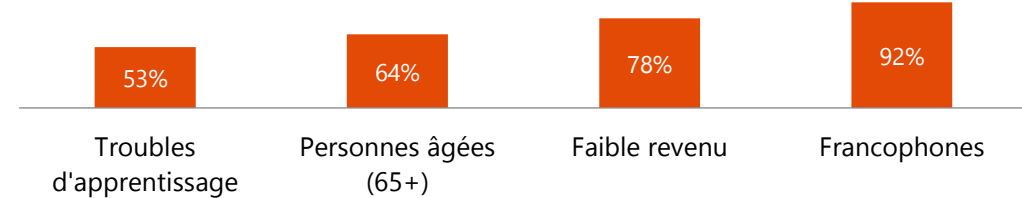


Répondants anglophones

En moyenne, chaque répondant anglophone a déclaré travailler avec au moins cinq groupes d'apprenants, y compris certains qui ne figuraient pas à l'origine dans le sondage, comme les nouveaux arrivants, les réfugiés, les jeunes, les personnes LGBTQ2 et les apprenants ayant des démêlés avec la justice.

La plupart des répondants anglophones travaillaient avec des apprenants qui avaient des troubles d'apprentissage (79 %) et des problèmes de santé mentale (77 %). Plus de la moitié (58 %) ont indiqué qu'ils travaillaient aussi avec des apprenants racialisés.

En outre, au moins la moitié des répondants anglophones ont indiqué travailler avec des apprenants adultes ayant des déficiences physiques et développementales (55 %), âgés de plus de 65 ans (55 %) et appartenant aux Premières Nations (50 %).



Répondants francophones

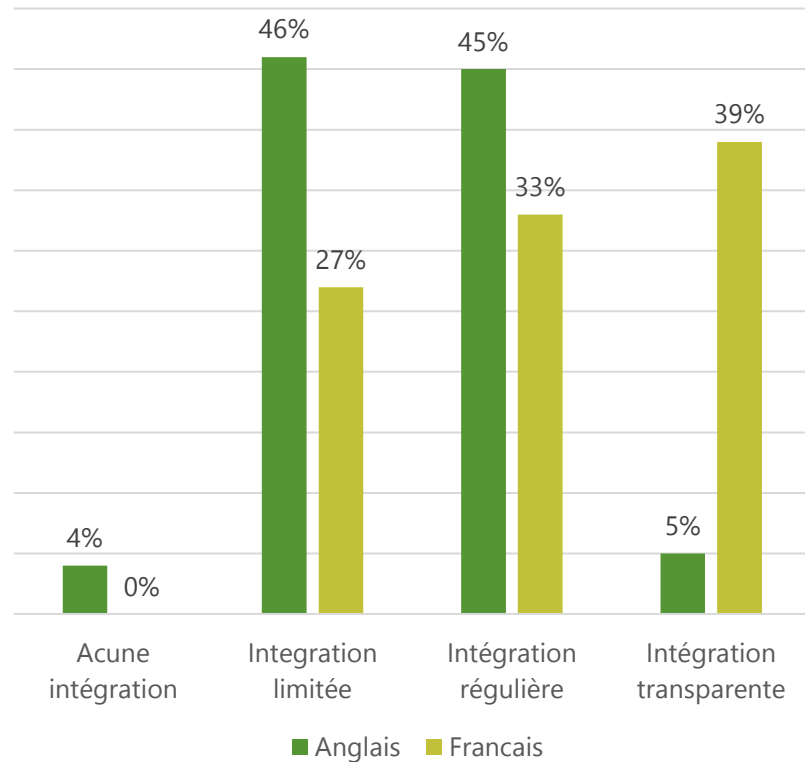
Les répondants francophones ont indiqué travailler avec quatre groupes en moyenne. Ils travaillaient surtout avec des apprenants francophones, en plus de personnes à faible revenu.

Comme les répondants anglophones, ils travaillaient avec des apprenants ayant des troubles d'apprentissage (53 %). Une majorité (64 %) travaillait avec des apprenants adultes de plus de 65 ans.

Le principal défi mentionné par presque tous les répondants anglophones (91 %) et la grande majorité des répondants francophones (78 %) était la pauvreté et ses répercussions sur la vie et les possibilités des apprenants.

Selon des rapports annuels, le profil des apprenants adultes est diversifié et changeant⁴. En 2018-2019, pas moins de 40 % des apprenants recevaient de l'aide au revenu, principalement du programme Ontario au travail et du Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées, soit sept fois le taux provincial. La majorité (62 %) des personnes apprenantes en AFB étaient des femmes, un taux qui a graduellement augmenté au cours des cinq dernières années. La majorité (67 %) des apprenants ont déclaré qu'ils appartenaient à six groupes : personnes handicapées, nouveaux arrivants, personnes racialisées, Autochtones, francophones, personnes sourdes et sourdes-aveugles. Ce taux a presque doublé depuis 2013-2014. Les difficultés intersectionnelles attribuables à la pauvreté signifient que les apprenants en AFB sont vulnérables aux répercussions directes et indirectes de la COVID-19. Ces difficultés touchent aussi l'apprentissage et l'alphabétisation.

Intégration de la technologie avant la fermeture due à la COVID-19



Nous avons demandé aux répondants le type d'intégration technologique dont ils disposaient avant la fermeture provinciale à la mi-mars pour avoir une idée de leur état de préparation à la prestation à distance. Il existe des différences marquées entre les répondants francophones et anglophones, mais pas entre les secteurs.

Les répondants francophones étaient sept fois plus susceptibles d'avoir une intégration transparente (c.-à-d. que les apprenants pouvaient accéder aux ressources d'apprentissage à la maison à l'aide de leurs propres appareils).

Les répondants anglophones étaient plus susceptibles d'affirmer que leur intégration était régulière (c.-à-d. que les apprenants pouvaient accéder à la technologie dans le programme sur demande) ou limitée (c.-à-d. que l'accès était planifié et disponible dans des laboratoires informatiques ou à des heures prévues).

Seul un petit nombre de répondants anglophones (4 %) et aucun répondant francophone ont indiqué qu'ils n'intégraient pas la technologie dans l'enseignement.

Un plus grand nombre de répondants francophones ont indiqué qu'ils intégraient Apprentissage en ligne ou la F@D, une plateforme d'apprentissage autonome en ligne, ce qui a peut-être facilité le passage à l'apprentissage à distance. De plus, la COFA offre chaque année aux formateurs et formatrices du perfectionnement professionnel axé sur la technologie dans le cadre d'activités de formation régionales et provinciales.

L'intégration régulière et l'intégration transparente prépareraient probablement mieux les apprenants à apprendre de façon autonome, puisque les deux approches favorisent la prise de décisions et l'autonomie des apprenants. Ces mêmes approches ont peut-être aussi aidé les formateurs et formatrices, en leur permettant de trouver d'autres façons de soutenir l'apprentissage autonome. Il est également possible que l'utilisation plus répandue d'Apprentissage en ligne et de la F@D, combinée à du perfectionnement professionnel plus régulier, ait soutenu le taux beaucoup plus élevé d'intégration transparente chez les répondants francophones. Il y a encore beaucoup à apprendre de ces différences pour favoriser l'amélioration des possibilités dans tous les secteurs.

Achats pour appuyer la prestation à distance

Il faut essayer de mieux comprendre le faible taux d'achats effectués pour les apprenants compte tenu des taux très élevés d'accès limité et d'aucun accès Internet à domicile. Les responsables des programmes pensaient-ils qu'ils n'avaient pas le pouvoir de faire des réaffectations budgétaires? A-t-on dit à certains que ce n'était pas possible? Ou est-ce que les budgets de certains sont si serrés qu'ils ont peu ou pas de marge de manœuvre financière? Le nombre plus élevé d'achats effectués par les collègues, avec leurs plus gros programmes et les budgets qui s'y rattachent, suggère que les contraintes et la rigidité budgétaires étaient bel et bien l'un des problèmes.

Il faut également explorer plus à fond le taux plus élevé d'achats effectués par les programmes communautaires pour appuyer le personnel et les bénévoles. Est-ce parce qu'un plus grand nombre d'employés et de bénévoles n'avaient pas l'accès et les appareils adéquats à la maison? (Les programmes communautaires font beaucoup plus appel aux bénévoles que les autres secteurs.) Le nombre plus élevé de programmes ruraux a-t-il nécessité l'achat de données supplémentaires? Il faudrait explorer des approches et des solutions plus globales pour s'efforcer d'offrir un accès numérique équitable.

Achats pour les apprenants

Seulement 13 % des répondants ont déclaré avoir acheté des données ou des ordinateurs portatifs pour les apprenants. Dans les réponses au sondage en anglais, il y avait des différences entre les secteurs. Les proportions suivantes de répondants ont déclaré avoir fait des achats pour soutenir les apprenants :

- 20 % des répondants des collègues;
- 11 % des répondants du secteur communautaire;
- 4 % des répondants des conseils scolaires.

La moitié des 13 % ont dit que leur programme avait acheté des ordinateurs portatifs supplémentaires en vue de les prêter ou qu'ils avaient prêté des ordinateurs portatifs qu'ils avaient déjà. Un tiers d'entre eux ont dit avoir payé pour les cartes de téléphone cellulaire et les forfaits de données des apprenants pour leur permettre de continuer à participer au programme.

Au fil du temps, les apprenants se sont peut-être procuré par eux-mêmes de meilleurs appareils ou forfaits de données.

Achats pour le personnel

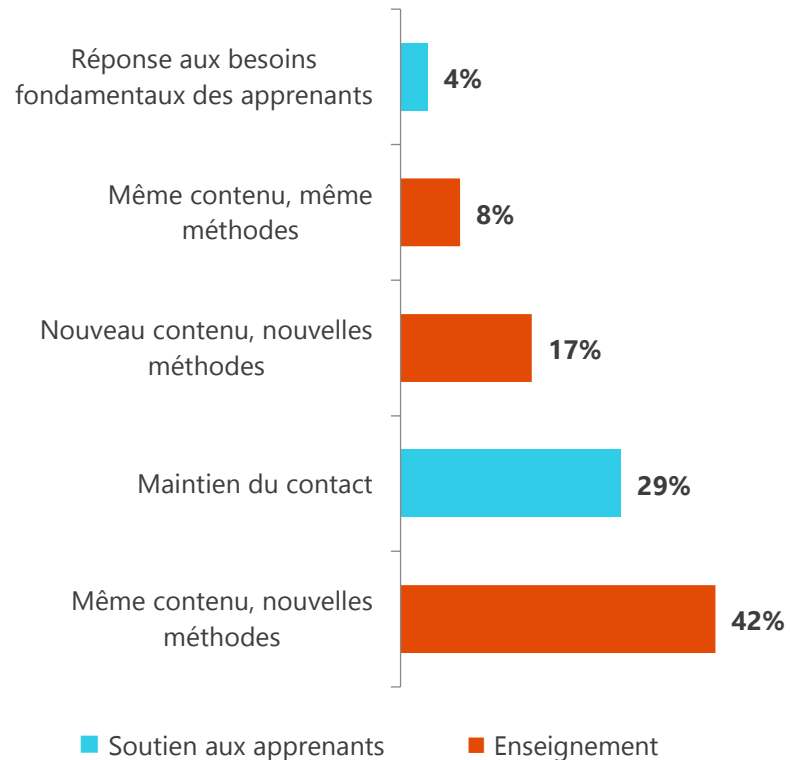
Comme dans le cas des achats pour les apprenants, seulement 13 % des répondants ont indiqué avoir acheté des données ou des appareils pour l'usage du personnel ou des bénévoles. Les réponses au sondage en anglais présentaient des différences entre les secteurs. Les proportions suivantes de répondants ont fait des achats pour soutenir le personnel :

- 19 % des répondants du secteur communautaire;
- 10 % des répondants des collègues;
- 5 % des répondants des conseils scolaires.

Les articles les plus souvent achetés étaient des ordinateurs portatifs et des périphériques, comme des webcams.

La plupart des achats ont été effectués au moyen du financement d'AFB – soutiens de formation ou fonds de fonctionnement. Certains répondants ont déclaré qu'ils n'étaient pas sûrs d'avoir le droit de réaffecter leurs fonds. Quelques répondants ont déclaré avoir utilisé d'autres sources de financement.

Priorités de prestation à distance



Au cours des premiers jours et des premières semaines de la fermeture provinciale, bon nombre d'apprenants en AFB n'avaient pas accès à des services fondamentaux comme les banques alimentaires et les services de soutien en santé mentale. Beaucoup se trouvaient également isolés et seuls. Le personnel et les bénévoles des programmes sont tout de suite venus à la rescousse.

Le tiers (33 %) des répondants anglophones et francophones ont accordé la priorité à communiquer avec les apprenants et à leur offrir du soutien (c.-à-d. maintien du contact et réponse aux besoins fondamentaux des apprenants) plutôt qu'à poursuivre l'enseignement. Les répondants anglophones en région rurale étaient plus susceptibles d'affirmer que leur priorité était simplement de maintenir le contact. Les répondants des programmes scolaires et communautaires étaient deux fois plus susceptibles que les collègues d'affirmer que leur priorité était de maintenir le contact avec les apprenants.

Les deux tiers (67 %) des répondants ont indiqué avoir été en mesure d'accorder la priorité à l'enseignement. Les répondants des collèges étaient environ deux fois plus susceptibles, sinon plus, d'affirmer qu'ils accordaient la priorité à la poursuite d'un programme d'apprentissage semblable à l'aide de nouveaux outils et de nouvelles approches à distance. Cela suggère qu'ils ont su adapter rapidement leurs programmes et leur technologie.

De même, les répondants francophones étaient deux fois plus susceptibles que les anglophones d'accorder la priorité à offrir le même contenu en utilisant les mêmes méthodes, même si la moitié de leurs apprenants vivent en milieu rural. Cela donne à penser que leurs apprenants étaient peut-être mieux préparés pour la prestation à distance.

Les programmes ont répondu à des besoins criants, en aidant les apprenants à accéder aux banques alimentaires en ligne et aux conseillers d'aide au revenu qui n'étaient plus disponibles en personne. De plus, ceux qui accordaient la priorité à l'enseignement ont continué d'offrir du soutien au besoin. Un formateur en milieu scolaire nous en a dit plus :

Il y avait plusieurs priorités. Avec certains, je suis resté en contact par téléphone, à d'autres j'essayais d'offrir de l'aide pour les choses de tous les jours, d'autres essayaient de poursuivre un programme semblable, et pour d'autres encore, je devais vérifier leur état de santé mentale. Certains essayaient et j'ai essayé des approches qui ont marché pour certains. Certains étudiants avaient besoin d'approches complètement nouvelles. Tout comme la programmation était différenciée avant la COVID, elle a continué de l'être pendant l'apprentissage à distance.

Perfectionnement professionnel et types de soutien

Il est remarquable de constater que les répondants des programmes communautaires et scolaires ont eu accès à plus de deux fois plus de sources de formation que les répondants francophones et collégiaux. On peut soutenir que les répondants des programmes collégiaux et francophones ont eu accès à une formation très ciblée et pertinente, tandis que les répondants des programmes communautaires et des conseils scolaires ont dû rassembler de la formation provenant de plusieurs sources différentes. Il faut aussi tenir compte du fait que l'accès à la formation en français est limité.

Une autre différence notable est le rôle joué par les organismes de soutien financés par le Programme AFB par rapport à la formation en établissement. Les organismes de soutien du Programme AFB comme AlphaPlus, la COFA, CESBA et MTML ont joué un rôle de premier plan dans la prestation de mesures de soutien à la formation. Les répondants collégiaux, quant à eux, se sont tournés vers des mesures de soutien collégiales dans leur propre établissement. L'accès à des mesures de soutien locales aussi parfaitement alignées et accessibles peut avoir contribué à la capacité des répondants collégiaux de passer à l'apprentissage à distance. La formation et les réunions internes et autodirigées ont été mentionnées dans tous les secteurs, ce qui souligne l'importance des solutions et des stratégies au sein des programmes.

Taux de participation

Un peu plus de la moitié (53 %) des répondants anglophones ont déclaré avoir participé à des séances de formation ou de discussion pour trouver une stratégie de prestation à distance. Il n'y avait pas de différences entre les secteurs dans le taux de participation. Le tiers (34 %) des répondants francophones ont participé à des séances de formation ou de discussion.

Types de séances de formation et de discussion

Les répondants ont également ajouté des commentaires sur les types de séances de formation ou de discussion auxquelles ils ont participé (84 anglophones et 11 en francophones). Nous les avons triés pour dégager des tendances. Nous avons relevé quelques différences dans les types et le nombre de sources de formation et les avons résumées ci-dessous.

Secteur	Nombre de sources	Types de formation les plus courants (dans l'ordre)		
		1	2	3
Collège (n = 23)	5	Centre d'enseignement et d'apprentissage du collège	Interne	Autodirigée
Francophone (n = 11)	5	COFA	Discitus	
Communautaire (n = 32)	11	AlphaPlus	Interne	Autodirigée
Conseil scolaire (n = 28)	13	Interne	CESBA et MTML ou AlphaPlus	Autodirigée

Outils d'enseignement et de communication

Enseignement

Lorsqu'on les a interrogés sur leurs préférences en matière d'outils d'enseignement, les répondants ont choisi près de quatre options chacun, ce qui suggère qu'ils devaient utiliser différents modes pour soutenir les apprenants.

La grande majorité des répondants (76 %) utilisaient des courriels contenant des liens et des directives. Les courriels servaient également à la communication.

Les programmes communautaires et scolaires étaient trois fois plus susceptibles que les collègues d'utiliser des documents papier et du contenu tout fait, fourni par des tiers (de 47 % à 56 % comparativement à de 16 % à 18 %).

Ils étaient également cinq et six fois plus susceptibles que les collègues d'utiliser Apprentissage en ligne (21 % et 26 % par rapport à 4 %). La majorité des répondants francophones (64 %) utilisaient Apprentissage en ligne ou la F@D.

Les répondants des collèges étaient deux fois plus susceptibles (79 %) d'utiliser un système de gestion de l'apprentissage (SGA) en ligne que les conseils scolaires (40 %) et les programmes communautaires (33 %).

Communication

Les répondants utilisaient en moyenne trois méthodes de communication différentes. La grande majorité avait recours aux vidéoconférences (81 %) et aux appels téléphoniques (80 %). Ces méthodes étaient également utilisées pour l'enseignement.

Les répondants francophones, communautaires et scolaires étaient de trois à quatre fois plus susceptibles que les collègues d'utiliser la poste (p. ex., pour les notes et les directives) (de 24 % à 29 % comparativement à 7 %).

Les répondants francophones, communautaires et scolaires étaient au moins deux fois plus susceptibles que les collègues d'envoyer des textos aux apprenants (de 67 % à 76 % par rapport à 29 %).

Les répondants des collèges étaient deux fois plus susceptibles que les répondants francophones, communautaires et scolaires de recourir à un SGA pour communiquer avec les apprenants (67 % comparativement à de 27 % à 37 %).

Le grand nombre d'outils d'enseignement et de communication utilisés par les répondants démontre leur capacité de réaction et d'adaptation dans une situation difficile. Il est également important de souligner les différences entre les répondants des collèges et les autres. Les répondants collégiaux étaient beaucoup plus susceptibles d'utiliser un SGA pour coordonner l'enseignement et la communication, moins susceptibles d'utiliser la poste et des documents papier, et moins susceptibles d'utiliser Apprentissage en ligne. Leurs choix donnent à penser que chaque formateur ou formatrice avait la capacité et les ressources nécessaires pour passer à l'apprentissage en ligne. En comparaison, les programmes communautaires et scolaires n'étaient pas en mesure de mobiliser des ressources en ligne semblables et avaient beaucoup plus recours à des documents papier et à Apprentissage en ligne. Les répondants francophones s'appuyaient encore plus sur Apprentissage en ligne. Il faut explorer ces différences en profondeur pour comprendre comment diverses ressources en ligne, y compris Apprentissage en ligne, ainsi qu'un SGA complet et du contenu accessible, peuvent venir en aide aux formateurs et formatrices et présenter une série d'options pour appuyer les apprenants adultes.

Préparation à la prolongation de la perturbation

Répondants anglophones

Nous avons demandé aux répondants d'indiquer les mesures de soutien nécessaires pour les aider à s'adapter à la prolongation possible de la perturbation et du changement.

Les besoins les plus pressants indiqués par au moins la moitié des répondants anglophones sont énumérés par ordre d'importance ci-dessous.

1. **Simplification et adaptation des processus du ministère du Travail, de la Formation et du Développement des compétences (MTFDC) (66 %)**
2. **Perfectionnement professionnel (PP) sur l'utilisation de nouveaux outils numériques (57 %)**
3. **Évaluations en ligne de littératie et numératie (53 %)**
4. **Financement pour acheter des données ou des appareils pour les apprenants (53 %)**
5. **PP à l'appui de la planification et de l'élaboration de programmes (53 %)**
6. **Évaluations en ligne des compétences numériques (53 %)**

Nous n'avons pas remarqué de différences entre les rôles. Cela démontre une conscience commune des besoins chez les formateurs, les coordonnateurs de programmes et les coordonnateurs d'organismes de soutien. Une seule différence sectorielle a été relevée : les répondants des collèges étaient deux fois moins susceptibles d'affirmer avoir besoin d'évaluations en ligne de littératie et numératie.

Répondants francophones

Les besoins les plus pressants des répondants francophones étaient semblables à ceux des anglophones, bien que la moitié des répondants aient relevé moins d'éléments.

1. **PP sur l'utilisation de nouveaux outils numériques (50 %)**
2. **Simplification et adaptation des processus du MTFDC (47 %)**
3. **Communication régulière avec ses collègues pour échanger des idées (41 %)**

La priorité numéro un choisie par une nette majorité de répondants anglophones et près de la moitié des répondants francophones était le besoin de simplification et d'adaptation des processus de reddition des comptes et de production de rapports. Les répondants qui ont formulé des commentaires ont précisé le besoin de processus pour l'inscription en ligne, l'évaluation en ligne à l'aide des tâches jalons du cadre du CLAO et la communication des inscriptions à Apprentissage en ligne.

On a mentionné la nécessité d'une participation ouverte avec les organismes représentatifs, d'un processus de prise de décisions et d'une communication constante. La crise de la COVID-19 a rappelé aux intervenants du milieu les problèmes qui persistent avec le Ministère depuis l'intégration du Programme AFB à Emploi Ontario il y a dix ans. D'ailleurs, des problèmes semblables ont été soulevés dans un rapport d'évaluation exhaustif il y a quatre ans⁵. Une nouvelle approche de communication, de prise de décisions et de rétroaction sur les processus du Ministère se fait attendre depuis longtemps.

Conclusion

L'accès inégal à la technologie et aux ressources en ligne – ordinateurs portatifs et données pour les apprenants, perfectionnement professionnel ciblé et accessible, et outils de technologie de l'éducation – a façonné l'expérience des répondants au moment de passer à la prestation à distance en AFB. Le manque de communication et d'intervention des hauts fonctionnaires du Ministère pour régler des problèmes précis est venu exacerber les inégalités technologiques.

Les répondants des collèges étaient plus susceptibles d'aider les apprenants à accéder à des ordinateurs portatifs et à des données, et plus susceptibles d'avoir accès dans leur établissement à du soutien spécialisé à l'enseignement et à l'apprentissage pour les aider dans la conception de l'enseignement. Ils étaient aussi beaucoup plus susceptibles d'avoir recours à des outils de technologie de l'éducation complets en ligne, comme un SGA.

Les répondants francophones avaient peut-être une base plus solide pour prendre le virage vers la prestation à distance, puisqu'ils étaient beaucoup plus susceptibles d'avoir une intégration technologique transparente avant la fermeture provinciale. Cela peut être attribuable à leur utilisation plus répandue d'Apprentissage en ligne ou de la F@D. Ces différences pourraient fournir des indications importantes pour mieux comprendre ce qu'il faut pour bâtir et maintenir un système d'AFB plus résilient qui tient compte des difficultés complexes et interreliées auxquelles font face les apprenants.

Il nous faut mieux comprendre l'expérience du point de vue des apprenants. Pour certains, le changement était probablement positif. Un répondant a mentionné : « Les apprenants ont vraiment aimé la souplesse et l'autonomie de l'apprentissage en ligne. » Pour d'autres, toutefois, en particulier les personnes se situant au niveau 1 du cadre du CLAO, ainsi que les personnes qui n'ont pas d'accès Internet à domicile, d'ordinateur ou les connaissances nécessaires pour travailler sans soutien direct, c'est inquiétant. « Que fait-on des personnes débutantes en lecture, en écriture et en technologie numérique? » a demandé un répondant. Des recherches supplémentaires s'imposent.

AlphaPlus et les prochaines étapes

Avant la crise de la COVID-19, AlphaPlus a entrepris d'élaborer une description complète et des stratégies pour orienter les discussions sur l'accès, l'utilisation et l'apprentissage de la technologie en AFB. La crise a amplifié les problèmes déjà cernés et a mis en évidence le besoin urgent de s'attaquer aux problèmes liés à l'accès et aux possibilités d'apprentissage équitables. Nous poursuivons cette initiative, sous la direction de deux groupes consultatifs, et nous avons l'intention de préparer un document de travail d'ici mars 2021. Les résultats du présent sondage viennent confirmer la raison d'être de ce projet.

Notes de fin

1. Statistique Canada. (2012). Tableau 27-10-0017-01 *Utilisation d'Internet, selon le lieu d'utilisation, le groupe d'âge, le revenu du ménage et la géographie*. <https://doi.org/10.25318/2710001701-fra>
Nous avons fait référence à l'Enquête canadienne sur l'utilisation de l'Internet (ECUI) de 2012 de Statistique Canada, car ses données ont été recueillies par téléphone. Cela a changé dans l'enquête de 2018, où les données étaient principalement recueillies en ligne, ce qui a probablement réduit la participation des personnes ayant une connectivité limitée ou inexistante.
2. Vanek, J., & Harris, K. (2020). *Digital literacy and technology integration in adult basic skills education: A review of the research* [Coup d'œil sur la recherche]. <https://www.proliteracy.org/briefs>
3. Pour en savoir plus sur le fossé numérique en Ontario, consultez Pinsent-Johnson, C., & Sturm, M. (2020). *Le fossé numérique en Ontario : Pleins feux sur les différences entre les connexions Internet, les activités en ligne et les avantages tirés d'Internet* [Coup d'œil sur la recherche]. <https://alphaplus.ca/fr/download/le-fosse-numerique-en-ontario/>
4. Les données du Programme AFB ont été compilées à partir de plusieurs rapports non publiés : rapports du Système d'information d'Emploi Ontario sur l'AFB 2012-2016, Profil des apprenants en AFB # 60BR 2016-2017, chiffrer de données d'AFB pour 2017-2019. Les rapports sont disponibles auprès d'AlphaPlus.
5. Des problèmes semblables ont été soulevés dans un rapport d'évaluation exhaustif il y a quatre ans. Consultez Cathexis Consulting. (2016). *Résumé : Évaluation du Programme AFB de l'Ontario*. <http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/lbs-exec-summary-report-2016-fr.pdf>

Annexe : Plus d'information sur le sondage et AlphaPlus

Méthodes et analyses

Le sondage visait à explorer le passage soudain à l'apprentissage à distance du point de vue du personnel et des bénévoles du Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB) de l'Ontario. Il a porté sur un échantillon de commodité de 368 répondants. Il n'est donc pas représentatif de tous les employés et bénévoles en AFB. Une analyse descriptive a été effectuée. Nous avons utilisé un ensemble cohérent de termes pour décrire les proportions et avons indiqué les pourcentages entre parenthèses.

Nous avons utilisé Survey Monkey pour mener le sondage et effectuer la plupart des analyses. Nous avons examiné les différences entre des sous-groupes liés aux secteurs et aux rôles des participants. Nous avons également examiné les répondants francophones en tant que sous-groupe. Nous avons appliqué le minimum de 10 % requis pour signaler une différence significative entre les sous-groupes (avec un niveau de confiance de 95 %).

Les 36 réponses en français ont été analysées séparément. Les réponses ont ensuite été combinées dans les constatations lorsqu'il n'y avait pas de différence significative. Les différences significatives (au moins 10 %) ont été notées et présentées séparément.

Les participants ont été informés de l'objectif du sondage et de la façon dont leurs données seraient analysées et utilisées. On leur a assuré que leur participation serait anonyme. AlphaPlus n'a recueilli aucun renseignement personnel dans le sondage principal. Les répondants pouvaient choisir de participer au tirage d'un de deux iPad, ce qui représentait un petit incitatif pour eux. Leurs coordonnées pour le tirage ont été recueillies séparément et supprimées après le tirage.

Élaboration et limites du sondage

Le sondage a été élaboré et mené par AlphaPlus à l'aide de Survey Monkey. Diverses enquêtes menées en Ontario et aux États-Unis ont été examinées pour élaborer les sujets et certaines questions. Le sondage en anglais a été traduit en français après son élaboration, une limite qui pourrait avoir une incidence sur les constatations concernant les programmes francophones. Un sondage pilote limité a été mené, une autre limite qui pourrait avoir une incidence sur l'interprétation de certaines questions.

À propos d'AlphaPlus

AlphaPlus est le seul organisme ontarien qui aide les professionnels de l'alphabétisation des adultes à intégrer la technologie numérique. Nous croyons que, grâce à l'utilisation de la technologie numérique dans notre secteur, nous pouvons renforcer les capacités, assurer l'égalité et l'accès à l'apprentissage, et améliorer les expériences d'apprentissage. En tant que guide et chef de file, nous partageons des connaissances et nous aidons directement les formateurs et formatrices ainsi que les administrateurs et administratrices en alphabétisation à intégrer la technologie de façons innovatrices pour augmenter leur portée et leur efficacité.

Communiquez avec nous (info@alphaplus.ca) ou visitez notre site Web (<https://alphaplus.ca/>).