Une analyse intercas de six programmes communautaires dans le système d’alphabétisation et de formation de base de l’Ontario



Accès, inclusion et apprentissage numériques dans les centres communautaires d’alphabétisation des adultes

Christine Pinsent-Johnson

[AlphaPlus](file:///C:\Users\Christine\Desktop\OHCRIF_2017_2018_Digital_Opportunities\About%20AlphaPlus) est un organisme sans but lucratif qui offre de la formation, des services, des outils et des ressources aux formateurs et formatrices et aux organismes d’alphabétisation des adultes en Ontario et au Canada. Sa mission consiste à améliorer la littératie des adultes, ainsi que leur employabilité et leurs possibilités, par le biais de technologies numériques, et à soutenir les formateurs et formatrices et les différents intervenants en leur fournissant des recherches, des outils et de la formation.

**Résumé**

AlphaPlus a supervisé une analyse intercas de l’inclusion numérique et du développement de la littératie numérique dans six centres d’alphabétisation communautaires en Ontario, qui reçoivent du financement du Programme d’alphabétisation et de formation de base (AFB) du ministère de l’Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (MESFP). Les centres d’alphabétisation, situés directement dans de petites localités, des villes et des collectivités éloignées de l’Ontario, jouent un rôle clé dans le soutien de l’initiative de transformation numérique de la province et de son engagement à assurer une « province inclusive au diapason du numérique ». Les centres offrent diverses possibilités d’apprentissage aux adultes marginalisés du point de vue numérique – soit les adultes vivant dans la pauvreté, les chômeurs ou les personnes occupant un emploi précaire, les personnes peu scolarisées et certains aînés. Ils utilisent divers modèles de développement des compétences en littératie numérique afin de répondre à la gamme d’expériences et d’aspirations des apprenants en matière de littératie numérique. Toutefois, ce travail ne fait actuellement pas partie de la grande stratégie d’inclusion numérique à l’échelle provinciale. De plus, les possibilités de perfectionnement professionnel et la formation des formateurs et formatrices manquent d’uniformité dans l’ensemble du système. Les critères d’admissibilité et les cibles d’inscription au programme d’AFB peuvent empêcher les organismes communautaires d’être pleinement inclusifs et adaptés aux adultes marginalisés sur le plan numérique, en particulier les adultes âgées et ceux qui ne sont pas actuellement à la recherche d’un emploi.

Accès, inclusion et apprentissage numériques dans les centres communautaires d’alphabétisation des adultes



Publié sous la licence internationale Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Pour consulter un exemplaire de cette licence, rendez-vous à l’adresse <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Publié par AlphaPlus, Toronto (Ontario), juillet 2018. Téléchargeable à [www.alphaplus.ca](http://www.alphaplus.ca)

Cette recherche a été appuyée par le gouvernement de l’Ontario par le biais du Fonds ontarien de recherche et d’innovation en matière de capital humain. Pour en savoir plus sur l’initiative, rendez-vous à l’adresse [http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/programs/ohcrif.html](http://www.tcu.gov.on.ca/eng/eopg/programs/ohcrif.html)

Table des matières

[Résumé 1](#_Toc528866735)

[Introduction 3](#_Toc528866736)

[Aperçu du fossé numérique 4](#_Toc528866737)

[1. Événements de la vie et augmentation de la demande numérique 11](#_Toc528866738)

[2. Défis socioéconomiques et obstacles à l’accès 16](#_Toc528866739)

[3. Expériences des personnes apprenantes en matière d’apprentissage et d’alphabétisation numériques 18](#_Toc528866740)

[4. Approches organisationnelles et pédagogiques 28](#_Toc528866741)

[5. Pratiques professionnelles et développement de curriculum 40](#_Toc528866742)

[6. Préoccupations relatives aux politiques et au fonctionnement des programmes 45](#_Toc528866743)

[Prochaines étapes 56](#_Toc528866744)

[Annexe 1 : Méthodologie de recherche 57](#_Toc528866745)

[Annexe 2 : Aperçu des programmes 64](#_Toc528866746)

[Programme 1 64](#_Toc528866747)

[Programme 2 65](#_Toc528866748)

[Programme 3 66](#_Toc528866749)

[Programme 4 67](#_Toc528866750)

[Programme 5 68](#_Toc528866751)

[Programme 6 69](#_Toc528866752)

[Annexe 3 : Aperçu des applications mentionnées 71](#_Toc528866753)

# Résumé

AlphaPlus a supervisé une analyse intercas de l’inclusion numérique et du développement de la littératie numérique dans six centres d’alphabétisation communautaires en Ontario, qui reçoivent du financement du Programme d’alphabétisation et de formation de base (AFB) du ministère de l’Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (MESFP). Les centres d’alphabétisation, situés directement dans de petites localités, des villes et des collectivités éloignées de l’Ontario, jouent un rôle clé dans le soutien de l’initiative de transformation numérique de la province et de son engagement à assurer une « province inclusive au diapason du numérique »[[1]](#footnote-1). Les centres offrent diverses possibilités d’apprentissage aux adultes marginalisés sur le plan numérique – soit les adultes vivant dans la pauvreté, les chômeurs ou les personnes occupant un emploi précaire, les personnes peu scolarisées et certains aînés. Ils utilisent divers modèles de développement des compétences en littératie numérique afin de répondre à la gamme d’expériences et d’aspirations des apprenants en matière de littératie numérique.

### Soutien actuel qu’offrent les programmes à l’inclusion et à la littératie numérique

* Chaque année, des événements de la vie et l’augmentation rapide de la demande de compétences numériques propulsent 13 000[[2]](#footnote-2) Ontariennes et Ontariens vers les centres d’alphabétisation communautaires afin d’accéder à des possibilités d’apprentissage et de perfectionnement numérique et de tirer parti des compétences, connaissances et interprétations à des fins personnelles, d’éducation et d’emploi.
* Les programmes reconnaissent les grands défis socioéconomiques (c.-à-d. la pauvreté, les transferts d’emploi, le manque de transport, et l’accès limité et coûteux à Internet à domicile) et les circonstances individuelles (c.-à-d. les déficiences et les problèmes de santé mentale et physique) qui nuisent à l’inclusion numérique et à l’acquisition de compétences en littératie numérique, et ils font leur possible pour y remédier.
* Les personnes apprenantes présentent une vaste gamme d’expériences, de répertoires et d’aspirations en matière de littératie numérique. Certaines ont peu ou pas d’expérience en technologie, tandis que d’autres possèdent une grande expertise dans un domaine devenu désuet ou sous-évalué sur le marché du travail.
* Les programmes élaborent et intègrent divers modèles d’inclusion numérique qui reposent sur des relations d’apprentissage bienveillantes, fournissant ainsi de nombreux exemples de programmation adaptée et significative.
* Ils utilisent également la technologie pour améliorer, réorganiser et même réinventer leurs modèles de prestation, souvent afin de maintenir leurs objectifs de développement communautaire et de transformation individuelle.
* À défaut d’une stratégie globale de perfectionnement professionnel, les formateurs et formatrices puisent dans leur répertoire personnel d’expertise technique et partagent leurs propres ressources pour soutenir les pratiques professionnelles et développer des curriculums.
* Il est plus simple d’élaborer du contenu ciblé, doté d’objectifs et de résultats clairement définis, que de développer des compétences en littératie scolaires et de tous les jours.
* Les programmes rationalisent, complètent et conçoivent des solutions de rechange pour répondre aux exigences administratives du bailleur de fonds.

### Amélioration du rôle des organismes d’apprentissage communautaires

Les six organismes d’alphabétisation communautaires, fondés sur une tradition de développement communautaire et d’inclusion sociale, offrent à la fois des perspectives et des modèles utiles d’inclusion numérique. Avec un soutien supplémentaire et dans le contexte d’une stratégie d’inclusion numérique pour l’Ontario, les organismes d’alphabétisation communautaires sont bien placés pour contribuer à l’initiative de transformation numérique de la province. Des changements de politique ciblés permettraient de mieux soutenir le perfectionnement professionnel et l’élaboration de programmes. En voici quelques exemples :

* Présenter aux formateurs un moyen d’accéder à des possibilités de perfectionnement professionnel continu, y compris la collaboration avec les pairs, l’accès à de l’expertise et du temps pour innover et expérimenter de nouvelles technologies et approches d’apprentissage.
* Aider les formateurs à devenir d’habiles *éditeurs de contenu*; en outre, les projets collaboratifs d’édition de contenu permettraient de tirer le meilleur parti de ressources limitées.
* Reconnaître et appuyer les nombreuses façons dont les programmes intègrent la technologie aux modèles d’enseignement actuels (c.-à-d. groupes d’apprentissage, cours de longue durée, cours de courte durée et enseignement individuel) et répondre à des considérations complexes en matière de contenu et d’accès (c.-à-d. les difficultés liées à la présence sur place, ou l’absence de dépôt de contenu ou d’initiatives régulières d’élaboration de contenu).
* Mieux définir l’alphabétisation des adultes de façon à reconnaître que ces derniers vivent, travaillent et apprennent dans un monde multimodal où il existe des obstacles à l’accès et à l’inclusion.
* Examiner les cibles d’inscription et les indicateurs de pertinence de la participation actuels qui considèrent que certains participants comptent moins dans le système, comme les adultes âgés et ceux qui ne cherchent pas activement du travail.
* Envisager le développement du *capital humain numérique* et de la *citoyenneté numérique* pour soutenir un effort de transformation numérique inclusif comprenant le perfectionnement des compétences dans les domaines de l’engagement civique, de l’influence des politiques, du changement social et du progrès économique.

# Introduction

Les compétences en littératie, utilisées en ligne et sur papier, constituent une ressource très prisée dans une économie qui s’éloigne rapidement de la fabrication d’objets au profit de la fabrication de symboles[[3]](#footnote-3), c’est-à-dire l’information, les connaissances et la communication qui soutiennent la production, la prestation et la gestion des biens, des services et des ressources naturelles. Même si nous ne participons pas directement à la fabrication rémunérée de symboles et d’information, nous sommes les utilisateurs finaux de systèmes fondés sur la technologie et les symboles visant à fournir les biens et les services que nous utilisons chaque jour (pensez aux calendriers, aux achats, aux divertissements, à l’accès aux services, à la recherche d’emploi et à la navigation de structures institutionnelles comme les soins de santé et l’éducation).

La transformation numérique de l’Ontario[[4]](#footnote-4), qui modifiera la façon dont le gouvernement interagit avec le public et fournit des services, est un exemple de changement pour l’utilisateur final qui est des plus pertinent dans le cadre du présent projet. Les efforts de transformation comprennent l’élaboration de nouvelles solutions numériques pour régler les problèmes persistants et permettre aux citoyens de participer directement à la prise de décisions. Ce qu’on ne mentionne pas directement dans la promotion des projets de changement numérique, ce sont les responsabilités accrues que l’on impose aux citoyens pour naviguer et accéder aux services, car les processus jadis exécutés par des employés rémunérés leur sont maintenant refilés. Non seulement les gens devront-ils assumer ce travail, mais il pourrait être difficile d’obtenir de l’aide et de l’orientation humaines.

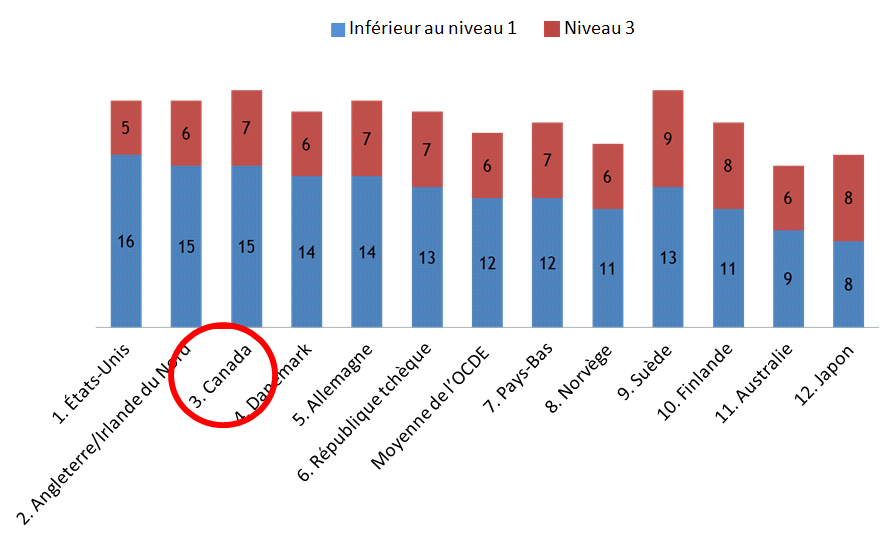
Une partie importante des efforts de transformation numérique de la province est un engagement à assurer une « province inclusive au diapason du numérique »[[5]](#footnote-5). C’est dans ce contexte que nous avons mené deux projets pour explorer l’inclusion et la littératie numériques. Le premier projet, une revue de la littérature, portait sur les obstacles à l’inclusion numérique et sur la persistance d’un fossé numérique au Canada et en Ontario, ainsi que sur certaines politiques et pratiques qui pourraient atténuer ce fossé[[6]](#footnote-6).

Le second projet, sur lequel porte le présent rapport, explore les diverses façons dont six centres d’alphabétisation communautaires en Ontario appuient l’inclusion numérique et l’acquisition de compétences en littératie numérique. Le rapport est accompagné d’un document distinct contenant plus de détails sur chaque programme[[7]](#footnote-7).

## Aperçu du fossé numérique

Selon une évaluation internationale supervisée par l’Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Canada présente l’un des plus grands fossés numériques parmi les pays membres de l’OCDE[[8]](#footnote-8). Nous affichons également l’une des plus fortes proportions de la population se classant au niveau le plus bas dans l’évaluation des compétences liées à la technologie (15 % des adultes canadiens comparativement à 16 % des Américains et seulement 9 % des Australiens).

Figure 1. Fossé numérique au Canada par rapport à d’autres pays de l’OCDE



Les adultes jouissent d’un accès inégal à des connexions et à des appareils abordables, à des mesures de soutien à l’apprentissage pertinentes et durables, et à des occasions de tirer parti des compétences pour améliorer et remodeler ses circonstances individuelles, ce qui se reflète dans les résultats des tests internationaux.

### Accès et abordabilité, prestations et mesures de soutien à l’apprentissage

Les adultes marginalisés sur le plan numérique sont ceux qui souffrent *déjà* d’inégalités sociales et économiques liées à l’âge, au revenu, à l’éducation, à la vie dans des collectivités rurales et éloignées, et à l’immigration[[9]](#footnote-9). Si presque tous les ménages canadiens (97 %) ayant un revenu supérieur à 94 000 $ disposent d’une connexion Internet à la maison, moins de la moitié (46 %) des ménages ayant un revenu inférieur à 30 000 $ sont branchés. De plus, moins du tiers des aînés à faible revenu possèdent une connexion à domicile[[10]](#footnote-10).

### Littératie numérique dans le contexte de l’inclusion numérique

Les personnes incluses sur le plan numérique peuvent utiliser des ordinateurs, des téléphones intelligents ou des tablettes pour effectuer des transactions avec des entreprises ou le gouvernement, pour communiquer, pour créer et consommer des produits de divertissement et pour accéder à de l’information sur n’importe quel sujet. Autrement dit, elles peuvent utiliser ces outils de communication numérique pour faire partie de la société. Étant donné la prévalence des moyens d’interaction numériques, les sociétés occidentales sont souvent décrites comme étant des sociétés numériques. Ces dernières sont soutenues par des économies numériques et peuplées de citoyens numériques.

Beaucoup d’activités numériques se déroulent sur Internet, car ce dernier permet aux personnes et organismes de communiquer sur de grandes ou petites distances. Pour être inclus sur le plan numérique, les citoyens doivent avoir un accès Internet à large bande – c’est-à-dire, une connexion Internet rapide. Donc, pour toute enquête sur l’inclusion numérique, il est important de comprendre la nature de l’accès Internet. L’inclusion numérique exige également que les gens puissent utiliser les technologies auxquelles ils ont accès, ce qui signifie que les technologies doivent être abordables et simples à apprendre. Les personnes compétentes sur le plan numérique savent utiliser les technologies numériques de façon à en tirer des avantages et de façon sûre qui protège leur vie privée. La littératie numérique permet aux gens de participer pleinement à la société numérique. Conjuguée à un bon accès Internet, la littératie numérique mène à l’inclusion numérique.

Tiré de [Y a-t-il une appli pour cela? – Relever les défis que posent les politiques d’inclusion numérique au Canada en 2016](https://www.ryerson.ca/~cmiddlet/ourresearch/Middleton-Digital-Inclusion-Canada-2016.pdf) par Catherine Middleton, titulaire de la Chaire de recherche du Canada en technologies de communication dans la société de l’information, École de gestion Ted Rogers, Université Ryerson.

Même s’il y a toujours eu des inégalités au sein de la société, Internet a creusé un fossé encore plus profond : les membres jouissant d’un statut supérieur obtiennent de plus en plus accès à davantage d’information que les membres au statut inférieur. Internet est non seulement un reproducteur actif d’inégalité sociale, mais peut-être aussi un accélérateur[[11]](#footnote-11).

Assurer un accès abordable aux appareils et aux connexions constitue la première étape pour remédier aux inégalités numériques actuelles. De plus, la pertinence, la littératie numérique et la confiance détermineront dans quelle mesure les gens s’engagent pleinement dans les environnements en ligne, le cas échéant[[12]](#footnote-12). La participation aux études postsecondaires, à l’emploi et à la formation supplémentaire parrainée par l’employeur améliore le répertoire de compétences et de connaissances numériques des adultes. Mais qu’arrive-t-il à ceux qui ont un accès limité ou inexistant à la maison, qui n’ont pas d’emploi continu, qui sont à la retraite ou qui n’ont pas participé récemment à un programme d’études? Comment perfectionnent-ils leurs compétences et élargissent-ils leur répertoire?

### Possibilités d’acquisition de compétences en littératie numérique

Il existe un paysage inégal de possibilités d’accès et de participation numériques pour les adultes en dehors de l’emploi et des études postsecondaires. À l’heure actuelle, le Canada n’a pas de stratégie nationale en matière d’abordabilité et de mobilisation pour favoriser l’inclusion numérique.

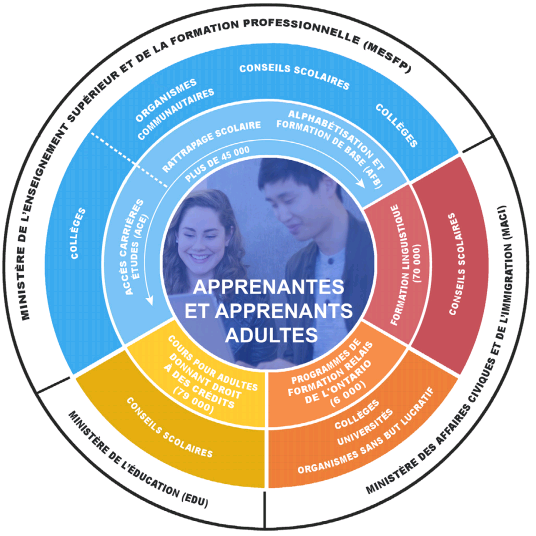
Un rapport national publié par le Brookfield Institute for Innovation + Entrepreneurship a également souligné récemment certains des obstacles à l’accès et aux possibilités numériques pour les groupes « mal desservis »[[13]](#footnote-13). Malgré les appels en faveur de l’élaboration d’une stratégie numérique globale offrant une vision de la façon dont les technologies numériques peuvent servir à améliorer la prestation de services à tous les niveaux de l’économie et améliorant la qualité de vie dans les collectivités canadiennes[[14]](#footnote-14), il n’a pas été question de l’abordabilité lorsque le gouvernement fédéral a annoncé le financement de l’amélioration du service à large bande à la fin de 2016[[15]](#footnote-15). Bien qu’on ait annoncé un certain financement fédéral pour la littératie numérique en 2018[[16]](#footnote-16), celui-ci ne vise que des projets à court terme.

En Ontario, les possibilités sont actuellement inégales et mal coordonnées, et dépendent souvent du financement sporadique du gouvernement ou d’initiatives d’entreprises limitées. Cela a entraîné une disparité dans l’accès à l’infrastructure, ainsi que dans l’expertise et les mesures de soutien en matière d’apprentissage numérique.

Les bibliothèques publiques constituent l’un des points d’infrastructure les plus accessibles dans les villes, mais cela peut être plus inégal en région rurale. Leurs mesures de soutien à l’apprentissage sont également limitées. De même, les centres de services d’emploi de la province peuvent fournir une certaine infrastructure aux personnes qui cherchent activement un emploi, mais n’offrent aucune mesure de soutien durable à l’apprentissage. Ni l’une ni l’autre solution n’est idéale; les gens ont besoin d’appareils et de connexions Internet à domicile pour favoriser l’utilisation régulière et l’acquisition de compétences en littératie numérique. À l’heure actuelle, il n’existe pas de programme universel d’accès à Internet pour les ménages à un très faible revenu ou prestataires d’aide au revenu.

Le gouvernement de l’Ontario finance également un éventail de programmes d’apprentissage pour adultes coordonnés par trois ministères différents (illustrés à la figure 2), qui intègrent la technologie numérique à divers degrés et à diverses fins d’apprentissage. Cependant, il n’existe aucune vision d’ensemble pour offrir un accès numérique inclusif aux possibilités d’apprentissage de façon durable et axée sur la croissance au sein de ces programmes et entre eux.

Figure 2. Programmes d’éducation des adultes de l’Ontario et ministères qui les financent[[17]](#footnote-17)



L’un des programmes les plus inclusifs est le Programme d’alphabétisation et de formation de base (AFB), en particulier la programmation offerte par les organismes communautaires[[18]](#footnote-18). Les programmes communautaires ne dépendent pas d’un établissement d’enseignement et cherchent traditionnellement à assurer l’inclusion des adultes marginalisés sur le plan numérique et scolaire dans les collectivités qu’ils desservent[[19]](#footnote-19).

On trouve des centres d’apprentissage et d’alphabétisation communautaires pour adultes partout en province. Il s’agit d’organismes sans but lucratif qui peuvent être situés au sein d’un organisme de services communautaires ou partager des locaux avec un organisme de services d’emploi. Bon nombre d’entre eux fonctionnent de façon indépendante et offrent parfois un soutien sans rendez-vous au rez-de-chaussée des immeubles. Les programmes d’AFB communautaires n’ont pas de condition d’admission, ne sont pas exclusivement axés sur l’apprentissage et peuvent répondre aux besoins d’apprenants adultes ayant une vaste gamme d’expériences et d’intérêts en littératie numérique et imprimée, œuvrant souvent auprès de ceux qui possèdent une expérience minimale. L’étude porte sur six de ces programmes.

### Questions de recherche

1. Comment les programmes abordent-ils les problèmes d’inclusion et d’équité numériques?
2. Quelles sortes d’initiatives en matière d’alphabétisation numérique (cours, programmes, projets ou curriculums) ont-ils élaborées?
3. Comment trouvent-ils un équilibre entre l’acquisition de compétences en littératie numérique et imprimée?
4. Comment aident-ils les adultes marginalisés sur le plan numérique et social à tirer parti des compétences en littératie numérique?

Des recherches antérieures menées par AlphaPlus  2012[[20]](#footnote-20) ont permis de cerner certains obstacles au sein des programmes communautaires qui pourraient nuire à leur capacité d’offrir des possibilités d’apprentissage. Ces obstacles comprennent une mauvaise infrastructure, un manque de soutien informatique pour entretenir et dépanner le matériel et les logiciels, un manque de perfectionnement professionnel initial et continu, et peu de temps pour permettre au personnel de collaborer et d’essayer de nouveaux outils et méthodes.

Depuis, quelques changements se sont produits. Fait important, les programmes ont récemment reçu des augmentations de financement[[21]](#footnote-21), les premières depuis une décennie, dont certaines sont consacrées à l’actualisation du matériel et de l’infrastructure numériques. Ils travaillent également avec de nouveaux curriculum et systèmes de gestion des données et de production de rapports. Le système d’AFB se trouve maintenant au cœur d’un effort pluriannuel d’amélioration et d’élargissement supervisé par le MESFP[[22]](#footnote-22). C’est un moment idéal pour revoir les organismes communautaires afin de proposer des idées et des principes fondés sur des données probantes qui pourraient éclairer les initiatives futures en matière de programme et de perfectionnement professionnel.

### Programmes participants

|  |  |
| --- | --- |
| Programme 1 | Centre situé dans un immeuble à bureaux du centre-ville partagé avec d’autres organismes de services sociaux de l’Ouest de l’Ontario; organisme indépendant |
| Programme 2 | Bureaux au rez-de-chaussée dans de petites collectivités du Nord de l’Ontario; organisme indépendant |
| Programme 3 | Emplacement au rez-de-chaussée dans une ville de taille moyenne de l’Est de l’Ontario; organisme indépendant |
| Programme 4 | Locaux partagés avec des services d’emploi financés par la province dans un immeuble à bureaux de banlieue avec d’autres services du gouvernement fédéral |
| Programme 5 | Local au rez-de-chaussée, juste à l’extérieur du centre-ville; organisme indépendant |
| Programme 6 | Bureaux au rez-de-chaussée dans une ville située en bordure de la région du Grand Toronto; locaux partagés avec des services d’emploi et d’autres services de soutien |

Dans le cadre d’une étude de cas multiples[[23]](#footnote-23), qui a examiné des programmes d’alphabétisation communautaires individuellement et collectivement, une chercheuse a visité six programmes au printemps 2018. L’annexe 1 présente de plus amples renseignements sur les méthodes de l’étude.

Les points de service sont situés dans différentes régions de la province et dans des villes et des localités de tailles variées, desservant de grandes populations urbaines, de petites localités et des collectivités rurales et éloignées.

Quatre programmes sont des organismes indépendants, l’un partage des locaux avec d’autres services gouvernementaux et l’un fait partie d’un plus vaste organisme de services et de soutien. Tous reçoivent un financement de base du MESFP en plus d’avoir accès à d’autres sources de revenus pour compléter le financement de base et améliorer leurs services et mesures de soutien. Un aperçu de chaque programme se trouve à l’annexe 2. De plus, nous avons préparé une étude de cas complète de chaque programme dans un document distinct[[24]](#footnote-24).

### Organisation du rapport

La section principale du présent rapport présente les conclusions de l’analyse intercas organisées selon les six sujets suivants :

1. Événements de la vie et augmentation de la demande numérique
2. Défis socioéconomiques communautaires
3. Expériences, répertoires et aspirations des apprenants en matière d’apprentissage et d’alphabétisation numériques
4. Approches organisationnelles et pédagogiques de l’inclusion numérique
5. Pratiques professionnelles et développement de curriculum
6. Préoccupations relatives aux politiques et au fonctionnement des programmes

Des considérations relatives aux pratiques, au développement de curriculum et aux politiques suivent chacune des six sections. Quelques prochaines étapes sont suggérées à la fin.

# 1. Événements de la vie et augmentation de la demande numérique

Je ne suis pas informaticien, mais la vie me force à accéder à la technologie.

Le commentaire ci-dessus vient d’un apprenant participant à l’un des programmes. Chaque année, des événements de la vie et l’augmentation rapide de la demande numérique le propulsent, lui ainsi que 13 000 Ontariennes et Ontariens[[25]](#footnote-25), vers des centres d’alphabétisation communautaires afin d’accéder à des possibilités de développement des compétences numériques et de tirer parti des compétences, connaissances et interprétations en littératie numérique à des fins personnelles, d’éducation et d’emploi.

Ci-dessous figurent quelques scénarios, fondés sur des entrevues, qui donnent des exemples des besoins et des changements techniques auxquels les participants font face lorsqu’ils accèdent à des services gouvernementaux, communiquent avec leurs proches, présentent une demande d’emploi ou suivent un cours au niveau secondaire ou postsecondaire.

### Accès aux services gouvernementaux

L’homme qui a fait le commentaire précédent a participé à une entrevue avec son épouse. Ils ont tous les deux suivi un cours d’informatique de base après avoir entendu parler du centre d’alphabétisation lorsqu’ils ont dû remplir une demande dans le cadre du Programme ontarien d’aide relative aux frais d’électricité (POAFE). Le centre d’apprentissage est un agent officiel du POAFE qui peut aider les gens à remplir les documents nécessaires pour être admissibles à une réduction de la facture d’électricité. Le formulaire de demande est en ligne et très détaillé, explique un formateur. À titre d’agent, le programme reçoit un paiement pour chaque demande remplie.

Lorsqu’ils accèdent aux services gouvernementaux, qui peuvent également impliquer une transaction, beaucoup d’apprenants se heurtent à de multiples obstacles, explique un coordonnateur. Bon nombre de services en ligne, comme le renouvellement des plaques et des cartes santé, exigent l’utilisation d’une carte de crédit, et ce ne sont pas tous les apprenants qui en détiennent.

Le coordonnateur explique que les aînés représentent une préoccupation majeure en ce qui concerne l’accès aux services gouvernementaux. Ils veulent présenter une demande de Sécurité de la vieillesse (un service fédéral), mais ils n’ont pas d’ordinateur ni les compétences nécessaires pour le faire en ligne. Pour remplir une demande, que ce soit en ligne ou sur papier, ils doivent d’abord posséder certaines compétences de base en navigation et en manipulation de fichiers. La demande papier (formulaire PDF à remplir) est accessible en ligne. Pour ouvrir un compte en ligne, les gens doivent avoir un compte de courriel et savoir accéder à leurs messages à partir de ce compte. Ils ont ensuite besoin d’aide pour ouvrir une session et naviguer sur le site même. L’ouverture d’une session exige l’authentification d’une carte de crédit par la banque affiliée. Les couches de nouveaux apprentissages et de problèmes potentiels sont immenses à gérer sans soutien, ajoute le coordonnateur.

Combien [au gouvernement] ignorent que cela posera un problème?

### Communication avec ses proches

Le même couple qui a entendu parler du programme par l’entremise du POAFE aimerait également utiliser la technologie pour rester en contact avec son fils adulte qui enseigne à l’étranger. Avant de partir, le fils a installé Skype sur son ancien ordinateur portatif. Cependant, les parents ont récemment commencé à utiliser WhatsApp sur leur téléphone, ce qu’ils préfèrent maintenant. Le père préfère cela puisqu’il peut communiquer avec son fils à tout moment. Il aime aussi relever le défi d’apprendre de nouvelles tâches ou applications, et a appris à joindre des fichiers et des photos par lui-même. « Il m’envoie quelque chose, alors je dois trouver comment lui répondre », commente-t-il. La mère dit qu’elle aime l’application sur son téléphone parce qu’elle peut voir les endroits que son fils visite quand il voyage pendant les congés scolaires.

### Accès à l’emploi

En plus d’utiliser la technologie au travail, les employés devront aussi utiliser et parfois démontrer des capacités techniques simplement pour présenter une demande d’emploi.

Une apprenante dans un autre programme fait part de son expérience de demande d’emploi dans un magasin à grande surface. Elle devait se créer un compte pour présenter sa demande, ce qu’elle n’était pas à l’aise de faire. « Pourquoi ai-je besoin d’un compte? Pourquoi dois-je avoir un nom d’utilisateur et un mot de passe juste pour ce travail? » Elle semble frustrée. Lorsqu’elle a quitté l’école il y a 30 ans, explique-t-elle, il était beaucoup plus facile de trouver un emploi.

Elle s’interroge également sur le type de questions comportementales posées, celles qui visent à mieux comprendre les traits de personnalité. « Certaines des questions étaient vraiment bizarres et sans lien avec l’emploi. »

Par exemple, explique une autre apprenante ayant vécu une expérience semblable, elle se rappelle qu’on lui a demandé : « Si vous étiez un fruit, lequel seriez-vous? » Comment est-on censé répondre à cette question? se demande-t-elle.

### Accès à l’éducation

Le passage à l’apprentissage en ligne aux niveaux secondaire et postsecondaire a créé un nouvel obstacle à l’accès pour les adultes marginalisés sur le plan numérique. Un formateur de programme qui travaille avec les apprenants pour les aider à obtenir leur diplôme d’études secondaires écrit ce qui suit :

Le passage récent des cours utilisant des cahiers d’exercices à des cours strictement en ligne par le biais du centre d’éducation des adultes a certainement imposé de nouvelles exigences aux apprenants du point de vue de la technologie numérique.

Les membres du personnel devront également consacrer leur propre temps à apprendre à utiliser le nouveau système afin d’aider leurs élèves dans les centres d’apprentissage communautaires.

Le principal problème du modèle d’apprentissage en ligne utilisé dans le système secondaire, c’est que beaucoup d’apprenants n’ont pas accès à Internet à la maison.

[Un autre] problème consistera à surmonter la réticence des apprenants et à apaiser leurs appréhensions à l’égard du passage à l’apprentissage technologique.

Les apprenants ayant un niveau de scolarité plus élevé et un accès Internet à la maison peuvent également faire face à des difficultés numériques, en particulier lorsqu’elles sont combinées à du contenu difficile. Une femme dans un autre programme dit qu’elle se prépare à entrer dans un programme de soins infirmiers après avoir travaillé plusieurs années comme préposée aux services de soutien à la personne (PSSP). Elle explique qu’elle veut « mettre à jour » ses compétences puisqu’elle n’était plus aux études depuis si longtemps. Elle aimerait se préparer à faire des présentations, apprendre à ajouter des pièces jointes à des courriels, ainsi qu’à utiliser un système de gestion de l’apprentissage en préparation pour les cours en ligne.

Elle a utilisé la technologie lorsqu’elle suivait son cours de PSSP il y a plusieurs années, mais elle reconnaît que bien des choses ont changé. « Il y a tellement de fonctions que je ne connais pas, dit-elle. Ça pourrait probablement faire mon lavage! » ajoute-t-elle en plaisantant.

C’est vraiment incroyable. J’ai lu tout le matériel et j’ai commencé au début parce que je voulais voir tout ce qui a changé.

De plus, elle doit suivre un cours de chimie de 12e année, un préalable au programme de soins infirmiers. Le formateur du programme a compilé des ressources en ligne qu’elle peut utiliser. L’acquisition de nouvelles compétences techniques combinée à la maîtrise de contenus difficiles en ligne sans pouvoir être en classe présente des défis d’apprentissage interreliés.

|  |
| --- |
| CONSIDÉRATIONS RELATIVES AU CURRICULUM |
| La littératie a toujours été un problème d’accès et de possibilités d’apprentissage, et non un problème de capacité individuelle (contrairement à ce que des initiatives d’évaluation à grande échelle nous poussent à croire). Le mot imprimé est une technologie, une reformulation de la langue parlée, qu’il faut apprendre intentionnellement et soutenir directement dans son acquisition et son utilisation.  Sans accès à des possibilités d’apprentissage durables et variées dans le système scolaire, au travail et dans sa vie personnelle, et sans possibilité d’utiliser cette littératie dans des contextes précis, l’acquisition de la littératie restera toujours fragile.  Bien que les gens parviennent souvent à apprendre le fonctionnement de base du système textuel au sein de leurs propres réseaux de soutien et d’utilisation, l’acquisition de compétences plus spécialisées en littératie exige une participation active de leur part dans divers contextes d’apprentissage et d’acquisition. La technologie a ensuite ajouté une autre couche d’apprentissage et un obstacle supplémentaire à l’accès, qui est particulièrement évident parce qu’elle requiert une infrastructure matérielle.  Reformulation du texte et technologie  Texte dans divers contextes  Fonctionnement de base des systèmes textuels  Texte dans divers contextes  Fonctionnement de base des systèmes textuels  La plupart des initiatives d’acquisition de la littératie définissent celle-ci comme une capacité individuelle, intégrant des approches d’acquisition de la littératie (p. ex., accent mis sur la phonétique, l’acquisition du vocabulaire ou les niveaux de lecture séquentielle) qui sont guidées par la façon dont la littératie est divisée pour les tests à grande échelle. Mais la reformulation de la littératie par la technologie montre que la littératie est et a toujours été une question d’accès et de possibilités. Ce qu’il faut, ce sont des moyens utiles de définir l’acquisition de la littératie dans cette perspective.  À l’appui de cette ligne de pensée, il y a un cadre[[26]](#footnote-26) qui organise l’acquisition de la littératie numérique dans le but d’assurer l’inclusion de tous les citoyens. Les aspects du *développement du capital humain numérique* dans le contexte des centres communautaires de formation des adultes peuvent être utiles pour reformuler l’acquisition de la littératie, en fournissant des principes, des résultats, des buts et des mesures de soutien clairement énoncés. |

# 2. Défis socioéconomiques et obstacles à l’accès

Les programmes reconnaissent les grands défis socioéconomiques communautaires (c.-à-d. la pauvreté, les transferts d’emploi, le manque de transport, et l’accès limité et coûteux à Internet à domicile) et les circonstances individuelles (c.-à-d. les déficiences et les problèmes de santé mentale et physique) qui nuisent à l’inclusion numérique et à l’acquisition de compétences en littératie numérique, et ils font leur possible pour y remédier.

### Personnes vivant dans la pauvreté

La moitié des personnes apprenantes qui fréquentent les centres d’apprentissage communautaires reçoivent une forme quelconque d’aide au revenu[[27]](#footnote-27). L’autre moitié indique qu’elle occupe un emploi (23 %) ou dépend des autres (27 %). On ne sait pas quel est leur niveau de revenu. Cependant, il est très probable que ces apprenants aussi présentent un faible niveau de revenu.

Le personnel du programme est pleinement conscient des défis et des difficultés qui façonnent la vie des personnes apprenantes, et il fait ce qu’il peut pour aider les apprenants à naviguer parmi les services et les mesures de soutien et à y accéder.

### Manque d’accès abordable

Les apprenants ont tendance à choisir des forfaits plus abordables de paiement à l’utilisation (p. ex., 100 $ par année ou 15 $ par mois) sur leur téléphone. Souvent, ils n’ont pas d’autre appareil. Leur principal accès au Wi-Fi illimité et à d’autres appareils se fait dans les centres d’apprentissage. C’est bien d’avoir accès à Internet dans le programme, explique un coordonnateur de réseau dans l’Est de l’Ontario, mais ce n’est pas une solution à long terme.

Que se passe-t-il lorsque les gens rentrent chez eux à la fin de la journée? Tout est perdu. Ils n’ont pas l’occasion de renforcer leurs capacités. On s’efforce de le faire, mais il n’y a pas de soutien après la formation.

Un bénévole qui travaille avec des apprenants dans un programme urbain de l’Ouest de l’Ontario dit ceci :

Ils ne passent pas beaucoup de temps ici. Je leur demande ensuite s’ils ont un appareil à la maison pour continuer à travailler dessus. Souvent, la réponse est non.

Les apprenants savent qu’ils peuvent aller à la bibliothèque, explique une coordonnatrice du même programme, mais ils sont occupés et leur horaire de travail est souvent imprévisible. Les bibliothèques de la région disposent d’excellents services, comme le Wi-Fi gratuit, mais elles sont limitées dans la quantité de soutien direct et de formation qu’elles peuvent offrir, s’il y a lieu, ajoute-t-elle.

Le mieux, c’est quand ils peuvent faire quelque chose à la maison. S’ils doivent se rendre quelque part et intégrer cela à leur vie, c’est beaucoup plus difficile.

L’abordabilité devient un problème plus important dans les régions rurales et éloignées qui dépendent du service par satellite, déclare le coordonnateur de réseau. L’accès par satellite coûte 100 $ par mois dans leur région. Beaucoup ne peuvent tout simplement pas se le permettre. Il faut que ce soit subventionné, souligne-t-il.

Comment faire pour que les gens aient accès à du matériel gratuit ou bon marché?

C’est une source d’inquiétude et de disparité entre les régions urbaines et rurales ou éloignées, ajoute-t-il.

### Manque de mesures de soutien à l’emploi spécialisées pour les femmes de plus de 50 ans

Quatre femmes, toutes dans la cinquantaine et au début de la soixantaine, parlent de l’anxiété qu’elles ressentent à vivre avec un seul revenu après avoir récemment perdu leur emploi. Trois disent qu’elles devront travailler au-delà de 65 ans pour subvenir à leurs besoins. Elles se heurtent à de multiples défis pour trouver un emploi, y compris le manque de compétences techniques.

Dans leur collectivité, elles n’arrivent à trouver que du travail à temps partiel moins bien rémunéré. Elles sont également limitées dans le genre de travail qu’elles peuvent exercer en raison de la fatigue physique et de maladies chroniques. Il n’y a simplement pas assez d’emplois décents, signale une participante. Elles mentionnent le bénévolat comme moyen de décrocher un emploi, mais cela pose un problème s’il faut payer l’essence pour se rendre à l’organisme. Une autre explique qu’elle ne peut même pas poser sa candidature à un poste de caissière, métier qu’elle exerçait dans le passé, puisqu’elle ne connaît pas les nouveaux systèmes de point de vente utilisés pour faire fonctionner les caisses enregistreuses informatisées.

Je n’ai aucune idée comment utiliser une caisse moderne.

Les employeurs veulent savoir que le candidat possède cette expérience avant de l’embaucher, ajoute-t-elle. Le programme local de services d’emploi les a toutes aiguillées vers le centre d’apprentissage pour leur permettre d’acquérir des compétences techniques. Cependant, il y a peu de mesures de soutien en place pour les aider à transférer leurs compétences antérieures, à trouver un emploi approprié et à établir des liens directs avec les employeurs. Les mesures de soutien du gouvernement s’adressent aux jeunes, explique l’une d’elles, et non aux femmes de plus de 50 ans.

|  |
| --- |
| CONSIDÉRATIONS stratégiques |
| Les programmes spécialisés dans le développement de la littératie numérique comme le Programme d’AFB jouent un rôle clé dans les efforts visant à créer des collectivités inclusives sur le plan numérique. Toutefois, leurs efforts seront toujours limités si les personnes avec qui ils travaillent n’ont pas accès à Internet à domicile. De plus, leur travail doit s’inscrire dans un contexte plus vaste comprenant d’autres partenaires communautaires comme les bibliothèques, les programmes de soutien à l’emploi, d’autres programmes d’éducation des adultes et des parties prenantes comme les gouvernements et les entreprises.  Par exemple, la Ville de Portland a récemment élaboré un plan d’action utile sur l’équité numérique[[28]](#footnote-28) qui permet de définir une approche aussi vaste et multipartite :   1. Assurer l’**accès** à Internet haute vitesse et à des appareils abordables pour les personnes dans le besoin. 2. Offrir de la **formation et du soutien** pour veiller à ce que chacun possède les compétences nécessaires pour utiliser la technologie numérique afin d’améliorer sa qualité de vie. 3. **Donner les moyens** aux partenaires communautaires de combler le fossé numérique grâce au financement, à la coordination, à la formation et aux ressources en personnel. 4. **Créer des possibilités** d’emploi dans l’économie numérique pour les populations mal desservies. 5. Établir un **cadre stratégique** qui appuie l’équité numérique et l’adoption significative d’Internet, ce qui entraîne de meilleurs résultats communautaires.   Les centres d’alphabétisation communautaires peuvent jouer un rôle clé dans la formation et le soutien (le deuxième élément) des personnes exclues sur le plan numérique, mais ils ne peuvent pas travailler seuls. Leurs efforts doivent s’inscrire dans un effort global d’inclusion numérique qui comprend également l’accès, la coordination entre les partenaires communautaires, les possibilités d’emploi et un cadre stratégique communautaire. |

# 3. Expériences des personnes apprenantes en matière d’apprentissage et d’alphabétisation numériques

Les personnes apprenantes présentent une vaste gamme d’expériences, de répertoires et d’aspirations en matière de littératie numérique. Certaines ont peu ou pas d’expérience en technologie, tandis que d’autres possèdent une grande expertise dans un domaine devenu désuet ou sous-évalué sur le marché du travail. D’autres ont utilisé la technologie intensivement pendant un certain temps (pendant qu’elles suivaient un programme d’études, par exemple), pour ensuite cesser d’utiliser ces compétences une fois qu’elles sont sur le marché du travail, constatant qu’elles doivent réapprendre et mettre à jour leurs compétences à leur retour aux études.

### Compétences préliminaires

Toutes les personnes apprenantes qui ont participé à l’étude ont certaines compétences techniques et la plupart disent qu’elles possèdent un téléphone intelligent. Certains formateurs et coordonnateurs disent avoir travaillé à l’occasion avec des personnes qui n’ont jamais utilisé un ordinateur, habituellement des personnes âgées.

Une coordonnatrice ayant près de 20 ans d’expérience a constaté un changement énorme. Dans les années 1990, lorsque la plupart des apprenants utilisaient la technologie pour la première fois, ils éprouvaient énormément de crainte et d’appréhension. Ce sentiment général d’inquiétude a presque disparu, explique-t-elle. Un formateur ajoute que de nombreux progrès technologiques réalisés au cours de la dernière décennie ont aidé à éliminer la nécessité d’enseigner beaucoup de compétences techniques de base, comme la dactylographie, l’utilisation de la souris ou l’enregistrement d’un fichier dans un dossier. La coordonnatrice et le formateur travaillent tous les deux dans un programme urbain.

En général, bon nombre des participants sont à l’aise d’utiliser leur téléphone intelligent, quoique de façon limitée. Leurs appareils sont souvent configurés par d’autres et leur utilisation porte essentiellement sur une poignée d’applications et de processus.

Un coordonnateur explique que leurs compétences sont « marginalisées et fragmentées ». Un formateur d’un autre programme écrit ce qui suit :

Certaines personnes éprouvent de la difficulté à absorber de l’information à l’écran associée à la technologie numérique. Leur accès personnel à l’extérieur de nos centres peut être limité, ce qui menace les progrès accomplis.

Le formateur décrit une série de défis interreliés qui ont une incidence sur l’acquisition de compétences en littératie numérique, soit de faibles capacités en littératie imprimée, combinées à de nouveaux environnements numériques qui présentent des défis supplémentaires en matière de navigation et de lecture, ainsi que des possibilités d’accès irrégulières.

Avec leurs connaissances et leur expérience limitées, explique un tuteur, leur apprentissage initial est très mince et se rapporte à un appareil et à une application en particulier.

Ils ne savent pas comment relier tous les éléments. L’une des choses que je constate que je fais, c’est de relier ces éléments. S’ils doivent utiliser un autre appareil, ou le même appareil, mais un autre logiciel de traitement de texte, ils n’arrivent pas encore à relier tous les éléments.

Le même tuteur dit que son but consiste à d’aider les personnes apprenantes à « contextualiser » les applications et les appareils. Il ne se contente pas d’articuler l’apprentissage autour d’un produit donné comme Word, explique-t-il. Il aide les apprenants à comprendre le traitement de texte en général et leur montre ensuite comment utiliser l’application à laquelle ils ont accès.

Les gens aiment la contextualisation. C’est leur vie. C’est leur réalité.

Il demande également aux apprenants d’apporter leur propre appareil aux séances hebdomadaires pour apprendre dans le contexte de leur appareil.

Un formateur fait remarquer que les apprenants ne sont pas toujours conscients des capacités de leur téléphone intelligent – qu’il s’agit en fait d’un mini-ordinateur et qu’il est très puissant. Une formatrice travaillant avec des apprenants débutants trouve Padlet utile. Son objectif est de trouver des outils qui offrent une initiation amusante et intéressante à la technologie et qui favorisent l’intégration de la communication multimodale. Elle intègre également l’utilisation des appareils des personnes apprenantes pour transférer une photo, par exemple. Une formatrice travaillant avec des apprenants de niveau supérieur encourage ses étudiants à prendre des photos des notes écrites pour le cours.

#### Sentiment d’exclusion

Il y a aussi des implications socioculturelles. Un apprenant qui n’a pas de téléphone intelligent, explique un formateur, peut sentir :

[Qu’il ne fait pas] « partie de la gang » ou partie du groupe de personnes plus avancées sur le plan technologique. Certains apprenants se sentent mis de côté. Ils perdent leur sentiment d’appartenance. Ils se sentent exclus du groupe de personnes qui possèdent un téléphone intelligent ou qui porte quelque chose dans l’oreille tout le temps.

Un apprenant d’un autre programme a fait un commentaire semblable. Avant de participer à un programme d’alphabétisation, il avait l’impression de manquer tellement de choses liées à la technologie.

Je déteste être perdu. Je veux pouvoir dire « Je sais de quoi vous parlez » pour ne pas me sentir perdu.

### Compétences interreliées en littératie et en technologie

Certains des apprenants participants décrivent des situations où ils doivent acquérir des compétences et des connaissances interreliées en littératie et en technologie pour des contextes particuliers. Par exemple, une apprenante apprend à créer un site Web simple et à s’initier aux ventes en ligne pour soutenir sa petite entreprise de menuiserie. Elle doit acquérir des compétences générales en calcul pour soutenir son entreprise et suivre ses dépenses et son revenu dans une feuille de calcul simple. Elle acquiert également des compétences et des connaissances plus vastes en matière de marketing et de transactions en ligne.

Quelques-uns des apprenants participants veulent s’inscrire à des programmes postsecondaires et doivent aborder des préoccupations interreliées en matière de littératie, de numératie, de technologie, de contenu et de préparation générale, notamment :

* Naviguer dans les systèmes de gestion de l’apprentissage en ligne adoptés par certains établissements et utilisés de différentes façons par les formateurs et formatrices de niveau collégial.
* Acquérir des connaissances spécialisées dans certaines disciplines et suivre des cours préalables obligatoires au niveau secondaire (même si l’apprenant a obtenu un diplôme), qui peuvent être exigés pour présenter une demande dans le cadre d’un programme en particulier; l’accès aux cours se fait souvent en ligne.
* Certains apprenants travaillent également à obtenir un GED et accèdent aux documents en ligne par le biais d’Apprentissage électronique[[29]](#footnote-29), où ils doivent gérer le matériel et le système en ligne de façon autonome.

Une formatrice qui aide les apprenants à passer leur GED fait remarquer que ses étudiants possèdent énormément d’expérience en technologie. Plutôt que d’essayer de trouver un nouvel outil ou une nouvelle technologie à leur enseigner, elle s’efforce surtout d’utiliser la technologie pour améliorer le travail d’enseignement et d’apprentissage en général.

C’est moins une question de les exposer à de nouvelles expériences de littératie numérique que de leur demander ce qui existe pour améliorer notre façon de travailler ou d’enseigner. Google Classroom en est un exemple.

Google Classroom permet aux apprenants de s’habituer à utiliser des systèmes de gestion de l’apprentissage, couramment utilisés dans les établissements d’enseignement secondaire et postsecondaire. La formatrice dit que c’est l’occasion d’imiter les processus qu’ils pourraient devoir utiliser dans les programmes collégiaux.

#### Utilisation des technologies d’assistance

Un apprenant ayant une déficience de lecture explique que lire tout seul peut être difficile. Il préfère entendre le texte lu à haute voix et pense qu’un logiciel de lecture de texte lui serait utile.

Je trouve ça tellement dur parce que j’ai de la difficulté avec les mots et ça enlève le plaisir de lire. Si on me lisait le texte, ce serait un avantage.

Il a essayé cette stratégie à la maison pour lire la Bible avec un coffret de CD et il trouve cela utile. Il n’a pas encore essayé d’autres stratégies fonctionnelles ou appareils particuliers.

### Recontextualisation des compétences préalables en littératie et en technologie

D’autres participants à l’étude doivent recontextualiser des compétences et des connaissances préalablement acquises en littératie et en technologie dans de nouvelles situations. Par exemple, une apprenante a déjà travaillé avec un Mac, mais doit maintenant apprendre à utiliser un PC pour présenter des demandes d’emploi de bureau. Une autre a dit qu’elle voulait apprendre à utiliser Google Docs après avoir utilisé Word afin de tenir le procès-verbal d’une réunion. Et un autre avait un diplôme en informatique, se rappelle une formatrice, mais avait quand même besoin d’aide pour intégrer ses compétences en technologie avec le type de lecture et de rédaction qu’il devait accomplir pour atteindre son but.

Bien que leurs compétences en littératie mêmes ne soient pas la principale préoccupation, la transition d’un environnement technique à un autre ajoute de la pression. De plus, le contexte où se déroulera la tâche et les conditions d’apprentissage de la nouvelle tâche ajoutent de la pression, ce qui pourrait nuire à leurs compétences en littératie. La femme qui veut rédiger le procès-verbal dit qu’elle s’inquiète d’utiliser Google Docs devant des gens pendant la réunion. Que se passera-t-il si elle a un problème technique? La femme qui doit transférer ses compétences et ses connaissances d’un environnement Macintosh à un environnement PC subit d’énormes pressions pour trouver un emploi afin de subvenir à ses besoins.

La technologie ajoute un autre niveau d’interprétation à la littératie, explique une formatrice. Par exemple, certains peuvent reconnaître une ligne d’objet dans un courriel, mais ils n’ont pas une meilleure compréhension de ce qu’elle représente et de la façon d’écrire une phrase appropriée. Le concept, qui consiste à résumer le contenu et l’objet du courriel de façon à ce que le destinataire le comprenne, est en fait très complexe, ajoute-t-elle. La perception selon laquelle la technologie facilitera les choses est souvent erronée.

#### Démonstrations à enjeux élevés des compétences en littératie et en technologie

Ce qui augmente encore davantage la pression, décrit un coordonnateur, ce sont les situations dans la collectivité où l’on demande aux candidats à un emploi de démontrer leurs capacités pendant une entrevue. Word demeure important en milieu de travail, explique-t-il. On pourrait demander à un candidat d’élaborer un document sur place dans le cadre d’un test d’aptitude.

C’est ce que j’entends de la part des employeurs, explique le coordonnateur d’un organisme de soutien. Ils disent qu’un certificat attestant qu’une personne a suivi un cours de MS Word ne les intéresse pas. Les candidats doivent démontrer leurs capacités sur place. Une telle démonstration nécessiterait une base de connaissances complète pour pouvoir réussir sous pression.

Quelques apprenants ont des compétences très avancées en technologie. L’un a recommandé divers programmes de protection de la sécurité personnelle et de la vie privée. Un autre souhaite faire carrière dans la conception de jeux vidéo. Pendant son séjour au centre d’alphabétisation, il a commencé à acquérir des compétences en communication et en production vidéo en ligne et produit maintenant sa propre chaîne YouTube.

### Centres d’apprentissage spécialisés offrant du soutien qui n’existe pas ailleurs

Les apprenants parlent de leurs tentatives d’acquérir des connaissances et des compétences numériques. Bon nombre d’entre eux ont reçu de l’aide de leurs proches au début. Même si certains disent qu’ils reçoivent encore du soutien, d’autres hésitent à continuer de poser des questions à leurs proches, de crainte qu’ils n’aient plus la patience d’y répondre.

À la maison, je suis différent. Ce n’est pas pareil d’apprendre d’un membre de sa famille, comme quand on apprend à conduire. Je préfère être en classe et avoir un professeur qui peut m’aider.

Les personnes qui vivent seules expliquent qu’elles devaient généralement apprendre par elles-mêmes avant de s’inscrire à un programme d’alphabétisation communautaire.

#### Limites des bibliothèques et des centres d’emploi

Lors d’une entrevue de groupe, quatre des cinq participants ont dit qu’un organisme d’emploi local les avait aiguillés vers le centre d’apprentissage. Ils comprennent tous que le centre d’emploi offre un soutien de base à la recherche d’emploi, mais qu’il n’a ni le mandat ni les ressources nécessaires pour offrir plus de soutien et enseigner des compétences numériques.

Ils peuvent faire certaines choses, mais ils sont très limités. Ils offrent une certaine aide, mais n’enseignent pas.

Ils discutent ensuite de leur expérience au centre d’emploi de leur bibliothèque locale.

Apprenant 1 : J’ai été épaté de voir les jeunes arriver avec leur clé. Ils la mettaient dans l’ordinateur, puis tapaient leur curriculum vitae. Ils savaient exactement ce qu’ils faisaient. Ils n’avaient pas besoin d’aide, et je pense que c’est ce que le personnel préfère.

Apprenant 2 : Ensuite, nous débarquons. Je reste assis là à regarder autour.

Apprenant 3 : J’avais peur de demander de l’aide parce que j’avais déjà posé quelques questions...

Ils éprouvent des sentiments semblables quant au soutien offert à la bibliothèque locale.

Apprenant 2 : Il faut vraiment savoir ce qu’on fait là-bas.

Apprenant 4 : Les gens de la bibliothèque ne sont pas là pour vous enseigner l’informatique.

En général, les apprenants savent qu’ils posent peut-être des questions très simples et ils ont l’impression d’abuser du temps du personnel au centre d’emploi ou à la bibliothèque. Une coordonnatrice d’un autre programme mentionne que les apprenants avec qui elle travaille sont gênés de demander de l’aide à un bibliothécaire.

Ils sont heureux d’avoir accès à un centre d’apprentissage spécialisé, doté de personnel professionnel qui comprend leurs difficultés et ne juge jamais leurs questions, même les plus simples. Une apprenante a dit ce qui suit :

Ça me fait du bien d’apprendre quelque chose. Je ne suis pas aussi stupide que je le pense. Les gens doivent être patients avec moi, et le formateur a tellement de patience.

De plus, elle explique qu’elle serait nerveuse de suivre un cours « en milieu scolaire » et qu’elle préfère le petit centre d’apprentissage communautaire, y compris le soutien qu’elle reçoit des autres apprenants.

On se sent plus détendu et moins hésitant. Quand on parle de notre situation aux autres, ils sont plus sympathiques et ils comprennent.

### Éléments importants à apprendre selon les apprenants adultes

#### Sécurité et protection de la vie privée

Un groupe d’apprenants d’un des programmes discute de l’importance d’apprendre à se protéger contre la fraude et la manipulation en ligne. La conversation commence lorsque l’un d’eux se rappelle l’expérience vécue par une autre apprenante, une femme âgée qui apprenait à utiliser un ordinateur pour la première fois.

Je me sens mal pour cette femme. Elle ne savait absolument rien. Les formateurs lui ont d’abord montré à ouvrir et fermer une session, mais ils auraient aussi dû lui parler des virus et des sites malveillants.

Les gens doivent apprendre à éviter d’être victimes de programmes frauduleux et malveillants. D’un seul coup, quelqu’un peut vous prendre tout ce pour quoi vous avez travaillé. Ils ont des armées de personnes qui essaient de voler nos renseignements.

Un autre apprenant partage alors ses connaissances sur divers modules et applications qu’il a appris à utiliser pour protéger son ordinateur et ses activités en ligne. Les gens doivent se protéger contre le piratage, explique-t-il en recommandant [NoScript](https://noscript.en.softonic.com/), une extension permettant d’éviter les fenêtres publicitaires et les virus malveillants. Il suggère également que les gens apprennent à effacer leur cache régulièrement.

Les deux apprenants discutent ensuite de la façon dont ils ont appris à gérer les virus et les maliciels accumulés. L’un d’eux mentionne l’utilisation d’une clé FixMeStick. L’autre parle de la façon de trouver un technicien fiable lorsque rien d’autre ne semble fonctionner.

Un troisième étudiant explique ensuite qu’il ne s’est jamais soucié que quelqu’un vole ses renseignements, jusqu’à ce qu’il soit victime d’un vol de carte de débit en achetant de l’essence. Il s’est fait voler 1 500 $, que sa banque lui a remis, mais il est maintenant beaucoup plus prudent.

Personne parmi les participants n’utilise d’applications d’apprentissage sur son téléphone intelligent pour le moment. L’un des participants dit qu’il regarde souvent des vidéos sur YouTube pour apprendre des choses. D’autres utilisent également YouTube pour effectuer des travaux de réparation et d’entretien sur leur voiture. Les participants utilisent surtout leur téléphone pour texter et parler, en plus de consulter des cartes, le GPS et de faire des recherches rapides sur Google. Un apprenant dit qu’il télécharge parfois des manuels, puis les imprime pour lire le matériel. Aucun participant ne lit beaucoup sur son téléphone, préférant les livres et les sources de papier.

**Points de vue des formateurs et formatrices**

Les apprenants utilisent couramment les vidéos de YouTube et Facebook. Ce sont des mécanismes qui « récompensent les gens et gardent les apprenants accrochés », dit un formateur. Ils ont peut-être aussi un domaine d’intérêt très étroit et un répertoire limité – un ensemble limité d’« applications préférées » ou de moyens de communication comme les messages texte et les courriels.

*Ils ont recours à ces outils parce qu’ils permettent de régler un problème très immédiat pour eux. Ils apprennent à utiliser quelques outils en particulier.*

Un autre formateur ajoute :

*Ils ne voient pas l’ensemble du monde numérique en ce qui concerne la sécurité et la protection de la vie privée. C’est alors trompeur quand ils disent « Je sais utiliser Google et Facebook », car ils ne savent pas les utiliser de façon appropriée, efficace et sécuritaire.*

Ils discutent ensuite de l’utilité d’apprendre à faire des recherches plus précises en utilisant les opérateurs AND, OR et les guillemets. Deux conviennent qu’il serait très utile d’apprendre à le faire. Il faut aussi faire attention de ne pas passer trop de temps sur la technologie, surtout quand c’est pour jouer, ajoute un jeune apprenant. Il est également important d’en apprendre plus sur l’utilisation saine des technologies et de reconnaître quand des adolescents et de jeunes adultes pourraient se heurter à des problèmes.

Les apprenants de ce programme ont des idées très claires de ce qu’ils aimeraient apprendre par rapport à la technologie dans leur vie. Les deux formateurs d’un autre programme ont observé ces mêmes intérêts d’apprentissage dans leurs propres programmes avec des apprenants différents. Aucun des programmes ne semble comporter un cours, un groupe d’apprentissage ou un atelier consacré au sujet.

|  |
| --- |
| CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES |
| L’acquisition de la littératie numérique est dynamique et contextualisée. Les habiletés ne sont pas statiques et facilement transférables d’un contexte à l’autre. Et l’apprentissage est motivé par des intérêts et des objectifs pratiques. Tout cela est devenu évident lorsque les apprenants ont discuté de leur utilisation de diverses technologies et des raisons de leur participation au programme.  Une description publiée récemment sur l’acquisition de compétences numériques au sein de la population est utile. Il s’agit de l’une des rares tentatives qui définit à la fois la nature contextuelle et la nature fluide et dynamique de l’acquisition des compétences.[[30]](#footnote-30).    Pensée critique  Compétences techniques  Littératie - Numératie  Capacités créatrices  COMPÉTENCES DE BASE  COMPÉTENCES DU MARCHÉ DU TRAVAIL  COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES  **Compétences numériques professionnelles :** Compétences nécessaires pour développer de nouvelles technologies, de nouveaux produits et de nouveaux services numériques. Par exemple, compétences requises par les développeurs de logiciels et les scientifiques des données.  **Compétences numériques du marché du travail :** Compétences propres à une profession dont une proportion croissante de la population active a besoin. Par exemple, utilisation de logiciels de feuilles de calcul, de conception numérique et de gestion des relations avec la clientèle.  **Compétences numériques de base :** Compétences dont tout le monde a besoin pour participer à une économie de plus en plus numérique. Par exemple, capacité d’interagir en toute confiance avec la technologie, comme savoir comment trouver de l’information, faire une recherche dans un moteur de recherche en ligne, communiquer avec d’autres personnes et utiliser toutes sortes d’applications et de logiciels existants.  Trois grands domaines d’acquisition des compétences – soit les compétences de base ou « de tous les jours », les compétences du marché du travail et les compétences professionnelles – établissent des contextes, des circonstances et des objectifs d’apprentissage très différents.   1. Les compétences de base ou de tous les jours sont celles que les gens utilisent dans leur vie pour faire des transactions et accéder à des services. 2. Les compétences du marché du travail dépendent de la profession et pourraient être contextualisées davantage. Par exemple, les formateurs et formatrices acquièrent des répertoires de compétences et de connaissances appuyant la pédagogie, tandis que les apprenants pourraient acquérir des ensembles très différents de compétences du marché du travail pour appuyer des emplois précis. 3. Les compétences numériques professionnelles sont celles qu’on utilise pour développer « de nouvelles technologies, de nouveaux produits et de nouveaux services numériques ». Par exemple, un apprenant participant à l’étude souhaitait faire carrière en conception de jeux vidéo et perfectionnait ses compétences professionnelles pour produire des vidéos et du contenu sur sa propre chaîne YouTube.   Dans chaque grand domaine se trouve des ensembles plus précis de compétences et de capacités – techniques, critiques, créatrices et en littératie/numératie – qui sont façonnées par les divers contextes où on les utilise.  Une telle conceptualisation peut servir à organiser notre façon de voir l’acquisition de compétences numériques dans les programmes d’AFB afin de soutenir tant les personnes apprenantes et que les formateurs et formatrices. |

# 4. Approches organisationnelles et pédagogiques

Les six programmes élaborent des approches organisationnelles et pédagogiques de l’inclusion numérique qui conviennent à leur contexte. Celles-ci reposent sur des relations d’apprentissage bienveillantes et fournissent de nombreux exemples de programmation adaptée et significative. Leurs choix sont façonnés par les apprenants, le fonctionnement global du programme, les besoins techniques, les besoins en dotation, l’accès aux ressources et à l’expertise, et l’accès au contenu. L’intérêt plus récent pour ce qu’on appelle les cours modulaires ou de courte durée (aussi appelés cours boutique) a été une réaction, en partie, aux mesures de responsabilisation du bailleur de fonds.

### Groupes d’apprentissage et cours d’un semestre ou d’un an

Deux des six programmes organisent l’enseignement en séances de groupe qui s’échelonnent sur un semestre ou une année scolaire. Ce sont les deux plus gros programmes, qui comptent suffisamment d’apprenants et de membres du personnel pour offrir des séances régulières à différents groupes d’apprenants adultes pendant quelques heures chaque jour.

Dans l’un des plus gros programmes, l’apprentissage numérique est intégré à l’horaire global, auquel s’ajoutent des activités multidisciplinaires et le coenseignement. Les apprenants ne sont pas divisés par niveau, et chaque formateur ou formatrice travaille avec des étudiants de plusieurs niveaux, présentant le même sujet, mais ajustant la difficulté et la complexité des activités connexes en fonction des capacités et des buts des apprenants.

Dans un autre programme, les apprenants sont divisés en trois groupes en fonction de leurs capacités : (1) les apprenants débutants ayant des compétences en littératie très limitées, (2) les apprenants de niveau intermédiaire et (3) les apprenants de niveau supérieur se préparant à passer leur GED. Dans ce modèle, chaque formateur ou formatrice intègre l’acquisition des compétences numériques au contenu et aux activités d’apprentissage d’un cours ou d’un groupe d’apprentissage particulier, et dispose de beaucoup d’autonomie.

### Cours modulaires ou de courte durée comportant du contenu préétabli

Cinq des six programmes offrent également des cours de courte durée (modulaires), qui s’échelonnent habituellement sur six à huit semaines pendant quelques heures par semaine. Tous offrent un cours d’informatique de base dans un environnement Windows, y compris MS Word. Certains offrent également des cours liés à l’emploi et d’autres cours de technologie, et un programme est en train d’élaborer des cours axés sur la lecture et la rédaction qui portent sur un sujet ou une compétence en particulier. Le tableau qui suit énumère les cours en voie d’élaboration ou actuellement offerts dans les cinq programmes.

| **Domaine d’apprentissage** | **Sujet** |
| --- | --- |
| Technologie | Informatique de base  Certificat Northstar  Sujets avancés (Excel, Word, PowerPoint)  Sécurité et recherches sur Internet  Utilisation de tablettes et d’iPad  Suite Google  Utilisation des médias sociaux et portfolios numériques |
| Emploi | Système d’information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT)  Smart Serve  Manipulation sécuritaire des aliments  Compétences génériques avec Soft Skills Solutions  Service à la clientèle/Excellence du service  Systèmes de point de vente et service à la clientèle |
| Scolaire | Rédaction de dissertation |
| Ménage | Lecture sur la santé  Mathématiques financières |
| Connaissances transformatrices | Exploration de ma collectivité (intégration de l’histoire, de la géographie et de l’éducation civique)  D’où viens-je? (exploration de l’histoire de sa collectivité et de sa famille)  Apprentissage motivationnel et perfectionnement personnel  Sujets liés à la justice sociale et à l’équité  Gestion personnelle pour les femmes |

Bon nombre des cours de technologie et d’emploi délivrent un certificat que les étudiants peuvent utiliser dans leur recherche d’emploi. Les apprenants et les employeurs apprécient les certificats, commente un coordonnateur.

Cette preuve d’apprentissage peut mener loin.

L’élaboration de nombreux cours de courte durée axés sur la technologie est une activité plus récente, explique chacun des cinq coordinateurs des programmes qui offrent actuellement les cours. Auparavant, les mesures de responsabilisation ne pouvaient pas servir à rendre compte des taux de réussite et d’achèvement des apprenants à partir de cours et de contenu liés à la technologie seulement. Autrement dit, la technologie devait être intégrée à d’autres cours, contenus et sujets. Avec la levée de la restriction, les programmes n’ont pas tardé à élaborer de nouveaux cours. Les cours ont plusieurs objectifs importants :

* fournir un mécanisme de sensibilisation visant à informer les collectivités au sujet des centres d’apprentissage;
* attirer de nouveaux apprenants et les faire participer à d’autres cours et programmes;
* atteindre des cibles accrues;
* se conformer de façon efficace aux cibles d’inscription et aux exigences en matière de production de rapport, ce qui peut permettre à de nombreux programmes de continuer à travailler avec un plus grand nombre d’apprenants à long terme;
* optimiser les ressources humaines restreintes et faire en sorte que des bénévoles assument des rôles supplémentaires.

#### Cours de technologie

Les programmes utilisent principalement du contenu à source ouverte pour élaborer des cours liés à la technologie, contenu qu’ils complètent, remanient et présentent à nouveau aux apprenants de diverses façons. Ils apportent ces changements pour tenir compte des divers intérêts et des diverses compétences des apprenants et des formats d’enseignement qu’ils utiliseront.

Par exemple, le contenu d’informatique de base est principalement composé de captures d’écran accompagnées d’instructions à l’appui, d’étiquettes et d’instructions étape par étape très claires supposant que l’apprenant est un parfait débutant. Deux programmes ont présenté le contenu sous forme de fichiers PDF pouvant être consultés en version imprimée ou à l’écran, créant ainsi une ressource visuelle et très détaillée. « C’est un bon point de départ. C’est également formidable de l’avoir en format imprimé », explique une formatrice.

Même si le contenu est facilement accessible sur le site GCFLearnFree.org, les apprenants doivent avoir certaines compétences techniques, qu’ils n’ont peut-être pas, simplement pour naviguer sur le site, par exemple, ouvrir deux écrans ou suivre un lien pour faire une activité. Le fait d’avoir le contenu en format imprimé, en plus des directives des formateurs, aide les débutants. Lorsque les étudiants ont acquis une certaine expérience, ajoute-t-elle, GCFLearnFree.org est une « excellente ressource ». Leur approche « attire vraiment tous les types d’apprenants ».

Il y a les exercices pratiques. Il y a les éléments auditifs et visuels, ainsi que l’information écrite et les images.

L’un des défis de cette approche, expliquent quelques participants, est la nécessité de mettre à jour le contenu régulièrement lorsque les applications et les plateformes changent afin de s’assurer que ce que l’apprenant voit à l’écran correspond au matériel de soutien. Il est très difficile de créer du contenu et des ressources supplémentaires sans financement supplémentaire, souligne un formateur. Un autre suggère que de petites subventions seraient utiles pour élaborer le curriculum et le contenu.

### Enseignement et soutien individuels ou personnalisés

Deux des six programmes offrent également un soutien individuel régulier et tous offrent un soutien personnalisé sur demande au besoin.

L’une des questions et des demandes liées à la technologie que posent les apprenants se rapporte à l’utilisation de leurs propres appareils. Deux des programmes offrent tout le soutien possible, y compris le dépannage du fonctionnement de l’appareil et d’applications en particulier. Cependant, deux autres programmes se demandent si c’est à eux d’offrir du soutien technique continu. C’est aussi un domaine dans lequel ils ont une expertise limitée, ajoutent-ils.

### Organisation des pédagogies

Dans l’ensemble des six programmes, les formateurs et formatrices utilisent une variété d’approches pédagogiques, de matériel et de technologies dans chacun des trois modèles organisationnels (c.-à-d. sessions à horaire fixe durant une année ou un semestre, cours de courte durée et enseignement individuel). Les choix sont fondés sur une combinaison de facteurs interreliés, dont les suivants :

* la taille du programme;
* l’inscription continue aux cours;
* les intérêts, objectifs et niveaux de compétence des apprenants;
* le niveau de connaissance et d’aise du formateur ou de la formatrice par rapport aux différentes approches et pédagogies;
* l’accès à du matériel, des ressources et d’autres personnes pour discuter de nouvelles approches;
* le temps nécessaire pour essayer de nouvelles idées et approches;
* la philosophie d’apprentissage du programme, son rôle dans la collectivité et de plus vastes enjeux sociaux et politiques.

En général, il est possible de décrire deux grandes approches[[31]](#footnote-31). L’une d’elles est une *approche transformative et contextualisée* qui intègre l’acquisition des compétences numériques dans des contextes significatifs et vise à aider les apprenants à acquérir de nouvelles façons de savoir, d’être et de se voir par le biais de projets et d’activités d’apprentissage en particulier.

L’autre est une *approche conservative et décontextualisée* qui isole des compétences linguistiques, mathématiques et numériques précises pour se concentrer sur leur acquisition, et adopte la reproduction du texte et des procédés sur la page (ou à l’écran) plutôt que le développement et la production de quelque chose de nouveau.

On a observé des exemples des deux approches dans les six programmes, et les deux se révèlent utiles. Nous n’avons pas l’intention de décrire la mesure dans laquelle chaque approche est utilisée, mais simplement de présenter les approches et de donner quelques exemples tirés des programmes, en accordant une attention particulière à l’intégration de la technologie.

### Approches transformatives et contextualisées

Voici des exemples d’approches transformatives et contextualisées :

* l’apprentissage expérientiel et contextualisé planifié autour d’événements particuliers et d’occasions constantes (comme des sorties éducatives, des procès fictifs, des mini-conférences et l’exploitation d’un casse-croûte), qui favorisent tous l’acquisition authentique de compétences en langue, en littératie, en numératie et en numérique;
* des occasions d’entreprises sociales pour soutenir directement la vie et les possibilités d’emploi des apprenants adultes, qui peuvent également permettre l’acquisition authentique de compétences en langue, en littératie, en numératie et en numérique;
* la narration numérique visant à intégrer le récit personnel, l’agentivité et les médias numériques;
* des cours sur la justice sociale et l’équité intégrant une remise en question, une discussion, une collaboration et un consensus cruciaux afin d’explorer des questions et des sujets complexes comme le racisme, les iniquités systémiques, le sexisme et la misogynie, le capacitisme et le classisme; les activités sont dynamiques et intègrent souvent des projets de médias numériques, d’arts, de rédaction, de recherche et de militantisme.

**Stratégie relative à Google Docs**

Une formatrice explique comment et pourquoi elle utilise Google Docs.

**Pour éviter la perte de fichiers.** Les apprenants n’ont plus à s’inquiéter d’enregistrer leurs fichiers pour le pas les perdre ou les égarer.

**Pour appuyer la collaboration et le travail d’équipe.** Lorsque les apprenants travaillent sur papier, un membre de l’équipe pourrait avoir un document avec lui et être absent, ce qui pourrait perturber le projet. Maintenant, la formatrice a un certain contrôle sur tous les éléments disparates auxquels les apprenants travaillent.

**Pour favoriser l’étayage.** La formatrice peut développer des éléments partiels, comme un tableau ou un début de phrase, que les apprenants peuvent utiliser et compléter.

**Pour modéliser certains formats ou structures**. La formatrice peut donner un exemple que les apprenants peuvent ensuite utiliser pour élaborer le leur. « C’est comme une approche main dans la main », explique-t-elle. Elle peut aussi faire des corrections et des révisions à une rédaction en direct avec un apprenant, ajoutant des justifications et d’autres explications.

Une coordinatrice et formatrice faisant partie d’un programme très intégré et transformatif exprime son point de vue. Elle explique que le programme s’efforce d’éviter de reproduire les structures des systèmes d’enseignement formel qui peuvent être oppressives et restrictives. Un exemple est la façon dont le programme voit l’évaluation.

Les programmes fonctionnent souvent selon l’idée qu’ils doivent répartir les gens par niveau de compétence et les mettre dans une catégorie, explique-t-elle. Bien qu’il soit important de comprendre l’acquisition de compétences dans le cadre d’un processus d’évaluation complet, il n’est pas nécessaire d’utiliser des divisions de compétences dans tous les aspects du programme, comme dans l’organisation de groupes d’apprentissage. Des personnes ayant différents niveaux de capacités en numératie ou en littératie peuvent communiquer et travailler ensemble sur un projet. Elles peuvent participer à une discussion et assumer diverses tâches selon leurs capacités.

Lorsque l’on respecte les gens, ils commencent à exceller dans des domaines que l’évaluation ne reflète pas. Les gens présentent de nombreuses couches en ce qui concerne leur situation mentale, émotionnelle, physique. Ce n’est pas quelque chose qui ressort d’une évaluation.

### Approche conservative et décontextualisée

Tous les programmes comprennent aussi des approches axées sur des activités qui conservent et reproduisent le texte, et les opérations numériques, décontextualisés sur papier et à l’écran. Cela signifie que les personnes apprenantes suivent des curriculums préétablis (en ligne ou dans des cahiers d’exercices) souvent axés sur des aspects précis de la littératie (comme la compréhension de lecture) ou de la numératie (comme les nombres entiers). L’approche repose sur la notion d’apprentissage correctif. Les activités déterminées lors de tests doivent être apprises de façon séquentielle, devenant progressivement plus difficiles de façon à renforcer la base de compétences afin de soutenir d’autres activités d’apprentissage.

Voici quelques exemples :

* l’utilisation du programme de compréhension de lecture en ligne [Read Theory](https://readtheory.org/welcome/frequentlyAskedQuestions), une série de passages de lecture classés par niveau, accompagnés de questions axées sur l’acquisition de vocabulaire et la compréhension, et des questions à développement visant à encourager la pensée analytique et la logique;
* l’utilisation d’une variété de sites ciblant des domaines particuliers d’acquisition de compétences comme le vocabulaire (avec [Freerice.com](http://freerice.com/#/english-vocabulary/1361)) ou la grammaire (avec [Purdue Online Writing Lab](https://owl.english.purdue.edu/owl/section/1/5/));
* des cahiers d’exercices axés sur de plus vastes domaines de lecture et de mathématiques.

Lorsque les formateurs et formatrices doivent répondre aux besoins de personnes apprenantes ayant différents intérêts, buts et capacités, le contenu préstructuré (dans un cahier d’exercices ou en ligne) les aide à intervenir dans un milieu d’apprentissage complexe. Le matériel offre un parcours d’apprentissage clairement défini, est facile d’accès à l’intérieur et à l’extérieur du programme et s’harmonise avec le système scolaire, en particulier au niveau élémentaire.

Les apprenants réagissent aussi positivement à l’approche. Les étudiants d’un programme disent qu’ils apprécient la routine, sachant exactement ce qu’ils ont fait et ce qu’ils doivent accomplir. Les formateurs et formatrices facilitent le processus en créant des feuilles de suivi contenant des leçons à faire et des séries de compétences précises à acquérir en fonction des résultats d’évaluation des apprenants.

Les étudiants d’un autre programme ont participé à une étude visant à soutenir l’élaboration d’un programme d’apprentissage de la lecture en ligne. Les participants parlent de leur expérience de façon très positive, appréciant la rétroaction et le sentiment d’accomplissement que le programme leur a procurés.

Cependant, explique une formatrice, on ne peut pas s’attendre à ce qu’une personne apprenne de façon exhaustive simplement en s’assoyant devant un programme en ligne, même s’il est bien conçu. « Le problème, c’est qu’en général les apprenants en littératie ont besoin de l’aide de formateurs et formatrices », explique-t-elle.

Les apprenants peuvent appuyer sur des boutons, obtenir des résultats et penser qu’ils se débrouillent bien, sans vraiment comprendre ce que ça signifie de réfléchir au contenu. Les apprenants doivent comprendre ce qu’ils essaient de faire quand ils utilisent ces outils.

**Stratégie de découverte en ligne à l’aide de recherches**

Un formateur explique de quelle façon il a conçu une activité de recherche sur Internet faisant appel à une méthode d’apprentissage par la découverte plutôt qu’à une méthode prescriptive.

On évite de commencer par expliquer les concepts de recherche, et l’utilisation de termes et d’étiquettes appropriés. Les apprenants reçoivent plutôt un minimum de directives et essaient diverses recherches pour voir ce qui se passe. Ils expliquent ensuite ce qu’ils ont découvert en utilisant leurs propres mots et interprétations.

Par exemple, les étudiants entrent tous un terme de recherche précis, puis décrivent ce qu’ils voient à l’écran.

Le formateur attire leur attention sur les résultats de recherche, les incitant à regarder de plus près. Il leur demande d’indiquer ce qu’ils voient. Ils discutent ensuite des méthodes de manipulation courantes des résultats, comme la présentation des résultats payants au début de la liste.

Les apprenants essaient ensuite d’autres recherches utilisant des filtres comme AND, OR et des guillemets. Ils décrivent l’effet de chaque filtre sur les résultats de la recherche. Ils passent ensuite du temps à essayer divers termes et filtres de recherche et à comparer leurs résultats entre eux.

Enfin, ils essaient de faire des recherches personnelles pour un projet ou un intérêt précis.

Une autre coordonnatrice se rappelle avoir utilisé AlphaRoute, un programme d’acquisition de compétences en ligne utilisé à la fin des années 1990 et au début des années 2000 qui était conçu spécialement pour les adultes de l’Ontario[[32]](#footnote-32).Elle explique que le programme était très utile, car il venait compléter son rôle de formatrice en permettant aux apprenants de travailler à l’intérieur et à l’extérieur du programme et en libérant une partie de son temps pour qu’elle puisse élaborer des activités d’apprentissage en groupe afin de répondre à l’évolution des intérêts et des capacités des apprenants.

#### Maintien de la participation et élargissement de la portée grâce à l’accès virtuel

Deux des six programmes participent activement à de nouveaux projets d’apprentissage virtuel pour les aider à élargir leur portée et à maintenir la participation et leur lien d’apprentissage avec leurs apprenants pendant leur inscription au programme. À l’aide d’un logiciel de vidéoconférence, les programmes veulent offrir un accès en direct aux formateurs et formatrices et aux pairs pendant les cours et les ateliers en personne. Cela permet de répondre aux besoins des apprenants qui souhaitent participer à des programmes en personne, mais qui font face à des obstacles à l’accès liés au transport, à la garde d’enfants et à la santé. C’est une façon d’assurer une participation continue pour ceux qui quittent traditionnellement un programme sans avoir atteint leur objectif.

Le modèle diffère du modèle actuel utilisé par Apprentissage en ligne, puisqu’il offre un accès entièrement synchrone, permet aux apprenants de passer d’une connexion en personne à une connexion virtuelle au besoin, permet au programme de changer et d’élaborer des curriculums qui répondent aux besoins de chaque groupe d’apprenants, et pourrait réduire le nombre de participants qui abandonnent le programme avant de terminer leur cours ou d’atteindre leurs buts.

Les deux programmes cherchent d’autres sources de financement pour élaborer leurs cours et ateliers virtuels. Une coordonnatrice explique les difficultés qu’elle a rencontrées lorsqu’elle a essayé d’obtenir un financement de base dans le cadre de l’initiative de renouvellement de la technologie. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l’Ontario ne comprenait pas la différence entre un modèle d’accès à distance et le modèle d’Apprentissage en ligne, explique-t-elle. « C’était frustrant. »

#### Apprentissage sur papier ou à l’écran?

Au cours de deux entrevues de groupe, les apprenants discutent de leurs préférences quant à l’apprentissage sur papier et en ligne. En général, leurs préférences sont fondées sur le contexte et parfois liées à des choix d’apprentissage personnels ou à des besoins d’adaptation à un trouble d’apprentissage.

Un aspect important de l’apprentissage en ligne pour les apprenants est la possibilité d’accéder à leurs travaux s’ils manquent un cours ou une séance. Ils parlent de certaines frustrations liées au mélange inattendu d’activités sur papier et en ligne dans un contexte ou une activité d’apprentissage donné. Une apprenante explique qu’elle n’aime pas alterner entre les activités papier et en ligne et qu’elle préférerait simplement faire l’une ou l’autre dans sa classe normale. Lorsqu’il y a un mélange, il faudrait s’assurer d’établir des « routines », suggère-t-elle. De plus, les étudiants d’un groupe disent qu’ils préfèrent effectuer toutes les tâches jalons (évaluations que tous les apprenants en AFB doivent passer) en ligne plutôt que la moitié sur papier et la moitié en ligne.

Dans l’autre groupe, les apprenants participent à un programme d’expérience de travail sur place, offrant de nombreuses occasions d’activités authentiques et d’acquisition de compétences contextualisées. Par exemple, ils apprennent à utiliser un système de point de vente en gérant un petit casse-croûte. Cependant, ils reconnaissent que certaines de leurs tâches visent à enseigner des compétences de base et pas nécessairement à exploiter le casse-croûte. Ces activités se déroulent souvent sur papier. Ça nous pousse à « utiliser notre cervelle davantage », déclare un étudiant. Un autre ajoute : « C’est de la vieille école. »

Les apprenants des deux groupes soulignent l’importance d’apprendre dans programme de la même façon qu’ils doivent apprendre et effectuer des activités en dehors du programme, peu importe que leur apprentissage appuie des objectifs en matière d’emploi ou de formation.

Une apprenante se demande si les activités sur papier, qui visent à améliorer ses compétences en lecture et à trouver de l’information en ligne, l’aident vraiment. Elles ne semblent pas se rapporter à quoi que ce soit, commente-t-elle.

On ne fait rien de vraiment constructif dans ces activités, à part répondre à des questions. On peut faire ça en ligne à la maison. Que peut-on faire de plus constructif en classe?

Les apprenants semblent se méfier d’apprendre des compétences, qu’elles soient liées à la technologie ou à la lecture, simplement pour apprendre, sans les mettre en application pour réaliser une activité ou un projet significatif et authentique.

Un formateur dit qu’il évite d’enseigner « la technologie pour la technologie ». Par exemple, précise-t-il, apprendre la technologie pour la technologie inclurait d’enseigner des termes précis qui ne sont pas vraiment importants ou une certaine façon de naviguer qui est propre à un programme donné. Par extension, enseigner le *texte pour le texte* est aussi quelque chose à éviter, à en croire la remarque précédente d’une apprenante.

|  |
| --- |
| CONSIDÉRATIONS ET QUESTIONS CRUCIALES |
| Au cours d’une des entrevues de groupe, des formateurs et formatrices soulèvent des questions et des enjeux intéressants sans réponse facile. Leur discussion peut aider d’autres formateurs et formatrices à réfléchir à des questions semblables et peut-être à trouver leurs propres réponses.  *« Nous sommes absorbés par l’urgence de la tâche et ne posons pas les différentes questions »,* déclare un formateur.   1. Devraient-ils enseigner une technologie simplement parce qu’elle est utilisée dans un certain lieu de travail? Si l’on décide de le faire, que se passe-t-il lorsque la technologie devient désuète? 2. La demande d’une personne apprenante d’apprendre Microsoft (MS) Office est-elle vraiment liée à l’emploi ou pourrait-elle indiquer autre chose?   *Il est possible que les apprenants expriment leur désir d’utiliser Office parce que, pour eux, c’est un indicateur de connaissances en technologie ou peut-être qu’ils pensent que c’est la clé pour décrocher un meilleur emploi.*  *Une personne peut dire qu’elle veut travailler dans un bureau, quand elle veut plutôt dire qu’elle aimerait changer de travail et trouver quelque chose de moins exigeant physiquement et de peut-être plus stable et prévisible.*  *Il est important d’examiner la situation et de chercher au-delà de la première déclaration pour mieux comprendre ce dont la personne apprenante peut avoir besoin pour atteindre son but, qui n’est peut-être même pas lié à travailler dans un environnement utilisant MS Office.*   1. Toutefois, le certificat lié à MS Office ou à Word est très prisé à lui seul; c’est un indicateur de réussite reconnu qui signale l’appartenance. Ne s’agit-il pas aussi de raisons importantes pour enseigner une application autonome? 2. Peut-être qu’en intégrant l’application dans le contexte des intérêts et des activités de tous les jours des gens, ils peuvent aborder à la fois les aspects significatifs et pertinents de la littératie et de la numératie et un sentiment d’accomplissement et d’appartenance pouvant accompagner une accréditation reconnue. 3. Les formateurs et formatrices doivent se demander dans quoi ils s’embarquent en utilisant les produits Google. En choisissant d’utiliser Google Classroom, par exemple, une formatrice explique qu’elle est en mesure de surveiller de plus près le travail des apprenants et de communiquer avec eux en dehors du programme. Les données sont également accessibles par Google. Est-ce que je les prépare à accepter aveuglément et inconsciemment d’autres types de surveillance?   *Je sais que c’est la pointe de l’iceberg de ce qui se passe sur le marché du travail. Nous les préparons à un état de surveillance totale en milieu de travail, où les employeurs peuvent surveiller chaque aspect de ce que fait un employé, chaque touche enfoncée.*  D’autres questions intéressantes sont également soulevées dans d’autres conversations :   1. Où tracer la ligne entre offrir de l’aide générale à l’apprentissage et offrir de l’aide technique aux étudiants avec leurs appareils personnels? 2. Comment mieux intégrer l’acquisition de la littératie et de la numératie avec la technologie afin de dépasser le modèle d’apprentissage avec cahiers d’exercices? |

|  |
| --- |
| CONSIDÉRATIONS PÉDAGOGIQUES |
| Les efforts visant à soutenir les formateurs et formatrices doivent également être considérés dans un contexte pédagogique plus large lié à l’apprentissage des adultes, à l’alphabétisation et à l’acquisition du langage. Les formateurs et formatrices peuvent utiliser le modèle SAMR[[33]](#footnote-33) pour les aider à perfectionner leur pratique[[34]](#footnote-34) et à réfléchir à la façon d’utiliser la technologie pour améliorer et même transformer leur pratique d’enseignement.    **Transformation**  **Amélioration**  **Redéfinition** La technologie permet la création de nouvelles tâches, préalablement inconcevables.  **Modification** La technologie permet un remaniement important de la tâche.  **Augmentation** La technologie agit comme un substitut direct, avec une amélioration fonctionnelle.  **substitution** La technologie agit comme un substitut direct, sans changement fonctionnel.  **Le modèle SAMR**  **Ruben R. Puentedura**  La **substitution** renvoie aux choix d’utiliser des outils technologiques au lieu d’activités traditionnelles sur papier sans aucun changement pédagogique important (p. ex., au lieu d’utiliser un manuel, les étudiants se rendent en ligne pour recueillir, compiler et peut-être synthétiser des renseignements semblables).  L’**augmentation** renvoie aux choix technologiques qui mènent à certaines améliorations de la pratique actuelle, particulièrement en ce qui concerne l’accès au matériel. Toutefois, ce que les étudiants font ensuite avec le matériel ou le contenu demeure très semblable aux activités traditionnelles sur papier. Par exemple, les élèves peuvent avoir accès à des nouvelles ou à des romans sous forme de livres électroniques, ce qui leur offre peut-être plus de choix, mais ils continuent d’interagir avec le texte et entre eux de façon semblable – peut-être en rédigeant un compte rendu de lecture ou en répondant à des questions de compréhension.  La différence entre l’augmentation et la **modification** est la mesure dans laquelle un formateur modifie ce qu’il ferait normalement dans sa pratique, grâce à une technologie particulière. Par exemple, lorsque les apprenants accèdent à des livres électroniques, ils pourraient former des groupes de discussion qui fonctionnent comme un club de lecture pour interagir avec le texte d’une façon différente. Le choix en ligne est étendu à la classe, ce qui permet aux élèves de lire simultanément une variété de textes en fonction de leurs intérêts. On pourrait également présenter des technologies, comme l’autoédition et la narration numérique, pour favoriser la mise sur pied de projets d’édition étudiants, aidant à transformer entièrement l’interaction traditionnelle où l’apprenant ne fait que réagir à ce qu’il lit. Grâce à la technologie, l’apprenant peut aussi créer et produire des textes publiés dans un processus de **redéfinition**, ce qui permet la « création de nouvelles tâches ». |

# 5. Pratiques professionnelles et développement de curriculum

À défaut d’une stratégie globale de perfectionnement professionnel pour soutenir la planification pédagogique et les décisions touchant la technologie, les formateurs et formatrices qui ont participé à l’étude puisent principalement dans leur répertoire personnel d’expertise technique et partagent des ressources pour appuyer les pratiques professionnelles et développer des curriculums.

À l’heure actuelle, les programmes d’AFB ont une approche non standard des exigences de formation initiale et de perfectionnement professionnel continu qui varie entre les principaux secteurs (c.-à-d. communautaire, collégial et scolaire) et les groupes de prestation (c.-à-d. les personnes Sourdes, les Autochtones et les francophones). Dans le passé, le bailleur de fonds offrait de l’aide directe à la formation ponctuelle uniquement lors de l’introduction de nouveaux systèmes de responsabilisation et de production de rapports. Un coordonnateur explique :

Le perfectionnement professionnel pose toujours un gros problème. Pour suivre de la formation, il faut annuler les cours, ce que nous ne voulons pas faire. Cela signifie qu’un membre du personnel y va, puis que nous utilisons un modèle de formation des formateurs, qui ne fonctionne pas toujours. Parfois, il faut que tout le monde suive la même formation pour que la collaboration dans l’apprentissage mène à la collaboration au travail. Nous savons que l’apprentissage en vase clos ne fonctionne pas toujours pour nos apprenants et ne fonctionne pas toujours pour nous non plus.

### Différences de perfectionnement professionnel

L’accès au perfectionnement professionnel et les possibilités varient entre les six programmes, selon leur emplacement, leur taille et l’accès à du financement et à des ressources supplémentaires.

* Les deux plus gros programmes sont en mesure de créer leurs propres possibilités à l’interne en réservant régulièrement du temps rémunéré en dehors de l’enseignement qui peut être utilisé à diverses fins (p. ex., développement de curriculums, partage de point de vue et d’expertise, mise à l’essai de nouvelles technologies et obtention de soutien).
* Un petit programme faisant partie d’un organisme de soutien national arrive à compléter le financement du programme d’AFB et à offrir de nombreuses possibilités de formation et de perfectionnement professionnel à ses formateurs et formatrices en AFB, portant habituellement sur la préparation à l’emploi pour appuyer les personnes apprenantes.
* Un petit programme indépendant dans l’est de la province a accès à une conférence régionale prévue tous les deux ans, établit des relations de travail avec d’autres programmes pour partager de l’expertise et des curriculums, et prévoie utiliser LinkedIn pour appuyer la gestion des programmes et le perfectionnement des compétences techniques.
* De son côté, un programme indépendant de taille similaire dans l’Ouest de l’Ontario n’a pas accès à une conférence régionale.
* Dans le cas d’un petit programme éloigné du Nord, il n’y a pas de possibilités régulières prévues à l’intérieur du programme ou dans la région; toutefois, en tant que petit programme, les membres du personnel peuvent collaborer et partager leur expertise au besoin.

La coordonnatrice d’un gros programme explique qu’ils ont adopté un processus intentionnel de remise en question de ce qu’ils font et pourquoi.

Il fait maintenant partie de notre projet de réfléchir à notre travail et de poser des questions. Chaque semaine, nous réservons une heure à cette activité. C’est un moment de réflexion que nous cultivons.

Innover, ça prend du temps, ajoute la coordonnatrice. Petit à petit, nous trouvons de petites idées en parlant et en échangeant avec les autres, puis en prenant le temps d’expérimenter et en faisant un suivi avec les autres sur le déroulement des choses. Elle reconnaît que leur programme est chanceux de pouvoir faire ce travail. « Quand les autres pourraient-ils s’asseoir et essayer de nouvelles choses tout en étant rémunérés? » se demande-t-elle.

Une coordonnatrice a discuté de l’importance de rémunérer le personnel pour le temps qu’il consacre à l’élaboration de nouvelles initiatives. Tous les formateurs et formatrices travaillent à temps plein et ont du temps de préparation et d’administration rémunéré de prévu à leur horaire, explique-t-elle. « Leur temps est toujours rémunéré. » De plus, les nouvelles initiatives pourraient être indemnisées par une rémunération supplémentaire au besoin. Le temps de préparation peut servir à l’élaboration de programmes quotidiens et de nouveaux cours et projets. Le centre d’apprentissage élabore son propre contenu pour assurer la présentation d’une perspective plus large en matière de justice sociale, d’équité et de développement communautaire que l’on ne trouve peut-être pas dans le contenu traditionnel.

Le personnel travaille en équipe, explique-t-elle, en particulier lorsqu’il organise des projets tels qu’un procès fictif, la narration numérique, l’entrepreneuriat et la poésie slam. « C’est un milieu de travail non cloisonné et fortement axé sur la collaboration. » Le temps rémunéré et les conditions de travail équitables ont aidé le programme à élaborer son approche novatrice et dynamique.

Il faut de l’énergie, une vision, un leadership solidaire et un personnel énergique prêt à essayer des choses nouvelles, explique la coordonnatrice. De plus, il faudra peut-être des ressources, de la sensibilisation, l’adhésion des gens et des fonds de démarrage occasionnels pour élaborer et mettre à l’essai un nouveau programme.

### Difficultés liées à l’accès au contenu

L’accès au contenu pose un problème, en particulier pour les plus petits programmes et les programmes qui travaillent avec des personnes apprenantes ayant des compétences plus faibles. Le contenu est une combinaison de documents libres ou achetés que les formateurs et formatrices réassemblent et complètent ensuite à l’intention des personnes ou des groupes. Le contenu n’est ni prescrit ni régulièrement élaboré et soutenu par le bailleur de fonds, bien que celui-ci offre des fonds à l’occasion pour l’élaboration de ressources d’apprentissage.

C’est un défi constant, explique une formatrice de l’un des programmes. « Nous essayons constamment de réinventer la roue. » Elle explique que les membres du personnel partagent le contenu au sein du programme ou accèdent à du contenu existant en ligne, passant beaucoup de temps personnel à chercher des ressources appropriées.

Un coordonnateur d’un autre programme dit :

Parfois, ça nous dépasse. La technologie nous en apporte trop.

Un coordonnateur se demande pourquoi ils ne peuvent pas avoir davantage accès au contenu élaboré par les programmes d’Apprentissage en ligne une fois que leurs apprenants sont inscrits. Les formateurs et formatrices aimeraient également accéder au contenu afin de mieux soutenir leurs apprenants.

L’atteinte des cibles d’inscription et la protection du contenu constituent aussi un problème entre les programmes, fait remarquer une coordonnatrice.

Maintenant, les gens ne partagent même plus. La concurrence est néfaste. La situation dégénère.

Les gens craignent que quelqu’un d’autre attire plus d’apprenants, que leur programme soit menacé et qu’il ferme, explique-t-elle.

La Base de données en alphabétisation des adultes (BDAA), appelée plus tard Copian, était jadis une source de contenu gratuit, mais le dépôt de documents a perdu son financement en 2014. Bien qu’il soit encore possible d’accéder à certains documents, les liens sont souvent rompus et les documents ne sont pas mis à jour, commente un formateur[[35]](#footnote-35).

Le milieu de l’alphabétisation n’a pas de moyen durable d’élaborer du contenu et d’y accéder. Il n’y a pas de nouvelle formation et on n’a pas accès à du contenu et à des ressources, explique un coordonnateur. Il n’y a pas de communication non plus.

Personne ne sait ce qui se passe, littéralement. On doit se débrouiller pour tout trouver par soi-même.

Un autre défi consiste à trouver du contenu qui n’est pas enfantin pour les lecteurs adultes qui lisent au niveau élémentaire. « Ils n’ont pas besoin de récompense », déclare un formateur d’un autre programme.

Une formatrice résume ce qui la guide dans l’évaluation de l’utilité des ressources :

Qu’est-ce qui fonctionne? Qu’est-ce qui a un bon contenu? Qu’est-ce qui est abordable et disponible? Quelle est la meilleure façon de transmettre l’information aux apprenants?

Les programmes conçoivent également leurs propres solutions. Deux programmes décrivent comment ils ont échangé du contenu avec d’autres programmes dans leur région.

Un programme a mis sur pied une approche collaborative au fil des ans. Toutes les ressources appartiennent à l’organisme qui les a créées à l’aide de temps rémunéré. Les nouveaux formateurs et formatrices disposent d’un ensemble de ressources qu’ils peuvent mettre à jour ou améliorer. Le programme a également fait appel à des stagiaires d’été pour constituer leurs ressources.

Un autre programme accède régulièrement à du contenu d’[ABC Alpha pour la vie Canada](https://abclifeliteracy.ca/about), un organisme national sans but lucratif qui appuie l’alphabétisation des adultes, notamment la littératie financière, la littératie en santé et la littératie en milieu de travail.

|  |
| --- |
| CONSIDÉRATIONS |
| Les formateurs et les coordonnateurs mentionnent également ce qui est nécessaire pour assurer le meilleur fonctionnement du perfectionnement professionnel.   1. Envoyer *tout* le personnel en formation et cesser de reposer sur une approche de « formation des formateurs », qui ne fonctionne jamais très bien, commente un coordonnateur. 2. Veiller à réserver régulièrement du temps dans l’horaire du personnel pour discuter de pédagogie et essayer de nouveaux outils, explique un autre coordonnateur. 3. Combiner l’élaboration de contenu à du perfectionnement professionnel intégrant la technologie, la littératie et la numératie serait utile, indique un formateur. 4. Avoir une compréhension globale des choix et des stratégies technologiques pour utiliser la technologie comme outil dans une approche pédagogique plus vaste, commentent deux formateurs.   *Quand j’enseigne les divisions, j’utilise tous les outils nécessaires pour que la personne apprenante se sente à l’aise avec les divisions, et si ça ne fonctionne pas aujourd’hui, j’utiliserais quelque chose sur Internet demain ou j’utiliserais du papier et des ciseaux et je le découperais en morceaux. Je pense que, pour moi, la technologie n’est pas quelque chose d’étranger qui est distinct de mon approche. Ça en fait partie. Ce n’est qu’un autre élément dans ma boîte à outils pour aider l’apprenant.*   1. Élaborer une approche durable qui tient compte de la nature dynamique de la technologie et aide les formateurs et formatrices à s’adapter au changement. 2. Combiner le perfectionnement professionnel et l’élaboration de contenu pour aider les formateurs et formatrices à devenir d’habiles éditeurs de contenu.   *L’édition de contenu consiste à trier et à agréger des ressources sur Internet et d’autres ressources numériques en une collection gérable de ce que les formateurs et les apprenants trouvent pertinent, personnalisé et dynamique. Elle intègre la vitalité des composantes d’Internet et offre un dépôt facile d’accès et d’utilisation[[36]](#footnote-36).*  D’après les auteurs cités, l’édition de ressources libres est une compétence pédagogique fondamentale pour les formateurs et formatrices participant au développement de la littératie sous toutes ses formes (numérique, médias et information) à tous les niveaux d’éducation (de la maternelle à la 12e année, enseignement supérieur et formation de base). Il faut tenir compte des décisions complexes liées aux types d’outils, aux fins d’apprentissage, et au niveau d’aise des personnes apprenantes et des formateurs et formatrices avec divers outils et objectifs de littératie. De plus, il est logique d’organiser des projets collaboratifs d’édition de contenu à l’échelle régionale et provinciale afin de tirer le meilleur parti des ressources limitées des programmes. |

# 6. Préoccupations relatives aux politiques et au fonctionnement des programmes

Les participants à la présente étude discutent d’une série de questions directement liées à la conception du système de responsabilisation d’AFB qui continuent de façonner leur travail et d’éloigner la prise de décisions de l’apprentissage et des apprenants, au profit de la conformité. Ils conçoivent également de nombreuses stratégies de production de rapports et de documentation, des façons de compléter leur travail et même de petits gestes de défi pour maintenir l’intégrité de leurs programmes. Ces efforts réduisent le temps consacré à l’élaboration de programmes et au soutien des apprenants, tant directement qu’indirectement.

### Stratégies de production de rapports et de documentation

De nombreuses stratégies sont mises en place pour aider les coordonnateurs et les formateurs à rationaliser les exigences en matière de production de rapports et de documentation afin de consacrer le moins de temps possible aux processus de responsabilisation qui ont peu de liens directs avec les activités de programme elles-mêmes. Une coordonnatrice dit qu’elle fournit parfois l’information en double ou en triple.

Pour chaque heure d’apprentissage, nous faisons probablement une heure et demie de paperasse. C’est ridicule.

Elle s’inquiète aussi des menaces de lettres pouvant donner lieu à des sanctions si le programme n’est pas conforme. Si un programme reçoit trois lettres, son financement est réduit.

Je connais un programme qui a subi une réduction de 60 % parce qu’il n’atteignait pas ses cibles.

En général, les deux gros programmes limitent le travail administratif effectué par les formateurs et formatrices et ont du personnel qui se consacre à la documentation obligatoire exigée par le bailleur de fonds. Les plus petits programmes réduisent le nombre d’heures consacrées aux apprenants afin de trouver du temps dans l’horaire du personnel pour effectuer des tâches administratives.

Apprendre le nouveau système de production de rapports, de collecte de données et d’évaluation « a été très stressant », déclare un coordonnateur. Le programme a dû trouver le moyen d’augmenter les heures de travail du personnel pour le faire passer à un horaire à temps plein et lui permettre d’assumer les responsabilités supplémentaires. « Nous n’avions aucun moyen de suivre ce rythme. » Maintenant, il y a suffisamment d’heures dans la journée, et ce sont des heures rémunérées à temps plein. Même s’ils peuvent composer avec la charge de travail, ils remettent en question l’utilité de nombreux aspects des rapports et du travail administratif. Ils continuent de produire des copies papier et numériques en double. « Faire l’un ou l’autre permettrait d’économiser beaucoup de temps et de frustration », ajoute le coordonnateur.

Dans un autre programme, la coordonnatrice décrit son expérience initiale du système de production de rapports et de responsabilisation au moment de sa mise en place initiale :

C’était très stressant. Il m’est déjà arrivé de travailler un million d’heures et ça m’a causé des problèmes personnels, alors je refuse de le faire encore une fois. Cela signifie que les données pour [un emplacement satellite] ne sont pas préparées aussi régulièrement. Il faut faire un choix.

Tous les programmes ont trouvé des façons de limiter le temps qu’ils consacrent au travail de responsabilisation obligatoire, notamment en créant des modèles de plan d’apprentissage et en choisissant à l’avance des tâches jalons qui correspondent à chaque cours de courte durée.

Une coordonnatrice explique qu’ils essaient de traiter le dossier de l’apprenant une seule fois pendant son séjour dans le programme. « Les formalités administratives sont si lourdes », explique-t-elle, et ce n’est qu’un programme de six semaines. En réponse à cela, les renseignements sur l’inscription, l’évaluation, les plans d’apprentissage, les tâches jalons et la sortie initiale sont compilés et saisis en une seule session. Il faut « travailler plus intelligemment, pas plus fort », déclare un formateur. La coordonnatrice ajoute :

Tout le monde commence à voir où on peut gagner un peu de temps et revenir aux raisons pour lesquelles on a décidé de travailler en alphabétisation au départ.

### Complémentation

Les programmes décrivent également la façon dont ils consacrent du temps et des ressources supplémentaires pour compléter ou élaborer de nouveaux cadres et indicateurs de progrès qui sont utiles sur le plan pédagogique et qui fournissent des renseignements pertinents sur les transitions.

Un coordonnateur reconnaît que le cadre du curriculum en littératie des adultes de l’Ontario (CLAO)[[37]](#footnote-37) est simplement un outil de conformité et qu’il n’est pas utilisé comme outil de développement de l’apprentissage.

Nous enseignons par rapport aux tâches jalons pour obtenir nos petits crochets. Je ne pense pas que c’était censé fonctionner comme ça.

Même dans un monde idéal, avec tout le temps et la préparation nécessaires, les tâches jalons sont limitées dans leur façon de représenter les progrès d’apprentissage.

Plutôt que de se reporter au cadre du CLAO et à son système d’évaluation, les formateurs et les coordonnateurs participants déclarent faire ce qui suit :

* communiquer directement avec les partenaires de transition pour discuter de l’état de préparation à la transition;
* élaborer leurs propres ensembles d’évaluations, comme des grilles d’évaluation, des listes de vérification et des activités de démonstration, pour indiquer l’état de préparation à la transition et l’acquisition de compétences;
* financer séparément leurs propres projets et activités pour démontrer l’acquisition de compétences, de connaissances et de concepts interreliés et multimodaux;
* ne pas inscrire certaines personnes apprenantes pour éviter de les soumettre au système d’évaluation du cadre du CLAO et assurer l’inclusivité du programme.

Un autre aspect offert par l’un des programmes est l’accès à la formation nécessaire pour satisfaire aux exigences en matière de production de rapports et de responsabilisation. Cela comprend le soutien à la formation sur le Système de gestion des cas du Système d’information d’Emploi Ontario (SIEO-SGC) pour les nouveaux employés. Le module de formation en ligne ne fonctionne plus, explique une participante à l’étude. Elle s’est rendue dans des programmes pendant ses temps libres pour offrir de l’aide aux gens de sa région. Cependant, un fonctionnaire l’a réprimandée.

Ils n’atteignent pas les cibles parce qu’ils ne savent pas comment entrer leurs données correctement, alors je les aide. Ensuite, le Ministère a le culot de me dire que je ferais mieux de ne pas cumuler les avantages en me faisant payer par mon centre et par eux en même temps. C’est du bénévolat. Pouvez-vous imaginer? J’essaie de les aider.

#### Utilisation de cours de courte durée pour maintenir l’inclusivité de la programmation et atteindre les cibles d’inscription

Les cibles annuelles ont augmenté récemment, ce qui exerce des pressions sur le personnel pour trouver de nouveaux apprenants afin d’atteindre ces cibles. Les personnes apprenantes qui doivent passer plus d’un an dans le programme ne peuvent être comptées qu’une seule fois pour l’atteinte de la cible. L’une des principales préoccupations consiste à trouver un moyen de continuer à soutenir les personnes très débutantes en lecture et en rédaction, qui progressent lentement. Ces personnes apprenantes sont considérées comme la pierre angulaire du programme d’alphabétisation communautaire, explique un coordonnateur. « Il leur faut plus de temps pour apprendre et réussir les tâches jalons, et [le Ministère] ne comprend pas cela », déclare un formateur. Un autre ajoute : « Nos apprenants principaux peuvent passer de trois à cinq ans, voire six ans dans le programme. »

Il ne faut pas oublier pourquoi nous sommes ici. Toutes ces choses sont géniales... mais nous voulons quand même travailler avec notre groupe d’apprenants traditionnels... Il s’agit de trouver des façons de continuer à le faire... Nous devons élargir notre portée.

Les personnes qu’il faut attirer pour aider à élargir la portée du programme sont celles qui ont des « tranches de déficits de compétences » peut-être en informatique ou qui ont besoin de certaines compétences génériques ou d’autres types de compétences technologiques, comme un système de point de vente, explique le coordonnateur. Ce n’est pas nécessairement le texte sur la page qui les freine dans tous les cas, mais la façon dont le texte (lettres et chiffres) est utilisé dans le contexte de la technologie ou de communications et d’interactions efficaces en milieu de travail.

Cependant, les personnes qui ont le plus besoin d’accéder à la technologie sont celles qui éprouvent les plus grandes difficultés et qui ont aussi le moins accès au programme, explique un formateur.

C’est un cercle vicieux : ce sont les personnes pauvres qui ont le moins accès aux ressources qui peuvent les sortir de la pauvreté.

Elles ont besoin d’un plus grand soutien pédagogique. On ne peut pas simplement les asseoir devant un ordinateur, explique un coordonnateur. Elles ne peuvent pas accéder à ces programmes toutes seules et ont besoin de quelqu’un pour les aider avec la navigation en ligne et le contenu d’apprentissage lui-même.

Nous devons passer plus de temps avec ces personnes, mais on ne nous encourage pas à travailler avec elles, surtout si elles doivent passer plus d’un an dans le programme.

#### Personnes apprenantes non inscrites

En réponse aux demandes administratives et à l’augmentation des cibles, les participants ont expliqué qu’ils travaillent parfois avec des apprenants sans les inscrire dans le système. Ils font ce choix même malgré les pressions d’augmenter le nombre d’apprenants.

En effet, les programmes sont non seulement jugés en fonction du nombre total d’apprenants, mais leur rendement est également évalué en fonction de critères de « pertinence » de la participation des apprenants. Ces cibles favorisent les adultes en âge de travailler, ce qui signifie que les adultes plus âgés, et en particulier ceux qui n’ont pas de but en matière d’emploi, ne contribuent pas à la mesure du rendement d’un programme. Autrement dit, il existe un moyen de dissuasion indirect à travailler avec ce groupe.

Par exemple, explique un coordonnateur, un nombre croissant de personnes âgées vivent dans la région, car les jeunes partent et d’autres aînés arrivent. À l’heure actuelle, le personnel du programme travaille avec des apprenants non inscrits et en dehors des heures normales de cours, en couvrant souvent ce temps grâce à d’autres sources de financement. « Je crois fermement que c’est très important de le faire », ajoute le coordonnateur. Dans l’ancien système de responsabilisation, le programme comptait tous ses apprenants âgés et avait établi des partenariats avec les bibliothèques locales.

Le personnel travaille également avec de jeunes élèves qui ont souvent des difficultés d’apprentissage et des expériences scolaires négatives. Dans cet exemple, l’étudiant n’est pas inscrit dans le système parce que le coordonnateur hésite à lui faire passer une évaluation axée sur une tâche jalon.

Je ne vais pas lui demander de faire une tâche jalon. Je ne vais pas lui faire subir cela. C’est vraiment difficile de lui faire passer [le crédit].

Dans d’autres cas, il arrive qu’un apprenant veuille participer à un programme pendant une très courte période afin d’obtenir de l’aide pour un problème particulier, explique un autre coordonnateur. Ça ne vaut pas la peine d’inscrire l’apprenant officiellement, explique le coordonnateur.

Nous les aidons, mais c’est beaucoup trop compliqué de les inscrire au programme, alors nous ne prenons pas la peine de le faire. Le système ne tient pas compte de toute l’aide que nous donnons quand c’est trop court pour inclure une tâche jalon et une tâche culminante, mais ça donne quand même aux personnes apprenantes des compétences vraiment importantes.

Selon la perception du Ministère, explique un coordinateur, les apprenants devraient passer de 6 à 12 semaines dans le programme.

C’est au-delà du ridicule. Nous avons des apprenants qui apprennent quelque chose en 10 minutes et d’autres qui resteront ici pendant 10 ans.

Les autres sources de financement « sont absolument essentielles » pour maintenir le programme et continuer d’être inclusif dans la collectivité, souligne un coordonnateur.

### Obstacles à la transition et cadre du CLAO

Certains participants expliquent que les indicateurs de préparation à la transition qui reposent principalement sur le cadre du CLAO sont trop vagues pour être utiles auprès d’autres fournisseurs de services d’éducation en dehors et au sein du programme d’AFB. Un coordonnateur déclare :

Le Ministère veut que nous fassions une évaluation, mais il ne nous en a pas donné. Il nous dit ce que ces niveaux signifient, mais ils ne veulent rien dire. Tout est subjectif.

Il serait utile d’avoir une description de l’acquisition de la littératie numérique qui se rapporte à l’acquisition de la littératie (et de la numératie) *et* aux personnes qui suivent les programmes. « Je ne sais pas dans quelle mesure on peut appliquer le cadre du CLAO en classe », déclare un formateur.

Cela a une incidence directe sur les possibilités offertes pour soutenir l’acquisition des compétences numériques, y compris Apprentissage en ligne. Pour compenser l’inadéquation du cadre du CLAO, les programmes trouvent des solutions de rechange, notamment l’utilisation continue de protocoles et d’outils d’évaluation communs élaborés avant 2012, année où le programme d’AFB a été intégré au système de services d’emploi de l’Ontario.

#### Apprentissage en ligne

En général, les formateurs et les coordonnateurs aimeraient établir des relations de travail plus étroites avec les fournisseurs de services d’Apprentissage en ligne. À l’heure actuelle, les fournisseurs fonctionnent de façon semblable à un programme plutôt qu’un soutien complémentaire et collaboratif. Cela signifie qu’il y a des obstacles, des chevauchements inutiles et des problèmes d’accès.

Une coordonnatrice explique sa frustration quant à l’aiguillage vers des programmes offerts par Apprentissage en ligne. Elle veut avoir une idée de la difficulté du cours et de tout préalable afin d’être sûre que les apprenants pourront gérer le matériel. Même si le fournisseur qu’elle utilise habituellement aligne le contenu du cours sur les niveaux du cadre du CLAO et des groupes de tâches en particulier, ces renseignements ne lui sont pas utiles.

Je me réjouis de pouvoir accéder à l’apprentissage en ligne. Je sais que ça ne remplacera pas ce que nous faisons, alors je ne me sens pas menacée. Mais je n’y ai pas aiguillé d’apprenants à cause de ce problème. Je ne veux pas condamner mes apprenants à l’échec. Je ne le ferai pas.

Les programmes sur place aiment aussi utiliser Apprentissage en ligne pour compléter leur capacité d’enseignement déjà surchargée, explique un coordonnateur de réseau. Lorsqu’il n’y a pas suffisamment de fonds pour ajouter un autre formateur, ils aiguillent les gens vers Apprentissage en ligne pour compléter leur capacité d’enseignement sur place.

Il serait très utile d’avoir une façon plus précise de mesurer l’état de préparation des apprenants, comme le niveau de lecture et une indication des compétences précises pour le cours.

Ils devraient offrir un outil d’évaluation. Qu’est-ce que les apprenants doivent savoir pour être prêts à suivre un cours en ligne? Pourquoi ne pas offrir un simple outil d’évaluation ou de préparation que tous peuvent utiliser pour faciliter la transition vers l’apprentissage en ligne?

En plus du manque d’information pour aider à évaluer l’état de préparation à l’apprentissage, les formateurs et formatrices s’inquiètent du travail administratif supplémentaire que la personne apprenante doit effectuer pour accéder aux programmes d’Apprentissage en ligne. L’apprenant devra remplir un deuxième long formulaire d’inscription et recevoir des appels de suivi du programme d’alphabétisation sur place et du programme d’Apprentissage en ligne.

Il peut être difficile d’accéder au programme d’Apprentissage en ligne, même si les formateurs et formatrices estiment que la personne est prête à travailler de façon autonome en ligne. L’une des difficultés, souligne un formateur, est que le contenu utilise Adobe Flash, que les produits Google comme les Chromebooks ne prennent pas directement en charge. De plus, la plupart des étudiants n’ont que des téléphones intelligents, ce qui complique l’accès au contenu d’apprentissage en ligne à l’extérieur du programme.

Il peut également être difficile d’avoir accès à des mentors et à du soutien en ligne. « En fait, ils ne parlent à personne. Il n’y a pratiquement aucun contact. »

Il doit y avoir une meilleure façon. Ce n’est pas correct. Pourquoi Apprentissage en ligne ne peut-il pas aiguiller les étudiants vers les programmes communautaires pour obtenir un soutien supplémentaire une fois qu’ils sont inscrits?

À qui peut-on parler qui saura écouter quand on dira que cela doit changer?

#### Tâches jalons dans les cours de courte durée

Bien que tous les programmes d’AFB aient trouvé des façons d’intégrer les tâches jalons[[38]](#footnote-38) (une évaluation visant à montrer les progrès accomplis et les capacités acquises grâce à la participation à un programme), les programmes qui offrent actuellement des cours de courte durée doivent y réfléchir à deux fois quand les cours ne durent que de six à huit semaines. En général, les choix sont faits pour satisfaire aux exigences de conformité et non pour démontrer l’apprentissage lié au cours.

Une coordonnatrice donne un exemple du problème. Son programme prévoit offrir un cours de courte durée pendant l’été pour aider les apprenants qui participent actuellement à un programme d’entreprise sociale de service alimentaire sur place à apprendre à utiliser la technologie pour recevoir et suivre des commandes en ligne. Elle explique qu’il n’existe aucune tâche jalon qui reflète l’atteinte de compétences semblables en littératie, en numératie et en technologie. Le personnel utilisera plutôt une tâche jalon liée à l’établissement de buts, un sujet qui n’est pas abordé directement dans le cours.

Afin de mieux refléter le contenu réel du cours, un programme délivre des certificats à ceux qui réussissent le cours et documente les compétences et les sujets précis abordés, en particulier ceux qui ont de la valeur aux yeux des employeurs. Un autre programme accède à des ressources et à des cours de formation qui sont accrédités par un fournisseur tiers, comme le Système d’information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT), Smart Serve, la manipulation sécuritaire des aliments et les compétences génériques de Soft Skills Solutions.

#### Accès à l’éducation

Un autre problème, expliquent les participants, est le manque d’information utile sur la transition vers les programmes secondaires et postsecondaires. Il peut être difficile d’assurer la préparation aux études et en littératie entre les programmes. Bien qu’il soit facile de discuter d’aspects concrets comme l’horaire, l’accessibilité et les coûts lorsqu’on prend des décisions de transition et d’aiguillage, il est très difficile de porter des jugements sur la préparation scolaire, déclare un formateur.

Étant donné qu’ils sont très axés sur les compétences scolaires, tout comme le programme des conseils scolaires qui fait le pont entre le cadre du CLAO et le ministère de l’Éducation, il existe un certain écart entre notre façon d’évaluer et la leur.

Un coordonnateur d’un autre programme dit qu’ils essaient de trouver une évaluation qui s’aligne sur les études secondaires et collégiales pour indiquer la préparation à la transition. Ils sont également perplexes au sujet de la distinction entre l’apprentissage axé sur les tâches et l’apprentissage axé sur les compétences que fait le cadre du CLAO. C’est très déroutant, explique le coordonnateur, d’autant plus qu’on renvoie à une série de documents sur les compétences essentielles pour évaluer les compétences, mais qu’on leur dit que le cadre du CLAO, qui s’appuie sur les compétences essentielles, est axé sur les tâches. Ils ont exploré divers outils et formats et ont décidé d’utiliser des évaluations internes. On le fait souvent pour mieux s’harmoniser avec la perception de la réussite de l’apprenant. Par exemple, un apprenant veut atteindre un niveau de lecture de 3e année, et son indicateur de réussite est de terminer des cahiers d’exercices du niveau correspondant achetés dans un magasin de ressources pédagogiques. « Lorsque nous lui parlons du cadre du CLAO et de la façon dont ça se traduit et tout, il perd la tête et dit : “Je m’en fiche. Je veux juste finir ma 3e année.” »

Au lieu de se fier au cadre du CLAO et à ses évaluations obligatoires (c.-à-d. les tâches jalons visant à démontrer les progrès et les tâches culminantes visant à démontrer la préparation à la transition), les participants expliquent qu’ils utilisent d’autres outils et protocoles d’évaluation. Un coordonnateur déclare :

Les évaluations qui comptent le plus sont les activités d’apprentissage que nous créons pour les apprenants et qui montrent leurs progrès. Elles se rapportent directement à leur but.

Une coordonnatrice d’un autre programme explique que l’aspect le plus important de leur travail est d’établir des liens et des relations de travail avec des partenaires en éducation. « Tout d’abord, ils font confiance à notre jugement. »

De plus, explique-t-elle, nous avons maintenant « une conversation sur ce à quoi ressemble la transition au début d’un programme ». Dans le passé, ajoute-t-elle :

Les gens pouvaient rester ici éternellement. Maintenant, il y a un plan en place. Le MESFP est à l’origine de ce changement.

Le temps moyen passé dans le programme qu’elle supervise est maintenant de trois à six mois, comparativement à deux ou trois ans auparavant, explique la coordonnatrice. La formation ciblée en atelier, combinée à des plans personnalisés d’acquisition de compétences qui mènent à une prochaine étape – tous les deux mis en place au cours des deux dernières années – a aidé à réduire le temps que les apprenants passent dans le programme (on ignore si d’autres éléments, comme les caractéristiques démographiques des apprenants ou l’accès à d’autres programmes dans la collectivité, ont également changé).

Pour soutenir les efforts du programme, explique la coordonnatrice, il y a un réseau de soutien régional qui fonctionne bien ensemble.

Je suis vraiment très impressionnée de la collaboration dans la collectivité. Le protocole d’aiguillage est fantastique.

Un cadre et des outils d’évaluation communs élaborés avant la mise en place du cadre du CLAO viennent appuyer leurs protocoles d’aiguillage et de transition. « Il n’y a aucune raison de s’en débarrasser. Ils fonctionnent », déclare la coordonnatrice.

Deux coordonnateurs de programme représentant trois des six programmes mentionnent le fait qu’ils ont tendance à trop préparer les apprenants en ce qui concerne leurs capacités de littératie et de numératie. S’ils sont à l’aise avec le contenu et l’aspect scolaire, explique un coordinateur, ils auront l’énergie nécessaire pour aborder d’autres aspects comme le travail autonome dans des classes nombreuses, la navigation dans les cours et les horaires de cours et l’apprentissage de systèmes institutionnels. « Ces autres éléments ne les déstabiliseront pas. » Idéalement, explique un autre coordonnateur, il serait utile d’en apprendre davantage sur ces obstacles et d’autres obstacles possibles à l’accès et à la transition, pour ensuite trouver des façons de les atténuer.

|  |
| --- |
| CONSIDÉRATIONS POUR EXAMEN par les PROGRAMMES |
| Il faudra examiner les obstacles à l’accès et à l’inclusion qui ont été intégrés dans le système d’AFB afin d’appuyer les plus vastes efforts déployés par la province pour devenir « une province inclusive au diapason du numérique ».  Où peut-on apporter des modifications ciblées au système afin de mieux l’harmoniser avec les réalités de l’augmentation de la demande en matière de littératie numérique, les expériences des apprenants et les programmes qu’ils suivent?  Il faut équilibrer les **indicateurs de pertinence de la participation** afin de refléter l’inclusivité de la programmation, et les programmes ne devraient plus devoir se conformer à des cibles de pertinence qui les obligent à ignorer ou à empêcher activement la participation de certains groupes d’apprenants, comme les adultes âgés et ceux qui ne cherchent pas activement un emploi ou qui ne poursuivent pas d’études.  Les **nouvelles cibles d’inscription** obligent les programmes à changer leur orientation et à réaffecter leurs ressources de façon à soutenir les personnes qui peuvent terminer rapidement leurs activités d’apprentissage. Bien que cela ait entraîné certaines innovations, les mesures de soutien à l’apprentissage pour les apprenants à long terme peuvent être menacées.  Les **exigences administratives** (y compris le dédoublement des processus, la production de rapports fréquents et le manque de soutien et de formation continus pour le SGC-SIEO) limitent l’accès aux programmes; une proportion alarmante de temps et d’efforts, en particulier dans les petits programmes, est consacrée à l’administration plutôt qu’à l’enseignement et à l’apprentissage.  Les **protocoles de participation des apprenants** ne saisissent pas toute une gamme d’activités de participation au programme, y compris les demandes de soutien sans rendez-vous et sur demande, le partage informel avec les pairs et le soutien offert à ceux qui ne peuvent accomplir une tâche jalon. Les bailleurs de fonds ratent l’occasion de saisir les efforts de sensibilisation, d’accès et d’inclusion des programmes et d’en rendre compte. En même temps, il est possible que les programmes limitent leurs efforts d’accès et d’inclusion pour se conformer aux mesures à déclarer, limitant ainsi davantage l’accès.  Les **méthodes d’évaluation actuelles** sont déconnectées des pratiques des programmes et de la bonne pédagogie. Elles prennent aussi beaucoup de temps et présentent aux apprenants adultes des renseignements confus et non pertinents sur leurs progrès. Par conséquent, les formateurs et formatrices limitent l’utilisation des évaluations et évitent même de les utiliser avec certains apprenants.  Les exigences administratives exercent également des pressions visant à développer un **apprentissage individualisé et personnalisé comparativement à la collaboration et à l’apprentissage** en groupe. En réalité, ces programmes travaillent le plus souvent avec des personnes apprenantes en groupe, souvent à des niveaux semblables et avec des intérêts semblables. Ils personnalisent l’apprentissage avec leur groupe dans le contexte des groupes d’apprentissage. Toutefois, les protocoles actuels d’administration et de responsabilisation sont axés sur la personne, ce qui crée du travail supplémentaire et accorde plus de valeur à l’enseignement individualisé qu’à l’apprentissage collaboratif en groupe.  Lors de l’élaboration de nouvelles mesures et méthodes de responsabilisation pour un système, il est important d’également mettre en place des protocoles et des mécanismes pour examiner les répercussions et fournir une rétroaction directe aux concepteurs du système. Les protocoles doivent être souples et inclusifs afin de recueillir des commentaires et des renseignements interreliés de diverses sources, y compris des apprenants. Un exemple d’une telle initiative a été réalisé récemment dans le cadre du projet de l’Agence du revenu du Canada intitulé : [Étude ethnographique sur l’expérience de Canadiens sans abri et en situation de logement précaire en matière de production de déclarations de revenus et d’accès aux prestations](https://www.canada.ca/fr/agence-revenu/services/formulaires-publications/publications/rc563/rc563.html). |

# Prochaines étapes

|  |
| --- |
| EFFORTS DE COLLABORATION À LONG TERME |
| 1. Accès équitable à une connexion Internet à domicile et à divers appareils abordables. 2. Appui d’une approche multipartite à grande échelle pour aborder l’équité et l’inclusion numériques avec la participation du gouvernement, des partenaires communautaires, et des partenaires en éducation et en emploi. 3. Reconnaissance et soutien du rôle des centres d’apprentissage communautaires en Ontario. |
| EFFORTS DE COLLABORATION À Moyen terme |
| 1. Cadres qui définissent la littératie numérique comme une question d’accès et de possibilités dans le but de développer un capital humain numérique pour l’engagement civique, l’influence stratégique, le changement social et le progrès économique. 2. Cadres qui définissent la nature contextuelle et dynamique en tant que compétences clés (c.-à-d. techniques, critiques, créatives et en littératie/numératie) dans des contextes appuyant l’acquisition de compétences numériques de tous les jours, du marché du travail et professionnelles. |
| COMMUNICATION ET SOUTIEN À COURT TERME |
| 1. Possibilités de perfectionnement professionnel qui aident les formateurs et formatrices à faire ce qui suit :  * trouver des réponses à des questions cruciales; * devenir des éditeurs de contenu habiles et attentionnés; * participer à des projets collaboratifs d’élaboration de contenu; * reconnaître leur propre approche pédagogique et les aider à développer leur expertise dans leur contexte actuel pour améliorer et même transformer leur pratique.  1. Participation active des formateurs et formatrices au perfectionnement professionnel, y compris réserver le temps et l’espace nécessaires dans le cadre des activités du programme pour collaborer, échanger et essayer de nouvelles idées. 2. Participation active des apprenants adultes aux discussions et initiatives sur l’équité numérique par divers moyens, comme la recherche ethnographique et participative et les projets de codéveloppement et de coévaluation. |

# Annexe 1 : Méthodologie de recherche

### Plan d’étude et d’analyse de cas multiples

Dans le cadre d’une étude de cas multiples[[39]](#footnote-39), une chercheuse a visité six points de service en Ontario. Les visites sur place ont duré de quatre à six heures chacune. Au total, 23 membres du personnel, 1 bénévole et 35 apprenants adultes ont participé à des entrevues individuelles, par deux et en groupe, produisant 22 heures d’enregistrement audio à des fins d’analyse.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  |  | Personnel/bénévoles | Apprenants/clients |
| Programme 1  Urbain, Ouest de l’Ontario, indépendant | | Coordonnateur/coordonnatrice  Tuteur/tutrice  Formateurs/formatrices (2) | 4 - entrevue de groupe |
| Programme 2  Éloigné, Nord de l’Ontario, indépendant | | Coordonnateur/coordonnatrice  Formateur/formatrice | 1 - entrevue (conférence en ligne) |
| Programme 3  Petite localité, Est de l’Ontario, indépendant | | Coordonnateurs/coordonnatrices (2)  Formateur/formatrice  Stagiaire  Coordonnateur de réseau | 1 - seul  2 - groupe  5 - groupe  1 - écrit |
| Programme 4  Urbain, RGT, partageant les locaux de services d’emploi | | Coordonnateur/coordonnatrice  Formateurs/formatrices (5) | 8 - entrevue de groupe |
| Programme 5  Urbain, RGT, indépendant | | Coordonnateur/coordonnatrice  Formateurs/formatrices (3) | 3 - entrevue de groupe  7 - observation de participants |
| Programme 6  Urbain, région du 905, partageant les locaux de plusieurs services | | Coordonnateur/coordonnatrice  Formateurs/formatrices (2) | 5 - entrevue de groupe |
| Total | | 24 | 35 |

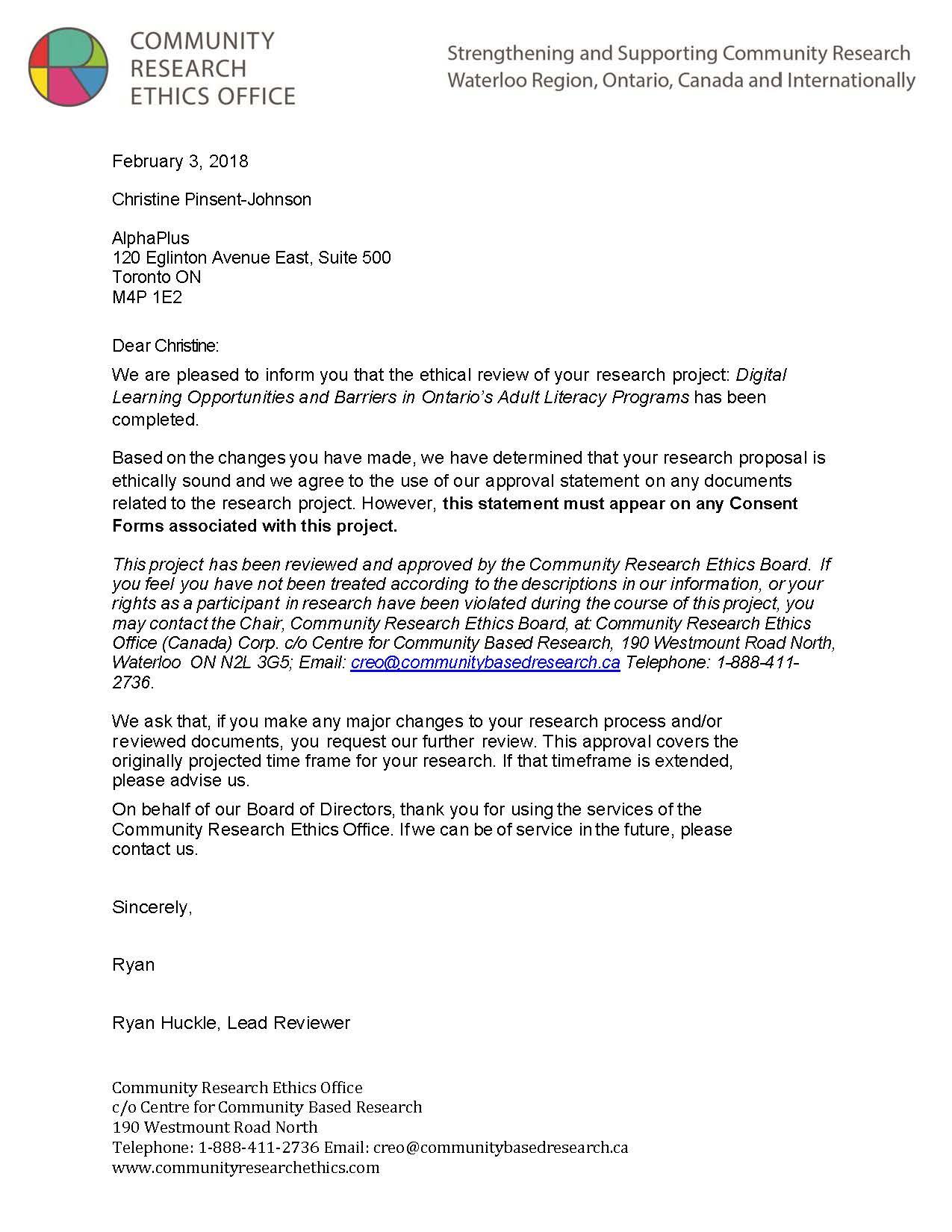
D’autres données comprennent des notes d’observation, du contenu de site Web, du matériel de promotion, des échantillons de ressources d’apprentissage et d’évaluations, et des rapports élaborés par les programmes.

Les données ont été organisées en dossiers pour chaque point de service. Au total, 30 résumés d’entrevue ont été rédigés à partir des enregistrements audio. Ils contiennent des descriptions d’activités, d’idées et d’enjeux par sujet, appuyées par des citations clés. Un premier ensemble de constatations a alors été élaboré. Les résumés ont ensuite été renvoyés aux participants pour qu’ils puissent apporter des changements et donner leur approbation finale. Par la suite, les constatations ont été analysées de nouveau une fois que tous les examens ont été terminés et que les principales citations ont été incluses. Les conseillers d’AlphaPlus ont participé à un examen préliminaire et à un examen final plus détaillé pour vérifier l’exactitude. Les experts du contenu d’AlphaPlus ont vérifié et remis en question la partialité possible de la part de la chercheuse et pendant le processus d’examen par les participants.

Le présent échantillon de programmes n’est ni pleinement inclusif ni exhaustif. La commodité et les contraintes de temps ont également joué un rôle dans les décisions de sélection de points de service. Toutefois, les données donnent un aperçu riche et varié des pratiques et des possibilités d’inclusion et d’acquisition de compétences en littératie numérique dans les organismes communautaires, qui peuvent être décrites en détail et synthétisées pour éclairer l’élaboration de programmes et de politiques. Ces pratiques pourraient être évolutives et transférables.

L’étude a obtenu l’approbation de l’éthique de la recherche de la part du [Community Research Ethics Office](http://www.communityresearchethics.com/). Tous les participants ont été informés de leurs droits et ont reçu des renseignements sur le processus de collecte de données et de production de rapport, y compris les protocoles d’anonymat et les procédures de protection de la vie privée. De plus, tous les participants ont examiné le résumé de leur entrevue avant qu’on l’intègre pleinement au rapport final. Ils ont eu la possibilité de se retirer de l’étude ou d’apporter des changements et des éclaircissements à leurs données pendant le processus d’examen. Les membres du personnel participants ont également pu examiner les questions d’entrevue et discuter du projet avec la chercheuse avant de décider de participer. Le personnel a ensuite présenté le projet aux éventuels apprenants participants, y compris les questions d’entrevue et les sujets de discussion. Les apprenants ont reçu une carte-cadeau et les membres du personnel ont été rémunérés pour leur temps.

### 1. Approbation de l’éthique



### 2. Consentement éclairé et droits des participants – Page 1



### Consentement éclairé et droits des participants – Page 2

### 

### 3. Guide d’entrevue pour le personnel des programmes

### 4. Guide d’entrevue pour les personnes apprenantes

# Annexe 2 : Aperçu des programmes

## Programme 1

Élaboration de cours modulaires pour appuyer la littératie numérique et soutenir un programme communautaire indépendant

Au cours des deux dernières années, le programme 1 a rapidement élargi sa sélection de cours modulaires pour compléter les programmes individuels et en petits groupes. Il s’agit de cours qui durent deux heures par semaine pendant six semaines. Un élément moteur de cette décision était de rejoindre de nouveaux apprenants et d’élargir le programme en utilisant les ressources et l’expertise existantes, y compris les tuteurs.

Il voulait aussi offrir à ses tuteurs une expérience de bénévolat plus souple et enrichissante. Les cours peuvent être donnés par des tuteurs dans l’un des deux centres d’apprentissage du programme ou dans des emplacements communautaires en partenariat avec divers organismes. Le gestionnaire de programme explique :

Nous devions penser autrement. C’est pourquoi les programmes modulaires ont vu le jour.

#### Cours modulaires ou de courte durée

Les cours modulaires ou de courte durée s’étendent sur une période de six à huit semaines et utilisent du contenu de programme élaboré par le personnel, ou à l’occasion par des tuteurs dotés d’une expérience unique, et un modèle d’enseignement par un tuteur/mentor. Les cours suivants sont actuellement offerts :

* Excellence du service à la clientèle et système de point de vente Bullfrog
* Informatique de base avec certificat numérique Northstar
* Rédaction pour le succès
* Lecture sur la santé

De plus, trois autres cours sont en voie d’élaboration :

* Mathématiques financières ou en milieu de travail
* Succès en employabilité
* Formation modulaire Smart Serve

#### Petits groupes et tutorat individuel

Les apprenants peuvent avoir des rencontres régulières en petits groupes avec un formateur, ou individuelles avec un tuteur. Les deux approches permettent d’adapter le contenu et l’acquisition de la littératie aux objectifs et aux niveaux de compétence de chacun. Ils interagissent avec la technologie suivant ce qu’un formateur appelle un modèle d’« apprentissage mixte ». Cela implique souvent de complémenter les activités imprimées au moyen d’activités en ligne.

## Programme 2

Intégration de la technologie pour combler la distance et assurer un accès équitable à l’enseignement direct et aux formateurs et formatrices

Le programme dessert plusieurs petites collectivités du Nord de l’Ontario. Il a trois points de service et offre également du soutien à l’apprentissage sur place dans quatre collectivités des Premières Nations. Le plus grand défi consiste à fournir un accès aux formateurs et formatrices et du soutien pédagogique direct sur de grandes distances entre de petites collectivités. Un formateur écrit :

En tant qu’organisme à établissements multiples, notre plus grand défi consiste à coordonner et à organiser des cours simultanément et à partager les ressources entre tous les points de service.

#### Accès aux formateurs et formatrices et aux cours en direct grâce à la technologie

Pour relever les défis, le programme est en train de mettre sur pied un modèle de prestation utilisant des moyens technologiques pour offrir des connexions virtuelles de centre à centre et de centre à domicile afin d’offrir un accès plus uniforme aux cours en direct et aux formateurs et formatrices aux heures prévues. Cela aidera le programme à utiliser ses ressources de façon beaucoup plus efficiente et efficace. Cet accès est appuyé par des webcams, des écrans plus grands, un logiciel facilitant la communication et [TeamViewer](https://www.teamviewer.com/en/), un outil de partage de bureau qui aidera les formateurs et formatrices à offrir du soutien technique aux participants.

#### Ateliers sur place et partenariats communautaires

En complément du modèle d’accès à distance, les apprenants ont plusieurs occasions de suivre des cours pour appuyer leur autonomie et leurs objectifs scolaires et professionnels, en plus de leurs compétences en technologie.

Le programme propose des ateliers d’**acquisition de compétences en technologie** sur les sujets suivants :

* utilisation des iPad et des tablettes;
* compétences de base en informatique et utilisation de MS Office;
* utilisation des médias sociaux et création de portfolios numériques.

À l’appui des **buts en matière d’autonomie**, un projet avec la banque alimentaire offre des cours de cuisine.

À l’appui des apprenants ayant des **buts en matière de formation**, un programme sans rendez-vous est offert en partenariat avec un conseil scolaire qui propose du soutien pédagogique et des services de garde d’enfants.

Le programme soutient également les **buts en matière d’emploi** en offrant des certificats sur demande pour Smart Serve, la manipulation sécuritaire des aliments, le Système d’information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT), l’excellence du service et les compétences génériques avec Soft Skills Solutions. Il explore également des possibilités d’entreprise sociale.

## Programme 3

Réponse aux besoins de la collectivité et inclusion

Au cours de la dernière année, le programme a amélioré son modèle traditionnel de soutien individuel en offrant une série de cours de courte durée. Il a fait cela pour répondre à l’augmentation des demandes de perfectionnement des compétences en informatique, ainsi que pour attirer de nouvelles personnes apprenantes dans le programme.

#### Cours de courte durée

Le programme organise des cours de courte durée en informatique de base pour des petits groupes de 4 à 10 participants. Ils durent habituellement six semaines avec une ou deux séances par semaine, pour un total d’environ 36 heures. Ils peuvent avoir lieu sur place ou à l’extérieur.

#### Soutien individuel

Le programme offre également un soutien aux études secondaires pour les personnes qui travaillent à obtenir leur diplôme d’études secondaires de l’Ontario (DESO) en partenariat avec le conseil scolaire. Les étudiants travaillent sur des cours indépendants, en ligne ou sur papier. Le personnel du programme d’alphabétisation offre un soutien supplémentaire en littératie et en numératie et aide les étudiants à naviguer dans l’environnement en ligne au besoin.

#### Agent du POAFE

Un partenariat formel avec un organisme gouvernemental fait également partie de son modèle individuel. Le programme d’alphabétisation est un agent reconnu du [Programme ontarien d’aide relative aux frais d’électricité](https://ontarioelectricitysupport.ca/?lang=fr) (POAFE) offrant de l’aide aux personnes à faible revenu pour remplir une demande de réduction de la facture d’électricité.

Les plans futurs comprennent ce qui suit :

* des cours plus avancés utilisant les produits MS Office;
* un cours d’Excel combiné à la littératie financière personnelle;
* l’enseignement aux participants à transférer leurs connaissances au sujet des ordinateurs et de l’environnement Office/Windows à la suite Google;
* un cours portant sur la sécurité et la protection de la vie privée en ligne, en particulier lorsqu’on utilise les médias sociaux;
* un cours d’exploration de la collectivité locale, portant sur l’histoire, la géographie et le civisme.

## Programme 4

Prestation d’une gamme complète de possibilités d’apprentissage, y compris des groupes d’apprentissage contextualisés sur place pour soutenir l’emploi

Le programme axé sur l’emploi a intégré une gamme complète de possibilités d’apprentissage, y compris celles qui favorisent l’appartenance, l’engagement et la collaboration entre les apprenants adultes. Son accent sur l’emploi pourrait aider les personnes vivant dans la pauvreté à saisir des occasions qui peuvent avoir des répercussions positives dans leur vie, explique le coordonnateur.

**Puisque nous travaillons avec des adultes, et des adultes pauvres, nous comprenons qu’une façon de se sortir de la pauvreté pourrait être de travailler; le travail a donc un potentiel très important pour nos apprenants.**

Il s’agit du plus important organisme communautaire d’alphabétisation financé par le MESFP et il dispose des ressources nécessaires pour embaucher 10 formateurs et formatrices à temps plein dans deux emplacements, en plus du personnel de soutien, de deux coordonnateurs de site et d’un directeur général. Le programme offre également du soutien technique spécialisé à chaque point de service, un poste qui est combiné à l’enseignement. Il a des laboratoires informatiques et a récemment reçu de nouvelles tablettes et de nouveaux ordinateurs portatifs pour utilisation en classe. La technologie est intégrée dans deux approches organisationnelles : (1) des cours dirigés par des formateurs et formatrices et (2) des possibilités d’expérience de travail sur place.

#### Cours dirigés par des formateurs et formatrices

Dans chacun de ses deux points de service, le programme offre des cours à temps plein qui sont divisés par niveau de capacité. Le personnel enseignant élabore ses propres approches d’intégration de la technologie en fonction de son groupe d’apprenants et de son propre répertoire de compétences, de connaissances et de capacités en pleine évolution. Les membres du personnel ont élargi leur répertoire technologique par eux-mêmes et en collaboration avec d’autres formateurs, y compris des formateurs spécialisés en technologie. Ils collaborent également avec le formateur en technologie numérique du laboratoire informatique pour appuyer des projets de plus grande envergure.

#### Possibilités d’expérience de travail sur place

Le programme offre une possibilité novatrice d’apprentissage et d’expérience de travail sur place, qui comprend également diverses technologies. Tous les apprenants participent en petits groupes ou en équipes à l’exploitation d’un casse-croûte et à la planification d’activités. En plus d’avoir l’occasion d’acquérir de l’expérience de travail, les participants peuvent développer des habiletés interpersonnelles ainsi que des stratégies de communication, de planification et de résolution de problèmes. En tant qu’occasion d’apprentissage authentique sur place, leurs activités, leurs décisions et leurs communications ont des conséquences réelles et un but significatif. La technologie est intégrée de façon transparente aux activités et sert à la fois de moyen de soutien à l’acquisition de la littératie et de la numératie (p. ex., utiliser un tableur pour établir un budget) et d’activité d’apprentissage primaire (p. ex., apprendre à utiliser un système de point de vente).

## Programme 5

Cours novateurs et créatifs fondés sur des pédagogies de justice sociale qui appuient le développement communautaire et la transformation individuelle

Le programme 5 a mis sur pied des programmes en utilisant à la fois le financement du MESFP et d’autres sources, y compris du financement des entreprises. Il parvient à intégrer la technologie de façon très novatrice et inclusive en utilisant de multiples sources de financement. Le coordonnateur résume ainsi l’approche du programme :

Notre personnel considère les gens comme un tout, ce qui inclut leur collectivité.

Comment bâtir des collectivités fortes ensemble? Tout ce que nous faisons doit avoir un impact non seulement dans les salles de classe, mais aussi dans la collectivité. Comment les apprenants avec qui nous travaillons peuvent-ils transmettre ce qu’ils apprennent à la collectivité?

#### Rattrapage scolaire avec des cours réguliers

Les apprenants suivent le programme de rattrapage scolaire cinq heures par jour. Des formateurs animent les cours portant sur la communication, la numératie, les arts du langage et la technologie numérique, et les apprenants suivent un horaire hebdomadaire. Les apprenants ne sont pas divisés par niveau dans les groupes d’apprentissage. Ils participent tous à des activités et à des discussions de groupe, et certaines tâches et attentes sont personnalisées.

* **Projets de communication :** Un élément central du programme de rattrapage scolaire est un projet de communication complet réalisé chaque semestre.
* **Cours sur la technologie numérique :** Dans le cadre du programme de rattrapage scolaire, il y a un cours consacré à la technologie numérique. Selon le groupe d’apprenants, ils étudieront divers sujets.
* **Ateliers d’apprentissage motivationnel :** Tous les vendredis, les apprenants en rattrapage scolaire font une pause et participent à des ateliers souvent organisés par des partenaires communautaires.

#### Cours d’été et cours de courte durée

Pour compléter ses cours réguliers, le programme a également élaboré une série d’ateliers d’été et de cours de courte durée. Ceux-ci attirent souvent de nouveaux apprenants et apportent du changement aux apprenants permanents.

Le programme offre également d’autres possibilités grâce à du financement provenant d’autres sources : 1) des incubateurs sociaux liés aux services de traiteur et à la couture, 2) un programme de mentorat pour les jeunes afin d’appuyer la littératie numérique chez les adultes qui travaillent également à acquérir des compétences en langue et en littératie et 3) un programme de développement du leadership pour les femmes immigrantes.

## Programme 6

Programme inclusif et personnalisé dans un organisme de soutien multiservices

Le programme fait partie d’un organisme de soutien multiservices qui offre une gamme de mesures de soutien, notamment en matière de logement, d’emploi et de bien-être dans une ville à l’extérieur de la région du Grand Toronto. Il a un emplacement central et est facile d’accès par le transport en commun pour tous ceux qui veulent y participer. Le coordonnateur explique que l’inclusivité du programme, sa souplesse grâce à l’admission continue et l’attention personnalisée qu’il offre font en sorte qu’il fonctionne pour les gens.

Les gens sont attirés par le modèle communautaire, surtout s’ils ont besoin de souplesse et de mesures de soutien globales.

Les formateurs du programme d’alphabétisation travaillent en étroite collaboration avec les conseillers des services d’emploi, offrant un soutien combiné aux personnes à la recherche d’un emploi. De plus, la salle de ressources en emploi est ouverte à tous, y compris à ceux qui ne cherchent pas activement un emploi, mais qui ont besoin d’accéder à des ressources et des technologies pour remplir des demandes et des formulaires liés au logement, au soutien du revenu et aux pensions.

Ce genre d’accès communautaire faisait autrefois partie du Programme d’accès communautaire financé par le gouvernement fédéral, qui a pris fin en 2012. « Le besoin est toujours là », déclare le coordonnateur. Les clients peuvent utiliser les photocopieurs, les numériseurs et les ordinateurs gratuitement. Les conseillers du centre de ressources peuvent aiguiller les personnes vers le programme d’alphabétisation. Le processus de demande d’emploi est devenu complexe au fil des ans, explique un formateur, et exige maintenant des connaissances complètes en matière de littératie, de technologie et de culture.

#### Composantes du programme

En réponse à la situation, le programme d’alphabétisation intègre divers modèles de prestation de programmes afin d’offrir du soutien adapté et personnalisé tout en travaillant avec le centre de ressources en emploi, d’autres partenaires communautaires ou de façon indépendante dans son aire d’apprentissage, qu’on appelle une salle de formation.

1. Soutien sur demande et adapté pour les personnes seules ou les couples.
2. Formation individuelle en informatique recourant à des listes de vérification détaillées pour déterminer les compétences actuelles du client et les compétences qu’il aimerait acquérir.
3. Séances en petits groupes axées sur un perfectionnement plus global des compétences afin de préparer les clients aux études secondaires et postsecondaires.
4. Accès aux accréditations du SIMDUT et de la formation en santé et sécurité, ainsi qu’à la formation sur la manipulation sécuritaire des aliments avec TrainCan inc. et sur les compétences génériques avec Soft Skills Solutions grâce aux formateurs qualifiés du programme.

# Annexe 3 : Aperçu des applications mentionnées

### **Formation de base pour accéder à la technologie**

[GCFLearnFree.org](https://www.gcflearnfree.org/)

[Northstar Digital Literacy Assessment Project](https://www.digitalliteracyassessment.org/)

[Internet Matters d’ABC Alpha pour la vie Canada](https://abclifeliteracy.ca/digital-literacy)

Gmail

### **Soutien à la littératie, à la numératie et à la communication**

[Academy of Reading](http://eps.schoolspecialty.com/products/professional-development-old/academy-of-reading/about-the-program)

[ReadTheory](https://readtheory.org/auth/login?)

[Purdue Online Writing Lab](https://owl.english.purdue.edu/owl/section/1/5/)

[FreeRice.com](http://freerice.com/#/english-vocabulary/1361)

[Chomp Chomp](http://www.chompchomp.com)

[Question d’argent d’ABC Alpha pour la vie Canada](https://abcmoneymatters.ca/?lang=fr)

### **Soutien à l’emploi**

MS Office

MS Outlook

Outlook Teams

[Magnet](https://magnet.today), un site de jumelage d’emplois pour les personnes aux prises avec des obstacles à l’emploi

[Manipulation sécuritaire des aliments](http://www.traincan.com/) avec TrainCan inc.

[Soft Skills Solutions](https://www.smwdb.com/soft-skills-solutions)

### **Soutien à l’enseignement et au partage d’idées, d’information et de connaissances (utilisé par les personnes apprenantes et les formateurs et formatrices)**

[Canva](https://www.canva.com/) ou [Photofox](http://www.photofoxapp.com/)

[Explain Everything](https://explaineverything.com/)

[Google Classroom](https://classroom.google.com/u/0/h)

[Edpuzzle](https://edpuzzle.com/)

[ClipGrab](https://clipgrab.org/), permettant d’insérer des vidéos de YouTube directement dans les présentations

[Google Documents](https://www.google.com/intl/fr-CA/docs/about/)

PowerPoint ou [Google Présentations](https://www.google.com/intl/fr-CA/slides/about/) ou [Prezi](https://prezi.com/)

[Padlet](https://padlet.com/)

### **Développement de contenu et de connaissances sur les peuples autochtones**

[Whose Land](https://www.whose.land/en/), permettant de voir quelles collectivités autochtones ont vécu dans une région donnée

[First Story](https://firststoryblog.wordpress.com) et [Driftscape](https://www.driftscape.com/home) sont semblables, mais liées à la RGT

1. Consulter [Gouvernement numérique : Efficacité accrue des services gouvernementaux offerts à la population à l’ère numérique](https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-numerique). Gouvernement de l’Ontario, 2017. [↑](#footnote-ref-1)
2. Tiré du sommaire de données du Programme d’AFB de 2015-2016. [↑](#footnote-ref-2)
3. Deborah Brandt a examiné le rôle de la littératie (sous forme imprimée et numérique) dans la vie des gens dans le contexte des changements socioéconomiques du siècle dernier. Ses travaux les plus récents soutiennent que c’est la rédaction, plus que la lecture, qui est devenue la compétence en littératie la plus précieuse au XXIe siècle. Voir [The Rise of Writing: Redefining Mass Literacy](https://www.cambridge.org/core/books/the-rise-of-writing/AE510DE2550C0BA0F61C22FC04034924#fndtn-information) par Deborah Brandt. Cambridge University Press, 2014. [↑](#footnote-ref-3)
4. Consulter [Gouvernement numérique : Efficacité accrue des services gouvernementaux offerts à la population à l’ère numérique](https://www.ontario.ca/fr/page/gouvernement-numerique). Gouvernement de l’Ontario, 2017. [↑](#footnote-ref-4)
5. Idem. [↑](#footnote-ref-5)
6. Consulter *Occasions et obstacles numériques pour les adultes ontariens vulnérables* [[rapport complet](https://alphaplus.ca/fr/download/possibilites-numeriques-et-obstacles-pour-les-adultes-vulnerables-en-ontario/?preview_id=10697) et [webinaire](http://www.alphaplus.ca/event/digital-opportunities-barriers-ontarios-disconnected-adults/)] par Christine Pinsent-Johnson et Matthias Sturm. AlphaPlus, 2017. [↑](#footnote-ref-6)
7. Il est possible d’accéder aux études de cas de chaque programme [ici](https://alphaplus.ca/fr/download-category/rapports/). [↑](#footnote-ref-7)
8. Depuis le début des années 1990, l’OCDE participe à une série d’évaluations internationales de l’alphabétisation des adultes ou les supervise. La troisième série de tests, le Programme pour l’évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), comprenait une composante de lecture et de calcul en ligne appelée « résolution de problèmes dans des environnements technologiques » (RP-ET). Bien que le concept du test soit limité dans ce qu’il peut nous révéler sur l’acquisition de compétences en littératie numérique, les résultats sont corrélés avec une gamme de variables socioéconomiques qui aident à illustrer le fossé numérique. Consulter [Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l’évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/315/Canadian-PIAAC-Report.fr.pdf). [↑](#footnote-ref-8)
9. Tiré de [Revisiting the Digital Divide in Canada: The Impact of Demographic Factors on Access to the Internet, Level of Online Activity, and Social Networking Site Usage](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1369118X.2014.891633?scroll=top&needAccess=true) par Michael Haight, Anabel Quan-Haase et Bradley Corbett. *Information, Communication & Society* [résumé], 2014. [↑](#footnote-ref-9)
10. Tiré de [Taux de ménages ayant accès à Internet provenant de l’*Enquête canadienne sur l’utilisation d’Internet, 2012*](https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/131126/dq131126d-fra.pdf). Statistique Canada, 2013. [↑](#footnote-ref-10)
11. Tiré de [The Digital Divide Shifts to Differences in Usage](http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461444813487959) par Alexander JAM van Deursen et Jan AGM van Dijk. *New Media & Society* [résumé], 2014. [↑](#footnote-ref-11)
12. Tiré de [Public Perspectives: Participation in the Digital Economy 2.0: Summary Profile of Very Low, Low and Moderate Internet Users](https://www.ipsos.com/sites/default/files/publication/2015-12/7086-report-2.0.pdf). Ipsos, 2016. [↑](#footnote-ref-12)
13. Tiré de [Levelling Up: The Quest for Digital Literacy](http://brookfieldinstitute.ca/research-analysis/levelling-up-digital-literacy/) par Analise Huynh et Nias Malli, Brookfield Institute, 2018. [↑](#footnote-ref-13)
14. Tiré de [Y a-t-il une appli pour cela? – Relever les défis que posent les politiques d’inclusion numérique au Canada en 2016](https://www.ryerson.ca/~cmiddlet/ourresearch/Middleton-Digital-Inclusion-Canada-2016.pdf) par Catherine Middleton [conférence]. Causerie Voir grand, 2016. [↑](#footnote-ref-14)
15. Tiré de [What Good is Declaring Broadband a ‘Basic Service’ Without Regulating Retail Prices?](http://www.cbc.ca/news/opinion/broadband-basic-service-1.3913627), CBC News, décembre 2016. [↑](#footnote-ref-15)
16. Tiré du [Programme d’échange en matière de littératie numérique](http://www.ic.gc.ca/eic/site/102.nsf/fra/accueil). Innovation, Sciences et Développement économique Canada, 2018. [↑](#footnote-ref-16)
17. Graphique tiré de [Renforcer le système d’éducation des adultes de l’Ontario :](https://files.ontario.ca/adult-education-system-dec2017-fr.pdf) Un document de discussion pour guider le processus de consultation publique (page 18). Gouvernement de l’Ontario, 2017. [↑](#footnote-ref-17)
18. Le programme d’AFB offre également aux apprenants de l’ensemble de la province l’accès à des possibilités d’apprentissage en ligne par l’entremise de son système d’Apprentissage en ligne. Nous n’avons pas examiné cet aspect du programme d’AFB, car nous mettons l’accent sur la prestation directe et les possibilités d’apprentissage en personne. Vous trouverez de plus amples renseignements sur Apprentissage en ligne [ici](https://apprentissageenligne.ca/formateurs/ressources-afb-de-e-channel). [↑](#footnote-ref-18)
19. Des études et des évaluations de programmes menées récemment indiquent que l’évolution des exigences en matière de responsabilisation peut modifier la clientèle des programmes et ainsi restreindre leur inclusivité. Consulter les documents suivants :

    [Évaluation du Programme d’alphabétisation et de formation de base (AFB) : Rapport final](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/lbs-eval-report-2016-fr.pdf) par Cathexis Consulting, 2016; [Negotiating Responsibilization: Power at the Threshold of Capable Literate Conduct in Ontario](https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/43444) par Tannis Atkinson, 2013; [Managing and Monitoring Literacy for a ‘Knowledge Society’: The Textual Processes of Inequality in Adult Education Policy, Pedagogy and Practice](https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/31077) par Christine Pinsent-Johnson, 2014; [Neoliberal Conceptual Framing and the Disappearing of Marginalized Adults from the Basic Adult Education Learning Landscape in Ontario](https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/87302) par Laura Wyper, 2018. [↑](#footnote-ref-19)
20. Tiré de [Learning Together with Technologies: Illustrative Case Studies](http://alphaplus.ca/download/learning-together-with-technologies-illustrative-case-studies/). AlphaPlus, 2012. [↑](#footnote-ref-20)
21. Tiré d’[Actualisation des technologies de l’information (TI) pour le réseau AFB](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/lbs-eval-report-2016-fr.pdf) [note de service]. Gouvernement de l’Ontario, 2018. [↑](#footnote-ref-21)
22. Tiré d’[Amélioration et élargissement de l’AFB – Foire aux questions](http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/lbs-ie-qa-fr.pdf). Gouvernement de l’Ontario, 2017. [↑](#footnote-ref-22)
23. Le plan, la collecte et l’analyse de données de l’étude sont inspirés de [Multiple Case Study Analysis](https://www.guilford.com/books/Multiple-Case-Study-Analysis/Robert-Stake/9781593852481/reviews) [aperçu] par Robert Stake. Guilford Press, 2006. [↑](#footnote-ref-23)
24. Il est possible d’accéder aux études de cas [ici](https://alphaplus.ca/fr/download-category/rapports/). [↑](#footnote-ref-24)
25. En 2015-2016, 13 000 adultes ont participé à des programmes communautaires, ce qui représente 30 % des inscriptions totales au Programme d’AFB. [↑](#footnote-ref-25)
26. Tiré de [Digital Human Capital: Developing a Framework for Understanding the Economic Impact of Digital Exclusion in Low-Income Communities](https://www.jstor.org/stable/pdf/10.5325/jinfopoli.3.2013.0247.pdf?refreqid=excelsior%3Ac1b842afd2d6ddd69dd8e04c3db800ea) par Amy Bach, Gwen Schaeffer et Todd Wolfson. *Journal of Information Policy* [libre accès], vol. 3, 2013. [↑](#footnote-ref-26)
27. D’après les données de 2015-2016 compilées à partir du SGC-SIEO, offrant un aperçu provincial. [↑](#footnote-ref-27)
28. Tiré de [Digital Equity Action Plan (DEAP)](https://www.portlandoregon.gov/revenue/article/573122). Ville de Portland, 2016. [↑](#footnote-ref-28)
29. Le programme Apprentissage en ligne est financé par le Programme d’AFB pour élaborer et dispenser des cours à l’aide d’un modèle d’apprentissage en ligne. Il retient les services de quatre fournisseurs différents et environ 4 000 apprenants y participent chaque année. [↑](#footnote-ref-29)
30. Image et description de l’acquisition de compétences en littératie numérique tirées de [Levelling Up: The Quest for Digital Literacy](https://brookfieldinstitute.ca/report/levelling-up/) (page 5) par Analise Huynh et Nias Malli, Brookfield Institute, 2018. [↑](#footnote-ref-30)
31. Victoria Purcell-Gates, chercheuse en alphabétisation à l’Université de la Colombie-Britannique, a effectué une étude approfondie des approches pédagogiques dans les programmes d’éducation de base des adultes aux États-Unis au début des années 2000. Son équipe et elle ont élaboré deux catégories d’organisation pour décrire les grandes approches pédagogiques *– contextualisées/dialogiques* et *décontextualisées/monologiques –* que j’ai adaptées. [↑](#footnote-ref-31)
32. Pour obtenir un aperçu plus complet d’AlphaRoute, un portail d’apprentissage en ligne qui a été utilisé en Ontario et partout au Canada de 1996 à 2008, consulter [Pratiques efficaces d’alphabétisation : AlphaRoute](http://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/alpharoute-canada), Institut de l’UNESCO pour l’apprentissage tout au long de la vie. [↑](#footnote-ref-32)
33. Diagramme tiré et traduit de [What Is the SAMR Model?](file:///C:\Users\Christine\Desktop\OHCRIF_2017_2018_Digital_Opportunities\What%20is%20the%20SAMR%20Model%3f) Wikiversity, 2018. [↑](#footnote-ref-33)
34. Tiré de [How to Apply the SAMR Model With Ruben Puentedura](https://www.youtube.com/watch?v=ZQTx2UQQvbU) [vidéo]. Commonsense Education, 2016. [↑](#footnote-ref-34)
35. La collection est maintenant hébergée par Le Centre de documentation sur l’éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) à l’adresse <http://library.copian.ca/>. Toutefois, aucun financement continu n’est offert pour la mettre à jour ou la maintenir. [↑](#footnote-ref-35)
36. Tiré de [Digital Curation as a Core Competency in Current Learning and Literacy: A Higher Education Perspective](http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2566) par Leona Ungerer. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2016. [↑](#footnote-ref-36)
37. Le cadre du CLAO comprend un cadre de normes de compétences réparti en trois niveaux et cinq domaines principaux, ainsi que deux outils d’évaluation obligatoires. Les tâches jalons comprennent 64 mini-tests qui doivent être utilisés pour démontrer les progrès. Les tâches culminantes, plus longues, qui combinent divers domaines de compétence, visent à démontrer la capacité d’une personne apprenante d’atteindre son but en matière d’études, d’emploi et d’autonomie. Ni les tâches jalons ni les tâches culminantes n’ont été validées aux fins prévues. [↑](#footnote-ref-37)
38. Voir [Pratiques acquises en utilisation les tâches jalons du cadre du CLAO](https://alphaplus.ca/fr/download/pratiques-acquises-en-utilisant-les-taches-jalons-du-cadre-du-clao/). [↑](#footnote-ref-38)
39. Le plan, la collecte et l’analyse de données de l’étude sont inspirés de [Multiple Case Study Analysis](https://www.guilford.com/books/Multiple-Case-Study-Analysis/Robert-Stake/9781593852481/reviews) par Robert Stake, 2006. [↑](#footnote-ref-39)