

Évaluation du Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB)

Rapport final

présenté au ministère de l'Enseignement supérieur et de la
Formation professionnelle

novembre 2016



TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	vi
Présentation du rapport	vii
Organisation générale.....	vii
Systèmes de référencement.....	vii
1 Introduction	1
1.1 Profil du programme.....	1
1.2 But de l'évaluation	5
1.3 Méthode d'évaluation	6
1.4 Analyse de l'évaluation	11
1.5 Forces et limites de l'évaluation	11
2 Dans quelle mesure le Programme AFB est-il pertinent par rapport aux besoins des personnes apprenantes?	13
2.1 Introduction	13
2.2 Des programmes d'alphabétisation sont nécessaires.....	13
2.3 Les personnes apprenantes de l'AFB cadrent avec les objectifs du programme.....	14
2.4 L'AFB répond aux besoins des personnes apprenantes actuelles.....	17
2.5 Le Programme AFB ne répond pas à tous les besoins potentiels.....	21
2.6 Conclusions	22
3 Dans quelle mesure le Programme AFB s'harmonise-t-il aux priorités du gouvernement?	23
3.1 Introduction	23
3.2 Le Programme AFB contribue aux priorités du ministère	23
3.3 Il existe des questions quant à l'harmonisation de l'AFB aux autres priorités ministérielles.....	27
3.4 Conclusions	29
4 Dans quelle mesure le Programme AFB détermine-t-il les besoins des collectivités locales et y répond-il?	31
4.1 Introduction	31
4.2 Les besoins sont cernés et satisfaits en fonction des partenariats et des données.....	31

4.3	L'AFB répond en grande partie aux besoins des collectivités	33
4.4	Facteurs habilitants et obstacles	34
4.5	Conclusions	35
5	Dans quelle mesure le Cadre du CLAO soutient-il l'élaboration et la prestation efficaces de programmes? Les fournisseurs de services ont-ils mis en œuvre et exécuté les fonctions de prestation de services d'AFB conformément aux directives du Cadre du CLAO?	36
5.1	Introduction	36
5.2	Information et aiguillage.....	37
5.3	Évaluation	42
5.4	Élaboration d'un plan d'apprentissage	46
5.5	Formation.....	49
5.6	Fin d'activité et suivi	53
5.7	Opinions des intervenants	55
5.8	Conclusions	57
6	Dans quelle mesure la voie électronique est-elle viable en tant que moyen de prestation de la programmation d'AFB de grande qualité?.....	59
6.1	Introduction	59
6.2	Description de la mise en œuvre	59
6.3	La voie électronique est moins coûteuse et moins intensive que l'AFB en personne	61
6.4	La voie électronique est mise en œuvre aux termes du Cadre du CLAO	62
6.5	Les personnes apprenantes et les fournisseurs estiment que la voie électronique est efficace	67
6.6	La voie électronique fait face à des difficultés particulières	70
6.7	Conclusions	75
7	Avec quelle efficacité les organismes de soutien en AFB élaborent-ils les services en AFB et soutiennent-ils la mise en œuvre du Cadre du CLAO?	76
7.1	Introduction	76
7.2	Les organismes de soutien sont organisés par secteur, groupe de prestation désigné, zone desservie et service.	77
7.3	Les organismes de soutien aident le personnel sur le terrain à s'adapter au CGR, au SGC du SIEO et au Cadre du CLAO et contribuent à la coordination des services	80
7.4	Les fournisseurs de services se fient aux organismes de soutien	84

7.5	Les organismes de soutien, sollicités pour remplir un rôle de leadership, n'ont pas droit de le faire.....	85
7.6	Conclusions	87
8	Dans quelle mesure le programme atteint-il ou démontre-t-il des progrès vers les résultats prévus pour les participants?.....	88
8.1	Introduction	88
8.2	Résultat immédiat : Amélioration du niveau d'alphabetisation et des compétences essentielles des personnes apprenantes.....	89
8.3	Résultat immédiat : De nombreuses personnes apprenantes mènent à bien leur plan d'apprentissage.....	91
8.4	Résultat à moyen terme : Les personnes apprenantes se sentent prêtes pour leurs prochains projets	92
8.5	Résultat à moyen terme : Les personnes apprenantes réalisent des progrès sur le plan des études et de l'emploi.....	92
8.6	Résultat à moyen terme : Certaines personnes apprenantes atteignent leurs buts	93
8.7	Résultats à long terme : Les personnes apprenantes pourraient avoir accru leur participation et leur engagement aux processus communautaires, sociaux et politiques	97
8.8	Les résultats des personnes apprenantes diffèrent entre les secteurs, les groupes de prestation désignés et les voies.....	97
8.9	Les personnes apprenantes acquièrent de la confiance et de l'estime de soi grâce au Programme AFB	101
8.10	Conclusions	103
9	Dans quelle mesure le Programme AFB est-il offert de manière efficace et efficiente?.....	104
9.1	Introduction	104
9.2	Les coûts de l'AFB sont raisonnables	104
9.3	La rentabilité est variable	110
9.4	Le fardeau administratif, source d'inefficacité majeure.....	114
9.5	Conclusions	121
10	Dans quelle mesure le CGR soutient-il la veille stratégique et l'amélioration continue?.....	123
10.1	Introduction	123
10.2	La justification fondamentale du CGR est sensée	124
10.3	Des difficultés lors de la mise en œuvre ont entravé la réussite du CGR.....	128
10.4	Conclusions	147

11	Dans quelle mesure les structures actuelles de financement et de soutien du ministère sont-elles efficaces?	149
11.1	Introduction	149
11.2	Le financement actuel est considéré comme inadéquat	150
11.3	Les intervenants veulent un modèle de financement simplifié	152
11.4	Les besoins des fournisseurs de services en matière de formation ne sont pas entièrement satisfaits.....	155
11.5	Les CEF ne parviennent pas toujours à appuyer efficacement l'amélioration continue	157
11.6	Les attentes du ministère ne sont pas communiquées clairement de façon cohérente	158
11.7	Le personnel sur le terrain souhaite une relation de coopération transparente et respectueuse avec le ministère	163
11.8	Les intervenants veulent un leadership plus fort et une vision claire.....	166
11.9	Conclusions	168
12	Conclusions	169
12.1	Le Programme AFB offre un service nécessaire et pertinent.....	169
12.2	Le Programme AFB fonctionne de façon efficace et efficiente sur le terrain.....	169
12.3	L'administration de l'AFB entrave la qualité des services	170
12.4	Résumé des recommandations	171
	Annexe A: Étude de cas sur le Cadre de gestion du rendement	181
	Introduction	181
	Descriptions des effets du CGR.....	183
	Analyse des facteurs	194
	Conclusion.....	196
	Annexe B: Étude de cas sur la voie électronique.....	197
	Introduction	197
	En quoi le mode de prestation électronique des services d'AFB diffère-t-il du mode de prestation en personne?.....	198
	Conclusion.....	211
	Annexe C: Étude de cas sur le volet destiné aux personnes sourdes.....	213
	Introduction	213
	Difficultés et obstacles.....	215
	Réussites et possibilités	224

Conclusion..... 229

Remerciements

L'équipe de projet souhaite remercier toutes les personnes qui ont contribué à la présente évaluation en y consacrant leur temps, leurs efforts et leur expertise. Nous souhaitons remercier en particulier :

- Les fournisseurs de services, les organismes de soutien, les partenaires communautaires et les personnes apprenantes qui ont participé aux consultations. Le temps qu'ils ont passé à nous expliquer le fonctionnement du programme sur le terrain s'est révélé inestimable.
- Le groupe de travail sur l'évaluation qui a fourni de la rétroaction aux étapes de planification et de production de rapports de l'évaluation.
- Les principaux responsables de l'évaluation au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle, Liliya Volovik, Jasur Teshaev et Sarah Niles. Leur leadership et leur dévouement à l'égard d'évaluations utiles ont été appréciés.

Présentation du rapport

Organisation générale

Le présent rapport commence par une introduction décrivant le programme et l'évaluation. Suivent les observations, organisées par question d'évaluation (vous trouverez une liste des questions d'évaluation à la sous-section 1.2). Le rapport se termine par les conclusions et les recommandations. Les annexes comprennent trois études de cas axées sur des enjeux d'évaluation importants.

Systèmes de référencement

Les **abréviations suivantes**, en exposants, servent à indiquer les sources de données :

- **AT** : Analyse de programmes offerts dans différentes juridictions
- **DA** : Données administratives
- **EFS** : Entrevues avec des fournisseurs de services
- **EM** : Entrevues avec des employés du MESFP
- **EOS** : Entrevues avec des organismes de soutien
- **EPC** : Entrevues avec des partenaires communautaires
- **GDA** : Entrevues et groupes de discussion avec des personnes apprenantes
- **SA** : Sondage auprès des personnes apprenantes
- **SFS** : Sondage auprès des fournisseurs de services
- **VC** : Visites de consultation

En outre, les **définitions suivantes** ont été appliquées aux données qualitatives et quantitatives :

- **Tous** : Rend compte des opinions de 100 % des répondants.
- **La majorité/la plupart** : Rend compte des opinions d'au moins 75 %, mais de moins de 100 % des répondants.
- **Beaucoup** : Rend compte des opinions d'au moins 50 %, mais de moins de 75 % des répondants.
- **Certains** : Rend compte des opinions d'au moins 25 %, mais de moins de 50 % des répondants.
- **Peu** : Rend compte des opinions d'au moins deux répondants, mais de moins de 25 % des répondants.

1 Introduction

La présente évaluation du Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB) de l'Ontario traite de la **pertinence**, de la **prestation**, de l'**efficacité** et de l'**efficience** du programme d'avril 2012 à mars 2016. L'évaluation vise à éclairer les décisions de programmes et de politiques concernant l'alphabétisation et la formation de base dans le contexte de la Transformation des services d'emploi et de formation, auparavant appelée le Projet d'intégration des services d'emploi et de formation.

1.1 Profil du programme

Objectifs du programme

Le Programme AFB de l'Ontario offre aux adultes une formation gratuite en lecture, en écriture et en mathématiques afin qu'ils puissent atteindre leurs buts. Il s'adresse aux personnes dont les compétences sont au-dessous du niveau de la 12^e année.

Coordonné et financé par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (MESFP¹), le Programme AFB est offert par 274 points de service à l'échelle de la province (au moment de l'évaluation). Les organismes communautaires, les collèges et les conseils scolaires offrent le programme par l'intermédiaire du système de prestation de services Emploi Ontario (EO).

Les objectifs du Programme AFB sont les suivants :

- **offrir une formation et des services de haute qualité** aux adultes qui ont un faible niveau d'alphabétisation et qui ont besoin de formation de base afin de les aider à atteindre leurs buts en matière d'emploi, d'apprentissage, de crédits d'études secondaires, d'études postsecondaires et d'autonomie;
- **aiguiller** les personnes apprenantes vers l'aide additionnelle appropriée;
- **coordonner les services en alphabétisation et autres services** afin de contribuer à la mise en place, en Ontario, d'un système harmonieux de formation et d'éducation des adultes;
- fournir des services d'alphabétisation **aux personnes qui en ont le plus besoin**;
- veiller à rendre des comptes à tous les intervenants en offrant des services d'alphabétisation efficaces et efficaces².

¹ Anciennement appelé le ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

² MESFP. *Programme d'alphabétisation et de formation de base : Plan d'activités 2015-2016 – Directives pour le point de service à l'intention des fournisseurs de services, 2015.*

Élaboration et prestation des services

Prestation des services

La prestation des services est la principale fonction du programme. Les cinq fonctions de la prestation des services offerts dans le cadre d'AFB sont les suivantes :

- information et aiguillage;
- évaluation;
- élaboration d'un plan d'apprentissage;
- formation;
- fin d'activité et suivi.

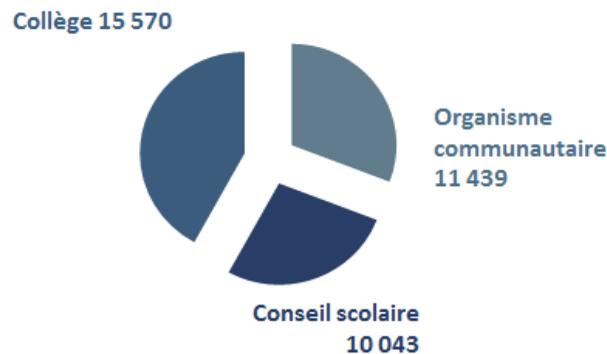


La **majorité des personnes apprenantes de l'AFB accèdent aux services en personne**. La formation peut comprendre du tutorat en personne, des cours structurés ou non structurés et de l'étude autonome. En moyenne, les personnes apprenantes faisant un apprentissage en personne passent environ 360 heures en formation d'AFB sur une période de huit mois, allant de moins d'une semaine à trois ans et demi^{DA}.

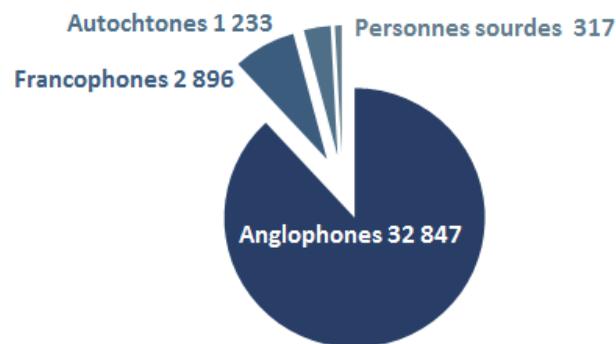
Les personnes apprenantes ont également accès à un **apprentissage par voie électronique**, en plus d'une formation en personne, ou séparément, par l'intermédiaire de l'un des cinq fournisseurs d'apprentissage par voie électronique d'AFB. Les personnes apprenantes qui accèdent à de l'apprentissage en personne et par voie électronique sont appelées « personnes apprenantes en apprentissage mixte ».

Les fournisseurs de services sont groupés en **trois secteurs de prestation des services** : collège, conseil scolaire et organisme communautaire. Ils mènent leurs activités dans l'un des **quatre groupes de prestation culturels** : anglophones, francophones, Autochtones et personnes sourdes.

Personnes apprenantes de l'AFB en personne par secteur 2014-2015



Personnes apprenantes de l'AFB en personne par groupe de prestation désigné, 2014-2015



Élaboration des services

Les activités d'élaboration des services soutiennent la prestation du Programme AFB. Ces activités sont offertes par des organismes de soutien, qui aident les fournisseurs de services à atteindre les objectifs du Programme AFB. Les organismes mènent des activités dans quatre catégories de services :

1. Favoriser des voies de transition harmonieuses pour les clients dans tous les programmes d'EO et d'autres ministères.
2. Appuyer une prestation de services de qualité en offrant des services de soutien et d'aide à l'élaboration de ressources.
3. Favoriser l'amélioration de la capacité organisationnelle du fournisseur de services.
4. Appuyer la collecte et la distribution des résultats de recherche et contribuer aux projets de recherche connexes en matière d'AFB en les abordant d'un point de vue régional, sectoriel ou de groupe de prestation de services³.

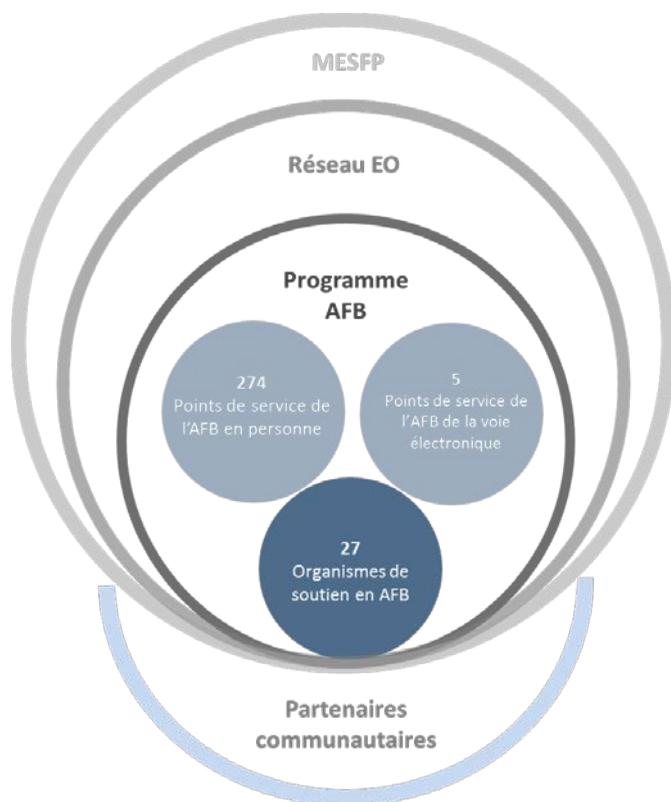
Les 27 organismes de soutien ont des mandats organisés par secteur, groupe de prestation, zone desservie et service⁴. Ils comprennent :

- trois organismes de soutien **sectoriels** (collège, conseil scolaire et organisme communautaire);
- trois organismes de soutien de **groupes de prestation désignés** (Autochtones, francophones et personnes sourdes);
- 16 **réseaux régionaux** (chacun desservant une région);
- cinq **autres** organismes de soutien (y compris l'organisme de soutien technique et à la publication Laubach Literacy Ontario⁵).

³ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Organismes de soutien – Directives du programme*, 2016.

⁴ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Organismes de soutien – Directives du programme*, 2016.

⁵ MESFP. *LBS expenditures for support organizations 2014-15 to 2015-16 spreadsheet*, 2016.



Le réseau de prestation d'AFB

Le réseau de prestation d'AFB et ses intervenants sont présentés à droite.

Cadre du Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (Cadre du CLAO)

Le Cadre du CLAO a été présenté au réseau de prestation de services en 2011 et intégré à la prestation des services en avril 2012. Il s'agit d'un **cadre d'organisation axé sur les compétences et sur les personnes apprenantes et centré sur la transition.**

Le Cadre du CLAO décrit six **grandes compétences** :

- rechercher et utiliser de l'information;
- communiquer des idées et de l'information;
- comprendre et utiliser des nombres;
- utiliser la technologie numérique;
- gérer l'apprentissage;
- s'engager avec les autres.

Alors que l'ancien cadre d'évaluation des résultats des personnes apprenantes du Programme AFB comprenait cinq niveaux (niveaux d'AFB 1 à 5) en fonction des niveaux de **compétences**, le Cadre du CLAO comprend trois niveaux, qui correspondent aux niveaux des compétences essentielles évaluées en fonction de la maîtrise des **tâches**. Cette démarche axée sur les tâches a été adoptée afin de mieux permettre aux personnes apprenantes de transférer leur apprentissage à des situations réelles⁶.

Les cinq **voies de transition** du Cadre du CLAO sont :

- l'autonomie;
- l'emploi;
- les études secondaires;
- les études postsecondaires;
- la formation en apprentissage.

Le Cadre du CLAO définit les normes de fin d'activité afin d'effectuer la transition à partir d'au moins une des voies de transition. Il ne s'agit pas d'un programme au sens traditionnel, soit de la maternelle à la 12^e année, mais bien de la formulation d'un ensemble de compétences.

Des **tâches jalons** sont atteintes par les personnes apprenantes afin de faire état de la progression vers l'atteinte de leurs buts et une transition hors du Programme AFB. Ces indicateurs de progrès sont des activités d'évaluation liées aux buts. Les tâches sont choisies par la personne apprenante et le formateur afin de veiller à ce qu'elles aient un sens et qu'elles soient appropriées au niveau d'alphabétisation et aux buts de la personne apprenante.

Les **tâches culminantes** sont entreprises à la fin de la progression d'une personne apprenante vers son but. Elles rassemblent de multiples compétences pouvant présenter divers niveaux de complexité. La réussite des tâches culminantes est une démonstration de la capacité de la personne apprenante à gérer des tâches à l'extérieur du Programme AFB.

Le dernier élément fondamental du Cadre du CLAO est la **coordination des services et des soutiens pour les personnes apprenantes**. Les personnes apprenantes peuvent avoir besoin de divers soutiens, notamment en matière de finances, d'éducation, d'emploi, de services sociaux et de santé. Les formateurs travaillent avec les personnes apprenantes afin de cerner les soutiens nécessaires par divers moyens, y compris des outils d'évaluation et l'établissement de relations de confiance avec les personnes apprenantes⁷.

1.2 But de l'évaluation

La présente évaluation vise à éclairer les décisions de programmes et de politiques concernant l'alphabétisation et la formation de base dans le contexte de la Transformation des services d'emploi et de

⁶ MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011.

⁷ MESFP. *Soutien aux personnes apprenantes par l'aiguillage et la coordination de services*, 2011.

formation, auparavant appelé Intégration des services d'emploi et de formation. Elle évalue la **pertinence**, la **prestation**, l'**efficacité** et l'**efficience** du programme.

Les questions d'évaluation précises ayant orienté l'évaluation sont les suivantes :

Pertinence

1. Dans quelle mesure le Programme AFB est-il pertinent par rapport aux besoins des personnes apprenantes?
2. Dans quelle mesure le Programme AFB s'harmonise-t-il aux priorités des collectivités et du gouvernement?

Prestation du programme

3. Dans quelle mesure le Programme AFB détermine-t-il les besoins des collectivités locales et y répond-il?
4. Dans quelle mesure le Cadre du CLAO soutient-il l'élaboration et la prestation efficace de programmes?
5. Les fournisseurs de services ont-ils mis en œuvre et exécuté les fonctions de prestation de services d'AFB conformément aux directives du Cadre du CLAO?
6. Dans quelle mesure la voie électronique est-elle viable en tant que moyen de prestation de la programmation d'AFB de grande qualité?
7. Avec quelle efficacité les organismes de soutien en AFB élaborent-ils les services en AFB et soutiennent-ils la mise en œuvre du Cadre du CLAO?

Efficacité

8. Dans quelle mesure le programme atteint-il ou démontre-t-il des progrès vers les résultats prévus pour les participants?

Efficience

9. Dans quelle mesure le Programme AFB est-il offert de manière efficace et efficiente?
10. Dans quelle mesure le cadre de gestion du rendement (CGR) soutient-il la veille stratégique et l'amélioration continue?
11. Dans quelle mesure les structures actuelles de financement et de soutien du ministère sont-elles efficaces?

1.3 Méthode d'évaluation

La présente évaluation s'est appuyée sur plusieurs méthodes :

- données administratives (sur les personnes apprenantes)
- visites de consultation auprès de fournisseurs de services (17)
- groupes de discussion avec des personnes apprenantes (11)
- analyse de programmes offerts dans différentes juridictions

- sondage auprès des personnes apprenantes (1 519)
- entrevues avec des fournisseurs de services (10)
- entrevues avec des partenaires communautaires (26)
- entrevues avec des organismes de soutien (25)
- entrevues avec des employés du ministère (12)
- sondage auprès des fournisseurs de services (244)

Données administratives

Les données administratives sur les personnes apprenantes ont été obtenues du SGC du SIEO pour les personnes apprenantes dont l'apprentissage se fait en personne et d'une base de données Excel supplémentaire provisoire pour les personnes apprenantes dont l'apprentissage se fait par voie électronique.

L'évaluation comprend des personnes apprenantes ayant participé au Programme AFB entre le 1^{er} avril 2012 et le 31 mars 2014.

Ces données administratives ont été examinées afin d'en vérifier la fiabilité et l'intégrité avant d'être utilisées dans le cadre de la présente évaluation.

Visites de consultation auprès de fournisseurs de services

Les visites de consultation ont permis de recueillir des renseignements auprès des fournisseurs de services concernant la conformité au Cadre du CLAO, les éléments qui fonctionnent bien et les difficultés.

Au total, 13 visites de consultation avec des fournisseurs de services en personne et quatre visites de consultation avec des fournisseurs de services par voie électronique ont été réalisées. Les visites duraient un ou deux jours et ont eu lieu en février et mars 2016. Aucun membre du personnel ministériel n'était présent⁸. Les visites comprenaient des entrevues avec le personnel, de l'observation d'activités et une étude des documents.

Afin de sélectionner les points de service où effectuer des visites de consultation, un échantillonnage aléatoire stratifié a été réalisé en fonction de la région, du secteur, du groupe de prestation désigné et de la taille, et cinq points de service situés à proximité des membres de l'équipe d'évaluation ont été désignés comme prioritaires afin de favoriser des économies. Des visites ont été effectuées auprès des fournisseurs représentant tous les groupes de prestation désignés et les secteurs ainsi que toutes les régions.

⁸ Un processus de formation préliminaire qui comprenait une visite de plusieurs points de service à Hamilton, en Ontario, incluait le personnel du ministère et de Cathexis. L'objectif de ce processus était de permettre aux évaluateurs de mieux comprendre le programme. Il ne s'agissait pas d'une visite de consultation.

Groupes de discussion avec des personnes apprenantes

Les groupes de discussion ont permis d'obtenir des personnes apprenantes actuelles des renseignements sur leurs expériences, particulièrement leurs réalisations, la mesure dans laquelle le programme fait une différence, le cas échéant, et ce qui fonctionne bien et mal.

Au total, 11 groupes de discussion⁹ ont été mis en place en février et mars 2016 dans neuf points de service différents (qui ont aussi tous participé aux visites de consultation). À l'exception des personnes apprenantes autochtones, les personnes apprenantes représentaient l'ensemble des personnes apprenantes, des secteurs et des régions. En moyenne, chaque groupe comprenait six personnes apprenantes. Les groupes étaient composés de personnes apprenantes qui souhaitaient y participer.

Analyse de programmes offerts dans différentes juridictions

L'analyse de programmes offerts dans différents territoires de compétence a donné un point de comparaison pour l'évaluation de l'efficacité et de l'efficacité du Programme AFB. Elle s'appuie sur l'analyse préparée en vue de l'évaluation d'AFB 2011.

Des programmes de dix territoires de compétences ont été analysés :

- **Canada (cinq)** : Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba et Nouvelle-Écosse
- **États-Unis (deux)** : Michigan et Massachusetts
- **International (trois)** : Angleterre, Australie et Nouvelle-Zélande

Entrevues avec des partenaires communautaires

Les entrevues avec des partenaires communautaires ont contribué à comprendre la manière dont les partenaires travaillent avec les fournisseurs de services d'AFB et la façon dont les besoins de la collectivité sont cernés et satisfaits.

Au total, 26 partenaires ont pris part à des entrevues en janvier et en février 2016. Ces entrevues ont été menées au téléphone et ont en général duré de 15 à 30 minutes.

La sélection des personnes interviewées a été effectuée par échantillonnage aléatoire stratifié en fonction de la région et du type de partenaire¹⁰.

⁹ Dans un point de service, le fournisseur de services a demandé de réaliser des entrevues individuelles avec des personnes apprenantes plutôt qu'un groupe de discussion.

¹⁰ Les partenaires communautaires comprenaient des représentants des secteurs de l'emploi, de la formation et de l'éducation, du soutien social et du revenu, du logement, de la santé mentale, de l'immigration et de l'établissement, ainsi que de l'adaptation au marché du travail.

Entrevues avec des employés du ministère

Les entrevues avec des employés du ministère ont contribué à comprendre l'harmonisation du programme aux priorités gouvernementales, l'harmonisation de la prestation de services au Cadre du CLAO, les perceptions de l'efficacité et de l'efficience du programme, les pratiques exemplaires, le leadership de l'AFB, les exigences concernant les rapports ainsi que la surveillance et la gestion de l'AFB.

Au total, 12 employés du ministère ont pris part à des entrevues de décembre 2015 à février 2016. Ces entrevues ont été menées au téléphone ou en personne et ont en général duré 60 minutes.

Un échantillonnage non aléatoire a été réalisé afin d'assurer un éventail de points de vue. Les personnes interviewées comprenaient des membres du personnel représentant les bureaux régionaux (p. ex., les chefs de la prestation des services, des conseillers en emploi et en formation) et les secteurs de la conception et de l'élaboration de politiques et de programmes, ainsi que du soutien à la prestation (p. ex., des analystes, des chefs, des directeurs).

Entrevues avec des fournisseurs de services

Les entrevues avec des fournisseurs de services ont aidé à comprendre les besoins des personnes apprenantes, la façon dont les besoins des collectivités sont cernés et satisfaits, les soutiens que reçoivent les fournisseurs de services et les soutiens dont ils ont encore besoin, l'incidence des changements importants, des contributeurs et des détracteurs sur l'efficience et l'efficacité, l'exactitude et le caractère utile des exigences concernant les rapports et le leadership de l'AFB.

Au total, dix fournisseurs de services ont pris part à des entrevues de janvier à avril 2016. Ces entrevues ont été menées au téléphone et ont en général duré 60 minutes.

Un échantillonnage aléatoire stratifié a été réalisé afin de veiller à la participation de chaque région, secteur et groupe de prestation désigné. Le groupe de prestation désigné pour personnes sourdes a été volontairement surpondéré (quatre personnes interviewées) afin de collecter des données visant à mieux comprendre ce groupe de prestation (voir l'annexe C : Étude de cas sur le volet destiné aux personnes sourdes).

Entrevues avec des organismes de soutien

Les entrevues avec des organismes de soutien ont aidé à comprendre les services qu'ils offrent, la façon dont les besoins des collectivités sont cernés et satisfaits, l'exactitude et le caractère utile des exigences concernant les rapports et le leadership de l'AFB.

Au total, 25 organismes de soutien (sur 27) ont pris part à des entrevues en janvier et en février 2016. Ces entrevues ont été menées au téléphone et ont en général duré 60 minutes.

Tous les organismes de soutien ont été invités à participer.

Sondage auprès d'anciennes personnes apprenantes de la formation en personne

Le sondage auprès d'anciennes personnes apprenantes de la formation en personne a permis de recueillir de l'information sur les perceptions, les attentes, les expériences et les résultats liés à l'AFB.

Mille cent cinquante-quatre personnes apprenantes ont participé, ce qui n'est pas loin de l'objectif de 1 200, et représente un taux de réponse global de 9,9 %. Seul un petit nombre de personnes apprenantes sourdes ont participé; les autres régions, groupes de prestation désignés et secteurs sont représentés.

Le sondage a été, pour l'essentiel, mené par téléphone. D'autres méthodes (p. ex., par voie électronique, ou par l'American Sign Language [ASL]) étaient offertes sur demande. Les participants ont répondu de janvier à mars 2016.

Les participants aux sondages ont été sélectionnés par échantillonnage aléatoire stratifié. L'échantillon a été stratifié par région, secteur et groupe de prestation désigné, des objectifs plus élevés étant fixés pour les groupes de prestation des Autochtones, des personnes sourdes et des francophones (pour garantir un taux de réponse suffisant). L'ensemble d'échantillons a été restreint aux personnes apprenantes qui avaient pris part au programme du 1^{er} avril 2012 au 31 mars 2014, pour lesquelles on disposait de coordonnées ainsi que de plans d'apprentissage fermés.

Ce sondage a été mené par Leger au nom de Cathexis.

Sondage auprès d'anciennes personnes apprenantes de la voie électronique

Le sondage auprès d'anciennes personnes apprenantes de la voie électronique a permis de recueillir de l'information sur les perceptions, les attentes, les expériences et les résultats liés à la voie électronique.

Trois cent soixante-quatre personnes apprenantes ont participé, soit un nombre supérieur à l'objectif fixé de 350, représentant un taux de réponse global de 6,6 %. Les taux de réponse pour les personnes apprenantes d'ACE Distance et du LearningHUB ont été plus élevés que ceux des personnes apprenantes des trois autres fournisseurs de la voie électronique.

Le sondage a essentiellement été mené en ligne. D'autres méthodes (p. ex., par téléphone, ASL) étaient offertes sur demande. Les participants ont répondu de janvier à mars 2016.

Toutes les 5 519 personnes apprenantes qui avaient participé du 1^{er} avril 2012 au 31 mars 2014 et pour lesquelles on disposait de coordonnées ont été invitées à prendre part au sondage.

Ce sondage a été mené par Leger au nom de Cathexis.

Sondage auprès des fournisseurs de services

Le sondage auprès des fournisseurs de services a procuré de l'information par rapport aux difficultés et aux réussites dans la prestation, à l'harmonisation avec le Cadre du CLAO et à l'efficacité du Programme AFB.

Au total, 244 fournisseurs de services ont participé, ce qui représente un taux de réponse de 86 %¹¹. Les sondages ont été remplis en ligne en janvier 2016.

Tous les fournisseurs de services ont été invités à participer.

1.4 Analyse de l'évaluation

Les données de nature qualitative (p. ex., entrevues, groupes de discussion) ont été importées dans NVivo (un logiciel d'analyse qualitative) et analysées au moyen d'une clé de codage structurée. Des attributs (p. ex., rôle, région, groupe de prestation désigné, secteur) ont été assignés pour permettre les comparaisons entre les groupes.

Lorsque les données étaient de nature quantitative (p. ex., données administratives, sondages), les logiciels Excel et (ou) SPSS étaient utilisés. Des statistiques descriptives appropriées ont été générées pour toutes les données continues (p. ex., moyenne, médiane, mode, minimum, maximum, étendue, écart-type), les données catégoriques (p. ex., médiane, mode, tableaux statistiques) et les données ordinales (p. ex., médiane, mode, tableaux statistiques).

1.5 Forces et limites de l'évaluation

Nous n'entretenons aucun doute par rapport aux observations et aux conclusions globales formulées dans le cadre de la présente évaluation.

Au nombre des **principales forces** figurent notamment les suivantes :

- Une vaste consultation a été menée auprès des intervenants du Programme AFB (personnes apprenantes, fournisseurs de services, organismes de soutien et ministère).
- Il s'est avéré possible d'accéder, par l'intermédiaire de la base de données d'information sur les clients des programmes, à de l'information quant aux caractéristiques et aux résultats des personnes apprenantes. Les données ont été évaluées en vue de déterminer l'information qui était suffisamment fiable pour être utilisée dans le cadre de l'évaluation du programme.
- Les limites de certaines méthodes de données ont été atténuées par la méthode de triangulation adoptée. Différents champs d'enquête ont mené à des conclusions similaires, accroissant la fiabilité des résultats.
- Dans les quelques cas où les observations issues de différentes sources étaient contradictoires, ces contradictions ont été mentionnées dans les sections pertinentes du rapport, et les limites en découlant ont été décrites.

Les **principales limites** comprennent :

¹¹ D'après les coordonnées de 283 fournisseurs de services obtenues auprès du Ministère.

- le caractère limité de la consultation auprès de partenaires communautaires, y compris d'employeurs et d'établissements d'enseignement;
- seuls les participants du programme ayant été consultés, il était impossible de savoir si l'AFB répondrait aux besoins de personnes qui auraient pu en bénéficier, mais qui n'y ont pas participé;
- l'absence de groupe de comparaison pour les personnes apprenantes, de sorte qu'il était difficile de savoir si les résultats de ces dernières se seraient améliorés sans intervention;
- l'information limitée recueillie par rapport à la façon dont les services sont offerts; bien que 17 visites de consultation aient été effectuées (qui ont donné l'occasion d'observer directement la prestation de services), l'essentiel de cette information a été rapporté par les fournisseurs de services eux-mêmes.

2 Dans quelle mesure le Programme AFB est-il pertinent par rapport aux besoins des personnes apprenantes?

2.1 Introduction

Le présent chapitre porte sur la pertinence de la programmation AFB par rapport aux besoins et aux buts des personnes apprenantes. Il conclut que le programme est hautement pertinent par rapport aux besoins et aux buts des personnes apprenantes, et que les personnes apprenantes sont satisfaites des services qu'elles reçoivent. Le programme ne dessert cependant qu'une petite proportion de tous les Ontariens qui pourraient bénéficier d'une hausse de leur niveau d'alphabétisation.

2.2 Des programmes d'alphabétisation sont nécessaires

Le plan économique de l'Ontario¹² pour une économie axée sur l'information repose sur une main-d'œuvre adaptable hautement qualifiée. La première ministre Wynne a appelé à « **des investissements stratégiques dans les talents et les compétences de notre population** » en tant que moyen d'offrir des débouchés et une sécurité accrue pour l'avenir¹³. Dans la lettre de mandat adressée au ministre, elle demande au ministre d'axer en priorité les ressources sur ceux qui en ont le plus besoin – les personnes recevant de l'aide sociale, les personnes handicapées, les chômeurs de longue date, les Autochtones, les nouveaux arrivants et les jeunes à risque – dans le cadre de la Stratégie de réduction de la pauvreté du gouvernement¹⁴.

L'alphabétisation et d'autres formations de base jouent clairement un rôle important à cet égard. Des liens étroits ont été cernés entre les niveaux d'alphabétisation et les salaires, l'efficacité politique, le bénévolat, l'emploi et la santé. L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), se fondant sur les résultats de l'étude internationale menée en 2012 dans le cadre du PEICA, a conclu qu'« en plus de transformer la vie, les compétences sont vectrices de prospérité et d'inclusion sociale ».¹⁵

Les résultats de l'Ontario au PEICA¹⁶ révèlent qu'un effort continu est nécessaire pour renforcer les niveaux d'alphabétisation dans la province. En effet, bien qu'un adulte sur six en Ontario ait de très solides compétences (niveaux 4 et 5), près de la moitié de la population affiche un niveau au-dessous de 3. En extrapolant ces résultats à la population provinciale, plus de quatre millions d'adultes en Ontario auraient des niveaux d'alphabétisation risquant de rendre difficile pour eux une pleine participation à un monde riche en information.

¹² Ontario, Ministère des Finances. [Des emplois pour aujourd'hui et demain : Budget de l'Ontario 2016](#), 2016.

¹³ Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et Collèges et Universités*, 2014, p. 1.

¹⁴ Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

¹⁵ OCDE. [Des compétences pour la vie? Principaux résultats de l'Évaluation des compétences des adultes](#), 2013, p. 6.

¹⁶ Statistique Canada. [Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes \(PEICA\)](#), 2013.

Des initiatives provinciales récemment déployées font elles aussi ressortir la nécessité d'améliorer les niveaux d'alphabétisation. Le Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée met de l'avant une vision pour une main-d'œuvre hautement qualifiée en Ontario. Le comité souligne la nécessité d'une formation efficace en matière de compétences, et l'importance que les gens aient « des bases solides en littératie, en numératie et en compétences essentielles, c.-à-d. les compétences dont les personnes ont besoin pour apprendre, travailler et s'adapter dans l'économie du savoir en évolution constante¹⁷ ». La Stratégie ontarienne de réduction de la pauvreté reconnaît qu'une partie de la solution pour sortir de la pauvreté comprend des programmes d'emploi et de formation qui aident les Ontariens, particulièrement ceux de populations vulnérables, à acquérir les compétences dont ils ont besoin pour trouver un emploi¹⁸.

2.3 Les personnes apprenantes de l'AFB cadrent avec les objectifs du programme

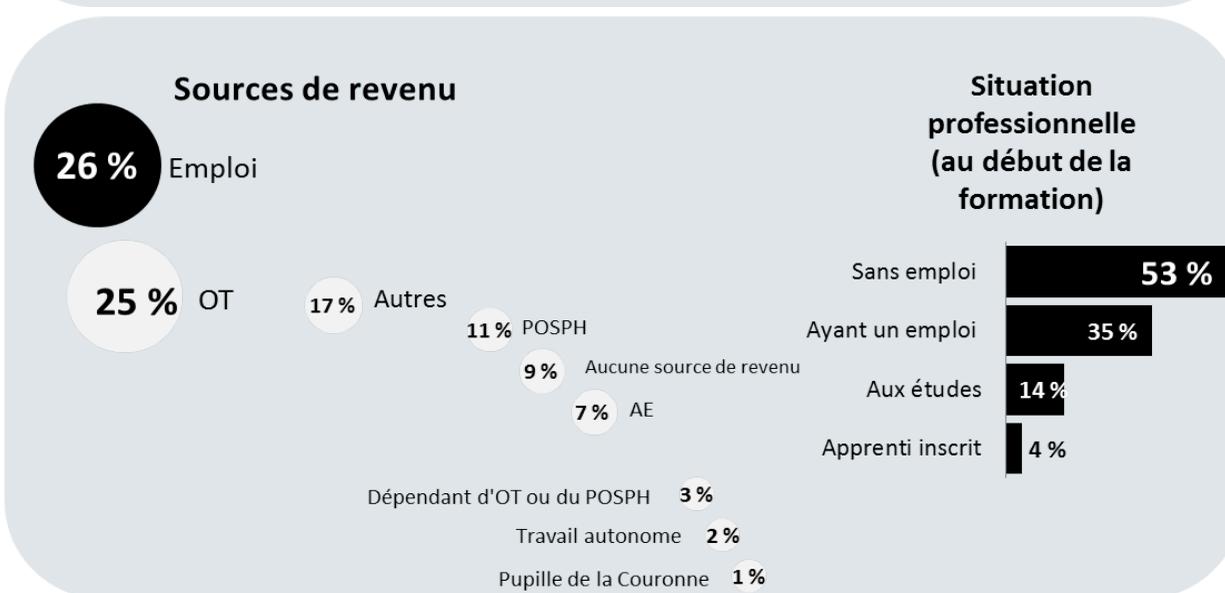
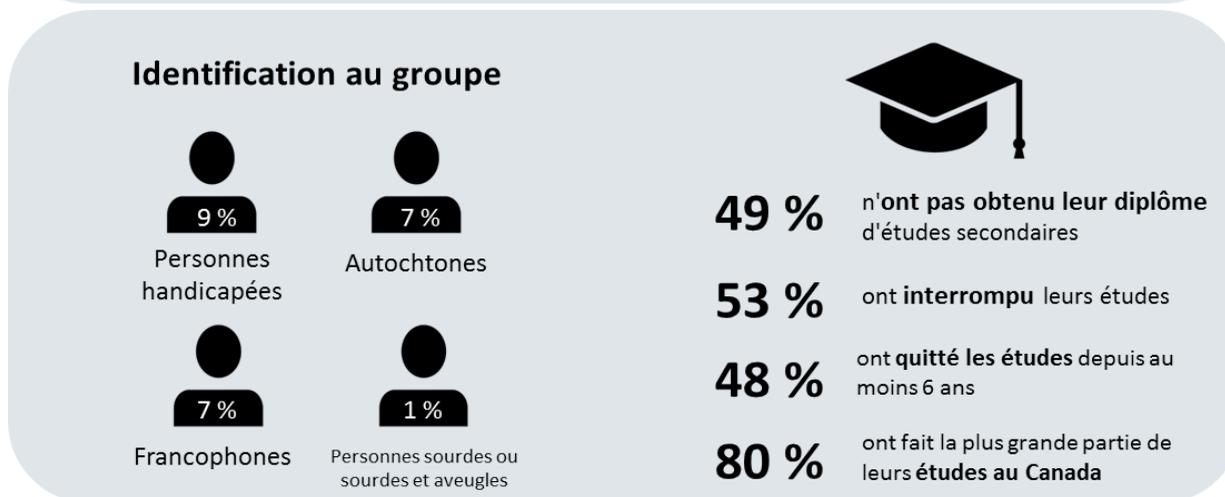
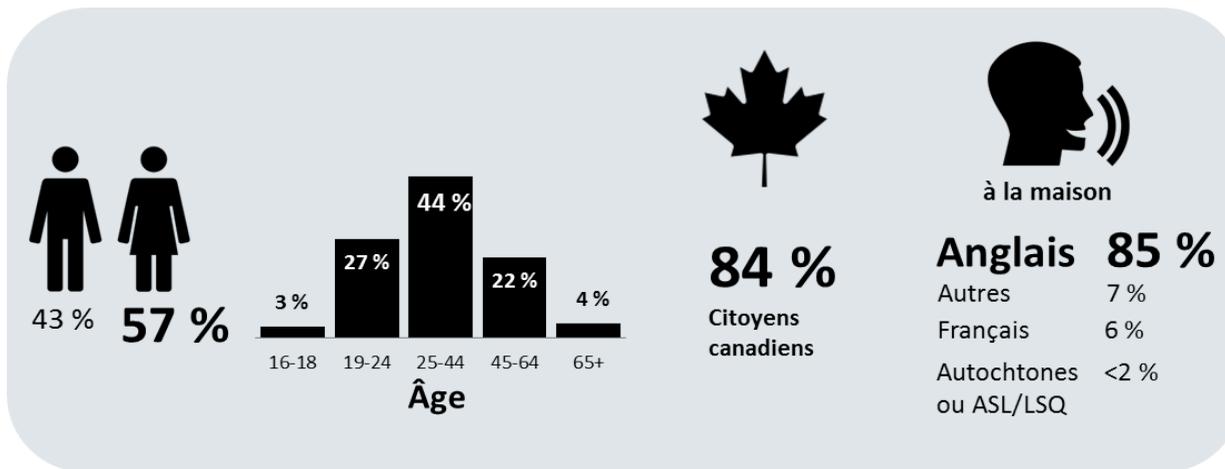
Le résumé graphique suivant offre un aperçu des caractéristiques des personnes apprenantes de l'AFB au moment de leur inscription initiale au programme^{DA}. Le **Programme AFB atteint les personnes apprenantes auxquelles il se veut destiner, comme l'indiquent les directives du programme** :

Le Programme AFB cible en particulier les adultes sans emploi de l'Ontario, mettant l'accent sur ceux qui reçoivent un soutien du revenu. Il est aussi ouvert aux Ontariens employés ayant besoin d'améliorer leur niveau d'alphabétisation et de suivre une formation de base aux fins de maintien ou d'amélioration de leurs compétences professionnelles¹⁹.

¹⁷ Comité d'experts de la première ministre pour le développement d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. *Former la main-d'œuvre de demain : Une responsabilité partagée*, 2016, p. 10.

¹⁸ Gouvernement de l'Ontario. [Progresser vers l'emploi et la sécurité du revenu](#), 2016.

¹⁹ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016, p. 6.



Bien que le graphique illustre les points communs entre les personnes apprenantes (une proportion élevée est sans emploi, n'a pas terminé le secondaire et a un historique d'études interrompues), il y a aussi, **parmi les personnes apprenantes de l'AFB, une immense diversité**, allant bien au-delà de la diversité inhérente aux groupes de prestation culturels non anglophones (personnes sourdes, francophones, Autochtones).

Le Programme AFB ne recueille actuellement aucune donnée continue par rapport à cette diversité.

L'évaluation a été une occasion d'en réunir des exemples, parmi lesquels :

- les personnes apprenantes présentant des déficiences intellectuelles, qui sont décrites comme ayant de très faibles niveaux d'alphabétisation, mais ne peuvent obtenir de soutien ailleurs dans la collectivité^{VC};
- les personnes apprenantes ayant à composer avec de multiples obstacles tels que la pauvreté, l'itinérance, la violence, des antécédents criminels, le trouble du syndrome d'alcoolisation fœtale (SAF), l'autisme et des lésions cérébrales, qui vont et viennent fréquemment dans le cadre du programme, perfectionnant peu à peu leurs compétences au fil du temps^{VC,GDA,EFS};
- les personnes apprenantes âgées à la retraite, qui perfectionnent leurs compétences par intérêt personnel^{GDA};
- les personnes apprenantes souhaitant avancer dans leur carrière (p. ex., obtenir un poste de gestion)^{VC};
- les personnes apprenantes ayant fait leurs études dans un autre pays, qui tentent d'obtenir des titres de compétence canadiens^{GDA};
- les personnes apprenantes de collectivités mennonites dont les études scolaires sont assez limitées^{VC};
- les personnes apprenantes ayant fréquenté des pensionnats, qui apprennent à lire dans la quarantaine^{EFS};
- les personnes apprenantes présentant des hauts niveaux de compétences, qui doivent se perfectionner dans un domaine ou sujet précis^{VC}.

« Il y a quatre ou cinq mois, j'ai découvert que j'avais une lésion cérébrale. Jusque-là, je l'ignorais. [Nom de l'instructeur] ne m'a pas bousculé. Mais je ne vais pas au même

rythme que les autres. **Il faut tenir compte de ma situation.** »

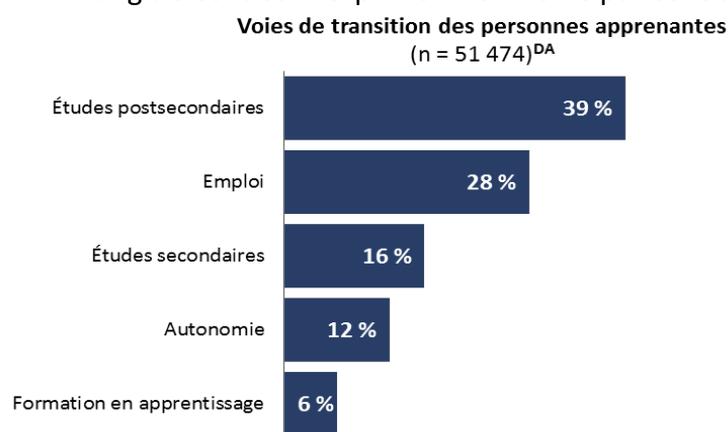
– Personne apprenante^{GDA}

Cette diversité influe aussi sur leurs buts, leurs compétences et leurs besoins. **Les personnes apprenantes pourraient souhaiter retourner aux études, trouver un emploi, un meilleur emploi, ou gagner en autonomie dans la vie^{DA}**. Elles ne poursuivent pas toujours un but unique et parlent souvent de multiples aspects de leur vie qu'elles espèrent parvenir à améliorer grâce à l'AFB^{GDA}, EFS. En ce qui concerne leurs compétences et leurs besoins, certaines personnes apprenantes qui s'inscrivent au programme ne sont que faiblement alphabétisées, tandis que d'autres n'auront besoin que d'améliorer leurs compétences dans un domaine donné^{VC,EFS}. Les personnes apprenantes pourraient ainsi progresser rapidement ou prendre davantage de

temps pour améliorer leurs compétences, allant et venant dans le cadre de leur cheminement dans le programme^{VC, EFS, SFS}.

Des personnes apprenantes ont, par exemple, livré les témoignages suivants :

- Je me réjouis d'aller au collège une fois que j'aurai obtenu mon diplôme du Programme d'évaluation en éducation général (GED). Je regarde cette belle voiture [en référence à une photo], et je veux pourvoir aux besoins de mes enfants. Je songe au cours sur les PME et l'entrepreneuriat que j'aimerais suivre dans le futur^{GDA}.
- [Je souhaite] améliorer mes compétences en anglais, parce que je veux devenir mécanicien d'avion, une profession qui exige à la fois des compétences en anglais et en mathématiques. Je devrai lire les manuels et communiquer avec des personnes entendantes par courriel; il me faudra donc pouvoir comprendre l'anglais écrit et m'exprimer moi-même par écrit dans cette langue^{GDA}.



2.4 L'AFB répond aux besoins des personnes apprenantes actuelles

Les personnes apprenantes sont hautement satisfaites des services d'AFB, et disent obtenir ce dont elles ont besoin :

- 89 % ont affirmé être satisfaites de la qualité de la formation^{SA};
- 86 % ont indiqué que les services répondaient à leurs besoins^{SA};
- plus de 90 % (91 %^{SA}, 98 %^{DA}) des personnes apprenantes recommanderaient les services à d'autres;
- 90 % ont indiqué que les activités d'apprentissage étaient pertinentes par rapport aux buts qu'elles poursuivaient^{SA};
- 87 % ont convenu que la quantité d'occasions d'apprentissage qui leur avaient été offertes était satisfaisante^{SA};
- 87 % se sont senties plus confiantes par rapport aux prochaines étapes qu'elles auraient à franchir^{SA 20}.

²⁰ Les taux de satisfaction des personnes apprenantes pourraient être surestimés. Les résultats du sondage mené auprès des personnes apprenantes ont révélé un haut degré de satisfaction à tous les égards, même par

Lorsque les personnes apprenantes jugeaient que leurs besoins n'étaient pas satisfaits (9 % des personnes apprenantes), c'était couramment parce que la formation s'avérait inefficace (ne les aidait pas à atteindre leur but ou n'était pas adaptée à leurs besoins) ou parce que certains aspects particuliers (tels que les instructeurs ou les cours) ne leur plaisaient pas^{SA}.

Les personnes apprenantes apprécient l'approche de soutien et l'attitude non critique du personnel de l'AFB^{GDA,SA}. Elles aiment également l'atmosphère amicale et agréable du programme, et le fait que celui-ci soit gratuit et personnalisé^{GDA}.

Les personnes apprenantes reconnaissent qu'en raison du programme, elles perçoivent un changement dans leur vie – que ce soit une augmentation de leurs compétences ou un accroissement de leur estime de soi et de leur confiance^{GDA}. Le Programme AFB offre une « seconde chance » de réussite aux personnes apprenantes. Comme l'a souligné une personne apprenante :

Pour les personnes comme moi qui sont passées à travers les mailles du filet du système scolaire ordinaire, il y a de nombreuses années, cette école m'a donné une seconde chance d'atteindre mon but, car elle a élevé ma confiance en moi. Avant, on me disait toujours que j'étais stupide^{GDA}.

(Pour obtenir de plus amples renseignements concernant les résultats des personnes apprenantes, veuillez consulter le chapitre 8.)

Pour les personnes apprenantes ayant à composer avec de multiples obstacles, tels que les problèmes de santé mentale, la toxicomanie ou d'itinérance²¹, le Programme AFB vise à soutenir l'orientation efficace et la coordination pour les personnes apprenantes²². Plus de la moitié des personnes apprenantes (54 %) sondées ont déclaré qu'elles avaient des relations avec un autre service ou soutien alors qu'elles suivaient le Programme AFB^{SA}²³. Parmi ces personnes apprenantes, 43 % ont déclaré qu'elles ne seraient pas en mesure de participer au Programme AFB sans ces soutiens, ce qui démontre la valeur de ces services^{SA}. Pour obtenir de

rapport à des éléments pour lesquels un degré de satisfaction inférieur aurait semblé justifié (p. ex., les tâches culminantes). De même, les résultats pour la satisfaction de la clientèle consignés dans le SGC du SIEO ne sont jamais complètement anonymes (les personnes apprenantes sont interviewées en personne relativement à leur satisfaction des membres du personnel avec lesquels elles entretiennent une relation étroite^{VC}). Une triangulation de l'ensemble des données probantes disponibles (données issues du sondage mené auprès des personnes apprenantes et des groupes de discussion avec eux, résultats pour la satisfaction de la clientèle et déclaration des partenaires communautaires et fournisseurs) permet cependant d'affirmer sans aucun doute que les personnes apprenantes sont, en règle générale, très satisfaites de l'AFB.

²¹ Le Programme AFB ne recueille pas de données sur les multiples obstacles et il ne produit pas de rapport sur ces données. Il est donc impossible d'estimer la proportion de personnes apprenantes ayant à composer avec de multiples obstacles.

²² MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016.

²³ Selon les données administratives, 15 % seulement des personnes apprenantes ont été orientés vers d'autres ressources^{DA}. Il se pourrait que les recommandations vers d'autres ressources n'aient pas toutes été déclarées, en raison d'idées fausses par rapport à ce qui constitue une recommandation (voir le chapitre 10, qui porte sur le CGR) ou du fardeau administratif que constitue la saisie de données (voir le chapitre 9, qui porte sur l'efficacité et l'efficience).

plus amples renseignements concernant l'aiguillage des personnes apprenantes, veuillez consulter la sous-section 5.2.

Lors des visites de consultation, les fournisseurs de services **ont insisté sur l'importance d'adapter les services** aux besoins de la personne apprenante individuelle ou du groupe de personnes apprenantes qu'ils desservent afin de soutenir les transitions^{VC}.

« Les enseignants sont **d'un grand soutien** et **vont à mon rythme**. Si j'ai une question, j'obtiens une réponse en quelques minutes. »

– Personne apprenante^{GDA}

Les trois histoires composées²⁴ illustrent les différentes manières dont les fournisseurs de services d'AFB adaptent leurs services :

Exemple composé 1

Un conseil scolaire, le « Conseil scolaire du Centre de l'Ontario », dans une zone urbaine achalandée offre des services d'AFB aux personnes apprenantes présentant des déficiences développementales, y compris des lésions cérébrales, des déficiences intellectuelles et des troubles du spectre de l'autisme. Le conseil scolaire a commencé à offrir ce programme lorsqu'il a réalisé que ces personnes apprenantes n'étaient pas desservies adéquatement par leurs autres offres de services d'AFB. L'organisme avait embauché des enseignants spécialisés à la retraite pour pourvoir ce programme en personnel.

Les services sont offerts trois fois par semaine pendant trois heures au centre d'enseignement aux adultes du conseil scolaire. Les personnes apprenantes participent habituellement au programme pendant un an, et la fréquentation est assez constante.

Les personnes apprenantes vivent habituellement à la maison ou dans des logements avec services de soutien et d'aide à la vie autonome. Elles ont divers buts, que ce soit l'obtention de leur diplôme d'études secondaires, l'inscription à un programme d'éducation de la petite enfance offert par un collège local ou être capables d'effectuer des opérations bancaires elles-mêmes.

Environ dix personnes apprenantes participent au programme et deux instructeurs ainsi qu'un bénévole occasionnel sont accessibles pour soutenir les personnes apprenantes. Les personnes apprenantes réalisent des activités individuelles et des activités de groupe. Par exemple, les personnes apprenantes travaillent de façon autonome pour créer une fausse présentation sur un enjeu qui leur est important. Puis, elles la présentent dans un contexte de groupe afin de démontrer leurs compétences en présentation et en communication qui sont nécessaires dans les milieux professionnels ou scolaires futurs.

²⁴ « Composées » signifie que, dans la mesure du possible, l'information repose sur de multiples sources et points de service afin d'assurer la confidentialité. Dans certains cas, d'autres détails ont aussi été inclus, afin de dissimuler davantage l'identité des points de service ou d'intervenants en particulier.

Les instructeurs s'assurent que les personnes apprenantes connaissent les services pertinents dans leur collectivité, notamment le Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées, l'Initiative d'intégration communautaire et les employeurs qui embauchent couramment des personnes handicapées. Ces soutiens sont souvent essentiels pour que les personnes apprenantes effectuent la transition vers leurs buts.

Exemple composé 2

Un organisme communautaire, les « Services de littératie francophones », situé dans une collectivité rurale principalement anglophone offre des services d'AFB en français. L'organisme est situé au sein d'un carrefour communautaire qui comprend d'autres soutiens, comme des services d'emploi (SE).

La formation est offerte principalement sous forme de tutorat en personne axé sur l'amélioration des compétences informatiques pour des buts liés à l'emploi et aux études. Cette approche en personne a été adoptée, car ce point de service dessert un si petit nombre de personnes apprenantes.

Les deux instructeurs à temps partiel travaillent diligemment afin de connaître les antécédents et les buts des personnes apprenantes pour adapter la formation en conséquence. Par exemple, une personne apprenante veut travailler ses compétences en communication afin d'obtenir un poste de service à la clientèle. Les instructeurs réalisent donc des simulations avec elle pour qu'elle se pratique à travailler avec des collègues et des clients.

Les personnes apprenantes ont souvent déjà des relations avec le programme Ontario au travail, mais elles peuvent avoir besoin d'aide pour trouver des ressources moins connues comme l'aide juridique, la banque alimentaire ou des cours du soir offerts par un conseil scolaire francophone.

Fréquemment, les personnes apprenantes vivent beaucoup de choses dans leur vie personnelle et peuvent fréquenter le programme pendant quelques semaines, puis arrêter soudainement, pour y retourner seulement quelques mois plus tard. Alors que de nombreuses personnes apprenantes effectuent leur transition vers leurs buts, certaines personnes apprenantes vont et viennent pendant des périodes prolongées.

Exemple composé 3

Un organisme communautaire desservant le groupe de prestation des Autochtones, l'« Organisme d'alphabétisation », offre des services d'AFB aux personnes apprenantes autochtones dans une réserve. La réserve accueille environ 500 personnes, dont la plupart sont des victimes du système de pensionnats ou des enfants de victimes, et la majorité souffre de ce que le personnel du programme décrit comme un traumatisme historique.

Les buts des personnes apprenantes sont d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, de trouver un emploi dans la foresterie ou d'autres secteurs, ou d'avoir une plus grande autonomie afin de pouvoir lire des notes des enseignants de leur enfant, d'établir des budgets pour l'épicerie, etc. Le Programme AFB est offert quelques jours par semaine et il fonctionne selon le modèle sans rendez-vous, où les personnes apprenantes peuvent utiliser des ordinateurs et travailler sur des activités individuelles

lorsque la salle d'AFB est accessible. Des activités culturellement pertinentes comme la couture et la fabrication de boîtes en piquants de porc-épic permettent de pratiquer la numératie (en raison des mesures requises).

Les personnes apprenantes connaissent habituellement les services sur la réserve. Le personnel n'a donc pas besoin d'effectuer de nombreux aiguillages.

Le personnel trouve que les personnes apprenantes font face à des obstacles pour atteindre leurs buts. La réserve affiche des taux élevés de suicide, de toxicomanie, de trouble du syndrome d'alcoolisation foétale, de diabète, de pauvreté et de chômage qui sont bien supérieurs aux moyennes provinciales. Le personnel s'efforce d'être souple et d'avoir une attitude non critique et encourageante afin d'aider les personnes apprenantes à atteindre leurs buts.

2.5 Le Programme AFB ne répond pas à tous les besoins potentiels

Le Programme AFB, comme de nombreux programmes d'alphabétisation²⁵, n'atteint pas toutes les personnes qui pourraient en bénéficier. **La plupart des Ontariens dont les niveaux d'alphabétisation sont faibles n'ont pas accès au Programme AFB** : chaque année, le programme dessert seulement environ 40 000 des quatre millions d'adultes ontariens en âge de travailler dont le niveau d'alphabétisation est en-dessous du niveau 3²⁶.

L'évaluation a révélé plusieurs raisons possibles à ce besoin non satisfait :

La demande est bien plus faible qu'elle ne le devrait. Moins de 20 % des programmes ont des listes d'attente, et les temps d'attente pour des services d'AFB sont habituellement inférieurs à six semaines²⁷. Les fournisseurs ont expliqué cette faible demande en soulignant la puissante stigmatisation associée aux faibles niveaux d'alphabétisation^{VC, SFS}. La faible demande peut aussi être due au fait que les personnes apprenantes potentielles ne ressentent pas toujours le besoin d'améliorer leurs compétences, qu'elles peuvent manquer de motivation et qu'elles peuvent parfois faire face à des obstacles d'ordre pratique comme le manque de temps²⁸. Puisque l'évaluation n'a pas sollicité le point de vue d'adultes ontariens qui ne participent pas au Programme AFB, il a été impossible d'évaluer formellement le niveau de la demande ou les raisons de la faible demande.

La sensibilisation du public à l'égard du Programme AFB est faible. De nombreuses personnes apprenantes (64 %) ont déclaré qu'elles ne savaient pas que la formation d'AFB était offerte dans leur collectivité avant qu'elles ne s'inscrivent^{SA}. Les fournisseurs ont souligné le manque de ressources pour la promotion publique et la valorisation de la marque du Programme AFB^{VC, SFS}. En fait, les personnes apprenantes ont le plus souvent

²⁵ *Encyclopedia of social problems*. « Illiteracy, adults in developed nations », 2008.

²⁶ Statistique Canada. [Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes \(PEICA\)](#), 2013.

²⁷ MESFP. *Locations project data*, 2015.

²⁸ H. C. Windisch. « Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention », *Documents de travail sur l'éducation de l'OCDE*, n° 123, 2015.

entendu parler de l'AFB par leurs réseaux sociaux (famille ou amis), plutôt que par des campagnes de promotion publiques^{DA, VC, GDA, SA}. Sinon, elles ont été informées du service par d'autres fournisseurs, comme le programme Ontario au travail (OT), ES, et l'école^{DA, VC, GDA, SA}.

L'expansion du Programme AFB est limitée par le financement. Le Programme AFB dans son ensemble atteint actuellement moins de personnes apprenantes que le nombre ciblé de personnes apprenantes desservies (92 % de la cible)^{DA}, et les fournisseurs signalent que leurs budgets actuels les placent dans une situation financière difficile^{VC, ESO, EFS, SFS}. Ainsi, élargir considérablement la portée de l'AFB à des personnes apprenantes supplémentaires nécessitera probablement une augmentation du financement²⁹.

Recommandation F-2 : Explorer des stratégies qui permettraient d'atteindre davantage de personnes apprenantes potentielles. Ces stratégies pourraient comprendre :

- Accroître la demande pour le programme, par exemple en changeant son nom pour ne plus mettre l'accent sur les mots stigmatisés « alphabétisation » et « de base ».
- Accroître la sensibilisation à l'égard du programme, par exemple en lançant une campagne de promotion provinciale clarifiant les soutiens qui sont offerts par l'entremise du Programme AFB et les bénéfices qu'il peut conférer aux personnes apprenantes.
- Accroître la capacité, par exemple en déterminant les fournisseurs qui desservent des zones où la demande est élevée, en investissant des fonds supplémentaires chez ces fournisseurs, et en élevant leurs cibles de personnes apprenantes desservies en conséquence.

2.6 Conclusions

Une **grande force du Programme AFB est que les personnes apprenantes sont satisfaites et qu'elles disent obtenir ce dont elles ont besoin pour effectuer la transition** vers leur prochaine étape. Cette force a été mise en relief dans l'évaluation de l'AFB de 2011³⁰.

Cependant, **le Programme AFB, comme de nombreux programmes d'alphabétisation³¹, atteint seulement une faible proportion des personnes** qui pourraient en bénéficier. Afin de répondre à davantage de besoins en alphabétisation de la province, il sera nécessaire de transformer le besoin en demande, d'accroître la sensibilisation à l'égard du programme, et d'élargir la capacité du programme grâce à du financement supplémentaire.

²⁹ MESFP. *Document d'information sur le budget des dépenses et la planification axée sur les résultats 2014-2015, 2015.*

³⁰ Deloitte. *Evaluation of the LBS program, 2011*

³¹ *Encyclopedia of social problems*. « Illiteracy, adults in developed nations », 2008.

3 Dans quelle mesure le Programme AFB s'harmonise-t-il aux priorités du gouvernement?

3.1 Introduction

Le présent chapitre porte sur la mesure dans laquelle le Programme AFB s'harmonise aux priorités du gouvernement³². À titre de ministère, le MESFP a pour objectif de soutenir les populations vulnérables pour qu'elles acquièrent les compétences dont elles ont besoin, ainsi que de faciliter des transitions pour continuer les études et la formation et renforcer l'emploi.

Le présent chapitre conclut que le Programme AFB est solidement harmonisé aux priorités ministérielles suivantes :

- soutenir les populations vulnérables;
- faciliter les transitions;
- collaborer avec d'autres ministères;
- appliquer systématiquement un suivi, une responsabilisation et une transparence.

Il n'est toutefois pas clair si l'AFB se veut une intervention économique destinée à aider les gens à trouver un emploi, une intervention sociale conçue aux fins de propagation de l'alphabétisation en tant que droit humain – ou les deux.

3.2 Le Programme AFB contribue aux priorités du ministère

Comme le mentionne le chapitre 2 qui porte sur la pertinence pour les personnes apprenantes, **l'Ontario est déterminé à mettre sur pied une main-d'œuvre hautement qualifiée et polyvalente**. La lettre de mandat 2014 met l'accent sur ce rôle de soutenir la formation professionnelle, en plus d'axer les ressources sur ceux qui en ont le plus besoin³³. Elle précise la façon dont le ministère contribue à cette vision grâce à trois objectifs de base :

- Aider les gens à choisir ce qu'ils veulent faire.
- Assurer un système d'éducation postsecondaire accessible, de haute qualité et durable.
- Élaborer le système d'emploi et de formation intégré de l'Ontario.³⁴

³² L'information sur les priorités communautaires se trouve dans le prochain chapitre sur la détermination des besoins communautaires et la réponse à ces besoins.

³³ Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

³⁴ «Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

« Il est essentiel de faire croître l'économie et de contribuer à la création de bons emplois si nous voulons offrir des débouchés et une sécurité accrue dès maintenant et pour l'avenir. Cette priorité fondamentale est soutenue par des **investissements stratégiques** dans les **talents et les compétences de notre population**, de l'enfance à la retraite. »

– Première ministre Kathleen Wynne

Le Programme AFB contribue à chacune des priorités ministérielles, comme il est indiqué ci-après.

Soutenir les populations vulnérables

Dans la lettre de mandat adressée au ministère, la première ministre Wynne demande au ministre d'axer en priorité les ressources sur ceux qui en ont le plus besoin – les personnes recevant de l'aide sociale, les personnes handicapées, les chômeurs de longue date, les Autochtones, les nouveaux arrivants et les jeunes à risque – dans le cadre de la Stratégie de réduction de la pauvreté du gouvernement³⁵. Le Programme AFB, comportant des groupes de prestation de personnes apprenantes francophones, autochtones et sourdes et ciblant les personnes sans emploi, est clairement conçu pour soutenir les Ontariens vulnérables^{EM 36}.

Actuellement, il est plus probable que les personnes apprenantes de l'AFB soient autochtones, francophones ou sourdes que la population générale, mais il est moins probable qu'elles soient handicapées³⁷. Il est important de noter que les estimations des personnes apprenantes pour chacun de ces groupes sont

³⁵ «Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

³⁶ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016.

³⁷ Les comparaisons de populations ont été basées sur la meilleure information disponible et sont imparfaites. Elles fournissent toutefois de l'information importante pour comprendre la façon dont le Programme AFB se compare aux autres.

Ministère des Finances de l'Ontario. [Faits saillants de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011 : Fiche d'information 3](#), 2013.

Office des affaires francophones de l'Ontario. [Données du recensement de 2011 selon la Définition inclusive de francophone \(DIF\)](#), 2014.

Accessibilité Ontario. [À propos de la Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario](#), 2016.

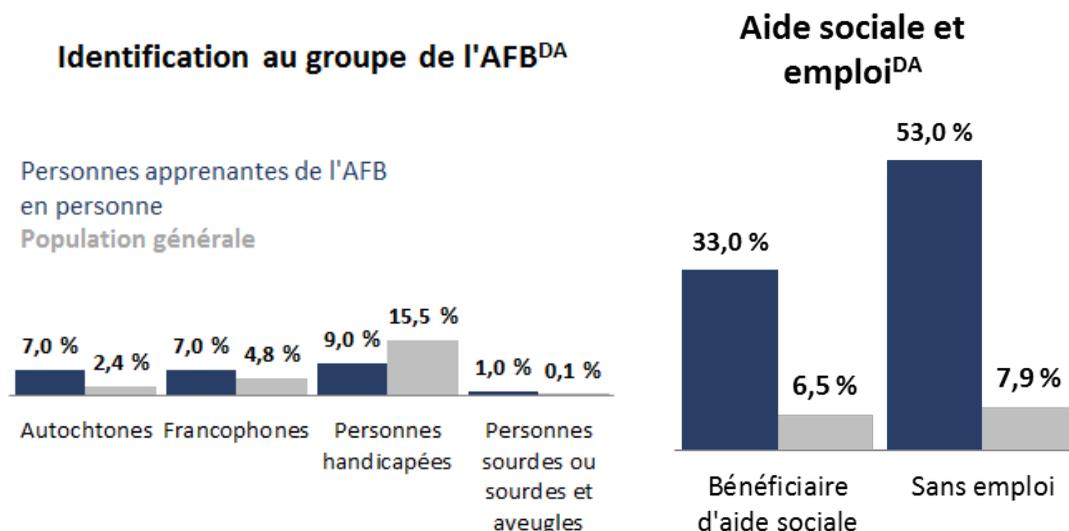
Association des sourds du Canada. [Statistiques portant sur les Sourds canadiens](#), 2015.

Ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario (MSSC). *Rapport statistique mensuel de l'aide sociale de l'Ontario* : [OT](#); [POSPH](#), 2016.

Statistique Canada. [Estimations de la population](#), Canada, provinces et territoires, 2016.

probablement sous-estimées, car les personnes apprenantes peuvent omettre de divulguer cette information lors du processus d'inscription^{VC}. Même dans les groupes de prestation désignés non anglophones (francophones, Autochtones, et personnes sourdes), les personnes apprenantes peuvent choisir de ne pas s'identifier ainsi, indiquant fortement que ces identités sont sous-déclarées^{DA, VC}.

Le Programme AFB dessert aussi un nombre élevé de personnes recevant des prestations d'aide sociale et qui sont sans emploi, comparativement à la population générale^{DA}.



Soutien aux transitions

La lettre de mandat donne au ministère la directive de mettre l'accent sur les transitions et souligne l'importance de l'emploi et la poursuite des études en tant que voies de transition³⁸. Par conséquent, l'AFB repose sur un cadre centré sur la transition, le Cadre du CLAO, qui offre aux personnes apprenantes des programmes axés sur les buts afin d'atteindre les étapes suivantes, qu'il s'agisse de la poursuite des études, de la formation, de l'emploi ou de l'autonomie. Comme il est décrit dans un document sur le Cadre du CLAO :

Au fil des ans, les formateurs en AFB ont approfondi leur compréhension de la contribution que peut apporter l'apprentissage adapté au contexte et axé sur les buts à la réussite des personnes apprenantes dans le Programme AFB et après – dans la transition vers les prochaines étapes de l'emploi, la poursuite des études, de la formation ou de l'autonomie. De plus, les formateurs ont constaté que les personnes apprenantes adultes en alphabétisation obtiennent de meilleurs résultats lorsqu'elles reçoivent des services de soutien intégrés de leur collectivité³⁹.

³⁸ Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

³⁹ MESFP. *Fondements de la programmation axée sur la transition*, 2011, p. 1.

Le chapitre 8, qui porte sur les résultats des personnes apprenantes, présente des renseignements plus détaillés sur la façon dont les personnes apprenantes réussissent à effectuer des transitions qui sont harmonisées à leurs buts.

Collaboration avec les autres ministères

La lettre de mandat met l'accent sur la collaboration avec un certain nombre d'autres ministères, y compris le ministère de l'Éducation (EDU) et le ministère des Affaires civiques, de l'Immigration et du Commerce international (MACICI), une collaboration axée sur les transitions⁴⁰. Les employés du ministère interviewés ont indiqué que la collaboration avec les ministères compétents est réelle^{EM}. Toutefois, en fonction des données recueillies, il est impossible d'en connaître l'ampleur.

À l'échelon de la prestation du programme, il est constaté que des aiguillages sont faites vers des programmes financés par l'EDU et le MACICI, ce qui démontre une collaboration entre les programmes financés sur le terrain^{DA, VC}. Des transitions harmonieuses entre des programmes financés par le MESFP, l'EDU et le MACICI sont favorisées lorsque ces programmes sont regroupés sous un même toit, p. ex., lorsqu'un Programme AFB est offert dans le même édifice qu'un cours d'ALS (anglais langue seconde) et (ou) que des programmes d'études secondaires^{VC}.

Soutien des collectivités autochtones

On compte actuellement 19 fournisseurs de services d'AFB au groupe de prestation désigné autochtone, dont 5 dans des réserves. Des partenariats avec les collectivités autochtones sont en place, mais ces collectivités et ces personnes apprenantes pourraient être mieux soutenues^{VC, EM, EOS}. Par exemple, le Programme AFB pourrait être offert dans un plus grand nombre de collectivités autochtones, et les organismes de soutien pourraient renforcer davantage la capacité des fournisseurs de services au groupe de prestation des Autochtones^{EM}.

« Nous travaillons en partenariat avec les collectivités autochtones, mais nous **pourrions en faire beaucoup plus.** »

– Employés du ministère^{EM}

Appliquer systématiquement un suivi, une responsabilisation et une transparence

La responsabilisation et la transparence à l'échelle du système d'emploi et de formation constituent un domaine d'intérêt du MESFP⁴¹. Le CGR et le SGC du SIEO, de même que la présente évaluation, visent à favoriser la responsabilisation et la transparence. La majorité des fournisseurs de services (75 %) convient que

⁴⁰ Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

⁴¹ Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

le SGC du SIEO favorise la responsabilisation^{SFS}. Il existe toutefois des craintes répandues concernant le temps qu'il faut accorder au SGC du SIEO^{VC, EM, EOS, EFS, SFS}. Ces difficultés sont analysées en profondeur aux chapitres 9 et 10, qui portent sur l'efficacité et l'efficience ainsi que le CGR. Il reste du travail à faire afin de s'assurer que les résultats des efforts de collecte de données sur l'AFB sont significatifs, exacts et accessibles aux intervenants pertinents.

Recommandation F-1 : Continuer de financer et d'appuyer le Programme AFB en tant qu'aspect clé des efforts du ministère pour promouvoir le développement des compétences. Faire savoir que l'AFB est une partie intégrante valorisée du système d'EO.

3.3 Il existe des questions quant à l'harmonisation de l'AFB aux autres priorités ministérielles

Services aux jeunes

La lettre de mandat du ministère accorde de l'importance au soutien des jeunes⁴². Les fournisseurs de services sont autorisés à desservir de jeunes adultes (16 à 18 ans) à titre exceptionnel, et le pourcentage de jeunes adultes inscrits au cours d'un exercice financier donné dans un point de service ne peut être supérieur à 10 %⁴³. Actuellement, seulement 3 % des personnes apprenantes de l'AFB qui font leur apprentissage en personne sont âgées de 16 à 18 ans^{DA}. Les employés du ministère ont indiqué que le ministère de l'Éducation met l'accent sur les services à la population plus jeune, ce qui explique la mise en place de cette restriction⁴⁴. En outre, il est reconnu que les indicateurs de pertinence de l'AFB orientent le programme vers les personnes apprenantes plus âgées (entre 45 et 64 ans)⁴⁵.

Les fournisseurs de services et les organismes de soutien ont demandé pourquoi l'AFB ne pouvait être offert aux jeunes, car ils pensaient que le programme convenait à cette clientèle^{EOS, EFS} :

« Pourquoi les jeunes ne sont-ils pas inclus? » ont demandé certaines personnes. Si un jeune souffre de toxicomanie ou de troubles mentaux ou qu'il passe d'un logement temporaire à un autre, il doit être desservi. Si les services d'emploi n'en ont que pour les jeunes, pourquoi l'AFB n'est-il pas reconnu pour desservir les jeunes^{EOS}?

Des questions plus précises ont été soulevées concernant le Programme d'accès à l'emploi pour les jeunes du MESFP^{EOS}, qui dessert les « jeunes de 15 à 29 ans qui se heurtent à des obstacles nombreux ou complexes en matière d'emploi, et qui leur fournit un soutien plus intensif qui va au-delà de la recherche d'emploi et du

⁴² Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

⁴³ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016.

⁴⁴ Communication avec des employés du ministère

⁴⁵ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016.

placement traditionnels »⁴⁶. On a indiqué que les mandats de l'AFB et du Programme d'accès à l'emploi pour les jeunes peuvent se chevaucher^{EM, EOS, EFS} :

Les personnes qui effectuent une transition vers l'emploi ont besoin des compétences de base afin d'obtenir un emploi, Le Programme d'accès à l'emploi pour les jeunes offre ce qui ressemble à une voie de transition vers l'autonomie, sans doute pour que les jeunes soient plus prêts à l'emploi. On nous a demandé si le Programme d'accès à l'emploi pour les jeunes envisageait de sous-traiter à l'AFB. Est-ce que nous les payons pour qu'ils élargissent l'AFB plutôt que le Programme d'accès à l'emploi pour les jeunes^{EM}?

Nous avons la Subvention Canada-Ontario pour l'emploi et le Programme d'accès à l'emploi pour les jeunes, et l'alphabétisation est un ajout après coup. Le Programme d'accès à l'emploi pour les jeunes cible les jeunes à risque, [mais] l'alphabétisation ne fait pas partie du programme... On ne nous avait même pas indiqué comme intervenants^{EOS}.

Offre de programmes adaptés au lieu de travail

La lettre de mandat indique que les programmes de formation adaptés au lieu de travail constituent une option permettant d'offrir aux personnes l'expérience dont elles ont besoin pour exercer des professions en forte demande⁴⁷. En effet, la littérature indique que le lieu de travail offre le contexte idéal pour l'apprentissage⁴⁸. Cette démarche permet de mobiliser les personnes apprenantes qui ne participeraient normalement pas à des programmes d'alphabétisation et a une incidence positive sur les employeurs et les personnes apprenantes⁴⁹.

L'AFB ne se spécialise pas systématiquement dans les programmes adaptés au lieu de travail. Pendant les exercices 2009-2010 et 2010-2011, le ministère a mis à l'essai l'initiative Projets d'alphabétisation et de formation aux compétences essentielles en milieu de travail et en milieu communautaire, qui comprenait des programmes adaptés au lieu de travail. Des exemples de ce type de formation (formation pour utiliser une scie à chaîne, travailler à une caisse enregistreuse ou travailler dans un centre d'appel) ont été mentionnés au cours des consultations effectuées dans le cadre de l'évaluation^{EPC, VC}. Les employés du ministère interviewés ont émis l'idée qu'il pourrait y avoir une meilleure compréhension des besoins de perfectionnement de l'effectif des employeurs afin de veiller à satisfaire aux besoins des employeurs^{EM}. Pour ce faire, on pourrait élargir les services d'alphabétisation sur le lieu de travail et les programmes de développement de carrière^{EM}.

⁴⁶ MESFP. [Programme d'accès à l'emploi pour les jeunes](#), 2016.

⁴⁷ Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

⁴⁸ H. C. Windisch. « Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention », *Documents de travail sur l'éducation de l'OCDE*, n° 123, 2015.

⁴⁹ H. C. Windisch. « Adults with low literacy and numeracy skills: A literature review on policy intervention », *Documents de travail sur l'éducation de l'OCDE*, n° 123, 2015.

Préparation des personnes apprenantes à l'autonomie

La lettre de mandat met l'accent sur le soutien des populations vulnérables et des transitions vers l'emploi ainsi que la formation et la poursuite des études⁵⁰. Dans certains cas, toutefois, les populations vulnérables doivent surmonter de multiples obstacles qui rendent difficile l'évolution rapide vers une transition, ce qui crée des dilemmes pour le Programme AFB. Les employés du ministère interviewés ont demandé si l'AFB convient aux personnes apprenantes de la voie de transition vers l'autonomie étant donné que cette voie est axée sur l'inclusion sociale plutôt que sur l'emploi et les études^{EM}. Douze pour cent des personnes apprenantes cheminent dans la voie de transition vers l'autonomie^{AD}. Les personnes interviewées ont souligné que les personnes apprenantes ayant des besoins d'autonomie devraient continuer à recevoir des services, mais possiblement d'un autre organisme (que ce soit au chapitre d'un autre programme ou par un autre ministère ou un autre échelon de gouvernement) :

La question demeure la même : où [la voie de transition vers l'autonomie] cadre-t-elle? La lettre de mandat mentionne qu'il n'y a pas de mauvaise porte, mais qu'il y a peut-être une meilleure porte^{EM}.

Les fournisseurs de services et les organismes de soutien ont indiqué que le personnel sur le terrain ressent la pression de ne pas desservir les personnes apprenantes de la voie vers l'autonomie, étant donné que les personnes apprenantes n'obtiennent pas de bonnes notes selon le CGR et (ou) ont souligné que le ministère doit reconnaître la valeur de cette voie de transition^{VC, EOS, SFS}.

« Il n'y a pas de **mauvaise** porte, mais il y a peut-être une **meilleure** porte. »
– Employés du ministère^{EM}

3.4 Conclusions

L'AFB appuie plusieurs des priorités ministérielles. Le Programme AFB cadre spécialement avec l'engagement du gouvernement de soutenir les populations vulnérables, de faciliter les transitions (particulièrement vers l'emploi et les études), de collaborer avec d'autres ministères et de veiller à la responsabilisation.

Des questions ont été posées concernant les domaines où l'harmonisation pourrait être plus forte. Les fournisseurs de services d'AFB offrent des services aux jeunes âgés de 16 à 18 ans, mais seulement à un petit nombre d'entre eux (3 % des personnes apprenantes du programme). Le **ministère devrait se demander si l'AFB doit jouer un plus grand rôle quant au soutien des besoins en alphabétisation des jeunes** de moins de 18 ans.

De même, quelques **programmes adaptés au lieu de travail sont offerts** par certains fournisseurs de services d'AFB, mais ces programmes pourraient être offerts plus systématiquement et être mieux soutenus à l'échelle

⁵⁰ Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

provinciale. L'AFB est prêt à jouer un rôle de premier plan dans la prestation de ces types de programmes si cette démarche se révèle conforme aux plans et aux ressources du ministère.

Les employés du ministère interviewés ont également **soulevé des questions sur la voie vers l'autonomie**, alors que des fournisseurs et des organismes de soutien se sont sentis obligés de s'éloigner de cette voie. Ces questions concordent avec la tension inhérente quant aux personnes que l'AFB devrait desservir : d'un côté, le programme soutient les transitions vers l'emploi et les études et de l'autre, il dessert les populations vulnérables. Bien qu'il soit reconnu que ces deux groupes ne s'excluent pas mutuellement, cette tension entre **l'AFB pour ceux qui en ont le plus besoin** et **l'AFB pour ceux qui peuvent progresser le plus** s'observe dans un certain nombre de domaines de la gestion de programmes et de la prestation de services, et en particulier dans les dilemmes des fournisseurs de services pour ce qui est de se conformer aux exigences du CGR (voir le chapitre 10, qui porte sur le CGR). Étant donné l'accent que met le programme sur les services aux populations vulnérables et le perfectionnement des compétences, il semble en effet que la voie de transition vers l'autonomie correspond au mandat du programme et du ministère. À moins que cette voie de transition et les personnes apprenantes qui l'empruntent cadrent bien dans un autre programme gouvernemental, l'AFB devra continuer à soutenir ces personnes apprenantes et à examiner la meilleure façon d'adapter des aspects du programme (p. ex., le CGR) pour qu'ils conviennent à cette voie.

4 Dans quelle mesure le Programme AFB détermine-t-il les besoins des collectivités locales et y répond-il?

4.1 Introduction

Le présent chapitre explore la façon dont les besoins des collectivités sont cernés et satisfaits et la mesure dans laquelle les services offerts dans le cadre de l'AFB sont adaptés aux besoins des collectivités.

Les fournisseurs de services d'AFB mènent des activités dans quatre régions et 16 zones régionales desservies de l'Ontario. Chaque programme est mis en œuvre dans une petite collectivité et doit cerner les besoins uniques des personnes apprenantes de cette collectivité, y répondre, et collaborer avec les partenaires communautaires et les réseaux régionaux afin de veiller à ce que les besoins des collectivités soient comblés. Le programme est conçu pour répondre aux besoins des collectivités locales, et le processus de planification et de coordination des services d'alphabétisation est en place afin de répondre aux nouveaux besoins des collectivités et de réduire le chevauchement⁵¹.

La portée de la présente évaluation ne comprenait pas la consultation approfondie des employeurs et partenaires communautaires. En outre, les plans de services d'alphabétisation ne sont pas résumés ni analysés aux échelons régional et provincial par le MESFP, ce qui signifie que les tendances relatives aux besoins des collectivités n'ont pu être relevées systématiquement.

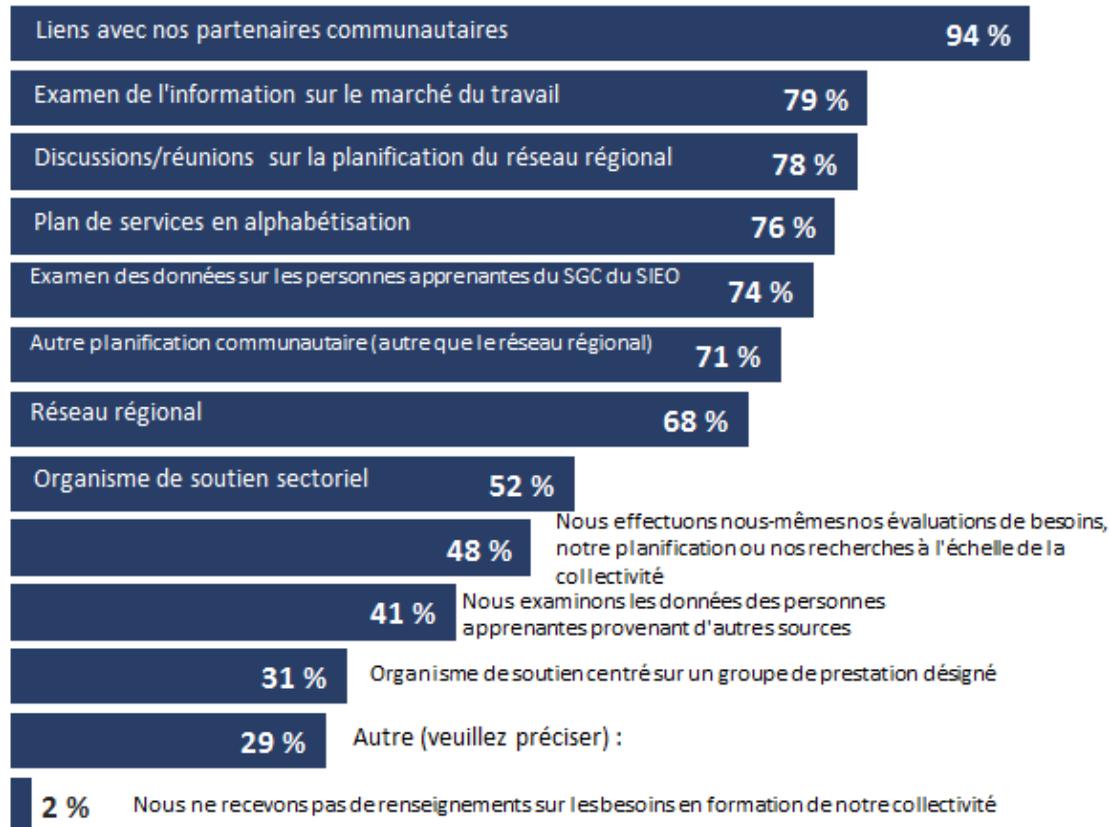
Les fournisseurs de services d'AFB s'appuient sur les partenariats et les données disponibles pour prendre des décisions quant aux meilleures façons de desservir leurs collectivités. Les partenaires estiment que le soutien offert comble largement les besoins de leurs collectivités. De solides partenariats assurent la capacité à satisfaire les besoins des collectivités, tandis qu'un manque de ressources et de sensibilisation constitue le principal obstacle à leur satisfaction.

4.2 Les besoins sont cernés et satisfaits en fonction des partenariats et des données

Afin de cerner les besoins des collectivités, **les fournisseurs de services s'appuient largement sur des mécanismes qui les réunissent avec leurs partenaires** (liens avec les partenaires, activités liées aux réseaux régionaux, tels que des discussions, des réunions, des plans de services d'alphabétisation) et sur les sources de données existantes (renseignements sur le marché du travail, données sur les personnes apprenantes)^{SFS}. Veuillez vous référer au diagramme suivant pour de plus amples détails.

⁵¹ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016.

Sources d'information des fournisseurs de services sur les besoins en formation des collectivités (n = 242)^{SFS}



La planification des services d'alphabétisation fonctionne.

Le **processus de planification des services d'alphabétisation, coordonné par les réseaux régionaux, a été jugé d'un grand soutien** en raison de sa contribution à la planification et à la coordination des services^{EOS, EFS}, ce qui rejoint l'observation de l'évaluation de 2011, selon laquelle les plans de services d'alphabétisation constituent une façon efficace de coordonner la prestation de services⁵².

Selon les personnes interviewées, les plans de services d'alphabétisation aident à comprendre ce qui arrive dans la collectivité, à réduire le chevauchement des services, favoriser la participation de la collectivité, le partage de ressources et la diffusion des pratiques exemplaires, et à discuter des difficultés^{EPC, VC, EOS, EFS}.

⁵² Deloitte. *Evaluation of the LBS program, 2011*

« Nous avons bâti [l'AFB] ensemble et l'approuvons ensemble. **Après avoir participé à ces réunions, nous savons exactement ce qui se passe.** »

– Fournisseur de services^{EFS}

Recommandation F-3 : Poursuivre la planification des services d'alphabétisation à l'échelle locale, avec la participation des partenaires communautaires pertinents.

Recommandation F-4 : Renforcer la capacité de résumer et d'analyser les documents d'AFB aux échelons régional et provincial afin de consigner systématiquement les tendances et les enjeux et de répondre rapidement aux nouveaux besoins. Simplifier le processus permettant aux employés du ministère d'accéder aux données du SGC du SIEO et soutenir la capacité organisationnelle au sein du ministère afin d'obtenir les compétences en analyse de données nécessaires à assurer la meilleure utilisation possible des données du SGC du SIEO.

4.3 L'AFB répond en grande partie aux besoins des collectivités

Globalement, d'après les consultations menées auprès des fournisseurs de services, d'organismes de soutien et de partenaires communautaires, **l'AFB répond au moins partiellement à la demande de services d'alphabétisation** dans les collectivités locales^{EPC, EOS, SFS}. Environ un quart des fournisseurs (26 %) croient que les fournisseurs de services d'AFB répondent pleinement aux besoins des collectivités en matière de formation^{SFS}.

Les partenaires communautaires de l'AFB comprennent divers organismes centrés sur l'emploi, la santé (y compris les problèmes de santé mentale et de toxicomanie), l'aide sociale, l'éducation, les services sociaux (p. ex., le logement, les banques d'alimentation), les services aux nouveaux arrivants (y compris l'ALS) et le perfectionnement de la main-d'œuvre^{EPC, VC, EOS, SFS}. Les entrevues avec un échantillon de partenaires communautaire ont révélé que ceux-ci considéraient généralement les besoins des collectivités comme satisfaits, mettant l'accent sur la formation en alphabétisation qui contribue aux compétences pour l'emploi et aux aptitudes à la vie quotidienne (p. ex., remplissage de formulaire, lecture de relevés bancaires)^{EPC}.

Les organismes de soutien ont le plus souvent insisté sur le fait que les fournisseurs de l'AFB répondaient à des besoins liés à toute la panoplie de services de soutien/coordination^{EOS}.

« Ces dernières années, les organismes d'AFB ont été incités à en faire plus pour préparer les gens à la formation en apprentissage, ce qui **cadre davantage avec les besoins du marché du travail dans notre région** ».

– Partenaire communautaire^{EPC}

4.4 Facteurs habilitants et obstacles

De solides partenariats et relations avec d'autres fournisseurs étaient le facteur habilitant le plus courant pour la satisfaction des besoins des personnes apprenantes^{EPC, VC, EOS, EFS}, contribuant à l'établissement de la confiance et à des voies de communication ouvertes tout en évitant la compétition et en favorisant les aiguillages entre services et programmes^{EPC, EOS, EFS}. Les partenaires communautaires accordent une grande importance aux relations et aux liens qu'ils entretiennent avec les fournisseurs de services d'AFB par la participation à des tables rondes/comités et le contact informel^{EFS}.

L'incapacité à répondre aux besoins des collectivités a été attribuée par les intervenants à un manque de ressources (incapacité d'offrir un éventail complet de services ou de répondre à la demande), à une méconnaissance du Programme AFB ou à un manque de sensibilisation par rapport au problème que constitue l'analphabétisme^{EPC, EOC, EFS, SFS}.

Parmi les besoins précis qui ne seraient pas remplis figure notamment les cours/le soutien en compétences informatiques, le soutien des personnes apprenantes présentant de faibles niveaux d'alphabétisation ainsi que des personnes apprenantes en région éloignée et la formation en langue seconde (non offerte dans le cadre de l'AFB)^{EPC}. Les organismes de soutien ont ajouté que d'autres groupes de personnes apprenantes ne reçoivent pas autant de soutien qu'il le faudrait^{EOS}. Selon les partenaires communautaires, les besoins en alphabétisation des groupes suivants ne seraient pas entièrement comblés : jeunes, personnes apprenantes ayant à composer avec des obstacles complexes et des besoins spéciaux, personnes apprenantes atteintes de problèmes de santé mentale, personnes apprenantes dont l'anglais est la deuxième langue et personnes apprenantes autochtones^{EOS, 53}. Il est reconnu que le mandat de l'AFB n'est pas centré sur les jeunes ni sur les personnes apprenantes ayant l'anglais comme langue seconde.

⁵³ Puisque seul un petit sous-ensemble de partenaires communautaires (26 personnes) ont été interviewés, ces entrevues ont été traitées comme étant de nature exploratoire, et ne doivent pas être vues comme représentant tous les partenaires communautaires potentiels. Il est impossible d'évaluer la mesure dans laquelle ces besoins précis sont satisfaits ou non.

4.5 Conclusions

Les fournisseurs de services d'AFB s'appuient sur des partenariats et sur les données disponibles pour prendre des décisions quant aux meilleures façons de desservir leurs collectivités. Un processus de planification efficace à l'échelle régionale aide à la coordination et à l'élimination du chevauchement. Les partenaires estiment que le soutien offert comble largement les besoins de leurs collectivités. De solides partenariats assurent la capacité à satisfaire les besoins des collectivités, tandis qu'un manque de ressources et de sensibilisation constitue le principal obstacle à leur satisfaction.

5 Dans quelle mesure le Cadre du CLAO soutient-il l'élaboration et la prestation efficaces de programmes? Les fournisseurs de services ont-ils mis en œuvre et exécuté les fonctions de prestation de services d'AFB conformément aux directives du Cadre du CLAO?

5.1 Introduction

Le présent chapitre porte essentiellement sur la mise en œuvre du Cadre du CLAO, l'harmonisation des services d'AFB avec le Cadre et son efficacité globale.

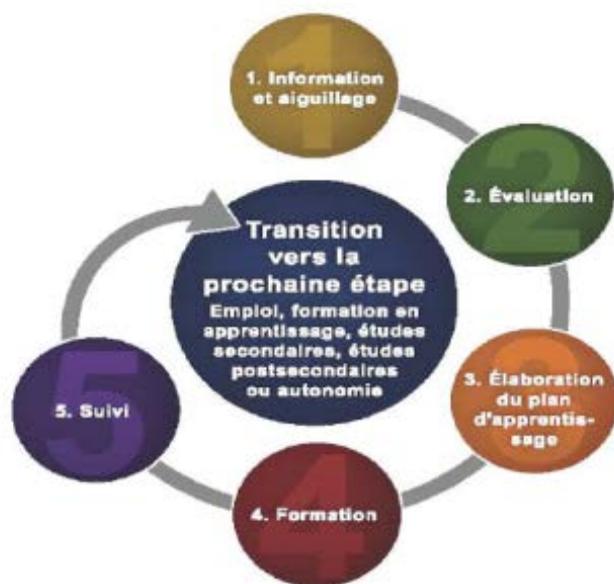
Le Cadre du CLAO est un cadre d'organisation axé sur les compétences et sur les personnes apprenantes et centré sur la transition. Il a été présenté au réseau de prestation de services en 2011 et intégré à la prestation des services en avril 2012. Le cadre repose sur les résultats, avec six Grandes compétences à trois niveaux structurés le long de voies de transition. Ce cadre exige que les fournisseurs de services travaillent avec les personnes apprenantes pour déterminer en quoi consistent leurs buts et les compétences dont elles ont besoin pour progresser vers eux.

Bien que la mise en œuvre de certains aspects du Cadre du CLAO soit inégale, son esprit axé sur les personnes apprenantes et centré sur la transition est très favorablement accueilli, tant par les fournisseurs que les personnes apprenantes. Globalement, la mise en œuvre de l'AFB est conforme à l'esprit du Cadre du CLAO. Les fournisseurs instaurent une démarche fondée sur les tâches qui aide les personnes apprenantes à atteindre leurs buts.

Les fournisseurs trouvent que le Cadre du CLAO a eu une incidence positive ou neutre sur leurs services. Certains ont indiqué qu'il avait influé négativement sur le temps nécessaire à la prestation de services par leur point de service. D'autres intervenants (employés du ministère, personnes apprenantes, partenaires communautaires) sont largement satisfaits de certains aspects du Cadre du CLAO.

Le présent chapitre est structuré selon les cinq fonctions de prestation de services d'AFB (telles qu'elles figurent dans le graphique de droite) :

- information et aiguillage,
- évaluation,
- élaboration d'un plan d'apprentissage;
- formation,
- fin d'activité et suivi.



MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016, p. 10.

Chacune des sous-sections des fonctions de prestation de services comprend une description de la mise en œuvre prévue et réelle du Cadre du CLAO, ainsi qu'un résumé des thèmes clés émergeant par rapport à cette fonction (en termes d'harmonisation et d'efficacité) et un résumé de l'harmonisation globale avec le Cadre. Soulignons que d'autres juridictions disposent aussi d'un cadre de prestation similaire au Cadre du CLAO. Trois provinces (la Colombie-Britannique, le Manitoba et la Nouvelle-Écosse) ont un système articulé qui commence par l'alphabétisation de base et mène à un diplôme d'études secondaires pour adultes^{AT}. La Saskatchewan possède un système similaire, mais sans ce diplôme^{AT}. Les cadres provinciaux reposent sur les résultats et comportent des niveaux, offrant néanmoins la souplesse nécessaire pour permettre l'adaptation du programme aux besoins des personnes apprenantes^{AT}. Ailleurs dans le monde, l'Australie, le Massachusetts, le Michigan, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni ont tous des cadres destinés à appuyer le développement des compétences^{AT}. L'Australie, par exemple, est dotée d'un cadre national des compétences de base en lecture, en écriture, en numératie, en communication orale et en apprentissage qui comprend cinq niveaux de rendement^{AI}.

5.2 Information et aiguillage

L'information et l'aiguillage, aux termes du Cadre du CLAO, visent à :

- Procurer aux formateurs un langage et des concepts communs pour décrire le rendement des personnes apprenantes et en discuter⁵⁴.

⁵⁴ MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011; MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

- Effectuer des aiguillages à l'AFB en fonction de ce que les personnes apprenantes savent faire et de ce qu'elles doivent améliorer, y compris les voies de transition⁵⁵.
- Faciliter la transition des personnes apprenantes d'un programme de littératie à l'autre⁵⁶.
- Encourager d'autres intervenants à prendre des décisions éclairées sur l'aiguillage de leurs clients vers des programmes dans les organismes de prestation de services d'AFB⁵⁷.
- Inclure dans l'AFB les personnes apprenantes dont le niveau de compétence a été évalué comme inférieur à la fin du niveau 3 du Cadre du CLAO⁵⁸.

Description de la mise en œuvre

L'information et l'aiguillage englobent à la fois la façon dont les personnes apprenantes sont aiguillées vers le programme et la façon dont des aiguillages sont effectués une fois qu'elles y sont inscrites.

Il arrive fréquemment que des personnes apprenantes entendent parler de l'AFB par le bouche-à-oreille (c'est le cas pour le tiers d'entre elles^{DA, SA}) ou par des contacts avec d'autres fournisseurs dans la collectivité (p. ex., OT, services d'emploi)^{DA, VS, SA}. Lorsque des personnes apprenantes entrent en contact avec un fournisseur d'AFB, elles peuvent avoir une conversation informelle par rapport à leurs besoins et antécédents, ou passer directement à un processus d'évaluation plus officiel^{VC}. Le programme leur est décrit de façon à en faire ressortir la pertinence par rapport à leurs buts^{VC}. Le personnel décrit son fonctionnement, les options d'apprentissage (tutorat, classe), ce que pourront faire les personnes apprenantes lorsqu'elles termineront le programme et la durée estimée pendant laquelle elles auraient besoin de services d'AFB^{VC}.

« Je les accueille, je leur demande ce qu'elles cherchent. Nous nous assoyons et nous bavardons. S'il y a beaucoup de monde ici, je vais à côté pour que nous puissions nous entretenir en privé. Quels cours avez-vous suivis au secondaire? S'agissait-il d'un programme de formation générale? D'un programme de base? **Nous découvrons où elles en sont.** »

– Fournisseur de services^{VC}

Le personnel des programmes évalue si les personnes apprenantes sont admissibles au programme et si les services d'AFB représentent bien ce qu'il y a de mieux pour elles^{VC, SFS}. Les principales considérations aux fins d'acceptation dans un programme sont si le programme de l'organisme offre les services qui répondent le

⁵⁵ MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011; MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

⁵⁶ MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011; MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

⁵⁷ MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011.

⁵⁸ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

mieux aux besoins du client (92 %), le niveau de compétence du client dans les compétences du Cadre du CLAO ou de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) (75 %) et l'environnement d'apprentissage offert par le point de service (67 %) ^{SFS}. Lors des visites de consultation, les fournisseurs ont fait référence aux trois niveaux du Cadre du CLAO plutôt qu'à l'ancien système d'AFB à cinq niveaux ^{VC}.

Le formulaire d'inscription du participant est rempli par le personnel et (ou) la personne apprenante ^{VC}. Chaque point de service détermine le moment où une personne apprenante est entrée dans le SGC du SIEO, et chaque fournisseur procède différemment à cet égard ^{VC, EM}. Quelques-uns (quatre des 13 points de service visités) ont exprimé des préoccupations par rapport à la longueur et à la complexité du formulaire d'inscription, et indiqué qu'il rendait les personnes apprenantes inconfortables en raison des renseignements personnels qui y étaient demandés ^{VC}.

Le langage commun du Cadre du CLAO est utilisé

Les fournisseurs de services et les organismes de soutien sont **familiers avec les termes et concepts liés au Cadre du CLAO** (p. ex., les voies de transition, les tâches jalons, les tâches culminantes, les trois niveaux du Cadre du CLAO, la notion de « fondé(es) sur les tâches ») ^{VC, EOS, EFS, SFS}. L'esprit du Cadre transparaît dans le matériel promotionnel des organismes d'AFB (p. ex., référence aux voies de transition, mais pas à des termes plus précis comme les tâches jalons). On ignore si le langage du Cadre du CLAO est utilisé dans les protocoles d'aiguillage.

Les fournisseurs estiment généralement que les concepts du Cadre du CLAO ont du sens pour les instructeurs (64 %) ^{SFS}. Seuls 35 % d'entre eux, cependant, croient que ces mêmes concepts ont un sens pour les personnes apprenantes ^{SFS}. Il convient en outre de souligner que les concepts du Cadre du CLAO ont plus de sens pour les instructeurs et les personnes apprenantes au sein des conseils scolaires et des organismes communautaires que dans les collèges ^{SFS}.

Les voies de transition reflètent les transitions des personnes apprenantes

Les descriptions des voies de transition fournissent aux formateurs le cadre pour appuyer les personnes apprenantes dans les services de formation et d'information et d'aiguillage. Parmi les autres juridictions, quelques-uns (la Colombie-Britannique, le Michigan) fixent des buts particuliers vers lesquels les personnes apprenantes doivent travailler, tandis que d'autres (le Manitoba, le Michigan, la Saskatchewan) travaillent avec eux à la détermination d'un but propre à chacun ^{AT}.

Globalement, les fournisseurs de services trouvent que les descriptions de voies de transition reflètent ce que les personnes apprenantes doivent être en mesure d'accomplir lorsqu'elles passent à leur prochaine étape ^{VC, SFS, 59}. Comme on le décrit de façon plus détaillée au chapitre 8, qui porte sur les résultats des

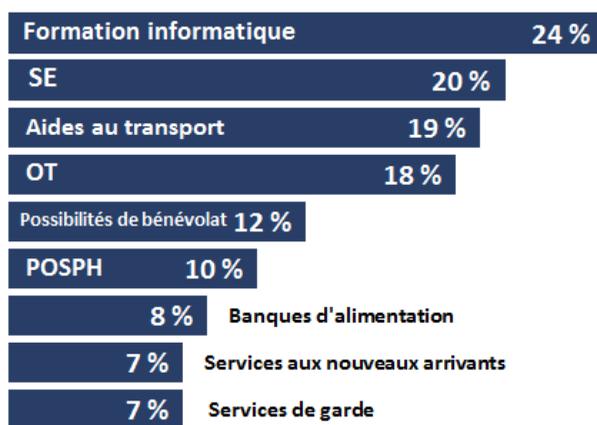
⁵⁹ Il convient de souligner que, d'après les réponses ouvertes, les répondants ont souvent parlé des buts en termes de tâches jalons et de tâches culminantes; celles-ci ne font cependant pas partie des descriptions des voies de transition. Les réponses en question devraient donc être étudiées avec prudence ^{SFS}.

personnes apprenantes, les voies de transition cadrent avec la destination de la personne apprenante, ce qui montre qu'il ne s'agit pas que d'un concept abstrait^{DA}. Un petit nombre de fournisseurs ont exprimé des préoccupations par rapport aux descriptions des voies de transition, s'inquiétant que ces dernières soient trop vagues^{SFS}, qu'il n'y ait pas de répartition par niveau d'alphabétisation^{SFS}, que le langage utilisé excède souvent les capacités des personnes apprenantes^{SFS}, que les descriptions ne traitent pas de la voie, expliquant uniquement le résultat possible (sauf dans le cadre des études secondaires)^{SFS}, qu'il n'y ait pas suffisamment d'évaluations propres aux voies de transition^{SFS} et que les descriptions soient trop verbeuses^{EOS}.

L'aiguillage joue un rôle important dans la réussite des personnes apprenantes

Une fois inscrites au Programme AFB, les personnes apprenantes peuvent être aiguillées vers d'autres services, à l'entrée – en vue de les encourager à persévérer et de faciliter leurs transition^{VC, SA} – ou à mesure que les instructeurs apprennent à les connaître^{VC}. Quinze pour cent des personnes apprenantes se voient aussi offrir des soutiens de formation (d'une moyenne de 315 \$) pour aider à réduire les obstacles liés au transport et à la garde des enfants^{DA}.

Services ou mesures de soutien auxquels les personnes apprenantes se rapportent le plus fréquemment (n = 1 149)^{SA}



Plus de la moitié des anciennes personnes apprenantes interviewées dans le cadre du sondage (54 %) avaient été mises en contact avec un autre service^{SA}. De ces personnes apprenantes, 43 % ont indiqué qu'elles n'auraient pu participer à l'AFB sans ces mesures de soutien, ce qui montre la valeur des services en question^{SA}. Il s'agissait le plus souvent de services de formation en informatique, de services d'emploi, de mesures de soutien pour le transport, d'OT, d'occasions de bénévolat et du Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées (POSPH)^{SA, 60}. Les personnes apprenantes actuelles ont mentionné être aiguillées vers des mesures de soutien aux aptitudes parentales, des occasions de bénévolat, des services aux personnes atteintes

⁶⁰ Selon les données administratives, 15 % seulement des personnes apprenantes ont été orientées vers d'autres ressources^{DA}. Il se pourrait que les recommandations vers d'autres ressources n'aient pas toutes été déclarées, en raison de fausses idées par rapport à ce qui constitue une recommandation (voir le chapitre 10, qui porte sur le CGR) ou du fardeau administratif que constitue la saisie de données (voir le chapitre 9, qui porte sur l'efficacité et l'efficacité).

de lésions cérébrales, des examens visant à déceler les difficultés d'apprentissage, le Programme d'accès à l'emploi pour les jeunes, des centres offrant des services aux femmes enceintes et des programmes scolaires^{GDA}. Comme l'a décrit une personne apprenante :

Les instructeurs sont d'un grand soutien. Ils nous aident même à obtenir des services à l'extérieur du programme. Ils m'ont parlé d'autres choses dans la collectivité. [L'instructeur] a su nous aiguiller vers des endroits ici même, afin que nous n'ayons pas à parcourir de grandes distances. Je ne savais pas qu'il existait un endroit pour les personnes atteintes de lésions cérébrales juste ici, en ville, alors, j'ai été référé. Je serais allé jusqu'à [nom d'une ville à environ une heure de là]^{GDA}.

L'évaluation 2011 de l'AFB, qui était davantage axée sur l'évaluation des soutiens complets, a révélé un manque de cohérence dans la coordination des services à l'échelle de la province⁶¹. Il arrivait donc fréquemment que les personnes apprenantes ne soient pas au courant de toutes les mesures de soutien se trouvant à leur disposition⁶². Il convient de souligner que la présente évaluation n'a pas exploré de façon détaillée l'aiguillage et la coordination.

Les relations et les partenariats établis entre les fournisseurs de services et leurs partenaires communautaires ont fait en sorte qu'il soit plus facile de cerner les besoins des collectivités et d'y répondre^{EPC, EOS, EFS}. Le regroupement de services sous un même toit, des relations positives et de bonnes pratiques de promotion ont été mentionnés comme constituant d'importantes sources de soutien^{EPC, VC}. Les difficultés associées à l'aiguillage comprennent la stigmatisation liée à l'analphabétisme et le manque d'endroits vers où orienter les personnes apprenantes (particulièrement dans le cas des groupes de prestation des personnes sourdes et des francophones)^{VC, SFS}.

L'information et l'aiguillage sont difficiles lorsque les personnes apprenantes abandonnent de façon précoce

Les fournisseurs de services ont souligné que l'information et l'aiguillage constituent un service important, mais exigent un **investissement de temps important** pour travailler avec les personnes apprenantes afin de comprendre leurs besoins, et que cet effort ne se reflète pas entièrement dans le SGC du SIEO^{VC, SFS}. Il s'agit surtout d'un problème lorsque des fournisseurs consacrent beaucoup de temps à des **personnes apprenantes potentielles qui, au bout du compte, ne resteront pas** dans le programme^{VC}. Comme l'a décrit un fournisseur de services :

Nous devons attendre avant de les inscrire (les personnes apprenantes) dans le système, car il nous faut être certains qu'elles reviendront, certains de leur engagement à l'égard du processus. Parmi une quarantaine de personnes que je rencontre, il y en aura peut-être cinq qui deviendront des personnes apprenantes^{VC}.

⁶¹ Deloitte. *Evaluation of the LBS program, 2011.*

⁶² Deloitte. *Evaluation of the LBS program, 2011.*

Portée de l'harmonisation

Les fournisseurs sont harmonisés au Cadre du CLAO des façons suivantes : ils intègrent le langage du Cadre du CLAO, donnant aux personnes apprenantes de l'information à propos du programme et évaluant s'il s'agirait de bons candidats pour le leur. Bien que des aiguillages soient effectués pour de nombreuses personnes apprenantes, il serait possible de mettre davantage l'accent sur la coordination et l'intégration avec les fournisseurs communautaires, de sorte que les personnes apprenantes reçoivent le soutien dont elles ont besoin pour réussir.

5.3 Évaluation

L'évaluation, aux termes du Cadre du CLAO, vise à :

- Évaluer, à tout moment (à l'admission, en continu et lors de la transition) le niveau de rendement des personnes apprenantes au moyen d'outils d'évaluation appropriés⁶³.
- Évaluer les personnes apprenantes par rapport à une stratégie d'évaluation (liée à l'atteinte des buts et aux progrès des personnes apprenantes) comprenant des outils d'évaluation par voie de transition⁶⁴.
- Évaluer les personnes apprenantes selon les descriptions des voies de transition, ce qui aide personnes apprenantes et formateurs à comprendre les exigences associées aux buts des personnes apprenantes⁶⁵.
- Inclure des tâches jalons (évaluation continue) et des tâches culminantes (évaluation à la fin)⁶⁶.

Soutenir la responsabilisation du Programme AFB⁶⁷.

Description de la mise en œuvre

L'évaluation des personnes apprenantes est un processus continu qui soutient la compréhension de la progression des personnes apprenantes vers l'atteinte de leurs buts. Lorsque les processus d'évaluation fonctionnent bien, ils permettent d'ajouter de la structure à la formation, de faire le suivi de la progression et de cerner les aspects que la personne apprenante peut améliorer^{VC}.

La plupart des fournisseurs de services (plus de 90 %) ont déclaré qu'ils disposent d'une stratégie d'évaluation comprenant :

- une série d'outils adaptés aux buts et au niveau de la personne apprenante;
- des outils d'évaluation initiale, continue et à la fin par voie de transition;

⁶³ MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011; MESFP. *Fondements de l'évaluation*, 2011.

⁶⁴ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015; MESFP. *Fondements de l'évaluation*, 2011.

⁶⁵ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

⁶⁶ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015; MESFP. *Fondements de l'évaluation*, 2011.

⁶⁷ MESFP. *Fondements de l'évaluation*, 2011.

- une indication de la façon dont les outils seront utilisés et du moment où ils le seront^{SFS}.

À l'exception des tâches jalons et des tâches culminantes, les outils d'évaluation de la progression et des progrès des personnes apprenantes ne sont pas de nature normative et ils sont uniques à chaque fournisseur^{VC 68}.

Les évaluations sont couramment menées par les instructeurs qui travaillent avec la personne apprenante au quotidien^{VC}.

Les évaluations initiales mettent l'accent sur les compétences, les styles d'apprentissage et les difficultés d'apprentissage particuliers grâce à une combinaison d'outils officiels et de conversation informelle^{VC}. La majorité des personnes apprenantes font l'objet d'une évaluation initiale (79 % des anciennes personnes apprenantes ont indiqué qu'elles ont subi une évaluation initiale^{SA}; 84 % des fournisseurs ont affirmé que toutes les personnes apprenantes subissaient une évaluation initiale^{SFS}). Les fournisseurs de services au groupe de prestation des Autochtones sont moins susceptibles d'avoir recours à l'évaluation initiale pour toutes les personnes apprenantes (53 %) comparativement aux autres groupes de prestation désignés^{SFS}.

L'évaluation continue est effectuée tout au long de la fréquentation du programme par l'apprenant. Beaucoup d'anciennes personnes apprenantes se souviennent d'avoir passé un examen pour suivre leur progression (70 %) ou d'avoir réalisé une tâche jalon (57 %)^{SA}. De même, en s'appuyant sur les données disponibles du SGC du SIEO, les personnes apprenantes travaillent sur des compétences et 97 % essaient les tâches jalons^{DA}. En moyenne, les personnes apprenantes essaient 2,7 tâches jalons, et 86 % d'entre elles sont effectivement terminées^{DA}. Une personne apprenante fréquente le Programme AFB pendant neuf semaines (en moyenne) avant d'achever une tâche jalon^{DA}.

Les évaluations continues comprennent habituellement des tâches jalons, l'observation de l'instructeur, des démonstrations, ainsi que des examens et des travaux en classe^{VC}. En outre, les instructeurs fournissent une rétroaction informelle continue aux personnes apprenantes^{VC, GDA, SA}.

Les évaluations à la fin visent à déterminer que les personnes apprenantes sont prêtes aux prochaines étapes qui les attendent. Seulement 33 % des fournisseurs ont déclaré effectuer une évaluation à la fin (au-delà d'une tâche culminante) pour l'ensemble des personnes apprenantes^{SFS}. Ces évaluations comprennent les tâches culminantes, les tâches jalons et les examens sur des sujets précis^{VC}. Les collèges (64 %) sont plus susceptibles que les autres secteurs d'y soumettre toutes les personnes apprenantes (13 % des conseils scolaires, 26 % des organismes communautaires)^{SFS}. En outre, les fournisseurs de services au groupe de prestation des personnes sourdes et des Autochtones (18 % et 13 % respectivement) sont moins susceptibles de les utiliser que les fournisseurs de services au groupe de prestation des anglophones et des francophones (35 % et 38 % respectivement)^{SFS}. Quatre des 13 points de service qui ont eu une visite de consultation en personne n'utilisent aucun type d'évaluations à la fin^{VC}. Les fournisseurs étaient particulièrement critiques à l'endroit des tâches culminantes^{VC, SFS}. En raison des difficultés soulevées, il n'est pas étonnant que seulement 7 % des personnes apprenantes terminent une tâche culminante^{DA}. Le chapitre 10, qui porte sur le CGR, fournit plus de renseignements sur ces difficultés. Les raisons pour lesquelles les évaluations à la fin ne sont pas utilisées comprennent : la fin d'activité de la personne apprenante du programme est fondée sur tous les

⁶⁸ MESFP. *Fondements de l'évaluation*, 2011.

travaux cumulatifs terminés par les personnes apprenantes dans le programme et non une évaluation finale; les personnes apprenantes vont et viennent de manière imprévisible; la personne apprenante décide du moment où elle finit le programme selon ses besoins^{VC}.

La portée du présent projet ne comprenait pas l'évaluation de la pertinence des outils d'évaluation utilisés, y compris si ces outils se rapportent ou non aux descriptions de voies de transition.

Les démarches d'évaluation varient entre les fournisseurs, avec des préoccupations pour les exigences d'évaluation découlant du projet sur les gains d'apprentissage.

Chaque fournisseur a un processus d'évaluation unique fondé sur différents outils pour évaluer les personnes apprenantes^{VC}. Cette situation n'est pas surprenante puisque le ministère ne prescrit pas la manière de réaliser l'évaluation, mais qu'il suggère plutôt des outils compatibles avec le Cadre du CLAO⁶⁹. De même, rien ne précise la personne qui peut faire passer les évaluations, et un seul des treize fournisseurs rencontrés lors des visites de consultation disposait d'un poste d'évaluateur à temps plein^{VC}.

L'Ontario a envisagé la mise en œuvre d'une mesure de rendement des progrès des personnes apprenantes de l'AFB qui est liée à un outil d'évaluation avant et après obligatoire. Selon les autres juridictions examinées, différentes démarches sont utilisées concernant les évaluations obligatoires :

- Le Michigan, le Massachusetts et la Nouvelle-Zélande se servent d'outils d'évaluation obligatoires^{AT}.
- La Colombie-Britannique, le Manitoba et la Nouvelle-Écosse donnent des directives sur la manière d'effectuer les évaluations de l'alphabétisation sans rendre des outils obligatoires^{AT}.

Quelques fournisseurs d'AFB ont déclaré être préoccupés par les exigences d'évaluation qui découleront du Projet de recherche sur les gains d'apprentissage^{VC, SFS}. Comme l'a déclaré un fournisseur :

Le ministère va de l'avant avec le Projet de recherche sur les gains d'apprentissage. L'idée est complètement décourageante. C'est simplement un autre obstacle auquel devra faire face la personne apprenante^{CV}.

Les fournisseurs ne pensent pas que les tâches jalons et les tâches culminantes sont efficaces

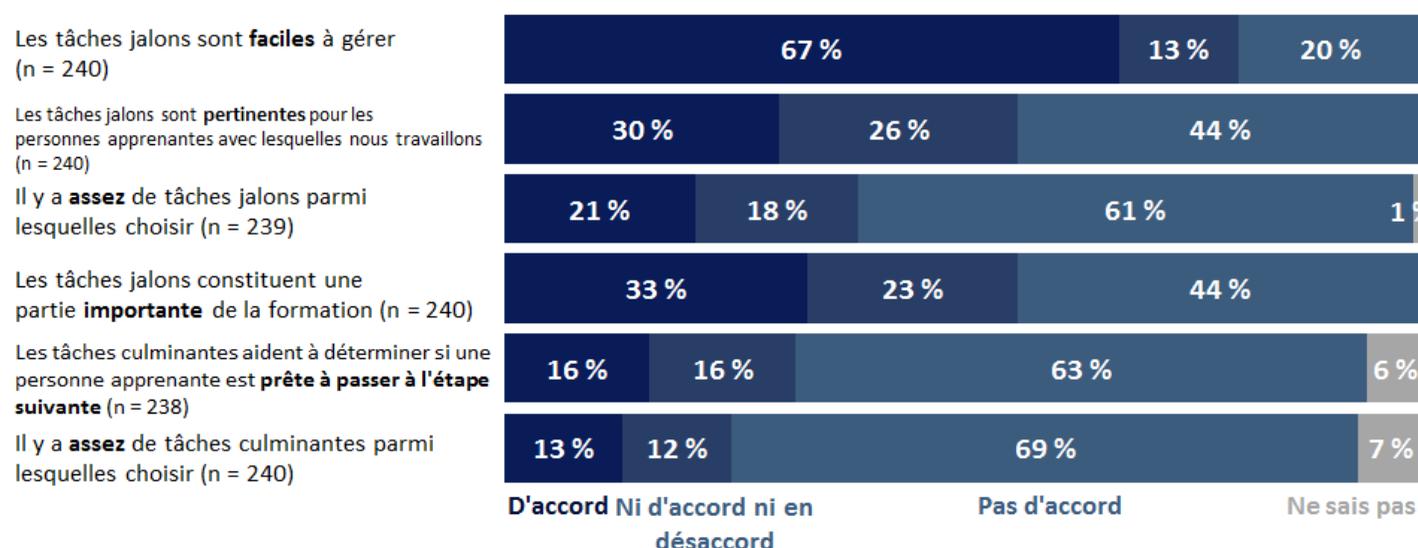
Les fournisseurs de services **ont critiqué l'aspect relatif à l'évaluation du Cadre du CLAO pour deux principales questions : les tâches jalon/les tâches culminantes et le fardeau administratif** qui y est associé^{VC, SFS}. Ces tâches représentent le seul outil d'évaluation fourni par le ministère. Les tâches jalons sont utilisées par les fournisseurs, mais pas les tâches culminantes^{DA, VC}. Les fournisseurs ne perçoivent pas ces évaluations comme étant pertinentes ou ayant un sens pour les personnes apprenantes (particulièrement les tâches culminantes), et ils sont préoccupés par le temps requis pour les mettre en œuvre et la possibilité qu'elles portent atteinte aux personnes apprenantes^{VC, EFS, SFS}. Ils s'inquiètent en outre du nombre de tâches jalons et de tâches culminantes insuffisantes parmi lesquelles choisir pour assurer la pertinence de l'évaluation donnée pour les

⁶⁹ MESFP. *Outils d'évaluation sélectionnés*, 2011.

but de la personne apprenante^{VC, SFS}. Globalement, le secteur collégial et les fournisseurs de services au groupe de prestation des personnes sourdes avaient une opinion plus négative de ces tâches^{SFS70}.

« Les tâches jalons n’ont pas vraiment de sens pour les étudiants. Elles ont plus de sens pour le MFCU que pour n'importe qui d'autre. »
 – Fournisseur de services^{VC}

Le graphique ci-dessous donne un aperçu de l'opinion des fournisseurs sur les tâches jalons et les tâches culminantes :



Les fournisseurs ont trouvé les tâches jalons utiles lorsqu'elles étaient fondées sur les tâches, liées aux buts de la personne apprenante, axées sur l'apprentissage et adaptées aux personnes apprenantes^{VC}.

Contrairement aux fournisseurs, **la majorité des personnes apprenantes interviewées percevaient les tâches jalons de manière positive**; 93 % des personnes apprenantes étaient d'accord pour dire que les tâches jalons les avaient aidées à voir les améliorations dans leurs compétences^{GDA, SA, 71}. Cette information doit cependant être considérée avec prudence, car les personnes apprenantes interviewées ont tendance à accorder une note élevée à tous les aspects du programme (dans le sondage)^{SA}.

⁷⁰ Selon la moyenne des niveaux d'accord en réponse à six questions sur les tâches jalons et les tâches culminantes.

⁷¹ La vérification de la concordance des données sur les tâches culminantes du sondage auprès des personnes apprenantes^{SA} avec les données du SGC du SIEO^{DA} a permis de révéler des préoccupations quant à l'exactitude des données du sondage mené auprès des personnes apprenantes pour cette question en particulier. La question sur les tâches jalons de ce sondage n'a pas soulevé de préoccupations semblables.

Une discussion plus approfondie des répercussions de la mise en œuvre des tâches jalons et des tâches culminantes est présentée au chapitre 10.

Recommandation D-2 : Réévaluer le bien-fondé des tâches jalons et des tâches culminantes, en concertation avec le personnel sur le terrain, tout en reconnaissant les préoccupations de ce dernier relativement à ces mesures. Afin d'accroître l'adhésion des personnes apprenantes et des employeurs, envisager de reconnaître la réussite des tâches jalons par une forme de reconnaissance informelle (ex : un « badge ») et une forme de reconnaissance plus formelle à la réussite d'une tâche culminante.

Recommandation D-3 : Élaborer davantage de tâches jalons axées sur des tâches, des personnes apprenantes et des buts en particulier.

Recommandation B-3 : Ne pas mettre en œuvre la mesure de l'atteinte des buts avant de répondre aux préoccupations des fournisseurs à l'égard des tâches culminantes (le temps requis pour les effectuer, la faible adhésion des personnes apprenantes, le caractère irréalisable pour de nombreuses personnes apprenantes). Sinon, supprimer les tâches culminantes à titre de composante de l'atteinte des buts et mettre en œuvre une mesure de la préparation à la transition qui convient davantage.

Portée de l'harmonisation

Chaque fournisseur a une stratégie d'évaluation unique, ce qui n'est pas surprenant puisque le ministère ne prescrit pas d'outils d'évaluation outre les tâches jalons et les tâches culminantes⁷². La plupart des fournisseurs effectuent des évaluations initiales et continues et offrent de la rétroaction.

Le principal secteur qui n'est pas harmonisé est le manque d'évaluation à la fin de la formation. Les fournisseurs appliquent les tâches jalons, appuyant ainsi l'évaluation continue, mais ils n'utilisent pas constamment les tâches culminantes qui soutiennent l'évaluation à la fin. Les fournisseurs ont des préoccupations à l'égard de la pertinence des deux outils, indiquant que leur principal objet est de soutenir la responsabilité envers le ministère.

5.4 Élaboration d'un plan d'apprentissage

L'élaboration d'un plan d'apprentissage, aux termes du Cadre du CLAO, vise à :

- Appuyer l'élaboration d'un plan d'apprentissage en fonction des points forts et du niveau de besoins individuels de l'apprenant⁷³.
- Consigner ce qu'une personne apprenante doit être capable de faire après sa transition⁷⁴.
- Appuyer un plan d'apprentissage offrant aux autres intervenants une compréhension claire de ce qu'une personne apprenante a réalisé dans le cadre du Programme AFB⁷⁵.

⁷² MESFP. *Outils d'évaluation sélectionnés*, 2011.

⁷³ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

⁷⁴ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

- Intégrer des concepts et des termes (voie de transition, compétences, groupes de travail, niveaux, etc.) du Cadre du CLAO⁷⁶.

Description de la mise en œuvre

Les plans d'apprentissage devraient indiquer clairement ce que les personnes apprenantes devraient être en mesure de faire suite à l'atteinte de leurs buts et ce qu'elles doivent effectuer pour y arriver⁷⁷. Les plans d'apprentissage (ou un document portant un nom semblable) sont courants dans les programmes d'alphabétisation. Ainsi, sept des dix juridictions que nous avons examinées exigeaient un tel document dans le cadre de la prestation de services d'alphabétisation^{Al}.

Presque tous les fournisseurs de services (97 %) ont déclaré avoir un plan d'apprentissage pour toutes les personnes apprenantes^{SFS}. Les plans d'apprentissage sont élaborés en s'appuyant sur les conversations au cours de l'inscription, des entrevues et des évaluations^{VC}. Par conséquent, quelques semaines peuvent être nécessaires avant de pouvoir le préparer^{VC}. Les fournisseurs indiquent que son contenu reflète les buts des personnes apprenantes^{SFS}. Seul un petit nombre de modèles de plan d'apprentissage (5) ont été fournis lors des visites de consultation. Les modèles examinés présentaient le langage du Cadre du CLAO^{VC}.

Les fournisseurs ont la possibilité de créer leur propre formulaire de plan d'apprentissage, ou peuvent utiliser le modèle créé à cet effet par le ministère⁷⁸. Quelle que soit l'option choisie, on s'attend à ce qu'ils aient un plan d'apprentissage distinct du plan de service créé dans le SGC du SIEO⁷⁹. Le plan d'apprentissage comprend des renseignements supplémentaires concernant la pédagogie et l'évaluation qui ne figurent pas au plan de service⁸⁰. Une petite minorité de fournisseurs (13 %) ont indiqué que les personnes apprenantes n'avaient pas de plan d'apprentissage distinct du plan de service dans le SGC du SIEO^{SFS}.

Environ trois fournisseurs de services sur quatre (74 %) ont déclaré qu'ils créent toujours des plans d'apprentissage avec leurs personnes apprenantes^{SFS}. Environ la moitié des anciennes personnes apprenantes (55 %) se souviennent d'en avoir eu un^{SA}. Des exemples ont été donnés où les plans d'apprentissage servaient aussi aux personnes apprenantes à faire le suivi de leurs propres apprentissages^{VC, SFS}. On ne sait pas si les plans sont souvent partagés avec d'autres intervenants.

La plupart des fournisseurs tiennent les plans d'apprentissage à jour^{SA, SFS}. Des points de service peuvent les mettre à jour selon un calendrier structuré, alors que d'autres peuvent le faire de façon ponctuelle selon les connaissances du personnel des personnes apprenantes en particulier^{VC}.

⁷⁵ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

⁷⁶ MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011.

⁷⁷ MESFP. *Directives pour modèle de plan d'apprentissage*, 2011.

⁷⁸ MESFP. *Directives pour le modèle de plan d'apprentissage*, 2011.

⁷⁹ MESFP. *Cadre de Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (Cadre du CLAO) Foire aux questions, deuxième partie*, 2012.

⁸⁰ MESFP. *Cadre de Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (Cadre du CLAO) Foire aux questions, deuxième partie*, 2012.

La souplesse des plans d'apprentissage est appréciée

Les fournisseurs de services **aiment le fait de pouvoir utiliser leurs propres plans d'apprentissage** et de ne pas avoir à se fier entièrement au modèle créé par le ministère^{VC}. Les fournisseurs de services adaptent donc les plans à leur population de personnes apprenantes^{VC}. Par exemple, un point de service utilise un format de plans d'apprentissage très simple pour les personnes apprenantes ayant des besoins particuliers, ce qui en facilite le suivi. D'un autre côté, les personnes apprenantes qui entreprennent des cours de niveau secondaire disposent de plans semblables aux plans des cours crédités afin qu'elles s'habituent à travailler avec ce genre de documents^{VC}.

La valeur des plans d'apprentissage varie

La valeur perçue du plan d'apprentissage et son utilisation varient^{VC}. Environ la moitié des fournisseurs qui ont participé aux visites de consultation ont accordé une faible valeur aux plans d'apprentissage, car ils les percevaient comme un fardeau administratif supplémentaire ne répondant pas aux besoins du personnel ou des personnes apprenantes^{VC}.

Dans les autres points de service visités, les plans d'apprentissage sont à tout le moins utilisés par les instructeurs pour guider l'apprentissage. Chaque plan d'apprentissage sert de curriculum personnalisé. Les fournisseurs ont expliqué que les plans sont utilisés activement par les personnes apprenantes elles-mêmes pour faire le suivi de leur progression^{VC}.

Globalement, **les personnes apprenantes connaissent aussi des expériences différentes des plans d'apprentissage**. Environ la moitié seulement des personnes apprenantes se souvenaient avoir eu un plan d'apprentissage^{GDA, SA}. Lorsqu'elles disaient s'en souvenir, elles ont déclaré ne pas avoir participé à son élaboration (88 %), qu'il avait été créé pour atteindre leurs buts individuels (93 %), et qu'il avait contribué à déterminer ce dont elles avaient besoin pour y parvenir (94 %)^{SA}. Dans les groupes de discussion, quelques personnes apprenantes ont indiqué que leur plan d'apprentissage avait été mis au point au début du programme et que le plan avait contribué à clarifier leurs buts, mais qu'on n'y avait jamais fait référence par la suite^{GDA}. Dans d'autres points de service, des personnes apprenantes ont discuté de son utilité pour suivre leur progression au fil du temps^{GDA}. Par exemple, elles s'en servaient comme référence pour ce qu'elles allaient faire chaque jour et elles indiquaient avec un crochet les activités terminées^{GDA}.

Les plans d'apprentissage ne sont pas toujours personnalisés pour la personne apprenante lorsqu'un curriculum structuré est en place

Les plans d'apprentissage doivent être adaptés à la personne apprenante en fonction de ses buts individuels et ils devraient tous être uniques⁸¹. En s'appuyant sur les visites de consultation, **un petit nombre (trois des 13 points de service) pense que les plans d'apprentissage personnalisés sont illogiques** lorsqu'un programme d'études structuré est offert^{VC}. Comme l'a expliqué un fournisseur :

⁸¹ MESFP. *Cadre de Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (Cadre du CLAO) Foire aux questions, première partie, 2012.*

C'est là que j'éprouve des difficultés, car la philosophie du Cadre du CLAO est que [le plan d'apprentissage] devrait être élaboré en collaboration entre la personne apprenante et le personnel. Cependant, puisque nous suivons des plans de cours signés par le président, il ne cadre pas très bien à notre réalité. Nous expliquons par contre aux étudiants comment il se rapporte à l'ACE et où ils doivent aller, mais il n'est pas très personnalisé, car ils vont tous à l'ACE, puis aux études postsecondaires^{VC}.

Portée de l'harmonisation

La majorité des fournisseurs de services (97 %) respecte l'exigence minimale de mettre en place un plan d'apprentissage pour toutes les personnes apprenantes^{SFS}. Toutefois, le plan d'apprentissage n'est pas utilisé de façon uniforme et continue avec les personnes apprenantes, certains fournisseurs l'utilisant seulement à des fins administratives et d'autres l'utilisant activement avec les personnes apprenantes afin d'orienter la formation. Les plans personnalisés ne sont pas toujours pertinents dans des cours ou des programmes structurés. On ne sait pas si le plan d'apprentissage offre aux autres intervenants une compréhension claire de ce qu'une personne apprenante a réalisé dans le cadre du Programme AFB.

5.5 Formation

La formation, aux termes du Cadre du CLAO, vise à :

- Soutenir la démarche fondée sur les compétences et les tâches dans l'enseignement d'un programme d'alphabétisation⁸².
- Soutenir la formation centrée sur la transition et liée aux buts des personnes apprenantes⁸³.
- Orienter le contenu de la formation⁸⁴ (p. ex., aider les formateurs à déterminer les tâches, les activités et les documents de la personne apprenante qui conviennent à chaque voie de transition et niveau de l'apprenant⁸⁵).
- Permettre aux personnes apprenantes de connaître une progression et d'acquérir des compétences⁸⁶.

Le Cadre du CLAO *ne vise pas* à imposer un programme normatif⁸⁷.

Description de la mise en œuvre

Les fournisseurs de services d'AFB en personne offrent de la formation axée sur les modèles suivants :

⁸² MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011.

⁸³ MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011.

⁸⁴ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

⁸⁵ MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011.

⁸⁶ MESFP. *Cadre du curriculum*, 2011.

⁸⁷ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

- le tutorat personnalisé, où un bénévole ou un membre du personnel travaille individuellement avec l'apprenant;
- les cours structurés, où des groupes de personnes apprenantes travaillent sur les mêmes activités ou des activités semblables sous la direction d'un instructeur; les cours peuvent comprendre des exposés didactiques, du travail en groupe et (ou) du travail individuel, selon le point de service et le cours;
- des cours non structurés et de l'étude autonome, où chaque personne apprenante travaille sur ses propres activités personnalisées et reçoit du soutien d'un instructeur au besoin. Dans certains cas, des activités en petits groupes peuvent également être intégrées à la formation^{VC}.

Les fournisseurs de services intègrent un apprentissage adapté au contexte et fondé sur les tâches à leurs activités de formation à divers degrés^{VC}. Les fournisseurs qui ont participé aux visites de consultation ont souligné qu'ils s'efforcent d'offrir à leurs personnes apprenantes une expérience d'apprentissage authentique qui les prépare à passer à l'étape suivante (centré sur la transition), mais ils ont également mentionné qu'il y a une tension entre cette démarche adaptée au contexte et le besoin d'enseigner des compétences en particulier^{VC}.

« Les **tâches** sont, je l'espère, **authentiques** en ce sens qu'elles reflètent ce qu'elles font dans la collectivité ou au travail. »

– Fournisseur de services^{VC}

Sans observation intensive, il est impossible de déterminer la mesure dans laquelle les points de service mettent *pleinement* en œuvre l'apprentissage fondé sur les tâches. Voici des exemples d'activités d'apprentissage fondé sur les tâches décrites par des fournisseurs de services :

- Jardinage
- Cuisine
- Exercice de tâches relatives à l'emploi
- Établissement d'un budget
- Fabrication de percussions
- Calcul des fluctuations sur le marché boursier
- Envoi d'un message vocal à un patron
- Lecture d'ordonnances médicales
- Activités tirées d'un programme collégial

La formation est pertinente aux buts des personnes apprenantes

Comme il a été mentionné au chapitre 2, **les personnes apprenantes ont en très grande majorité estimé que la formation qu'elles ont reçue était pertinente** à leurs buts (90 %) et que le nombre d'occasions d'apprentissage était satisfaisant (87 %) ^{GDA, SA}.

L'apprentissage fondé sur les tâches ne correspond pas toujours clairement aux voies de transition

Parmi les 13 points de service qui fournissent de la formation en personne visités, six ont indiqué que **l'apprentissage fondé sur les tâches est inapproprié pour les élèves cheminant dans des voies de transition en particulier** et qu'il peut en réalité nuire à la programmation centrée sur la transition^{VC}. À ce sujet, deux points de service ont mentionné la voie de transition vers les études postsecondaires, alors que deux autres ont mentionné la voie de transition vers des crédits d'études secondaires^{VC}. Ces points de service mettent parfois l'accent sur une formation scolaire ou axée sur les compétences plutôt qu'une formation adaptée au contexte ou fondée sur les tâches. Cette situation a été expliquée comme suit^{VC} :

- Souvent, avant de participer au programme ACE, les personnes n'ont pas le temps de suivre une formation axée sur les tâches. Elles souhaitent [simplement] passer l'examen et retourner au programme ACE^{VC}.
- Nous essayons d'utiliser les activités d'apprentissage fondé sur les tâches autant que possible, de façon à ce que si les personnes apprenantes ne font pas d'études postsecondaires, elles puissent utiliser ces compétences dans d'autres domaines de leur vie... Nous essayons donc d'intégrer plus d'éléments fondés sur les tâches à notre démarche scolaire. Mais nous sommes un programme scolaire, donc nous devons aussi offrir beaucoup d'activités axées sur les compétences^{VC}.

Ces exemples peuvent montrer une confusion concernant la façon dont l'apprentissage fondé sur les tâches pourrait être adapté à certains groupes de prestation désignés et secteurs et à certaines voies de transition, par rapport à un décalage réel entre l'apprentissage fondé sur les tâches et la formation en AFB^{VC}. Le Cadre du CLAO adapte au contexte la programmation fondée sur les tâches pour les voies de transition menant à la poursuite d'études et de formation. Le *Guide du formateur sur la programmation axée sur les tâches* présente des exemples de tâches relatives à l'atteinte d'un but :

- « prendre des notes pour un cours;
- se préparer aux tests et aux examens;
- faire de la recherche;
- travailler avec d'autres étudiants à un projet;
- trouver les bonnes ressources à la bibliothèque. »⁸⁸

Et, au moment d'expliquer lesquelles des tâches ou des compétences sont prioritaires : « Dans la programmation axée sur les tâches, les tâches liées au but viennent toujours en premier. [...] C'est toujours une

⁸⁸ MESFP. *Guide du formateur sur la programmation axée sur les tâches*, 2011, p. 6.

question de passer des tâches aux habiletés pour revenir aux tâches. »⁸⁹ Les documents du Cadre du CLAO reconnaissent que pour les voies de transition vers des crédits d'études secondaires et des études postsecondaires, les fournisseurs doivent trouver le bon équilibre entre les activités de perfectionnement des compétences et les activités fondées sur les tâches⁹⁰.

Bien que les fournisseurs reçoivent du soutien de formation afin de mettre en œuvre le Cadre du CLAO, ils en veulent plus

Les trois quarts des fournisseurs de services ont des instructeurs ayant reçu une formation liée au Cadre du CLAO au cours des 12 derniers mois, même si le groupe de prestation des personnes sourdes (58 %) a indiqué que ses formateurs n'avaient pas suivi beaucoup de formation par rapport à ceux d'autres groupes de prestation désignés^{SFS}. Les organismes de soutien ont indiqué qu'ils offrent du soutien et de la formation à l'égard du Cadre du CLAO^{EOS}.

À la question visant à déterminer la **formation supplémentaire que les fournisseurs aimeraient recevoir, la réponse la plus courante a été une formation liée au Cadre du CLAO**, y compris ce qui suit :

- un cours de perfectionnement général concernant tous les aspects du Cadre du CLAO;
- la mise en œuvre de l'étape suivante du CGR (p. ex., les progrès de l'apprenant);
- les façons d'intégrer pleinement et de manière significative les tâches jalons et les tâches culminantes aux curriculums actuels;
- la voie de transition vers la formation en apprentissage^{VC}.

Portée de l'harmonisation

La souplesse inhérente au cadre permet aux fournisseurs d'adapter les services qu'ils offrent afin de répondre aux besoins cernés dans les collectivités^{EPC, VC}. Les fournisseurs de services intègrent un apprentissage adapté au contexte et fondé sur les tâches à leurs activités de formation à divers degrés. Les fournisseurs qui ont participé aux visites de consultation ont souligné qu'ils s'efforcent d'offrir à leurs personnes apprenantes une expérience d'apprentissage authentique qui les prépare à passer à l'étape suivante (centré sur la transition), mais ont également senti qu'il y a une tension entre cette démarche adaptée au contexte et le besoin d'enseigner des compétences en particulier. La majorité des personnes apprenantes connaissent une progression et acquièrent des compétences.

Il semble exister certaines idées fausses par rapport à ce qu'entraîne l'apprentissage fondé sur les tâches et adapté au contexte dans différents contextes. Sans observation plus intensive de la prestation de services d'AFB, il est impossible de déterminer la mesure dans laquelle les points de service mettent *pleinement* en œuvre l'apprentissage fondé sur les tâches conformément au Cadre du CLAO.

⁸⁹ MESFP. *Guide du formateur sur la programmation axée sur les tâches*, 2011, p. 24.

⁹⁰ MESFP. *Guide du formateur sur la programmation axée sur les tâches*, 2011.

5.6 Fin d'activité et suivi

La fin d'activité et le suivi, aux termes du Cadre du CLAO, visent à :

- soutenir une transition efficace vers les prochains buts, en partie au moyen d'aiguillage et de références⁹¹;
- veiller à ce que les personnes apprenantes se prêtent à une entrevue officielle de fin d'activité⁹²;
- faire le suivi et l'analyse des personnes apprenantes qui terminent le programme et effectuent une transition vers leur but⁹³;
- déterminer l'état de préparation à la transition dans le cadre d'une entrevue de fin d'activité⁹⁴.

Description de la mise en œuvre

Les personnes apprenantes quittent l'AFB après une période de formation moyenne de huit mois (fourchette : 3,5 ans)^{DA}. Les personnes apprenantes évoquent diverses raisons pour sortir du programme^{VC, SA}. Les personnes apprenantes et les fournisseurs indiquent que les personnes apprenantes quittent pour les motifs suivants, selon le cas :

- évolution de la situation personnelle (santé, famille, occupée à d'autres choses)^{VC, SA};
- atteinte de leurs buts^{VC, SA};
- le personnel ou la personne apprenante croyait que la personne apprenante était prête à quitter le programme^{VC};
- le programme ne répondait pas à leurs besoins ou à leurs attentes^{SA};
- une date de fin naturelle est arrivée (p. ex., début des études secondaires)^{VC};
- la personne apprenante a atteint le niveau 3 du Cadre du CLAO^{VC}.

Il convient de noter que les fournisseurs ne parlent pas des tâches culminantes. Ils ne les ont pas mentionnées comme contribuant à déterminer si les personnes apprenantes sont prêtes à quitter le programme^{VC}.

« Elles peuvent partir même si nous croyons qu'elles ne sont pas prêtes. **Ce peut être en raison de leurs échéances** et d'événements qui surviennent dans leur vie. »

– Fournisseur de services^{VC}

⁹¹ MESFP. *Descriptions des voies de transition*, 2011.

⁹² MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

⁹³ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

⁹⁴ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

Parmi les fournisseurs de services, 81 % ont indiqué que la totalité ou la majorité des personnes apprenantes avaient passé une entrevue de fin d'activité^{SFS}. Seulement certaines personnes apprenantes (36 %) ont signalé avoir passé une entrevue de fin d'activité; si des entrevues de fin d'activité ont été réalisées de façon non officielle, les personnes apprenantes peuvent ne pas les avoir reconnues comme telles^{SA}. La majorité des fournisseurs de services (au moins 86 %) a indiqué que les entrevues de fin d'activité portent sur l'endroit où vont ensuite les personnes apprenantes, leurs prochaines étapes, la rétroaction sur la formation, les autres mesures de soutien requises, les recommandations vers ces mesures et la satisfaction des personnes apprenantes^{SFS}.

Les fournisseurs collectent les données sur la satisfaction des personnes apprenantes au moyen du questionnaire normalisé sur la satisfaction prescrit par le ministère pour toutes les personnes apprenantes^{VC}. Ce questionnaire ne semble pas être rempli anonymement^{VC}. De nombreux fournisseurs participant aux visites de consultation accordent de la valeur aux données, car elles leur fournissent des renseignements sur l'amélioration et ont des répercussions positives sur la valeur de la norme de qualité des services (NQS)^{VC} du point de service. Certains fournisseurs ne les ont pas jugées utiles, car les renseignements sont fournis directement à un membre du personnel (les personnes apprenantes ressentiront une pression sociale les incitant à donner une réponse positive) ou parce que la plupart des personnes apprenantes accordent une note élevée au programme (ainsi, la rétroaction n'aide pas les points de service à déceler les points à améliorer)^{VC}.

Les aiguillages se font vers les organismes responsables de l'étape suivante avec les personnes apprenantes ou au nom de ceux-ci^{VC}. En règle générale, les fournisseurs ont confiance que les personnes apprenantes atteignent leur étape suivante^{CV, SFS}, en fonction du processus de suivi (après 3, 6 et 12 mois); en voyant les personnes apprenantes de manière non officielle, et en établissant des liens avec d'autres organismes qui travaillent avec leurs personnes apprenantes par la suite^{VC}. Selon les données administratives, de 58 % à 64 % des personnes apprenantes font l'objet d'un suivi allant de trois à six mois, et environ la moitié des personnes apprenantes font l'objet d'un suivi allant jusqu'à 12 mois^{DA}.

Les suivis sont difficiles

La difficulté la plus courante pour ce qui est du suivi concerne les **personnes apprenantes de passage qui deviennent injoignables** (p. ex., les personnes apprenantes dont le numéro de téléphone a changé)^{VC, SFS}. Les suivis ont également été jugés fastidieux et s'ajoutant à une charge de travail déjà lourde, cette tâche incombant aux instructeurs^{VC}.

Portée de l'harmonisation

Les fournisseurs respectent l'esprit du Cadre du CLAO lié à la fonction de prestation de services relatifs à la fin d'activité et au suivi. Le temps et la perte de contact avec les personnes apprenantes constituent des obstacles à l'achèvement des processus de fin d'activité et de suivi auprès de toutes les personnes apprenantes.

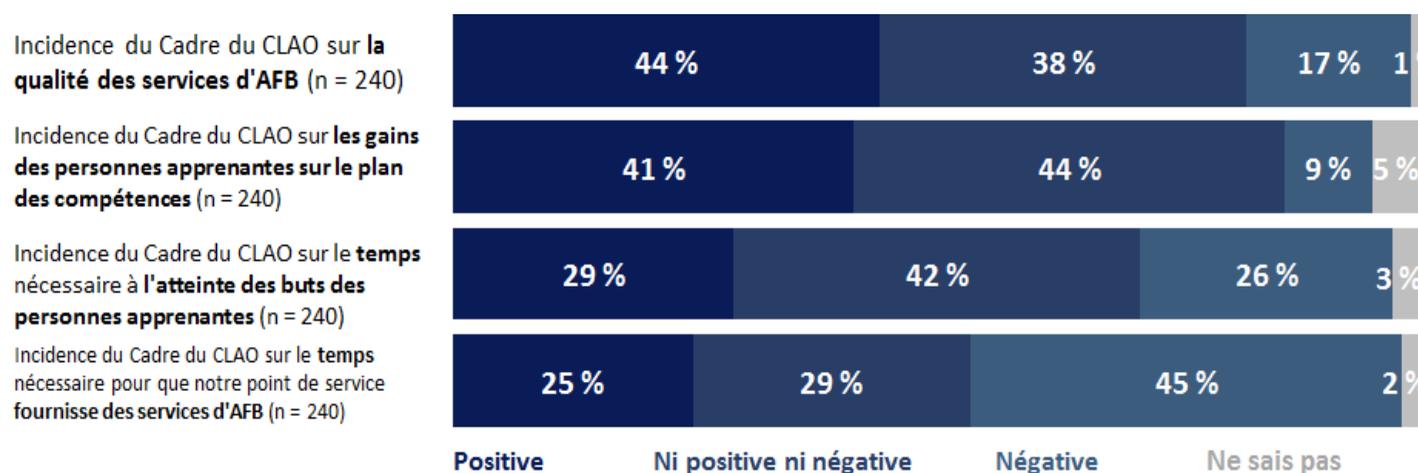
5.7 Opinions des intervenants

Le ministère a une opinion positive de la structure du Cadre du CLAO

Selon les employés du ministère interviewés, le **Cadre du CLAO permet de façonner la prestation du programme^{EM}**. Les conseillers en emploi et en formation peuvent utiliser ce cadre pour travailler chaque jour avec les fournisseurs de services d'ABF^{EM}.

Les fournisseurs de services ont des points de vue contrastés sur le Cadre du CLAO

La majorité des fournisseurs de services (89 %) croient que leur point de service a la capacité de fournir des services d'AFB conformément au Cadre du CLAO^{SFS}. Pour ce qui est de l'incidence du Cadre du CLAO sur la prestation de services, **bon nombre sont d'avis que le Cadre du CLAO a entraîné des répercussions positives ou neutres sur leurs services^{SFS}**. La **principale exception concerne le temps maintenant nécessaire pour fournir des services**, considéré par 45 % des fournisseurs comme un point négatif^{SFS}.



Parmi les fournisseurs, 42 % jugent que les concepts du Cadre du CLAO (p. ex., voies de transition, tâches jalons, compétences) ont contribué à l'uniformité de la prestation du Programme AFB dans les régions^{SFS}. L'uniformité à l'échelle de la province devrait aider les personnes apprenantes à passer facilement d'un programme d'alphabétisation à l'autre en Ontario. Cette opinion n'est pas surprenante et n'est pas nécessairement un sujet de préoccupation, étant donné la diversité inhérente à la structure du programme (à l'échelle des secteurs, des groupes de prestation désignés, des régions) et la souplesse voulue du Cadre du CLAO⁹⁵.

Parmi les commentaires positifs formulés par quelques fournisseurs, notons les suivants : le Cadre du CLAO a accru la responsabilisation, a fourni un processus de mesure commun, a accru l'uniformité des programmes, a permis de mettre en place des processus solides pour la mesure des progrès des personnes apprenantes, a

⁹⁵ MESFP. *OALCF desk aid*, 2015.

offert une démarche mieux structurée et plus uniforme, a permis une souplesse, étant donné que le programme n'est pas normatif, et a permis des voies de transition significatives^{SFS}.

« Les trois niveaux définis dans le Cadre du CLAO sont si larges qu'ils offrent beaucoup de latitude, et c'est un élément que j'aime du nouveau cadre. Il permet aux élèves de se concentrer sur la prochaine étape de leur vie. **Nous regardons la montagne et voyons combien de pas il faut pour l'escalader.** »

– Fournisseur de services^{VC}

Certains secteurs et groupes de prestation désignés étaient moins positifs que d'autres à l'égard du Cadre du CLAO :

- Secteur collégial : Parmi les répondants, 53 % ont déclaré que le Cadre du CLAO avait eu une incidence négative sur le temps nécessaire aux personnes apprenantes pour atteindre leurs buts, et 71 % ont déclaré qu'il avait eu une incidence négative sur le temps nécessaire pour fournir les services^{SFS}. Dans la section réservée aux commentaires, les répondants des collèges ont mis l'accent sur le travail supplémentaire lié aux exigences administratives qui a découlé de la mise en œuvre du Cadre du CLAO, tel que la collecte et la saisie de données du SGC du SIEO et la mise en œuvre de tâches jalons et de tâches culminantes, qui ne correspondent pas toujours aux programmes des collèges^{SFS}.
- Groupes de prestation désignés culturels : Pendant les visites de consultation, les groupes de prestation des Autochtones et des personnes sourdes ont souligné les difficultés à l'adaptation du Cadre du CLAO à leurs personnes apprenantes, mais les résultats du sondage auprès des fournisseurs de services n'étaient pas radicalement différents^{VC, SFS}. L'opinion suivante a été exprimée par un fournisseur du groupe de prestation des personnes sourdes :

Il est rarement possible de rendre les choses compatibles pour les personnes sourdes. Les compétences essentielles ont été élaborées et mises à l'essai pour les anglophones. Nous avons conclu que le groupe de prestation des personnes sourdes est souvent le dernier groupe consulté. Cette démarche s'applique pratiquement à tout; ils élaborent le programme d'abord pour le groupe de prestation des anglophones, puis essaient de l'adapter aux autres groupes de prestation désignés. Ils doivent changer leur façon de penser afin d'inclure tout le monde^{VC, EFS}.

(Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter le chapitre 10, qui porte sur le CGR, et l' Annexe C: Étude de cas sur le volet destiné aux personnes sourdes, qui présente une étude de cas sur le groupe de prestation des personnes sourdes.)

Souvent, les fournisseurs utilisent le terme « Cadre du CLAO » de façon presque interchangeable avec « CGR » et « SGC du SIEO ». Il existe une perception selon laquelle le Cadre du CLAO concerne autant sinon plus la responsabilisation que la pédagogie, c'est-à-dire que ces trois changements sont étroitement liés et font partie

d'une stratégie ministérielle globale^{EFS}. Pour certains, le Cadre du CLAO est inextricablement lié à la saisie de données et aux exigences concernant les rapports^{VC, EFS}.

Les partenaires communautaires ont une opinion positive de certains aspects du Cadre du CLAO

Bien qu'ils ne comprennent pas nécessairement tous les concepts, **les partenaires communautaires ont reconnu la formation axée sur les personnes apprenantes et personnalisée** offerte par les organismes d'AFB^{EPC}. Par exemple, ils apprécient la façon dont les fournisseurs d'AFB élaborent une formation sur mesure pour répondre aux besoins en alphabétisation qu'ils avaient eux-mêmes cernés (p. ex., les connaissances en informatique, service à la clientèle)^{EPC}.

Les personnes apprenantes semblent avoir une opinion positive du Cadre du CLAO

Dans le cadre du sondage qui leur était destiné, les personnes apprenantes ont fait état de hauts degrés de satisfaction (niveau d'accord supérieur à 87 %) par rapport à des éléments du Cadre du CLAO, tels que les plans d'apprentissage et les évaluations^{SA}. Il est cependant difficile d'interpréter cette observation, puisqu'elles ont systématiquement répondu de façon positive à *toutes* les questions du sondage^{SA}. Il s'agit probablement là d'un « effet de halo » : les personnes apprenantes ont eu une expérience globale positive avec le Programme AFB; elles ont donc élargi ce sentiment à chacune de ses composantes individuelles.

En règle générale, le taux de satisfaction des personnes apprenantes par rapport à des aspects précis de la prestation de services a été similaire, dans le cadre du sondage mené pour la présente évaluation (2016)^{SA}, à celui enregistré lors de l'évaluation précédente en 2011⁹⁶. On peut toutefois difficilement effectuer des comparaisons significatives par rapport à des éléments précis, car le sondage de 2011 ciblait essentiellement une population différente (les personnes apprenantes actuelles plutôt que les anciennes personnes apprenantes)⁹⁷.

5.8 Conclusions

Bien que la mise en œuvre de certains aspects du Cadre du CLAO soit inégale, **l'esprit d'un cadre axé sur les personnes apprenantes et centré sur la transition est très favorablement accueilli, tant par les fournisseurs que par les personnes apprenantes**. Les fournisseurs trouvent que le cadre a eu une incidence positive ou neutre sur leurs services, sauf dans la mesure où il a augmenté le temps nécessaire à la prestation de services^{SF5}. La souplesse qu'il accorde leur permet par ailleurs de s'adapter pour répondre aux besoins de leur collectivité.

Les domaines dans lesquels le Cadre du CLAO n'est pas encore entièrement mis en œuvre ou des préoccupations ont été soulevées comprennent les suivants :

⁹⁶ Deloitte. *Evaluation of the LBS program*, 2011.

⁹⁷ Deloitte. *Evaluation of the LBS program*, 2011.

- Les évaluations à la fin ne sont pas couramment utilisées.
- Les tâches jalons et les tâches culminantes ne sont pas toujours vues comme pertinentes.
- Bien que toutes les personnes apprenantes aient des plans d'apprentissage, ceux-ci ne servent pas toujours à appuyer l'apprentissage.
- Il règne une certaine confusion quant à la façon dont l'apprentissage fondé sur les tâches s'applique à certains groupes de prestation désignés, à certains secteurs et à certaines voies de transition.
- La fin d'activité et le suivi exigent du temps et présentent des difficultés.

Bon nombre des mécanismes de responsabilisation associés au Cadre du CLAO sont perçus comme créant des obstacles pour les personnes apprenantes. Les **principaux domaines de préoccupation soulevés par les fournisseurs ont été les tâches jalons, tout particulièrement les tâches culminantes**. Les fournisseurs ont indiqué qu'elles étaient perçues comme n'ayant pas de sens pour les personnes apprenantes, prenaient beaucoup de temps et risquaient de porter atteinte à leur confiance. Un fournisseur a par exemple raconté l'histoire d'une personne apprenante qui avait quitté le programme en raison de l'anxiété et de l'embarras suscité par une tâche jalon^{VC, EFS}. Il n'a pas été possible d'évaluer la prévalence de ces effets négatifs. Les personnes apprenantes qui ont répondu au sondage n'entretenaient pas les mêmes préoccupations; il convient cependant de souligner qu'elles ont systématiquement répondu de façon positive à toutes les questions du sondage^{SFS}. D'autres préoccupations moins prévalentes ont également été exprimées, parmi lesquelles les entrevues de fin de programme et de suivi (qui prenaient beaucoup de temps, sans nécessairement constituer la meilleure façon de recueillir des données) et le formulaire d'inscription du participant (long, qui comportait des questions personnelles)^{VC}.

Recommandation D-1 : Conserver le Cadre du CLAO en tant que cadre souple axé sur les compétences et centré sur la transition.

Recommandation D-4 : Investir dans la formation continue du personnel des fournisseurs de services relativement au Cadre du CLAO, formation qui mettrait l'accent sur les aspects problématiques (p. ex., les programmes fondés sur les tâches, l'utilisation efficace des plans d'apprentissage).

6 Dans quelle mesure la voie électronique est-elle viable en tant que moyen de prestation de la programmation d'AFB de grande qualité?

6.1 Introduction

Le présent chapitre décrit dans leurs grandes lignes l'étendue, le coût, la mise en œuvre, l'efficacité et les défis uniques de la voie électronique. Globalement, les observations donnent à penser que la voie électronique constituerait un modèle viable pour la prestation de programmes de haute qualité à certaines personnes apprenantes, soit en combinaison avec la formation en personne ou en remplacement de cette dernière. Une étude de cas explorant le rôle futur de la voie électronique dans l'AFB est aussi incluse à l'Annexe B: Étude de cas sur la voie électronique.

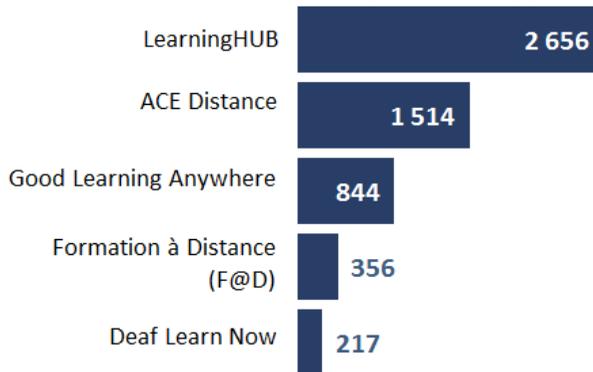
6.2 Description de la mise en œuvre

La voie électronique est une initiative du MESFP qui permet l'apprentissage par voie électronique chez les adultes de l'Ontario. Elle a été lancée en 2007. Les services offerts par voie électronique étaient initialement offerts par trois fournisseurs, qui desservaient les groupes de prestation des anglophones, des francophones et des Autochtones. En 2008, le Comité du secteur collégial (CSC) pour le perfectionnement des adultes a reçu du financement pour la prestation, à distance, du programme Accès carrières études/Academic and Career Entrance (ACE), et le Collège George Brown (CGB) a reçu en 2012 un financement pour la prestation de services par voie électronique au groupe de prestation des personnes sourdes. Le MESFP finance également Contact Nord pour fournir un soutien technique et des services aux fournisseurs de services de la voie électronique.

Cinq organismes sont maintenant financés pour la prestation de services par voie électronique :

- ACE à distance : Offert par le CSC, responsable de la voie électronique pour le secteur collégial.
- Le service de formation à distance pour adultes de l'Ontario (F@D) : Offert par la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA), responsable de la voie électronique pour le groupe de prestation des francophones.
- Good Learning Anywhere (GLA) : Offert par le Sioux Hudson Literacy Council (SHLC), responsable de la voie électronique pour le groupe de prestation des Autochtones.
- The LearningHUB : Offert par l'Avon Maitland District School Board (AMDSB), responsable de la voie électronique pour le groupe de prestation des anglophones.
- Deaf Learn Now : Offert par le CGB, responsable de la voie électronique pour le groupe de prestation des personnes sourdes.

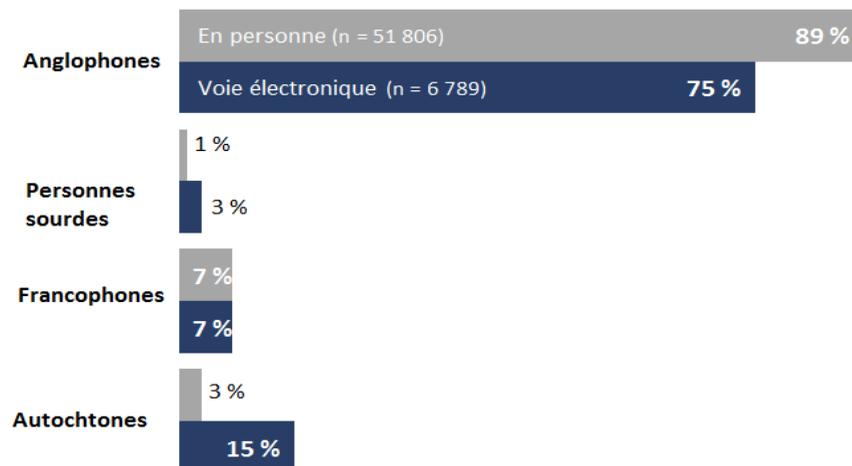
Le LearningHUB dessert le plus grand nombre de personnes apprenantes



Trois des cinq fournisseurs de la voie électronique (le SHLC, l'AMDSB et le CGB) offrent aussi des services d'AFB en personne.

En 2014-2015, 5 587 personnes apprenantes ont emprunté la voie électronique, ce qui cadre avec les nombres de l'année précédente⁹⁸. The Learning Hub et ACE à distance desservent 75 % des personnes apprenantes de la voie électronique^{DA}. Comme l'illustre le graphique de droite, les personnes apprenantes anglophones sont plus nombreuses pour les deux modes de prestation, tandis que la voie électronique permet aussi d'atteindre davantage de personnes apprenantes sourdes et autochtones (par rapport à la formation en personne)^{DA}.

Distribution des personnes apprenantes de l'ABF par groupe de prestation désigné^{DA}

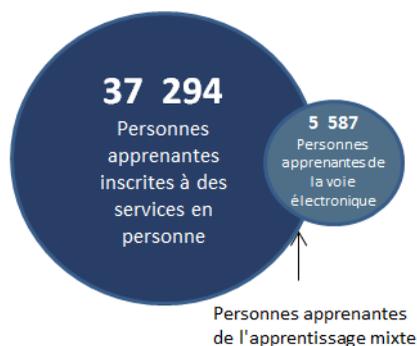


La majorité des fournisseurs de services (78 %) dans l'ensemble des groupes de prestation désignés, des régions et des secteurs rapportent avoir des personnes apprenantes en « apprentissage mixte », à l'exception du secteur collégial, pour lequel ce pourcentage est légèrement inférieur (63 %)^{SFS, 99}. Bien qu'il n'ait pas été

⁹⁸ MESFP. *Coûts de la voie électronique, 2013-2014 et 2014-2015*, 2015.

⁹⁹ On parle d'apprentissage mixte dans le cas des personnes apprenantes qui sont simultanément inscrites à l'AFB en personne et à la voie électronique.

possible d'en déterminer le nombre exact, on pourrait estimer qu'au moins un tiers des personnes apprenantes de la voie électronique (soit quelque 1 800 personnes apprenantes) suivent un apprentissage mixte, puisqu'il s'agit là de la proportion de personnes apprenantes qui entendent parler de la voie électronique par un fournisseur de services en personne^{SA, 100}. Tout au long du présent chapitre, il faudrait garder à l'esprit que les chiffres associés à la voie électronique comprennent un nombre important, mais inconnu, de personnes apprenantes en apprentissage mixte qui suivent aussi la formation en AFB en personne; les groupes ne sont pas aussi distincts qu'ils peuvent le sembler.



6.3 La voie électronique est moins coûteuse et moins intensive que l'AFB en personne

Le coût par personne apprenante **des services offerts par voie électronique est inférieur**¹⁰¹ à celui de la formation en personne, comme l'illustre le tableau de droite^{DA}.

Ce coût **s'explique fort probablement du fait que la voie électronique est moins intensive** pour les personnes apprenantes (c.-à-d. que ces personnes apprenantes consacrent moins de temps, chaque semaine, à la formation, et fréquentent le programme pendant une moyenne de dix semaines, comparativement à 33 semaines en moyenne pour celles de la formation en personne)^{DA} et que la voie électronique a un ratio plus élevé de personnes apprenantes par rapport aux formateurs^{VC}.

¹⁰⁰ Les données administratives de l'AFB pour 2012-2013 et 2013-2014 n'ont pas permis d'associer les identifiants d'utilisateurs pour les ensembles de données de la voie électronique et de l'apprentissage en personne afin de connaître plus précisément le nombre de personnes apprenantes de l'apprentissage mixte. Les données d'AFB des dernières années devraient permettre cette association.

¹⁰¹ Budget de fonctionnement de 2014-2015 divisé par le nombre réel de personnes apprenantes en 2014-2015, quel que soit le nombre de semaines pendant lesquelles elles ont fréquenté le programme.

La voie électronique coûte trois fois moins par personne apprenante par rapport à l'apprentissage en personne^{DA}



6.4 La voie électronique est mise en œuvre aux termes du Cadre du CLAO

La voie électronique fonctionne de façon similaire aux services en personne, en ce que les personnes apprenantes participent à des évaluations initiales et continues, y compris des tâches jalons, établissent des plans d'apprentissage, reçoivent une rétroaction régulière des instructeurs, prennent part à des entrevues de fin de programme et font l'objet d'un suivi l'avoir quitté la voie électronique. Il est cependant rare que des recommandations vers d'autres services soient effectuées, il y a moins de tâches jalons parmi lesquelles choisir, les cours de la voie électronique sont plus structurés, les évaluations, plus normalisées et il y a moins de contacts entre les instructeurs et les personnes apprenantes¹⁰².

La présente sous-section est structurée selon les cinq fonctions de prestation de services d'AFB :

- information et aiguillage,
- évaluation,
- élaboration d'un plan d'apprentissage;
- formation,
- fin d'activité et suivi.

Information et aiguillage

Les personnes apprenantes découvrent l'existence de la voie électronique de diverses façons : par l'intermédiaire des fournisseurs d'AFB en personne (environ le tiers des personnes apprenantes^{SA}) ou du site Web de la voie électronique, par le bouche-à-oreille et par des contacts avec d'autres fournisseurs (p. ex., école secondaire, services d'emploi)^{VC, GDA, SA}.

De potentielles personnes apprenantes de la voie électronique communiquent avec les responsables par courriel, par téléphone, en personne ou en remplissant un formulaire d'inscription en ligne^{VC}. Les points de

¹⁰² Les différences entre les services offerts par voie électronique et les services en personne sont abordées de façon plus approfondie dans l'étude de cas sur la voie électronique, à l'Annexe B: Étude de cas sur la voie électronique.

service de la voie électronique tiennent compte, lors de l'acceptation de personnes apprenantes, des critères d'admissibilité à l'AFB^{VC}. Les fournisseurs s'assurent aussi que la personne apprenante a accès à un ordinateur et à Internet et possède les compétences informatiques nécessaires pour utiliser les services offerts par voie électronique^{VC}. Certaines personnes apprenantes admissibles sont jugées représenter de meilleurs candidats pour d'autres programmes et aiguillées en conséquence^{VC}.

Comme les personnes apprenantes de la formation en personne, celles de la voie électronique doivent remplir des formulaires d'inscription du participant^{VC}. Comparativement aux points de service en personne, cependant, les points de service de la voie électronique se fient davantage aux personnes apprenantes elles-mêmes pour remplir les formulaires^{VC}. Les personnes apprenantes de la voie électronique procèdent par ordinateur, bien que certaines reçoivent, pour ce processus, du soutien du personnel, par téléphone ou par Skype^{VC}.

Les renseignements fournis par les données administratives et le sondage mené auprès des personnes apprenantes quant à la fréquence à laquelle les personnes apprenantes de la voie électronique sont aiguillées vers des soutiens communautaires ne concordent pas (34 %^{DA} et 7 %^{SA}). Les fournisseurs de la voie électronique ont cependant indiqué qu'ils n'aiguillaient que rarement des personnes apprenantes vers ces soutiens^{VC}. Les raisons à l'origine de cette tendance sont abordées à la sous-section 6.6, qui porte sur les difficultés liées à la voie électronique.

Évaluations

La majorité des fournisseurs de services offerts par voie électronique ont indiqué disposer d'une stratégie d'évaluation comprenant :

- un ensemble d'outils adaptés au but/au niveau de la personne apprenante (cinq fournisseurs sur cinq);
- des outils pour l'évaluation initiale et continue et l'évaluation à la fin, par voie de transition (quatre fournisseurs sur cinq);
- une indication de la façon dont les outils seront utilisés et du moment où ils le seront (quatre fournisseurs sur cinq)^{SFS}.

De nombreuses personnes apprenantes de la voie électronique font l'objet d'une évaluation initiale (79 % des anciennes personnes apprenantes ont indiqué qu'elles ont subi une évaluation initiale^{SA}; 84 % des fournisseurs ont affirmé que toutes les personnes apprenantes subissaient une évaluation initiale^{SFS}). Il semble que les personnes apprenantes de la voie électronique soient moins susceptibles de faire l'objet d'évaluations initiales que les personnes apprenantes de la formation en personne^{SA, SFS}. Un fournisseur de services dessert une proportion très élevée de personnes apprenantes en apprentissage mixte et collabore avec des fournisseurs de services en personne, partageant avec eux les tâches d'évaluation à l'admission^{VC}.

Les principales méthodes d'évaluation continue sont les questionnaires administrés en classe, les examens et les travaux^{VC}. Près des deux tiers des personnes apprenantes ont indiqué avoir effectué des examens aux fins de suivi de leur progrès dans le cadre de leur formation, soit une proportion similaire aux personnes apprenantes de la formation en personne^{SA}. La majorité des personnes apprenantes de la voie électronique ont signalé recevoir une rétroaction régulière par rapport à leur programme^{SA}.

Les fournisseurs utilisent aussi les tâches jalons, mais le font essentiellement pour des raisons liées à la responsabilisation plutôt qu'aux fins de suivi de la progression des personnes apprenantes^{VC}. En moyenne, les personnes apprenantes entreprennent 1,9 tâche jalon (comparativement à 2,7 pour les personnes apprenantes de la formation en personne), et 93 % d'entre elles en réussissent au moins une (comparativement à 86 % dans le cadre de la formation en personne)^{DA}. Un fournisseur exige que les personnes apprenantes terminent avec succès une tâche jalon avant de pouvoir terminer un cours^{VC}.

La voie électronique ne comporte généralement pas d'évaluation à la fin. Il peut arriver que des points de service administrent des tâches jalons à une personne apprenante à la fin d'un cours, et certains cours comportent des examens finaux, mais ces tâches et ces examens ne sont pas administrées à la fin de la formation par voie électronique de la personne apprenante, seulement à la fin d'un cours^{VC}. Le fournisseur de la voie électronique qui participe au Projet de recherche sur les gains d'apprentissage est le seul point de service à faire passer un examen en fin de programme^{VC}.

Aucun fournisseur de services offerts par voie électronique n'administre de tâches culminantes aux personnes apprenantes, car aucune tâche culminante n'a été mise au point pour l'administration en ligne^{VC}.

Plans d'apprentissage

Tous les fournisseurs de services offerts par voie électronique ont indiqué avoir un plan d'apprentissage pour toutes les personnes apprenantes^{SFS}. Environ la moitié des personnes apprenantes de la voie électronique ont indiqué disposer d'un tel plan, soit à peu près le même pourcentage que chez les personnes apprenantes de la formation en personne^{SA}. Il arrive couramment que les fournisseurs de services élaborent des plans d'apprentissage en collaboration avec les personnes apprenantes^{103SA, VC}.

Les plans d'apprentissage comprennent la voie de transition suivie par la personne apprenante, les compétences sur lesquelles il travaillera, les tâches jalons connexes et, généralement, les cours qui seront suivis^{VC}. Tous les plans d'apprentissage sont adaptés aux besoins de la personne apprenante en ce qui concerne les cours auxquels la personne apprenante est inscrit^{eVC, SFS}.

Les fournisseurs ont la possibilité de créer leur propre formulaire de plan d'apprentissage, ou peuvent utiliser le modèle créé à cet effet par le ministère¹⁰⁴. Quelle que soit l'option choisie, on s'attend à ce qu'ils aient un plan d'apprentissage distinct du plan de service créé dans le SGC du SIEO¹⁰⁵. Tous les fournisseurs de la voie électronique ont indiqué se conformer à cette règle^{SFS}.

¹⁰³ Lors des visites de consultation, trois fournisseurs de services de la voie électronique sur quatre ont dit avoir établi des plans d'apprentissage en collaboration avec les personnes apprenantes, tandis qu'un autre a indiqué avoir confié aux personnes apprenantes la responsabilité d'élaborer leur propre plan. Dans le sondage mené auprès des fournisseurs de services, tous les fournisseurs de la voie électronique ont indiqué avoir établi des plans d'apprentissage de concert avec les personnes apprenantes.

¹⁰⁴ MESFP. *Directives pour le modèle de plan d'apprentissage*, 2011.

¹⁰⁵ MESFP. *Cadre de Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (Cadre du CLAO) Foire aux questions, deuxième partie*, 2012.

Les fournisseurs de la voie électronique passent en revue les plans d'apprentissage et les mettent à jour à mesure que la personne apprenante progresse, mais dans une mesure très variable^{VC, SFS}. Par exemple, un fournisseur revient sur chaque plan d'apprentissage une fois par semaine, tandis qu'un autre n'y apporte des modifications que si la personne apprenante change son but ou quitte le programme pendant six mois ou plus^{VC}.

Un point de service laisse les personnes apprenantes **établir leur propre plan d'apprentissage**, ses responsables étant d'avis que les personnes apprenantes qui ne peuvent le faire n'ont pas la motivation nécessaire pour réussir dans l'apprentissage par voie électronique^{VC}.

Formation

Les fournisseurs de la voie électronique offrent des cours structurés comme principale méthode de formation plutôt que des cours plus adaptés comme le font de nombreux fournisseurs de services en personne^{VC}. Toute une gamme de cours sont offerts allant des cours de base (p. ex., mathématiques, communication, littératie, autogestion, notions de base de l'informatique) aux cours plus spécialisés (p. ex., mathématiques des affaires, introduction à Excel, cours de conduite automobile, service à la clientèle)^{VC}.

Les cours par voie électronique sont offerts par l'entremise de plateformes électroniques comme Saba, Learnscope, Centra, Moodle, et Plato PLE^{VC}.

Deux fournisseurs ont mentionné offrir des cours payants et des cours gratuits^{VC}. Dans un point de service, les personnes apprenantes qui résident à l'extérieur de l'Ontario doivent payer leurs cours alors que dans un autre, ce sont celles qui veulent suivre un cours immédiatement sans avoir à attendre qu'une place de la voie électronique se libère^{VC}. Les personnes apprenantes payantes ne sont pas entrées dans le SGC du SIEO ni comptabilisées dans les rapports présentés au ministère^{VC}.

Les fournisseurs de la voie électronique intègrent l'apprentissage fondé sur les tâches et adapté au contexte dans leurs activités de formation. Par exemple, un point de service offre des cours sur la résolution de différends, le service à la clientèle et l'estime de soi, alors qu'un autre en offre un sur l'obtention d'un permis de conduire^{VC}.

« Les cours ne sont pas adaptés à l'étudiant.... Nous les concevons de façon à attirer **le plus de personnes apprenantes possible.** »

– Fournisseur de la voie électronique^{VC}

Fin d'activité et suivi

Les personnes apprenantes restent dans la voie électronique pendant environ deux mois (comparativement à huit mois pour les personnes apprenantes en personne)^{DA}. Elles évoquent diverses raisons pour quitter le programme^{VC, SA}.

Les personnes apprenantes et les fournisseurs ont indiqué que les personnes apprenantes quittent le programme pour les motifs suivants, selon le cas :

- trop occupées à d'autres choses^{SA};
- l'évolution de leur situation personnelle (santé, famille)^{VC, SA};
- l'atteinte de leurs buts^{VC, SA};
- l'accès limité à un ordinateur et à Internet^{SA};
- le programme était trop difficile ou il était trop ardu d'étudier seul^{VC, SA};
- le programme ne répondait pas à leurs besoins ou à leurs attentes^{SA};
- l'inactivité sur le système d'apprentissage (c.-à-d., règles sur la fréquence d'ouverture de session par une personne apprenante ou de communication avant de la supprimer du système)^{VC}.

Dans le sondage auprès des fournisseurs de services, tous les répondants ont indiqué mener des entrevues de fin de programme auprès d'au moins une certaine proportion de leurs personnes apprenantes^{SFS, 106}. Un fournisseur réalise ces entrevues grâce à un sondage de fin de programme en ligne suivi d'un appel téléphonique, au besoin^{VC}. Un autre le fait par courriel, mais si la personne apprenante n'y répond pas, il a recours à l'envoi de textos, à Facebook, au téléphone ou à un autre moyen de communication^{VC}. Les fournisseurs de la voie électronique sont plus susceptibles d'effectuer un suivi de manière électronique que les fournisseurs de services en personne^{VC}.

Selon les fournisseurs de services de la voie électronique, la proportion des personnes apprenantes ayant fait l'objet d'un suivi réussi variera grandement d'un fournisseur à l'autre, allant de « presque tous » à seulement

¹⁰⁶ Lors des visites de consultation, un fournisseur a déclaré que son organisme n'effectuait pas d'entrevues de fin de programme^{VC}.

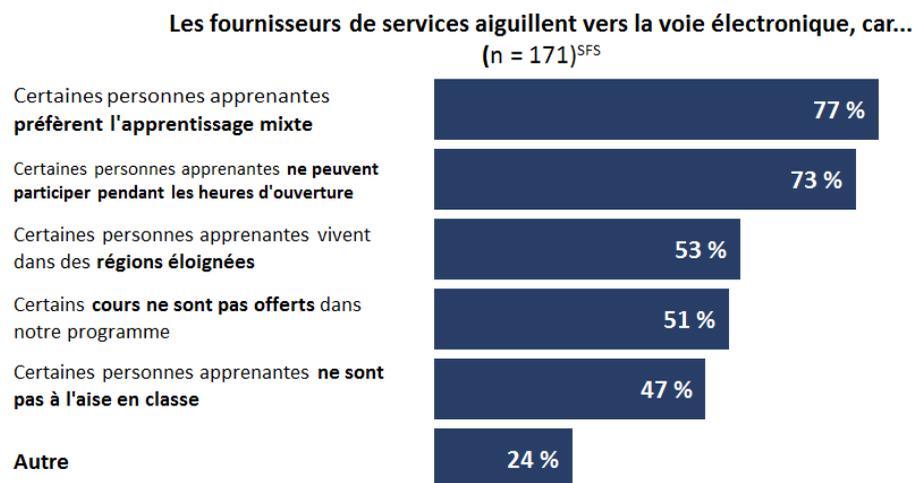
10 %^{VC107}. Le sondage auprès des personnes apprenantes révèle que c'est le cas pour environ la moitié des personnes apprenantes de la voie électronique après qu'elles ont quitté la voie électronique (environ le même pourcentage que les personnes apprenantes en personne)^{SA}.

6.5 Les personnes apprenantes et les fournisseurs estiment que la voie électronique est efficace

La voie électronique est **perçue comme un modèle de prestation efficace pour la formation en alphabétisation autant par les personnes apprenantes que par les fournisseurs de services** pour des personnes apprenantes en particulier. Au minimum, les personnes apprenantes doivent disposer d'un ordinateur, de l'accès à Internet et de compétences informatiques afin d'utiliser la voie électronique^{VC}.

« Je me suis inscrit à un cours d'informatique de groupe en classe, mais je n'ai pas aimé ça. Le truc [plateforme] en ligne autonome était **bien mieux.** »
– Personne apprenante de la voie électronique^{GDA}

Presque trois fournisseurs de services sur quatre ont déclaré aiguiller les personnes apprenantes vers la voie électronique (73 %)^{SFS}. La majorité des fournisseurs de services le font, car ils estiment que les personnes apprenantes préfèrent l'apprentissage mixte (77 %) ou qu'elles ne peuvent se présenter pendant les heures de fonctionnement (73 %)^{SFS}.



¹⁰⁷ Les données administratives sur la voie électronique n'étaient pas suffisamment complètes pour s'en servir pour comprendre la fréquence des suivis.

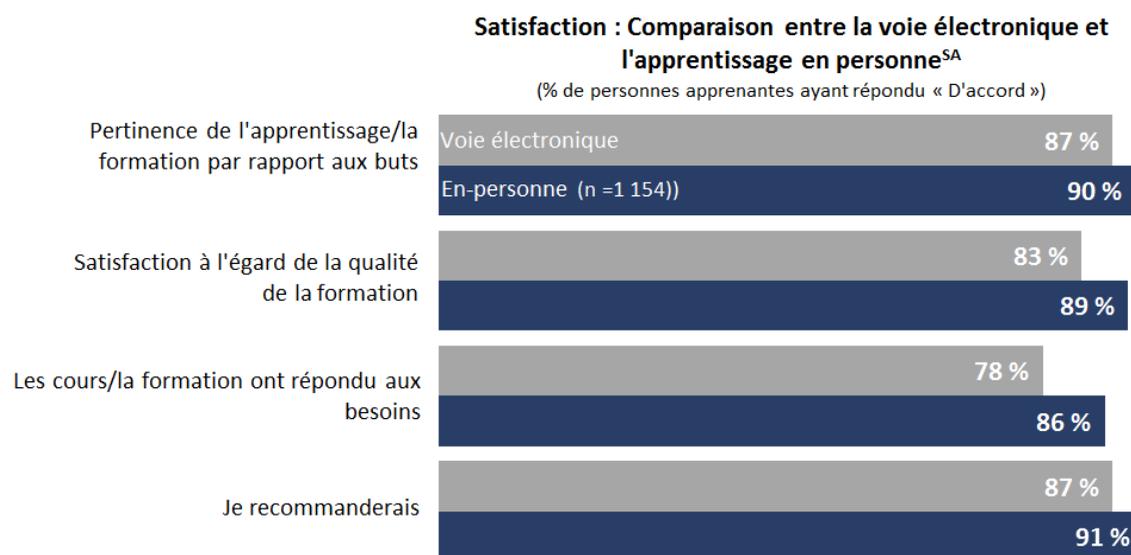
En règle générale, les fournisseurs de services aiment la variété, la souplesse et l'accessibilité de l'apprentissage de la voie électronique. Ils aiment qu'il soit une source de soutien et qu'il complète l'apprentissage en personne^{SFS}.

Certaines personnes apprenantes de la voie électronique trouvaient que leur niveau d'alphabétisation s'était amélioré grâce à leur participation à l'AFB^{SA}. Elles ont en outre couramment déclaré qu'elles avaient une confiance accrue^{SA}.

« **Avant, je ne pouvais pas très bien communiquer**, mais maintenant, je peux écrire des courriels en anglais, je peux répondre au téléphone ou faire des appels! »

– Personne apprenante de la voie électronique^{GDA}

Généralement, **les personnes apprenantes de la voie électronique sont satisfaites, et leurs besoins sont comblés^{SA}**. Les notes globales pour la voie électronique sont légèrement inférieures à celles de la formation en personne. Cependant, il faut interpréter ces résultats avec prudence, car deux des cinq fournisseurs de voies électroniques sont surreprésentés^{SA}. Plus de trois personnes apprenantes sur quatre étaient d'avis que cette voie répondait à leurs besoins, qu'elle était pertinente par rapport aux buts qu'elles poursuivaient, et que le nombre d'occasions d'apprentissage qui leur avaient été offert était satisfaisant^{SA}. De nombreuses personnes apprenantes de la voie électronique ont déclaré que cette voie les avait préparées à passer aux étapes suivantes et que leurs compétences s'étaient améliorées^{GDA, SA}. Quelques personnes apprenantes ont dit que les cours étaient faciles ou pratiques et que les plateformes en ligne étaient simples à utiliser^{GDA, SA}. La majorité des personnes apprenantes ont déclaré n'avoir éprouvé aucun problème pour suivre les cours de la voie électronique^{SA}.



À la question sur les facteurs habilitants des services de haute qualité, les fournisseurs de la voie électronique ont couramment cité :

- le personnel dévoué et qualifié ayant une compréhension approfondie des besoins uniques de la population desservie^{VC, SFS};
- la collaboration avec les services en personne, le MESFP et d'autres programmes d'apprentissage d'EO et du ministère^{VC, SFS};
- les cours engageants (p. ex., ludification, insignes électroniques¹⁰⁸)^{VC};
- les technologies à jour pour offrir les services de la voie électronique^{VC, SFS};
- le financement adéquat^{SFS}.

Quelques personnes apprenantes et fournisseurs de services n'estiment pas que la voie électronique est efficace

Bien que la voie électronique soit généralement perçue comme un modèle de prestation de services efficace par la majorité des fournisseurs de services et des personnes apprenantes de la voie électronique, **des fournisseurs ne partageaient pas cette opinion**. Des fournisseurs de services n'ont pas recours à la voie électronique pour les raisons suivantes :

- La voie électronique pourrait ne pas être efficace pour les personnes apprenantes présentant de faibles niveaux d'alphabétisation ou de faibles compétences informatiques puisque le personnel n'est pas physiquement présent pour les aider à accéder aux services^{VC, SA, EFS, SFS}. La perception que les faibles niveaux d'alphabétisation représentent un obstacle à l'apprentissage par voie électronique était la raison la plus courante pour laquelle les fournisseurs de services n'ont pas recours à la voie électronique^{SFS}.
- La voie électronique pourrait ne pas être efficace pour les personnes apprenantes qui ont besoin d'un soutien plus direct ou qui manquent d'autodétermination^{GDA, SA, SFS, 109}.
- En fait, 11 % de celles qui ne font pas d'aguillages étaient incertaines de son efficacité^{SFS}.
- Quelques fournisseurs de services et personnes apprenantes de la voie électronique étaient d'avis que les soutiens sont insuffisants pour les personnes apprenantes de cette voie, et que des contacts plus personnels avec les mentors et des rétroactions de leur part sont nécessaires. Ils ont mentionné que les personnes apprenantes peuvent avoir besoin plus régulièrement d'encouragement positif, qu'elles peuvent avoir des questions sur des tâches précises, ou qu'elles peuvent ne pas être à l'aise d'utiliser uniquement les courriels comme moyen principal de communication^{GDA, SA, SFS}.

¹⁰⁸ La ludification et les insignes électroniques sont abordés de façon plus approfondie à l'annexe B : Étude de cas sur la voie électronique;

¹⁰⁹ De plus amples renseignements sur ce sujet figurent à l'Annexe B: Étude de cas sur la voie électronique.

« Elles viennent pour l'interaction sociale... et **elles ne veulent pas s'asseoir à l'ordinateur**. Elles passent déjà beaucoup de temps devant des écrans. »

Recommandation E-1 : Continuer de financer la voie électronique, en complément à l'enseignement en personne plutôt qu'en remplacement de ce dernier.

6.6 La voie électronique fait face à des difficultés particulières

La voie électronique fait face à un certain nombre de difficultés particulières. **Le CGR et le Cadre du CLAO n'étaient pas spécialement conçus pour être appliqués aux services d'apprentissage par voie électronique.** Par conséquent, les fournisseurs de la voie électronique font face à des difficultés particulières pour ces initiatives, en plus de ceux vécus par les autres fournisseurs de services d'AFB, comme les difficultés pour faire des aiguillages significatifs, pour administrer les tâches jalons et les tâches culminantes en ligne, et pour réaliser les suivis auprès des personnes apprenantes qui quittent le programme.

D'autres difficultés d'ordre plus général de la voie électronique qui ne sont pas liées au CGR ou au Cadre du CLAO comprennent notamment le manque d'intégration aux services en personne pour les personnes apprenantes en apprentissage mixte, le manque de sensibilisation à l'égard de cette voie parmi les personnes apprenantes potentielles et les fournisseurs de services, et les plateformes obsolètes ainsi que les problèmes techniques connexes.

Recommandation E-3 : Investir dans les efforts visant à accroître la sensibilisation à la voie électronique parmi les fournisseurs de services et les personnes apprenantes potentielles.

Recommandation E-6 : Investir des ressources pour mettre à jour les plateformes de la voie électronique et réduire les problèmes techniques.

Le CGR et le Cadre du CLAO engendrent des difficultés particulières pour la voie électronique

Les aiguillages significatifs sont plus ardu pour les fournisseurs de la voie électronique pour au moins trois raisons. Premièrement, les personnes apprenantes de la voie électronique sont dispersées géographiquement dans l'ensemble de l'Ontario. Il est donc difficile, voire impossible, pour le personnel de connaître les services locaux afin d'y aiguiller les personnes apprenantes^{VC}. Deuxièmement, le manque d'enseignement en personne complique la détermination non officielle des obstacles des personnes apprenantes^{VC}. Troisièmement, les personnes apprenantes de l'apprentissage mixte ont tendance à se fier à leurs fournisseurs de services en personne pour les aiguillages, supprimant la nécessité que les fournisseurs de la voie électronique le fassent^{VC}. En raison de ces difficultés, ces derniers ont signalé qu'ils font rarement des

recommandations aux personnes apprenantes vers des services de soutien complets^{VC}. Le sondage auprès des personnes apprenantes révèle la même chose, car seulement 7 % des personnes apprenantes de la voie électronique ont déclaré avoir obtenu des recommandations vers d'autres services comparativement à 54 % pour les personnes apprenantes des services d'AFB en personne^{SA}. En revanche, les services d'AFB en personne sont plus en mesure de cerner les besoins des personnes apprenantes et d'effectuer des aiguillages, car ces services ont des contacts plus directs avec les personnes apprenantes et ils connaissent mieux les services locaux qui leur sont offerts. De plus, les personnes apprenantes de la voie électronique participent souvent à des services d'AFB en personne où des instructeurs sur place ont déjà déterminé les services de soutien complets pertinents et y ont aiguillé les personnes apprenantes (avant que les fournisseurs de la voie électronique n'aient à le faire)^{VC}.

« Comprendre que la **voie électronique est différente** des services d'AFB en personne et qu'elle devrait l'être. »

– Fournisseur de la voie électronique^{VC}

Recommandation B-5 : Éliminer la coordination des services en tant qu'élément de la NQS pour les fournisseurs de la voie électronique, afin de reconnaître le nombre élevé de personnes apprenantes de l'apprentissage mixte et la difficulté inhérente à ces fournisseurs d'offrir des aiguillages à leurs personnes apprenantes.

Il y a moins de tâches jalons parmi lesquelles choisir, et certaines ne sont pas adaptées à un environnement informatique. Les fournisseurs de la voie électronique se heurtent à des difficultés particulières pour administrer les tâches jalons aux personnes apprenantes dans un environnement informatique :

- Alors que les tâches jalons de niveau 1 sont accessibles par voie électronique, il est difficile d'adapter celles des niveaux 2 ou 3 pour une plateforme électronique^{VC}.
- Les personnes apprenantes ont parfois besoin de deux écrans pour effectuer les tâches jalons. Par exemple, une d'entre elles exige que la personne apprenante lise un long document et qu'elle rédige ensuite sa réponse, mais l'écran ne lui permet pas de le faire en même temps^{VC}.
- Les tâches jalons requièrent parfois la supervision d'un instructeur qui doit alors communiquer par Skype avec la personne apprenante^{VC}.
- À l'occasion, la personne apprenante doit télécharger un document en format PDF sur son ordinateur puis le téléverser sur le site. L'instructeur espère alors que la personne apprenante a supprimé le document de son ordinateur une fois qu'elle a terminé la tâche jalon pour éviter qu'elle ne le partage à d'autres personnes apprenantes^{VC}.

Recommandation E-4 : Soutenir la pleine intégration des tâches jalons aux plateformes de la voie électronique.

Les tâches culminantes n'ont pas été pleinement intégrées de façon électronique. Les fournisseurs de la voie électronique ont déclaré éprouver des difficultés lors de l'administration des tâches culminantes^{VC}, car seulement trois d'entre elles (toutes pour la voie de transition vers l'emploi) ont été conçues pour l'administration par voie électronique. Alors que 7 % des personnes apprenantes en personne ont achevé une tâche culminante, seulement trois des personnes apprenantes de la voie électronique au total en ont terminé une^{DA}.

Recommandation E-5 : Si les tâches culminantes continuent de faire partie du Cadre du CLAO, veiller à ce qu'elles soient entièrement déployées sur les plateformes de la voie électronique. Ne pas mettre en œuvre l'atteinte des buts pour les fournisseurs de la voie électronique à moins que les tâches culminantes soient entièrement intégrées aux plateformes électroniques. Sinon, supprimer ces tâches comme élément de mesure de l'atteinte des buts.

Le suivi est difficile à réaliser et les fournisseurs de la voie électronique font face à des difficultés pour effectuer les suivis après 3, 6 et 12 mois. En plus des difficultés déterminées par les fournisseurs de services d'AFB en personne (p. ex., les personnes apprenantes sont transitoires, les questions sont intrusives, les coordonnées ont été modifiées), les fournisseurs de la voie électronique ont indiqué les difficultés supplémentaires suivantes :

- En raison du ratio plus élevé de personnes apprenantes par rapport aux formateurs, un suivi personnalisé par téléphone prend beaucoup de temps^{VC}.
- Les personnes apprenantes de l'apprentissage mixte peuvent être contactées deux fois, par leur fournisseur de services en personne et par celui de la voie électronique, et elles ne sont pas enclines à répéter l'information^{VC}.
- Puisque les personnes apprenantes sont dispersées géographiquement dans l'ensemble de la province, une fois que le contact avec la personne apprenante est perdu, il est impossible de le rétablir avec elle. Par exemple, un fournisseur de la voie électronique a dit : « C'est pire pour l'apprentissage par voie électronique, car c'est plus facile pour elles de disparaître. Vous ne les reverrez pas à l'épicerie^{VC}. »

Un organisme de soutien a résumé les difficultés comme suit :

Même si le personnel des programmes de formation en personne peut aussi éprouver des difficultés à faire un suivi auprès des personnes apprenantes, il peut également tomber sur l'une d'entre elles au café-restaurant ou à l'épicerie, ou une personne qui connaît quelqu'un d'autre peut leur dire qu'elle a déménagé. Cependant, pour la voie électronique, ce n'est pas le cas et il est injuste de leur donner la même responsabilité... Il s'agit d'un milieu différent et les personnes apprenantes sont donc accessibles différemment. Vous ne pouvez pas nécessairement atteindre le même genre de contact avec elles que vous le pourriez avec les personnes apprenantes des programmes en personne^{EOS}.

« La nature de la bête en ligne fait qu'elle peut être **ici aujourd'hui et disparue demain.** »

– Fournisseur de la voie électronique^{VC}

La voie électronique n'est pas bien intégrée aux services en personne

Les fournisseurs de la voie électronique ont exprimé des craintes quant au **chevauchement des efforts et au manque de coordination** pour les personnes apprenantes de l'apprentissage mixte :

- La personne apprenante doit s'inscrire séparément aux services en personne et à la voie électronique^{VC}.
- Les fournisseurs peuvent devoir inscrire la personne apprenante deux fois dans le SGC du SIEO (une fois par le fournisseur de services en personne et une fois par le fournisseur de la voie électronique).^{VC}
- Les fournisseurs doivent créer deux plans d'apprentissage (un pour les services en personne et un pour la voie électronique)^{VC}.
- Les fournisseurs doivent effectuer deux suivis à trois, six et douze mois après la fin d'activité du programme (un total de trois fois par le fournisseur de services en personne et de trois fois par le fournisseur de la voie électronique)^{VC}.
- Les fournisseurs de services en personnes sont incapables de consulter les activités d'une personne apprenante de la voie électronique dans le SGC du SIEO, et les fournisseurs de la voie électronique sont incapables de consulter les activités d'une personne apprenante recevant des services en personne^{VC}.
- Il est possible de coordonner les évaluations initiales entre le fournisseur de services en personne et le fournisseur de la voie électronique¹¹⁰, mais ce n'est pas toujours fait^{VC}.
- Un fournisseur de services en personne et un fournisseur de la voie électronique peuvent partager le crédit pour la réalisation d'une tâche jalon ou d'une tâche culminante par un apprenant¹¹¹, mais cette pratique ne semble pas très bien connue. Par exemple, des fournisseurs de la voie électronique ont déclaré craindre que des personnes apprenantes doivent entreprendre deux fois plus de tâches jalons et de tâches culminantes afin que les deux fournisseurs de services puissent respecter les exigences de la NQS^{VC}.
- Bien que le fournisseur de services en personne et le fournisseur de la voie électronique soient tous deux crédités d'une personne apprenante dans les cas d'un apprentissage mixte, il subsiste une concurrence pour ce qui est de la rétention des personnes apprenantes : parmi les fournisseurs de

¹¹⁰ MESFP. *Éclaircissement au sujet de l'administration des évaluations des tâches jalons et des tâches culminantes pour les apprenantes et personnes apprenantes accédant à plus d'un point de service du programme AFB, 2014.*

¹¹¹ MESFP. *Éclaircissement au sujet de l'administration des évaluations des tâches jalons et des tâches culminantes pour les apprenantes et personnes apprenantes accédant à plus d'un point de service du programme AFB, 2014.*

services qui n'aiguillent pas les personnes apprenantes vers la voie électronique, 8 % ne le font pas, car cela a une incidence négative sur le nombre d'inscriptions à leur point de service^{SFS}.

Des personnes apprenantes suivent des cours auprès de plus d'un fournisseur de la voie électronique^{DA}. Si ces personnes apprenantes accèdent également à des services d'AFB en personne, le processus est triplé^{VC}.

Deaf Learn Now (fournisseur de la voie électronique du groupe de prestation des personnes sourdes) constitue l'exception à la règle : l'organisme travaille étroitement avec le fournisseur de services en personnes du groupe de prestation des personnes sourdes afin d'éviter les chevauchements, dans la mesure du possible, tels que les évaluations initiales^{VC}.

Recommandation E-2 : Mieux intégrer les services de la voie électronique et les services en personne pour les personnes apprenantes en apprentissage mixte, afin de réduire la concurrence et le chevauchement des efforts.

Diffuser plus d'information sur les services de la voie électronique

Certains fournisseurs de services qui n'aiguillent pas les personnes apprenantes vers la voie électronique (26 %) ont signalé qu'ils **n'en savent pas assez sur la voie électronique pour effectuer des aiguillages**^{SFS}. C'est particulièrement le cas dans le secteur collégial : 58 % des collèges qui ne font pas d'aiguillage vers la voie électronique ont fourni comme motif qu'ils n'en savent pas assez sur la voie électronique^{SFS}.

Les organismes de soutien et les employés du ministère sont aussi d'avis que les **personnes apprenantes ne connaissent pas bien** les services auxquels elles ont accès^{EM, EOS}. Selon les organismes de soutien, la voie électronique a le potentiel d'atteindre plus de personnes apprenantes si plus de ressources sont investies dans le marketing et la stratégie de marque^{EM, EOS}. Un organisme de soutien a suggéré de créer une nouvelle stratégie de marque pour la voie électronique au moyen d'un nouveau nom plus intuitif qui indiquerait ce que le service peut offrir^{EOS}.

Les plateformes de la voie électronique sont obsolètes

Les organismes de soutien, les fournisseurs de services et les personnes apprenantes de la voie électronique ont indiqué que la **voie électronique fonctionne avec des plateformes lentes et obsolètes et présentent divers problèmes techniques**^{VC, GDA, EOS}. Ces problèmes sont parfois un obstacle à l'achèvement des activités d'apprentissage par les personnes apprenantes. Par exemple, une personne apprenante a indiqué que la sortie des leçons et l'enchaînement des diapositives peuvent être très lents :

Si vous lisez un passage et une question sur une diapositive, et que la question/réponse est sur la diapositive suivante, l'accès à la diapositive suivante peut être long, et au moment où vous y arrivez, vous avez oublié le passage/la question, mais vous ne pouvez retourner en arrière^{GDA}.

En outre, un point de service aimerait permettre aux personnes apprenantes de soumettre une présentation en format vidéo dans le cadre d'un devoir en classe, mais ce n'est pas possible sur la plateforme actuelle^{VC}.

Selon ce fournisseur, la modification d'un cours par voie électronique (y compris la mise à jour du contenu du cours et la mise à niveau de la technologie) coûte environ 50 000 \$^{VC}.

6.7 Conclusions

La voie électronique est mise en œuvre d'une manière semblable aux services en personne, en ce sens qu'elle suit la même voie de prestation de services (de l'information et de l'aiguillage à la fin d'activité et au suivi). Toutefois, il existe des **différences pour ce qui est de l'apprentissage par voie électronique, que doit reconnaître le ministère**, particulièrement en ce qui a trait au CGR et au Cadre du CLAO, qui présentent des difficultés réelles pour les fournisseurs de la voie électronique (p. ex., coordination des services). D'autres difficultés propres à la voie électronique comprennent un manque d'intégration avec les services en personne pour les personnes apprenantes en apprentissage mixte, un manque de connaissance de la voie électronique et des plateformes obsolètes.

La voie électronique constitue une méthode efficace, abordable et viable de fournir des services d'AFB à certaines personnes apprenantes. Ces services coûtent environ trois fois moins par personne apprenante que les services en personne. Ils sont perçus comme un modèle de prestation de services efficace pour l'alphabétisation par les personnes apprenantes et les fournisseurs de services également. Les services de la voie électronique ne peuvent toutefois pas remplacer les services en personne, car ils ne sont pas accessibles à toutes les personnes apprenantes. Ils constituent plutôt un bon complément à l'AFB en personne, dans le cadre de l'apprentissage mixte pour certaines personnes apprenantes et à elle seule pour d'autres.

7 Avec quelle efficacité les organismes de soutien en AFB élaborent-ils les services en AFB et soutiennent-ils la mise en œuvre du Cadre du CLAO?

7.1 Introduction

Le présent chapitre offre un aperçu du rôle et de l'efficacité des organismes de soutien.

Les organismes de soutien aident les fournisseurs de services à atteindre les objectifs du Programme AFB. Les organismes mènent des activités dans quatre catégories de services :

1. Favoriser des voies de transition harmonieuses pour les clients dans tous les programmes d'EO et d'autres ministères.
2. Appuyer une prestation de services de qualité en offrant des services de soutien et d'aide à l'élaboration de ressources (y compris le contenu pédagogique, le modèle pédagogique et l'évaluation).
3. Favoriser l'amélioration de la capacité organisationnelle du fournisseur de services.
4. Appuyer la collecte et la distribution des résultats de recherche et contribuer aux projets de recherche connexes en matière d'AFB en les abordant d'un point de vue régional, sectoriel ou de groupe de prestation de services ¹¹².

En outre, les organismes de soutien des réseaux régionaux contribuent à cerner les besoins des collectivités par l'entremise du processus de planification et de coordination des services d'alphabétisation, et les organismes de soutien du secteur des services fournissent des services spécialisés de soutien technique et à la publication ¹¹³.

En examinant l'efficacité des organismes de soutien, il n'a pas été possible de mesurer directement leur incidence sur la qualité de la prestation de services sur le terrain. Le présent chapitre repose plutôt sur une approximation : la mesure dans laquelle les fournisseurs de services déclarent s'appuyer sur les organismes de soutien pour mettre en œuvre efficacement leurs programmes.

En fonction de cette approximation, les conclusions présentées à la fin du présent chapitre indiquent que les organismes de soutien sont efficaces de façon globale pour concevoir des services et soutenir la mise en œuvre du Cadre du CLAO. Toutefois, les organismes de soutien ont de la difficulté à soutenir les fournisseurs de services dans les domaines exigeant des niveaux d'autorité et de coordination supérieurs à ce qu'ils possèdent actuellement (comme le CGR et le SGC du SIEO), mettant en évidence le besoin d'un leadership plus fort du ministère ou d'un réseau d'organismes de soutien plus habiletés et mieux consolidés.

¹¹² MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Organismes de soutien – Directives du programme*, 2016.

¹¹³ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Organismes de soutien – Directives du programme*, 2016.

7.2 Les organismes de soutien sont organisés par secteur, groupe de prestation désigné, zone desservie et service

Le **Programme AFB réunissait 27 organismes de soutien en 2015-2016**¹¹⁴. Un organisme de soutien a fermé depuis le dernier exercice financier (Essential Skills Ontario, qui soutenait le groupe de prestation des Autochtones).

Les 27 organismes de soutien ont des mandats organisés par secteur, groupe de prestation désigné, zone desservie et service¹¹⁵. Ils comprennent :¹¹⁶

- trois organismes de soutien **sectoriels** (collèges, conseils scolaires et organismes communautaires);
- trois organismes de soutien de **groupes de prestation désignés** (Autochtones, francophones et personnes sourdes);
- 16 **réseaux régionaux** (chacun desservant une région);
- cinq **autres** organismes de soutien (y compris des organismes de soutien technique et à la publication et Laubach Literacy Ontario).

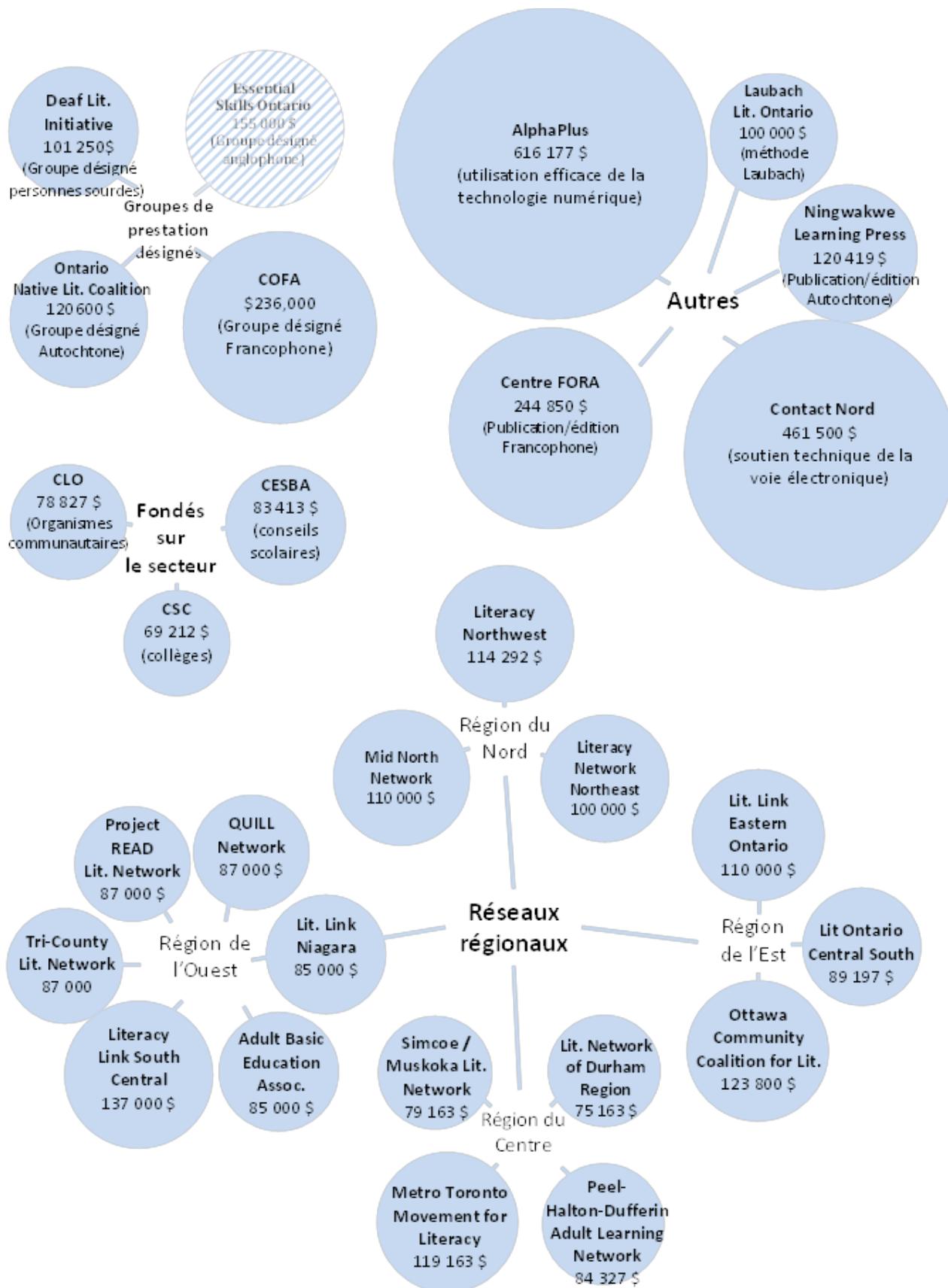
La page suivante présente le réseau d'organismes de soutien en AFB en 2015-2016 (y compris l'organisme maintenant fermé Essential Skills Ontario). Les cercles sont organisés par type, et leur taille des cercles est fonction du budget¹¹⁷.

¹¹⁴ MESFP. *LBS expenditures for support organizations 2014-15 to 2015-16 spreadsheet*, 2016.

¹¹⁵ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Organismes de soutien – Directives du programme*, 2016.

¹¹⁶ MESFP. *LBS expenditures for support organizations 2014-15 to 2015-16 spreadsheet*, 2016.

¹¹⁷ MESFP. *LBS expenditures for support organizations 2014-15 to 2015-16 spreadsheet*, 2016.



En raison de cette organisation régionale, **chaque fournisseur de services est desservi par plusieurs organismes de soutien**. Par exemple, un organisme communautaire francophone de Toronto pourrait demander du soutien aux organismes suivants :

- COFA, l'organisme de soutien francophone;
- Community Literacy of Ontario (CLO), l'organisme de soutien des organismes communautaires;
- le Metro Toronto Movement for Literacy, le réseau régional pour Toronto;
- le Centre franco-ontarien des ressources en alphabétisation (Centre FORA), un organisme de soutien qui publie des ressources en alphabétisation en français;
- AlphaPlus, pour du soutien à l'utilisation efficace des technologies numériques.

On observe des habitudes concernant les types d'organismes de soutien vers lesquels se tournent les fournisseurs pour recevoir de l'aide. En se fondant sur les réponses des fournisseurs à la question « Où obtenez-vous l'information relative aux besoins en formation en AFB de votre collectivité? », ¹¹⁸ il est évident que :

- **Les groupes de prestation non anglophones** (francophones, personnes sourdes et Autochtones) ont tendance à s'appuyer davantage sur les organismes de soutien de leur groupe de prestation et moins sur les réseaux régionaux^{SF}. Cette tendance s'explique peut-être par les besoins uniques de ces groupes de prestation désignés^{SPI} et la perception selon laquelle les réseaux régionaux sont gérés principalement par du personnel anglophone¹¹⁹. Par exemple, un fournisseur francophone a fait allusion aux réseaux régionaux en utilisant le terme « réseaux régionaux anglais^{EFS} ».
- Les **fournisseurs de la voie électronique** mènent leurs propres évaluations des besoins plutôt que de se référer aux réseaux régionaux^{SFS}. Cette pratique s'explique par le fait que les fournisseurs de la voie électronique desservent des populations de personnes apprenantes qui sont définies par les antécédents sociolinguistiques et les buts des personnes apprenantes, plutôt que par géographie^{VC}. Deux fournisseurs de la voie électronique (F@D et ACE Distance) sont exploités par des organismes de soutien axés sur les groupes de prestation désignés, donnant à ces fournisseurs un accès direct à l'information sur les besoins de la communauté sociolinguistique qu'ils desservent^{VC}.
- Les **collèges** s'appuient fortement sur leur organisme de soutien sectoriel (le CSC), alors que c'est moins le cas des conseils scolaires et des organismes de soutien sectoriels^{SPS}, pour des motifs qui n'étaient pas clairs.

¹¹⁸ Les répondants semblent avoir interprété « collectivité » au sens large, soit non seulement les collectivités définies géographiquement, mais aussi les collectivités définies par certaines caractéristiques, telles que l'inscription au secteur collégial de l'AFB.

¹¹⁹ Aucun réseau régional n'indique que sa langue de communication préférée est le français ou l'ASL.

7.3 Les organismes de soutien aident le personnel sur le terrain à s'adapter au CGR, au SGC du SIEO et au Cadre du CLAO et contribuent à la coordination des services

Des organismes de soutien ont signalé que les fournisseurs de services demandent le plus souvent du soutien relativement à du matériel pédagogique lié au CGR, au SGC du SIEO et au Cadre du CLAO, ainsi qu'à la promotion et à la coordination des services^{EOS}.

Soutien pour le CGR

Des organismes de soutien ont signalé qu'ils **fournissent fréquemment des conseils aux fournisseurs sur la façon de respecter la NQS ainsi que des éclaircissements sur les exigences concernant les rapports**^{EOS}. Ces conseils sont donnés dans le cadre du mentorat en personne auprès des fournisseurs ainsi que grâce à des efforts déployés à l'échelle de la province, par exemple la création et la diffusion de « fiches-conseils » sur la NQS par les Learning Networks of Ontario (LNO), un consortium de réseaux régionaux^{EOS}.

Ce soutien est souvent orienté vers de l'aide aux fournisseurs afin qu'ils observent la NQS, plutôt que l'amélioration de la prestation de service comme telle. Un représentant d'un réseau régional a déclaré en entrevue :

Les fournisseurs de services m'appellent maintenant pour que je les aide à trouver des façons d'atteindre encore plus de tâches jalons, d'avoir plus de clients participant aux tâches jalons, afin d'améliorer les chiffres qu'ils déclarent. On fait souvent appel à moi pour résoudre des problèmes, par exemple, comment faire fonctionner les statistiques sur [l'atteinte] des buts. C'est vraiment triste, parce qu'il n'est pas question de service à la clientèle, mais comment je peux faire entrer le client dans cette petite mesure normative... Nous cherchons constamment des façons d'aider les programmes à exploiter le système afin qu'ils puissent survivre^{EOS}.

« C'est vraiment triste, parce **qu'il n'est pas question de service à la clientèle...** Nous cherchons constamment des façons d'aider les programmes à **exploiter le système** afin qu'ils puissent survivre ».
– Directeur de réseau régional^{EOS}

Par exemple, les fiches-conseils sur la NQS créées par les LNO comprennent des conseils qui augmentent sans doute la valeur de la NQS d'un point de service, sans améliorer le service :

- « Être [...] stratégique au début de l'exercice financier – se rappeler que [...] une personne apprenante doit atteindre une tâche jalon au cours de la période visée (exercice financier) en cours pour qu'elle compte¹²⁰ ».
- « Utiliser des activités avec un langage semblable à celui des tâches jalons¹²¹ ».
- « Utiliser une tâche culminante "factice" ou "miroir" » afin de préparer les personnes apprenantes à la tâche culminante réelle¹²².

Soutien pour le SGC du SIEO

Le soutien pour le SGC du SIEO n'est pas dans le mandat des organismes de soutien¹²³, et les organismes de soutien ne sont pas bien placés pour offrir du soutien dans ce domaine, car ils n'ont pas accès à la plateforme du SGC du SIEO^{SOI} et n'ont pas le pouvoir de déterminer la méthode de saisie des données.

Néanmoins, **des organismes de soutien ont signalé que les fournisseurs de services leur demandent souvent de l'aide concernant le SGC du SIEO**, y compris du soutien technique et de l'orientation concernant les définitions^{EOS}. Par exemple, un représentant d'organisme de soutien a déclaré dans une entrevue : « Je m'attarde aux détails fastidieux des manuels techniques [du SGC du SIEO] afin que [les fournisseurs] n'aient pas à avoir ce niveau de compréhension^{EOS}. »

Création de ressources harmonisées au Cadre du CLAO

Les organismes de soutien ont indiqué qu'ils sont **fréquemment sollicités pour soutenir la mise en œuvre continue de programmes fondés sur les tâches, centrés sur la transition et harmonisés au Cadre du CLAO^{EOS}**. Pour reprendre les mots d'un de leurs responsables lors d'une entrevue : « Nous en sommes à un point où nous comprenons très bien le Cadre du CLAO et pouvons commencer à faire preuve d'une grande créativité dans les services que nous offrons^{EOS}. » Ces services comprennent, par exemple :

- du matériel pédagogique fondé sur les tâches, comme le portail des tâches QUILL¹²⁴, des ressources de « formation ciblée »¹²⁵ et du matériel qui prépare les personnes apprenantes à des professions précises en demande^{EOS};
- des soutiens à l'évaluation, tels que de l'information quant aux évaluations initiales les plus adaptées pour certains types de personnes apprenantes^{EOS} et les moyens d'amener un plus grand nombre de personnes apprenantes à atteindre les tâches jalons, afin de faire augmenter les résultats de l'évaluation des progrès des personnes apprenantes^{EOS};

¹²⁰ LNO. *Fiche-conseil sur les pratiques exemplaires : Progrès des personnes apprenantes*, sans date.

¹²¹ LNO. *Fiche-conseil sur les pratiques exemplaires : Progrès des personnes apprenantes*, sans date.

¹²² LNO. *Fiche-conseil sur les pratiques exemplaires: Réussite d'une voie de transition*, sans date.

¹²³ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Organismes de soutien – Directives du programme*, 2016.

¹²⁴ QUILL (Quality In Lifelong Learning) Learning Network. [Portail des tâches](#), sans date.

¹²⁵ LNO. [La formation à la carte en Ontario par l'entremise du programme d'AFB](#), (sans date).

- des soutiens aux voies de transition, tels que des versions abrégées en langage simple des descriptions de voies pour des destinataires précis (p. ex., fournisseurs de services, personnes apprenantes et employeurs)^{EOS}.

L'harmonisation des programmes d'AFB au Cadre du CLAO a été un objectif important des projets de recherche et développement financés par le ministère par l'intermédiaire du Fonds de développement du réseau de prestation des services (FDRPS). Avant 2015-2016, les organismes de soutien en AFB ainsi que des organismes externes pouvaient se voir octroyer un financement du FDRPS dans le cadre d'un processus concurrentiel. Des 29 projets d'organismes de soutien en AFB financés en 2014-2015 par le Fonds, environ la moitié étaient axés, dans une large mesure, sur l'harmonisation au Cadre du CLAO¹²⁶. Ces projets comprenaient, par exemple :

- la formation des fournisseurs de services à l'intégration du renforcement des compétences informatiques dans les services d'AFB;
- la formation des fournisseurs de services à l'utilisation de la Trousse de ressources pour l'évaluation commune des voies de transition du cadre du CLAO;
- la création de versions française et destinée aux personnes sourdes d'un cours offert dans la voie électronique.

Un directeur de réseau régional a décrit comme suit le rôle de son organisme dans la recherche et le développement :

Nous sommes comme le siège social d'une franchise. Nous créons des produits, des services et des idées et en faisons le marketing, puis les franchisés [fournisseurs de services] décident [s'ils les adopteront ou non]^{EOS}.

Les organismes de soutien ont exprimé leur frustration que le financement du FDRPS ne soit plus offert^{EOS}. On ignore l'effet que l'élimination de ce financement aura sur l'élaboration d'autres ressources pédagogiques fondées sur les tâches, la prestation de la formation aux fournisseurs de services et l'harmonisation des services d'AFB au Cadre du CLAO.

Coordination et promotion des services

Les directeurs de réseaux régionaux ont indiqué que leurs organismes ont une **importante fonction à assumer en matière d'information, d'aiguillage, de promotion et de coordination des services** pour le Programme AFB^{EOS}. L'un d'eux a, par exemple, expliqué :

¹²⁶ MESFP. *Summary of 2014-2015 Service Delivery Network Development Fund Projects, 2015.*

« Je suis la **personne-ressource** pour tout ce qui concerne l'alphabétisation. »

– Directeur de réseau régional^{EOS}

Je suis la personne-ressource pour tout ce qui concerne l'alphabétisation... Les fournisseurs de services n'ont pas le temps d'effectuer de recherches, de faire de la sensibilisation auprès des collectivités, de réunir ou de recueillir les pratiques exemplaires, de s'acquitter des tâches administratives inhérentes à la coordination des services... Mon rôle consiste à faire toutes ces choses qu'eux-mêmes n'ont pas le temps de faire. Comme je n'ai aucune responsabilité dans le cadre du programme, j'ai beaucoup plus l'occasion de sortir dans la collectivité, dans une plus large mesure que les fournisseurs de services, qui eux consacrent leur temps à l'enseignement. J'agis en tant que porte-parole de tous les programmes d'alphabétisation dans la collectivité, y compris à toute table ronde communautaire – concernant, par exemple, l'immigration, le logement, le développement communautaire, la pauvreté, la sécurité en matière de logement, l'alimentation. C'est moi qui représente les intérêts collectifs de tous les programmes d'alphabétisation^{EOS}.

Un représentant d'un autre réseau régional a insisté sur le fait que les réseaux régionaux sont les mieux aptes à la coordination des services, en raison de leur impartialité :

Nous n'avons pas de programme propre à un organisme. Nous représentons tous les organismes... Nous nous assurons que les gens sont aiguillés au bon endroit, contrairement à un fournisseur de services qui pourrait vouloir garder une personne apprenante parce qu'il reçoit un financement pour lui^{EOS}.

Le processus de planification et de coordination des services d'alphabétisation a été une technique couramment citée pour la promotion de la coordination des services^{EOS}. Les réseaux régionaux rassemblent tous les fournisseurs de services d'AFB de la zone qu'ils desservent, ainsi que des partenaires communautaires qui desservent les personnes apprenantes de l'AFB ou ont un intérêt dans les besoins en alphabétisation de la collectivité. Ces partenaires comprennent divers organismes centrés sur l'emploi, la santé (y compris les problèmes de santé mentale et de toxicomanie), l'aide sociale, l'éducation, les services sociaux (p. ex. le logement, les banques d'alimentation), les services aux nouveaux arrivants (y compris l'ALS) et le perfectionnement de la main-d'œuvre^{EPC, VC, EOS, SFS}. Le processus permet de cerner les besoins en matière de formation et d'emploi de la collectivité, de trouver des créneaux appropriés pour des fournisseurs donnés et de réduire le chevauchement et la compétition, tout en faisant en sorte que les services pertinents soient au courant de ce que l'AFB peut offrir à leurs clients^{EM, EOS, 127}. Les résultats de ce processus sont transmis annuellement au ministère sous forme de plan de services d'alphabétisation pour chaque zone desservie. Un directeur de réseau régional a décrit ce plan comme « notre plus important livrable^{EOS} ».

¹²⁷ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Organismes de soutien – Directives du programme*, 2016.

Les responsables d'organismes de soutien interviewés appuient aussi la coordination des services en siégeant à des comités et à des groupes de travail, en effectuant des recherches et des travaux de projets et en créant des protocoles et des répertoires d'aiguillage^{EOS}.

7.4 Les fournisseurs de services se fient aux organismes de soutien

Les fournisseurs ont systématiquement indiqué compter sur les ressources et l'aide offertes par les organismes de soutien tant en termes de matériel pédagogique que de conseils professionnels^{VC, EFS, SFS}. Dans le cadre du sondage qui leur était destiné, lorsqu'on leur a demandé de nommer jusqu'à trois ressources qu'ils considéraient comme les plus utiles, ils ont mentionné les ressources d'organismes de soutien beaucoup plus souvent que toute autre source (voir le tableau ci-dessous)^{SFS, 128}. Les entrevues et les visites de consultation ont donné les mêmes résultats^{VC, EFS}.

Sources de ressources que les fournisseurs trouvent particulièrement utiles^{SFS}

Source	Pourcentage des ressources provenant de cette source	Exemples
Organismes de soutien	45%	Ressources en ligne de la COFA, ressources en ligne AlphaPlus, ressources ESKARGO, activités fondées sur les tâches, webinaires
MESFP	10%	Rapport 61, Rapport 64, descriptions des voies de transition, cadre du curriculum
Fournisseurs de services	9%	Ressources Bridging to Deaf Success, webinaires, guides d'évaluation, documents du Cadre du CLAO
Matériel publié	8%	Série Math Sense, série Active Reader, ressources GCFLearnFree, Aztec Learning, série Challenger Reading
Autres	8%	Ressources en ligne gratuites, cours de correspondance

Les fournisseurs ont donné des opinions positives à l'égard :

¹²⁸ Par comparaison, peu de points de services ont dit utiliser le matériel pédagogique fourni par le ministère^{VC, EFS, SFS}, et les instructeurs des points de services n'ont pas mentionné recevoir de conseils d'ordre professionnel de la part du ministère^{VC}.

Si j'ai besoin de quelque chose, j'appelle [mon réseau régional]... Ce sont mes personnes-ressources^{EFS}.

[La personne] qui dirige [notre réseau régional] est phénoménale. Il est toujours au courant des nouveautés, très passionné... Les réseaux régionaux font en sorte que nous restons connectés. Nous sommes si occupés, et travaillerions toujours en cloisonnements si ce n'était des réseaux régionaux^{VC}.

[Les organismes de soutien] fournissent des ressources. Ils nous fournissent de la formation. Ils recueillent de l'information par rapport à nos besoins et à ce que fait le ministère. Ils organisent des formations correspondant précisément à nos besoins. Ils ont par exemple donné des ateliers sur la santé mentale, utilisant le Cadre du CLAO et s'associant à d'autres organismes et services d'emploi^{EFS}.

Pour demeurer au courant des besoins de la collectivité, la plupart des fournisseurs de services ont indiqué utiliser les plans de services d'alphabétisation (76 %) et les discussions/rencontres de planification (78 %) organisées par leur réseau régional^{SFS}. Un fournisseur a rapporté ce qui suit :

Nous nous rencontrons environ tous les deux mois, avec [nom du réseau régional], sous un format de table ronde pour discuter de ce qui se passe. C'est à ce moment-là que nous préparons notre plan de services d'alphabétisation pour l'année. Nous l'établissons ensemble et l'approuvons ensemble. Assister à ces réunions nous permet de savoir exactement ce qui se passe^{EFS}.

De nombreux fournisseurs (52 %) ont aussi indiqué se fier aux organismes de soutien de leur secteur pour les tenir au courant des besoins de leurs personnes apprenantes, et certains (31 %) ont indiqué se fier aux organismes de soutien de leur groupe de prestation désigné^{SFS}.

Il semble y avoir de hauts niveaux de confiance entre les fournisseurs de services et les organismes de soutien^{VC, EOS, EFS, SFS}, de sorte qu'il est plus facile pour les organismes de soutien de fournir un soutien efficace. Quelques organismes de soutien ont vu dans cette confiance un important facteur habilitant pour le travail qu'ils effectuent^{EOS} :

Les responsables de programmes nous font confiance. Ils savent que nous avons à cœur leur intérêt^{EOS}.

Ils me disent simplement en quoi consistent leurs besoins. Je n'ai pas besoin de demander... Ils sont très francs avec moi en ce qui concerne leurs problèmes^{EOS}.

7.5 Les organismes de soutien, sollicités pour remplir un rôle de leadership, n'ont pas droit de le faire

Les organismes de soutien **se voient souvent demander une aide qu'ils n'ont pas pour fonction de fournir, ou sont incapables d'offrir**. C'est en particulier le cas par rapport à deux aspects, le SGC du SIEO et le CGR^{EOS}. Les organismes de soutien ont du mal à apporter leur aide dans ces domaines pour les raisons suivantes :

- Ils **ne jouissent pas d'un accès suffisant**. Le personnel des organismes de soutien n'a pas accès à la plateforme SGC du SIEO^{EOS}, de sorte qu'il lui est difficile d'offrir un soutien technique aux fournisseurs^{EOS}. Ils n'ont pas non plus un accès direct aux données du SGC du SIEO pour les aider à formuler des

suggestions fondées sur les données probantes pour faire augmenter la valeur de la NQS d'un point de service.

- Ils **manquent d'autorité**. Les organismes de soutien n'ont pas le pouvoir ni n'ont pour fonction de décider les définitions de variables qui devraient être utilisées dans le SGC du SIEO, les pratiques en matière de saisie de données qui sont autorisées et interdites, ni ce qui constitue des façons légitimes de satisfaire à la NQS, par opposition aux comportements illégaux visant à « déjouer le système ».
- Ils **manquent de coordination**. Les organismes de soutien sont fragmentés en 27 organismes distincts sans structure hiérarchique ni mécanisme qui permettraient l'examen critique et l'approbation de leur matériel par le ministère^{EM}. Cette fragmentation et le fait que chaque fournisseur puisse se tourner vers au moins quatre organismes de soutien pour obtenir de l'aide garantissent pratiquement que les conseils seront incohérents d'un secteur, d'un groupe de prestation désigné et d'une région à l'autre. Certains des responsables d'organismes de soutien interviewés ont souligné des inefficacités, notamment des mandats qui se chevauchent, la compétition pour les fonds et un manque de coordination^{EOS} : « Ni le bailleur de fonds ni le personnel sur le terrain ne savent clairement qui peut ou doit faire quoi^{EOS}. » Selon quelques directeurs d'organismes de soutien, la perte d'Essential Skills Ontario a rendu plus difficile la coordination entre les organismes de soutien^{EOS}.

Reconnaissant ce problème, les organismes de soutien se sont engagés dans des initiatives ponctuelles pour la coordination de leurs services^{EOS}. Le plus grand exemple en serait les LNO, organisme-cadre spécial non financé pour l'ensemble des 16 réseaux régionaux dont les responsables se rencontrent au moins une fois l'an et partagent un site Web^{EOS, 129}. Les responsables de réseaux régionaux interviewés ont fait l'éloge des LNO, soulignant qu'ils permettent des économies et la coordination par l'hébergement d'un site Web commun, de même que l'établissement de liens par l'intermédiaire desquels échanger des pratiques exemplaires^{EOS}. Il y a aussi de plus petits organismes-cadres spéciaux pour les réseaux régionaux tels que les Networks of Ontario East et les Learning Networks of Ontario Western Region^{EOS, 130}.

Ces entités amalgamées manquent cependant de financement, de reconnaissance officielle ou d'autorité pour prendre des décisions. Par exemple, les LNO ont créé des fiches-conseils à l'intention des fournisseurs, pour les aider à accroître leurs résultats par rapport à la NQS, mais ces fiches-conseils ne sont pas approuvées par le ministère, et ne contiennent donc pas de recommandations officielles.

En dépit de ces difficultés, c'est souvent aux organismes de soutien qu'il revient d'offrir un soutien par rapport au SGC du SIEO et au CGR^{EOS}, ce qui s'explique du fait que les **fournisseurs n'ont pas l'impression de recevoir un soutien adéquat dans ce domaine de la part du ministère**^{VC, EOS, EFS, SFS} (voir le chapitre 11, essentiellement

¹²⁹ LNO. [site Web des LNO](#), sans date.

¹³⁰ Un autre domaine de consolidation et d'efficacité des organismes de soutien est celui de la voie électronique. Deux fournisseurs de la voie électronique (F@D et ACE à distance) sont gérés par des organismes de soutien en AFB, donnant à ces fournisseurs un accès direct à de l'information sur les besoins de la collectivité et évitant le chevauchement du travail pour ce qui est de sensibiliser les collectivités de toute la province. Il s'agit là d'une organisation logique et efficace, puisque tant les organismes de soutien et les fournisseurs de la voie électronique ont des clients dans l'ensemble de la province – leur clientèle n'étant pas confinée à une région géographique précise^{VC}.

axé sur l'efficacité du soutien et des structures de financement du ministère). Il en résulte des lacunes que les organismes de soutien ont du mal à combler. Les fournisseurs sont aussi anxieux pour ce qui est de révéler les domaines de difficulté à leurs conseillers en emploi et en formation (CEF) et préfèrent confier leurs préoccupations aux organismes de soutien (qui n'ont pas le pouvoir de réduire le financement)^{VC, EOS, EFS, SFS}. Le directeur d'un organisme de soutien fondé sur les services a par exemple indiqué que les organismes de soutien étaient devenus des confidentiels pour les fournisseurs et des intermédiaires de confiance entre eux et le ministère :

Nous avons demandé aux fournisseurs de nous parler, de façon confidentielle, de leurs problèmes. Par exemple, nous avons confié au ministère de la Formation et des Collèges et Universités les préoccupations relatives aux tâches culminantes qui avaient été exprimées à titre confidentiel par les membres^{EOS}.

Recommandation A-2 : Explorer les possibilités pour un leadership cohérent, centralisé et consolidé de l'AFB (le leadership comprend l'administration, la création de programmes, l'analyse et l'interprétation de données, la prestation de conseils au personnel sur le terrain, la consultation continue de ce même personnel et l'offre d'une vision globale). Le leadership de l'AFB pourrait être consolidé en un organisme unique, à l'intérieur du ministère ou en dehors.

Recommandation F-5 : Procurer aux organismes de soutien un meilleur accès aux données du SGC du SIEO, de sorte qu'ils puissent appuyer la planification à l'échelle de la collectivité pour les organismes d'AFB qu'ils soutiennent. Accroître la capacité du personnel des organismes de soutien à utiliser au mieux ces données.

7.6 Conclusions

Les organismes de soutien sont importants pour le Programme AFB et les fournisseurs de services. N'ayant pas à assumer, au quotidien, la responsabilité des personnes apprenantes, leur personnel a le temps d'élaborer et de mettre à l'essai du matériel novateur tout en gardant un œil sur la collectivité dans son ensemble et les pratiques exemplaires en évolution dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Les fournisseurs de services recourent à ces organismes pour divers soutiens importants, y compris les efforts continus visant à harmoniser la prestation de services au Cadre du CLAO.

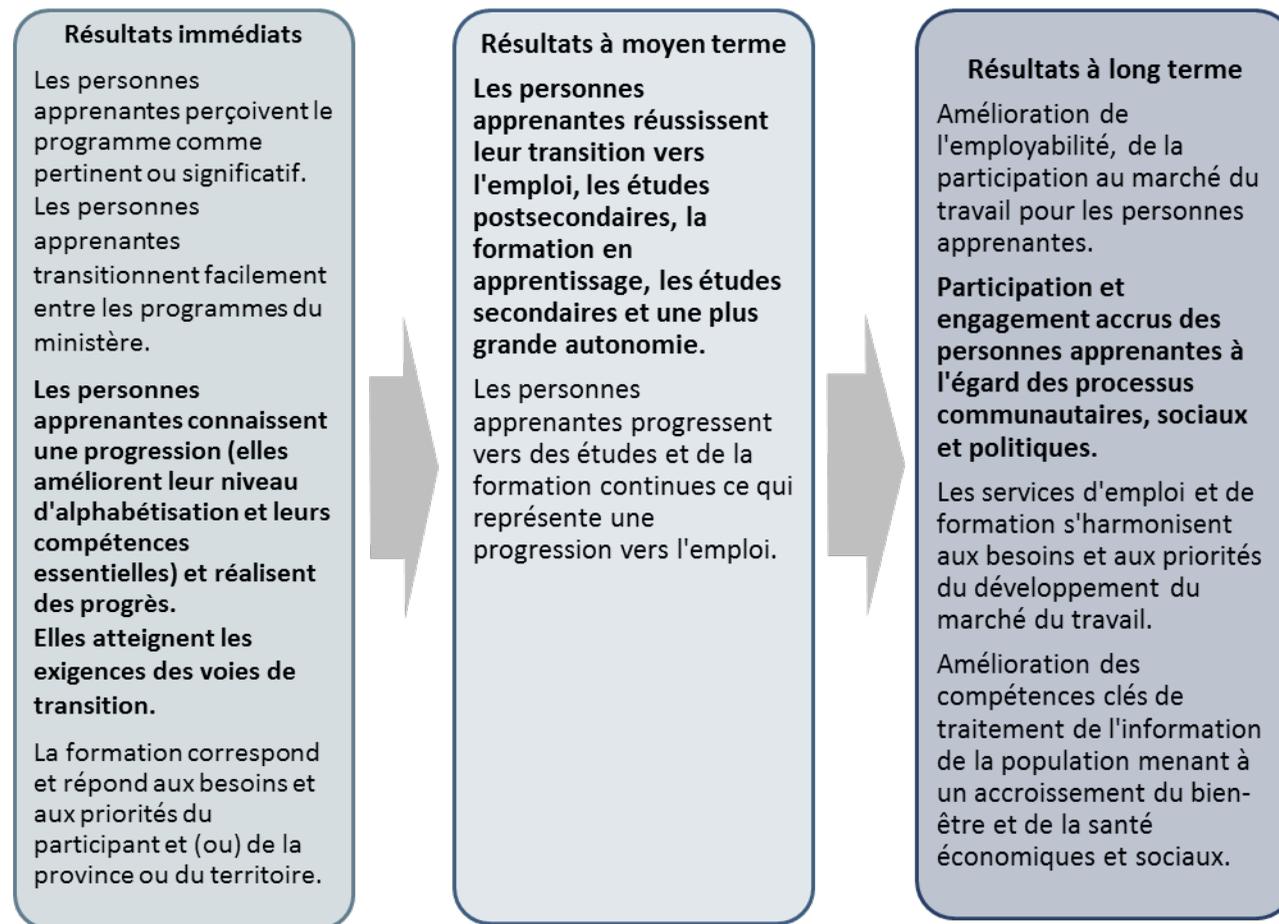
Les fournisseurs de services en sont aussi, cependant, **venus à se fier aux organismes de soutien pour assurer un leadership qu'ils n'ont pas pour fonction d'assurer.** Pour pouvoir assumer ce rôle, les organismes de soutien doivent se voir accorder l'accès et l'autorité nécessaires et voir leurs efforts coordonnés. Inversement, si le ministère ne souhaite pas qu'ils remplissent ce rôle de leadership, le rôle en question doit être rempli de façon plus efficace par le ministère.

8 Dans quelle mesure le programme atteint-il ou démontre-t-il des progrès vers les résultats prévus pour les participants?

8.1 Introduction

Le présent chapitre décrit la mesure dans laquelle l'AFB progresse vers des résultats attendus immédiats, à moyen et à long terme pour les participants.

L'AFB vise à accroître les résultats des participants dans les domaines qui suivent ¹³¹:



La présente évaluation mettait l'accent sur les résultats énumérés en **caractères gras**.

Selon les données sur les résultats des personnes apprenantes et les perceptions des intervenants, le Programme AFB obtient les résultats attendus ¹³². La majorité des personnes apprenantes étaient d'avis que

¹³¹ MESFP. *LBS logic model*, 2015.

¹³² Il convient de noter que les résultats des personnes apprenantes sont grandement fondés sur des données déclarées par les répondants. De plus, le rôle causal de l'AFB dans ces résultats ne peut être établi avec

leur niveau d'alphabétisation et leurs compétences essentielles s'étaient améliorés en raison de leur participation au Programme AFB, tout comme leur confiance. Les personnes apprenantes réussissent les tâches jalons et les exigences des voies de transition, et elles ont le sentiment que la formation les prépare à passer à l'étape suivante.

Certaines personnes apprenantes connaissent une transition réussie vers leurs prochains projets. Plus précisément, les personnes apprenantes des voies de transition vers l'emploi et la formation en apprentissage sont embauchées dans l'année suivant la fin du programme. Celles de la voie de transition vers les études postsecondaires retournent aux études après la fin du programme et y restent l'année suivante. Les personnes apprenantes de la voie de transition vers des crédits d'études secondaires retournent aussi aux études après la fin du programme, et certaines font une transition vers l'emploi dans l'année suivant la fin du programme.

Les personnes apprenantes sont également devenues plus engagées dans leur collectivité, réalisant une intégration sociale et un engagement citoyen accrus.

8.2 Résultat immédiat : Amélioration du niveau d'alphabétisation et des compétences essentielles des personnes apprenantes

La majorité des personnes apprenantes étaient d'avis que leur niveau d'alphabétisation et leurs compétences essentielles s'étaient améliorés en raison de leur participation au Programme AFB et que la formation les avait préparées à passer à l'étape suivante^{GDA, SA}.

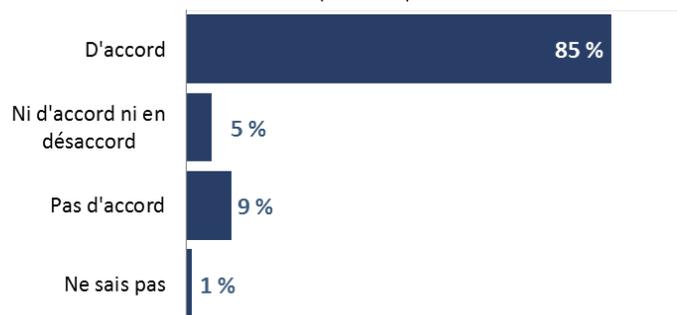
La majorité des personnes apprenantes (85 %) de tous les secteurs, groupes de prestation désignés¹³³ et régions **ont déclaré que leurs compétences se sont améliorées** en raison de la formation en AFB^{SA}, ce qui est conforme aux résultats de l'évaluation de 2011 du Programme AFB (88 %) ¹³⁴.

certitude. Cependant, la triangulation de multiples sources (les résultats déclarés par les personnes apprenantes et les perceptions des personnes apprenantes et des fournisseurs de services) nous permet d'avoir confiance dans les résultats.

¹³³ Les personnes apprenantes du groupe de prestation des personnes sourdes n'étaient pas inclus dans cette analyse, car le nombre de répondants était insuffisant.

¹³⁴ Deloitte. *Evaluation of the LBS program*, 2011.

85 % des personnes apprenantes conviennent que leurs compétences se sont améliorées à la suite d'une formation en AFB (n = 1 149)^{SA}



Les compétences ci-dessous ont souvent été mentionnées^{GDA} :

- Lecture
- Grammaire
- Littératie numérique
- Écriture
- Rédaction de courriels
- Entregent
- Gestion du temps
- Compétences organisationnelles
- Travail en équipe
- Établissement des buts
- Résolution de problèmes
- Établissement d'un budget
- Faire des appels

La majorité des personnes apprenantes de tous les secteurs, groupes de prestation désignés¹³⁵ et régions ont également convenu qu'elles pouvaient appliquer les compétences apprises **dans leur quotidien**^{SA}.

¹³⁵ Les personnes apprenantes du groupe de prestation des personnes sourdes n'étaient pas inclus dans cette analyse, car le nombre de répondants était insuffisant.

« Je n'ai pas fait mes études en Jamaïque. Je n'étais pas capable d'y aller, car ils me battaient pour me faire apprendre.

Lorsque je suis arrivé au Canada, je pouvais seulement lire mon nom.

Maintenant je peux lire. »

– Personne apprenante^{GDA}

Les fournisseurs de services ont aussi indiqué que les personnes apprenantes avaient amélioré leurs compétences. Parmi tous les secteurs, régions et groupes de prestation désignés, la majorité des fournisseurs de services (95 %) ont indiqué que la plupart ou l'ensemble de leurs personnes apprenantes réalisent des améliorations significatives de leur niveau d'alphabétisation et de leurs compétences essentielles^{SFS}.

« J'apprends à gérer mon budget. Faire avec ce que nous avons... Maintenant, c'est plus facile. **Nous arrivons à boucler les fins de mois.** »

– Personne apprenante^{GDA}

La plupart des **personnes apprenantes réussissent les tâches jalons**. En moyenne, les personnes apprenantes réussissent 84 % des tâches jalons qu'elles tentent. Parmi les personnes apprenantes qui fréquentaient le programme entre le 1^{er} avril 2012 et le 31 mars 2014, 86 % avaient réussi au moins une tâche jalon à la fin d'activité du programme^{DA}.

8.3 Résultat immédiat : De nombreuses personnes apprenantes mènent à bien leur plan d'apprentissage

À la fin d'activité du programme, plus de la moitié des personnes apprenantes (59 %) ont mené à bien toutes les « activités d'apprentissage liées aux buts » (déterminé par leurs instructeurs)^{DA, 136}. Ces résultats sont comparables aux niveaux d'atteinte des buts démontrés par l'évaluation de 2011 du Programme AFB (57 %) ¹³⁷.

Parmi les anciennes personnes apprenantes qui ont quitté le programme avant de l'avoir terminé ¹³⁸:

¹³⁶ Il convient de noter que cette mesure diffère de la mesure du CGR de l'atteinte des buts, qui exige en outre la réalisation d'une tâche culminante.

¹³⁷ Deloitte. *Evaluation of the LBS program*, 2011.

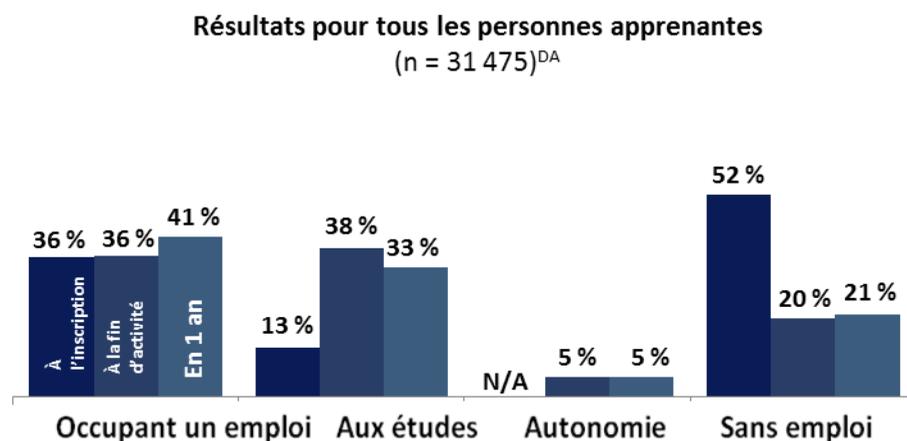
- 45 % l'ont fait pour des raisons personnelles (santé, famille, trop occupée);
- 29 % l'ont fait, car elles avaient atteint leurs buts (obtention d'un emploi, retour aux études);
- 27 % l'ont fait en raison de difficultés liées au programme (trop difficile, pas ce à quoi elles s'attendaient, ne l'ont pas aimé, difficile de s'y rendre, n'obtenaient pas ce dont elles avaient besoin);
- 7 % l'ont fait pour d'autres raisons^{SA}.

8.4 Résultat à moyen terme : Les personnes apprenantes se sentent prêtes pour leurs prochains projets

La plupart des personnes apprenantes (83 %) ont déclaré que la formation les avait préparées à franchir les prochaines étapes dans l'atteinte de leurs buts^{SA}. La majorité des fournisseurs de services (87 %) étaient également d'avis que la formation préparait une grande partie ou la totalité des personnes apprenantes pour leur transition vers les prochaines étapes^{SFS}.

8.5 Résultat à moyen terme : Les personnes apprenantes réalisent des progrès sur le plan des études et de l'emploi

Comme le montre le graphique ci-dessous, les personnes apprenantes réalisent des progrès sur le plan de l'emploi et des études.



Les chiffres comprennent seulement les anciennes personnes apprenantes pour lesquelles nous disposons de l'information pour les trois moments différents (l'information complète était disponible pour 64 % des personnes apprenantes ayant terminé le programme).

¹³⁸ On a demandé aux personnes apprenantes interviewées si elles avaient quitté la formation avant de l'avoir terminée. Par conséquent, cette information s'appuie sur la perception des personnes apprenantes de la fin du programme.

L'information de suivi a été recueillie dans l'année suivant la fin d'activité du programme (si une personne apprenante a fait l'objet de plusieurs suivis, l'information la plus récente a été utilisée).

Le pourcentage de personnes apprenantes aux études est passé de 13 % lorsqu'elles ont commencé la formation en AFB à 38 % lorsqu'elles l'ont quitté, c'est-à-dire que 25 % des personnes apprenantes sont retournées aux études après leur participation au Programme AFB.

Les niveaux d'emploi sont restés les mêmes entre l'inscription et la fin d'activité du programme (36 %), mais ils ont augmenté à 41 % dans l'année suivant la fin d'activité, indiquant qu'un autre 5 % des personnes apprenantes ont été embauchées.

Ces résultats sont semblables à ceux révélés par l'évaluation du Programme AFB de 2011¹³⁹, sauf que davantage de personnes apprenantes sont maintenant embauchées (tant avant qu'après leur formation en AFB).

Le sondage auprès des personnes apprenantes, mené de janvier à mars 2016, fournit de l'information plus à jour sur les activités actuelles des personnes apprenantes. Il suggère que les résultats d'emploi continuent de s'améliorer avec le temps. Globalement, plus de la moitié des anciennes personnes apprenantes (51 %) ont déclaré qu'elles travaillaient, et 55 % d'entre elles sont employées à temps plein^{SA}. De plus, 23 % ont dit être aux études (58 % d'entre elles vont au collège)^{SA, 140}.

Parmi les anciennes personnes apprenantes qui travaillaient tant avant qu'après le Programme AFB, nombre d'entre elles ont indiqué que la *qualité* de leur emploi s'était améliorée. En fait, 58 % anciennes personnes apprenantes de l'AFB qui travaillent actuellement ont déclaré avoir obtenu un meilleur poste depuis le début de leur formation en AFB^{SA}, ce qui équivaut à environ 30 % de toutes les anciennes personnes apprenantes interviewées^{SA}.

8.6 Résultat à moyen terme : Certaines personnes apprenantes atteignent leurs buts

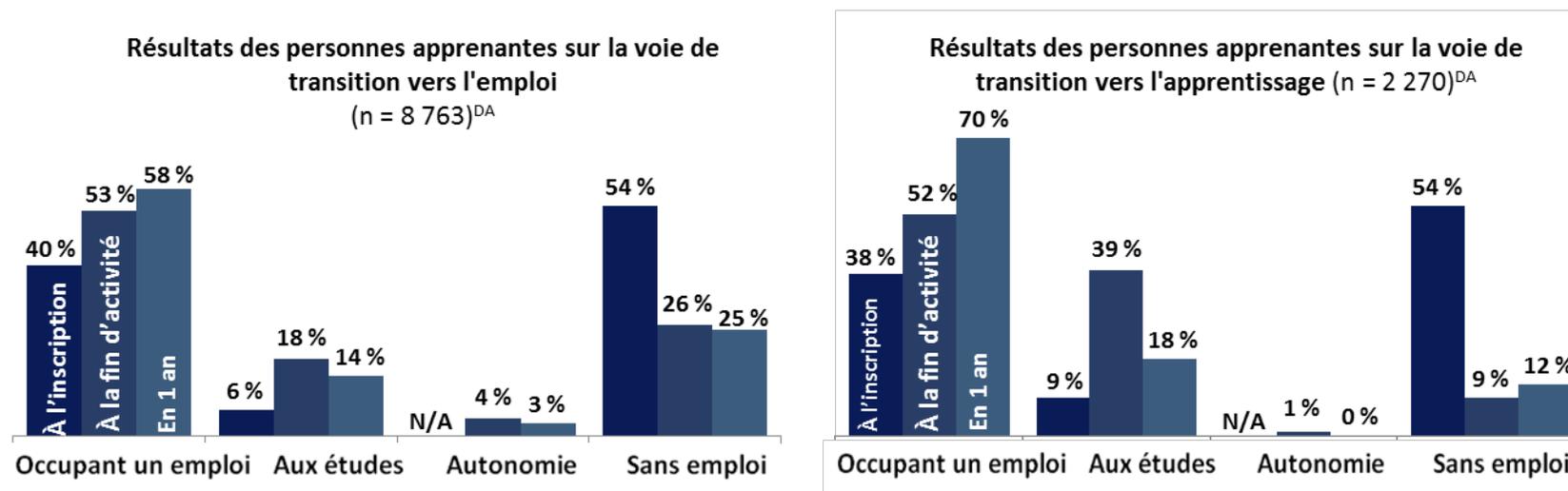
Lorsqu'ils sont ventilés par voie de transition, les progrès sur le plan de l'emploi et des études sont bien plus évidents, et il y a une forte corrélation entre les résultats et la voie de la personne apprenante. Par exemple, les personnes apprenantes de la voie de transition vers les études postsecondaires obtiennent des résultats plus solides sur le plan de l'inscription aux études que pour l'emploi.

¹³⁹ Deloitte. *Evaluation of the LBS program*, 2011.

¹⁴⁰ Il y a eu du chevauchement entre ceux qui sont aux études et ceux qui travaillent. Au total, 9 % des anciennes personnes apprenantes travaillent tout en faisant des études^{SA}.

Les personnes apprenantes des voies de transition vers l'emploi et la formation en apprentissage réalisent des progrès importants sur le plan de l'emploi.

Les personnes apprenantes sur la voie de transition vers l'emploi ont réalisé des progrès importants sur le plan de l'emploi. Au début de la formation en AFB, 40 % des personnes apprenantes occupaient déjà un emploi. À la fin de la formation en AFB, ce nombre était passé à 53 % puis à 58 % dans l'année suivant la fin d'activité du Programme AFB^{DA}. Les personnes apprenantes sur cette voie ont aussi réalisé des progrès sur le plan de l'inscription aux études. Le pourcentage de personnes apprenantes inscrites aux études a triplé, passant de 6 % à 18 % à la fin de la formation en AFB^{DA}.



Les chiffres comprennent seulement les anciennes personnes apprenantes pour lesquelles nous disposons d'information pour les trois moments différents (l'information complète était disponible pour 64 % des personnes apprenantes ayant terminé le programme).

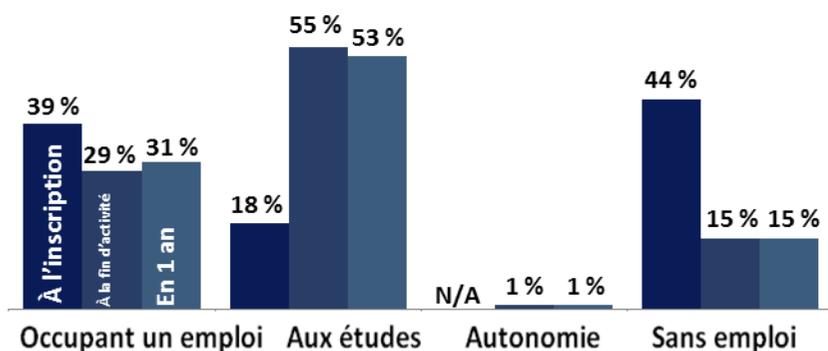
L'information de suivi a été recueillie dans l'année suivant la fin d'activité du programme (si une personne apprenante a fait l'objet de plusieurs suivis, l'information la plus récente a été utilisée).

Les personnes apprenantes sur la voie de transition vers l'apprentissage ont réalisé des progrès encore plus importants sur le plan de l'emploi (augmentation globale de 32 % entre l'inscription et le suivi). Les progrès sur le plan de l'inscription aux études étaient également impressionnants, ils ont ainsi quadruplé entre l'inscription et la fin d'activité du programme (9 % à 39 %), puis ils ont diminué à 18 % dans l'année suivant la fin d'activité^{DA}.

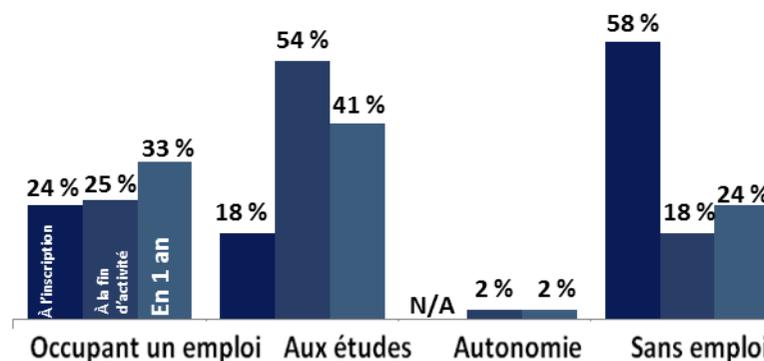
Les personnes apprenantes sur les voies vers les études secondaires et postsecondaires retournent aux études.

De nombreuses personnes apprenantes sur la voie vers les études postsecondaires sont retournées aux études. Le pourcentage des personnes apprenantes qui retournent aux études a triplé entre l'inscription (18 %) et la fin d'activité (55 %) du programme. Les taux d'emploi ont globalement augmenté alors que les personnes apprenantes quittaient leur emploi afin de retourner aux études^{DA}.

Résultats des personnes apprenantes sur la voie de transition vers les études postsecondaires (n = 12 621)^{DA}



Résultats des personnes apprenantes sur la voie de transition vers les études secondaires (n = 4 185)^{DA}



Les chiffres comprennent seulement les anciennes personnes apprenantes pour lesquelles nous disposons d'information pour les trois moments différents (l'information complète était disponible pour 64 % des personnes apprenantes ayant terminé le programme).

L'information de suivi a été recueillie dans l'année suivant la fin d'activité du programme (si une personne apprenante a fait l'objet de plusieurs suivis, l'information la plus récente a été utilisée).

Les personnes apprenantes de la voie de transition vers des crédits d'études secondaires ont réalisé des progrès sur le plan de l'inscription aux études très semblables à ceux de la voie de transition vers les études postsecondaires. Le pourcentage de ces personnes apprenantes inscrites aux études a triplé entre l'inscription (18 %) et la fin d'activité (54 %) du programme. Moins de personnes apprenantes étaient encore aux études dans l'année suivant la fin d'activité du Programme AFB, peut-être parce qu'elles avaient obtenu les crédits dont elles avaient besoin. Le suivi a indiqué que des progrès ont été réalisés dans le pourcentage de personnes apprenantes embauchées (hausse de presque 10 %)^{DA}.

Les personnes apprenantes de la voie vers l'autonomie acquièrent des compétences qui leur permettent d'accroître leur autonomie.

Toutes les personnes apprenantes acquièrent des compétences pour l'autonomie, mais ce résultat mérite d'être tout particulièrement souligné pour celles qui sont sur la voie de transition vers l'autonomie.

À la question sur les plus importants changements dans leur vie causés par la formation en AFB, presque la moitié des personnes apprenantes (49 %) de la voie de transition vers l'autonomie ont indiqué qu'elles avaient accru leur autonomie^{SA}. Elles ont aussi mentionné les compétences informatiques, financières et en communication comme principaux résultats^{SA}.



Les fournisseurs de services sont aussi d'avis que les personnes apprenantes gagnaient en autonomie. Ils ont mentionné que les personnes apprenantes avaient accru leurs aptitudes parentales et qu'elles avaient appris à mieux gérer leur santé et leur ménage^{SFS}. Comme l'a décrit un fournisseur de services :

Les personnes apprenantes arrivent à mieux gérer leur santé : à comprendre et à remplir des formulaires, à comprendre et à respecter des ordonnances, des directives, des renseignements médicaux et à lire l'information sur la nutrition. Elles sont plus en mesure de gérer leur ménage : de comprendre les circulaires de l'épicerie, de calculer les coûts, d'établir un budget des dépenses du ménage, d'écrire des lettres aux propriétaires, à la famille, etc., de lire les bulletins de leurs enfants, d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Elles sont plus aptes à s'orienter dans le monde extérieur : à traiter avec des avocats et des représentants du gouvernement, à voter, à accéder à des ressources ou à des activités communautaires, à participer à des initiatives sociales et civiques, à utiliser les services de la CTT, à lire et à comprendre les nouvelles, et à réfléchir de manière critique à l'information qu'elles reçoivent^{SFS}.

8.7 Résultats à long terme : Les personnes apprenantes pourraient avoir accru leur participation et leur engagement aux processus communautaires, sociaux et politiques

Il semble que les personnes apprenantes aient **augmenté leur participation et leur engagement aux processus communautaires, sociaux et politiques**^{SA, SFS}. Le sondage auprès des personnes apprenantes a permis de révéler que 24 % d'entre elles ont davantage pris part aux activités de leur collectivité en raison de la formation en AFB^{SA}. Les fournisseurs de services ont aussi déclaré que les personnes apprenantes avaient un plus grand sentiment d'appartenance et une meilleure intégration sociale et engagement citoyen. Les fournisseurs de services ont de plus mentionné que leurs personnes apprenantes sont maintenant mieux intégrées à la collectivité et sont plus intéressées par les questions sociales^{SFS}.

8.8 Les résultats des personnes apprenantes diffèrent entre les secteurs, les groupes de prestation désignés et les voies

Le tableau de la page suivante compare des résultats choisis entre les secteurs, les groupes de prestation désignés et les voies.

Certaines tendances dans les résultats ont été observées pour tous les secteurs. Plus précisément :

- Les personnes apprenantes du **secteur collégial** progressent particulièrement bien (comme mesuré par les tâches jalons). Il n'est pas surprenant qu'elles soient plus susceptibles de retourner aux études que les personnes apprenantes des autres secteurs, mais moins susceptibles d'effectuer des progrès sur le plan de l'emploi^{DA}.
- Les personnes apprenantes du **secteur des organismes communautaires** progressent plus lentement que celles des autres secteurs, et elles réussissent moins leurs tâches jalons. Cette lente progression pourrait être due aux multiples obstacles auxquels font face les personnes apprenantes et (ou) parce qu'il existe peu de tâches jalons pouvant évaluer la progression des personnes apprenantes lorsqu'elles ont des niveaux de compétence très faibles^{DA}.

Des tendances ont également été observées pour tous les groupes de prestation désignés :

- Les personnes apprenantes **du groupe de prestation des personnes sourdes** progressent beaucoup plus lentement que les autres. Elles réussissent moins leurs tâches jalons et sont moins susceptibles d'atteindre leurs buts et de

terminer toutes les activités d'apprentissage liées aux buts. Globalement, un plus grand nombre de personnes apprenantes quittent les études alors qu'elles fréquentent le programme que de personnes apprenantes ne s'y inscrivent, mais il y a une petite augmentation de l'emploi dans l'année suivant la fin d'activité du programme^{DA}. Certaines des raisons qui expliquent cette situation sont détaillées à l'Annexe C: Étude de cas sur le volet destiné aux personnes sourdes.

- Les personnes apprenantes **du groupe de prestation des Autochtones** réalisent de forts progrès sur le plan de l'emploi, et nombre d'entre elles retournent aux études, mais peu atteignent entièrement leurs buts ou terminent toutes les activités d'apprentissage liées à l'atteinte de leurs buts^{DA}.
- La progression des personnes apprenantes **des groupes de prestation des francophones** est relativement lente dans le programme, mais elles finissent par réussir les tâches jalons. Elles présentent des résultats sur le plan de l'emploi et des études plus modérés^{DA}.

Tableau : Comparaisons des résultats par secteur, groupe de prestation désigné et voie de transition^{DA}

	Secteur	Secteur	Secteur	Groupe de prestation désigné	Voie de transition	Voie de transition	Voie de transition	Voie de transition	Voie de transition			
% de personnes apprenantes	31 %	41 %	28 %	89 %	1 %	7 %	3 %	28 %	6 %	16 %	39 %	12 %
Résultats	Organisme communautaire	Collège	Conseil scolaire	Anglophones	Personnes sourdes	Francophones	Autochtones	Emploi	Apprentissage	Études secondaires	Études postsecondaires	Autonomie
% de personnes apprenantes atteignant au moins une tâche jalon	77 %	96 %	81 %	86 %	77 %	86 %	82 %	83 %	88 %	79 %	92 %	82 %
Taux moyen d'atteinte des jalons	73 %	93 %	79 %	83 %	76 %	85 %	80 %	79 %	86 %	76 %	90 %	79 %
Délai médian pour l'acquisition de compétences (semaines)	10,7	1,3	5,0	5,0	23,0	11,0	4,0	7,0	5,0	5,3	2,5	10,5
% de personnes apprenantes exécutant toutes les activités d'apprentissage liées aux buts	55 %	62 %	58 %	59 %	48 %	66 %	45 %	60 %	68 %	51 %	57 %	64 %
% aux études au début des activités*	6 %	16 %	14 %	11 %	39 %	25 %	8 %	6 %	9 %	18 %	18 %	7 %
% aux études à la fin des activités*	23 %	48 %	39 %	39 %	20 %	34 %	28 %	18 %	39 %	54 %	55 %	9 %
Changement entre le début et la fin des activités : % aux études*	↑17 %	↑32 %	↑25 %	↑28 %	↓19 %	↑9 %	↑20 %	↑12 %	↑30 %	↑36 %	↑37 %	↑2 %

	Secteur	Secteur	Secteur	Groupe de prestation désigné	Voie de transition							
% occupant un emploi au début des activités*	32 %	42 %	30 %	36 %	20 %	43 %	23 %	40 %	38 %	24 %	39 %	28 %
% occupant un emploi dans l'année suivant la fin des activités*	44 %	40 %	39 %	41 %	25 %	40 %	38 %	58 %	70 %	33 %	31 %	25 %
Changement entre le début des activités et le suivi : % occupant un emploi*	↑12 %	↓2 %	↑9 %	↑5 %	↑5 %	↓3 %	↑15 %	↑18 %	↑32 %	↑9 %	↓8 %	↓3 %
% de personnes apprenantes qui quittent le programme parce qu'elles ont terminé les activités ou atteint leur but	48 %	52 %	51 %	51 %	35 %	53 %	42 %	55 %	65 %	43 %	49 %	51 %

Ces chiffres comprennent uniquement les personnes apprenantes qui ont quitté le programme. Le texte en **vert** indique un résultat plus positif, alors que le texte **orange** indique un résultat moins positif (en comparaison).

Ces chiffres comprennent uniquement les personnes apprenantes pour lesquelles il existait de l'information sur leur participation au marché du travail au début, à la fin des activités et au suivi.

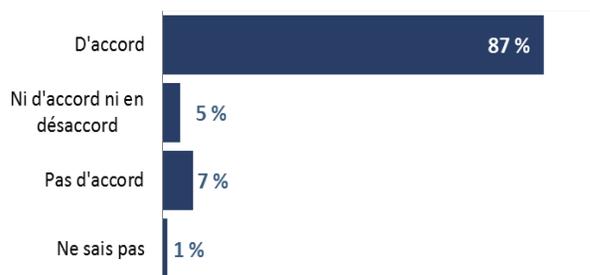
Enfin, il existe d'importantes différences d'une voie de transition à l'autre :

- Comme il fallait s'y attendre, les personnes apprenantes de la **voie de transition vers l'autonomie ne réalisent pas de progrès sur le plan de l'emploi et des études**. Elles progressent plus lentement que les personnes apprenantes d'autres voies de transition^{DA}.
- Les **personnes apprenantes de la voie de transition vers la formation en apprentissage progressent rapidement vers les études et l'emploi**^{DA}. Il semble que ces personnes apprenantes participent au Programme AFB pour corriger des lacunes qui les freinent en ce qui a trait à leurs compétences^{VC}.

8.9 Les personnes apprenantes acquièrent de la confiance et de l'estime de soi grâce au Programme AFB

Lorsque l'on a demandé aux personnes apprenantes dans quelle mesure elles avaient changé grâce à la formation en AFB, la réponse la plus courante (mentionnée par 48 %) a été qu'elles avaient **plus de confiance et une meilleure estime de soi**^{SA}. Lorsqu'on leur a demandé en particulier si le Programme AFB les avait aidées à se sentir plus confiantes à l'égard des étapes suivantes, 87 % ont répondu positivement^{SA}.

La majorité des personnes apprenantes sont d'avis que leur formation les a aidées à se sentir plus confiantes à l'égard des étapes suivantes (n = 1 149)^{SA}



« Le programme **renforce la confiance et l'estime de soi plus que toute autre chose**.

De nombreuses personnes blessées, abattues, s'inscrivent au programme et le quittent avec un sentiment de satisfaction qu'elles ne croyaient pas possible auparavant. »

– Fournisseur de services^{SFS}

La documentation suggère que les gains de confiance sont courants parmi les personnes apprenantes adultes et qu'ils constituent une partie importante de l'apprentissage¹⁴¹.

En plus de la confiance, les changements les plus souvent mentionnés concernent le développement des éléments suivants par les personnes apprenantes^{GDA, SA, SFS} :

- de meilleures aptitudes générales en communication;
- des compétences en gestion du temps;
- des compétences en autogestion;
- une plus grande résilience et un optimisme accru quant à leur avenir;
- une meilleure compréhension du système de formation en apprentissage et d'études postsecondaires et de meilleures compétences pour naviguer dans ce système;
- un sentiment accru d'appartenance et d'engagement civique;
- une motivation accrue;
- une meilleure connaissance des ressources;
- de meilleures aptitudes parentales;
- une capacité renforcée à bien gérer les finances;
- un sens des responsabilités accru;
- de meilleures compétences en apprentissage et un plus grand désir d'apprendre.

Les déclarations suivantes de personnes apprenantes rendent compte de la façon dont l'AFB change leur vie :

Pour les personnes comme moi qui sont passées à travers les mailles du filet du système scolaire ordinaire, il y a de nombreuses années, cette école m'a donné une seconde chance d'atteindre mon but, car elle a élevé ma confiance en moi. Avant, on me disait toujours que j'étais stupide¹⁴².

Le programme m'aide. Je peux maintenant lire les échelles des cartes. J'apprends à calculer la distance et le temps nécessaire pour me rendre quelque part. Je dois faire ça à mon travail^{GDA}.

Je fais quelque chose de ma vie^{GDA}.

¹⁴¹ Eldred, J. et coll. [Catching confidence: The nature and role of confidence](#), 2006.

¹⁴² Cette citation est tirée d'un témoignage imprimé reçu pendant une visite de consultation.

« Mon expérience m'a
changé – **elle m'a
donné de la
confiance.** »

– Personne apprenante^{VC}

« Ce que j'ai appris à
propos de moi-même,
c'est que **contrairement
à ce que je pensais
auparavant, je ne suis
pas stupide.** »

– Personne apprenante^{VC}

8.10 Conclusions

Le Programme AFB change la vie des personnes apprenantes, selon les personnes apprenantes et les fournisseurs de services. Les personnes apprenantes indiquent qu'elles augmentent leur confiance en améliorant de façon importante leurs compétences essentielles et leur niveau d'alphabétisation. La majorité se sent prête pour l'étape suivante au moment de quitter le programme. En effet, certaines personnes apprenantes ont indiqué avoir réussi leur transition vers les étapes suivantes dans l'année ayant suivi la fin d'activité du programme, celles des voies de transition vers l'emploi et la formation en apprentissage ayant trouvé un emploi ou un meilleur emploi, et celles des voies vers les études secondaires et postsecondaires étant retournés aux études.

La participation à la formation en AFB a également encouragé plus de personnes apprenantes à renforcer leur participation et leur engagement aux processus communautaires, sociaux et politiques.

9 Dans quelle mesure le Programme AFB est-il offert de manière efficace et efficiente?

9.1 Introduction

Le présent chapitre comprend une évaluation de l'efficacité et de l'efficience du Programme AFB qui étudie les extrants et le total des coûts du programme. Il présente en outre les facteurs qui nuisent et ceux qui contribuent à l'efficience du programme.

Le chapitre débouche sur trois conclusions principales :

- Les coûts horaires de l'AFB sont raisonnables, comparativement aux coûts des études collégiales. (Il convient d'analyser les résultats relatifs aux coûts avec prudence, étant donné que la présente évaluation constitue la première tentative d'analyse des coûts du Programme AFB, que certains renseignements importants, tels que les coûts administratifs engagés par le ministère, sont manquants, que l'intégrité des données est parfois compromise et qu'il existe très peu d'information permettant d'effectuer des comparaisons.)
- Les facteurs habilitants perçus d'une prestation de services efficace et efficiente comprennent les qualifications et l'engagement du personnel, ainsi que les relations et le regroupement sous un même toit avec les autres organismes.
- Les obstacles perçus à une prestation de services efficace et efficiente comprennent le financement insuffisant ainsi que les processus de gestion du rendement du ministère.

9.2 Les coûts de l'AFB sont raisonnables

Quels sont les coûts du Programme AFB?

En 2014-2015, **les dépenses pour le Programme AFB se sont élevées à 83 903 392 \$.** Les coûts de l'administration et de la surveillance internes du programme n'étaient pas disponibles¹⁴³. Le tableau ci-dessous présente un sommaire des dépenses¹⁴⁴.

¹⁴³ Les coûts internes comprennent : Salaires des CEF; déplacement des CEF aux fins de visites de conformité; salaires des cadres (p. ex., politique, programme, veille stratégique); pourcentage des frais de bureau du MESFP attribués à l'AFB, etc. Le personnel du MESFP étant responsable de plusieurs programmes, il est difficile de déterminer le pourcentage des coûts liés en particulier au Programme AFB.

¹⁴⁴ MESFP. *Document d'information sur le budget des dépenses et la planification axée sur les résultats 2014-2015*, 2015.

Tableau : Résumé de toutes les dépenses de programme, 2014-2015

Type de dépense	N ^{bre} d'organismes	Dépenses	% du total
Subvention de fonctionnement des fournisseurs de services en personne	274	73 103 298 \$	87 %
Subvention de fonctionnement des fournisseurs de services de la voie électronique	5	3 600 000 \$	4 %
Subvention de fonctionnement des organismes de soutien	27	3 567 853 \$	4 %
Fonds de développement du réseau de prestation des services (subvention de projets)	32	3 464 766 \$	4 %
Formation	1	167 475 \$	< 1 %
Frais généraux (p. ex., les coûts associés au personnel du MESFP administrant l'AFB)	S.O.	Dépenses inconnues	
Total		83 903 392 \$	

Les coûts de l'AFB ont diminué de plus de deux millions de dollars en 2015-2016, en partie en raison de la réattribution des fonds du FDRPS à d'autres priorités du MESFP.

Où va cet argent?

Des paiements de transfert pour les fournisseurs de services en personne ont été accordés à 274 points de service. En 2014-2015, la valeur de ces paiements allait de presque 4,7 millions de dollars annuellement pour un point de services desservant plus de 2 300 personnes apprenantes, à moins de 100 000 \$ annuellement pour un point de service desservant moins d'une douzaine de personnes apprenantes. Le paiement de transfert médian s'élevait à environ 140 000 \$. Parmi les secteurs, les organismes communautaires disposaient de plus faibles budgets (budget médian d'environ 105 000 \$), et les collèges, des budgets les plus élevés (environ 315 000 \$)¹⁴⁵. Des subventions de fonctionnement pour les organismes de soutien ont été versées à 27 organismes en 2014-2015, dont 16 réseaux régionaux (voir le tableau ci-dessous)¹⁴⁶.

Tableau : Subvention de fonctionnement pour les organismes de soutien, 2014-2015

¹⁴⁵ MESFP. *Document d'information sur le budget des dépenses et la planification axée sur les résultats 2014-2015*, 2015.

¹⁴⁶ MESFP. *LBS expenditures for support organizations 2014-15 to 2015-16 spreadsheet*, 2016.

Type d'organisme de soutien	N ^{bre} d'organismes	Dépenses
Réseau régional	16	1 570 456 \$
Organisme desservant des groupes de prestation désignés (y compris Essential Skills Ontario)	4	678 260 \$
Organisme sectoriel	3	252 508 \$
Autre organisme de soutien en AFB	4	1 066 629 \$
Total	27	3 567 853 \$

Une subvention au titre du FDRPS a été versée à 31 organismes en 2014-2015, y compris 24 des 27 organismes de soutien en AFB (voir le tableau ci-dessous)¹⁴⁷. Les subventions au titre du FDRPS ont été réattribuées à d'autres priorités du gouvernement en 2015-2016, réduisant les coûts de 3,5 millions de dollars¹⁴⁸.

Tableau : Subvention de projets au titre du FDRPS, 2014-2015

Bénéficiaire	N ^{bre} d'organismes	Dépenses
Réseau régional	13	1 223 618 \$
Organisme desservant des groupes de prestation désignés (y compris Essential Skills Ontario)	4	636 207 \$
Organisme sectoriel	3	446 772 \$
Autre organisme de soutien en AFB	4	820 909 \$
Organisme externe à l'AFB (p. ex., commissions de planification de la main-d'œuvre)	7	337 260 \$
Total	31	3 464 766 \$

¹⁴⁷ MESFP. *LBS expenditures for support organizations 2014-15 to 2015-16 spreadsheet, 2016.*

¹⁴⁸ MESFP. *SDNDF fiscal 2014-15 spreadsheet, 2014.*

Qu'est-ce que cette somme permet d'acheter?

En 2013-2014, la somme d'environ 84 millions de dollars dépensée pour le Programme AFB a permis de fournir les services suivants^{DA, 149} :

	En personne	Voie électronique	Total
Personnes apprenantes desservies	36 719	5 587	~40 000¹⁵⁰
Heures de service	10 787 356	Inconnu ¹⁵¹	~11 000 000
Tâches jalons atteints	61 394	5 490	66 884
Atteinte des buts ¹⁵²	4 041	0 ¹⁵³	4 041

En outre, les fournisseurs de services ont fourni de l'information, et ont effectué des évaluations et des aiguillages pour de nombreuses personnes (clients) qui ne sont pas officiellement devenues des personnes apprenantes.

En tenant compte uniquement des paiements de transfert pour les fournisseurs de services, la prestation de services d'AFB coûte environ^{DA, 154} :

¹⁴⁹ MESFP. *Document d'information sur le budget des dépenses et la planification axée sur les résultats 2014-2015, 2015*; données du rapport Qualité des services en détail; données du SGC du SIEO sur les personnes apprenantes.

¹⁵⁰ Il est impossible de calculer un nombre exact, le nombre de personnes apprenantes en apprentissage mixte (inscrits à des services en personne et à la voie électronique) étant inconnu.

¹⁵¹ Le total des heures n'a pu être calculé pour la voie électronique, en raison d'inexactitudes concernant l'évaluation du nombre d'heures de formation par semaine.

¹⁵² Les mesures de l'atteinte des buts indiquent l'atteinte réussie des trois éléments du plan d'apprentissage : les tâches jalons, les tâches culminantes et les activités d'apprentissage.

¹⁵³ Ce chiffre est dû au fait qu'aucune tâche culminante n'est actuellement accessible à l'administration en ligne; l'« atteinte des buts » exige qu'une personne apprenante ait réalisé une tâche culminante propre à une voie de transition.

¹⁵⁴ MESFP. *Document d'information sur le budget des dépenses et la planification axée sur les résultats 2014-2015, 2015*; MESFP. *Document d'information sur le budget des dépenses et la planification axée sur les résultats 2013-2014, 2014*; données du rapport Qualité des services en détail.

En personne	Voie électronique
2 000 \$ par personne apprenante ¹⁵⁵	650 \$ par personne apprenante ¹⁵⁶
7 \$ par heure ¹⁵⁷	montant inconnu par heure ¹⁵⁸

Ces chiffres doivent être **interprétés uniquement comme des estimations approximatives**, pour les motifs suivants :

- Les taux horaires sont fondés sur les estimations des fournisseurs de l'engagement de temps hebdomadaire des personnes apprenantes et peuvent ne pas être exacts. (Les valeurs manquantes en ce qui avait trait au temps consacré ont été remplacées par la moyenne du point de service.) Le coût horaire réel pourrait être considérablement plus élevé ou plus faible que ce qui est indiqué.
- Pour certaines variables, les données sur le rendement de 2013-2014 ont été appariées aux données sur le budget de 2014-2015.
- Les fournisseurs laissent parfois sciemment certaines personnes apprenantes hors du SGC du SIEO^{VC, EFS}, ce qui signifie que les coûts par personne apprenante et par heure sont probablement inférieurs à ceux présentés.
- Les fournisseurs peuvent ne pas entrer les personnes apprenantes dans le SGC du SIEO jusqu'à ce qu'elles aient participé au programme durant une certaine période^{VC}. Par conséquent, le coût horaire est probablement plus faible que ce qui est présenté.

¹⁵⁵ Budget de fonctionnement de 2014-2015 divisé par le nombre réel de personnes apprenantes en 2014-2015, quel que soit le nombre de semaines pendant lesquelles elles ont fréquenté le programme.

¹⁵⁶ Budget de fonctionnement de 2014-2015 divisé par le nombre réel de personnes apprenantes en 2014-2015, quel que soit le nombre de semaines pendant lesquelles elles ont fréquenté le programme.

¹⁵⁷ Budget de fonctionnement de 2014-2015 divisé par le nombre total d'heures de services pour 2013-2014. Les heures de services ont été calculées à partir du temps approximatif consacré et du nombre estimé de semaines de fréquentation en 2013-2014. Les valeurs manquantes en ce qui avait trait au temps consacré ont été remplacées par la moyenne du point de service. Les heures de services pourraient être sous-estimées (et le coût horaire, surestimé) si les fournisseurs ont entré les personnes apprenantes après que ces derniers ont fréquenté le programme pendant un certain temps.

¹⁵⁸ Les coûts horaires de la voie électronique n'ont pu être calculés en raison d'inexactitude concernant l'évaluation du nombre d'heures de formation.

Dans quelle mesure cet argent est-il utilisé de façon efficiente?

Heure pour heure, la subvention du MESFP pour le Programme AFB (7 \$ par heure) est légèrement supérieure à la subvention pour les études collégiales en Ontario (5 \$ par heure – voir le tableau ci-dessous pour plus de détails). Les collèges facturent également des droits de scolarité afin d'aider à compenser leurs dépenses. En tenant compte des droits de scolarité payés par les personnes apprenantes, le total des coûts par heure des études collégiales s'élève à environ 9 \$ par heure. Il convient d'**interpréter cette comparaison avec beaucoup de prudence** en raison des limites quant à la qualité des données sur les heures de services d'AFB.

Tableau : Subvention par heure –calculs pour les études collégiales en Ontario

Élément	Montant	Détails/sources
Inscription au collège (équivalent temps plein [ETP])	350 000	Suppose 200 000 élèves à temps plein et 300 000 élèves à temps partiel (comptant pour 0,5 ETP) ¹⁵⁹
Nombre annuel d'heures de services par personne apprenante à temps plein	650	25 heures/semaine x 13 semaines/semestre x 2 semestres ¹⁶⁰
Nombre total d'heures de services	227 500 000	ETP inscrits dans des collèges x Nombre annuel d'heures de services
Subvention du MESFP pour les collèges	1 134 000 000 \$	Comprend une subvention en fonction des inscriptions, une subvention au rendement et des subventions à des fins spéciales ¹⁶¹
Subvention annuelle du MESFP/heure	5 \$	
Droits de scolarité annuels d'une personne apprenante	2 400 \$	¹⁶²
Droits/heure	4 \$	
Total des coûts/heure	9 \$	

Comme le Programme AFB est un service gratuit, les fournisseurs de services d'AFB ont un revenu horaire inférieur à celui de leurs homologues des collèges. Étant donné ces

¹⁵⁹ Collèges Ontario. [Environmental scan 2014 : Student and graduate profile](#), 2014.

¹⁶⁰ SEFPO, section locale 560. [Is Seneca College violating Ministry standards?](#), 2016.

¹⁶¹ MESFP. [Document de consultation sur le modèle de financement des collèges](#), 2016.

¹⁶² ontariocolleges.ca. [Payer ses études collégiales : droits de scolarité et aide financière](#), sans date.

limites sur le plan du financement, il est impressionnant que les fournisseurs de services d'AFB parviennent à offrir de tels services adaptés.

9.3 La rentabilité est variable

Secteurs de dépenses élevées et faibles

Le tableau ci-dessous montre les coûts médians approximatifs par personne apprenante de la formation en personne desservie et par heure de service, les secteurs de faibles dépenses notables étant indiqués en **bleu**^{DA, 163}. Certains secteurs de dépenses élevées et faibles ont été cernés^{DA, 164} :

- **Les coûts unitaires des grands points de service sont inférieurs** à ceux des plus petits, probablement en raison des économies d'échelle.
- Les **points de service de la région du Nord coûtent légèrement plus** que ceux des autres régions, toutes catégories confondues, en raison de la proportion plus élevée de petits points de service dans cette région.
- Les **points de service du groupe de prestation des personnes sourdes sont de loin les plus coûteux** dans les deux catégories, puisque ce sont tous de petits points de service, appelés à relever le défi unique que constitue l'enseignement à des personnes apprenantes dans jusqu'à deux langues secondes (ASL et anglais). Voir l'Annexe C: Étude de cas sur le volet destiné aux personnes sourdes pour des détails.
- Ce sont les **conseils scolaires qui enregistrent les coûts unitaires les plus faibles**, même en tenant compte de leur taille, ce qui pourrait être attribuable aux vastes ressources (comme les salles de classe et l'espace de bureau, le soutien administratif et le matériel informatique) que les fournisseurs du secteur reçoivent des conseils scolaires auxquels ils appartiennent^{VC}.
- Les **points de service du groupe de prestation des anglophones affichent en général des coûts unitaires inférieurs** à ceux des autres groupes, essentiellement parce que ce groupe tend à avoir de plus gros points de service^{VC, EFS}.

Tableau : Coûts unitaires (approximatifs) en dollars

¹⁶³ MESFP. *Document d'information sur le budget des dépenses et la planification axée sur les résultats 2014-2015*, 2015; données du rapport Qualité des services en détail, 2015.

¹⁶⁴ MESFP. *Document d'information sur le budget des dépenses et la planification axée sur les résultats 2014-2015*, 2015; données du rapport Qualité des services en détail, 2015.

Catégorie	Coût par personne apprenante desservie ¹⁶⁵	Coût par horaire ¹⁶⁶
Secteur: Organisme communautaire	1 900	9,00
Secteur: Collège	2 300	6,50
Secteur: Conseil scolaire	1 600	5,50
Groupe de prestation désigné: Anglophones	1 900	6,50
Groupe de prestation désigné: Personnes sourdes	6 100	20,50
Groupe de prestation désigné: Francophones	2 400	10,50
Groupe de prestation désigné: Autochtones	2 200	6,50
Région: Centrale	2 000	6,50
Région: Est	2 100	7,00
Région: Nord	2 200	8,00
Région: Ouest	1 900	6,50
Taille¹⁶⁷: Petite	3 200	12,00
Taille: Moyenne	1 900	8,00
Taille: Grande	1 900	6,00

¹⁶⁵ Budget de fonctionnement de 2014-2015 divisé par le nombre réel de personnes apprenantes en 2014-2015, quel que soit le nombre de semaines pendant lesquelles elles ont fréquenté le programme.

¹⁶⁶ Budget de fonctionnement de 2014-2015 divisé par le nombre total d'heures de services pour 2013-2014. Les heures de services ont été calculées à partir du temps approximatif consacré et du nombre estimé de semaines de fréquentation en 2013-2014. Les valeurs manquantes en ce qui avait trait au temps consacré ont été remplacées par la moyenne du point de service. Les heures de services pourraient être sous-estimées (et le coût horaire, surestimé) si les fournisseurs ont entré les personnes apprenantes après que ces dernières ont fréquenté le programme pendant un certain temps.

¹⁶⁷ Petite = de 9 à 59 personnes apprenantes Moyenne = de 60 à 119 personnes apprenantes Grande = 120 personnes apprenantes ou plus

Facteurs habilitants et obstacles à un service efficient et efficace

Différents intervenants ont fait connaître leur perception quant aux facteurs qui contribuent et nuisent à un service efficient et efficace^{VC, EM, EOS, EFS, SFS}.

Deux facteurs habilitants sont ressortis :

Un personnel qualifié et dévoué^{VC, EM, EOS, EFS, SFS}. Dans le cadre du sondage mené auprès des fournisseurs de services, une grande majorité des répondants ont attribué leur efficacité à leurs ressources humaines, particulièrement aux instructeurs^{SFS}. Différents intervenants ont parlé en termes élogieux des habiletés du personnel de l'AFB et de la profonde motivation intrinsèque de ce dernier à desservir les personnes apprenantes :

D'excellents employés et bénévoles [qui sont] intelligents, attentionnés, socialement conscientisés, engagés, chaleureux, flexibles, ont suivi une formation [et] font plus que le nécessaire^{SFS}.

Les gens continuent de travailler dans ce domaine, car ils croient vraiment en ce qu'ils font. Leur travail leur tient à cœur. C'est un sentiment incroyable que de procurer à quelqu'un le pouvoir de l'alphabétisme^{EOS}.

J'ai bien roulé ma bosse dans le domaine de l'éducation, et je n'ai jamais, jamais rencontré de gens si dévoués que dans le domaine de l'alphabétisation^{VC}.

Les gens qui travaillent dans ce domaine sont merveilleux – dévoués, professionnels et très, très préoccupés par le bien-être de leurs clients^{EOS}.

La façon dont ils parviennent à personnaliser les éléments du plan et leurs ateliers est fascinante. Ils sont si ingénieux... Ils ont beaucoup de talent pour ce qui est de sortir des sentiers battus en matière d'éducation. Ils ont su dire : « Nous pouvons venir à vous. Nous pouvons organiser les choses de n'importe quelle façon pour répondre aux besoins de la personne apprenante. » Je crois que c'est essentiel à la réussite des personnes apprenantes^{EPC}.

La compétence et le dévouement du personnel transparaissent aussi clairement dans les témoignages des personnes apprenantes^{GDA, SA}, les évaluations antérieures¹⁶⁸ et les observations formulées à l'occasion des visites de consultation^{VC}. Un faible taux de roulement du personnel assure le maintien en poste d'employés de haute qualité et génère des gains d'efficience^{SFS}.

¹⁶⁸ Par exemple, Deloitte, Evaluation of the LBS program, 2011.

« Ce n'est pas le Cadre du CLAO, le CGR ni le SGC, **mais l'enseignant** qui aide la personne apprenante à réussir ».

– Fournisseur de services^{EFS}

Partenariats et regroupement sous un même toit^{VC, EFS, SFS}. Il s'agit du deuxième facteur habilitant, après les ressources humaines, le plus couramment mentionné dans le cadre du sondage mené auprès des fournisseurs de services^{SFS}, aussi cité dans d'autres champs d'enquête^{VC, EFS}. De solides partenariats avec d'autres organismes dans la collectivité facilitent les aiguillages entre les services et programmes, et le regroupement fait en sorte que ces aiguillages se déroulent de façon harmonieuse pour la personne apprenante^{VC, SFS}. Comme en a témoigné un fournisseur dans un collège : « Nos personnes apprenantes ont accès au gymnase, à des laboratoires informatiques, à des tableaux électroniques, à des services pour personnes handicapées et à la banque d'alimentation. Les jeudis, nous avons un bon marché alimentaire ici^{VC}. » Le regroupement sous un même toit permet aussi de partager les coûts du loyer, des services publics, des fournitures et de l'administration, et les fournisseurs reçoivent parfois ces éléments sous forme de contributions en nature de la part d'entités occupant les mêmes locaux^{VC}.

Les intervenants ont souvent signalé les obstacles suivants à l'efficacité et à l'efficacité du service :

Un financement inadéquat^{VC, EFS, SFS} limite la capacité organisationnelle des fournisseurs et fait en sorte qu'une proportion importante de la subvention de fonctionnement soit consacrée aux frais généraux^{VC, EOS}. Il s'agit là d'une préoccupation récurrente dans plusieurs champs d'enquête, dont il est davantage question au chapitre 11, qui porte sur l'efficacité des structures de soutien et de financement du ministère. Le financement limité empêche les fournisseurs de participer à des activités de perfectionnement professionnel, même quand ils s'en voient offrir^{VC}. Il entraîne aussi une diminution des salaires du personnel, ce qui se traduit par un taux de roulement plus élevé et par une diminution connexe de l'efficacité^{EOS, EFS}.

Le fardeau administratif que représentent les exigences concernant la saisie de données et les rapports détourne des ressources de la prestation de services^{VC, EOS, EFS, SFS}. Ce fardeau a été le deuxième obstacle le plus couramment mentionné dans le sondage auprès des fournisseurs de services^{SFS}. Il a aussi constitué un aspect de préoccupation répandu dans les autres champs d'enquête^{VC, EOS, EFS}. Le sujet est abordé de façon détaillée dans la prochaine section du présent chapitre, ainsi qu'à l'annexe A, Étude de cas sur le Cadre de gestion du rendement.

Un leadership et des conseils inadéquats de la part du ministère et de ses CEF suscitent la confusion et l'anxiété par rapport aux exigences du CGR^{VC, EOS, EFS, SFS} et font perdre

beaucoup de temps et d'énergie qui auraient pu être consacrés à la prestation de services. Ce sujet est exploré de façon plus approfondie au chapitre 11, qui porte sur l'efficacité des structures de soutien et de financement du ministère.

Les **évaluations, y compris les tâches jalons et les tâches culminantes**, peuvent prendre beaucoup de temps et s'avérer frustrantes, tant pour les personnes apprenantes que pour les fournisseurs^{VC, EFS, SFS}. Ce sujet est exploré plus en profondeur aux chapitres 5 et 10, qui portent sur le Cadre du CLAO et sur le CGR.

Des **obstacles à l'apprentissage** tels que la pauvreté, les handicaps, les problèmes de toxicomanie et les traumatismes nuisent aux progrès des personnes apprenantes^{VC, EFS, SFS}. Bien que les fournisseurs puissent être efficaces et efficaces dans la prestation de services à ces personnes apprenantes, les obstacles en question risquent de ralentir leur progression, ce qui entraînera une augmentation des coûts par personne apprenante et des coûts horaires.

Une **formation et un perfectionnement professionnel inadéquats** limitent la capacité organisationnelle à offrir des services efficaces^{VC, EFS, SFS}. De nombreux fournisseurs de services (65 %) ont indiqué que leurs instructeurs ont besoin d'une formation supplémentaire^{SFS}, et les fournisseurs, dans le cadre de multiples champs d'enquête, ont affirmé qu'une formation, des pratiques et un perfectionnement professionnel inadéquats constituent un obstacle à leur travail^{VC, EFS, SFS}.

9.4 Le fardeau administratif, source d'inefficacité majeure

Quel est le poids du fardeau?

Les exigences du ministère concernant **la saisie de données, les rapports et la surveillance** ont fréquemment été mentionnées par les fournisseurs de soutien comme une importante source d'inefficacité^{VC, EFS, SFS}. Cette préoccupation a également été soulevée par des organismes de soutien^{EOS} et par un responsable du ministère dans le cadre d'une entrevue^{EM}. Les exigences concernant la saisie de données et les rapports ont été décrites comme :

- « herculéennes^{VC} »;
- « excessives^{VC} »;
- « fastidieuses », « strictes » et « irréalistes^{EFS} »;
- « constituant, à elles seules, un travail à temps plein^{EFS} »;
- « ne cadrant pas avec le financement que nous recevons^{VC} ».

Les intervenants ont souvent mentionné que le fardeau administratif **les amenait à consacrer moins de temps au service des personnes apprenantes**^{VC, SFS}. Douze des

vingt-cinq organismes de soutien ont exprimé la même préoccupation^{EOS}, l'un d'eux déclarant : « Pour chaque millier de dollars qu'ils (les fournisseurs de services) dépensent pour la saisie de données dans le SGC, un étudiant se voit rejeté^{EOS}. »

« [Nous] passons tellement de temps à **compter les vaches** que nous n'avons pas le temps de **les nourrir** ».

– Fournisseur de services^{VC}

Les préoccupations formulées par rapport au fardeau administratif ont été **particulièrement prévalentes dans le secteur collégial** : dans le cadre du sondage mené auprès des fournisseurs de services, 92 % des répondants du secteur collégial ont indiqué que les exigences concernant les rapports étaient déraisonnables et lourdes^{SFS}. Un fournisseur du secteur a déploré que « le travail consiste désormais davantage à saisir des données qu'à enseigner^{EFS} ».

Les fournisseurs ont souvent affirmé que le fardeau susmentionné avait **augmenté avec l'introduction du CGR et du SGC du SIEO**^{SFS}. Bien que ce fardeau soit inévitable aux stades initiaux de l'adaptation à d'importants changements systémiques comme le CGR, des données tendent à démontrer qu'il **n'a pas diminué** à mesure que les fournisseurs se familiarisaient avec les nouveaux protocoles. Le rapport 2014 sur la mise en œuvre du SGC du SIEO de Community Literacy of Ontario a révélé que les difficultés dont faisaient état les fournisseurs avec la saisie de données et la production de rapports dans le système n'avaient pas diminué depuis 2013, et pourraient même en fait s'être aggravées¹⁶⁹.

Les exigences concernant les rapports auxquelles sont assujettis les fournisseurs de services **accaparent aussi indirectement une bonne partie du temps des organismes de soutien**, les conseils par rapport aux exigences du CGR sont le soutien le plus couramment cité parmi ceux que demandent les fournisseurs à ces organismes^{EOS}.

Bien qu'il n'ait pas été possible d'obtenir de chiffres exacts par rapport au temps consacré par les fournisseurs à la saisie de données et à la production de rapports, ceux-ci ont fourni les estimations suivantes :

- De 30 à 50 % du temps total consacré à un programme^{EOS, EFS}.

¹⁶⁹ CLO. *EOIS-CaMS Implementation: Successes, challenges and support needs*, 2014.

- Soixante-dix heures par mois, réparties en trois ETP, pour un fournisseur servant environ 100 personnes apprenantes par an, comparativement à 3 heures par mois lorsqu'on utilisait l'ancienne plateforme du SGI de l'AFB^{EFS, 170}.
- Quatre heures sur une semaine de travail de 27^{VC}.
- Une heure pour entrer une nouvelle personne apprenante^{EOS}, et 45 minutes pour les procédures de fin d'activité (pour « fermer le dossier papier, fermer la version électronique, aller dans le SGC, entrer le dernier aiguillage et fermer ce dossier »)^{VC}.
- Un point de service a indiqué arrêter de voir des personnes apprenantes plus tôt une fois par semaine pour rattraper le retard accumulé dans la saisie de données dans le SGC du SIEO^{VC} et un autre, cesser d'entrer les personnes apprenantes dans le système après avoir atteint ses objectifs de personnes apprenantes desservies, parce que cette tâche prenait trop de temps^{VC}.

C'est là sans compter les nombreuses autres tâches administratives dont doivent s'acquitter les fournisseurs, comme la préparation et la tenue de visites de conformité, le maintien de leurs propres bases de données et l'administration de leurs bureaux^{VC}.

À la lumière de tout ce qui précède, bien que les chiffres exacts ne soient pas disponibles, il semble probable que **les tâches administratives des fournisseurs de services occupent bien plus que le seuil de 15 % des dépenses de fonctionnement considéré comme une norme d'excellence** tant en affaires que dans le domaine des organismes de charité¹⁷¹. Le fardeau administratif pourrait varier en fonction de la taille de l'organisme, du secteur, du groupe de prestation et de la région; cet aspect n'a pas été évalué.

Pourquoi le fardeau est-il si lourd?

Un certain nombre de raisons expliquant la lourdeur de ce fardeau administratif ont été cernées au cours de l'évaluation :

Le SGC du SIEO est une plateforme difficile pour la saisie de données. Bien que quelques fournisseurs aient indiqué ne pas trouver le SGC du SIEO difficile à utiliser^{VC, SFS}, ils ont été beaucoup plus nombreux à exprimer des préoccupations par rapport à son manque de convivialité^{VC, EFS, SFS}. Les critiques ont plus précisément inclus ce qui suit :

¹⁷⁰ Il convient de souligner que l'ancien système n'exigeait pas de données sur les personnes apprenantes à proprement parler; les fournisseurs de services n'avaient qu'à déclarer les nombres totaux de personnes apprenantes.

¹⁷¹ Charity Navigator. [Glossary – administrative expenses](#), sans date; Business Literacy Institute, [Operating expenses](#), sans date.

Problème	Exemples
Inaccessibilité ou long temps de chargement à certains moments (fin de mars, vendredis, heure du dîner)	« La charge de travail dans le SGC ne PEUT PAS être programmée, en raison des variations dans l'accessibilité (à tout moment donné/tout jour donné, l'interface du système pourrait passer d'un bon fonctionnement à une lenteur extrême, si l'utilisateur ne se voit pas carrément déconnecté) ^{SFS} . » « Il me faut cinq minutes rien que pour l'ouvrir ^{EFS} . »
Fréquentes expirations de session et données perdues	« Ma session expire après cinq minutes d'inactivité... Il n'y a pas de sauvegarde automatique ^{VC} . » « Les données hors ligne doivent souvent être entrées à nouveau dans le SGC, car le système ne les a pas acceptées ou enregistrées; il arrive parfois qu'on ne s'en aperçoive qu'au cycle suivant ^{SFS} . »
Instabilité	« Le système plante et fige beaucoup. Il faut une heure pour entrer les données d'un seul client ^{EOS} . »
Noms de champs et définitions portant à confusion	« Les champs ne sont pas clairs. Ils pourraient vouloir dire différentes choses pour différentes personnes... Plus il y a de variables en jeu, plus il y a d'interprétations possibles ^{VC} . » « Le SGI était simple, avait du sens, et il était facile d'y entrer des données. Le SGC est si mélangeant. Les titres n'ont aucun sens ^{EFS} . »
Utilisation exigeant beaucoup de temps	« J'ai demandé à mon personnel le nombre de clics de souris [il fallait pour entrer une nouvelle personne apprenante dans le SGC]. La réponse : entre 180 et 190 ^{VC} . » « Pour trouver un client, il faut cliquer sur six liens différents pour y arriver, quand un simple champ de recherche et un seul clic suffiraient... Lors de la saisie [d'un] titre de transport de l'autobus dans les soutiens au transport, quatre dates doivent être entrées dans le système plutôt qu'une seule ^{SFS} . »
Rapports portant à confusion	« Le rapport 64 et le rapport d'activité de cas pour chaque client comprennent, au bas, le pourcentage de reports et les nombres actuels. Ceux-ci ne concordent jamais tout à fait, je ne sais pas pourquoi ^{VC} . »
Extrants difficilement imprimables	« Le plan d'apprentissage en PDF est laid, et n'est pas convivial du tout. J'ai horreur de le montrer, puisqu'il consiste en une succession d'encadrés s'étalant sur quelque 35 pages. Je préfère dresser mon propre plan d'apprentissage ^{SFS} . »

Les soutiens techniques du SGC du SIEO sont inadéquats^{VC, EM, EOS, SFS}. Les documents de formation sur le SGC du SIEO sont actuellement fragmentés en plus de 50 documents individuels créés par le ministère en plus de divers autres textes créés par des

organismes de soutien. Il n'y a pas de service d'assistance pour le SGC du SIEO, un élément souvent demandé par les fournisseurs de services^{VC, EFS, SFS}. On demande fréquemment aux organismes de soutien de l'aide pour le SGC du SIEO^{EOS}, mais comme ils n'ont pas accès à la plateforme, ils trouvent qu'il est difficile de fournir des conseils^{EOS}. On demande également aux CEF d'offrir du soutien à ce sujet, mais ils peuvent ne pas connaître les détails du système^{SFS}.

Les points de service doivent tenir de multiples dossiers^{VC, EFS, SFS}. Les points de service doivent tenir l'information électronique dans le SGC du SIEO ainsi que des copies papier pendant sept ans¹⁷². La majorité des fournisseurs de services (87 %) ont déclaré qu'ils recueillent aussi d'autres données (seulement 3 % ont déclaré ne pas le faire)^{SFS}. Les points de service utilisent souvent une autre base de données en plus du SGC du SIEO. L'autre base de données permet de faire le suivi de l'information importante qui ne se trouve pas dans le SGC du SIEO, elle est plus facile à utiliser, elle génère des rapports ou des plans d'apprentissage plus utiles ou elle est imposée par un plus grand établissement (c.-à-d. conseil scolaire ou collège) dont fait partie le point de service^{VC, EFS, SFS}. Un fournisseur a expliqué que, en plus du SGC du SIEO :

Nous devons également tenir à jour une base de données distincte pour consigner l'emplacement exact du cours, l'enseignant désigné pour chaque cours et l'évaluation de l'apprenant à l'inscription. Il est impossible de générer une liste conviviale des personnes apprenantes actuelles dans le [SGC du SIEO]. C'est un problème lorsqu'un programme [compte] plusieurs centaines de personnes apprenantes^{SFS}.

Pour cette raison, les points de service peuvent être obligés de saisir l'information des personnes apprenantes en triple : l'information électronique et les copies papier du SGC du SIEO, et une autre base de données. Il s'agit surtout d'un problème pour le secteur collégial, où d'autres bases de données sont déjà utilisées dans l'établissement^{VC, EFS, SFS}. Les fournisseurs de ce secteur étaient les plus susceptibles de mettre l'accent sur le fardeau administratif de la production de rapports et de la saisie des données, et sur la redondance de la saisie des données du SGC du SIEO à leurs bases de données internes préexistantes^{SFS}. Probablement pour cette raison, les collèges étaient de loin les moins susceptibles d'être d'avis que les attentes du ministère à l'égard de leur point de service étaient raisonnables : seulement 16 % étaient d'accord avec cet énoncé, alors que 60 % étaient en désaccord^{SFS}.

Les suivis auprès des personnes apprenantes prennent beaucoup de temps^{VC}. Une tâche administrative qui demande beaucoup de temps pour certains fournisseurs de services est l'exigence d'effectuer un suivi auprès des personnes apprenantes à 3, 6 et 12 mois après la fin d'activité du programme. Lors des visites de consultation, 14 des

¹⁷² MESFP. *Participant's workbook: OALCF training for Employment and Training Division staff*, 2016.

17 fournisseurs ont mentionné que les suivis représentaient une importante difficulté^{VC}. Les personnes apprenantes peuvent changer leurs numéros de téléphone ou leurs adresses de courriel, ne pas rappeler, ou refuser de fournir de l'information. Un fournisseur a déclaré que, « nous ne travaillons pas entre juin et septembre, mais je rentre en août pour faire les appels [de suivi]; mais nous avons toujours du retard.... Je me sens malade face au nombre de saisies à effectuer^{VC}. » Les fournisseurs de la voie électronique semblent éprouver le plus de difficultés à cet égard en raison des ratios apprenant-personnel élevés et d'autres difficultés^{VC}.

Les fournisseurs doivent soumettre de nombreux rapports. Comme le précise l'annexe D de l'entente du fournisseur de services, chaque année, ils doivent soumettre ce qui suit¹⁷³ :

- quatre rapports trimestriels d'étape et d'ajustements (RTEA);
- six rapports provisoires des dépenses (RPD) pour chaque point de services;
- un état des revenus et des dépenses (SRER) pour chaque point de services;
- un plan d'activités pour chaque point de services;
- d'autres « rapports précisés périodiquement... à la date ou aux dates choisies par le ministère ».

En outre, les points de service font l'objet de visites de conformité du CEF au moins une fois tous les trois ans (plus souvent pour les points de service dont le rendement est inférieur aux exigences du CGR)¹⁷⁴. Les visites de conformité en personne exigent que les fournisseurs passent beaucoup de temps^{VC, EFS} à se préparer (remplir un questionnaire d'auto-évaluation de plus de 50 questions,¹⁷⁵ assurer que les copies papier des personnes apprenantes sont accessibles, organiser jusqu'à 15 entrevues auprès de personnes apprenantes, informer les personnes apprenantes avant les entrevues) et à organiser la visite en soi¹⁷⁶.

Les réseaux régionaux doivent aussi soumettre un plan de service d'AFB¹⁷⁷.

¹⁷³ MESFP. *L'entente du fournisseur de services 2015-2016*, 2015; MESFP, *Plan d'activités 2015-2016 – Directives pour le point de service à l'intention des fournisseurs de services*, 2015.

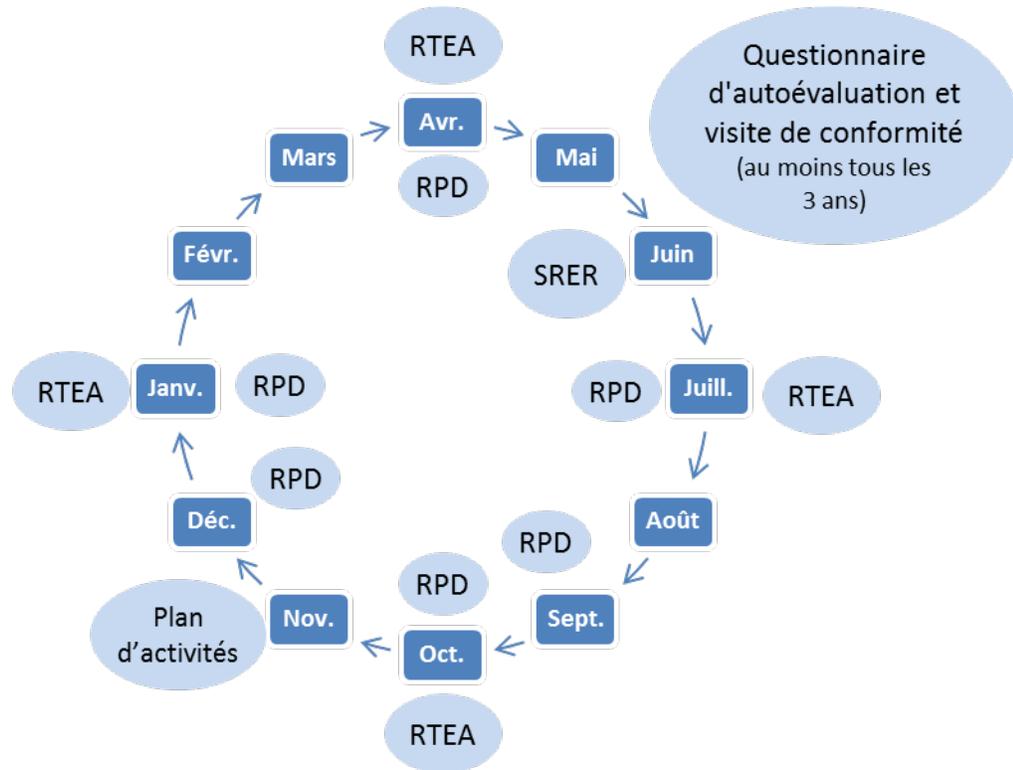
¹⁷⁴ MESFP. Note de service [Annonce du cadre de surveillance stratégique](#), 2015; MESFP, *Participant's workbook: OALCF training for Employment and Training Division staff*, 2016.

¹⁷⁵ MESFP. *Questionnaire d'autoévaluation globale*, 2015.

¹⁷⁶ MESFP. *Participant's workbook: OALCF training for Employment and Training Division staff*, 2016.

¹⁷⁷ MESFP. *L'entente de l'organisme de soutien 2015-2016*, 2015; MESFP, *Directives pour le plan d'activités de 2015-2016 des organismes de soutien*, 2015.

Par conséquent, au fil de l'année, les fournisseurs doivent préparer un rapport par mois en moyenne, comme le montre le graphique ci-dessous.



Cette situation est **largement perçue comme étant excessive par les fournisseurs de services et les organismes de soutien**^{EOS, EFS, SFS}. Un organisme de soutien a déclaré :

C'est plus qu'il n'en faut; ces rapports doivent être produits par tous, peu importe la taille du personnel ou du contrat. C'est une chose si vous avez un budget de 600 000 \$, vous pouvez avoir un teneur de livres, mais le ministère exige la même production de rapports peu importe la taille du contrat^{EOS}.

Les intervenants ont aussi exprimé leur frustration relativement aux rapports et aux demandes d'information ayant des délais d'exécution rapides lors des périodes de l'année occupées, comme pendant les vacances hivernales ou au début du semestre scolaire en septembre ou en janvier^{EOS, SFS}. Par exemple¹⁷⁸:

Un nouveau rapport a été demandé juste avant Noël. Sans préavis. Nous avons reçu un délai d'exécution de seulement six jours. Certains organismes ont obtenu une prolongation, mais nous ne connaissions pas la possibilité d'en avoir une.... Il doit y avoir une meilleure manière de simplifier la production de rapports^{EOS}.

¹⁷⁸ On ignore les rapports particuliers auxquels les fournisseurs faisaient référence dans ces exemples.

Les rapports ponctuels... sont demandés avec un délai d'exécution court à des périodes de l'année occupées. Par exemple, au retour du congé de Noël, nous avons quatre rapports dus pour l'AFB en trois semaines; deux des rapports semblaient être des copies l'un de l'autre^{SFS}.

Recommandation C-2 : Faire en sorte que les fournisseurs puissent consacrer l'essentiel de leur temps à desservir des personnes apprenantes. La réduction de leur fardeau administratif, notamment, pourrait constituer un moyen d'y parvenir :

- Examiner les exigences concernant la saisie des données pour assurer que seulement les données administratives les plus importantes sont recueillies.
- Diminuer le nombre de rapports que les fournisseurs doivent présenter chaque année.
- Investir dans des améliorations apportées à la convivialité et à la stabilité du SGC du SIEO.
- Établir un service d'assistance centralisé pour le SGC du SIEO et regrouper les documents de formation sur le SGC du SIEO en une seule ressource en ligne continuellement mise à jour avec de l'information approuvée par le ministère.

9.5 Conclusions

Si l'on considère que les coûts par heure de l'AFB ne sont pas beaucoup plus élevés que ceux des études collégiales en Ontario, et que l'AFB offre des services personnalisés aux personnes apprenantes qui ont souvent à composer avec des obstacles complexes, **on peut estimer que les coûts sont raisonnables**. Les secteurs ayant des coûts plus élevés (le groupe de prestation des personnes sourdes, la région du Nord et les petits points de service) font état des difficultés uniques de certains points de service et de certaines personnes apprenantes et ne représentent pas une source de préoccupation.

Les facteurs habilitants perçus d'une prestation de services efficace et efficiente comprennent le personnel engagé et qualifié, les relations avec d'autres organismes et les contributions en nature de la part de particuliers et d'organismes. Les obstacles perçus comprennent notamment le financement insuffisant et les processus de gestion du rendement du ministère.

Il est à noter que les facteurs habilitants perçus sont externes au ministère, alors que les obstacles perçus sont internes à celui-ci. Cette situation soulève l'éventualité troublante que, mise à part l'exception importante de fournir le financement qui rend l'AFB possible, **le ministère pourrait à l'heure actuelle davantage diminuer l'efficacité et l'efficacé du Programme AFB que les augmenter**. Les lourdes exigences concernant la saisie des données et les rapports sont les causes les plus citées de l'inefficacité du système de l'AFB.

« Si vous ne pouvez pas donner d'argent [aux fournisseurs], **donnez-leur un certain répit**. Ils en bénéficieront grandement. »

– Directeur d'un organisme de soutien^{EOS}

10 Dans quelle mesure le CGR soutient-il la veille stratégique et l'amélioration continue?

10.1 Introduction

Le présent chapitre examine dans quelle mesure le CGR a été un facteur habilitant de la veille stratégique et de l'amélioration continue pour le domaine et le ministère. Il conclut que même si la justification fondamentale du CGR est louable, sa mise en œuvre a occulté ses intentions. Le CGR dans sa forme actuelle a fait face à des défis considérables qui nuisent à son efficacité :

- Les exigences concernant l'amélioration continue ont souvent été mises en œuvre de la même façon pour tous les fournisseurs, de sorte qu'il est difficile pour les fournisseurs de répondre à des créneaux propres à des collectivités.
- L'anxiété causée par le respect d'exigences qui sont perçues comme étant déraisonnables a mené à des comportements de jeu, réduisant l'intégrité et le caractère interprétable des données du SGC du SIEO.
- L'intégrité des données du SGC du SIEO se trouve par ailleurs compromise par des définitions imprécises et des directives incohérentes.
- Étant donné ces responsabilités, les fournisseurs de services utilisent presque uniquement les données à des fins de conformité, plutôt que pour améliorer les services.
- L'accent sur la conformité a miné la bonne volonté et la coopération entre le personnel sur le terrain et le personnel du ministère, et encore davantage la confiance qu'avaient les intervenants par rapport aux données sur le rendement, et leur volonté d'utiliser ces mêmes données.

Ces obstacles doivent être surmontés avant que le CGR puisse remplir sa promesse de soutenir la veille stratégique et l'amélioration continue.

Les répercussions du déploiement du CGR pour des fournisseurs en particulier sont illustrées de manière plus détaillée à l'Annexe A: Étude de cas sur le Cadre de gestion du rendement.

10.2 La justification fondamentale du CGR est sensée

Le rapport Drummond et les préoccupations quant à l'augmentation des déficits ont placé la **prudence financière et la responsabilisation en tête du programme provincial**¹⁷⁹. Sous la première ministre Wynne, le gouvernement de l'Ontario s'est engagé à équilibrer le budget provincial d'ici 2017-2018 et à « faire que chaque dollar compte »¹⁸⁰ grâce à l'augmentation de la surveillance et de l'évaluation des dépenses et des programmes du gouvernement¹⁸¹.

« Nous n'avons pas contenu les dépenses en **réduisant aveuglément**, comme certains l'auraient fait. Nous y sommes parvenus grâce à un **examen minutieux** des programmes. »

– Budget de l'Ontario 2015 : Exposé budgétaire

Ce programme a été élargi aux ministères de l'apprentissage¹⁸². Dans une lettre de mandat de 2014 adressée au ministre Moridi, la première ministre Wynne a demandé au ministère d'effectuer un suivi étroit des « parcours [des clients] dans le système [de l'emploi et de la formation] » ainsi que de leurs résultats finaux¹⁸³. Les rapports de Deloitte (2011) et de Cathexis (2011, 2012) prônent la collecte de données dans le Programme AFB, et Deloitte recommande de plus la mise en œuvre de mesures de la réussite normalisées et d'un système de rémunération au rendement¹⁸⁴. Un représentant du ministère a souligné en entrevue :

¹⁷⁹ Commission de réforme des services publics de l'Ontario. [Des services publics pour la population ontarienne : cap sur la viabilité et l'excellence](#), 2012.

¹⁸⁰ Ministère des Finances de l'Ontario. *Budget de l'Ontario 2015 : Exposé budgétaire*, 2015.

¹⁸¹ Ministère des Finances de l'Ontario. *Budget de l'Ontario 2015 : Points saillants*, 2015; Ministère des Finances de l'Ontario. *Budget de l'Ontario 2015 : Exposé budgétaire*, 2015.

¹⁸² P. ex., Ministère de l'Éducation. *Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, 2014.

¹⁸³ Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

¹⁸⁴ Cathexis Consulting Inc. *Workplace and Community Workforce Literacy and Essential Skills (WLES) evaluation*, 2012; Cathexis Consulting Inc. *Assessment of WLES database*, 2012; Deloitte. *Evaluation of the LBS program*, 2011; Statistique Canada. [Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes \(PEICA\)](#), 2013.

Actuellement, l'une des priorités générales du gouvernement est de prendre des décisions de programme orientées par les meilleures données accessibles... Cette priorité a donné lieu à un effort au sein de la fonction publique pour que le gouvernement prenne des décisions fondées sur des données probantes, mais aussi qu'il comprenne réellement les résultats de manière véritable, et non en observant des intrants et des extrants. En fait, des décisions prises en fonction d'une réelle compréhension de ce que nous obtenons de nos programmes et du rendement du capital investi^{EM}.

Le 1^{er} avril 2012, le ministère a répondu en lançant le CGR¹⁸⁵. Il vise à :

- assurer la responsabilisation du Programme AFB à l'égard du public;
- stimuler des services de haute qualité;
- assurer l'accessibilité des services à toutes les personnes apprenantes qui en ont besoin;
- encourager les fournisseurs de services à aider les personnes apprenantes à réaliser des progrès et à atteindre leurs buts (ou à les aiguiller vers d'autres services)¹⁸⁶.

La conception du CGR

Afin de respecter leurs engagements en vertu du CGR, les fournisseurs de services d'AFB doivent démontrer les éléments suivants :

- **capacité organisationnelle** d'offrir efficacement les services d'AFB;
- **conformité** à leur entente signée avec le ministère et aux directives du programme pour les fournisseurs de services d'AFB (y compris conserver un dossier pour chaque apprenant, respecter le budget, produire les rapports nécessaires et offrir des services conformes au Cadre du CLAO);
- respect de la **norme de qualité des services (NQS)**, une mesure de la réussite d'un fournisseur de services à offrir le Programme AFB.

¹⁸⁵ Le CGR fait partie du plus vaste système de gestion du rendement, qui comprend aussi l'amélioration continue et la veille stratégique.

¹⁸⁶ Cette liste est fondée sur les discussions avec les employés du MESFP qui travaillent sur le Programme AFB.

Tableau : Phase II-A :

Catégorie	Pondération	Note individuelle	Pondération
Efficacité	50%	Pertinence	20%
		Progression de la personne apprenante	30%
Service à la clientèle	40%	Coordination des services	25%
		Satisfaction des clients	15%
Efficience	10%	personnes apprenantes desservies	10%

Tableau : Phase II-B

Catégorie	Pondération	Note individuelle	Pondération
Efficacité	60%	Pertinence	10%
		Progression de la personne apprenante	20%
		Atteinte des buts	20%
		Progrès	10%
Service à la clientèle	30%	Coordination des services	20%
		Satisfaction des clients	10%
Efficience	10%	personnes apprenantes desservies	10%

La NQS est particulièrement intéressante dans le cadre de la présente évaluation, car elle a été intégrée dernièrement au Programme AFB, elle continue d'évoluer, et a été un sujet fréquent dans les commentaires des intervenants^{VC, EM, EOS, EFS, SFS}. Elle a été lancée avec le plus vaste CGR en 2012 (phase I), révisée en 2014 (phase II-A), et sera révisée à nouveau à une date encore inconnue (phase II-B).

La NQS mesure trois dimensions de la qualité des services : efficacité, service à la clientèle et efficience. Chaque dimension comprend des mesures et elle est pondérée afin de témoigner de la valeur et de « raconter une histoire » sur la qualité des services d'AFB. Les tableaux montrent la NQS dans sa forme actuelle (phase II-A) et dans sa version modifiée (au cours de la phase II-B)¹⁸⁷. La phase II-B modifiera la pondération des éléments et introduira deux nouvelles mesures de l'efficacité : atteinte des buts et progrès.

Des normes ont été fixées pour chaque mesure ainsi que pour la valeur de la NQS globale¹⁸⁸. On demande aux fournisseurs de « s'engager à améliorer leur rendement à l'égard de toute mesure de base par rapport à laquelle leur rendement est inférieur à la norme... »¹⁸⁹. Cependant, seule la valeur de la NQS globale représente une exigence absolue. Si un fournisseur obtient un rendement inférieur à la valeur de la NQS globale, le fournisseur doit faire l'objet d'un suivi accru¹⁹⁰, ce qui peut compromettre son financement continu¹⁹¹.

Le CGR n'est pas encore arrivé à maturité et il continue d'être peaufiné.

La valeur du CGR

L'équipe de Cathexis a relevé les points positifs du CGR suivants :

- En permettant de surveiller les résultats et la qualité des services de manière uniforme à l'échelle du système, le CGR peut **favoriser l'amélioration continue et la responsabilisation à l'égard du public** tant aux points de service qu'au sein du système de prestation.
- Le CGR **mesure des variables pertinentes et importantes**. Le nombre de personnes apprenantes desservies par un fournisseur (personnes apprenantes desservies), ainsi que les obstacles à l'apprentissage (pertinence), l'état de préparation à la transition (atteinte d'un but), le perfectionnement des compétences (progression et progrès de la personne apprenante), l'aiguillage vers d'autres soutiens (coordination des services) et la satisfaction (satisfaction de la clientèle) sont des aspects essentiels à la compréhension du rendement d'un

¹⁸⁷ MESFP. *Emploi Ontario, Alphabétisation et formation de base, Formation sur les rapports de gestion du rendement pour les fournisseurs de services, Guide du participant*, sans date; MESFP, *L'entente du fournisseur de services 2015-2016*, 2015.

¹⁸⁸ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016.

¹⁸⁹ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016, p. 32.

¹⁹⁰ MESFP. Note de service [Annonce du cadre de surveillance stratégique](#), 2015.

¹⁹¹ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016, p. 32.

fournisseur. Le CGR est conçu pour être un **instrument souple**. En exigeant que les fournisseurs respectent la NQS globale, mais pas pour chaque mesure, il permet aux fournisseurs de se spécialiser dans différents créneaux. Par exemple, un fournisseur peut cibler des personnes apprenantes faisant face à moins d'obstacles et obtenir de bons résultats quant à la mesure de la progression de la personne apprenante, et un autre fournisseur peut cibler des personnes apprenantes faisant face à plus d'obstacles et obtenir de bons résultats quant à la mesure de la pertinence. En théorie, les deux fournisseurs pourraient respecter la valeur seuil de la NQS globale et être récompensés pour avoir occupé leur créneau.

Recommandation B-1 : Poursuivre la collecte de données et la mesure du rendement afin de favoriser l'amélioration continue et la responsabilisation à l'égard du public tant aux points de service qu'au sein du système de prestation.

10.3 Des difficultés lors de la mise en œuvre ont entravé la réussite du CGR

Malgré ses bonnes intentions et une conception rigoureuse, le CGR n'a **pas encore réussi à atteindre ses objectifs**. L'accueil du CGR par le personnel sur le terrain a été surtout négatif^{VC, EOS, EFS, SFS}. Quelques intervenants ont affirmé que le CGR avait entraîné les résultats positifs suivants^{VC, EOS, EFS, SFS} :

- une responsabilisation accrue;
- des attentes plus claires;
- un langage commun;
- des données pouvant être présentées à des intervenants autres que le ministère;
- des données pouvant servir à l'amélioration continue ou à la sensibilisation à l'égard du fonctionnement des programmes.

Toutefois, dans de nombreux champs d'enquête, **les commentaires négatifs étaient bien plus fréquents et plus concrets que les commentaires positifs**^{VC, EM, EOS, EFS, SFS}. Les perceptions principalement négatives concernaient les difficultés suivantes associées à la mise en œuvre du CGR.

L'administration du CGR a détourné des ressources de la prestation de services

Comme l'a montré en détail le chapitre précédent, le **fardeau administratif** que représentent la saisie de données et la production de rapports imposé par le CGR est

actuellement lourd, et rien n'indique qu'il sera allégé. En outre, il a entraîné une réduction des services aux personnes apprenantes^{VC, EM, EOS, EFS, SFS}.

Les normes uniformes ont découragé l'occupation de créneaux

En théorie, la NQS donne aux fournisseurs la souplesse permettant d'occuper un créneau. Selon les directives, chaque fournisseur doit atteindre les résultats minimaux par rapport à la valeur de la NQS globale, mais n'est *pas* tenu de respecter la norme pour chaque résultat; un fournisseur est uniquement tenu de s'« engager » à améliorer les résultats individuels qui ne satisfont pas à la norme¹⁹². Ainsi, les fournisseurs pourraient exceller dans certains domaines, faire moins bien dans d'autres et néanmoins respecter les exigences globales.

Dans la pratique, cette théorie n'a fonctionné que rarement. Les fournisseurs vivent de l'anxiété quant aux conséquences imposées par le ministère lorsqu'ils ne réussissent pas à respecter les normes *individuelles*, et pas seulement la NQS globale^{VC, EFS, SFS}. Cette situation s'explique en partie parce que le ministère n'a pas indiqué de façon cohérente aux fournisseurs qu'ils n'ont pas à respecter chaque norme^{EM}, et en partie parce que les fournisseurs craignent parfois que les mesures de rendement servent à imposer des sanctions^{VC, EOS, EFS, SFS}. En outre, les directives à l'intention des fournisseurs de services indiquent que les « fournisseurs de services doivent s'engager à améliorer leur rendement à l'égard de toute mesure de base par rapport à laquelle leur rendement est inférieur à la norme »¹⁹³, même lorsque des résultats faibles pour une mesure individuelle sont délibérés, justifiés ou inévitables.

Par conséquent, les intervenants ont le sentiment que les NQS exercent une pression sur les fournisseurs pour qu'ils entrent dans un moule plutôt que d'occuper un créneau^{VC, EOS, EFS, SFS} :

Les organismes communautaires devraient travailler et agir comme un conseil scolaire ou un collège, mais ce n'est pas ce que nous sommes... Les fournisseurs de services communautaires fonctionnent bien parce que nous sommes locaux et intégrés à la collectivité. Et je pensais que c'était une bonne chose, mais le MFCU ne semble pas d'accord^{VC}.

Le CGR ou le SGC, quelque part, devrait tenir compte que nous sommes un collège, pas un organisme communautaire, et c'est différent^{VC}.

¹⁹² MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016.

¹⁹³ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016, p. 34.

Le SGC, le CGR et le Cadre du CLAO ont créé un système dans lequel les tâches organisationnelles réalisées ont une plus grande importance et une plus grande valeur que la réussite axée sur la personne apprenante^{SFS}.

Des exemples concrets de cette situation sont fournis dans Annexe A: Étude de cas sur le Cadre de gestion du rendement.

Les intervenants ont désigné un certain nombre d'aspects précis où la mise en œuvre de la NQS a été mal adaptée aux créneaux des fournisseurs de services :

Les exigences concernant la pertinence sont mal adaptées au secteur des collèges.

Les collèges desservent surtout des personnes apprenantes présentant des niveaux plus élevés d'alphabétisation^{VC, EM} et des personnes apprenantes qui sont plus jeunes, plus instruites et faisant face à moins d'obstacles^{DA}. Par conséquent, en 2014-2015, moins de trois fournisseurs du secteur collégial sur 10 (29 %) ont respecté la norme relative à la pertinence, par rapport à 79 % des fournisseurs des secteurs des organismes communautaires et des conseils scolaires^{DA}. C'est probablement pour cette raison que les fournisseurs du secteur collégial sont bien plus négatifs que ceux des autres secteurs dans leur évaluation de la pertinence, 74 % d'entre eux indiquant qu'il s'agit d'une mauvaise mesure de leur efficacité^{SFS}.

Les exigences concernant la progression et l'atteinte des buts des personnes apprenantes sont mal adaptées au secteur des organismes communautaires, au groupe de prestation des personnes sourdes et aux fournisseurs qui desservent des personnes apprenantes ayant un faible niveau d'alphabétisation, faisant face à de multiples obstacles et menant des vies instables.

Les intervenants craignent qu'une personne apprenante faisant face à des obstacles et (ou) ayant un faible niveau d'alphabétisation progresse trop lentement pour être entrée dans la période visée, et qu'il y a trop peu de tâches jalons (et aucune tâche culminante réalisable) de bas niveau pour que les progrès de la personne apprenante soient compris dans les évaluations existantes^{VC, EM, EFS, SFS, 194}. Par exemple, des fournisseurs ont indiqué ce qui suit :

La réussite n'est mesurée qu'au moyen de ces objectifs de rendement même si la personne apprenante a réalisé des progrès dans d'autres aspects. C'est le cas particulièrement pour les personnes apprenantes ayant un faible niveau d'alphabétisation qui peuvent faire des progrès beaucoup plus lentement ou par étapes^{SFS}.

Nous aidons les gens à obtenir de la nourriture, des vêtements, un logement avant d'entreprendre leur parcours éducatif... Le ministère pense que tous nos étudiants sont des neurochirurgiens au chômage. Il pense que nos étudiants

¹⁹⁴ Les personnes apprenantes n'ayant pas terminé leur 12^e année sont en effet considérablement moins susceptibles que les autres d'atteindre une tâche jalon^{DA}.

peuvent entrer dans le programme et en sortir rapidement, mais il existe de nombreux obstacles... C'est pourquoi ils ne progressent pas^{EFS}.

Les personnes apprenantes faisant face à des obstacles et ayant un faible niveau d'alphabétisation sont desservies de façon disproportionnée par le secteur des organismes communautaires^{DA}, ce qui rend les mesures de la progression et de l'atteinte des buts des personnes apprenantes particulièrement difficiles à atteindre pour ce secteur^{DA}. Ces mesures constituent également un défi de taille pour le groupe de prestation des personnes sourdes, comme il est expliqué à l'Annexe C: Étude de cas sur le volet destiné aux personnes sourdes.

Recommandation B-4 : Veiller à ce que les outils d'évaluation puissent saisir la progression par étapes réalisée par les personnes apprenantes qui progressent lentement en élaborant des tâches jalons de bas niveau et (ou) en utilisant une mesure des progrès des personnes apprenantes, au besoin.

Recommandation B-9 : Continuer d'étudier les mesures de progrès des personnes apprenantes et de développement des compétences. Avant de mettre en œuvre une mesure, s'assurer qu'elle :

- peut fournir de l'information fiable sur le niveau d'alphabétisation et les compétences essentielles des personnes apprenantes lorsque ces personnes entreprennent et terminent le programme;
- est sensible aux changements de niveau de compétence auxquels il faut s'attendre pendant la durée d'un programme habituel (de deux à huit mois);
- peut s'appliquer aux personnes apprenantes ayant de très faibles niveaux d'alphabétisation;
- est appropriée pour différentes origines culturelles et capacités (p. ex., personnes sourdes) et différents buts des personnes apprenantes, secteurs, groupes de prestation désignés et modes de prestation;
- peut être administrée par les fournisseurs de services dans le cours normal de leur processus d'admission et d'évaluation;
- fournit de l'information significative et utile aux fournisseurs de services. Plus particulièrement, elle devrait fournir de l'information qui contribuera à ce qui suit :
 - déterminer si un client est admissible au Programme AFB;
 - déterminer si un client convient bien aux services fournis ou s'il doit être aiguillé vers un autre fournisseur de services;
 - élaborer le plan d'apprentissage du client;
- est acceptable tant pour les fournisseurs de services que les personnes apprenantes;
- permet une certaine personnalisation afin d'assurer une pertinence à l'égard des buts des personnes apprenantes (p. ex., si une personne apprenante souhaite être capable d'équilibrer son carnet de chèques afin de jouir d'une plus grande

autonomie, il faudrait évaluer les compétences associées davantage à ce but, et non des compétences telles que la communication orale).

Les fournisseurs craignaient également que ces mesures soient mal adaptées aux points de service pour les personnes apprenantes de passage^{VC, EFS, SFS}. Une personne apprenante peut entreprendre et quitter un programme de nombreuses fois en raison d'engagements familiaux, d'un travail saisonnier, de rechutes, d'incarcération et d'autres raisons^{VC, EFS}, de sorte qu'il devient difficile de saisir son apprentissage dans les résultats de l'évaluation de la progression^{VC, EFS, SFS} :

De nombreuses personnes apprenantes dans ce programme ont un bon nombre de plans de service, étant donné qu'elles arrivent et repartent souvent sur une période de deux ou trois ans. Ce serait bien si le système pouvait tenir compte de la totalité de leurs plans de service (p. ex., tâches jalons terminées, aiguillages effectués, non terminé/terminé...) comme un seul parcours plutôt que des plans de service séparés^{SFS}.

Les périodes de rapports dans le SGC ne correspondent pas avec notre méthode de livraison (admission continue). Le début de l'exercice financier (1^{er} avril) ne nous permet pas de saisir d'une façon significative le travail effectué par nos personnes apprenantes. Une personne apprenante peut quitter le programme quelques jours pendant l'exercice financier en cours, ce qui ne lui donne pas assez de temps pour faire une progression pendant cet exercice... Le programme est conçu pour répondre aux besoins des personnes apprenantes et non pour respecter les échéances de l'exercice financier^{SFS}.

[Nos personnes apprenantes] ont accès à notre programme par petites périodes pendant de nombreuses années... Le CGR n'est pas conçu pour les personnes qui utilisent le système de cette façon. Le MFCU veut que nous bousculions les personnes pour terminer le programme, mais ça ne marche pas comme ça. C'est un programme à long terme^{VC}.

Il s'agit d'un défi et d'une préoccupation à l'échelle du système d'EO¹⁹⁵.

Recommandation B-8 : Afin de faire un suivi plus précis des personnes apprenantes de passage, calculer la progression en fonction de la personne apprenante, plutôt que du plan de service. Ainsi, tout l'apprentissage sera pris en considération.

La coordination des services est mal adaptée au groupe de prestation des francophones, à la région du Nord et à tout fournisseur qui mise sur le bouche-à-oreille. En 2014-2015, 42 % des points de service du groupe de prestation des francophones n'ont pas atteint la norme relative à la coordination des services^{DA}. Les fournisseurs du groupe de prestation des francophones ont indiqué que ce résultat était

¹⁹⁵ MESFP. *Employment and Training Services Integration broader consultation*, 2014.

attribuable au fait que de nombreuses collectivités offrent peu ou pas services aux francophones autres que l'AFB^{VC, SFS}. De même, 43 % des points de service de la région du Nord n'ont pas atteint cette norme,^{DA} possiblement en raison du plus petit nombre de services offerts dans les collectivités plus éloignées. Les points de service qui misent sur le bouche-à-oreille pour les aiguillages entrants ont également exprimé leur frustration que ces aiguillages non officiels n'étaient pas comptabilisés^{VC, SFS}.

Compte tenu de ces mauvaises adaptations et d'autres, les fournisseurs et les organismes de soutien ont demandé la mise en place d'une NQS plus souple ou de normes adaptées à chaque secteur, groupe de prestation désigné ou point de service^{VC, EOS, EFS, SFS}.

Créer trois CGR (un pour chaque secteur) qui tiennent compte des plans de service d'AFB habituels^{SFS}.

Il faudrait que les objectifs de rendement soient établis de la même façon que, par exemple, lorsqu'on signe un contrat avec la Fondation Trillium : on définit les résultats et les responsabilités en fonction de ce qu'on fait réellement, plutôt qu'en fonction d'une norme établissant ce que tous les programmes doivent faire^{EOS}.

La mise en œuvre du CGR d'une manière uniforme a nui au processus de planification des services d'alphabétisation^{EOS, SFS} : ce processus établit une différence entre les fournisseurs selon leurs points forts et les besoins des collectivités, alors que le CGR uniformise les fournisseurs en vertu d'une norme provinciale unique. Un représentant de réseau régional a déclaré en entrevue : « Les membres de la commission de planification ont le mandat de siéger à notre commission [de planification des services d'alphabétisation] et de participer aux discussions, mais cette commission ne détient aucun pouvoir^{EOS}. » Le CGR, inversement, détient du pouvoir.

Les exigences de la NQS sont parfois irréalisables

Seulement 38 % des fournisseurs affirment que les attentes du ministère à l'égard de leur point de service sont raisonnables^{SFS}. Outre les difficultés soulignées précédemment, les fournisseurs ont exprimé des inquiétudes concernant ce qui suit :

Les objectifs de personnes apprenantes desservies peuvent exiger plus de financement que ce que reçoivent les fournisseurs^{SFS}. De 2013-2014 à 2014-2015, les objectifs de personnes apprenantes desservies ont diminué de 6 % par point de service en moyenne, mais la diminution était fortement concentrée dans les régions de l'Ouest et de l'Est^{DA}. Les régions du Nord et du Centre n'ont fait l'objet que de faibles diminutions des objectifs de personnes apprenantes desservies en moyenne^{DA}, ce qui explique pourquoi les points de service de ces régions étaient moins susceptibles d'atteindre leurs objectifs en 2014-2015. Les points de service situés dans ces régions

doivent atteindre ces objectifs à l'aide d'un financement du pouvoir d'achat qui diminue chaque année^{EOS, EFS}.

Recommandation B-7 : Veiller à ce que les objectifs de personnes apprenantes desservies soient mis à jour continuellement, qu'ils rendent compte de l'évolution des besoins des collectivités et des différentes intensités de travail auprès des différentes personnes apprenantes, et qu'ils soient réalistes selon le montant du financement reçu par les points de service.

Les indicateurs de pertinence présentent un défi pour le groupe de prestation des anglophones. Le groupe de prestation des anglophones est le seul groupe de prestation désigné qui ne cible pas un indicateur de pertinence en particulier. La majorité des personnes apprenantes des groupes de prestation des personnes sourdes, des francophones et des Autochtones s'inscrivent au programme présentant au moins un facteur de pertinence, en raison des groupes cibles de ces groupes de prestation. Par conséquent, en 2014-2015, seulement 59 % des points de service du groupe de prestation des anglophones ont respecté leur norme de pertinence, par rapport à 87 % des points de service des groupes de prestation des Autochtones, à 86 % des points de service des groupes de prestation des personnes sourdes et 76 % des points de service des groupes de prestation des francophones^{DA}. Les points de service du groupe de prestation des anglophones sont également bien plus susceptibles que les autres groupes de prestation désignés d'évaluer négativement la mesure de la pertinence^{SFS}.

En outre, comme il a été mentionné précédemment, **les collèges ont souvent de la difficulté à respecter la norme de pertinence** en raison des caractéristiques des personnes apprenantes qu'ils ont l'habitude de desservir. Les collèges font face aux deux difficultés en même temps; seulement 18 % d'entre eux ont respecté leur norme de pertinence en 2014^{DA}. En partie pour cette raison, seulement 39 % des fournisseurs de services des collèges anglophones ont atteint la valeur de la NQS globale – le plus faible de toute combinaison secteur-groupe de prestation désigné^{DA}.

Annexe A: Étude de cas sur le Cadre de gestion du rendement comprend l'histoire de l'un de ces fournisseurs et de son dilemme frustrant consistant à devoir choisir entre desservir des personnes apprenantes et respecter la norme de pertinence.

Des pondérations inappropriées ont constitué un incitatif à desservir les personnes apprenantes rencontrant le moins d'obstacles

Il est arrivé que des fournisseurs refusent de desservir des personnes apprenantes qui auraient influé négativement sur les résultats pour la progression de la personne apprenante^{VC, EFS, SFS} du point de service. Cette pratique, consistant à desservir de préférence les clients les plus faciles à desservir, est communément appelée « écrémage ». L'Annexe A: Étude de cas sur le Cadre de gestion du rendement

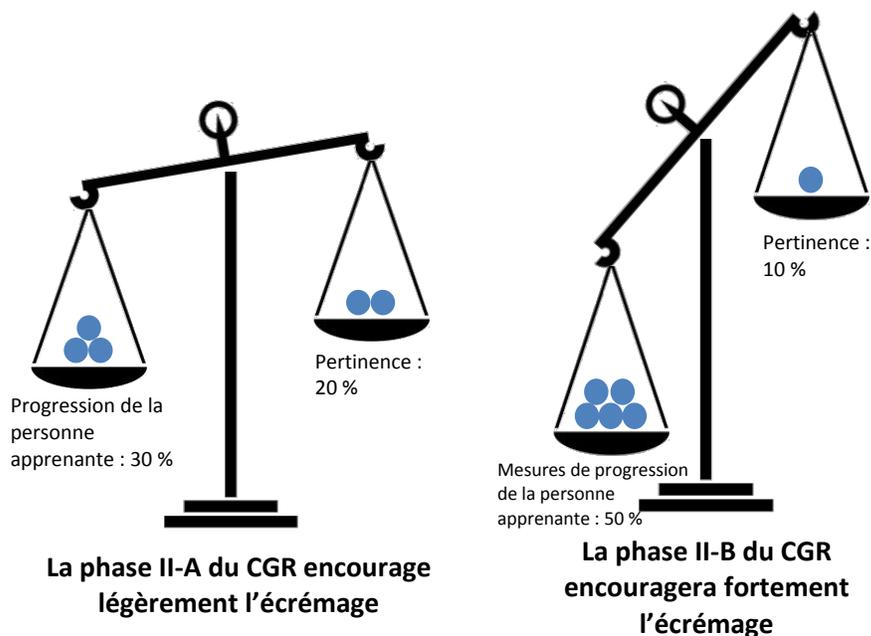
relate un exemple particulièrement extrême d'une telle situation. Un autre exemple est un tableau de prestation de services indiquant, pour un point de service donné, que « les personnes apprenantes de niveau inférieur seront acceptées si elles parviennent à satisfaire à la matrice de pertinence et de progression du ministère » [traduction], ce qui donne à penser que d'autres personnes apprenantes potentielles seront rejetées.

Les fournisseurs de services se sentent poussés de procéder à un « écrémage », même lorsqu'ils s'y refusent, et s'inquiètent d'avoir à le faire éventuellement^{VC, EOS, EFS}. Un organisme de soutien a exprimé en ces mots le potentiel d'écrémage : « Si vous ne pouvez être inscrit dans le SGC ou ne pouvez payer, vous n'êtes pas desservi^{EOS}. »

La mesure de pertinence est conçue pour atténuer cet incitatif pervers en récompensant les fournisseurs qui servent des personnes apprenantes aux prises avec des obstacles¹⁹⁶. En pratique, cependant, cette mesure n'a pas toujours l'effet de contreponds escompté, pour deux raisons :

1. **La mesure de pertinence ne mesure pas adéquatement les obstacles.** Il y a confusion, sur le plan conceptuel, pour ce qui est de déterminer si la mesure de pertinence devrait évaluer les **obstacles à l'apprentissage** ou **les personnes à qui le programme profiterait le plus**. Le fait que certains obstacles potentiels à l'apprentissage (p. ex., un très faible niveau d'alphabétisation) ne sont pas inclus dans les résultats pour la pertinence tandis que d'autres aspects – qui ne sont pas nécessairement des obstacles – le sont en témoigne. De plus, les indicateurs de pertinence sont tous pondérés également, bien que certains d'entre eux (p. ex., « Personne sourde ») constituent de bien plus importants obstacles à l'apprentissage que d'autres (voir l'Annexe C: Étude de cas sur le volet destiné aux personnes sourdes).
2. **La pondération de la mesure de pertinence est inférieure à celle des mesures de progression de la personne apprenante.** Actuellement, en phase II-A du déploiement de la NQS, la pertinence ne compte que pour les deux tiers des points attribués à la progression de la personne apprenante, ce qui constitue, globalement, un incitatif à l'écrémage. À la phase II-B, telle qu'elle est actuellement planifiée, la pertinence ne représentera plus que le cinquième des trois mesures de progression de la personne apprenante combinées (progression de la personne apprenante, progrès de la personne apprenante et atteinte des buts), ce qui pourrait **encourager fortement l'écrémage** (voir les graphiques ci-dessous).

¹⁹⁶ Communication avec des employés du ministère.



Recommandation B-2 : Veiller à ce que le CGR offre la souplesse nécessaire pour répondre aux besoins des collectivités et des personnes apprenantes :

- Communiquer clairement qu'il est acceptable pour les points de service de ne pas atteindre la norme en ce qui concerne certaines mesures, tant qu'ils satisfont la NQS globale. Revoir, dans les directives formulées à l'intention des fournisseurs de services, les formulations en vertu desquelles ils devraient s'engager à améliorer leur rendement à l'égard de toute mesure de base par rapport à laquelle leur rendement est inférieur à la norme. Pour chaque mesure de base qui n'est pas atteinte, les CEF devraient plutôt s'entretenir avec les fournisseurs de services pour déterminer s'il s'agit d'un domaine dans lequel ils peuvent s'améliorer, ou d'une stratégie consciente pour remplir un créneau particulier. Les décisions prises par suite de ce dialogue doivent être consignées et versées au dossier par le CEF, et incluses par le fournisseur dans le plan d'activité et les RTEA.
- Restructurer la mesure de pertinence comme une mesure explicite des obstacles à l'apprentissage; un faible niveau par rapport au Cadre du CLAO doit être reconnu comme un obstacle. Pondérer chaque indicateur de pertinence par rapport à l'importance de l'obstacle qu'il constitue pour les personnes apprenantes, en fonction de la vitesse à laquelle les personnes apprenantes aux prises avec cet obstacle tendent à progresser en AFB. La pondération doit aussi tenir compte des relations statistiques entre différents indicateurs, pour éviter que certains obstacles se voient attribuer une valeur excessive ou, au contraire, insuffisante. Par exemple, une pondération élevée pourrait devoir être attribuée à « Personne sourde »/« Personne sourde et aveugle », puisque les personnes

apprenantes sourdes ou sourdes et aveugles progressent en moyenne beaucoup plus lentement.

- Faire en sorte que la mesure de pertinence se voit accorder une pondération suffisante pour permettre aux fournisseurs de services de se spécialiser dans le service aux personnes apprenantes ayant des obstacles à surmonter.

Des évaluations comportant des enjeux importants ont créé des incitatifs pervers

La progression de la personne apprenante, l'atteinte des buts et le progrès de la personne apprenante font en sorte que les valeurs de la NQS des fournisseurs dépendent du rendement des personnes apprenantes à des tests normalisés. Il en résulte deux incitatifs pervers :

Les personnes apprenantes se voient forcées d'effectuer des tâches jalons et des tâches culminantes qu'elles ne veulent pas effectuer. Un certain nombre de fournisseurs de services ont admis adopter ce comportement^{VC, EFS, SFS}. Il se pourrait que les personnes apprenantes ne veuillent pas effectuer de tâches jalons et de tâches culminantes en raison du temps et des efforts que celles-ci exigent, de la peur de l'échec et d'un manque de rétroaction ou du fait qu'aucun titre ou certificat ne leur sera délivré par la suite^{VC, EFS, SFS}. Un point de service est allé jusqu'à offrir des cartes-cadeaux aux personnes apprenantes pour les convaincre d'effectuer des tâches culminantes^{VC}. Les personnes apprenantes du groupe de prestation des personnes sourdes échouent près du quart (24 %) des tâches jalons qu'elles entreprennent^{DA}, ce qui indique qu'elles passent des évaluations pour lesquelles elles ne sont pas prêtes (voir l'Annexe C: Étude de cas sur le volet destiné aux personnes sourdes). À certains points de service, plus de la moitié des personnes apprenantes n'ont réussi *aucune* tâche jalon bien qu'elles en aient essayé plusieurs, autre signe témoignant d'un manque de préparation^{DA}.

Avoir à passer des examens qu'elles préféreraient ne pas passer frustre les personnes apprenantes^{VC, EFS} et peut même les amener à quitter le programme^{EFS}.

Le contenu de la formation est fondé sur les tâches jalons et culminantes. Les fournisseurs conçoivent parfois le contenu de la formation en partie pour préparer les personnes apprenantes à des tâches jalons et à des tâches culminantes précises^{VC}. Il arrive aussi qu'ils leur enseignent le vocabulaire exact qui sera utilisé dans une tâche jalon^{VC, GDA, EFS}. D'autres donnent aux personnes apprenantes des tâches jalons et tâches culminantes simulées ou des tâches jalons préalables avant qu'elles passent la véritable évaluation, leur permettant de s'exercer et de recevoir une rétroaction par rapport à une tâche presque identique^{VC, EFS}. La fiche-conseil des LNO sur la progression des personnes apprenantes encourage l'utilisation de ces tâches jalons simulées¹⁹⁷. Dans le

¹⁹⁷ LNO. *Fiche-conseil sur les pratiques exemplaires : Progrès des personnes apprenantes*, sans date.

cadre d'un groupe de discussion, une personne apprenante a fait remarquer qu'« une bonne partie de ce qu'enseigne [nom de l'instructeur] est fondée sur la tâche jalon^{GDA} ». Ces pratiques pourraient être considérées comme un « enseignement axé sur les tests », conséquence courante, mais problématique des tests normalisés¹⁹⁸.

Les données du CGR ne sont pas encore fiables

L'évaluation a permis de cerner un bon nombre de préoccupations par rapport à l'exactitude et à l'intégrité des données recueillies dans le cadre du CGR :

Il se pourrait que les rapports ne reflètent pas fidèlement les données du SGC du SIEO.

Bien qu'un responsable du ministère ait indiqué, lors d'une entrevue, que ce problème avait été réglé dans la plus récente version du SGC du SIEO^{EM}, les fournisseurs continuent de s'inquiéter que les rapports générés dans le SGC ne reflètent pas toujours précisément les données qu'ils y ont entrées^{EOS, SFS}.

En raison de conseils incohérents de la part des CEF, les **définitions varient**^{VC, EOS, SFS}. Un fournisseur a commenté :

« Les champs ne sont pas clairs. Ils peuvent vouloir dire différentes choses pour différentes personnes. Lorsque je demande des éclaircissements à [mon] CEF, il nous renvoie au dictionnaire de données ou répond "Et vous, que croyez-vous qu'il veuille dire?" Le système contient des données erronées, et c'est par rapport à ce système que nous sommes évalués^{VC}. »

Ce sujet est abordé de façon plus approfondie dans le prochain chapitre.

Il se pourrait que les résultats pour la satisfaction de la clientèle ne soient pas fiables.

Comme chaque résultat pour la satisfaction est associé au dossier individuel d'une personne apprenante, ces notes ne sont jamais complètement anonymes. La personne apprenante est souvent, par ailleurs, interviewée en personne par un membre du personnel avec lequel elle entretient une relation étroite^{VC}, ce qui pourrait dissuader les personnes apprenantes de fournir des réponses défavorables. Comme l'a expliqué un fournisseur :

[Dans] la question posée en fin de programme, nous les interviewons par rapport à leur satisfaction, [mais] la question est posée par la personne avec qui elles ont travaillé. C'est ridicule, parce que ces personnes ont établi une relation avec les personnes apprenantes. Alors même si quelque chose clochait, ces dernières ne leur en parleraient pas^{EFS}.

¹⁹⁸ MESFP. *Fondements de l'évaluation*, 2011.

Ce « biais lié à l'intervieweur » est bien documenté dans la littérature¹⁹⁹. Les sondages sur la satisfaction menés par des tiers neutres atténuent ce biais²⁰⁰.

Recommandation G-4 : Envisager de confier la collecte de données sur la satisfaction à l'issue du programme et le suivi des résultats des personnes apprenantes à un fournisseur tiers qualifié, ce qui est considéré comme une pratique exemplaire pour la diminution des réponses biaisées. Le fardeau que représente, pour les fournisseurs, la collecte de données s'en trouvera aussi réduit.

Les comportements de « jeu » sont répandus. Associer le financement continu à des mesures de rendement accroît toujours la possibilité que des fournisseurs essaient de « déjouer le système », particulièrement dans des zones grises où les procédures sont laissées à leur discrétion et où il n'est pas clairement déterminé les méthodes qui sont jugées légitimes pour faire augmenter les résultats, par opposition aux méthodes illégitimes²⁰¹. Les mesures de progression de la personne apprenante et de l'atteinte des buts semblent particulièrement susceptibles de donner lieu à ce genre de comportement. Les pratiques les plus courantes révélées par l'évaluation ont été les suivantes :

¹⁹⁹ A. Bottoms. « Mode of questionnaire administration can have serious effects on data quality », *Journal of Public Health*, vol. 27, n° 3 (2005), pp. 281-329; R. T. Hodlewsky et F. H. Decker. « The problem of bias when nursing facility staff administer customer satisfaction surveys », *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, vol. 28, n° 10 (2002), pp. 546-554.

²⁰⁰ B. E. Hayes. *Measuring customer satisfaction: Survey design, use, and statistical analysis methods*, ASQ Quality Press, 1998, p. 105.

²⁰¹ B. Perrin. « Effective use and misuse of performance measurement », *American Journal of Evaluation*, vol. 19, n° 3 (1998), pp. 367-379.

Comportement de « jeu »	Éléments de preuve	Incidence potentielle sur l'intégrité des données
<p>Faire effectuer aux personnes apprenantes les tâches jalons « faciles » qu'elles étaient déjà capables d'effectuer avant de s'inscrire à l'AFB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les personnes apprenantes réalisent souvent des tâches jalons extrêmement tôt après leur inscription, ce qui indique qu'elles savaient déjà les effectuer avant de s'inscrire au programme. Près de la moitié des éléments de plans (49 %) comportant une tâche jalon réalisée sont terminés en moins d'une semaine, et ce pourcentage atteint voire dépassant les 80 % pour 43 points de service^{DA}. ▪ Une seule tâche jalon (tâche jalon 54 : « Ouvrir une session dans un compte d'utilisateur ») représente 12 % de toutes les tâches jalons choisies, soit bien plus que toute autre^{DA}. Comme il s'agit d'une tâche jalon de niveau 1 que de nombreuses personnes apprenantes pourraient être capables d'effectuer avant de s'inscrire en AFB, ce pourrait être une façon de satisfaire rapidement aux normes de progression des personnes apprenantes^{EM}. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progression des personnes apprenantes surestimée
<p>Attribuer la même tâche jalon à un grand nombre de personnes apprenantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trente-cinq points de service ont choisi la tâche jalon 54 (« Ouvrir une session dans un compte d'utilisateur ») 25 % du temps ou plus, et six l'ont choisi plus de 40 % du temps^{DA}. ▪ Les points de service intègrent parfois des tâches jalons à des cours structurés, administrant ce faisant la même tâche jalon à toute une cohorte de personnes apprenantes^{VC}. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progression des personnes apprenantes surestimée
<p>Enseignement axé sur les tests</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les fournisseurs enseignent parfois aux personnes apprenantes le vocabulaire exact qui sera utilisé dans la tâche jalon^{VC, EFS}. D'autres donnent aux personnes apprenantes des tâches jalons et tâches culminantes simulées, ou des 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progression des personnes apprenantes surestimée

Comportement de « jeu »	Éléments de preuve	Incidence potentielle sur l'intégrité des données
	tâches jalons préalables avant qu'elles passent la véritable évaluation, leur permettant de s'exercer et de recevoir une rétroaction par rapport à une tâche presque identique ^{VC, EFS} .	
Attendre que les personnes apprenantes soient prêtes à passer une tâche jalon avant de les entrer dans le SGC du SIEO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C'est aux fournisseurs de services qu'il revient de décider le moment où il entre les personnes apprenantes dans le SGC du SIEO, ce qui rend ce comportement possible et tentant. Quelques fournisseurs ont admis s'y livrer^{VC, EFS, SFS}. ▪ Dans le secteur collégial, les personnes apprenantes prennent une médiane de <i>zéro</i> semaine pour terminer un élément du plan^{DA}, ce qui n'est possible que si les fournisseurs attendent que les personnes apprenantes soient prêtes à réussir une tâche jalon pour les entrer dans le SGC du SIEO. Les délais d'atteinte des tâches jalons extrêmement rapides^{AD} mentionnés ci-dessus pourraient aussi découler du fait que les personnes apprenantes ne sont pas entrées dans le SGC avant d'être prêtes à effectuer une tâche jalon. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retard dans la saisie de données ▪ Coût horaire et coût par personne apprenante surestimés
Ne pas entrer les personnes apprenantes qui progressent lentement dans le SGC du SIEO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les fournisseurs admettent parfois adopter ce comportement^{VC, EFS}. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aucune donnée sur certaines personnes apprenantes ▪ Inscriptions sous-estimées ▪ Coût horaire et coût par personne apprenante surestimés

Les données du CGR ne sont pas encore significatives

Bien que chacune des mesures de la NQS soit pertinente et importante, elles **ne sont pas toujours vues par les intervenants comme significatives**^{VC, EM, EFS, SFS}. Plus de la moitié des fournisseurs (52 % dans le sondage^{SFS} et 11 sur 13 lors des visites de consultation en personne^{VC}) estiment que le SGC du SIEO et, par le fait même, la NQS ne capturent pas des éléments importants du service. Cette perception est particulièrement importante au sein du groupe de prestation des Autochtone^{SFS}. Les lacunes les plus couramment mentionnées sont les suivantes :

Éléments absents de la NQS	Exemples
<p>Admission, évaluation initiale et aiguillage des personnes apprenantes qui ne restent pas dans le programme</p>	<p>« Elle ne capture pas les évaluations que nous faisons si la personne apprenante ne reste pas avec nous. Une évaluation demande une heure et demie et nous n'obtenons pas de crédit pour celle-ci si nous les aiguillons à l'externe ensuite^{VC}. »</p>
<p>La difficulté de travailler avec des personnes apprenantes ayant à composer avec de multiples obstacles</p>	<p>« Le SGC ne capture aucunement le travail extraordinaire que nous accomplissons. Puisqu'aucun autre organisme ne s'occupe des personnes difficiles à desservir de notre collectivité, nous sommes confrontés au défi de travailler avec le plus petit budget local tout en luttant pour répondre aux besoins des clients auxquels il faut consacrer le plus de temps. Éventuellement, ces clients atteindront leurs buts. Ils sortiront de OT, deviendront de meilleurs parents et bâtiront des collectivités plus fortes. Ils ont seulement besoin de soutiens qui ne sont pas compris dans la grande quantité de données recueillies dans le SGC^{SFS}. »</p>
<p>Une mesure significative de l'état de préparation de la personne apprenante à la transition</p>	<p>« La seule tâche culminante pour la voie de transition de l'autonomie est les mathématiques et l'établissement d'un budget. Ça ne cadre pas. Mais la personne apprenante est prête à aller de l'avant. Elle a appris ce dont elle avait besoin^{VC}. »</p>
<p>La personne apprenante réalise des progrès en compétences générales</p>	<p>« Nous voyons une amélioration de l'estime de soi chez des personnes qui sont arrivées au programme se sentant comme des victimes. Le succès réside dans la façon dont ces personnes finissent par se percevoir. Ce n'est pas une</p>

Éléments absents de la NQS	Exemples
	<p>question d'obtention de crédits. Pour le ministère, c'est uniquement une question d'obtention de crédits^{EFS}. »</p> <p>« Nos étudiants ont tous eu des vies difficiles avant de commencer le programme. Particulièrement la pauvreté. Nos rapports et notre saisie des données ne l'illustrent pas complètement. Nous avons des étudiants qui arrivent la première journée drogués, avec une heure de retard, sans livres ni orientation, et à la fin du programme, ils sont vraiment axés sur leurs buts... Au début, ils se sentent stigmatisés et ils repartent avec le sentiment de contrôler leur vie et de pouvoir atteindre leurs buts. Il n'y a aucun champ pour ces réalisations dans le SGC. Il n'y a aucun endroit dans le SGC pour indiquer qu'un étudiant n'établissait pas de contact visuel, mais qu'il le fait maintenant et qu'il vous serre la main et vous dit "merci"^{VC}. »</p>
<p>Information qualitative</p>	<p>« Le SGC du SIEO est axé sur la mise en valeur de statistiques. Nous nous concentrons sur la mise en valeur des gens. Les deux partagent bien peu de liens^{SFS}. »</p> <p>« Si leur avenir est un peu plus beau, c'est impossible de l'inscrire dans le système. Mais, c'est ce qui compte, c'est ce qui nous rend heureux. Lorsque quelqu'un dit, "Tiens, quand je serai au collège, je vais suivre des cours d'art culinaire et j'ouvrirai un restaurant un jour", comment pouvons-nous dire au SGC que nous avons inspiré quelqu'un à être un propriétaire d'une petite entreprise et à contribuer à la société^{VC}? »</p> <p>« Les chiffres dépeignent une image, mais j'aimerais que le CEF ait le temps de venir nous visiter et de parler aux étudiants^{EFS}. »</p> <p>« Ça vient de bureaucrates qui essaient de prendre un modèle d'affaires et de l'appliquer à l'éducation, mais ça ne capture pas la véritable essence de ce que nous faisons^{EFS}. »</p>

Une autre préoccupation est que **la signification du résultat pour la pertinence n'est pas claire**. La pertinence est décrite comme mesurant les **obstacles à l'apprentissage** et

évaluant **qui peut le plus bénéficier du programme**²⁰². Ce sont des constructions mentales distinctes et même possiblement opposées. La plupart des indicateurs de pertinence ont des corrélations négatives (très petites) avec les résultats des personnes apprenantes, indiquant qu'ils représentent des obstacles à l'apprentissage. Plus particulièrement, avoir un niveau de scolarité inférieur à la 12^e année est corrélé négativement à la réussite de tâches jalons. Par contre, se définir comme francophone a une petite corrélation *positive* avec les résultats des personnes apprenantes, indiquant que ces personnes peuvent bénéficier plus facilement du programme^{DA}. Ainsi, l'interprétation de la signification des résultats pour la pertinence qui s'élèvent ou qui chutent est ardue.

Le fait que les résultats pour la pertinence octroient une pondération plus importante à certaines caractéristiques de la personne apprenante et moins à d'autres en raison des relations statistiques entre les indicateurs de pertinence individuels complique le problème. Par exemple, les personnes apprenantes de 45 à 65 ans sont plus susceptibles de ne pas être aux études ou avoir suivi une formation depuis au moins six ans, et celles qui ont un niveau de scolarité inférieur à la 12^e année sont plus susceptibles de recevoir des prestations du programme OT et du POSPH^{DA}. Ces facteurs diminuent la signification du résultat global pour la pertinence.

Les données du CGR ne sont pas encore accessibles

Les organismes de soutien ont exprimé leur frustration relativement à l'inaccessibilité des données du SGC du SIEO pour aider les fournisseurs à améliorer leurs services^{EOS}. Par ailleurs, les employés du ministère responsables des politiques, de la conception et de l'élaboration relatives aux programmes signalent qu'ils ont seulement accès aux données en passant par un long processus d'approbation^{EM}. Même pour les intervenants qui en ont l'accès, l'analyse réelle des données de douzaines ou de centaines de points de service peut demander des compétences en exploration et en analyse des données que les organismes ne possèdent pas actuellement^{EM, EOS}.

Les données du CGR servent rarement à l'amélioration continue

Même si la plupart des fournisseurs de services ont déclaré être capables d'utiliser le SGC du SIEO pour des améliorations fondées sur des données probantes^{SFS}, **l'évaluation a révélé très peu d'exemples concrets de telles améliorations** en dépit des fréquentes demandes d'exemples à de nombreux intervenants par l'entremise de multiples champs d'enquête^{VC, EM, EOS, EFS, SFS}. Quand on leur a demandé la façon dont ils utilisent les données du SGC du SIEO pour améliorer leurs programmes, les fournisseurs ont presque toujours donné des réponses qui indiquent que **la principale utilisation des données**

²⁰² MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016.

était d'assurer la conformité aux exigences du ministère plutôt que l'amélioration continue en soi^{VC}.

Le croisement des données administratives avec les résultats du sondage auprès des fournisseurs de services a révélé que pour de nombreuses mesures de la NQS, la perception d'un fournisseur de services quant à la validité de la mesure est fortement corrélée au rendement de son point de service pour cette mesure^{DA, SFS, 203}, c'est-à-dire que lorsqu'un fournisseur de services est en deçà de la valeur établie pour une mesure de la NQS, il l'interprète typiquement comme une lacune de la mesure, plutôt que comme une occasion de s'améliorer. Cette constatation indique fortement que les fournisseurs effectuent le suivi de leurs valeurs de la NQS principalement aux fins de conformité plutôt que pour l'amélioration continue. Les fournisseurs de services ont parfois énoncé cette situation de manière directe :

Nous pouvons utiliser cette information afin de déterminer si nous atteignons notre cible d'efficacité (responsabilisation envers le MFCU), mais pas pour savoir si nous enseignons véritablement de manière efficace (responsabilisation envers les personnes apprenantes)^{SFS}.

La principale utilisation des données du SGC [pour les fournisseurs] est pour défendre leur programme face au CEF. Ils ne l'utilisent pas pour orienter leur programme^{EFS}.

Le manque d'utilité des données du CGR est **compréhensible à la lumière des lacunes énumérées plus tôt dans le présent chapitre**, particulièrement son décalage éventuel avec les créneaux de programme et son insuffisance perçue sur le plan de l'intégrité et de la signification.

« C'est **gérable**, mais ce n'est pas **significatif**. »

– Fournisseur de services^{VC}

²⁰³ Les corrélations entre les perceptions d'un fournisseur de services d'une mesure et de son rendement pour cette mesure étaient statistiquement significatives pour la pertinence ($r = 0,484$), la coordination des services ($r = 0,224$), les personnes apprenantes desservies ($r = 0,165$) et la valeur de la norme de qualité des services (NQS) globale ($r = 0,336$). Ces corrélations étaient présentes même en tenant compte des différences entre les secteurs et les groupes de prestation désignés. Des relations semblables n'ont pas été révélées pour la satisfaction de la clientèle (probablement parce que les résultats élevés créent un effet plafond) et la progression des personnes apprenantes (pour des raisons qui ne sont pas claires à première vue).

Les employés du ministère interviewés ont aussi déclaré éprouver des difficultés à exploiter les données à des fins utiles^{EM}. Ils ont indiqué que les données sont compromises par le comportement de jeu des fournisseurs, qu'elles reflètent mal les progrès des personnes apprenantes présentant de faibles niveaux d'alphabétisation, qu'elles sont difficiles à consulter, et qu'il faut posséder des compétences en analyse de données approfondies pour les interpréter^{EM}.

Le déploiement imparfait a nui à la relation entre le ministère et le personnel sur le terrain

Les fournisseurs et les organismes de soutien ont fréquemment et fortement affirmé que le déploiement du CGR a érodé la bonne volonté et l'esprit de coopération entre le personnel sur le terrain et le ministère^{VC, EOS, EFS, SFS} :

[Le CGR] est un outil qui permet d'établir et d'élargir une relation dysfonctionnelle entre le bailleur de fonds et l'organisme qui reçoit les paiements de transfert^{EOS}.

Le SGC et le CGR alimentent la crainte des sanctions et de la perte du financement... Où en sommes-nous lorsque la crainte est instaurée^{EOS?}

C'est avec cet aspect qu'ils nous auront, la conformité au contrat... J'étais capable de parler à [mon CEF] de mes problèmes financiers, mais maintenant si je lui en parle, il répond simplement : « Bien, vous avez signé un contrat pour offrir les services d'AFB, êtes-vous en train de me dire que vous n'avez pas la capacité de le faire^{VC?} »

Leur manque de confiance envers le personnel sur le terrain est plutôt offensant. Nous sommes dans les affaires depuis 40 ans. Si vous nous faites confiance, laissez-nous tranquilles. Si ce n'est pas le cas, alors donnez-le à quelqu'un à qui vous faites confiance. Certains organismes ont réellement besoin d'aide ou doivent être fermés. Mais ce n'est pas le cas de la plupart. Une attitude de confrontation et d'opposition est très, très incapacitante... Le MFCU adopte une attitude qui nous fait sentir comme des arnaqueurs. Ils ont changé leur personnel de partisans à policiers. Et c'est très, très évident^{VC}.

« Le MFCU adopte une attitude qui nous fait sentir comme des **arnaqueurs**. »
– Fournisseur de services^{VC}

La mise en œuvre du CGR a nui à la relation entre le personnel sur le terrain et le ministère pour les raisons suivantes :

- Le fardeau administratif du CGR fait sentir aux fournisseurs que leur calendrier chargé n'est pas respecté et que leur temps n'est pas important^{VC, EOS, EFS, SFS}.
- La fréquence et l'intensité des rapports sont interprétées par les fournisseurs comme un signe que le ministère ne leur fait pas confiance pour exploiter leurs points de service de manière sensée ou honnête^{VC, EFS, SFS}.
- Les difficultés pour permettre d'intégrer de la souplesse dans la prestation des services font penser aux fournisseurs que le ministère ne comprend ni ne respecte la diversité des besoins des personnes apprenantes et les contextes communautaires^{VC, EFS, SFS}.
- La possibilité que certains points de service perdent leur financement si leur rendement est inférieur aux exigences de la NQS (comme il a été communiqué, par exemple, dans les lettres relatives aux améliorations exigées) donne l'impression aux fournisseurs d'être menacés plutôt que soutenus^{SFS}.
- Les attentes floues concernant ce qui compte comme des manières légitimes ou non d'augmenter leurs valeurs de la NQS rendent les fournisseurs anxieux quant aux répercussions négatives possibles^{VC, EOS, EFS, SFS}.
- Le manque de résultats visibles en ce qui concerne l'amélioration continue (comme il a été indiqué précédemment) fait que les fournisseurs perçoivent le CGR comme un outil de surveillance de la conformité seulement.

10.4 Conclusions

La mise en œuvre réussie des systèmes de gestion du rendement s'est avérée extrêmement difficile dans de nombreux programmes et juridictions²⁰⁴, et l'AFB ne fait pas exception. Les éléments de preuve soulignés dans le présent chapitre indiquent que l'incidence du déploiement du CGR a, jusqu'à maintenant, été essentiellement négative.

Le CGR n'a pas encore réussi à **favoriser des services de qualité**, car les normes sont parfois décalées par rapport aux créneaux du programme et les données ne sont pas encore assez significatives et accessibles pour servir à l'amélioration continue. Le CGR n'a pas encore réussi à **garantir que les services sont accessibles à toutes les personnes apprenantes qui en ont besoin**, car la mesure de la pertinence floue et sous-pondérée n'a pas réussi à contrebalancer la tendance à l'écroulement. Le CGR n'a pas encore réussi à **encourager les fournisseurs de services à aider les personnes apprenantes à progresser et à atteindre leurs buts (ou à les aiguiller vers d'autres services)**, car les mesures de la progression des personnes apprenantes et de l'état de préparation à la transition sont imparfaites, et l'anxiété liée à l'atteinte de ces exigences a mené les fournisseurs à améliorer leurs résultats plutôt que leurs services.

²⁰⁴ B. Perrin. « Effective use and misuse of performance measurement », *American Journal of Evaluation*, vol. 19, n° 3, 1998, pp. 367-379.

Au lieu des effets escomptés, les principales répercussions du déploiement du CGR ont été de détourner le temps et les efforts consacrés à desservir les personnes apprenantes, de causer de l'anxiété et des déplacements de buts parmi les fournisseurs, et de limiter la transparence et la coopération entre le personnel sur le terrain et le ministère. Ces répercussions inattendues augmenteront sûrement quand le financement sera lié au rendement²⁰⁵.

La bonne volonté entre le ministère et le personnel sur le terrain est la victime la plus regrettable de la mise en œuvre imparfaite du CGR. Reconstruire cette bonne volonté constitue l'étape la plus importante, et la plus difficile, pour mettre en œuvre un cadre de gestion du rendement qui atteint les objectifs promis.

Recommandation B-6 : Ne pas rattacher le financement au rendement par rapport à la NQS jusqu'à ce que les problèmes cernés dans la mise en œuvre du CGR aient été réglés.

²⁰⁵ B. Perrin. « Effective use and misuse of performance measurement », *American Journal of Evaluation*, vol. 19, n° 3, 1998, pp. 367-379. M. R. Umbricht et coll. « An examination of the (un)intended consequences of performance funding in higher education », *Educational Policy*, 2015.

11 Dans quelle mesure les structures actuelles de financement et de soutien du ministère sont-elles efficaces?

11.1 Introduction

Le présent chapitre examine la mesure dans laquelle les intervenants jugent que les soutiens du ministère sont efficaces.

Les responsabilités du ministère concernant l'administration du Programme AFB²⁰⁶ comprennent les suivantes :

- la conception du programme et l'élaboration des politiques relatives au programme;
- la formulation de directives aux fournisseurs de services et aux organismes de soutien conformément à une matrice des décisions relatives au financement transparente;
- la formulation de directives qui présentent les attentes à l'égard des fournisseurs de services et des organismes de soutien;
- l'élaboration d'exigences et d'outils concernant la présentation des rapports;
- la garantie de la transparence et de la responsabilisation au moyen de la planification des activités, de la surveillance et de l'évaluation;
- l'établissement et la diffusion des priorités annuelles;
- la formulation de directives afin de préciser les attentes;
- la désignation de pratiques novatrices en conception de services, en prestation de services et en gestion du rendement (en collaboration avec les fournisseurs de services).

Toutefois, le ministère ne prescrit pas le contenu ni le programme de chaque fournisseur de services. Par conséquent, il ne fournit pas de ressources ni de contenu concernant la formation, n'élabore pas et n'offre pas de formation pour les formateurs, ni ne prend pas part au partage des renseignements entre les fournisseurs de services. Il incombe aux organismes de soutien de fournir ces types de mesures de soutien à l'élaboration des services²⁰⁷.

²⁰⁶ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016.

²⁰⁷ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Organismes de soutien – Directives du programme*, 2016.

Dans l'ensemble, la majorité des intervenants jugent les soutiens fournis par le ministère comme insuffisants et inefficaces.

11.2 Le financement actuel est considéré comme inadéquat

Dans le cadre des divers champs d'enquête, de nombreux fournisseurs de services et organismes de soutien **ont exprimé de la frustration quant à l'insuffisance du financement**^{VC, EOS, EFS, SFS} :

Notre financement est le même depuis dix ans. En tenant compte du coût de l'inflation, nous avons essentiellement perdu presque 30 % de notre financement^{EFS}.

Je passe la moitié de mon temps à essayer de trouver des façons de ne pas fermer^{EOS}.

L'argent est notre principal obstacle... Nous essayons d'offrir un bon emploi et une stabilité à nos étudiants, mais nous ne pouvons même pas l'offrir à notre personnel^{VC} !

« **L'argent** est notre principal obstacle. »

– Fournisseur de services^{VC}

Des fournisseurs de services et des organismes de soutien ont déclaré que leur financement est demeuré stable pendant de nombreuses années^{EOS, EFS}. Ainsi, en tenant compte de l'inflation, ils doivent offrir le même niveau de service tout en ayant un pouvoir d'achat inférieur de 3 % chaque année²⁰⁸. Le manque d'argent entraîne une foule de difficultés. Les organismes communautaires étaient particulièrement préoccupés par la difficulté à recruter et à retenir du personnel qualifié avec des ressources si limitées^{SFS}.

Les fournisseurs et les organismes de soutien signalent qu'ils ont parfois des moyens financiers si limités qu'ils doivent s'appuyer sur de la bienfaisance de facto, par exemple des heures de salaire impayées^{VC}, des demandes de remboursement de frais de voyage non remboursés^{EOS}, un propriétaire compatissant qui demande un loyer inférieur à la valeur du marché^{VC}, un appui non financier d'une infrastructure partageant les mêmes

²⁰⁸ Inflation calculée entre 2014 et 2004 au moyen du [calculateur d'inflation](#).

locaux^{VC} et des bénévoles²⁰⁹. Un fournisseur a souligné que le budget du point de service ne couvre que les salaires; tous les coûts indirects, y compris ceux des bureaux et des salles de classe, de l'assurance, de l'impression, du soutien de TI et des services de la paye, sont assumés par l'établissement plus grand dont il fait partie^{VC}. Les fournisseurs reçoivent parfois de l'aide financière d'organismes de financement autres que le MESFP. Aucune de ces aides n'est déclarée au ministère, et les fournisseurs ne sont plus tenus de divulguer les montants d'argent obtenus par des collectes de fonds, ce qui signifie que les coûts réels de la prestation des services d'AFB sont supérieurs aux coûts déclarés.

Pour les organismes de soutien, les contraintes budgétaires sont exacerbées par la répartition du budget de 3 600 000 \$ entre les 27 organismes de soutien, pour un financement médian de tout juste 100 000 \$ (en 2014-2015)²¹⁰. L'efficacité s'en trouve réduit en doublant les coûts indirects tels que les coûts liés aux bureaux, à l'assurance, aux fournitures, à l'hébergement de site Web et à l'administration générale^{EOS}. Un réseau régional ayant un budget de moins de 100 000 \$ a souligné que presque 90 % du budget est attribué aux coûts indirects^{EOS}. Étant donné que le financement au titre du FDRPS a presque doublé le montant accessible aux organismes de soutien chaque année, la décision prise en 2015-2016 de réattribuer ces fonds à d'autres priorités renforcera probablement cette inquiétude à propos du financement. Les organismes de soutien ont également perdu de l'aide financière du fédéral à la suite de l'annulation du financement du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE).

Selon les intervenants, le faible financement leur donne l'impression qu'ils sont ignorés et sous-estimés par le ministère^{VC, EOS, EFS, SFS}. Un fournisseur de services a déclaré : « Le financement doit traiter l'AFB comme une partie du groupe d'EO, et non comme un parent pauvre qui ramasse les restes^{SFS}. » Les organismes de soutien ont exprimé leur frustration quant à l'annulation du financement axé sur les projets en 2015-2016^{EOS}, qui pourrait réduire la capacité du système d'AFB d'élaborer des programmes novateurs, de diffuser les pratiques exemplaires et de rendre les services conformes au Cadre du CLAO (voir le chapitre 7, qui porte sur les organismes de soutien).

S'ils disposaient de plus de financement, ou d'un financement indexé au coût de la vie, les fournisseurs disent qu'ils desserviraient plus de personnes apprenantes^{VC, EFS}, retiendraient le personnel qualifié^{VC, EFS}, veilleraient à l'embauche d'une nouvelle génération de formateurs qualifiés^{VC}, remplaceraient le matériel vieillissant et les ressources de TI obsolètes^{SFS}, et offriraient plus de perfectionnement professionnel au personnel^{EFS, SFS}. Les organismes de soutien utiliseraient de nouveaux fonds pour offrir plus de perfectionnement professionnel aux fournisseurs, réunir les fournisseurs en

²⁰⁹ Les données sur les emplacements de projets indiquent que chaque point de service compte en moyenne 1,7 bénévole.

²¹⁰ MESFP. *LBS expenditures for support organizations 2014-15 to 2015-16 spreadsheet, 2016.*

personne plus souvent afin de coordonner les services et de diffuser les pratiques exemplaires, et embaucher du personnel qui possède les compétences pour analyser efficacement les données du SGC du SIEO^{EOS}.

Recommandation C-1 : Indexer le financement des fournisseurs de services et des organismes de soutien au coût de la vie.

11.3 Les intervenants veulent un modèle de financement simplifié

Actuellement, le montant des paiements de transfert au titre de l'AFB est **axé principalement sur les niveaux de financement antérieurs**²¹¹. Tous les employés du ministère interviewés ont convenu que le modèle de financement actuel est dysfonctionnel et qu'il ne favorise pas l'efficacité, la qualité des services, ni l'équité^{EM}. Il a été désigné comme constituant un problème à l'échelle des programmes d'EO²¹². Les fournisseurs et les organismes de soutien ont également demandé un nouveau modèle de financement^{VC, EOS, EFS}, soulignant que ce changement s'impose depuis longtemps : « Nous attendons une formule de financement. Nous attendons depuis longtemps, peut-être 10 ans, pour ça. C'est vraiment nécessaire^{EOS}. » Les fournisseurs ont parfois demandé pourquoi d'autres points de services d'AFB recevaient plus d'argent qu'eux sans justification apparente^{EFS}, relevant un manque de transparence dans les structures de financement actuelles.

Les intervenants **veulent un modèle de financement** transparent^{EM} et équitable^{EOS, EFS}, qui offre un degré de stabilité et de prévisibilité^{VC} et qui n'incite pas les fournisseurs de services d'AFB et d'autres services à se faire concurrence pour les clients^{EM}.

Plusieurs intervenants ont suggéré de calculer le financement en fonction de ce qui suit :

- le nombre de personnes apprenantes desservies par un point de service^{EOS, VC} ou le nombre moyen de personnes inscrites par jour^{EM};
- le nombre d'obstacles auxquels font face les personnes apprenantes d'un point de service et l'intensité des services dont elles ont besoin^{EM, EO};
- le rendement d'un point de service^{EM, SFS, 213}.

Les modèles de financement des services sociaux ont tendance à intégrer plusieurs mécanismes et critères plutôt qu'un critère unique, tels que le financement antérieur ou

²¹¹ MESFP. *Memorandum to Barbara Simmons re: Literacy and Basic Skills service delivery funding model*, 2013.

²¹² MESFP. *Employment and Training Services Integration broader consultation*, 2014.

²¹³ Les intervenants n'ont pas précisé si ces aspects seraient mesurés au moyen de la NQS ou d'une autre norme.

le financement par client²¹⁴. Un modèle de financement réalisable pour l'AFB pourrait par conséquent devoir combiner les éléments suivants :

- **Financement antérieur.** Le financement antérieur maintient une certaine stabilité et prévisibilité dans le système. Un fonds régulateur peut être créé afin de garantir qu'aucun point de service d'AFB ne fera l'objet d'une réduction de son financement pendant les premières années suivant l'adoption d'un nouveau modèle de financement, comme c'est le cas dans la formule de financement pour la garde d'enfants du ministère de l'Éducation de l'Ontario²¹⁵ et les Family and Community Support Services de l'Alberta²¹⁶.
- **Financement par client desservi ou nombre moyen de personnes inscrites par jour.** Ce financement offre de la souplesse en cas de fluctuation du nombre d'inscriptions de personnes apprenantes d'une année à l'autre. Par exemple, les programmes d'alphabétisation des adultes au Massachusetts, au Royaume-Uni et en Australie sont financés de cette façon^{A1}. Toutefois, cette méthode peut également inciter les fournisseurs de services à se faire concurrence pour les personnes apprenantes et ainsi nuire à la coordination des services^{EOS}.
- **Financement variable par client** en fonction des caractéristiques du client. Par exemple, le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique accorde plus de financement pour les « étudiants uniques » (p. ex., les étudiants autochtones, les étudiants ayant des besoins particuliers) et les « districts uniques » (p. ex., les petites collectivités rurales éloignées)²¹⁷. En AFB, ce type de financement pourrait servir à offrir les services de plus forte intensité dont ont besoin certaines personnes apprenantes, telles que les personnes apprenantes sourdes (voir Annexe C: Étude de cas sur le volet destiné aux personnes sourdes). Le financement par personne apprenante devrait s'appuyer sur des points de repère de coûts raisonnables²¹⁸; ces points de repère devraient eux s'appuyer sur les tendances actuelles en matière de coût par personne apprenante à l'échelle des secteurs, des groupes de prestation désignés, des régions, de la taille de la population et des modes de prestation (voir le chapitre 9, qui porte sur l'efficacité et l'efficience).
- **Financement en fonction des besoins de la collectivité.** Par exemple, le Programme de bonne nutrition des élèves du ministère des Services à l'enfance et

²¹⁴ Council of Alberta University Students. [Funding frameworks: Understanding the methods used to finance post-secondary education in Canada](#), 2014.

²¹⁵ EDU. [Child care funding formula technical paper 2013](#), 2012.

²¹⁶ Alberta, Children and Youth Services. [Family and Community Support Services \(FCSS\) Program handbook](#), 2010.

²¹⁷ Colombie-Britannique, ministère de l'Éducation. [Funding school district operating grants](#), 2012.

²¹⁸ Brown, A. [Benchmark funding model: The challenges and benefits of the benchmark funding model for non-profit social housing providers](#), 2011.

à la jeunesse de l'Ontario, la formule de financement pour la garde d'enfants du ministère de l'Éducation de l'Ontario et les Family and Community Support Services de l'Alberta accordent du financement en fonction de facteurs, tels que la taille de la population d'une collectivité, le revenu médian, le nombre de cas d'aide sociale, le niveau de scolarité, le coût de la vie et le fait que la collectivité soit ou non éloignée, rurale ou principalement autochtone ou francophone^{219, 220}. En vertu du Programme AFB, le financement en fonction des besoins de la collectivité pourrait être lié au processus de planification des services d'alphabétisation.

- **Financement spécial pour des circonstances imprévues exceptionnelles**, telles qu'un licenciement important chez un employeur local ou une vague soudaine de nouveaux arrivants d'une origine culturelle en particulier dans une collectivité.

Il est essentiel de disposer de données fiables pour fonder le financement sur le nombre de personnes apprenantes, les caractéristiques des personnes apprenantes, les besoins de la collectivité et (ou) les résultats²²¹. Ainsi, ce mode de financement doit être examiné avec beaucoup de prudence jusqu'à la résolution des problèmes d'intégrité des données du SGC du SIEO.

Recommandation C-3 : Adopter un modèle de financement rationalisé et transparent, en concertation avec le personnel sur le terrain et un expert dans l'élaboration de méthodologies ou de modèles de financement. Cette personne pourrait être employée au ministère ou non. Le modèle de financement peut devoir combiner les éléments suivants :

- le financement antérieur, afin de maintenir la stabilité et la prévisibilité;
- le financement par client desservi ou nombre moyen de personnes inscrites par jour, afin de permettre de la souplesse en cas de fluctuation du nombre d'inscriptions de personnes apprenantes d'une année à l'autre;
- le financement variable par client en fonction des caractéristiques du client, afin d'offrir les services de plus forte intensité dont ont besoin certaines personnes apprenantes, telles que les personnes apprenantes sourdes. Le financement par personne apprenante devrait s'appuyer sur des points de repère de coûts raisonnables; ces points de repère devraient eux s'appuyer sur les tendances actuelles en matière de coût par personne apprenante à l'échelle des secteurs,

²¹⁹ Ontario, ministère des Services à l'enfance et à la jeunesse (2008). [Student Nutrition Program: program guidelines](#); Alberta, Children and Youth Services. [Family and Community Support Services \(FCSS\) Program handbook](#), 2010; EDU. [Child care funding formula technical paper 2013](#), 2012.

²²⁰ Dans son évaluation du Programme AFB de 2001, Deloitte recommandait une méthode de financement semblable.

²²¹ Sutherland, J. M. *Hospital payment mechanisms: An overview and options for Canada*, Fondation canadienne de la recherche sur les services de santé, 2011.

des groupes de prestation désignés, des régions, de la taille de la population et des modes de prestation;

- le financement en fonction des besoins et des demandes de la collectivité, mesurés (par exemple) par la taille de la population, le niveau de scolarité, le taux d'emploi et le revenu médian. Ce mode de financement pourrait être lié au processus de planification des services d'alphabétisation;
- le financement spécial pour des circonstances imprévues exceptionnelles, telles qu'un licenciement important chez un employeur local.

Recommandation C-4 : Utiliser les données du SGC du SIEO avec discernement pour appuyer la conception d'un modèle de financement (c.-à-d. qu'il faut tenir compte du potentiel d'inexactitude et (ou) de biais pour ce qui est des variables importantes). Les problèmes liés aux données du SGC du SIEO comprennent les suivants :

- Les mesures de la progression des personnes apprenantes sont inexactes pour certaines personnes apprenantes, ce qui a une incidence sur les tâches jalons, les tâches culminantes et les progrès des personnes apprenantes.
- Plusieurs variables peuvent être inexactes en raison d'un comportement de jeu, ce qui a des répercussions sur les dates de début et le nombre de personnes apprenantes et peut influencer sur les tâches jalons et les tâches culminantes.
- Les fournisseurs interprètent les définitions des variables différemment. Ces différentes interprétations ont une incidence sur les caractéristiques des personnes apprenantes, y compris la majorité des mesures de pertinence et les aiguillages.

11.4 Les besoins des fournisseurs de services en matière de formation ne sont pas entièrement satisfaits

Bien que les fournisseurs de services cherchent à se perfectionner et reçoivent un perfectionnement professionnel des organismes de soutien^{EFS, SFS}, leurs **besoins en matière de formation ne sont pas entièrement satisfaits**. De nombreux fournisseurs de services (65 %) ont indiqué que leurs instructeurs ont besoin d'une formation supplémentaire^{SFS}, et les fournisseurs ont constamment affirmé qu'une formation, des pratiques exemplaires et un perfectionnement professionnel inadéquats constituent un obstacle à leur travail^{VC, EFS, SFS}. Les domaines de formation supplémentaire les plus couramment demandés étaient les suivants^{SFS} :

- la formation liée au Cadre du CLAO, par exemple la marche à suivre pour une intégration significative des tâches jalons et des tâches culminantes aux programmes existants, et les pratiques à adopter pour desservir des personnes apprenantes de la voie vers la formation en apprentissage;

- la formation liée au SGC du SIEO, comme la saisie de données, l'interprétation de rapports et les définitions (p. ex., « atteinte »);
- la formation sur les pratiques à adopter pour travailler avec des personnes apprenantes ayant à surmonter des obstacles comme des difficultés d'apprentissage, des problèmes de santé mentale, des problèmes de toxicomanie et des antécédents de violence;
- la formation du nouveau personnel par rapport au Cadre du CLAO et au SGC du SIEO, et perfectionnement régulier du personnel existant.

Les fournisseurs ont parfois indiqué être trop accablés par les exigences quotidiennes concernant l'enseignement, l'administration et les rapports pour pouvoir consacrer beaucoup de temps au perfectionnement professionnel, même quand il leur est offert^{VC}. Les fournisseurs et les organismes de soutien ont déclaré que le roulement du personnel parmi les fournisseurs de services rendait difficile le maintien de la capacité organisationnelle, et que la formation devait par conséquent être offerte à de multiples reprises^{EOS, EFS}.

Tout particulièrement, **les soutiens techniques du SGC du SIEO sont inadéquats**^{VC, EM, EOS, SFS}. Les documents de formation sur le SGC du SIEO sont actuellement fragmentés en au moins 57 documents individuels créés par le ministère²²² en plus de divers autres textes créés par des organismes de soutien. Les documents de questions et réponses créés par le ministère visent à éclaircir des aspects confus dans le SGC du SIEO, mais ces documents sont considérés comme des guides, sans plus, et ne font pas autorité²²³. Il n'y a pas de service d'assistance pour le SGC du SIEO, bien que les fournisseurs en fassent souvent la demande^{VC, EFS, SFS}.

Avec tant de documents, il est difficile pour les fournisseurs de services d'accéder aux conseils dont ils ont besoin relativement au SGC du SIEO et de se fier aux conseils qu'ils parviennent à obtenir :

« Tout ce que nous avons, ce sont de gros cartables remplis d'information sur le SGC, plutôt qu'une véritable formation^{EFS}. »

« Je crois que [le SGC du SIEO] pourrait être un outil puissant, mais le manque de soutien, ainsi qu'un manque de considération par rapport aux commentaires et

²²² Les documents de formation par rapport au SGC du SIEO pertinents pour l'AFB que Cathexis a pu localiser comprenaient un dictionnaire de données, huit guides d'assistance, quatre documents de formation de Phase 2, quatre modules en ligne, six documents de gestion des utilisateurs, neuf communiqués, un guide de l'utilisateur à l'intention des fournisseurs de services, divisé en 12 documents individuels, et 13 guides de l'utilisateur détaillés pour la production de rapports. C'est sans compter les guides et les fiches-conseils créés par des organismes de soutien.

²²³ Source : Employés du MESFP.

suggestions des utilisateurs, sont décourageants. Je n'ai jamais travaillé sur un système de base de données à l'égard duquel nous n'avions absolument aucun soutien de quelque type que ce soit, ni technique ni par rapport aux applications^{SFS}. »

En l'absence d'un service d'assistance ou d'une autre source de soutien centralisée, le soutien technique concernant le SGC du SIEO est assumé, par défaut, à des entités mal positionnées pour l'offrir^{VC, EOS, SFS}. Les organismes de soutien se voient souvent demander leur aide par rapport au SGC^{EOS}, mais n'ont pas accès à la plateforme, et trouvent donc difficile de donner des conseils^{EOS}. Ils ne sont pas, par ailleurs, habilités à donner des réponses officielles par rapport aux protocoles adéquats pour la saisie de données et la production de rapports. Les CEF sont aussi sollicités par rapport au SGC du SIEO, mais pourraient ne pas être familiers avec les détails du système^{SFS}. Un fournisseur a formulé le commentaire suivant : « Notre CEF fait de son mieux pour nous aider, mais il ne connaît pas le système tel que nous y avons accès et ne comprend donc pas, le plus souvent, les questions ou préoccupations que nous présentons^{SFS}. » Un autre fournisseur préférerait « parler directement avec un expert du SGC plutôt que d'avoir à passer par le CEF. Même les CEF trouvent le processus un brin fastidieux^{VC}. » Les fournisseurs particulièrement doués pour la navigation dans le SGC du SIEO sont devenus le personnel de soutien technique de facto pour les fournisseurs moins compétents^{VC}, ce qui leur fait perdre du temps qu'ils consacraient autrement à leur propre rôle.

Le soutien technique à l'égard du SGC échoit à des entités **mal positionnées** pour l'offrir.

11.5 Les CEF ne parviennent pas toujours à appuyer efficacement l'amélioration continue

Les opinions exprimées par les fournisseurs relativement au soutien apporté par les CEF et à leur expertise étaient partagées. Bien que de nombreux fournisseurs (59 %) aient indiqué que leur CEF offre un soutien et des conseils suffisants, d'autres ont dit trouver que les CEF n'en savent pas assez ou ne sont pas suffisamment engagés pour être utiles^{SFS}. C'est dans le secteur collégial, les régions du centre et du nord et le groupe de prestation des Autochtones que le mécontentement a été le plus marqué^{SFS}.

Dans différents champs d'enquête^{VC, EOS, EFS, SFS}, les témoignages par rapport aux CEF sont allés d'élogieux à critiques :

J'ai probablement la meilleure CEF de la province. Elle est la plus grande partisane de l'AFB au ministère. Elle n'a pas peur de faire des suggestions... Je la vois vraiment comme un membre de l'équipe^{EOS}.

Nos trois derniers CEF ont tous été absolument fantastiques, d'un grand soutien et ouverts à un dialogue significatif pour nous aider à réellement améliorer la qualité de notre prestation de services^{SFS}.

Les CEF n'ont littéralement aucune connaissance de quoi que ce soit par rapport à l'alphabétisation... À part gérer la paperasse, ils ne servent à rien du tout dans le cadre du programme... Ce qui m'a fait le plus mal, en tant qu'intervenant en alphabétisation, c'est qu'auparavant j'avais de véritables collègues. Maintenant, si je vois mon CEF une fois au cours de l'année, j'en reste bouche bée^{EOS}.

« Les CEF étaient auparavant des **conseillers**. Désormais, ils ne le sont plus; ils **sont responsables de l'application des contrats**. »

– Fournisseur de services^{VC}

La cohérence des conseils émanant des CEF, comme il l'est décrit ci-après, a constitué une préoccupation majeure.

11.6 Les attentes du ministère ne sont pas communiquées clairement de façon cohérente

Il est difficile de déterminer quelles sont toutes les attentes

Les attentes en ce qui concerne la prestation de services et la gestion du rendement sont établies par le personnel du ministère. Les attentes fondamentales sont articulées dans les accords de financement des organismes, de même que les directives à l'intention des fournisseurs de services et des organismes de soutien dans le cadre du programme.

Les accords et les directives sont complétés par plusieurs autres documents, dont des documents se rapportant au Cadre du CLAO, des documents de planification des activités, des guides de l'utilisateur du SGC du SIEO, des plans de services d'alphabétisation, des plans d'améliorations exigées, des formulaires de RTEA, des notes de service, des demandes de renseignements supplémentaires et des foires aux questions. Certains de ces documents nomment des attentes supplémentaires, tandis que d'autres fournissent un complément d'information par rapport aux attentes nommées ailleurs.

Il n'existe, par exemple, pas de document maître indiquant les rapports attendus des fournisseurs de services et le moment où ils doivent être présentés. Un fournisseur de services qui chercherait cette information devrait trouver et consulter les documents suivants du ministère :

- l'entente du fournisseur de services, qui (à l'annexe D) mentionne les RTEA, les rapports provisoires des dépenses (RPD), les états des revenus et des dépenses (SRER), les rapports du vérificateur et d'autres rapports (sur demande), mais n'en précise pas les échéances;
- les Exigences en matière de vérification et de responsabilité 2015-2016 pour les fournisseurs de services, qui comprennent des attentes détaillées relativement aux RPD et aux SRER ainsi que leur date de dépôt, mentionnant également les visites de surveillance;
- les Instructions relatives aux Rapports trimestriels d'étape et d'ajustements (RTEA) pour 2015-2016, qui comprennent des directives détaillées relativement aux RTEA, ainsi que les dates auxquelles ils doivent être présentés;
- les Directives pour le plan d'activités de 2015-2016 du point de service des fournisseurs de services, qui précisent l'obligation de soumettre un plan d'activités, mais n'indiquent pas clairement à quelle date;
- une note de service de septembre 2015²²⁴ qui définit les trois niveaux de surveillance requis aux termes du Cadre de surveillance stratégique et décrit brièvement les exigences concernant les rapports pour chacun, mais ne précise pas les dates de présentation des rapports;
- l'un des trois questionnaires d'auto-évaluation (papier, ciblé ou global, selon le niveau de surveillance auquel doit être assujéti le fournisseur de services), qui donne des directives supplémentaires et précise que le formulaire doit être soumis au plus tard à la date indiquée dans la correspondance reçue du CEF (habituellement une semaine avant l'activité de surveillance).

Le nombre incroyable de documents (nous estimons qu'il existerait plus d'une centaine de documents pertinents) fait en sorte qu'il est très difficile pour les fournisseurs de services, les organismes de soutien et les employés du ministère de connaître et de comprendre toutes les attentes.

Recommandation A-3 : Communiquer clairement les attentes et les exigences, au moyen d'un petit nombre de documents structurés consultables. Ces documents devraient être mis à jour chaque fois qu'une foire aux questions ou une note de service sont publiées. Les notes de service devraient servir à informer le personnel sur le terrain des changements à ces directives de base, plutôt que de constituer, en elles-mêmes, des

²²⁴ MESFP. *Note de service : Annonce du cadre de surveillance stratégique, 2015.*

directives. (De plus amples détails peuvent être trouvés au paragraphe 12.4 : Recommandations.)

Certaines attentes ne sont pas claires

En dépit du nombre de documents (et en partie à cause de lui), certaines attentes demeurent floues ou portent à confusion parce que **les documents transmettent des messages contradictoires, l'information est difficile à trouver, les formulations sont vagues ou le ministère n'a pas fourni de directives**. Seuls 35 % des fournisseurs estiment que le soutien offert par le ministère relativement à la prestation du programme (matériel d'information et communication) est suffisant^{SFS}. Selon des intervenants :

Ils ont tendance à dire qu'il existe des procédures, mais personne ne sait où elles sont^{EOS}.

Il n'y a personne pour répondre aux questions concernant toute zone grise du programme^{EOS}.

Pas de définition = interprétations individuelles = données incohérentes, dénuées de sens^{SFS}.

La liste qui suit – qui ne doit pas être considérée comme exhaustive – contient certains des aspects ambigus souvent mentionnés :

Aspects ambigus ou incohérents	Remarques
<p>Les fournisseurs doivent-ils atteindre la norme pour chaque mesure individuelle, ou uniquement la valeur de la NQS globale?</p>	<p>Le ministère n'a pas communiqué de façon cohérente que les fournisseurs n'avaient qu'à atteindre la NQS globale, et non chacune de ses normes individuelles^{EM}. Cette question n'est pas clairement établie dans l'entente des fournisseurs de services ni dans les directives à l'intention des fournisseurs de services. L'obligation d'« améliorer leur rendement à l'égard de toute mesure de base par rapport à laquelle leur rendement est inférieur à la norme provinciale » énoncée dans les directives à l'intention des fournisseurs de services²²⁵ semble indiquer que chaque seuil individuel doit être atteint. Lorsqu'ils ne parviennent pas à satisfaire les normes individuelles de la NQS, les fournisseurs s'inquiètent des conséquences qui en découleront de la part du ministère^{VC, EFS, SFS}.</p>
<p>Est-il acceptable de ne pas entrer certaines personnes apprenantes dans le SGC du SIEO?</p>	<p>Le ministère n'a pas donné de directives quant au moment auquel entrer une personne apprenante dans le système.</p>
<p>Comment le ministère définit-il « N'est pas en formation depuis plus de 6 ans »?</p>	<p>Le ministère n'a pas fourni de définition opérationnelle de « études » ni de « formation ». Les définitions sont laissées à la discrétion du fournisseur.</p>
<p>Qu'est-ce que le ministère considère comme un enseignement axé sur les tests?</p>	<p>Les fournisseurs du groupe de prestation des personnes sourdes ne savent pas si d'enseigner aux personnes apprenantes le vocabulaire pertinent en anglais avant l'exécution d'une tâche jalon constitue une pratique légitime ou non^{VC, EFS}. La fiche-conseil pour le progrès des personnes apprenantes des LNO encourage les « tâches jalons simulées », mais celles-ci pourraient être considérées comme inappropriées.</p>
<p>Qu'englobe la notion de « fondé sur les tâches »?</p>	<p>Les fournisseurs ne savent pas si la formation scolaire est « fondée sur les tâches » ou non lorsque la personne apprenante se prépare à effectuer la transition vers un programme scolaire plutôt qu'une activité de la « vraie vie^{VC} ».</p>

²²⁵ MESFP. *Alphabétisation et formation de base : Fournisseurs de services, Directives du programme*, 2016.

Les conseils des CEF sont incohérents

Les CEF sont responsables de veiller à ce que les fournisseurs de services et les organismes de soutien de leurs régions répondent aux attentes et de fournir tout éclaircissement nécessaire concernant ces mêmes attentes.

Même parmi les intervenants ayant vanté les mérites de leurs CEF, cependant, beaucoup se sont dits préoccupés par les **conseils incohérents des CEF relativement aux attentes du ministère**^{VC, EOS, EFS, SFS}, tendance que les intervenants trouvent « très mélangée et très frustrante^{EOS} ». Un fournisseur a par exemple affirmé :

Nous voulons que le CEF trace une ligne dans le sable quelque part, mais lorsque nous les interrogeons par rapport aux zones grises, ils nous invitent simplement à nous reporter aux directives – lesquelles sont extrêmement larges. Nous voulons que les CEF nous disent quoi ne pas faire, afin de nous éviter des problèmes dans le futur – et qu'ils consignent les conseils qu'ils nous fournissent dans leurs dossiers^{VC}.

Lorsque les réponses viennent facilement, elles sont parfois incohérentes. Les fournisseurs et les organismes de soutien ont souligné que lorsqu'ils communiquent avec leurs collègues, ils constatent que les messages diffèrent d'une région ou d'un CEF à l'autre^{EOS, SFS}. Les CEF eux-mêmes ont indiqué qu'il est difficile de donner des conseils cohérents^{EM}. Il s'agit là d'une préoccupation majeure, car lorsqu'il y a de l'ambiguïté dans un système de gestion du rendement, l'intégrité des données s'en trouve compromise et le risque de comportements de jeu stratégiques est important²²⁶.

L'absence de directives cohérentes de la part des CEF est attribuée à plusieurs facteurs interreliés :

- Les CEF ne sont **pas suffisamment formés**^{VC, EOS, EFS, SFS}.
- Les CEF **assurent la surveillance d'un trop grand nombre de programmes d'EO**^{EM} et n'ont conséquemment plus de prise solide sur ceux-ci^{VC, EOS}. On dénombre en effet quelque 130 CEF responsables de la surveillance des points de service d'AFB; plus de la moitié de ceux-ci ne surveillent qu'un ou deux points de service²²⁷, ce qui indique que l'AFB ne représente qu'une petite partie de leur portefeuille.
- Il y a un **haut taux de roulement** parmi les CEF^{VC, EM, EOS, EFS, SFS}. Des fournisseurs ont dit avoir « un nouveau CEF chaque année^{SFS} » ou « cinq CEF en un an^{VC} ». Chaque nouveau CEF doit se familiariser avec le Programme AFB et les nuances de fournisseurs de services particuliers^{SFS}. Les fournisseurs de la région centrale se sont avérés les plus susceptibles de se plaindre du roulement des CEF^{SFS}.

²²⁶ B. Perrin. « Effective use and misuse of performance measurement », *American Journal of Evaluation*, vol. 19, n° 3, 1998, pp. 367-379.

²²⁷ MESFP. *LBS Service providers and SDS spreadsheet*, 2016.

- Le **modèle régional** fragmente la communication et la prise de décisions^{VC, EOS}, faisant en sorte que les réponses diffèrent dans chacune des quatre régions : « Il est difficile de gérer un programme provincial en conservant un point de vue régional »^{EOS}.
- Les CEF eux-mêmes **ne peuvent obtenir réponse à leurs questions** en raison du volume de documentation, d'incohérences d'un document à l'autre et du manque de canaux de communication directs avec le personnel des politiques et programmes du ministère^{EM}.

11.7 Le personnel sur le terrain souhaite une relation de coopération transparente et respectueuse avec le ministère

De l'avis général du personnel sur le terrain, l'engagement du ministère auprès des fournisseurs et des organismes de soutien laisse à désirer^{VC, EOS, EFS, SFS}. Des intervenants ont déclaré :

Arrêter d'ignorer les personnes qui crient à l'aide pour créer un programme qui a du succès^{EOS}.

Tout commence par le dialogue. Je les trouve incroyablement insulaires. Leur niveau d'engagement est très faible^{EOS}.

Tout au MFCU est si secret. C'est tellement différent dans les autres ministères. Je travaille avec cinq ministères, alors je vois à quel point les relations peuvent être respectueuses, cohérentes, etc. Ce n'est pas le cas au MFCU depuis plus de dix ans^{EOS}.

Tout semble punitif... Si vous envoyez un rapport avec deux jours de retard, le ministère impose un plan d'amélioration exigées^{VC}.

Reconnaissez le merveilleux travail accompli et arrêtez de cibler les erreurs^{VC}.

« Tout commence par le **dialogue.** »

– Fournisseur de services^{EFS}

Parmi les raisons des perceptions négatives entre le personnel sur le terrain et le ministère figurent :

Perceptions du ministère	Exemples
Ne respecte pas ses promesses ^{VC}	Le ministère n'a pas respecté l'engagement déclaré de communiquer le rapport d'évaluation sur l'AFB de 2011 au personnel sur le terrain ²²⁸ . Un modèle de financement a été promis depuis de nombreuses années, mais n'a toujours pas été livré ^{VC, EOS, EFS} .
Cachottier ^{EOS}	Le rapport d'évaluation sur l'AFB de 2011 n'a pas été communiqué au personnel sur le terrain ²²⁹ . Les organismes de soutien n'ont pas été informés lorsque les subventions au titre du FDRPS ont été réattribuées à d'autres priorités du MESFP ^{EOS} .
Prend des décisions sans consultations adéquates ^{VC, SFS}	Alors que d'autres organismes de soutien étaient consultés, les réseaux régionaux n'ont pas participé à l'élaboration du Cadre du CLAO et du CGR ²³⁰ . Les subventions au titre du FDRPS ont été réattribuées discrètement sans consulter les organismes de soutien ^{EOS} .
Surveille les fournisseurs lourdement, car il ne leur fait pas confiance ^{VC, EFS, SFS}	Le nombre et l'intensité des exigences concernant les rapports sont interprétés par les fournisseurs comme un signe que le ministère ne leur fait pas confiance pour exploiter leurs établissements ^{VC, EFS, SFS} . Un manque de résultats visibles en ce qui concerne l'amélioration continue fait paraître le CGR comme un outil de surveillance de la conformité uniquement.
Ne respecte pas le temps des fournisseurs ^{VC, EOS, EFS, SFS}	Le lourd fardeau que représentent la saisie des données et la production de rapports ne tient pas compte des ressources limitées des fournisseurs ^{VC, EOS, EFS, SFS} . Les fournisseurs ont fait part de leur frustration à l'égard des rapports demandés sans préavis à des périodes chargées de l'année ^{VC, SFS} .

²²⁸ Communication avec des employés du ministère.

²²⁹ Communication avec des employés du ministère.

²³⁰ Communication avec des employés du ministère.

Perceptions du ministère	Exemples
Ne comprend pas comment l'AFB fonctionne sur le terrain ^{VC, EOS, EFS, SFS}	<p>Le déploiement du CGR n'a pas respecté la diversité de la prestation de services^{VC, EFS, SFS}.</p> <p>Les CEF manquent de connaissances sur la formation aux adultes^{VC, EOS, EFS, SFS}.</p> <p>Les visites en personne du ministère sont rares et effectuées principalement pour vérifier la conformité plutôt que pour comprendre le travail des fournisseurs^{VC, EOS}.</p>
Sous-estime la valeur du Programme AFB ^{VC, EOS, EFS, SFS}	<p>Le Programme AFB n'est pas promu publiquement^{SFS}.</p> <p>Les niveaux de financement de l'AFB sont faibles comparativement aux services d'emploi^{VC, EFS, EOS}.</p> <p>Le financement de l'AFB en chiffres absolus diminue année après année^{EFS}.</p>

Ainsi les fournisseurs de services et les organismes de soutien sont sceptiques quant aux intentions du ministère, anxieux à l'idée de révéler les défis auxquels ils sont confrontés, et tentés de prendre part à diverses formes de cachotteries et de subterfuges comme « comportement de survie »^{VC, EM, EOS, EFS, SFS}.

Recommandation A-4 : Rétablir et promouvoir des relations de collaboration ouvertes entre le personnel sur le terrain et le ministère. De telles relations sont possibles en adoptant les mesures suivantes :

- Communiquer d'office les conclusions des évaluations.
- Réduire au minimum les exigences concernant les rapports, et annoncer les échéances dans un délai suffisant, afin de montrer que le temps des fournisseurs est précieux.
- Veiller à ce que les CEF soient formés sur les principes de la formation aux adultes et de l'alphabétisation, et qu'ils disposent de suffisamment de temps pour comprendre les fournisseurs de services qu'ils surveillent. Il faudrait reconnaître que l'AFB est distinct des autres programmes d'EO et, de bien des façons, plus complexe qu'eux. Ainsi, les CEF pourraient devoir passer une période de temps proportionnellement plus grande pour l'AFB comparativement aux autres programmes de leur portefeuille. Comprendre la complexité de l'AFB permettra aux CEF de faire le suivi des fournisseurs en ayant une conscience totale du contexte dans lequel ils travaillent.
- Créer des lignes de communication plus directes entre les employés du ministère (les politiques, la conception et l'élaboration relatives aux programmes) et le personnel sur le terrain. Par exemple, une réunion annuelle permanente avec le personnel sur le terrain pourrait être prévue et (ou) des visites occasionnelles en

personne chez les fournisseurs de services à des fins de dialogue et d'apprentissage.

- Embaucher un expert externe spécialisé dans le soutien au changement au sein des organismes et des systèmes. Il devrait avoir comme principal objectif d'aider le ministère et le personnel sur le terrain à bâtir de solides relations de collaboration et de confiance mutuelles. Le processus d'établissement de ces relations représentera un profond changement des systèmes. Il s'agit donc d'un processus complexe et long qui doit survenir à de multiples niveaux (systèmes, politiques et mesures; normes, comportements et pratiques; et croyances et suppositions).

11.8 Les intervenants veulent un leadership plus fort et une vision claire

Les intervenants ont l'impression que la vision globale de l'AFB n'a pas été clarifiée :

Le plan de fondement du programme n'est pas clair pour tout le monde, et ainsi tout ce qui se situe en dessous relève du chaos^{EOS}.

Le ministère recueille autant d'information uniquement parce qu'il n'a aucune idée de ce qu'il essaie d'atteindre... Ici, il n'y a pas de stratégie^{VC}.

Les employés du ministère interviewés sont aussi d'avis que l'AFB est mûr pour être repensé et restructuré^{EM}. Nombre d'entre eux ont souligné qu'à date, la restructuration a ciblé les questions de procédure plutôt que la vision de ce que le programme devrait viser à accomplir^{EM} :

Le leadership que j'ai observé jusqu'à maintenant a vraiment ciblé l'harmonisation de l'AFB aux autres programmes. Il s'agit de gestion, de contrôle et de responsabilisation et non de vision^{EM}.

Une **question fondamentale qui demeure sans réponse** quant à la vision globale de l'AFB a été exprimée par un employé du ministère interviewé : « **Quel est le domaine d'activité de l'AFB? L'emploi ou l'inclusion sociale^{EM}?** » Cette question peut être reformulée comme suit : Est-ce que l'AFB vise à servir ceux qui peuvent *bénéficier* le plus du programme ou ceux qui en ont le plus *besoin*? Est-ce une intervention économique destinée à aider les gens à trouver un emploi, une intervention sociale conçue aux fins de propagation de l'alphabétisation – un droit humain – ou les deux?

« Quel est le domaine d'activité de l'AFB? **L'emploi** ou **l'inclusion sociale**? »

– Employés du ministère^{EM}

Sur ce point, les programmes d'alphabétisation d'autres juridictions se divisent en deux catégories :

- Les programmes d'**éducation des adultes**, où la formation vise à aider les personnes apprenantes à mettre sur pied une fondation de la réussite scolaire. Même si le but ultime d'une personne apprenante peut être l'emploi, ce n'est pas la cible unique du programme d'alphabétisation. Cette approche est adoptée en Alberta, en Colombie-Britannique, au Manitoba, au Massachusetts, au Michigan, en Nouvelle-Écosse et en Saskatchewan^{AI}.
- Les programmes de **formation des adultes**, où la formation vise particulièrement l'obtention de qualifications, de certifications et de compétences pour les personnes apprenantes afin qu'elles puissent réussir dans la population active. Cette démarche est adoptée en Australie, en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni^{AI}.

Actuellement, il est difficile de déterminer si le Programme AFB est conçu pour être un programme d'éducation des adultes (ayant une portée générale pour tous ceux qui cherchent à améliorer leur niveau d'alphabétisation), ou de formation des adultes (ayant une portée plus restreinte visant particulièrement à bâtir une population active plus qualifiée).

Cette question sous-tend un certain nombre d'autres interrogations à propos de l'AFB : si le critère de la pertinence doit mesurer les **obstacles à l'apprentissage** ou **qui en bénéficierait le plus**; si la voie de transition vers l'autonomie fait partie du programme; si les personnes apprenantes qui progressent très lentement ou qui ne font que maintenir leurs compétences plutôt que de les renforcer doivent rester dans le programme; si le programme doit être destiné à ceux dont les niveaux sont les plus faibles ou les plus élevés, ou les deux; s'il doit cibler seulement ceux en âge de travailler ou de tout âge; et ainsi de suite.

Tant que la question sous-jacente demeure sans réponse, le programme peut seulement être amélioré de manière mineure et superficielle.

Recommandation A-1 : Établir, en concertation avec le personnel sur le terrain, une vision claire quant aux visées de l'AFB et à sa clientèle cible. Si l'AFB vise uniquement à servir ceux qui chercheront éventuellement un emploi, déterminer quel autre programme devrait desservir les personnes apprenantes de la voie de transition vers l'autonomie. Si l'AFB vise à desservir ceux qui chercheront éventuellement un emploi, *et*

ceux qui renforcent leur niveau d'alphabétisation pour d'autres raisons, communiquer ce double mandat clairement et l'enchâsser profondément dans le programme.

11.9 Conclusions

Le présent chapitre a démontré que le **soutien actuel du ministère est largement considéré comme insuffisant**, tant sur le plan qualitatif que quantitatif. Pour remédier à ce problème, il faudra promouvoir pour l'AFB un leadership bien plus étroitement intégré au sein du ministère, la définition et la communication d'une vision claire pour le programme et le rétablissement des relations de coopération ouvertes et respectueuses avec le personnel sur le terrain.

12 Conclusions

12.1 Le Programme AFB offre un service nécessaire et pertinent

L'AFB appuie les priorités du gouvernement de l'Ontario. Un important besoin subsiste, en Ontario, en ce qui concerne l'alphabétisation et la formation de base des adultes²³¹. Investir dans l'alphabétisation appuie un certain nombre de priorités du MESFP^{EM}, particulièrement son mandat visant à favoriser les transitions vers l'emploi et les études et le soutien des populations vulnérables²³². Il n'est toutefois pas clair si les jeunes et les particuliers visant l'autonomie devaient être desservis par l'AFB^{EM}.

Les fournisseurs répondent aux besoins de la collectivité. Les fournisseurs de services d'AFB utilisent des partenariats et des données pour cerner les besoins des collectivités et y répondre^{EFS}. Ils réussissent largement à répondre à ces besoins^{EPC} en raison de leur capacité à adapter les services à une grande diversité de personnes apprenantes^{VC}.

Tous les besoins ne sont pas satisfaits. L'AFB atteint seulement 1 % des adultes en Ontario qui pourraient bénéficier de l'accroissement de leurs compétences²³³. Le fait que de nombreux adultes qui pourraient tirer profit du programme ne le recherchent pas pourrait être dû à la stigmatisation, à la promotion insuffisante ou à la perception des personnes apprenantes potentielles qu'il n'est pas pertinent pour eux.

12.2 Le Programme AFB fonctionne de façon efficace et efficiente sur le terrain

Les personnes apprenantes obtiennent ce qu'elles souhaitent. Les personnes apprenantes sont hautement satisfaites de l'AFB, déclarant des progrès sur le plan des compétences et de la confiance^{SA}. Elles apprécient l'atmosphère du programme créé par l'attitude non critique des intervenants, le personnel qualifié et le caractère étroitement personnalisé des activités d'apprentissage par rapport à leurs aspirations individuelles^{GDA}. Bien que la mise en œuvre de certains aspects du Cadre du CLAO soit inégale, l'esprit d'un cadre axé sur les personnes apprenantes et centré sur la transition est très favorablement accueilli, tant par les fournisseurs que par les personnes apprenantes^{VC}. Des personnes apprenantes connaissent une transition réussie, conformément à leur voie de transition^{DA}.

²³¹ Statistique Canada. [Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes \(PEICA\)](#), 2013.

²³² Wynne, K. *Lettre de mandat 2014 : Formation et des Collèges et Universités*, 2014.

²³³ Statistique Canada. [Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes \(PEICA\)](#), 2013.

Les coûts sont raisonnables. Le coût horaire de l'AFB est inférieur à celui des études collégiales, ce qui est impressionnant vu les services personnalisés offerts par le programme. Les secteurs ayant des coûts plus élevés (le groupe de prestation des personnes sourdes, la région du Nord et les petits points de service) font état des difficultés uniques de certains points de service et de certaines personnes apprenantes.

La voie électronique est un service précieux. La voie électronique est un modèle de prestation moins intensif et moins coûteux apprécié des personnes apprenantes^{SA}. Elle constitue un bon complément à l'AFB en personne, dans le cadre de l'apprentissage mixte pour certaines personnes apprenantes et à elle seule pour d'autres. L'intégration entre la voie électronique et l'AFB en personne pourrait être améliorée^{CV}.

Les organismes de soutien fournissent des soutiens essentiels. Les fournisseurs comptent sur les organismes de soutien de leur groupe de prestation désigné, de leur secteur, de leur service et de leur réseau régional pour mettre au point du matériel novateur, assurer la diffusion de pratiques exemplaires, cerner les besoins des collectivités et maintenir leur capacité organisationnelle^{SFS}.

12.3 L'administration de l'AFB entrave la qualité des services

Les niveaux de financement sont considérés comme inadéquats et injustifiés. La réduction, en chiffres absolus, des niveaux de financement présente un risque pour la capacité continue du réseau de prestation d'AFB à offrir des services de qualité^{SFS}. Le modèle de financement actuel, qui repose sur des fondements historiques, est considéré comme dysfonctionnel et devant être remplacé^{EM}.

Les attentes du ministère ne sont pas claires. Le taux de roulement des CEF, la régionalisation, les documents structurés de manière inadéquate, et l'absence de leadership et de vision centralisés (comme un service d'assistance sur le SGC du SIEO) créent un système qui envoie des messages conflictuels aux fournisseurs sur des sujets allant de la définition des variables, aux normes en matière de saisie des données et à la vision globale du Programme AFB^{SFS}. Cette situation cause de l'anxiété et de la confusion, nuit aux relations entre le personnel sur le terrain et le personnel du ministère et entraîne des comportements de jeu et le déplacement de buts^{VC}. Les organismes de soutien doivent combler le vide en matière de leadership, mais ils ne disposent pas de la coordination et de l'autorité nécessaires pour le faire^{EOS}.

Actuellement, le fardeau qu'entraîne la gestion du rendement l'emporte sur sa valeur. Les exigences en matière de responsabilité imposent un lourd fardeau aux fournisseurs de services, en raison du volume de rapports à produire et de la nature laborieuse de la saisie des données sur la plateforme SGC du SIEO^{SFS}. Cette situation crée du ressentiment parmi le personnel sur le terrain et les amène à consacrer moins de temps à la prestation de services^{SFS}. Jusqu'à maintenant, il y a peu d'exemples clairs

d'amélioration de la qualité des services en raison du CGR, alors que les exemples d'incitatifs pervers sont généralisés^{VC}. Les fournisseurs doivent obtenir des preuves de la manière dont le CGR peut les appuyer avant qu'ils ne l'adoptent.

Le déploiement de la NQS a nui à la souplesse du programme. Les fournisseurs desservent des personnes apprenantes présentant divers besoins de multiples façons personnalisées^{VC}. Il devient donc difficile pour un seul ensemble de normes de capturer de manière significative la réussite du programme^{SFS}. Par conséquent, les exigences de la NQS créent des attentes irréalistes pour certains fournisseurs ou des attentes qui peuvent seulement être respectées en ignorant les besoins de la collectivité, en écrémant, en se jouant du système, et en enseignant en fonction des tests^{VC}. Les outils d'évaluation problématiques et la mesure imparfaite et sous-pondérée des obstacles aux personnes apprenantes exacerbent la situation^{VC}.

Les piètres relations nuisent à l'amélioration continue. Les fournisseurs de services ont souvent l'impression que le ministère comprend mal leur travail, qu'il sous-estime leurs rétroactions et qu'il néglige le Programme AFB dans son ensemble^{SFS}. L'anxiété des fournisseurs à l'égard des conséquences négatives imposées par le ministère les a poussés à s'adonner à une saisie des données discutables et à des comportements en manière d'enseignement visant à améliorer les résultats plutôt que les services^{VC}. Les fournisseurs se tournent alors vers les organismes de soutien comme confidents, mais ces derniers ne sont ni aptes ni autorisés à offrir des recommandations officielles^{EOS}.

La vision globale du Programme AFB demeure nébuleuse. La décentralisation du système d'AFB en quatre régions, environ 130 CEF et 27 organismes de soutien signifie qu'il n'y a pas de source unique en matière d'orientation à laquelle se fier. Des questions fondamentales concernant la vision de l'AFB demeurent sans réponse. La question la plus fondamentale pourrait être de déterminer si l'AFB se veut une intervention économique destinée à aider les gens à trouver un emploi, une intervention sociale conçue pour la propagation de l'alphabétisation – un droit humain – ou les deux^{EM}? Répondre à cette question fournira la vision requise pour définir de manière significative la réussite du programme, pour permettre la diversité des programmes sur le terrain et pour rétablir des relations de collaboration ouvertes entre le ministère et le personnel sur le terrain.

12.4 Résumé des recommandations

A. Leadership et vision

A-1: Établir, en concertation avec le personnel sur le terrain, une vision claire quant aux visées de l'AFB et à sa clientèle cible. Si l'AFB vise uniquement à servir ceux qui chercheront éventuellement un emploi, déterminer quel autre programme devrait desservir les personnes apprenantes de la voie de transition vers

l'autonomie. Si l'AFB vise à desservir ceux qui chercheront éventuellement un emploi, *et* ceux qui renforcent leur niveau d'alphabétisation pour d'autres raisons, communiquer ce double mandat clairement et l'enchâsser profondément dans le programme.

A-2: Explorer les possibilités pour un leadership cohérent, centralisé et consolidé de l'AFB (le leadership comprend l'administration, la création de programmes, l'analyse et l'interprétation de données, la prestation de conseils au personnel sur le terrain, la consultation continue de ce même personnel et l'offre d'une vision globale). Le leadership de l'AFB pourrait être consolidé en un organisme unique, à l'intérieur du ministère ou en dehors.

A-3: Communiquer clairement les attentes et les exigences, au moyen d'un petit nombre de documents structurés consultables. Ces documents devraient être mis à jour chaque fois qu'une foire aux questions ou une note de service sont publiées. Les notes de service devraient servir à informer le personnel sur le terrain des changements à ces directives de base, plutôt que de constituer, en elles-mêmes, des directives. Ces documents fondamentaux devraient comprendre :

- **1 document de directives à l'intention des fournisseurs de services** décrivant toutes les directives administratives, les exigences concernant la planification opérationnelle et les rapports, de même que les échéances générales (bien que les dates exactes puissent varier d'une année à l'autre, et être précisées dans l'entente du fournisseur de services).
- **1 entente du fournisseur de services** comprenant des détails et des échéances précises pour toutes les exigences concernant la responsabilisation et les rapports. Indiquer les titres et dates exacts des rapports dans l'entente, plutôt que d'aiguiller les fournisseurs vers d'autres documents.
- **1 document de directives à l'intention des organismes de soutien** décrivant toutes les directives administratives, les exigences concernant la planification opérationnelle et les rapports, de même que les échéances générales (bien que les dates exactes puissent varier d'une année à l'autre, et être précisées dans l'entente de l'organisme de soutien).
- **1 entente de l'organisme de soutien** comprenant des détails et des échéances précises pour toutes les exigences concernant la responsabilisation et les rapports. Indiquer les titres et dates exacts des rapports dans l'entente, plutôt que de renvoyer les organismes de soutien à d'autres documents.
- **1 guide du Cadre du CLAO** consolidant et simplifiant tous les documents fondamentaux du Cadre en un seul document de taille gérable. Ce document devrait être fondé sur les ressources suivantes :

- Cadre du curriculum (document maître)
- Fondements conceptuels du cadre du curriculum
- Fondements de la programmation axée sur la transition
- Descriptions de voie de transition (et introduction aux descriptions de voie)
- Modèle de plan d'apprentissage (et directives quant à la façon de l'utiliser)
- Fondements de l'évaluation
- Formulaire de description des outils d'évaluation
- Outils d'évaluation sélectionnés
- Fondements des ressources d'apprentissage
- Guide du formateur sur la programmation axée sur les tâches
- Outil d'évaluation des ressources d'apprentissage
- Tâches intégrées par voie
- Tâches supplémentaires
- Supporting Learners through Service Coordination and Referral
- Glossaire

A-4: Rétablir et promouvoir des relations de collaboration ouvertes entre le personnel sur le terrain et le ministère. De telles relations sont possibles en adoptant les mesures suivantes :

- Communiquer d'office les conclusions des évaluations.
- Réduire au minimum les exigences concernant les rapports, et annoncer les échéances dans un délai suffisant, afin de montrer que le temps des fournisseurs est précieux.
- Veiller à ce que les CEF soient formés sur les principes de la formation aux adultes et de l'alphabétisation, et qu'ils disposent de suffisamment de temps pour comprendre les fournisseurs de services qu'ils surveillent. Il faudrait reconnaître que l'AFB est distinct des autres programmes d'EO et, de bien des façons, plus complexe qu'eux. Ainsi, les CEF pourraient devoir passer une période de temps proportionnellement plus grande pour l'AFB comparativement aux autres programmes de leur portefeuille. Comprendre la complexité de l'AFB permettra aux CEF de faire le suivi des fournisseurs en ayant une conscience totale du contexte dans lequel ils travaillent.
- Créer des lignes de communication plus directes entre les employés du ministère (les politiques, la conception et l'élaboration relatives aux programmes) et le personnel sur le terrain. Par exemple, une réunion

annuelle permanente avec le personnel sur le terrain pourrait être prévue et (ou) des visites occasionnelles en personne chez les fournisseurs de services à des fins de dialogue et d'apprentissage.

B. Gestion du rendement

B-1: Poursuivre la collecte de données et la mesure du rendement afin de favoriser l'amélioration continue et la responsabilisation à l'égard du public tant aux points de service qu'au sein du système de prestation.

B-2: Veiller à ce que le CGR offre la souplesse nécessaire pour répondre aux besoins des collectivités et des personnes apprenantes :

- Communiquer clairement qu'il est acceptable pour les points de service de ne pas atteindre la norme en ce qui concerne certaines mesures, tant qu'ils satisfont la NQS globale. Revoir, dans les directives formulées à l'intention des fournisseurs de services, les formulations en vertu desquelles ils devraient s'engager à améliorer leur rendement à l'égard de toute mesure de base par rapport à laquelle leur rendement est inférieur à la norme. Pour chaque mesure de base qui n'est pas atteinte, les CEF devraient plutôt s'entretenir avec les fournisseurs de services pour déterminer s'il s'agit d'un domaine dans lequel ils peuvent s'améliorer, ou d'une stratégie consciente pour remplir un créneau particulier. Les décisions prises par suite de ce dialogue doivent être consignées et versées au dossier par le CEF, et incluses par le fournisseur dans le plan d'activité et les RTEA.
- Restructurer la mesure de pertinence comme une mesure explicite des obstacles à l'apprentissage; un faible niveau par rapport au Cadre du CLAO doit être reconnu comme un obstacle. Pondérer chaque indicateur de pertinence par rapport à l'importance de l'obstacle qu'il constitue pour les personnes apprenantes, en fonction de la vitesse à laquelle les personnes apprenantes aux prises avec cet obstacle tendent à progresser en AFB. La pondération doit aussi tenir compte des relations statistiques entre différents indicateurs, pour éviter que certains obstacles se voient attribuer une valeur excessive ou, au contraire, insuffisante. Par exemple, une pondération élevée pourrait devoir être attribuée à « Personne sourde »/« Personne sourde et aveugle », puisque les personnes apprenantes sourdes ou sourdes et aveugles progressent en moyenne beaucoup plus lentement.
- Faire en sorte que la mesure de pertinence se voit accorder une pondération suffisante pour permettre aux fournisseurs de services de se spécialiser dans le service aux personnes apprenantes ayant des obstacles à surmonter.

B-3: Ne pas mettre en œuvre la mesure de l'atteinte des buts avant de répondre aux préoccupations des fournisseurs à l'égard des tâches culminantes (le temps

requis pour les effectuer, la faible adhésion des personnes apprenantes, le caractère irréalisable pour de nombreuses personnes apprenantes). Sinon, supprimer les tâches culminantes à titre de composante de l'atteinte des buts et mettre en œuvre une mesure de la préparation à la transition qui convient davantage.

- B-4:** Veiller à ce que les outils d'évaluation puissent saisir la progression par étapes réalisée par les personnes apprenantes qui progressent lentement en élaborant des tâches jalons de bas niveau et (ou) en utilisant une mesure des progrès des personnes apprenantes, au besoin.
- B-5:** Éliminer la coordination des services en tant qu'élément du NQS pour les fournisseurs de la voie électronique, afin de reconnaître le nombre élevé de personnes apprenantes de l'apprentissage mixte et la difficulté inhérente à ces fournisseurs d'offrir des aiguillages à leurs personnes apprenantes.
- B-6:** Ne pas rattacher le financement au rendement par rapport à la NQS jusqu'à ce que les problèmes cernés dans la mise en œuvre du CGR aient été réglés.
- B-7:** Veiller à ce que les objectifs de personnes apprenantes desservies soient mis à jour continuellement, qu'ils rendent compte de l'évolution des besoins des collectivités et des différentes intensités de travail auprès des différentes personnes apprenantes, et qu'ils soient réalistes selon le montant du financement reçu par les points de service.
- B-8:** Afin de faire un suivi plus précis des personnes apprenantes de passage, calculer la progression en fonction de la personne apprenante, plutôt que du plan de service. Ainsi, tout l'apprentissage sera pris en considération.
- B-9:** Continuer d'étudier les mesures de progrès des personnes apprenantes et de développement des compétences. Avant de mettre en œuvre une mesure, s'assurer qu'elle :
- peut fournir de l'information fiable sur le niveau d'alphabétisation et les compétences essentielles des personnes apprenantes lorsque ces personnes entreprennent et terminent le programme;
 - est sensible aux changements de niveau de compétence auxquels il faut s'attendre pendant la durée d'un programme habituel (de deux à huit mois);
 - peut s'appliquer aux personnes apprenantes ayant de très faibles niveaux d'alphabétisation;
 - est appropriée pour différentes origines culturelles et capacités (p. ex., personnes sourdes) et différents buts des personnes apprenantes, secteurs, groupes de prestation désignés et modes de prestation;
 - peut être administrée par les fournisseurs de services dans le cours normal de leur processus d'admission et d'évaluation;

- fournit de l'information significative et utile aux fournisseurs de services. Plus particulièrement, elle devrait fournir de l'information qui contribuera à ce qui suit :
 - déterminer si un client est admissible au Programme AFB;
 - déterminer si un client convient bien aux services fournis ou s'il doit être aiguillé vers un autre fournisseur de services;
 - élaborer le plan d'apprentissage du client;
- est acceptable tant pour les fournisseurs de services que les personnes apprenantes;
- permet une certaine personnalisation afin d'assurer une pertinence à l'égard des buts des personnes apprenantes (p. ex., si une personne apprenante souhaite être capable d'équilibrer son carnet de chèques afin de jouir d'une plus grande autonomie, il faudrait évaluer les compétences associées les plus à cet but, et non des compétences telles que la communication orale).

C. Financement, efficacité et viabilité

C-1: Indexer le financement des fournisseurs de services et des organismes de soutien au coût de la vie.

C-2: Faire en sorte que les fournisseurs puissent consacrer l'essentiel de leur temps à desservir des personnes apprenantes. La réduction de leur fardeau administratif, notamment, pourrait constituer un moyen d'y parvenir :

- Examiner les exigences concernant la saisie des données pour assurer que seulement les données administratives les plus importantes sont recueillies.
- Diminuer le nombre de rapports que les fournisseurs doivent présenter chaque année.
- Investir dans des améliorations apportées à la convivialité et à la stabilité du SGC du SIEO.
- Établir un service d'assistance centralisé pour le SGC du SIEO et regrouper les documents de formation sur le SGC du SIEO en une seule ressource en ligne continuellement mise à jour avec de l'information approuvée par le ministère.

C-3: Adopter un modèle de financement rationalisé et transparent, en concertation avec le personnel sur le terrain et un expert dans l'élaboration de méthodologies ou de modèles de financement. Cette personne pourrait être employée au ministère ou non. Le modèle de financement peut devoir combiner les éléments suivants :

- le financement antérieur, afin de maintenir la stabilité et la prévisibilité;

- le financement par client desservi ou nombre moyen de personnes inscrites par jour, afin de permettre de la souplesse en cas de fluctuation du nombre d'inscriptions de personnes apprenantes d'une année à l'autre;
- le financement variable par client en fonction des caractéristiques du client, afin d'offrir les services de plus forte intensité dont ont besoin certaines personnes apprenantes, telles que les personnes apprenantes sourdes; Le financement par personne apprenante devrait s'appuyer sur des points de repère de coûts raisonnables; ces points de repère devraient eux s'appuyer sur les tendances actuelles en matière de coût par personne apprenante à l'échelle des secteurs, des groupes de prestation désignés, des régions, de la taille de la population et des modes de prestation.
- le financement en fonction des besoins et des demandes de la collectivité, mesurés (par exemple) par la taille de la population, le niveau de scolarité, le taux d'emploi et le revenu médian. Ce mode de financement pourrait être lié au processus de planification des services d'alphabétisation;
- le financement spécial pour des circonstances imprévues exceptionnelles, telles qu'un licenciement important chez un employeur local.

C-4: Jusqu'à ce que les problèmes d'intégrité des données du SGC du SIEO soient résolus, faire preuve d'une très grande prudence dans la conception d'un modèle de financement. Au nombre des problèmes associés aux données SGC du SIEO (abordés davantage dans les sous-sections 10.3 et 11.3) figurent notamment les suivants :

- Les mesures de la progression des personnes apprenantes sont inexactes pour certaines personnes apprenantes, ce qui a une incidence sur les tâches jalons, les tâches culminantes et les progrès des personnes apprenantes.
- Plusieurs variables peuvent être inexactes en raison d'un comportement de jeu, ce qui a des répercussions sur les dates de début et le nombre de personnes apprenantes et peut influencer sur les tâches jalons et les tâches culminantes.
- Les fournisseurs interprètent les définitions des variables différemment. Ces différentes interprétations ont une incidence sur les caractéristiques des personnes apprenantes, y compris la majorité des mesures de pertinence et les aiguillages.

D. Le Cadre du CLAO

D-1: Conserver le Cadre du CLAO en tant que cadre souple axé sur les compétences et centré sur la transition.

D-2: Réévaluer le bien-fondé des tâches jalons et des tâches culminantes, en concertation avec le personnel sur le terrain, tout en reconnaissant les préoccupations de ce dernier relativement à ces mesures. Afin d'accroître

l'adhésion des personnes apprenantes et des employeurs, envisager de souligner la réussite des tâches jalons par un titre de reconnaissance informel (tel qu'un « insigne ») et d'adjoindre un certificat officiel à la réussite d'une tâche culminante.

D-3:Élaborer davantage de tâches jalons axées sur des tâches, des personnes apprenantes et des buts en particulier.

D-4:Investir dans la formation continue du personnel des fournisseurs de services relativement au Cadre du CLAO, formation qui mettrait l'accent sur les aspects problématiques (p. ex., les programmes fondés sur les tâches, l'utilisation efficace des plans d'apprentissage).

E. Voie électronique

E-1: Continuer de financer la voie électronique, en complément à l'enseignement en personne plutôt qu'en remplacement de ce dernier.

E-2: Mieux intégrer les services de la voie électronique et les services en personne pour les personnes apprenantes en apprentissage mixte, afin de réduire la concurrence et le chevauchement des efforts.

E-3: Investir dans les efforts visant à accroître la sensibilisation à la voie électronique parmi les fournisseurs de services et les personnes apprenantes potentielles.

E-4: Soutenir la pleine intégration des tâches jalons aux plateformes de la voie électronique.

E-5: Si les tâches culminantes continuent de faire partie du Cadre du CLAO, veiller à ce qu'elles soient entièrement déployées sur les plateformes de la voie électronique. Ne pas mettre en œuvre l'atteinte des buts pour les fournisseurs de la voie électronique à moins que les tâches culminantes soient entièrement intégrées aux plateformes électroniques. Sinon, supprimer ces tâches comme élément de mesure de l'atteinte des buts.

E-6: Investir des ressources pour mettre à jour les plateformes de la voie électronique et réduire les problèmes techniques.

F. Besoins communautaires

F-1: Continuer de financer et d'appuyer le Programme AFB en tant qu'aspect clé des efforts du ministère pour promouvoir le développement des compétences. Faire savoir que l'AFB est une partie intégrante valorisée du système d'EO.

F-2: Explorer des stratégies qui permettraient d'atteindre davantage de personnes apprenantes potentielles. Ces stratégies pourraient comprendre :

- Accroître la demande pour le programme, par exemple en changeant son nom pour ne plus mettre l'accent sur les mots stigmatisés « alphabétisation » et « de base ».
- Accroître la sensibilisation à l'égard du programme, par exemple en lançant une campagne de promotion provinciale clarifiant les soutiens qui sont offerts par l'entremise du Programme AFB et les bénéficiaires qu'il peut conférer aux personnes apprenantes.
- Accroître la capacité, par exemple en déterminant les fournisseurs qui desservent des zones où la demande est élevée, en investissant des fonds supplémentaires chez ces fournisseurs, et en élevant leurs cibles de personnes apprenantes desservies en conséquence.

F-3: Poursuivre la planification des services d'alphabétisation à l'échelle locale, avec la participation des partenaires communautaires pertinents.

F-4: Renforcer la capacité de résumer et d'analyser les documents d'AFB aux échelons régional et provincial afin de consigner systématiquement les tendances et les enjeux et de répondre rapidement aux nouveaux besoins. Simplifier le processus permettant aux employés du ministère d'accéder aux données du SGC du SIEO et soutenir la capacité organisationnelle au sein du ministère afin d'obtenir les compétences en analyse de données nécessaires à assurer la meilleure utilisation possible des données du SGC du SIEO.

F-5: Procurer aux organismes de soutien un meilleur accès aux données du SGC du SIEO, de sorte qu'ils puissent appuyer la planification à l'échelle de la collectivité pour les organismes d'AFB qu'ils soutiennent. Accroître la capacité du personnel des organismes de soutien à utiliser au mieux ces données.

G. Évaluation

G-1: Envisager de se concentrer sur un plus petit nombre de points de données assortis de définitions claires, et d'une utilité claire; former le ministère et le personnel sur le terrain à leur utilisation efficace.

G-2: Pour mieux éclairer les décisions prises en continu relativement au programme, mener de petites évaluations ciblées (comprenant un petit nombre de questions d'évaluation) à propos de sujet d'intérêt particulier (p. ex., la viabilité de la voie électronique, l'efficacité du CGR, la valeur du processus de plan de services d'alphabétisation).

G-3: Effectuer un sondage annuel auprès des personnes apprenantes de l'AFB plutôt qu'un sondage de grande envergure tous les quatre ans; il y aura ainsi plus de chances que les coordonnées soient toujours valides. Veiller à ce que les sondages soient courts (ne prennent pas plus de 10 minutes) et revoir les

questions d'année en année pour obtenir le type d'information nécessaire aux décisions cette année-là.

- G-4:** Envisager de confier la collecte de données sur la satisfaction à l'issue du programme et le suivi des résultats des personnes apprenantes à un fournisseur tiers qualifié, ce qui est considéré comme une pratique exemplaire pour la diminution des réponses biaisées. Le fardeau que représente, pour les fournisseurs, la collecte de données s'en trouvera aussi réduit.
- G-5:** Analyser les données susmentionnées et produire des rapports les concernant (évaluations ciblées sur des sujets d'intérêt particulier, sondage annuel des personnes apprenantes de l'AFB, satisfaction à l'issue du programme et suivi) tous les ans.
- G-6:** Faire la synthèse régulièrement (p. ex., tous les quatre ans) des résultats de ces plus petites évaluations et les commentaires des personnes apprenantes pour en extraire des thèmes clés et des tendances, et ne recueillir des renseignements supplémentaires que si nécessaire.
- G-7:** Pour assurer la transparence et promouvoir la confiance, diffuser les rapports d'évaluation, accompagnés d'une lettre de la direction, au personnel sur le terrain et au public.
- G-8:** Continuer de trouver un juste équilibre entre les méthodes quantitatives et qualitatives, pour comprendre à la fois les nombres et leur raison d'être. Les visites en personne de fournisseurs de services (tant celles d'évaluateurs tiers que du personnel du ministère) sont d'une grande importance. Elles représentent une source indispensable d'information adaptée au contexte recueillie directement sur le terrain.
- G-9:** Rendre les dépenses internes engagées par le ministère pour l'administration de l'AFB accessibles aux évaluateurs, pour permettre une évaluation complète et transparente des coûts du programme et de son efficacité.

Annexe A: Étude de cas sur le Cadre de gestion du rendement

Introduction

But de l'étude de cas

Dans la présente étude de cas, nous examinons **les effets du Cadre de gestion du rendement (CGR) sur la prestation des services d'alphabétisation et formation de base (AFB)**. Les effets courants sont illustrés et mis en contexte dans trois descriptions ou témoignages de fournisseurs de services²³⁴. L'étude de cas se termine par un examen de la portée plus ample de ces effets et de ce que l'on peut faire pour remanier les structures de surveillance et de reddition de comptes dans le Programme d'AFB, de façon à éviter les effets négatifs et de conserver les effets positifs.

Contexte du CGR

Le CGR vise :

- à garantir la reddition de comptes au public en ce qui a trait au Programme d'AFB;
- à promouvoir des services de qualité;
- à s'assurer que les services sont accessibles à tous les apprenants qui en ont besoin;
- à inciter les fournisseurs de services à aider les apprenants à progresser et à atteindre leurs buts (ou à les aiguiller vers d'autres services)²³⁵.

Un élément important du CGR est la norme relative à la qualité des services (NQS), qui permet de mesurer de manière chiffrée l'efficacité, le service à la clientèle et l'efficience des fournisseurs de services. Chaque dimension comporte des mesures de base intégrées, et on applique, à cette dimension, une pondération afin de démontrer la valeur et d'évaluer la qualité de la prestation des services d'AFB. La NQS a été lancée en 2012 avec une sous-série de mesures. D'autres mesures ont été ajoutées en 2014, et la série complète de mesures (voir le graphique ci-dessous) devait être mise en œuvre à une date qui n'est pas encore fixée.

²³⁴ Chaque description se base sur une entrevue auprès d'un fournisseur de services ou sur une visite de consultation effectuée dans le cadre de l'évaluation. Afin de protéger l'anonymat des répondants, chaque description comprend également certains points de vue et renseignements provenant de sites analogues. Tous les noms provenant d'un site sont des pseudonymes, et les éléments permettant d'identifier les personnes ont été éliminés.

²³⁵ Selon les entrevues avec le personnel du MESFP.



La NQS est un enjeu considérable pour les fournisseurs de services puisqu'un financement stable et continu dépend de leur capacité à atteindre la norme minimale relative à la qualité globale des services. De surcroît, les fournisseurs de services doivent s'engager à améliorer le rendement à l'égard de toute mesure de base inférieure à la norme provinciale²³⁶. La qualité des services est surveillée par les conseillers en emploi et en formation (CEF) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (MESFP) dont l'organisation est régionale.

Effets du CGR sur la prestation de services

Les fournisseurs de services et les organismes de soutien ont donné des exemples des effets du CGR sur les services^{EFS, EOS, VC, SFS}. Les effets courants sont énumérés dans le tableau qui suit.

²³⁶ Directives du MESFP aux fournisseurs de services d'AFB, en vigueur le 1^{er} juin 2015.

Effets positifs	Effets négatifs
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plus grande sensibilisation et meilleure compréhension à l'égard du rendement du programme ▪ Capacité à rendre compte du rendement du programme aux intervenants ▪ Changements favorables aux services (ex. passer à une programmation plus axée sur la transition) ▪ Renforcement de la confiance des apprenants lorsqu'ils réussissent une tâche jalon ou une tâche culminante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Bonne volonté » amoindrie et diminution de la transparence et de la coopération entre les fournisseurs de services et le Ministère ▪ Anxiété parmi les fournisseurs de services ▪ Qualité moindre des données en raison du recours aux manipulations stratégiques, au secret et au subterfuge ▪ Changements néfastes apportés aux services (ex. services refusés à des apprenants admissibles) ▪ Diminution de la confiance des apprenants lorsqu'ils ne parviennent pas à réaliser une tâche jalon ou une tâche culminante ▪ Fardeau administratif qui dans certains cas, a entraîné la réduction de la quantité de temps disponible pour la prestation des services d'AFB

Globalement, dans sa mise en œuvre actuelle, les effets du CGR ont été surtout négatifs. Les fournisseurs de services ont donné bien plus d'exemples (et plus concrets) d'effets négatifs que d'effets positifs²³⁷.

Descriptions des effets du CGR

Les trois descriptions^{VC, EFS, SFS} « composites²³⁸ » illustrent comment ces effets se sont manifestés parmi les fournisseurs de services. On a sélectionné les cas décrits de façon à

²³⁷ Même si 44 répondants au sondage (sur 244) ont indiqué que le CGR a produit des données utiles^{SFS}, celles-ci ont surtout servi à améliorer le pointage relatif à la NQS et à satisfaire aux exigences du Ministère plutôt qu'à améliorer la qualité des services^{EFS, VC}. L'équipe d'évaluation a demandé explicitement des exemples concrets d'amélioration de la qualité des services, mais n'en a obtenu qu'un nombre infime^{EFS, VC, SFS}.

²³⁸ L'adjectif « composite » signifie que, lorsque c'est possible, l'information se base sur plusieurs sources et plusieurs sites, de façon à assurer la confidentialité. Dans certains

illustrer un vaste éventail de secteurs, de volets et de régions (même s'il n'est pas complet) et beaucoup des effets les plus courants du CGR. On a procédé ensuite à une analyse des cas décrits pour comprendre d'où viennent ces effets et cerner les conditions requises pour que le CGR puisse influencer favorablement les services d'AFB.

« On nous demande de nous conformer à un cadre qui ne convient pas du tout » : les effets du CGR sur un fournisseur de services dans le volet destiné aux apprenants autochtones

Ce qui suit est une description typique des dilemmes et des difficultés auxquels s'est heurté un fournisseur de services du volet destiné aux apprenants autochtones en cherchant à se conformer au CGR.

L'Aboriginal Stream Community-Based Literacy Association (« l'Association ») est établie dans une réserve du nord de l'Ontario. Environ 500 personnes y vivent, dont la plupart sont des survivants du réseau des pensionnats indiens, ou des enfants de survivants; la plupart souffrent de ce que le personnel du programme appelle les « traumatismes hérités de l'histoire ». Les taux de suicide, de toxicomanie, de syndrome d'alcoolisme fœtal, de diabète, de pauvreté et de chômage dépassent largement les moyennes provinciales. Il y a eu plus d'une douzaine de décès dans la collectivité cette année, soit au total presque 1 sur 20 résidents.

Les résidents souffrent de **traumatismes hérités de l'histoire**.

Les membres de la collectivité se tournent vers l'Association dans le but d'obtenir leur diplôme d'études secondaires, de trouver un emploi dans le secteur de la foresterie ou d'autres secteurs, ou d'acquérir plus d'autonomie afin de pouvoir lire les informations transmises par l'école de leur enfant et de faire leur budget d'épicerie ou d'autres activités. Certaines personnes qui pourraient profiter des services ne participent pas : la collectivité est trop petite, et l'immeuble où sont dispensés les services d'AFB n'héberge aucun autre programme, de sorte que les participants ne peuvent y pénétrer sans que les voisins ne soient informés de leur faible niveau d'alphabétisation.

Le personnel se sent **submergé** et **peu soutenu**.

cas, on a ajouté d'autres éléments pour préserver l'anonymat des sites ou des intéressés.

Les membres du personnel se sentent submergés et disent que le soutien et les effectifs sont insuffisants. Ils ne sont que deux – un à plein temps et un à temps partiel – et les ressources financières sont serrées. Ils se sentent coincés entre trois lourdes exigences : enseigner aux apprenants; accomplir le travail social considérable nécessaire pour amener les personnes au stade où elles sont aptes à se former; satisfaire aux exigences de surveillance du Ministère.

Le personnel ferme le bureau plus tôt deux fois par mois pour satisfaire aux exigences.

Les membres du personnel pensent que les exigences en matière de production de rapports du Ministère sont disproportionnées par rapport à leur budget annuel de 95 000 dollars. Selon eux, la saisie des données dans le système d'information sur la clientèle, le SGC-SIEO (« SIEO »), est une tâche extrêmement fastidieuse et consommatrice de temps, un « travail à temps plein », qui produit des données qui leur sont « absolument inutiles ». Ils doivent maintenant fermer plus tôt leur bureau deux fois par mois pour rattraper le retard pris dans les tâches à accomplir pour satisfaire aux exigences. Le processus de suivi prend du temps parce que les apprenants ne font que passer. Les suivis efficaces ne représentent qu'un minuscule pourcentage du total, mais il faut en faire un auprès de tous les apprenants enregistrés dans le SIEO.

La CEF du site s'est montrée peu sensible aux préoccupations des praticiens quant à la charge de travail. La directrice indique : « J'ai demandé à mon personnel de me dire combien de clics il faut faire sur la souris pour faire le travail [l'enregistrement dans le SIEO d'un nouvel apprenant]. On m'a répondu 180 ou 190 clics. Lorsque j'ai parlé du problème avec notre [CEF] qui effectue des visites sur place, celle-ci a répondu que les choses deviennent plus faciles avec l'apprenant suivant. Elle n'a pas écouté ce que j'avais à dire. »

Le personnel indique que, dans son pointage de la NQS, il ne reçoit aucun « crédit » pour fournir un service essentiel à la collectivité : réception des demandes, évaluation et aiguillage de clients qui choisissent finalement de ne pas participer au programme d'AFB (et ne sont donc jamais enregistrés dans le SIEO). La directrice explique : « Nous aidons des apprenants à se procurer de la nourriture et un logement, à fuir des relations. »

violentes et à renoncer au suicide. Il est impossible de saisir ce que représente cette aide en entrant un chiffre dans un ordinateur. »

« Nous aidons des apprenants à **se procurer de la nourriture** et un logement, à **fuir des relations violentes** et à **renoncer au suicide**. Il est impossible de saisir ce que représente cette aide en entrant un chiffre dans un ordinateur.

Le programme atteint la norme minimale en ce qui concerne la pertinence de la participation; la plupart des participants déclarent avoir une identité autochtone, et beaucoup reçoivent des prestations d'aide sociale. Mais la difficulté constante a été de respecter les normes minimales pour la progression des apprenants et la qualité globale des services; c'est très anxiogène pour le personnel qui explique les faibles pointages pour ces deux critères par plusieurs raisons.

Certains **survivants des pensionnats indiens** entrent dans le programme à la quarantaine **en ne sachant pratiquement pas lire ou écrire**.

D'abord, beaucoup d'apprenants arrivent avec des niveaux d'alphabétisation très faibles. Certains survivants des pensionnats indiens entrent dans le programme à la quarantaine en ne sachant pratiquement pas lire ou écrire. Certains apprenants sont atteints du syndrome d'alcoolisme fœtal. D'autres ont grandi au sein de familles où l'on ne parlait qu'une langue autochtone, l'anglais n'étant pour eux qu'une seconde langue. Le personnel dit qu'il y a trop peu de tâches jalons de faible niveau pour saisir les progrès de ces apprenants dans le SIEO. Comme toutes les tâches jalons exigent un niveau de base en lecture, même s'il progresse, un apprenant complètement analphabète ne peut réussir une tâche jalon. C'est pourquoi d'après le personnel, « le CGR exclut totalement ceux qui ont le plus besoin de services. »

« Le CGR **exclut** totalement ceux qui ont **le plus besoin** de services. »

Ensuite, les apprenants acquièrent certaines compétences qui ne sont pas saisies dans les pointages de la progression. Beaucoup d'apprenants souhaitent avoir accès à des emplois en foresterie; ils doivent donc acquérir les compétences nécessaires pour pouvoir utiliser des scies à chaîne ou des chariots-élévateurs. Le fournisseur a organisé

un stage pratique de plusieurs jours sur le terrain pour permettre à des apprenants de les acquérir, mais aucune tâche jalon ou aucune tâche culminante ne correspond à ces offres de services très particulières. Lorsque le personnel a essayé de donner une tâche culminante à faire aux apprenants à la fin du stage pratique, ceux-ci ont été désorientés et ont résisté parce qu'elle avait peu de lien avec ce qu'ils avaient appris. Selon le personnel, « les clients détestent les tâches jalons. Elles n'ont pas de rapport avec ce qu'ils veulent apprendre ... Nous voyons des résultats en ce sens que des personnes qui sont venues vers nous avec le sentiment d'être victimisées retrouvent l'estime d'elles-mêmes On les entend dire des choses comme "Maintenant, je ne pense plus que je suis stupide" Ce sont ces progrès que nous rendons possibles, et nous aimerions être jugés selon ce type de critères. »

Enfin, bon nombre d'apprenants ne font que passer; ils ne « participent au programme [AFB] que pour de brèves périodes sur de nombreuses années ». Beaucoup d'apprenants quittent la collectivité au printemps pour aller travailler sur des bateaux de pêche, et à l'automne pour aller faire les récoltes. Certains quittent le programme pour participer aux cérémonies de la danse du soleil qui peuvent durer un mois. Ceux qui ont des problèmes de toxicomanie peuvent commencer le programme, rechuter, abandonner et revenir. Lorsqu'un aîné meurt, la collectivité organise une veillée de trois jours pendant lesquels de nombreux programmes à la réserve s'interrompent, et il est difficile, voire impossible, de fournir des services d'AFB. Le personnel a l'impression que le Ministère ne comprend pas ces facteurs. « Les gens du Ministère ont tendance à voir tous nos étudiants comme des neurochirurgiens au chômage. Ils pensent qu'on peut les faire entrer dans le programme et les en faire sortir [rapidement], mais le chemin est parsemé d'obstacles. »

Des apprenants quittent le programme au printemps pour aller travailler sur des **bateaux de pêche**, et à l'automne pour aller faire les **récoltes**.

Le personnel se plaint des nombreux changements de CEF ces dernières années. La CEF actuelle ne saisit pas les besoins d'alphabétisation propres à une collectivité des Premières Nations. Le personnel a introduit des cours de couture comme activité fondée sur des tâches et adaptée sur le plan culturel pour enseigner la lecture de tableaux et la numératie, mais d'après le personnel, la CEF n'a pas reconnu la conformité de cette activité à l'AFB. Le personnel a l'impression que les exigences du Ministère « coulent le programme dans le béton ». Cela a entraîné une relation de méfiance avec le Ministère : « Le Ministère envoie des gens qui viennent [simplement] s'asseoir dans une salle pour regarder ce qui se passe dans les programmes d'AFB. Je me méfie énormément ... Il faudrait commencer par écouter ceux qui connaissent les apprenants et savoir ce dont ils ont besoin, au lieu de prendre des décisions sur ce qu'au

Ministère, on pense être le mieux. Au Ministère, on ignore tout des besoins des apprenants. »

Le personnel a l'impression que les exigences du Ministère
« **coulent le programme dans le béton** ».

Le personnel **n'enregistre plus dans le système** les apprenants pour lesquels les obstacles sont les plus nombreux.

Parce qu'il se méfie du Ministère et s'inquiète des NQS, le personnel a adopté certaines stratégies contestables pour arriver aux chiffres attendus. Le personnel enseigne en fonction du test en utilisant la préparation axée sur les tâches jalons, il donne les tâches jalons à faire à des apprenants qui ne veulent pas les faire; ces tâches les ennuiet et cela ralentit la formation. Des membres du personnel ont commencé à dire à certains apprenants qu'ils ne peuvent pas revenir dans le programme s'ils n'essayent pas de réaliser une tâche jalon. Contrairement aux consignes de la CEF, le personnel a commencé à ne plus enregistrer dans le système SIEO certains apprenants (ceux qui se heurtent à de multiples obstacles et dont les progrès seront lents). Des membres du personnel se sont mis à envisager sérieusement d'interdire totalement l'accès au programme à certains apprenants. Au sujet de ces stratégies, un membre du personnel a déclaré : « C'est presque comme s'ils n'étaient plus considérés comme des personnes; juste comme des chiffres. Comment agir ainsi sans les blesser? »

Le personnel résume ainsi les problèmes : « On nous demande de nous conformer à un cadre qui ne convient pas du tout ». Le personnel a l'impression de devoir choisir entre la nécessité de satisfaire aux exigences du Ministère et la nécessité de répondre aux besoins de la collectivité, ce qui le rend très inquiet quant à l'avenir de son organisme.

« Nous sommes maintenant un programme d'emploi » : les effets du CGR sur un conseil scolaire de banlieue

Ce qui suit est un cas qui sort un peu de l'ordinaire : la plupart des cas observés dans le cadre de l'évaluation étaient moins extrêmes que celui-ci, mais le cas décrit comment des fournisseurs de services ont utilisé les données sur le rendement pour transformer leurs services.

Le conseil scolaire d'un quartier d'une banlieue ontarienne est situé juste à l'extérieur d'une agglomération urbaine de l'est de l'Ontario. Son effectif comprend une directrice et six employés.

Selon la directrice, l'instauration du CGR, du SIEO et du Cadre du Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO) a entraîné « un certain chaos au début », le temps que

l'organisme détermine comment se conformer aux nouvelles normes, mais la transition vers le nouveau cadre est presque achevée. Des changements radicaux ont été apportés au programme. La directrice explique : « Avant, nous pensions être un service de formation pour les adultes ... Avec le Système de gestion du rendement (SGR), nous sommes devenus un programme d'emploi, nos instructeurs peuvent le constater, et nous discutons avec nos apprenants du fait que le [programme] fait partie du cheminement vers un futur emploi. »

Des changements
radicaux ont été
apportés au
programme.

Ce changement de paradigme a entraîné beaucoup de modifications de moindre envergure dans le programme. On n'y accepte plus d'apprenants dans la voie de transition vers l'autonomie. Une offre de service qui s'adressait à des adultes ayant une déficience intellectuelle a été annulée parce qu'elle permettait uniquement à ces personnes de maintenir leurs compétences au lieu de les améliorer en vue d'un but à long terme. Des personnes suivaient constamment le programme depuis de nombreuses années, sans avoir de véritables perspectives d'emploi; ces apprenants ne participent plus.

Le programme ne
s'adresse plus aux
personnes **sans**
véritables
perspectives
d'emploi.

On **ne fournit plus** de services aux aînés, aux
personnes ayant des troubles du
développement et aux nouveaux apprenants.

Il a été mis fin aux cours informatiques offerts aux aînés parce que ces apprenants étaient plus âgés que ce qui était préconisé dans la mesure relative à la pertinence de la participation : « Ils ne relèvent plus de notre mandat [à présent]... D'après nos mesures de gestion du rendement, un aîné d'environ 70 ans ne peut suivre notre programme, même s'il n'a pas les moyens de payer l'inscription à un cours. » On a mis fin au tutorat individuel parce que le temps et les coûts nécessaires pour qu'un tel service soit offert n'est pas « pris en compte dans le SIEO. »

C'est ce qui explique le roulement important de personnel. Les employés « qui ne voulaient pas qu'on change notre manière de travailler » sont partis et ont été remplacés par ceux qui pouvaient s'adapter aux nouvelles normes.

Maintenant, le programme dessert surtout les apprenants qui peuvent perfectionner leurs compétences et non simplement les maintenir. Les « nouveaux » apprenants —

ceux dont les niveaux d’alphabétisation sont plus faibles — ne sont plus ciblés. Le tutorat individuel a été remplacé par des programmes courts et ciblés qui sont offerts simultanément à plusieurs apprenants. On s’adresse maintenant aux apprenants qui arrivent pleinement préparés, avec un but précis, clair et à court terme conduisant à un emploi éventuel. Le personnel a cessé de consacrer du temps à aider les apprenants à définir leur but à long terme, puisque tous les apprenants recherchent maintenant un emploi à court ou à moyen terme. La directrice affirme : « Nous voulons nous assurer qu’il y a une progression visant à quitter le programme. »

« Nous voulons nous assurer qu’il y a une **progression en vue de quitter le programme.** »

Bien qu’elle soit ambivalente au sujet de certains de ces changements — surtout de l’élimination du cours informatique pour les aînés — elle pense que, dans l’ensemble, les effets du CGR sont positifs. La surveillance accrue a amélioré la qualité de la prestation de services dans la province, et cela a normalisé le programme : « Nous parlons maintenant la même langue. » Les exigences en matière de production de rapports ne la dérangent pas : « Nous devons tous être évalués, parce que c’est dans l’ordre des choses.»

La directrice est **dans l’ensemble favorable** à ces changements.

Elle estime aussi que les données du SIEO sont exactes et utiles. Le personnel peut utiliser le plan de l’apprenant qui est dans le SIEO « pour suivre son évolution » et rendre compte des activités au conseil d’administration, et non uniquement au Ministère. Le personnel consulte les rapports récapitulatifs régionaux pour comprendre comment son programme se compare à d’autres dans le secteur, afin de voir quelles améliorations il serait possible d’apporter. Les tâches jalons — mesure de la progression de l’apprenant — sont utiles pour suivre les résultats des apprenants, et le personnel les a utilisées pour documenter l’apprentissage préalable en appui à des demandes de reconnaissance de crédits de maturité soumises par les apprenants. Même si les visites sur place demandent beaucoup de temps et d’effort, elles sont appréciées parce qu’elles permettent à la CEF de se rendre compte par elle-même des moyens mis en œuvre pour rendre la réussite possible.

« Notre responsabilité envers le Ministère est plus grande qu'envers les apprenants » : les effets du CGR sur le programme d'un collève anglophone

Ce qui suit est une description typique du fonctionnement d'un volet destiné aux apprenants anglophones, et des dilemmes et des difficultés auxquels s'est heurté un fournisseur de services du secteur collégial en cherchant à se conformer au CGR.

Le collève communautaire anglophone de l'Ontario (« le collève ») administre un volet pour les apprenants anglophones du programme d'AFB du secteur collégial, en zone urbaine. L'effectif est de huit employés, et le programme bénéficie du partage de locaux avec divers services destinés aux étudiants.

La zone de recrutement du collève est desservie par un grand nombre de fournisseurs de services d'AFB différents, qui s'adressent à des apprenants aux profils très divers, dans toutes les voies de transition, tous les niveaux du CLAO et tous les volets, et à beaucoup d'autres groupes de population plus ciblés tels que les nouveaux arrivants francophones, les femmes vivant dans la pauvreté, les jeunes adultes à risque et les adultes ayant une déficience intellectuelle. Dans le cadre du processus de planification des services d'alphabétisation, le réseau régional a aidé ces programmes à se spécialiser dans ce qu'ils font de mieux afin d'éviter la concurrence et le chevauchement des services.

Le créneau du programme parmi les fournisseurs locaux d'AFB est **la préparation aux études collégiales.**

Dans cet éventail local des fournisseurs de services d'AFB, le collève a trouvé son créneau en tant que fournisseur de services de rattrapage scolaire aux apprenants qui souhaitent intégrer certains programmes collégiaux; en effet, une forte majorité des apprenants du programme d'AFB sont dans la voie de transition vers les études postsecondaires, et aucun n'est dans les niveaux les plus faibles d'alphabétisation. Ce mandat se reflète dans le plan de services d'alphabétisation (PSA) et dans la charte de prestation de services de la région, qui définit l'orientation-client du collève comme « une préparation aux études collégiales », avec des niveaux prévus 2 et 3 du CLAO.

Les apprenants qui n'ont pas le profil décrit sont aiguillés vers des programmes pouvant **mieux les servir.**

Le personnel a des méthodes bien conçues d'aiguillage des apprenants qui n'ont pas le profil voulu vers d'autres programmes de la ville susceptibles de mieux répondre à leurs besoins. Les personnes sourdes sont aiguillées vers le volet du programme d'AFB qui s'adresse aux Sourds, de l'autre côté de la rue. Les apprenants dont le niveau est inférieur au niveau 2 du CLAO (d'après les résultats d'un examen d'entrée normalisé) sont dirigés vers un programme du conseil scolaire avec lequel le collège a des liens étroits. Les apprenants qui deviennent anxieux ou perturbent la classe, ou ont besoin d'un enseignement plus individualisé sont souvent dirigés vers un organisme communautaire capable de leur offrir un tutorat individuel. Le personnel insiste sur le fait qu'il est tout à fait disposé à servir les apprenants dont les niveaux d'alphabétisation sont plus faibles et qui se heurtent à de multiples obstacles, et qu'il a la capacité de le faire, mais qu'il a choisi un autre axe pour son programme.

La conséquence est que le pointage de la **pertinence de la participation** en pâtit.

En raison de ces choix, le programme — comme 39 % des programmes des collèges du secteur anglophone^{DA} — n'a pas atteint son pointage global de la NQS, obtenant des résultats bien inférieurs au seuil établi pour la pertinence de la participation. Dans le programme, il n'y a pas de personnes sourdes parmi les apprenants parce que celles-ci sont aiguillées vers un programme desservant les apprenants sourds; il y a très peu d'apprenants francophones parce qu'ils optent pour le fournisseur de services francophone et seulement une poignée d'apprenants autochtones parce que ces derniers tendent à obtenir des services d'AFB auprès d'un centre d'amitié autochtone de la même ville. Le programme compte également peu d'apprenants du groupe des 45-65 ans parce qu'ils sont beaucoup moins susceptibles de vouloir entreprendre des études postsecondaires : « Notre rendement ne sera jamais bon à cet égard. Nous avons essayé de toucher ces personnes, mais en général, elles ne viennent pas. »

Le manque de **jalons scolaires** a donné lieu à de faibles pointages pour la progression de l'apprenant.

Le programme a également du mal à atteindre la norme relative à la progression de l'apprenant. Les membres du personnel expliquent que les apprenants font réellement des progrès et atteignent leurs buts (ils croisent souvent, dans les environs du collège, d'anciens apprenants qui suivent maintenant le programme d'études postsecondaires

de leur choix), mais peu de tâches jalons et aucune tâche culminante ne coïncident vraiment avec les compétences scolaires dont les apprenants ont besoin pour faire des études collégiales. En outre, les apprenants résistent beaucoup aux tâches culminantes : il faut trois heures pour les faire, cela ne débouche pas sur une reconnaissance formelle et ils sont déjà épuisés par ce qu'exigent d'eux leurs études, leur travail et leurs obligations familiales. Le personnel craint de finir par devoir payer les apprenants pour qu'ils acceptent de faire les tâches culminantes.

Le personnel craint de finir par devoir **payer les apprenants** pour qu'ils acceptent de faire les tâches culminantes.

Même s'il est convaincu que les données qu'il saisit dans le SIEO sont exactes, le personnel ne pense pas que cela en vaille la peine. Le collègue a déjà un système d'information interne sur les étudiants, et tout le personnel est d'accord sur le fait qu'il est plus facile à utiliser que le SIEO et qu'il convient mieux aux besoins. La saisie de données dans le SIEO représente beaucoup de tâches redondantes, ce qui est mal accepté par les instructeurs qui font le gros du travail. L'un d'entre eux déclare : « Maintenant, ce travail, c'est plus de la saisie de données que de l'enseignement. »

« Maintenant, ce travail, c'est plus de la **saisie de données** que de l'enseignement. »

Le personnel du collège entretient une relation amicale avec son CEF, mais il ne pense pas qu'il soit une source de soutien importante. « Les CEF devaient être plus présents et moins procéduriers, et avoir l'esprit plus collégial. Ce n'est pas juste une question de lignes directrices. » Le personnel pense que le CGR ne reflète pas leur créneau comme fournisseur de services d'AFB destinés aux plus jeunes apprenants qui ont besoin de rattrapage scolaire : « Il faut qu'il soit reconnu, quelque part dans le CGR ou le SIEO, que notre système est celui d'un collège, et non un système à visée communautaire, et cela fait une différence. Une certaine normalisation n'est pas mauvaise, c'est même une bonne chose, mais il y a des différences dans notre prestation et nos résultats dont il faut tenir compte. »

« Il faut qu'il soit reconnu, quelque part dans le CGR ou le SIEO, que nous sommes **un collègue** et cela fait une différence. »

Selon les termes de la directrice du programme : « Notre responsabilité envers le Ministère est plus grande qu'envers les étudiants ».

Analyse des facteurs

Les difficultés dont les répondants font état ne sont pas rares avec les nouvelles initiatives de mesure du rendement, et ces difficultés expliquent en partie pourquoi de telles initiatives ont souvent été abandonnées dans les organisations publiques et privées depuis les années 1960 jusqu'à aujourd'hui²³⁹. La documentation consultée suggère fortement que ces effets s'intensifient lors de l'instauration de systèmes de rémunération au rendement dont les enjeux sont élevés²⁴⁰.

Les trois situations décrites dans l'étude de cas éclairent les facteurs qui contribuent aux effets négatifs :

Une application inflexible des normes. Les fournisseurs de services sont très résolus à satisfaire les attentes du Ministère et également très motivés à satisfaire les besoins de leurs apprenants.^{VC, EOS, EFS, SFS} Théoriquement, les conditions devraient être réunies pour que le CGR ait un effet favorable. Toutefois, une mise en œuvre rigide des normes de qualité nuit à la capacité des fournisseurs de services de répondre de façon souple aux besoins des apprenants et des collectivités, ce qui impose de faire un **choix entre le service aux apprenants/à la collectivité et le service au Ministère**. Lorsque les praticiens choisissent de servir les apprenants (comme dans le cas du collègue), ils se heurtent à leur CEF. Lorsqu'ils choisissent de servir le Ministère (comme dans le cas du conseil scolaire, ou jusqu'à un certain point, du fournisseur du volet destiné aux Autochtones), ils se heurtent aux apprenants. Peu importe le choix, c'est une impasse qui génère de l'anxiété parmi les fournisseurs de services, lesquels se sentent mal

²³⁹ Perrin, B. (1998). « Effective use and misuse of performance measurement », *American Journal of Evaluation*, 19(3), p. 367-379.

²⁴⁰ Une étude récente des universités publiques de l'Indiana a montré que le financement associé au rendement ne donnait pas lieu à une augmentation du nombre de diplômés, mais qu'il avait plutôt pour effet de faire plutôt baisser les taux d'admission et d'augmenter la sélectivité. (Umbricht, M.R. et coll, (2015). « An examination of the (un)intended consequences of performance funding in higher education », *Educational Policy*.)

compris et peu soutenus. Les praticiens sont irrités contre le Ministère et cela crée le climat propice aux manipulations stratégiques, au secret et au subterfuge.

Une orientation insuffisante ou inadaptée. Les effets négatifs décrits ci-dessus sont exacerbés dans les cas où les normes sont appliquées par un CEF qui ne comprend guère les apprenants et la collectivité desservie par un fournisseur, qui ne connaît pas suffisamment bien les principes de l'éducation aux adultes et qui, par conséquent, fournit une orientation minimale —voire inadaptée^{VC, EFS, SFS}.

L'échec de la mesure relative à la pertinence de la participation à inciter les fournisseurs à desservir les apprenants vulnérables. En théorie, la mesure relative à la pertinence de la participation atténue le risque d'écrémage, ce qui permet aux fournisseurs de servir des apprenants dont les progrès sont plus lents sans que cela les empêche d'atteindre leur pointage global de la NQS. Cependant, comme l'illustre le cas du fournisseur de services du volet destiné aux apprenants autochtones et celui du fournisseur de services du conseil scolaire, en pratique cela n'a pas toujours été efficace. Cela s'explique en partie par le fait qu'actuellement, la mesure relative à la pertinence de la participation est moins pondérée que la mesure de la progression de l'apprenant, et le sera encore moins que les mesures combinées de la progression de l'apprenant à la Phase II-B du déploiement du CGR.

Difficultés à mesurer la progression de l'apprenant et la préparation à la transition. Les tâches jalons (évaluation de la progression de l'apprenant) et les tâches culminantes (évaluation de la préparation à la transition) posent trois problèmes :

1. Peu de tâches jalons et de tâches culminantes conviennent aux apprenants dont les niveaux d'alphabétisation sont très bas, ce qui explique la difficulté, pour les fournisseurs de services, à démontrer les progrès de ces apprenants. C'est un **élément qui peut dissuader les fournisseurs de desservir des apprenants ayant de faibles niveaux d'alphabétisation**, dont on pourrait soutenir qu'ils sont ceux pour lesquels le programme d'AFB^{VC, EOS, EFS, SFS} est le plus nécessaire.
2. Les tâches jalons et les tâches culminantes sont mal adaptées à certains des programmes dispensés par les fournisseurs de services. Lorsque les praticiens offrent des possibilités d'apprentissage contextualisé, ils constatent qu'aucune tâche jalon ne convient à ce type de programmation. Si les praticiens veulent démontrer la progression des apprenants, ils doivent utiliser une tâche jalon sans rapport avec leur enseignement, ce qui n'est pas dans l'intérêt de leurs apprenants. C'est un **élément qui peut les dissuader d'avoir recours à un apprentissage contextualisé**^{VC, EOS, EFS}.
3. Comme il faut démontrer une progression, les fournisseurs de services peuvent commencer à **faire pression sur les apprenants pour que ceux-ci se soumettent à des évaluations** qu'ils trouvent pénibles^{VC, EOS, EFS}.

La collecte et la saisie de données, et la production de rapports sont coûteuses en temps. Il faut énormément de temps pour saisir les données dans le SIEO, faire le suivi des apprenants, s'occuper des visites sur place et d'autres activités de gestion du rendement. Cela réduit le temps disponible pour d'autres tâches comme la planification de programme, l'enseignement et le perfectionnement professionnel^{VC, EOS, EFS, SFS}.

Conclusion

Le CGR est censé donner aux fournisseurs de services les normes, les incitatifs et les données nécessaires à l'amélioration continue. À l'heure actuelle, le CGR ne remplit pas ces fonctions, et en fait, il pourrait même nuire à la qualité des services. Toutefois, un cadre de gestion du rendement demeure nécessaire à l'appui de la reddition de comptes et de l'amélioration continue.

Les conclusions de la présente étude de cas font ressortir qu'il est nécessaire **d'appliquer de façon plus souple les normes de rendement. Une mesure plus exacte des obstacles auxquels font face les apprenants** doit être conçue et pondérée à un niveau qui incite réellement les fournisseurs à desservir les Ontariens les plus vulnérables. **Il faut d'autres mesures relatives à la progression de l'apprenant** pour les personnes dont les niveaux d'alphabétisation sont très bas, et les problèmes liés à la pertinence des tâches jalons et des tâches culminantes devront être résolus. Les normes de qualité doivent être appliquées par du personnel ou des **CEF qui ont une connaissance approfondie de l'éducation des adultes**, et qui demeurent en fonction suffisamment longtemps pour établir une relation de compréhension et de confiance réciproques avec les fournisseurs de services. Enfin, en **simplifiant la saisie de données et des exigences en matière de production de rapports**, on fera en sorte que la mesure du rendement ne compromette pas la prestation de services.

Il n'est pas recommandé de se servir de la NQS pour prendre des décisions de financement basées sur le rendement avant que ces problèmes ne soient résolus.

Annexe B: Étude de cas sur la voie électronique

Introduction

Objet de l'étude de cas

La présente étude de cas examine le ou les rôles que pourrait jouer à l'avenir la prestation des services du programme d'alphabétisation des compétences de base (AFB) par la voie électronique, d'après une analyse des types de formation proposés par les fournisseurs de services en ligne, les caractéristiques des apprenants qui utilisent la voie électronique, des motifs pour lesquels ils le font (ou ne le font pas), et les avantages de ce mode de prestation. Nous citons un certain nombre d'études récentes publiées sur le sujet afin de replacer les constatations dans le contexte plus large de l'apprentissage en ligne.

Généralités sur le mode de prestation des services d'AFB par la voie électronique

La voie électronique est le **service d'apprentissage à distance** offert dans le cadre du programme d'AFB. Suivant le Cadre du Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO), il dessert les apprenants dans les cinq voies de transition (emploi, apprentissage, éducation postsecondaire, crédits d'études secondaires et autonomie) en leur offrant une formation dans six grandes compétences.

La voie électronique a été lancée en 2007 à l'issue d'un projet pilote de formation en ligne. Le financement a été alloué au départ à trois fournisseurs (des volets anglophone, francophone et autochtone); un fournisseur de services du secteur collégial a été ajouté en 2008, de même qu'un volet destiné aux personnes sourdes en 2012.

À l'heure actuelle, il y a cinq fournisseurs de services en ligne :

- le volet destiné aux apprenants anglophones, **The LearningHUB**, administré par le Avon Maitland District School Board;
- le volet destiné aux apprenants francophones, Formation à Distance (**F@D**), administré par la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA);
- le volet destiné aux apprenants autochtones, **Good Learning Anywhere**, administré par le Sioux-Hudson Literacy Council;
- le volet destiné aux personnes sourdes, **Deaf Learn Now**, administré par le Collège George Brown;
- le volet Accès Carrière Études, **ACE Distance**, administré par le Comité du secteur collégial pour le perfectionnement des adultes

Les apprenants peuvent accéder à la formation AFB par la voie électronique, ou à une formation combinée voie électronique - formation en personne. Les apprenants qui accèdent aux services en ligne et en personne constituent la clientèle des services **d'apprentissage mixte**. En 2014-2015, on comptait environ 5 500 apprenants en ligne, soit à peu près 13 % de tous les apprenants des programmes d'AFB^{DA}. Nous estimons qu'environ un tiers des apprenants en ligne suivent un apprentissage mixte dans la mesure où ces personnes sont informées de la voie électronique par un fournisseur qui dispense des services en personne^{SA, 241}.

En quoi le mode de prestation électronique des services d'AFB diffère-t-il du mode de prestation en personne?

Caractéristiques et habitudes différentes des apprenants

Comparativement aux apprenants recevant des services d'AFB en personne, ceux de la voie électronique :

- sont plus souvent des **femmes** (en ligne : 69 %; en personne : 56 %) ^{DA};
- sont légèrement **plus âgés** (voir le tableau) ^{DA};
- ont **un niveau de scolarité plus élevé** (ex. : 10 % des apprenants de la voie électronique ont fréquenté le collège comparativement à seulement 5 % des apprenants recevant des services en personne) (voir le tableau) ^{DA};
- sont moins susceptibles d'avoir eu des interruptions dans leur scolarité (en ligne : 37%; en personne : 53%) ^{DA};
- sont un peu **plus souvent sans emploi** (en ligne : 59%; en personne : 53 %) ^{DA};
- sont plus susceptibles d'être **des personnes handicapées** (en ligne : 12 %; en personne : 9 %), des membres d'une **minorité visible** (en ligne : 10 %; en personne : 6 %), des **nouveaux arrivants** (en ligne : 7 %; en personne : 5 %) ou des **francophones** (en ligne : 10 %; en personne : 7%) ^{DA};
- sont légèrement plus nombreux à suivre la voie de transition vers l'autonomie (en ligne : 17 %; en personne : 12 %) ^{DA}. Pour ce qui est des autres voies de transition, la proportion d'apprenants en ligne est égale à la proportion d'apprenants recevant des services en personne : études postsecondaires (37 %), emploi (26 %), crédits d'études secondaires (17 %) et formation en apprentissage (4 %).

²⁴¹ Les données administratives disponibles sur l'AFB pour 2012-2013 et 2013-2014 ne permettaient pas de faire correspondre les ID utilisateurs de la voie électronique et les séries de données sur les services en personne, pour produire un chiffre plus exact sur le nombre d'apprenants en apprentissage mixte. Les données plus récentes des années suivantes sur l'AFB devraient permettre ce calcul.

D'après le sondage auprès des apprenants, les apprenants de la voie électronique sont plus susceptibles que ceux recevant des services en personne d'avoir opté pour l'autonomie comme but personnel (en ligne : 25 %; en personne : 3 %) ^{SA}.

Tableau : Apprenants d'AFB, par groupe d'âge ^{DA}

	En personne	Voie électronique
16 à 18 ans	3 %	< 1 %
19 à 24 ans	27 %	14 %
25 à 44	44 %	53 %
45 à 64 ans	22 %	28 %
65 ans et +	4 %	5 %

Tableau : Niveau de scolarité atteint par les apprenants d'AFB, avant la formation d'AFB ^{DA}

	En personne	Voie électronique
0 à 8^e année	14 %	10 %
9^e année	10 %	7 %
10^e année	13 %	12 %
11^e année	12 %	10 %
12^e année	28 %	26 %
CPO	< 1 %	1 %
Quelques années/mois d'apprentissage	1 %	1 %
Quelques années/mois de collège	5 %	10 %
Quelques années/mois d'université	2 %	3 %
Certificat d'apprentissage	1 %	0 %
Compagnon d'apprentissage	< 1 %	0 %
Certificat/diplôme	11 %	13 %
Diplôme d'études appliquées	< 1 %	0 %
Baccalauréat	4 %	5 %
Deuxième cycle	1 %	1 %

De plus, les apprenants de la voie électronique ont également des **horaires et des habitudes de formation** un peu différents de ceux qui reçoivent des services en personne. Comparativement, les premiers :

- **consacrent moins de temps par semaine à la formation.** La majorité des apprenants de la voie électronique (91 %) estimaient qu'ils consacrent entre une et cinq heures par semaine à la formation, tandis que la majorité des apprenants recevant des services en personne (81 %) en consacrent 6 ou plus^{DA};
- **suivent la formation sur une beaucoup plus brève période.** La médiane pour les apprenants de la voie électronique était de huit semaines (environ deux mois), comparativement à 24 semaines (un peu moins d'un semestre)^{DA} chez les apprenants recevant des services en personne;
- **reçoivent dans l'ensemble moins d'heures de service.** La médiane pour les apprenants de la voie électronique était de 54 heures de formation comparativement à 207 heures chez les apprenants recevant des services en personne^{DA}. Presque la moitié (47 %) des apprenants de la voie électronique ne suivent que de 2 à 5 cours^{SA}.

Différences dans la prestation de services

En ce qui concerne l'AFB, le mode de prestation électronique diffère du mode de prestation en personne sur les plans suivants :

Les cours sont plus structurés. Les fournisseurs des services en ligne ont pour principale méthode de formation des cours structurés, tandis que bon nombre de fournisseurs de services en personne offrent une formation davantage sur mesure. Par exemple, l'offre couvre un éventail de cours de base (ex. : mathématiques, communications, alphabétisation, autogestion, bases en informatique) et des cours plus spécialisés (ex : mathématiques commerciales, introduction à Excel, cours de conduite, service à la clientèle)^{VC}.

Trois fournisseurs de services en ligne offrent des cours « synchrones » dans lesquels des activités d'apprentissage se déroulent en temps réel et où on s'attend à ce que les apprenants entrent en session dans une classe virtuelle à certaines heures pour participer aux activités sous la supervision d'un instructeur. Quatre fournisseurs offrent des cours « asynchrones », dans lesquels les apprenants se forment aux heures qui leur conviennent^{VC}.

« Les cours ne sont pas sur mesure pour chaque étudiant ... Nous concevons des cours qui présentent un intérêt pour **un vaste public.** »

– Fournisseur de la voie électronique^{VC}

Les outils en ligne élargissent l'éventail de solutions pédagogiques. L'environnement d'apprentissage en ligne donne aux fournisseurs de services la possibilité d'inclure des solutions pédagogiques telles que la ludification du contenu de la formation ou les évaluations en ligne qui permettent de fournir un retour instantané d'information à l'apprenant et de suivre ses progrès de manière plus précise.

Les évaluations sont plus normalisées. Les fournisseurs de la voie électronique tendent à ne pas individualiser leurs évaluations. Les évaluations initiales aident à décider dans quels cours un apprenant devrait être placé. Les évaluations continues comme les questionnaires, les tests ou les devoirs sont les mêmes pour tous les apprenants qui suivent le même cours. En règle générale, les tâches jalons sont choisies en fonction du cours dans lequel s'inscrit un apprenant plutôt qu'en fonction de ses caractéristiques individuelles. Il n'y a pas d'évaluations à la sortie pour les apprenants de la voie électronique; certains cours en ligne comportent des examens finaux, mais ils sont administrés à la fin du cours et pas nécessairement à la fin de la formation suivie par un apprenant de la voie électronique. Les fournisseurs de services de la voie électronique savent à quel moment un apprenant est sur le point de quitter le programme lorsqu'il a terminé tous les cours indiqués sur son plan d'apprentissage^{VC}.

Il y a moins d'évaluations du CLAO parmi lesquelles choisir. Aucune des tâches culminantes ne sont accessibles par la voie électronique, sauf trois. (Durant les visites de consultation, les fournisseurs de services de la voie électronique ont indiqué qu'aucune tâche culminante n'était disponible en ligne^{VC}. Certaines tâches jalons ne le sont pas non plus^{VC}.)

Les tâches culminantes ne sont
pas accessibles aux
fournisseurs de la voie
électronique.

Il y a moins de relations entre les apprenants et les instructeurs. En raison du manque de relation en face à face et du ratio apprenant-instructeur plus élevé et du fait que les apprenants de la voie électronique sont dispersés dans toutes les régions de l'Ontario, il y a moins de contacts entre les instructeurs et les apprenants. Les instructeurs connaissent moins bien les apprenants individuellement, leurs besoins et leur situation^{VC}. Dans les études, un lien a été établi entre le fait qu'il y a moins de contacts entre les apprenants et les instructeurs et un degré plus faible de persévérance et de rétention des apprenants²⁴².

²⁴² Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature, *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1):19-42; Kennedy, J. (2014). Characteristics of Massive Open Online Courses (MOOCs): A research review, 2009-2012, *Journal of Interactive Online Learning*, 13(1).

Il est plus difficile de bien aiguiller les apprenants. Dans le mode de prestation électronique, il est plus difficile, en raison du manque de contacts entre instructeurs et apprenants, de repérer de manière informelle les obstacles auxquels se heurtent les apprenants et d'offrir des mesures éventuelles de soutien complémentaire, contrairement à ce qui se passe dans le cas des services fournis en personne par un instructeur. Même si un instructeur de la voie électronique constatait un besoin chez un apprenant, il lui serait impossible de l'aiguiller dans la mesure où l'apprenant peut résider n'importe où dans la province^{VC}. Moins de un sur dix apprenants de la voie électronique étaient reliés à d'autres services alors qu'ils suivaient la formation en ligne comparativement à environ la moitié des apprenants recevant des services en personne^{SA}. L'apprentissage mixte étant courant, il est important de reconnaître que les apprenants pourraient être aiguillés par des fournisseurs de services en personne.

« L'aiguillage est un service
très personnel. »

-Fournisseur de la voie
électronique^{VC}

L'aiguillage des personnes qui suivent un apprentissage mixte est plus efficace parce qu'il est fait par les fournisseurs de services en personne^{VC}. L'un d'entre eux observe :

L'aiguillage est un service très personnel. Pour qu'il soit efficace, il faut connaître en profondeur les buts et les points forts de l'apprenant, les occasions dont il peut se saisir, sa mobilité...ses traits de caractère, ses objectifs à court terme, ses expériences antérieures, son degré de motivation et souvent des détails sur sa situation personnelle qui entrent en ligne de compte pour l'aiguillage (ex. problèmes de santé mentale, apprenant fournissant ou non un soutien parental ou une pension alimentaire, antécédents criminels, etc.). Dans les programmes dispensés sur place, on a l'avantage d'avoir tous ces renseignements sur chacun des apprenants parce que dans ce cadre, les contacts sont directs et les relations, très personnelles; c'est inhérent à la forme d'enseignement en personne, ce qui n'est pas le cas des programmes en ligne^{VC}. [TRADUCTION]

La rétention est plus difficile. L'idée que les taux de rétention des apprenants en ligne sont faibles²⁴³ est très répandue. Cela semble être en effet le cas – en général, seulement 7 % des apprenants recevant des services par la voie électronique terminent

²⁴³ Allen, IE et J. Seaman (2013). [Changing course](#): Ten years of tracking online education in the United States, Babson Survey Research Group; Kennedy, J. (2014). Characteristics of Massive Open Online Courses (MOOCs): A research review, 2009-2012, *Journal of Interactive Online Learning*, 13(1).

les cours dans lesquels ils se sont inscrits²⁴⁴. Les fournisseurs des services en ligne reconnaissent que c'est également un problème^{VC, 245}. L'un d'entre eux note :

Parmi les apprenants de la voie électronique, les taux de rétention sont bien plus faibles que ceux qui reçoivent des services en personne; c'est pourquoi nous mettons tout en œuvre pour éviter que les apprenants abandonnent. Comme ce n'est pas un enseignement direct, nous devons couvrir chaque problème ou cas éventuel. Nous devons nous assurer que le contenu est clair ... que tout est en langage simple, que le contenu est présenté de manière visuelle, que tout va fonctionner correctement. Nous ne pouvons pas nous contenter d'espérer que cela va marcher parce que nous savons que dès qu'il y a un irritant, l'apprenant laisse tomber. En général, dans les programmes en ligne [...], les gens abandonnent si ce n'est pas attrayant et nous voulons éviter cela à tout prix^{VC}.
[TRADUCTION]

Les raisons les plus courantes pour lesquelles les apprenants de la voie électronique abandonnent avant d'avoir terminé le programme n'avaient rien à voir avec l'apprentissage en ligne en tant que tel. Par exemple, 30 % des apprenants ont déclaré qu'ils avaient abandonné pour des raisons personnelles. Cela dit, 12 % des apprenants de la voie électronique ont dit avoir abandonné parce qu'ils avaient du mal à étudier seuls et 12 %, parce que le programme était trop difficile^{SA}.

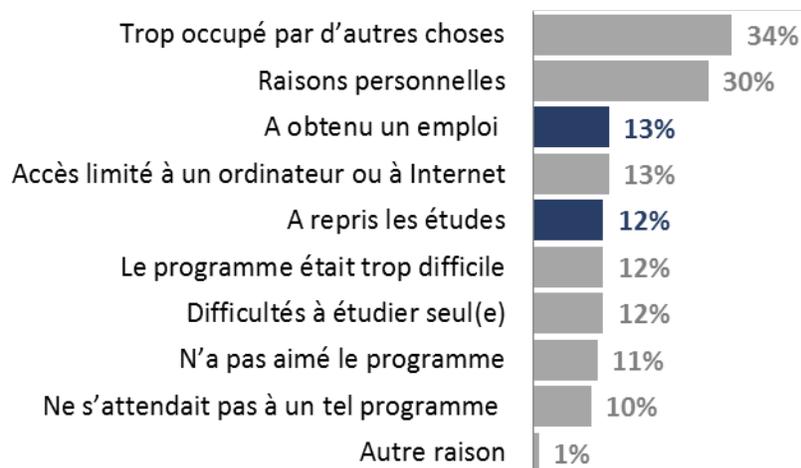
« Dans les programmes en ligne... les gens **abandonnent si ce n'est pas attrayant** et c'est ce que nous voulons éviter à tout prix. »

-Fournisseur de la voie électronique^{VC}

²⁴⁴ Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1).

²⁴⁵ Les résultats provenant des données administratives et du sondage auprès des apprenants en ce qui concerne les taux de rétention étaient contradictoires; ils n'ont donc pas été utilisés dans l'étude de cas.

Raisons pour lesquelles les apprenants de la voie électronique abandonnent la formation avant de l'avoir terminée (n=125)^{SA}



Les études consultées qui portent sur la question montrent qu'il est possible d'améliorer la rétention dans l'apprentissage en ligne en augmentant la communication directe avec les instructeurs²⁴⁶. Des fournisseurs de services de la voie électronique ont recours à cette technique. L'un d'entre eux assure un retour d'information continu aux apprenants sur Skype, un autre le fait par courriel^{VC}. La majorité (78 %) des apprenants de la voie électronique ont indiqué qu'ils avaient un retour d'information régulier sur leur progression^{SA} – un pourcentage qui n'est inférieur que de 10 % au pourcentage des apprenants recevant des services en personne. Même s'il s'agit d'un pourcentage extraordinairement élevé, les apprenants de la voie électronique pourraient profiter d'une relation plus étroite avec les instructeurs. Parmi ceux qui pensaient que leur expérience en ligne posait des problèmes, 35% ont précisé que c'était parce qu'ils avaient besoin d'un soutien en personne^{SA}.

« [Grâce aux jeux] les apprenants reprennent **constamment** un questionnaire jusqu'à ce qu'ils obtiennent une note parfaite. »

-Fournisseur de la voie électronique^{VC}

²⁴⁶ Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature, *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), p. 19-42.

La « ludification » est une autre technique de motivation prometteuse²⁴⁷. Deaf Learn Now a commencé à évoluer vers un apprentissage ludique, dans lequel les tests et les questionnaires sont présentés comme des jeux vidéo. Les apprenants peuvent rivaliser avec leurs pairs et recommencer les tests autant de fois qu'ils le veulent pour améliorer leur pointage^{VC}. Le personnel de Deaf Learn Now a indiqué que ce moyen améliore les taux de rétention :

Auparavant, un apprenant ne répondait qu'à un seul questionnaire, et s'il réussissait, c'était suffisant. Maintenant, grâce aux jeux, les apprenants reprennent constamment un test ou un questionnaire jusqu'à ce qu'ils obtiennent une note parfaite^{VC}.

Deaf Learn Now a aussi commencé à délivrer aux apprenants des insignes numériques lorsqu'ils réussissent un cours^{VC}. Selon un membre du personnel :

Nous venons de mettre en œuvre notre système de remise d'insignes. Il permet de récompenser les apprenants lorsqu'ils réussissent une activité – tâche jalon, cours, etc. D'autres responsables de programmes en ligne sont très intéressés par le système parce qu'il favorise la motivation et permet de donner quelque chose en retour à l'apprenant^{VC}.

Différences d'accessibilité

Les services d'AFB fournis par la voie électronique sont **plus accessibles** que ceux fournis en personne dans le cas des apprenants suivants :

- les apprenants qui résident en **région éloignée**^{SFS};
- les apprenants qui **ne peuvent être présents aux heures normales** d'ouverture^{SFS}. Un fournisseur de services en ligne a indiqué que beaucoup d'apprenants sont des mères de famille monoparentale qui travaillent pendant la journée et entrent en session entre 21 heures et 1 heure du matin^{VC}. Dans les groupes de discussion, les apprenants de la voie électronique ont dit qu'ils appréciaient le fait que les services en ligne soient **accessibles 24 heures sur 24 et 7 jours sur 7** parce que cela leur permettait d'intégrer facilement la formation à leur emploi du temps et d'apprendre à leur propre rythme^{GDEA}. Les recherches confirment que c'est un grand avantage de la formation en ligne par rapport à la formation en personne²⁴⁸.

²⁴⁷ Hamari, J. et coll. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification, 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 2014, p. 3025-3034.

²⁴⁸ Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning, *Research in Learning Technology*, p. 23.

- les apprenants qui **ne sont pas à l'aise dans une classe réelle**^{SFS}, par exemple ceux qui craignent d'être stigmatisés comme « analphabètes ».

Un fournisseur de la voie électronique a mentionné que beaucoup d'apprenants sont **des mères de famille monoparentale** qui **travaillent pendant la journée** et entrent en session **entre 21 heures et 1 heure du matin**^{VC}.

Toutefois, pour certains apprenants, les services offerts par la voie électronique sont **moins accessibles que** les services en personne :

Les apprenants qui ont des niveaux plus faibles d'alphabétisation ou de compétence en informatique. Les fournisseurs de services de la voie électronique, les fournisseurs de services en personne et les apprenants eux-mêmes ont indiqué que l'apprentissage en ligne est difficile pour les apprenants qui ont des niveaux plus faibles d'alphabétisation et de compétences en informatique, surtout parce que le personnel n'est pas physiquement présent pour les aider à accéder aux services^{VC, SFS, SA}.

Les fournisseurs de la voie électronique dirigent souvent les apprenants ayant de faibles niveaux d'alphabétisation vers des fournisseurs de services en personne qui peuvent mieux les servir. Au moins un fournisseur de la voie électronique a un lien avec un fournisseur de services d'AFB en personne, ce qui lui permet d'aiguiller un apprenant dont le niveau d'alphabétisation est faible vers le fournisseur de services en personne et de rediriger l'apprenant vers la voie électronique lorsqu'il est prêt^{VC}.

Toujours est-il que 69 % des fournisseurs de services en personne qui *ne* dirigent *pas* les apprenants vers la voie électronique ont donné la raison suivante : un faible niveau d'alphabétisation est un obstacle à l'apprentissage en ligne^{SFS}. Selon eux, les cours en ligne sont trop courts et leur rythme est trop rapide pour des apprenants ayant de faibles niveaux d'alphabétisation, surtout ceux qui n'ont pas accès à un ordinateur chez eux^{SFS}.

« L'apprenant peut être au **niveau 1** en informatique, mais la plateforme demande le **niveau 3**. »

-Fournisseur de la voie électronique^{VC}

Les apprenants qui manquent de compétences en autodirection. Les apprenants qui ont besoin d'un soutien plus direct ou manquent de compétences en autodirection ont du mal à suivre des cours en ligne, surtout à cause du manque de soutien en personne et la difficulté à étudier seuls^{SA}. Quelques fournisseurs de services en personne ont également indiqué que le faible degré de motivation des apprenants était une des raisons pour lesquelles ils ne dirigeaient pas les apprenants vers la voie électronique^{SFS}, et les études montrent que les apprenants doivent avoir des compétences en gestion du temps et en automotivation pour réussir un apprentissage en ligne²⁴⁹.

Dans les groupes de discussion, les apprenants ont indiqué qu'il peut être difficile pour eux de rester motivés et disciplinés lorsqu'ils suivent un cours en ligne : « Si c'est l'heure où vous devez aller en classe, vous vous sentez obligé d'y aller, mais en ligne, cela ne dépend que de vous. » Les apprenants ont toutefois observé que les enseignants de la voie électronique réussissent bien à les motiver et mettent tout en œuvre pour leur fournir un retour d'information et les encourager (ex. en envoyant un courriel personnel pour féliciter ceux qui obtiennent une bonne note)^{GDEA}.

« Personne **n'est physiquement présent** pour les aider. ».

-Fournisseur de la voie électronique^{VC}

Le manque d'accès à un ordinateur et à Internet. Les fournisseurs et les apprenants de la voie électronique conviennent qu'un accès fiable à un ordinateur et à Internet est indispensable à une expérience réussie de mode de prestation. Parmi les apprenants de la voie électronique ayant déclaré avoir eu des problèmes en ligne, près d'un quart (23 %) ont donné comme raison une connexion à Internet ou un ordinateur défectueux et 3% le manque d'accès à un ordinateur^{SA}.

Les fournisseurs de la voie électronique dirigent les apprenants qui n'ont pas d'accès fiable à un ordinateur vers des fournisseurs de services d'AFB en personne parce qu'ils estiment qu'ils seront mieux servis par ces derniers^{VC}. Un fournisseur de la voie électronique a observé qu'ils n'ont pas beaucoup d'apprenants du Programme Ontario au Travail (OT) parce que les personnes qui reçoivent des prestations d'aide sociale n'ont pas les moyens d'acheter un ordinateur ou de s'abonner à Internet^{VC}. En fait, seulement 4 % des apprenants de la voie électronique étaient aiguillés par le

²⁴⁹ Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning, *Research in Learning Technology*, 23; C., (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature, *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1): p. 19-42; Lim, D.H. et coll. (2014). [Online vs. blended learning](#): Differences in instructional outcomes and learner satisfaction.

Programme OT ou le Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées (POSPH) comparativement à 11 % des apprenants recevant des services en personne^{DA}.

Pour résumer, les services d'AFB fournis par la voie électronique sont plus accessibles que les services d'AFB en personne pour certains apprenants, mais moins accessibles pour d'autres. Cela coïncide avec les constatations des études consultées, dont les auteurs suggèrent que la formation en ligne convient à certains apprenants mais non à d'autres²⁵⁰.

« Les gens [du Ministère] disent que les apprenants n'ont qu'à aller à la bibliothèque et se servir des ordinateurs qui s'y trouvent. Ils ne comprennent pas que les apprenants sont **des femmes qui ont trois enfants et suivent le cours à 21 heures**. Ils ignorent aussi qu'à bibliothèque, l'accès à l'ordinateur est seulement pour une heure. »

-Fournisseur de la voie électronique^{VC}

Différences dans les résultats

En raison du caractère contradictoire des résultats des sources de données^{DA, SA}, il est impossible de savoir si les résultats des apprenants de la voie électronique (qu'il s'agisse de l'emploi, de la poursuite des études, et de la réussite de la formation dans les voies de transition et du programme) sont meilleurs ou plus mauvais que ceux des apprenants recevant des services en personne. (D'après les études consultées, les résultats de l'apprentissage sont plus ou moins les mêmes dans les deux modes de prestation²⁵¹.) Toutefois, ce qui suit nous renseigne sur certains des avantages que représente la voie électronique pour les apprenants.

Les apprenants de la voie électronique ont amélioré leurs compétences. Beaucoup d'apprenants de la voie électronique pensaient avoir amélioré leurs compétences en participant au programme d'AFB en ligne, bien qu'en plus faible proportion que ceux ayant reçu des services en personne. Dans les mêmes proportions que les apprenants

²⁵⁰ Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning, *Research in Learning Technology*, p. 23.

²⁵¹ Cavanaugh, J. et S.J. Jacquemin (2015). A large sample comparison of grade based student learning outcomes in online vs. face-to-face courses, *Online Learning Journal*, 19(2); Lim, D.H. et coll. (2014). [Online vs. blended learning](#): Differences in instructional outcomes and learner satisfaction; Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning, *Research in Learning Technology*, p. 23.

ayant suivi une formation en personne, les apprenants de la voie électronique estimaient avoir amélioré leurs compétences en lecture, en mathématiques et en informatique, et ont déclaré qu'après la formation d'AFB, il leur avait été plus facile de continuer à étudier ou à se former^{GDEA, SA}.

Les apprenants de la voie électronique ont amélioré leurs compétences en autogestion et leur confiance en eux. Certains apprenants de la voie électronique ont constaté des améliorations dans d'autres domaines de leur vie, même s'ils n'étaient pas aussi nombreux que les apprenants recevant des services en personne. Les apprenants de la voie électronique ont indiqué qu'ils avaient davantage confiance en eux et une plus grande autonomie personnelle. Environ un quart d'entre eux ont amélioré leur capacité à communiquer avec d'autres personnes. Quelques-uns ont noué de nouvelles amitiés et ont davantage participé à la vie de leur collectivité^{GDEA, SA}.

Les apprenants de la voie électronique se sentaient prêts à passer aux étapes suivantes de leur cheminement. Environ trois quarts des apprenants de la voie électronique pensaient que leur formation les avait bien préparés à passer aux prochaines étapes qu'ils doivent franchir pour atteindre leurs buts^{SA}.

Les apprenants de la voie électronique étaient satisfaits. La majorité d'entre eux étaient satisfaits de la formation d'AFB et la recommanderaient à un membre de leur famille ou à un ami^{GDEA, SA}.

Les apprenants de la voie électronique n'ont pas accompli les tâches culminantes. Seulement trois apprenants de la voie électronique ont accompli une tâche culminante^{DA, 252} alors que 7 % des apprenants recevant des services en personne ont accompli au moins une^{DA}, et ce, pour la raison suivante : aucune tâche culminante n'a encore été intégrée à la formation en ligne^{VC}.

Apprentissage mixte

L'approche mixte est populaire parmi les apprenants et les fournisseurs de services. Près des trois-quarts (73 %) des fournisseurs de services d'AFB ont indiqué qu'ils aiguillaient les apprenants vers la voie électronique (avec des chiffres élevés dans tous les secteurs, volets et régions), invoquant comme principale raison pour ces aiguillages le fait que les

²⁵² Étant donné que les tâches culminantes ne peuvent actuellement pas être faites en ligne, nous ne sommes pas certains de comprendre pourquoi certains apprenants de la voie électronique ont réussi des tâches culminantes. Les trois apprenants de la voie électronique ayant réussi une tâche culminante peuvent être des apprenants recevant une formation mixte et qui ont réussi une tâche culminante dans le cadre d'un programme dispensé en personne, mais dont la tâche culminante a été enregistrée à tort comme une activité réalisée par la voie électronique.

apprenants préfèrent l'apprentissage mixte^{SFS}. Dans le volet destiné aux personnes sourdes, presque tous les apprenants suivent un apprentissage mixte^{VC}.

Les fournisseurs déclarent que l'apprentissage mixte offre les avantages suivants aux apprenants^{VC, SFS} :

- **éventail plus large de programmes** et de cours qui ne sont pas offerts en personne, par exemple les cours adaptés aux personnes sourdes;
- **souplesse et commodité** pour les apprenants, qu'il s'agisse du choix du moment, du lieu et de la progression à leur propre rythme;
- complément et renforcement de la formation en personne;
- solution pour les apprenants qui sont sur une **liste d'attente** pour suivre une formation en personne;
- aide permettant aux apprenants d'atteindre leurs buts **plus rapidement**;
- aide permettant aux apprenants d'améliorer leurs **compétences en informatique**;
- aide permettant aux apprenants d'améliorer leur **autonomie**.

Les fournisseurs ont également mentionné un avantage qui les concerne eux plutôt que les apprenants, à savoir que si les apprenants choisissent de suivre une partie de leur formation en ligne, cela représente un **gain de temps pour le personnel**^{SFS}.

Ces conclusions correspondent en gros à celles des auteurs des études consultées. Bien qu'il y ait moins d'études sur le mode de prestation mixte que sur le mode de prestation exclusivement électronique, lorsque ces études existent, leurs auteurs sont favorables à ce mode de prestation hybride²⁵³. Par exemple, dans une série d'études réalisées à l'Université du centre de la Floride, les chercheurs concluent que, comparativement aux cours donnés uniquement en personne ou uniquement en ligne, le degré de satisfaction des apprenants est plus élevé à l'égard du mode de prestation mixte et leurs taux de départ sont plus faibles²⁵⁴. Même s'il est difficile d'étendre cette conclusion à l'environnement très différent de l'alphabétisation des adultes, cela suggère que la prestation mixte est une possibilité prometteuse.

²⁵³ Lim, D.H. et al. (2014). [Online vs. blended learning](#): Differences in instructional outcomes and learner satisfaction; Moskal, P. et al. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The Internet and Higher Education*, 8: p. 15-23; Picciano, A.G. et al. (2013). *Blended learning: Research perspectives*, Vol. 2, Routledge.

²⁵⁴ Moskal, P. et coll. (2013). *The Internet and Higher Education*, 18: p. 15-23.

Conclusion

Les constatations présentées montrent que la **voie électronique est un service utile**. Si les taux de satisfaction et les résultats déclarés par les apprenants de la voie électronique eux-mêmes ne sont pas aussi élevés que ceux des apprenants recevant des services d'AFB en personne, ces résultats sont tout de même impressionnants compte tenu du fait que l'apprentissage en ligne est beaucoup moins intensif, chaque apprenant consacrant à son apprentissage en ligne un quart du temps de celui des apprenants du mode de prestation en personne. La voie électronique offre également des avantages uniques tels qu'une accessibilité, une flexibilité et une autonomie accrues pour certains apprenants. C'est pourquoi **le mode de prestation électronique devrait continuer à faire partie intégrante** du programme d'AFB.

Toutefois, la voie électronique ne peut pas remplacer les services en personne. Un fournisseur a adressé une mise en garde contre la tendance à considérer la formation en ligne comme une « panacée »^{VC}. Les conclusions de la présente évaluation et des études consultées²⁵⁵ suggèrent en effet que l'apprentissage en ligne n'est pas efficace pour tous les apprenants. La **formation en ligne est bien adaptée pour compléter les services d'AFB en personne** dans le cadre d'une prestation mixte pour certains apprenants et comme solution unique pour d'autres.

Un bon aiguillage des apprenants entre les fournisseurs de la voie électronique et les fournisseurs de services en personne contribueront à ce que les apprenants reçoivent le type de formation qui est efficace pour eux. Il faudra que les fournisseurs de services et d'autres partenaires qui aiguillent les personnes comprennent les obstacles et les facilitateurs du succès dans les deux modes de prestation – électronique et en personne – pour pouvoir aider les apprenants à décider du mode de prestation qui leur convient le mieux.

²⁵⁵ Kauffman, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with online learning, *Research in Learning Technology*, p. 23.

La voie électronique peut être une bonne solution pour les apprenants qui :	Les services d'AFB en personne peuvent être une bonne solution pour les apprenants qui :
<ul style="list-style-type: none"> ▪ ont des niveaux plus élevés de connaissance (surtout en informatique); ▪ ont un accès fiable à un ordinateur et à Internet; ▪ sont aptes à gérer efficacement leur propre apprentissage; ▪ ont un emploi du temps chargé; ▪ craignent d'être stigmatisés; ▪ auraient des difficultés à se déplacer pour suivre un programme en personne (p. ex. : à cause de la distance, de problèmes de mobilité, de responsabilités parentales). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ont des niveaux de connaissance plus faibles (surtout en informatique); ▪ ont un accès limité à un ordinateur ou à Internet; ▪ ont besoin d'être encouragés pour persévérer dans leur formation; ▪ ont besoin d'un enseignement intensif en face à face; ▪ ont besoin de services d'aiguillage vers d'autres services, fournis par un personnel compétent et compréhensif; ▪ accordent une valeur à la dimension sociale du mode de prestation en personne.

Le mode de prestation mixte des services d'AFB peut être une bonne solution pour les apprenants qui ne sont pas encore prêts à apprendre de façon autonome, mais qui a) aimeraient avoir accès à un plus grand choix de cours ou avoir plus de souplesse; b) veulent acquérir des connaissances en informatique et/ou c) commencent juste à être prêts à devenir plus autonomes dans leur apprentissage.

Pour améliorer les taux de rétention, les fournisseurs de la voie électronique pourraient :

- s'efforcer d'accroître la qualité et la quantité des échanges individuels avec les apprenants;
- continuer à concevoir des éléments ludiques;
- se tenir au courant d'autres pratiques exemplaires nouvelles dans le domaine.

Annexe C: Étude de cas sur le volet destiné aux personnes sourdes

Introduction

Objet de l'étude de cas

Dans la présente étude de cas, nous avons cherché à **cerner les difficultés, les obstacles, les réussites et les possibilités particulières des apprenants du volet destiné aux personnes sourdes du Programme Alphabétisation et formation de base (AFB)**. L'obligation de veiller à ce que tous les Ontariens admissibles puissent avoir accès aux services d'AFB est clairement énoncée dans la lettre de mandat de 2014 adressée par la première ministre Wynne au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle (MESFP) et dans le discours du budget de 2015. C'est également une obligation en vertu de la *Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario* (LAPHO) et des ententes conclues par les fournisseurs de services avec le Ministère. Dans la présente étude de cas, nous nous efforçons de mieux cerner les mesures à prendre pour que le Programme d'AFB respecte ces directives et tienne sa promesse d'intégration.

La présente étude de cas se fonde sur des données recueillies au cours de l'évaluation (en particulier les visites de consultation, les entrevues avec des parties intéressées, un sondage auprès de fournisseurs de services et des données administratives) et sur d'autres entrevues menées avec trois fournisseurs de services du volet destiné aux personnes sourdes.

Généralités sur le volet destiné aux personnes sourdes

Le groupe des personnes sourdes est diversifié et comprend les sous-groupes suivants^{VC, EFS, SFS, 256} :

- Les personnes atteintes de **surdité profonde** sont physiquement incapables d'entendre. Elles utilisent un vocabulaire gestuel pour communiquer à l'aide d'une langue des signes, avec des signes improvisés au foyer, ou elles peuvent grandir sans aucun langage gestuel.
- **Les personnes culturellement sourdes** s'identifient comme appartenant à la collectivité sociolinguistique des sourds et utilisent surtout, pour communiquer, une langue des signes (l'American Sign Language [ASL] ou la langue des Signes québécoise [LSQ], par exemple). Même si ce n'est pas toujours le cas, elles sont

²⁵⁶ Les deux acronymes « EFS, VC » ont été inscrits ainsi plutôt que « EFS » ou « VC » afin de préserver la confidentialité.

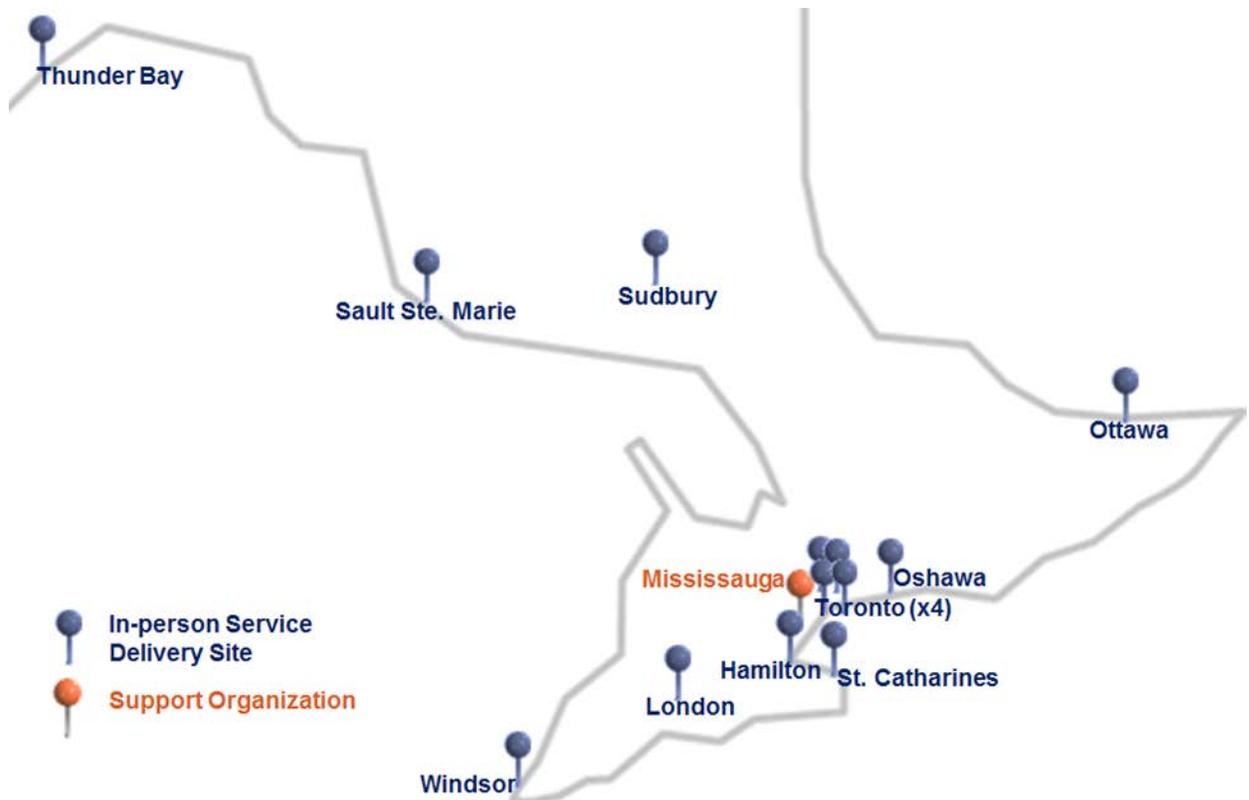
souvent physiquement sourdes. Beaucoup considèrent la surdité comme une identité et une culture plutôt que comme un handicap²⁵⁷.

- **Les personnes malentendantes** ont une surdité partielle, allant de légère à presque complète. Elles peuvent utiliser la langue parlée, la lecture labiale, la langue des signes, ou une combinaison des trois. Elles peuvent s'identifier ou non comme appartenant à la collectivité des personnes sourdes ou à la collectivité distincte des « personnes malentendantes ».
- **Les personnes devenues sourdes** sont nées sans déficience auditive mais sont devenues sourdes ou malentendantes plus tard dans la vie. En général, elles ne revendiquent pas l'appartenance culturelle à la collectivité des sourds et peuvent utiliser diverses stratégies de communication.
- Les personnes ayant un **IC** (implant cochléaire), un appareil implanté de manière chirurgicale qui restaure une audition complète ou partielle. Elles peuvent s'identifier comme personne sourde, comme personne ayant un IC, comme personne malentendante ou comme personne entendante.
- **Les personnes sourdes et aveugles** ont une déficience visuelle et auditive, souvent causée par une maladie d'origine génétique connue sous le nom de syndrome de Usher. Les personnes sourdes et aveugles communiquent à l'aide d'une langue des signes tactiles (main sur main).

Le volet du programme d'AFB destiné aux personnes sourdes vise à desservir tous ces groupes. Pour des raisons pratiques, l'expression « personne sourde » sera utilisée pour désigner toutes ces personnes.

Le volet du programme d'AFB destiné aux personnes sourdes est le plus petit des quatre volets s'adressant aux différents groupes culturels. En 2014-2015, 317 personnes sourdes recevaient des services en personne, soit un peu moins de 1 % du nombre total d'apprenants des programmes d'AFB^{DA}. Les services sont dispensés par neuf fournisseurs (six organismes communautaires, deux collèges et un conseil scolaire), à quatorze points de service situés dans les quatre régions^{DA}:

²⁵⁷ Malgré la probabilité bien plus forte que les apprenants du volet pour les personnes sourdes s'identifient comme des personnes handicapées que les apprenants des autres volets, en réalité, plus de la moitié (69 %) des apprenants de ce volet ne s'identifient pas comme telles^{DA}. Cela montre qu'il existe une tendance à considérer la surdité comme une culture et une identité plutôt que comme un handicap.



De plus, un fournisseur offre des services aux personnes sourdes par la voie électronique, **Deaf Learn Now**, qui dessert environ 200 apprenants; tous reçoivent également des services d’AFB en personne^{VC}. Un petit groupe d’apprenants qui s’identifie comme des personnes sourdes ou sourdes et aveugles est desservi par des fournisseurs qui offrent des services dans le cadre des volets autres que celui destiné aux personnes sourdes^{DA}. La **Deaf literacy Initiative (DLI)** est l’organisme de soutien au volet destiné aux personnes sourdes.

Difficultés et obstacles

Le volet destiné aux personnes sourdes comporte des difficultés particulières comparativement aux autres volets :

- **Des coûts plus élevés.** La prestation de services aux personnes sourdes est de loin la plus coûteuse par apprenant desservi²⁵⁸ et par heure²⁵⁹, selon les chiffres de l’exercice 2014-2015^{DA} (voir la tableau, à droite).

²⁵⁸ Le budget de fonctionnement de 2014-2015 a été divisé par le nombre réel d’apprenants en 2014-2015, sans égard au nombre de semaines au cours desquelles les apprenants ont participé au programme.

²⁵⁹ Le budget de fonctionnement 2014-2015 a été divisé par le nombre total d’heures de service en 2013-2014. Le calcul des heures de service s’est basé sur l’estimation du

- **Une formation plus longue.** Les apprenants du volet du programme d'AFB destinés aux personnes sourdes y restent pour une durée médiane d'un an – c'est-à-dire bien plus longtemps que les apprenants de tous les autres volets^{DA}.
- **Un apprentissage plus lent.** Les apprenants du volet destiné aux personnes sourdes prennent deux fois plus de temps pour terminer un élément du plan et presque trois fois plus pour acquérir une compétence. Les fournisseurs de ce volet sont parmi les moins susceptibles (après ceux du volet destiné aux Autochtones) de satisfaire à leurs normes relatives à la progression de l'apprenant : seulement 64 % ont atteint le seuil en 2014-2015^{DA}.
- **Des résultats plus faibles.** Les apprenants du volet destiné aux personnes sourdes sont les moins susceptibles d'acquérir au moins une compétence, de réussir au moins une tâche jalon ou une tâche jalon précise qui leur est donnée, et ils sont parmi les moins susceptibles (après ceux du volet destiné aux Autochtones) de satisfaire à toutes les exigences de leur voie de transition^{DA}. Les fournisseurs de ce volet étaient aussi ceux qui avaient le moins tendance à dire que leurs apprenants amélioreraient de manière importante leur niveau d'alphabétisation et que ceux-ci étaient prêts à entamer la deuxième étape de leur cheminement^{SFS}.
- **Des effets obtenus plus faibles.** Comparativement à ceux des autres volets, les apprenants du volet pour les personnes sourdes entrées dans le programme d'AFB sans emploi étaient bien moins susceptibles d'obtenir un emploi à la suite du programme; ils étaient également bien moins susceptibles de reprendre des études^{DA} après le programme. Les fournisseurs de ce volet étaient parmi les moins susceptibles (après ceux du volet destinés aux Autochtones) de dire que leurs apprenants ont réussi la transition vers les prochaines étapes de leur cheminement^{SFS}.
- **Des taux de satisfaction plus faibles.** Si les apprenants du volet destiné aux personnes sourdes sont assez satisfaits dans l'ensemble du programme d'AFB, les taux de satisfaction sont beaucoup plus faibles parmi eux que parmi les apprenants des autres volets. En effet, 85 % des apprenants du volet destiné aux personnes sourdes recommanderaient généralement ou vivement le programme, alors que le pourcentage est de 97 à 98 % dans les autres volets^{DA}. En 2014-2015, seulement 71 % des fournisseurs du volet destinés aux personnes sourdes ont atteint la norme relative à la satisfaction de la clientèle, de loin le plus faible pourcentage atteint dans tous les volets^{DA}.

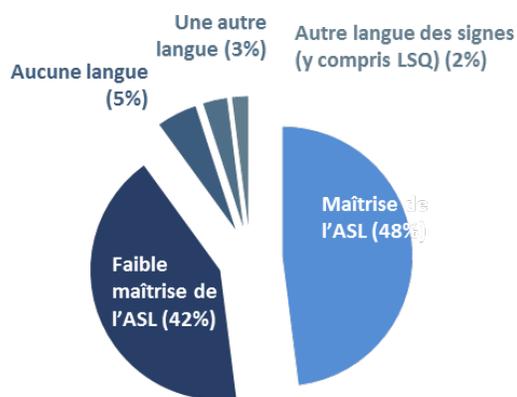
temps consacré au service et le nombre de semaines de participation en 2013-2014. Les valeurs manquantes du temps consacré au service ont été remplacées par la moyenne du programme. Les heures de service pourraient être sous-estimées (et le coût à l'heure, surestimé) si les fournisseurs ont enregistré les apprenants après que ces derniers ont passé un certain temps dans le programme.

Coût approximatif par...	Personne sourde	Autochtone	Francophone	Anglophone
apprenant servi	6 100 \$	2 200 \$	2 400 \$	1 900 \$
heure	20,50\$	6,50 \$	10,50 \$	6,50 \$

Grâce aux entrevues, aux visites de consultation et au sondage auprès des fournisseurs de services, il a été possible de cerner les causes de ces difficultés. Tous les champs d'enquête suggèrent fortement que **les difficultés constatés dans le volet destiné aux personnes sourdes ont pour origine les problèmes particuliers que pose le travail avec cette clientèle, et non à la faiblesse du rendement des fournisseurs de services.** Les difficultés les plus importantes sont les suivantes :

Le volet destiné aux personnes sourdes dessert des apprenants ayant grandi sans aucune langue

Certaines personnes sourdes entrent dans le programme d'AFB sans bien maîtriser une première langue (L1), sans parler une langue des signes et sans aucune langue parlée^{VC,ESF}. En 2010, un rapport de la DLI indique que moins de la moitié des apprenants ont commencé le programme avec une maîtrise au niveau d'un locuteur ayant l'ALS comme langue maternelle : voir le tableau ci-dessous, adapté du rapport de la DLI²⁶⁰.



Le fait qu'un apprenant puisse ne pas bien maîtriser la L1 peut s'expliquer de plusieurs façons. L'enfant peut grandir au sein d'une petite collectivité ou dans un pays étranger n'ayant pas de réseau solide de locuteurs d'une langue des signes. Il arrive que les médecins espèrent qu'un enfant malentendant finira par parler en l'exposant uniquement à la langue parlée pour s'apercevoir finalement qu'il est incapable de l'apprendre. Il se peut que les parents de l'enfant entendent (c'est le cas en général) et n'apprennent pas la langue des signes. Selon un fournisseur, « pour les parents, c'est

²⁶⁰ Deaf Literacy Initiative (2010). [Ontario Adult Literacy Curriculum ASL Feasibility Study Report](#).

comme avoir un étudiant étranger chez eux ». C'est ce qui explique que certains enfants sourds soient simplement laissés à eux-mêmes dans leur petit monde, sans aucune langue pour s'exprimer^{VC, EFS}.

« Certains enfants sourds sont simplement laissés à eux-mêmes **dans leur petit monde.** »

-Fournisseur de services

Des fournisseurs mentionnent que l'absence de bonne maîtrise d'une L1 rend *tout* apprentissage plus difficile ensuite, et cela signifie qu'il faudra consacrer beaucoup de temps et d'effort à enseigner l'ASL avant de passer à l'étape de l'alphabétisation en tant que telle. De l'avis d'un fournisseur, « les volets anglophones arrivent comme perfectionnement, alors que nos élèves arrivent sans parler aucune langue^{VC, EFS}. »

Le volet destiné aux personnes sourdes est le seul où l'on enseigne l'anglais langue seconde (ALS)

Dans un autre volet, un apprenant ne parlant pas l'anglais ni le français serait aiguillé vers un autre service (ex. : le programme des Cours de langue pour les immigrants au Canada [CLIC] si l'apprenant est un nouvel arrivant). Dans le volet destiné aux personnes sourdes, ceux-ci sont admissibles à l'AFB et sont vraiment nombreux^{VC, EFS} : dans le groupe de discussion avec les personnes sourdes, nous avons appris que l'objectif principal en entrant dans le programme était d'améliorer leur anglais. Selon un apprenant :

Mon but [est] de m'améliorer en anglais parce que je veux devenir mécanicien d'aéronef; il faut des compétences en anglais et en mathématiques. Je dois pouvoir lire les manuels et communiquer avec les personnes entendantes par courriel; c'est pourquoi j'ai besoin de comprendre l'anglais écrit et de savoir écrire dans cette langue^{GDEA}.

Cela présente une difficulté particulière pour les fournisseurs de services de ce volet. Non seulement on doit consacrer des ressources à l'enseignement de l'ALS, mais on doit l'apprendre à des personnes qui n'entendent pas; l'apprentissage est bien plus difficile pour elles que pour des personnes qui entendent^{VC, EFS}. L'absence de bonne maîtrise d'une L1 et l'absence de maîtrise de l'anglais sont dans un rapport de la DLI signalés comme deux des raisons les plus courantes qui expliquent pourquoi les apprenants

« s'éternisent » dans le programme AFB pour les personnes sourdes²⁶¹. Il est également difficile de recruter du personnel qui maîtrise parfaitement l'anglais et l'ASL²⁶².

« Ce programme a pour but d'élever le niveau d'**alphabétisation**, mais il vise également l'acquisition de compétences **linguistiques**, et ce, dans deux langues : l'ASL et l'anglais. »
Fournisseur de services^{VC, EFS}

Résumant la situation particulière du volet des apprenants sourds sur le plan linguistique, un fournisseur a expliqué : « Ce programme a pour but d'élever le niveau d'alphabétisation, mais il vise également l'acquisition *linguistique*, et ce, non dans une langue mais dans deux : l'ASL et l'anglais^{VC, EFS} ».

Les personnes sourdes se heurtent à des obstacles à l'éducation et à l'emploi

Sur le papier, les personnes du volet destiné aux personnes sourdes entrent dans le programme d'AFB avec un niveau de scolarité plus élevé que les apprenants des autres volets^{DA, 263}. Mais selon les fournisseurs, il n'est pas correctement tenu compte des niveaux d'alphabétisation de leurs apprenants à l'arrivée. Les fournisseurs observent qu'avec la fermeture de nombreuses écoles provinciales pour les sourds en Ontario, les enfants sourds sont souvent placés dans des classes « ordinaires » avec des enfants entendants, ce qui cause des problèmes. Il se peut que l'interprète assigné à l'enfant soit plus ou moins bien formé et que le service d'interprétation reçu par l'enfant en classe soit par conséquent imparfait^{VC, EFS}. De plus, les enfants sourds ne peuvent pas prendre des notes et regarder en même temps l'enseignant communiquer en langue des signes – un problème qui continuera de ralentir leur apprentissage une fois qu'ils suivront comme adultes un programme d'AFB^{VC, EFS}.

²⁶¹ Deaf Literacy Initiative. (2010). [Ontario Adult Literacy Curriculum ASL Feasibility Study Report](#).

²⁶² Deaf Literacy Initiative (2010). [AFB Capacity Assessment Report](#).

²⁶³ Ils sont bien plus susceptibles d'avoir terminé l'école secondaire, plus susceptibles d'avoir terminé des études ou une formation au cours des six dernières années, et bien moins susceptibles d'avoir un historique d'études interrompues.^{DA}

Un apprenant sourd ne peut pas **prendre des notes** et regarder en même temps l'enseignant communiquer en langue des signes.

Ces raisons et d'autres amènent les fournisseurs de services du volet des personnes sourdes à dire que **même les apprenants ayant une 12^e année peuvent entrer dans un programme d'AFB sans avoir un niveau de base en alphabétisation et en numérotation**^{VC, EFS}. Selon un des fournisseurs, beaucoup de personnes sourdes « sont perdues dans le système » et ne sortent de l'école secondaire qu'avec un niveau 4 ou 5 d'alphabétisation fonctionnelle^{VC, EFS}.

Les apprenants qui ont suivi le programme d'AFB se heurtent à d'autres difficultés qui nuisent aux résultats escomptés à plus long terme. Pour les apprenants de la voie de transition vers les études postsecondaires, il n'existe que deux universités où l'enseignement se fait exclusivement en ASL dans le monde²⁶⁴ et aucune au Canada. Les apprenants qui sont dans la voie de transition vers l'emploi peuvent chercher des possibilités dans les domaines du secrétariat, des services et de l'industrie, mais ils se heurtent à la discrimination dans le recrutement malgré la mise en œuvre de la LAPHO^{VC, EFS, 265}. Les fournisseurs ont donné des exemples :

Il faut que les gens donnent une chance aux [personnes sourdes]. Un apprenant voulait accéder à un apprentissage lui permettant de devenir peintre en bâtiment. Notre conseillère a communiqué avec le responsable syndical chargé de la formation, mais il a refusé de travailler avec l'apprenant. Il a invoqué des questions de sécurité, etc., et dit que l'apprenant ne serait jamais embauché par un employeur et que ce n'est pas à lui de payer pour les services d'un interprète^{VC, EFS}.

Ils sont simplement poussés en avant d'un bout à l'autre du système, et lorsqu'ils obtiennent leur diplôme, ils n'ont pas les compétences en alphabétisation, et lorsqu'ils essayent de trouver du travail, ils ne peuvent pas démontrer qu'ils ont le niveau requis ...[Les gens] les voient comme des incapables, des idiots ...Certains ont demandé des interprètes, mais les interprètes ne sont pas toujours disponiblesLes personnes sourdes peuvent devoir aller à l'entrevue sans interprète et répondre par écrit à chaque question, et l'interlocuteur a l'impression qu'ils ne sont pas qualifiés. Ou ...[l'employeur] découvre que, pour respecter les droits d'une personne sourde, un interprète doit être présent à

²⁶⁴ Gallaudet University in Washington, DC and the National Technical Institute for the Deaf in Rochester, NY.

²⁶⁵ Stephenson, S. (2003). [Workforce Literacy and the Deaf Stream Literacy Classroom](#).

toutes les réunions, ce qui peut être très coûteux, alors l'employeur ne tient pas à assumer ce coût. C'est tellement plus facile d'embaucher une personne qui entend. Le système ne fonctionne pas, et on se demande pourquoi ils n'ont ni but ni espoir : c'est parce qu'on les a laissés constamment tomber^{VC, EFS}.

En outre, une fournisseuse a indiqué que les programmes d'Emploi Ontario (EO) autres que le programme d'AFB ne sont pas toujours adaptés à une clientèle sourde et qu'elle doit parfois renvoyer le personnel des services d'emploi vers la LAPHO pour assurer l'accessibilité^{VC, EFS}.

« Il a dit que l'apprenant ne **serait jamais embauché** par un employeur et que **ce n'est pas à lui** de payer pour les services d'un interprète. »

-Fournisseur de services^{VC, SPI}

Le CLAO n'est pas encore totalement convivial pour les personnes sourdes

Comme l'apprentissage dans le CLAO est orienté vers les buts individuels des apprenants, il est censé fonctionner avec les apprenants de n'importe quel volet ayant des intérêts, des niveaux et des buts divers. Malheureusement, la transition vers le CLAO n'est pas terminée dans le volet destiné aux personnes sourdes.

Les fournisseurs du volet destiné aux personnes sourdes étaient les **moins susceptible de déclarer qu'ils ont la capacité de fournir des services d'AFB conformes au CLAO**^{SFS}. Ils étaient également les moins susceptibles d'avoir suivi une formation sur le CLAO l'année précédente^{SFS}. L'un des fournisseurs a déclaré :

Il n'est pas souvent possible d'adapter le contenu aux personnes sourdes. Le programme sur les compétences essentielles a été conçu et mis à l'essai pour des anglophones. Nous avons constaté que les fournisseurs et le personnel du volet destiné aux apprenants sourds sont souvent les derniers consultés. Et ce constat s'applique à peu près à tout – le contenu est conçu pour le volet anglophone d'abord et ensuite, on tente de l'adapter aux autres volets. Il faut qu'ils changent leur manière de penser pour tenir compte de la nécessité d'inclure tous les groupes d'apprenants^{VC, EFS}.

« On conçoit les services pour **le volet anglophone d'abord** et ensuite on essaye de l'intégrer aux autres volets. »

-Fournisseur de services^{VC,EFS}

Les tâches jalons posent des problèmes particuliers aux fournisseurs du volet destiné aux personnes sourdes. Les fournisseurs de ce volet sont de loin ceux qui y sont les plus défavorables comparativement à ceux des autres volets. De façon massive, ils estiment que les tâches jalons sont difficiles à administrer, non pertinentes pour les apprenants, inadéquates à l'enseignement d'apprenants adultes et insuffisamment diversifiées compte tenu du groupe de tâches et du niveau^{SFS}. Les personnes sourdes sont les moins susceptibles de réussir au moins une tâche jalon et les moins susceptibles de réussir une tâche jalon précise qu'ils ont tenté de faire^{DA}.

Les mêmes préoccupations ont été exprimées au cours des entrevues et des visites de consultation. Les tâches jalons étaient souvent décrites comme **trop difficiles pour des personnes sourdes en raison du niveau d'anglais requis**^{VC, EFS}. Certains fournisseurs pensaient également qu'elles n'étaient pas culturellement adaptées aux expériences et aux intérêts de ces apprenants et par conséquent, pour citer un fournisseur, qu'elles « étaient incompatibles avec un apprentissage personnalisé »^{VC, EFS, 266}.

Les fournisseurs ont indiqué que les difficultés signalées au sujet des tâches jalons sont anxiogènes pour eux autant que pour leurs apprenants^{VC, EFS}. Ce sont les apprenants de ce volet à qui on fait faire le plus de tâches jalons et ils y échouent le plus souvent^{DA}, ce qui peut susciter des sentiments de honte et d'insatisfaction. Un fournisseur a donné l'exemple suivant :

Nous avons perdu une apprenante cette année. Elle a été informée qu'on allait administrer la tâche jalon au milieu de l'année. Elle est devenue très nerveuse. Elle ne voulait pas la faire et a quitté le programme. Cela a provoqué chez elle beaucoup d'anxiété. Nous avons été tristes de la voir partir, et elle nous a dit que c'était à cause de cette tâche jalon qu'elle trouvait trop difficile. Elle pensait qu'elle échouerait et cela lui faisait honte. C'est ce qui l'a amenée à quitter le programme^{VC, EFS}.

Un fournisseur du volet destiné aux personnes sourdes a exprimé cette préoccupation au sujet des tâches jalons : « Le Ministère nous demande d'intégrer les gens dans le

²⁶⁶ Des problèmes analogues sont mentionnés dans l'évaluation du programme d'AFB réalisé en 2011 par Deloitte et dans le projet d'examen des tâches jalons de Mazzulla et Geraci en 2013.

programme et de les en faire sortir le plus rapidement possible pour qu'ils puissent aller travailler et payer des impôts »^{VC, EFS}, tandis qu'un autre a déclaré :

Tous les ans, je me demande avec inquiétude si [les apprenants] réussiront la tâche jalon. Si je n'en ai plus à leur donner qu'ils puissent réussir, que va-t-il se passer? Est-ce que je vais leur interdire l'accès au programme parce que je sais qu'ils vont échouer? Nous ne sommes que deux, et je m'efforce d'enseigner à [plusieurs douzaines] d'apprenants différents, qui sont tous de niveaux différents, et il n'y a pas de programme d'études pour eux. Le MFCU doit embaucher quelqu'un afin de concevoir un programme particulier pour le volet destiné aux personnes sourdes^{VC, EFS}.

Certains faits probants indiquent que **cette anxiété au sujet de la réussite des tâches jalons a provoqué le recours à certaines manœuvres stratégiques**. La tâche jalon 54 (où il est demandé à l'apprenant de se connecter à un compte utilisateur) est donnée à près de 56 % des apprenants du volet destiné aux personnes sourdes. Le pourcentage d'assignation de cette tâche « facile » est plus élevé dans ce volet que dans tous les autres^{DA}. Les fournisseurs reconnaissent qu'ils organisent des activités « en fonction du test », par exemple en enseignant aux apprenants les termes qu'ils auront à connaître en anglais pour réussir une tâche jalon précise, ou en leur donnant des « tâches jalons préalables », ce qui consiste essentiellement à leur faire faire des versions d'essai des tâches jalons^{VC, EFS}.

En outre, les **tâches culminantes ne sont pas utilisables dans le volet destiné aux personnes sourdes**. Seulement 1 % d'entre elles ont réussi une tâche culminante, un pourcentage bien inférieur à celui atteint dans les autres volets^{DA}. Les fournisseurs du volet destiné aux personnes sourdes sont majoritairement négatifs dans leur évaluation des tâches culminantes; dans le sondage qui leur a été soumis, aucun fournisseur du volet destiné aux personnes sourdes n'a convenu que les tâches culminantes aident à évaluer si un apprenant est prêt à passer à la prochaine étape, et un seul a indiqué qu'il y avait un nombre suffisant de tâches culminantes parmi lesquels choisir^{SFS}.

Dans les entrevues et les visites de consultation, les fournisseurs du volet destiné aux personnes sourdes ont donné comme explication que les tâches culminantes exigent un niveau élevé en anglais ainsi qu'une foule d'autres compétences, de sorte qu'elles sont **trop difficiles pour la majorité des personnes sourdes**. Un fournisseur a indiqué : « Nous avons essayé d'en administrer [une] une fois à un apprenant d'un niveau plus élevé, sans succès, c'est pourquoi nous ne songeons même plus à essayer. Ils ne réussiront pas. » Un autre fournisseur a dit carrément : « Ne rêvons pas : jamais une tâche culminante ne sera réussie dans le volet destiné aux personnes sourdes. ». Et il a ajouté : « C'est un gros problème, parce que cela influe sur la perception de notre rendement^{VC, EFS} ».

Probablement à cause de ces difficultés, les fournisseurs du volet destiné aux personnes sourdes étaient considérablement **plus défavorables que ceux des autres volets aux**

mesures de l'efficacité prévues dans les normes relatives à la qualité du service (NQS)^{SFS}. En particulier, ils étaient préoccupés par les mesures de la progression de l'apprenant et de l'atteinte des buts et étaient très favorables à une réduction de la pondération des mesures de l'efficacité^{SFS}. Une mesure révisée de la pertinence de la participation dont la pondération serait suffisante pour contrebalancer les mesures de l'efficacité et qui tiendrait compte du fait que les personnes sourdes ont plus de difficultés d'apprentissage (comparativement à beaucoup d'autres indicateurs de la pertinence de la participation) serait un moyen adéquat de reconnaître le travail que font les fournisseurs avec cette population plus difficile à desservir.

Réussites et possibilités

Les difficultés et les obstacles dont il est question ci-dessus expliquent largement le rendement inférieur en ce qui concerne l'optimisation des ressources, les résultats, les résultats escomptés à long terme et le degré de satisfaction dans le volet destiné aux personnes sourdes. Au cours des entrevues et des visites de consultation, un certain nombre de réussites, de possibilités et de pratiques exemplaires nouvelles pouvant atténuer ces difficultés ont été repérées.

Une plus grande autonomie chez les personnes sourdes

Les apprenants du volet destiné aux personnes sourdes ont bien plus tendance que ceux des autres volets à viser l'autonomie^{DA, 267} et dans la description des cinq voies de transition, les fournisseurs de ce volet ont formulé les commentaires les plus favorables au sujet de l'exactitude et de l'exhaustivité de la description de la voie de transition vers l'autonomie^{SFS}. Les entrevues et les visites de consultation ont permis de constater que l'autonomie est un but important des programmes qui s'adressent aux personnes sourdes^{VC, EFS}.

Les fournisseurs ont insisté sur le fait que, pour les apprenants sourds, **apprendre à lire et à écrire en anglais est le pont principal qui mène à l'autonomie**^{VC, EFS}. Les fournisseurs ont précisé qu'en améliorant leurs compétences en anglais, leurs apprenants ont appris^{VC, EFS} :

- à établir un budget;
- à consulter l'étiquetage nutritionnel;
- à comprendre les mises en garde sur les emballages de médicaments;

²⁶⁷ Au total, 48% des apprenants du volet destiné aux personnes sourdes sont dans la voie de transition vers l'autonomie, comparativement à seulement 10 % dans le volet destiné aux anglophones, 20 % dans le volet destiné aux francophones et à 23 % dans le volet destiné aux Autochtones^{DA}.

- à faire leurs achats d'épicerie et à suivre une recette;
- à présenter des demandes de citoyenneté;
- à lire des documents juridiques;
- à utiliser un cellulaire ou une tablette;
- à éviter les fraudes par courriel.

Les fournisseurs favorisent l'autonomie des apprenants, peu importe la voie de transition. Par exemple, un fournisseur incite l'apprenant à venir au processus d'admission seul plutôt qu'accompagné de l'un de ses parents ou des deux (les parents souhaitent souvent accompagner un apprenant qui vient juste de sortir de l'école secondaire)^{VC, EFS}. À comparer à ceux des autres volets, les apprenants du volet destiné aux personnes sourdes sont bien plus susceptibles de parvenir à l'autonomie à l'étape qui suit la formation d'AFB^{DA}. Dans le groupe de discussion, un apprenant de la voie de transition vers les études postsecondaires a déclaré : « Ce programme m'a donné les moyens d'être responsable et autonome, et de découvrir par moi-même ce dont j'ai besoin pour m'améliorer^{GDEA} ».

Les fournisseurs travaillent en collaboration étroite avec la collectivité des personnes sourdes

Comme tous les fournisseurs du volet destiné aux personnes sourdes sont situés dans une zone urbaine (ex. : Ottawa) ou une agglomération régionale (ex. : Sault Ste. Marie), chacun dispose d'une collectivité locale importante de personnes sourdes. Les fournisseurs ont envisagé d'organiser des forums pour la collectivité et de s'adresser aux cercles de locuteurs d'ASL, aux écoles provinciales pour élèves sourds et aux conseils scolaires locaux qui desservent les élèves sourds inscrits au réseau régulier^{VC, EFS}. Les fournisseurs du volet destiné aux personnes sourdes étaient les plus susceptibles de s'appuyer sur le PSA de leur réseau régional comme moyen de cerner les besoins de la collectivité^{SFS} qu'ils desservent comparativement aux fournisseurs des autres volets.

Cependant, les fournisseurs se sont plaints du fait que les personnes sourdes ayant des niveaux faibles d'alphabétisation en anglais peuvent être difficiles à toucher parce qu'elles ne peuvent pas lire les annonces imprimées ni comprendre les annonces à la radio, et parce qu'on manque de données solides de recensement sur ces populations et leurs besoins^{VC, EFS}.

Les intervenants conçoivent du contenu d'apprentissage convivial pour les personnes sourdes

Ces dernières années, des intervenants de la DLI et du Ministère, des fournisseurs du volet destiné aux personnes sourdes et d'autres intervenants ont conçu du contenu et des méthodes d'apprentissage spécialement axés sur les apprenants sourds et les

praticiens qui enseignent à ces apprenants. En voici des exemples (tous les documents sont en anglais ou en ALS) :

- **Une formation en ligne qui s'adresse aux praticiens enseignant aux personnes sourdes**, et a été conçue par la DLI, et comprend des vidéos en ALS sur [les voies de transition](#), [l'établissement d'objectifs](#), [l'apprentissage axé sur des tâches](#), [les difficultés d'apprentissage](#), [l'évaluation](#), et de nombreux autres sujets en rapport avec les personnes sourdes.
- [Bridging to Deaf Success](#), une adaptation de l'outil Signposts (du volet destiné aux anglophones) au volet destiné aux personnes sourdes, qui aide les praticiens à évaluer les niveaux d'alphabétisation des apprenants dans différents secteurs de compétences.
- [Deaf Literacy Skills for the Workforce et Deaf Literacy Skills for the Workplace](#), un outil conçu par la DLI qui comprend des guides pour les praticiens et des manuels pour les apprenants.
- [Deaf CAN! Workforce Literacy Resource](#), un outil créé par Durham Deaf Services, qui recense les emplois de premier échelon les plus populaires parmi les personnes sourdes et les compétences particulières en alphabétisation à acquérir pour les occuper.
- Formation sur le [langage visuel de manipulation](#). Un fournisseur a parlé avec enthousiasme de cette nouvelle méthode d'enseignement de l'anglais par la manipulation tactile de formes aux personnes sourdes ou à d'autres apprenants visuels.
- [Read Forward](#), une évaluation en lecture conforme aux critères d'IASA créée par le Collège Bow Valley à Calgary. Un fournisseur a fait l'éloge de cette ressource, disant que les personnes sourdes l'apprécient, qu'elle est de conception visuelle et permet aux apprenants de passer plusieurs fois les tests et ainsi, de s'améliorer graduellement.
- [Deaf CAMERA](#), l'adaptation faite par la DLI du système CAMERA (Communications and Math Employment Readiness Assessment).
- **L'aménagement physique des salles de classe.** Les fournisseurs ont installé de nombreux tableaux blancs sur les murs pour permettre à plusieurs apprenants de les voir et de les utiliser ensemble; ils ont placé les bureaux en demi-cercle pour permettre à chaque apprenant de voir tous les autres apprenants communiquer en langue des signes; ils se sont assurés que rien dans les classes n'obstrue la vue et qu'un bon éclairage aide les apprenants ayant une déficience visuelle attribuable au syndrome de Usher ou à une autre maladie^{VC, EFS}.
- **Les conférenciers invités.** Un fournisseur a invité un entrepreneur sourd d'une autre province qui a créé et exploite sa propre entreprise de construction. Celui-ci a fait une démonstration pratique de matériaux de construction et expliqué en ASL l'activité de son entreprise aux apprenants^{VC, EFS}.

- Le document du Ministère, **Tâches supplémentaires** (2011) qui s'adresse aux praticiens et présente des tâches conformes au CLAO conçues pour être adaptées à la culture des personnes sourdes. Par exemple :
 - « Utiliser du papier, un stylo et des gestes, ainsi que le menu, pour commander un repas au restaurant. »
 - « Rédiger une lettre au conseiller pour les personnes handicapées d'un établissement postsecondaire afin de demander des aménagements spéciaux dans le milieu d'apprentissage. »
 - « Compiler et afficher les données sur la gamme des attitudes des membres de la [collectivité des personnes sourdes] face à un sujet d'intérêt, par exemple les implants cochléaires. »

Les personnes sourdes tirent parti des possibilités de l'apprentissage à distance

La voie électronique est plus populaire parmi les apprenants du volet destiné aux personnes sourdes que parmi les apprenants de tous les autres volets. Les deux-tiers environ des apprenants du volet destiné aux personnes sourdes sont abonnés à **Deaf Learn Now**,^{DA, VC} le fournisseur de services en ligne pour les personnes sourdes. Il n'a pas été possible d'évaluer le pointage obtenu pour la satisfaction de la clientèle²⁶⁸, mais le personnel de Deaf Learn Now a indiqué qu'il avait reçu « énormément de commentaires positifs, la plupart des critiques portant sur le fait que [les apprenants] veulent plus de contenu. »^{VC}

Le volet destiné aux personnes sourdes a également **une proportion élevée d'apprenants en formation mixte**. Selon le sondage auprès des fournisseurs de services, la totalité des fournisseurs du volet destiné aux personnes sourdes ont dit avoir des apprenants qui suivent une formation mixte, et la raison qu'ils citent le plus souvent pour aiguiller les apprenants vers des programmes en ligne, c'est que ces derniers *préfèrent* l'apprentissage mixte^{SFS}. Le personnel de Deaf Learn Now a indiqué que presque tous leurs apprenants suivent un apprentissage mixte; certains, par exemple sont inscrits au programme d'AFB en personne pour personnes sourdes au Collège George Brown, dont le bureau se trouve juste au bout du couloir dans le même bâtiment^{VC}. Les personnes sourdes semblent donc utiliser la voie électronique comme complément des services en personne et non comme solution de rechange.

²⁶⁸ Au total, trois apprenants de Deaf Learn Now ont évalué la satisfaction de la clientèle à leur départ^{DA}. Cela peut être attribuable à fait que les périodes de participation des apprenants du volet destiné aux personnes sourdes sont longues.

Pourquoi l'apprentissage à distance est-il si populaire parmi les personnes sourdes? L'évaluation a permis de faire apparaître plusieurs raisons qui expliquent ce phénomène :

- **le contenu en ligne est visuel** et donc, adapté au style d'apprentissage caractéristique des personnes sourdes^{VC, EFS, 269};
- de façon plus générale, la collectivité des personnes sourdes a **adopté les technologies en ligne**²⁷⁰;
- Deaf Learn Now propose plusieurs éléments qui rendent le programme **attrayant pour les apprenants**, par exemple « la ludification » du contenu, une remise d'insignes aux apprenants qui terminent des cours en ligne, et la vidéoconférence individuelle en ASL avec les apprenants qui ont besoin d'une aide plus individualisée^{VC};
- Deaf Learn Now est administré par le Collège George Brown qui entretient **une relation étroite avec les fournisseurs du volet destiné aux personnes sourdes** (y compris un fournisseur qui loge dans le même immeuble que le collège). Cela facilite les aiguillages réciproques^{VC 271}.

La prestation électronique des services du volet destiné aux personnes sourdes comporte aussi des **difficultés particulières**. Les fournisseurs du volet n'aiguillent pas certains apprenants vers la voie électronique à cause de problèmes d'accessibilité^{SFS}; l'apprentissage à distance est moins accessible aux apprenants qui ont de faibles niveaux d'alphabétisation ou d'anglais, et ceux-ci sont nombreux^{VC, EFS}. Le caractère visuel de l'apprentissage en ligne ne convient pas non plus aux personnes sourdes qui ont une déficience visuelle. Certains intervenants pensaient qu'il n'y a pas suffisamment

²⁶⁹ Burgstahler, S. (2002). Distance learning: Universal design, universal access, *Educational Technology Review*, 10(1): p. 32-61.

²⁷⁰ Deaf Literacy Initiative. (2010). [AFB Capacity Assessment Report](#).

²⁷¹ Une autre raison pouvant expliquer la popularité de la voie électronique parmi les personnes sourdes tient au fait que c'est **un outil qui permet de toucher des apprenants de partout dans la province**. Cela peut être très important dans le volet destiné aux personnes sourdes parce que c'est celui qui compte le moins de fournisseurs de services, et aucun dans les zones rurales ou éloignées de l'Ontario. Certains apprenants doivent effectuer de longs déplacements ou même, déménager dans une autre ville de la province pour avoir accès aux services d'AFB en personne^{I, VC}. Le personnel de la DLI a proposé d'ajouter des services à Barrie, Belleville, Kitchener-Waterloo et Milton. Cependant, la proportion importante d'apprenants qui accèdent à un mode de prestation mixte dans le volet destiné aux personnes sourdes montre que peu d'apprenants sourds accèdent au programme par la voie électronique comme *solution de rechange* à la prestation des services en personne. Il s'ensuit que **l'accessibilité géographique de la voie électronique pourrait ne pas être la raison fondamentale de la popularité de ce service parmi les personnes sourdes**.

de contenu en ligne pour les personnes sourdes^{SFS, VC, EFS}, et selon un fournisseur^{VC, EFS} et un rapport de la DLI²⁷², la conception de contenu en ligne pour les personnes sourdes coûte cher parce qu'il faut le présenter à la fois en anglais et en ASL.

Conclusion

Le volet destiné aux personnes sourdes est **un cas à part dans le programme d'AFB** : ce n'est pas seulement un programme d'alphabétisation, c'est un programme d'acquisition de compétences *linguistiques* pour les apprenants qui veulent apprendre une ou même deux langues qui ne sont pas des langues maternelles (anglais et ASL), sans lesquelles la transition vers l'autonomie, l'emploi ou d'autres études est difficile, voire impossible. Autrement dit, le volet destiné aux personnes sourdes est un volet unique parce que la collectivité qu'il dessert est unique : elle occupe une place comparable, sur certains plans, à celle des nouveaux arrivants (qui doivent se familiariser également avec une nouvelle langue et une nouvelle culture) et sur d'autres plans, comparable à celle des Canadiens de la première génération (qui grandissent avec une langue et une culture différentes de celles de leur parents), et sur d'autres plans encore, sa situation est distincte (par exemple, les personnes sourdes grandissent parfois sans aucune langue).

Compte tenu des caractéristiques uniques du volet et de son double mandat d'acquisition linguistique et d'alphabétisation, il n'est pas surprenant que les coûts soient plus élevés et les résultats, moins solides que dans les autres volets. Le **volet destiné aux personnes sourdes devrait être salué pour ses réussites** dans des circonstances difficiles au lieu d'être vu comme un volet moins efficace que les autres.

Le Ministère peut reconnaître la spécificité du volet destiné aux personnes sourdes et en tenir compte en :

- appuyant l'**adaptation des éléments du CLAO** (ex. activités axées sur les tâches) pour les personnes sourdes;
- veillant à ce que les tâches jalons et les tâches culminantes soient plus conviviales pour les personnes sourdes;
- **modifiant la formule des NQS appliquée au volet destiné aux personnes sourdes** afin de diminuer le poids des mesures de l'efficacité, et/ou en mettant en œuvre des normes plus réalistes en ce qui concerne la progression de l'apprenant et l'atteinte des buts;
- continuant à **soutenir le fournisseur Deaf Learn Now de la voie électronique** comme partie intégrante du volet d'AFB destiné aux personnes sourdes.

²⁷² Deaf Literacy Initiative. (2014). [Background on the Deaf e-Channel](#).

Malgré la spécificité du volet destiné aux personnes sourdes, ses difficultés ressemblent, sur certains points, à celles auxquelles se heurtent les fournisseurs de services d'AFB desservant des minorités sociolinguistiques (ex. : nouveaux arrivants francophones de l'Afrique de l'Ouest), les apprenants faisant face à de multiples obstacles (ex. : personnes ayant une déficience intellectuelle) ou les personnes anglophones ou francophones dont le français ou l'anglais n'est pas la langue maternelle (ex. Autochtones ayant grandi en parlant une langue autochtone et non l'anglais ou le français). Les fournisseurs de services qui desservent ces populations ont souvent les mêmes difficultés que ceux du volet destiné aux personnes sourdes : difficultés à rendre le matériel adapté sur le plan culturel, saisie difficile des progrès graduels par les tâches jalons et les tâches culminantes, nécessité d'interventions plus intensives qui coûtent plus cher et prennent plus de temps, et discrimination contre les apprenants aux étapes suivantes de leur cheminement.

La présente étude de cas, et en particulier la description des réussites et des possibilités, devrait servir à **favoriser l'accessibilité de tous les apprenants d'AFB admissibles**, et non uniquement l'accessibilité de ceux qui s'identifient comme personnes sourdes.