



## **Pour une politique globale d'éducation des adultes**

Document d'orientation de l'ICÉA en faveur de  
l'adoption par le gouvernement du Québec d'une  
nouvelle politique d'éducation des adultes.

Mars 2019

[www.icea.qc.ca](http://www.icea.qc.ca)

## RECHERCHE, ANALYSE ET RÉDACTION

**Daniel Baril**, directeur général (ICÉA)

## RÉVISION

**Johanne Carbonneau**, rédactrice | [jo.carbonneau@xplornet.ca](mailto:jo.carbonneau@xplornet.ca)

Ce document d'orientation a été adopté par le conseil d'administration de l'ICÉA, à sa séance du 29 janvier 2019.

© La reproduction de ce document, en tout ou en partie, est encouragée à condition d'en mentionner la source.

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2019

ISBN : 978-2-89108-075-0 (version imprimée)

ISBN : 978-2-89108-076-7 (version numérique)



4321, avenue Papineau, Montréal (Québec) H2H 1T3

[www.icea.qc.ca](http://www.icea.qc.ca) | 514 948-2044

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	5
<b>Résumé</b> .....	7
<b>1. Bilan de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue</b> 13	
<b>2. Les limites de la Politique de la réussite éducative de 2017</b> .....	16
<b>3. La nécessité d'une nouvelle politique d'éducation des adultes adaptée aux transformations de la société</b> .....	21
3.1. <i>Répondre aux besoins d'une société exigeante en matière de connaissances et de compétences</i> .....	23
3.2. <i>Mobiliser l'ensemble des lieux établis</i> .....	26
3.3. <i>Tenir compte des lieux en émergence</i> .....	29
3.4. <i>Contrer la persistance et la reproduction des inégalités</i> .....	33
3.5. <i>Reconnaître tous les acquis et toutes les compétences</i> .....	36
3.6. <i>La nécessité de mettre en place une action interministérielle</i> .....	41
<b>Conclusion</b> .....	45

**Table des illustrations**

<b>Figure 1 - Domaines où des actions interministérielles s'avèrent nécessaires .....</b>	<b>22</b>
<b>Figure 2 - Des demandes sociales et individuelles étendues d'apprentissage .....</b>	<b>25</b>
<b>Figure 3 - Une infrastructure de lieux diversifiés d'éducation des adultes .....</b>	<b>27</b>
<b>Figure 4 - Le nouveau paysage de l'infrastructure d'éducation des adultes .....</b>	<b>32</b>
<b>Figure 5 - Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans sans diplôme d'études secondaires, Québec, 1990 et 2016 .....</b>	<b>35</b>
<b>Figure 6 - La reconnaissance des acquis et des compétences tout au long des apprentissages</b>	<b>38</b>
<b>Figure 7 - Chantiers nécessitant une action globale .....</b>	<b>43</b>

## Introduction

En 2002, le gouvernement du Québec adoptait une Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Cette politique s'accompagnait d'un plan d'action pour les années 2002 à 2007. En prévision de l'échéance de 2007 et en vue d'actualiser son plan d'action, le gouvernement procéda à une consultation sans toutefois y donner suite. Depuis 2007, soit plus d'une décennie, le gouvernement du Québec n'a proposé aucune orientation globale en éducation des adultes.

Cela dit, certains ministères ont publié des politiques ou fait connaître des orientations dans leur champ d'action respectif<sup>1</sup>. Ainsi, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur rendait publique en 2017 une Politique de la réussite éducative. Et, il annonce pour l'automne 2019 une stratégie nationale en alphabétisation et en francisation. Pour sa part, le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale a sous sa responsabilité une Stratégie nationale de la main-d'œuvre<sup>2</sup>. D'autres ministères ont également entrepris de telles actions ministérielles en éducation des adultes.

Dans ce contexte d'actions ministérielles, est-il pertinent de se doter d'une nouvelle politique globale d'éducation des adultes ? Pour répondre à cette question, l'ICÉA a consulté ses membres et a tenu des débats d'orientation. Il ressort de ces consultations qu'il s'avérerait pertinent d'élaborer une nouvelle politique d'éducation des adultes. Le présent document d'orientation expose certaines des raisons qui motivent cette proposition.

L'ICÉA constate que l'apprentissage des adultes pose des défis qui dépassent les responsabilités d'un seul ministère et, conséquemment, qu'elle commande une action interministérielle

<sup>1</sup> Par exemple, le Plan d'action concerté en adéquation formation-compétences-emploi, le Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur, la Stratégie numérique du Québec, la politique culturelle du Québec, Partout la culture, la Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion 2016-2021, la Stratégie québécoise en éducation financière.

<sup>2</sup> Vous pouvez consulter une analyse de cette stratégie, publiée par l'ICÉA. Voir Dignard, Hervé. (2019). *Stratégie nationale sur la main-d'œuvre 2018-2023 : une analyse critique*. Dans « Apprendre + Agir », édition 2019. [En ligne] <https://icea-apprendreagir.ca/strategie-nationale-sur-la-main-doeuvre-2018-2023-une-analyse-critique/>. Consulté le 28 janvier 2019.

Essentiellement, l'ICÉA constate que l'apprentissage des adultes pose des défis qui dépassent les responsabilités d'un seul ministère et, conséquemment, qu'elle commande une action interministérielle.

## Résumé

Une décennie après l'échéance du Plan d'action gouvernementale en éducation des adultes et en formation continue, le gouvernement ne semble plus se référer à la Politique gouvernementale d'éducation des adultes, adoptée en 2002. En fait, l'adoption de plusieurs politiques ou orientations ministérielles en éducation des adultes, tout comme l'entrée en vigueur en 2017 d'une politique ministérielle de la réussite éducative, laquelle comprend des orientations en éducation des adultes.

Dans ce contexte d'absence d'une politique globale en éducation des adultes, l'ICÉA considère que le gouvernement devrait entreprendre une démarche d'élaboration

L'ICÉA considère que le gouvernement devrait entreprendre une démarche d'élaboration d'une nouvelle politique d'éducation des adultes.

d'une nouvelle politique d'éducation des adultes. Plusieurs raisons motivent cette proposition. D'abord, le bilan effectué de la politique de 2002 met en évidence les lacunes de celle-ci en regard des défis et enjeux de l'apprentissage des adultes. Ensuite, les politiques ministérielles adoptées depuis 2002,

incluant la Politique de la réussite éducative de 2017, ne répondent pas aux problèmes globaux de l'éducation des adultes. Leurs actions limitées contribuent certainement à des développements importants. Or, il ne relève pas de la responsabilité de ces politiques de s'attaquer à des défis et enjeux touchant l'ensemble du domaine de l'éducation des adultes.

Le présent document d'orientation met en évidence certains des défis qui concernent l'ensemble de l'éducation des adultes et les enjeux qui en découlent. Les actions à entreprendre pour relever ces défis dépassent les responsabilités d'un seul ministère et commandent une action interministérielle. Autrement dit, l'ICÉA estime que ces défis de plus grande portée justifient que le gouvernement adopte une nouvelle politique d'éducation des adultes, une politique globale et interministérielle.

Voici les défis qui, de l'avis de l'ICÉA, devraient retenir particulièrement l'attention.

- L'explosion des demandes individuelles et sociales d'acquisition de connaissances et de compétences, dans la plupart des sphères de la vie quotidienne.
- La grande variété de lieux et de milieux d'éducation et d'apprentissage émergents ou établis depuis longtemps.
- Les inégalités en éducation qui entraînent la marginalisation et l'exclusion, dans une société polarisée entre des personnes fortement scolarisées et une minorité de personnes sans DES ou ne détenant que ce diplôme.
- La difficulté ou l'impossibilité d'obtenir la reconnaissance de tous ses acquis et de toutes ses compétences, de les rendre visibles et de structurer son parcours d'éducation et d'apprentissage.
- L'absence de coordination des ministères qui empêche la systématisation des actions au profit d'objectifs socioéconomiques et culturels collectifs.

Ne pas relever ces défis n'est pas sans conséquence, puisque ceux-ci imposent une pression sur les individus, les organisations, les collectivités et la société. D'autant plus que ces défis s'inscrivent dans la transformation en cours de l'éducation des adultes. Selon l'ICÉA, ils appellent de manière urgente une nouvelle politique qui proposerait des solutions structurantes pour leur faire face. Bref, ne pas relever ces défis pourrait nuire au développement de l'éducation et de l'apprentissage des adultes et accentuer certains enjeux majeurs. En voici des exemples.

- Ne pas répondre aux multiples demandes d'acquisition de connaissances et de compétences utiles au quotidien entraîne des problèmes socioéconomiques de divers types dans les domaines de la santé, des finances personnelles, du vivre-ensemble, du développement durable, du développement collectif, du numérique et de l'emploi.



- Ne pas mobiliser l'ensemble des lieux et des milieux d'éducation et d'apprentissage désorganise la capacité de répondre aux défis d'apprentissage d'une société du savoir et débouche sur un développement tous azimuts où les dédoublements et la concurrence nuisent à l'atteinte d'objectifs collectifs.
- Ne pas s'attaquer aux inégalités que subissent les personnes touchées par la marginalisation et l'exclusion, en raison de l'insuffisance ou de l'inadéquation des connaissances et des compétences acquises, aggrave la fracture éducative et sociale.
- Ne pas reconnaître les acquis et les compétences empêche leur mobilisation et occulte le parcours éducatif des personnes.
- Ne pas coordonner l'action des ministères cloisonne leur apport et affaiblit les interventions de l'État en vue d'atteindre des objectifs collectifs.

Dans ce document d'orientation, l'ICÉA met en évidence certains problèmes associés à chacun des défis traités.

### **Dans un contexte d'une société de plus en plus exigeante en matière de connaissances et de compétences...**

- Nous ne connaissons pas l'éventail des besoins et l'ampleur de la demande d'acquisition de connaissances et de compétences.
- Le domaine des compétences utiles à la vie de tous les jours<sup>3</sup> ne fait pas l'objet d'une approche structurée de la part de l'État.
- Le Québec est l'une des provinces canadiennes affichant le plus haut taux de personnes âgées de 25 à 64 ans ne participant pas à une formation formelle ou non formelle.

### **Alors qu'il importe de mobiliser l'ensemble des lieux et des milieux...**

- Les réductions du financement public des dernières années fragilisent les lieux d'éducation des adultes.

---

<sup>3</sup> Les termes « compétences utiles à la vie » réfèrent à une expression de l'UNESCO qui désigne les compétences largement sollicitées et qui sont complémentaires à l'alphabétisation et à la formation liée à l'emploi. Voir la figure 2 en page 22.

- Le fonctionnement en silo limite la capacité de mobiliser plusieurs lieux et milieux lorsque vient le temps de répondre globalement aux nouveaux besoins et aux nouvelles demandes d'acquisition de connaissances et de compétences.
- Les actions gouvernementales en éducation des adultes ne proposent pas de stratégies pour soutenir des parcours d'apprentissage qui traversent plusieurs lieux d'éducation et d'apprentissage.

### **Pouvant désormais compter sur de nouveaux lieux en émergence d'éducation et d'apprentissage, en plus de ceux établis de longue date...**

- Les politiques publiques en éducation des adultes se heurtent à une conception étroite du champ de l'éducation des adultes et ne correspondent plus aux réalités actuelles de l'apprentissage des adultes.
- Les politiques d'éducation des adultes ne reconnaissent pas certaines nouvelles modalités d'apprentissage, comme l'autoformation en ligne et l'apprentissage par les pairs.
- Les plateformes numériques se révèlent désormais être des lieux d'éducation très variés et structurés. Ces espaces demandent à être reconnus dans toute leur diversité par les politiques d'éducation des adultes.

### **Au sujet de la persistance des inégalités...**

- Les développements des dernières décennies en matière de lieux d'éducation risquent de reproduire les inégalités, au lieu de contribuer à les éliminer.
- L'ensemble de la population ne possède pas nécessairement les compétences en littératie ou en informatique, ce qui empêche encore un grand nombre de personnes de profiter des possibilités d'autoformation en ligne.
- Les services et les programmes existants en éducation des adultes répondent seulement en partie ou pas du tout aux conditions et aux besoins des populations marginalisées.

### **Bien que les individus réalisent des apprentissages dans plusieurs domaines et dans des lieux variés d'éducation...**

- Ils ne peuvent recevoir une attestation reconnue pour divers apprentissages, peu importe le lieu de leur acquisition.
- Les systèmes et les outils de reconnaissance des acquis et compétences fonctionnent chacun à leur manière sans qu'il soit possible de se faire reconnaître par un de ces systèmes ou de ces outils des acquis reconnus par un autre système ou outil.
- Les politiques d'éducation des adultes ne mettent pas à profit la reconnaissance des acquis et compétences lorsque vient le temps de soutenir les parcours d'apprentissage des individus.

### **Les problèmes, défis et enjeux globaux de l'éducation des adultes restent sans réponse, car...**

- En éducation des adultes, les ministères solutionnent les problèmes, relèvent les défis et s'attaquent aux enjeux qui relèvent exclusivement de leur autorité.
- La gouvernance de l'éducation des adultes repose donc sur des instances ministérielles qui n'ont pas le mandat de solutionner des problèmes globaux.
- Bien que l'éducation des adultes doive relever des défis et traiter des enjeux globaux qui dépassent l'action ministérielle, force est de constater que le leadership gouvernementale en la matière est sans porteur.

Depuis plus de 10 ans, le Québec ne dispose plus d'une politique actualisée en matière d'éducation des adultes ni de plan d'action. Dans le contexte d'une société de plus en plus exigeante en matière d'acquisition de connaissances et de compétences dans la plupart des sphères de la vie quotidienne, l'absence d'une politique mise à jour et globale n'est pas sans conséquence.

Depuis plus de 10 ans, le Québec ne dispose plus d'une politique actualisée en matière d'éducation des adultes ni de plan d'action.

La principale conséquence reste sûrement la diminution de la capacité du Québec à surmonter les enjeux relatifs aux apprentissages des adultes évoluant dans une société du savoir. En outre, cette société du savoir accentue l'effet des

inégalités en éducation des adultes, particulièrement en ce qui concerne la pleine participation citoyenne des personnes marginalisées et leur développement personnel. L'ICÉA reconnaît l'existence de politiques ou d'orientations ministérielles en éducation des adultes. Il reconnaît aussi que la Politique de la réussite éducative propose un cadre global incluant des mesures en éducation des adultes. Néanmoins, l'ICÉA considère que ces avancées n'apportent pas de solutions à plusieurs défis systémiques relatifs à l'éducation des adultes. C'est pourquoi l'ICÉA appelle le gouvernement du Québec à adopter une nouvelle politique d'éducation des adultes, globale et inclusive.

## **1. Bilan de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue**

En 2002, le ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi et le ministre délégué à l'Emploi rendaient publique la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, ci-après la « PGÉAFC », et son plan d'action. Cette politique portait sur deux grands domaines d'apprentissage (la formation de base et la formation liée à l'emploi), sur un service (la reconnaissance des acquis) et sur une priorité consacrée à la participation (la levée des obstacles à la participation). Les actions proposées dans la PGÉAFC étaient encadrées par des principes, parmi lesquels :

- l'adoption de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- l'approche centrée sur la personne ;
- l'accent mis sur l'expression des demandes de formation.

La PGÉAFC a permis la mise en œuvre de changements au sein de l'offre de formation et la création de certains services. En formation de base, les mesures les plus structurantes ont concerné la mise à jour du curriculum et le renforcement des services d'accueil et de référence. Dans le domaine de la formation liée à l'emploi, l'essentiel des mesures a renforcé des actions existantes, notamment celles de la Commission des partenaires du marché du travail et d'Emploi-Québec. À titre d'exemple, la promotion de la formation auprès des entreprises, l'information sur le marché du travail et la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre.

Pour sa part, le service de reconnaissance des acquis a fait l'objet de plusieurs mesures structurantes. La PGÉAFC annonçait effectivement la clarification du droit à la reconnaissance des acquis dans les régimes pédagogiques du secondaire et du collégial. Elle établissait aussi le bilan des acquis relatifs à la formation de base et, dans le milieu du travail, elle entendait consolider le système de certification professionnelle. Enfin, malheureusement, la quatrième orientation de la PGÉAFC, qui portait sur la levée des

obstacles à la participation et la persévérance, n'apparaît pas dans le plan d'action. Conséquemment aucune action n'en a découlé<sup>4</sup>.

Au chapitre du bilan, les principales mesures de la PGÉAFC ont été réalisées. En formation de base, le curriculum a été mis à jour, bien que cela ait pris plus d'une décennie. Les SARCA (services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement) ont été mis en place. En formation liée à l'emploi, le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale a poursuivi la gestion et la mise à jour des mesures sous sa responsabilité, en collaboration avec les partenaires du marché du travail. Enfin, en matière de reconnaissance des acquis, le régime pédagogique de la formation générale des adultes réfère à la responsabilité assignée aux commissions scolaires de reconnaître les acquis scolaires et extrascolaires des personnes inscrites aux services éducatifs pour les adultes<sup>5</sup>.

**Lacunes majeures de la politique d'éducation des adultes de 2002**

- Réponse limitée aux besoins et demandes d'apprentissage
- Limite sa portée à quelques lieux d'éducation des adultes
- Absence de plan de financement

Cependant, la PGÉAFC comportait d'importantes lacunes l'empêchant d'exercer pleinement son rôle dans une société du savoir. La plus importante de ces lacunes était sans doute sa faible portée. En effet, la PGÉAFC se limitait à deux seuls domaines, soit la formation de base et la formation liée à l'emploi. Pourtant, la société du savoir doit répondre à des besoins et à des demandes d'apprentissage dans plusieurs domaines de connaissances et de compétences. Tout aussi importantes que soient la formation de base et la formation liée à l'emploi pour les personnes et les collectivités, ces domaines ne répondent pas à plusieurs exigences de la société ou à des aspirations des individus.

---

<sup>4</sup> Questionnés par l'ICÉA à ce sujet, les représentants du ministère de l'Éducation ont répondu à l'époque que les actions se rapportant à cette orientation se trouvaient dans les autres orientations. Cette approche a eu pour effet de réduire la portée des actions en matière d'accessibilité aux domaines de la formation de base et de la formation liée à l'emploi.

<sup>5</sup> Québec. *Régime pédagogique de la formation générale des adultes*, article 30 et Québec. *Loi sur l'Instruction publique*, article 250.

Dès sa publication et dans les années suivantes, l'ICÉA a attiré l'attention sur cette faiblesse de la PGÉAFC<sup>6</sup>. Autrement dit, la politique offrait une lecture incomplète des besoins et de la demande d'apprentissage.

Une seconde lacune du même ordre est apparue, mais a concerné cette fois-ci les lieux d'éducation et d'apprentissage des adultes. La PGÉAFC visait un nombre limité de lieux d'éducation et d'apprentissage des adultes. Encore là, à la sortie de la politique, l'ICÉA a signalé l'absence de nombreux lieux importants, comme les organismes d'éducation populaire, les établissements d'enseignement postsecondaire et les institutions culturelles (musées et bibliothèques). Ainsi limitée à certains domaines d'apprentissage et à quelques lieux d'éducation, la PGÉAFC s'est révélée être une politique ministérielle, juxtaposant sans véritable intégration les orientations de deux ministères (Éducation et Emploi) plutôt qu'une politique englobante d'éducation des adultes.

Enfin, une troisième lacune a marqué la mise en œuvre de la PGÉAFC, soit l'absence d'un plan de financement pour soutenir les actions préconisées. La PGÉAFC a bien créé un comité d'experts sur le financement, mais le rapport de ce comité <sup>7</sup> publié en 2004 n'a donné aucune suite.

Cela dit, les lacunes de la PGÉAFC de 2002 ne sauraient à elles seules justifier l'adoption d'une nouvelle politique. Or, l'évolution des besoins d'apprentissages ainsi que des lieux d'éducation l'exige. Le présent document d'orientation présente l'argumentaire qui justifie la nécessité de s'atteler à l'élaboration d'une nouvelle politique québécoise d'éducation des adultes.

---

<sup>6</sup> ICÉA. (2014). *Le souhait de l'ICÉA pour 2014 : une nouvelle politique en éducation des adultes*. [En ligne]. <http://www.icea.qc.ca/site/actualites/le-souhait-de-l%E2%80%99ic%C3%A9a-pour-2014-une-nouvelle-politique-en-%C3%A9ducation-des-adultes>. Consulté le 26 janvier 2019.

ICÉA. (2008). *Déclaration de l'ICÉA sur l'élargissement de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. [En ligne]. <http://cdeacf.ca/actualite/2008/01/21/declaration-licea-lelargissement-politique-gouvernementale>. Consulté le 26 janvier 2019.

<sup>7</sup> Ministère de l'Éducation. (2004). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport du comité d'experts sur le financement de la formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation.

## 2. Les limites de la Politique de la réussite éducative de 2017

Au cours de la dernière décennie, différents ministères ont proposé des orientations sectorielles afin de guider le développement de l'éducation des adultes<sup>8</sup>. Bien que ces orientations fournissent des balises à l'action gouvernementale en éducation des adultes, leur effet demeure parcellaire et l'absence d'une politique globale fragmente l'éducation des adultes.

Une de ces politiques aurait pu apporter cette vision englobante : la Politique de la réussite éducative, ci-après la « PRÉ ». Depuis juin 2017, la PRÉ<sup>9</sup> propose un cadre qui englobe l'éducation préscolaire, l'éducation initiale des jeunes et l'éducation des adultes, soit une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. Aujourd'hui, en matière de politique d'éducation, le gouvernement du Québec se réfère à la PRÉ.

Néanmoins, l'ICÉA considère que la PRÉ ne peut encadrer l'action gouvernementale en matière d'éducation des adultes. Bien que cette politique établisse des ponts entre les différents lieux d'éducation et d'apprentissage des jeunes et des adultes<sup>10</sup> afin de concrétiser la perspective de l'éducation tout au long de la vie<sup>11</sup>, elle ne peut répondre à l'ensemble des défis et des enjeux de l'apprentissage des

La Politique de la réussite éducative peut-elle jouer le rôle de cadre intégrateur de l'action gouvernementale en éducation des adultes ?

---

<sup>8</sup> Voir la note 1.

<sup>9</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. [En ligne] [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)

<sup>10</sup> À ce sujet, la Rapport Parent faisait déjà valoir en 1964 que l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes étaient « [...] les deux pôles nécessaires d'un système complet d'éducation à un point tel qu'on parle aujourd'hui, d'éducation permanente ». *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie. Les structures pédagogiques du système scolaire. A – Les structures et les niveaux d'enseignement*. Chapitre IX. Québec.

<sup>11</sup> L'émergence du principe d'éducation tout au long de la vie est apparue au tournant des années 1970. Depuis, ce principe est promu dans les débats entourant l'éducation des adultes. Elfert, Maren. (2017). *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning. An Intellectual History*. London : Routledge.



adultes. Autrement dit, une politique globale de l'éducation tout au long de la vie n'invalide en rien l'intérêt de doter l'éducation des adultes d'une politique distincte.

Concernant plus spécifiquement l'éducation des adultes, la PRÉ englobe l'alphabétisation, le rehaussement des compétences en littératie, la francisation ainsi que la formation générale des adultes. Elle annonce aussi vouloir tenir compte des conditions spécifiques des parcours d'apprentissage des adultes, notamment dans la compréhension de la réussite éducative. En outre, les propositions de la PRÉ prennent en compte la formation professionnelle et la reconnaissance des acquis<sup>12</sup>.

En plus d'inclure les domaines liés à l'éducation des adultes, la PRÉ aborde des perspectives pouvant contribuer au développement de l'apprentissage des adultes. C'est le cas de son intention d'élargir la compréhension de la réussite éducative au-delà des acquis scolaires ainsi que de la visée éducative tout au long de la vie. La PRÉ considère cette dernière perspective comme un moyen de construire des ponts entre l'éducation préscolaire, l'éducation initiale des jeunes et l'éducation des adultes.

Or, malgré ces aspects prometteurs, la PRÉ comporte d'importantes lacunes qui limitent son apport au développement de l'éducation des adultes. En premier lieu, cette politique **ne tient pas compte de plusieurs secteurs de l'éducation des adultes**, comme l'éducation populaire, l'éducation des adultes dans les cégeps et les universités, la formation liée à l'emploi, à la culture, etc. Elle garde aussi le silence à propos **des services associés à l'éducation des adultes**, tels que les services de conseils et d'accompagnement et l'aide financière aux études.

---

<sup>12</sup> Pour une analyse plus détaillée des propositions en éducation des adultes de la Politique de la réussite éducative, voir les publications suivantes de l'ICÉA :

ICÉA. (2017). *Politique de la réussite éducative : le cadre est posé, les actions restent à venir*. Montréal :

ICÉA. [En ligne] <http://icea.qc.ca/site/fr/actualites/politique-de-la-r%C3%A9ussite-%C3%A9ducative-le-cadre-est-pos%C3%A9-les-actions-restent-%C3%A0-venir>.

ICÉA. (2017). *Politique de la réussite éducative : une vision prometteuse à l'épreuve des actions à venir*.

Montréal : ICÉA. [En ligne] <http://icea.qc.ca/site/fr/actualites/politique-de-la-r%C3%A9ussite-%C3%A9ducative-une-vision-prometteuse-%C3%A0-l%E2%80%99%C3%A9preuve-des-actions-%C3%A0-venir>

En deuxième lieu, la PRÉ ayant adopté une vision très large (éducation préscolaire, formation initiale des jeunes et éducation des adultes), **il lui est impossible de se concentrer sur la notion d'adulte**. En effet, cette politique ne peut répondre adéquatement à l'éventail des défis et des enjeux distincts de l'apprentissage des adultes, par exemple l'adaptation des services, les obstacles rencontrés par les adultes, l'andragogie, les particularités de la persévérance et de la réussite éducative des adultes, la recherche et les inégalités. À preuve, cette politique reste silencieuse sur les besoins éducatifs de plusieurs groupes de la population adulte qui empruntent d'autres parcours que la scolarisation, comme les personnes retraitées, les personnes en emploi ou sans emploi.

#### Principales lacunes de la Politique de la réussite éducative en éducation des adultes

- Ne tient pas compte de plusieurs secteurs de l'éducation des adultes.
- Adopte une vision trop générale ne permettant pas de se concentrer sur les divers besoins des adultes.
- Ne traite pas de la complexité du financement de l'éducation des adultes.
- Ne propose pas une approche interministérielle nécessaire en éducation des adultes.

De plus, **une politique globale d'éducation tout au long de la vie comme la PRÉ ne peut traiter adéquatement les questions liées au financement de l'éducation des adultes et au soutien financier aux adultes en formation**. La diversité des lieux d'éducation des adultes (publics, communautaires, associatifs et privés), de même que la diversité des acteurs impliqués (personnes en apprentissage, entreprises, communautés, État) soulève des besoins financiers complexes et réclame des réponses prenant appui sur différents modes de financement. Dans l'ensemble, le financement de l'éducation des adultes demande à être abordé de manière systémique et intégrée <sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Des travaux d'analyse et de recherche en cours à l'ICÉA mettent en évidence le peu d'information accessible publiquement à propos du financement de l'éducation des adultes, la complexité et la diversité des modes de financement, d'un secteur à l'autre, et l'absence d'une vision globale des revenus, des dépenses et des besoins financiers en éducation des adultes. Voir ICÉA. (2018). *Le financement de l'éducation des adultes : Journée d'étude tenue le 22 février 2018 par l'ICÉA : Résumé des présentations*. Montréal : ICÉA. [http://bv.cdeacf.ca/EA\\_PDF/59568.pdf](http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/59568.pdf)

Enfin, bien qu'elle contribue à favoriser l'ouverture à une éducation hors des milieux scolaires, la mise en œuvre de la PRÉ se limite à l'éducation en milieu scolaire. Autrement dit, à ce jour, **la Politique de la réussite éducative ne génère aucune approche interministérielle, laquelle s'avère nécessaire en éducation des adultes.**

Au final, privilégier une politique d'éducation tout au long de la vie, comme le préconise la PRÉ, en lieu et place d'une politique distincte pour l'éducation des adultes, comporte un risque majeur, soit de diluer les orientations gouvernementales en éducation des adultes. Qui plus est, aussi longtemps que les politiques et les stratégies gouvernementales en éducation marginaliseront l'éducation des adultes, il faudra s'assurer que le domaine de l'apprentissage des adultes bénéficie de stratégies et de politiques distinctes.

**Extrait d'un bilan de la mise en œuvre de la Politique de la réussite éducative, proposé par un membre de l'ICÉA lors d'une consultation**

« Alors que le nouveau programme d'études pour les jeunes a été mis en œuvre dès sa production, il a fallu 10 ans avant que les secteurs des adultes soient tenus de mettre en œuvre le FBC [NDLR Formation de base commune] et la FBD [NDLR Formation de base diversifiée]. Le SARCA [NDLR Service d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement] — l'un des éléments clés de la politique de 2002 visant à atteindre les adultes qui ne sont plus en contact avec le système scolaire formel — ne se conforme pas, dans plusieurs commissions scolaires, aux exigences du ministère, mais le ministère n'a pas examiné ses opérations. Les conventions de partenariat (2009-2018) qui monopolisaient et concentraient les attentions des commissions scolaires ne requièrent aucune mention de l'éducation (dans la FGA ou la FP) pour les adultes de 20 ans ou plus. Les nouveaux plans d'engagement à la réussite exigés des commissions scolaires par les modifications apportées à la LIP [NDLR Loi sur l'instruction publique] en 2017 ne nécessitent aucune mention de l'éducation des adultes. Dans de nombreuses commissions scolaires, il n'y a pas d'offre de services dans un nombre substantiel des 10 services du régime pédagogique des adultes. »

Les lacunes de la PRÉ, relativement à l'éducation des adultes, invitent à poursuivre la réflexion sur les moyens de répondre aux défis et aux enjeux de l'apprentissage des adultes. Malgré ses limites, la PRÉ énonce certains engagements du gouvernement en éducation des adultes. Pour cette raison, elle demeure une référence, nonobstant

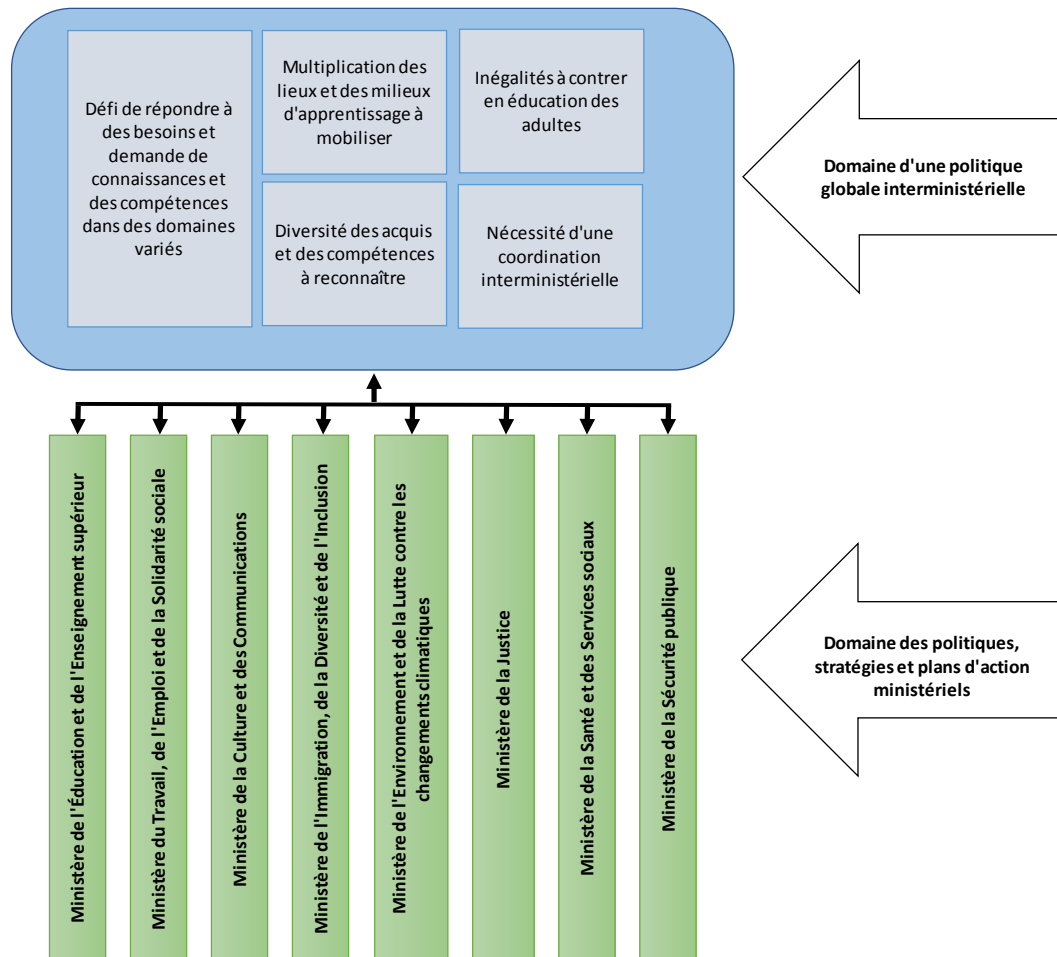
l'existence ou non des orientations ou des politiques ministérielles concernant directement l'éducation des adultes.

### 3. La nécessité d'une nouvelle politique d'éducation des adultes adaptée aux transformations de la société

L'ICÉA reconnaît la volonté sous-jacente de la PRÉ de contribuer au développement de certains aspects de l'éducation des adultes. Et ces avancées devraient prendre forme lors de la mise en œuvre de la stratégie annoncée en alphabétisation et en francisation ainsi qu'en adoptant la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie. Cependant, non seulement la PRÉ ne peut répondre à l'ensemble des défis et des enjeux de l'apprentissage des adultes, mais le faire ne relève pas de son ressort. Il demeure donc primordial d'adopter une politique distincte en éducation des adultes, une politique qui implique plus d'un ministère. Dans le présent document d'orientation, l'ICÉA distingue les domaines où les actions ministérielles s'avèrent nécessaires de ceux qui nécessitent une action interministérielle (voir la figure 1).

Non seulement la Politique de la réussite éducative ne peut répondre à l'ensemble des défis et des enjeux de l'apprentissage des adultes, mais le faire ne relève pas de son ressort.

**Figure 1 - Domaines où des actions interministérielles s'avèrent nécessaires**



Le contexte de l'éducation des adultes a changé depuis l'adoption de la PGÉAFC. En 2002, déjà, cette politique ne répondait pas à de nombreux défis et enjeux d'apprentissage des années 2000. La politique ne couvrait pas, en effet, plusieurs secteurs névralgiques de l'éducation des adultes, comme l'éducation populaire, l'éducation des adultes à l'enseignement supérieur et l'éducation des adultes dans les domaines des finances personnelles, de la santé, de l'environnement. Pour tenir compte de l'évolution des besoins en matière d'éducation des adultes, il est justifié et stratégique que le

gouvernement du Québec adopte une politique renouvelée d'éducation des adultes, et ce, plus de 15 ans après la publication de la PGÉAFC. Voici les contextes sociaux qui justifient l'adoption d'une nouvelle politique en éducation des adultes.

### *3.1. Répondre aux besoins d'une société exigeante en matière de connaissances et de compétences*

Nous vivons dans une société qui repose sur la nécessité d'acquérir des connaissances et des compétences de plus en plus diversifiées. Cette société dite « du savoir » ou « de la connaissance » se révèle exigeante en matière d'apprentissages. Elle commande le maintien de niveaux élevés de connaissances et de compétences de base en plus de faire appel à des connaissances et des compétences spécialisées. Cette organisation sociale exige par ailleurs de tous les individus une mise à jour continue de leurs connaissances et de leurs compétences.

Ces exigences donnent lieu à des demandes sociales et individuelles d'apprentissage couvrant un vaste éventail de domaines (voir la figure 2). Dans ce

Au-delà de la formation de base et de l'employabilité, la diversité des connaissances et des compétences à posséder caractérise la présente demande d'apprentissage.

contexte, il importe de se doter d'une formation de base. De même, une formation spécialisée accroît la possibilité d'obtenir un emploi et de s'y maintenir. Toutefois, au-delà de la formation de base et de l'employabilité, la diversité des connaissances et des compétences à posséder caractérise la présente demande d'apprentissage. Dans de nombreux domaines, la société du savoir impose des exigences élevées à ses citoyens et citoyennes, par

exemple en matière de finances personnelles, de santé, de développement durable, de numérique, de rôle parental, de relations interculturelles, de compétences socioprofessionnelles, d'attitude critique envers les médias, de responsabilités civiques

et citoyennes et, plus largement, de connaissances et de compétences dites du XXI<sup>e</sup> siècle <sup>14</sup>.

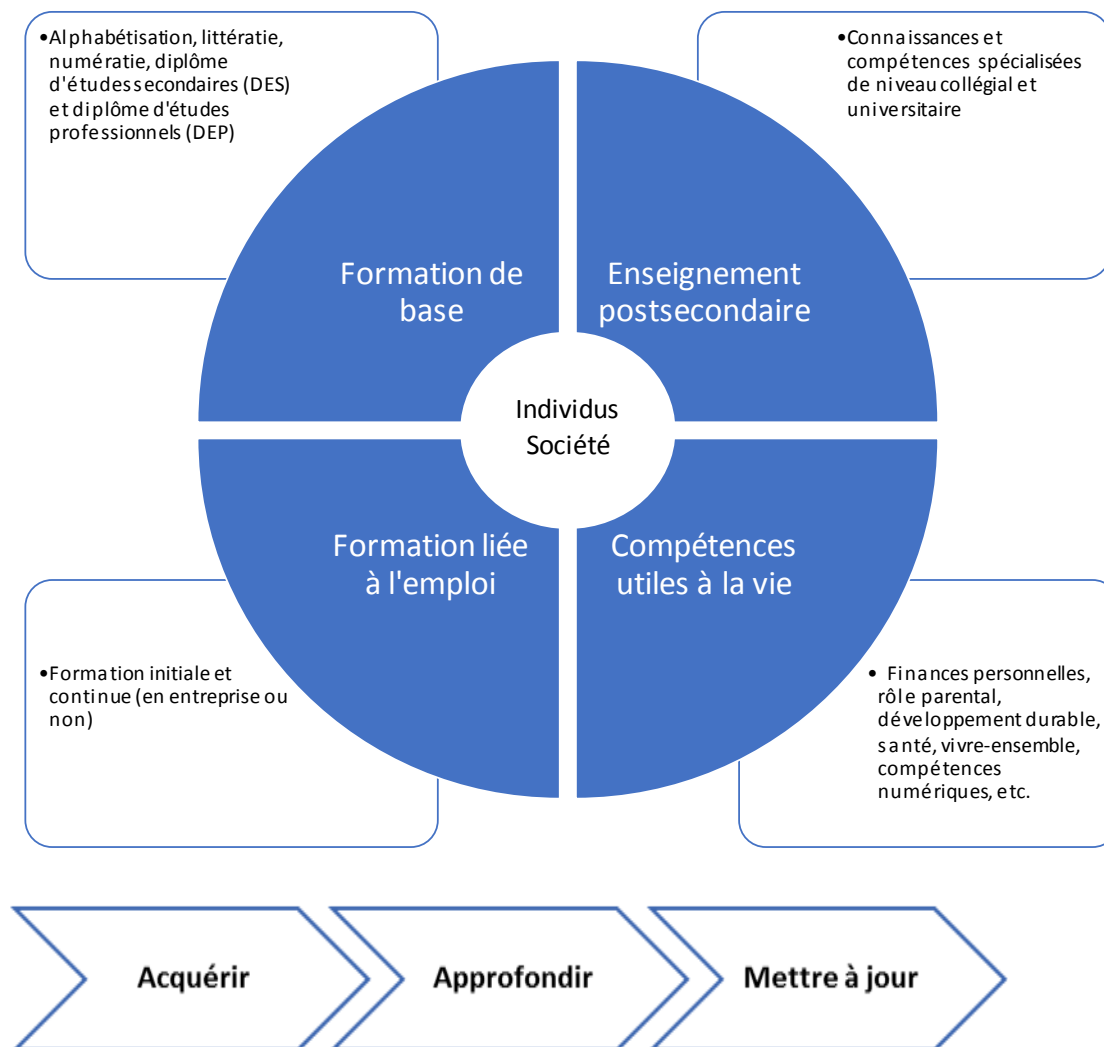
Conséquemment, selon qu'on les possède ou non, les connaissances et les compétences deviennent des agents qui déterminent les conditions d'insertion comme les facteurs d'exclusion des individus. Et, à cela s'ajoutent de plus en plus les conditions qui mènent à la discrimination systémique. En effet, la société du savoir exige des individus la maîtrise des connaissances et des compétences pour exercer plusieurs rôles sociaux et accéder aux services de même qu'aux possibilités offertes par cette même société. Dans un tel contexte, il s'avère essentiel de se doter d'une politique d'éducation des adultes afin de répondre aux besoins individuels et sociaux que requièrent ces exigences d'apprentissage de connaissances et de compétences. Une telle politique devrait mobiliser tous les milieux et coordonner les actions pour répondre aux demandes d'apprentissage.

---

<sup>14</sup> Notons l'existence d'une littérature de plus en plus riche portant sur les compétences à acquérir au XXI<sup>e</sup> siècle. À ce titre, l'ICÉA recommande la lecture de ce rapport qui apporte une réflexion à propos de ces compétences : National Research Council. (2012). *Education for Life and Work. Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21<sup>st</sup> Century*. Washington: The National Academies Press.



**Figure 2 - Des demandes sociales et individuelles étendues d'apprentissage**



Une politique globale d'éducation des adultes devrait prendre en compte la diversité des besoins et des demandes d'apprentissage et proposer des orientations pour y répondre. Voici, selon l'ICÉA, les problèmes existants à résoudre qui justifient l'adoption d'une nouvelle politique d'éducation des adultes.

### Problèmes à résoudre

**Nous ne connaissons pas l'éventail des besoins et de la demande de connaissances et de compétences** dans des domaines variés<sup>15</sup>, par exemple dans le domaine des compétences utiles à la vie<sup>16</sup>. Cette méconnaissance limite ou empêche l'évaluation des conséquences sociales et économiques des lacunes en matière de connaissances et de compétences ainsi que la mobilisation des lieux d'éducation des adultes pour y répondre.

Contrairement aux domaines de la formation de base, de la formation liée à l'emploi et de l'enseignement postsecondaire, **le domaine des compétences utiles à la vie ne fait pas l'objet d'une approche structurée de la part de l'État**. En fait, il y a l'absence de soutien financier récurrent à des lieux d'éducation, de dialogue en continu avec des acteurs reconnus, d'orientations pour certains lieux d'éducation.

Alors que la société exige des connaissances et des compétences dans des domaines variés, **le Québec est l'une des provinces canadiennes affichant le plus haut taux de personnes âgées de 25 à 64 ans qui ne participent pas à une formation formelle ou non formelle**<sup>17</sup>. Dans un contexte où les exigences en matière de connaissances et de compétences dans des domaines variés sont élevées, la non-participation à des activités d'apprentissage met à risque social et économique les individus concernés et leur communauté d'appartenance, comme la famille, l'entreprise, la ville et les régions.

### 3.2. Mobiliser l'ensemble des lieux établis

Pour relever ces nouveaux défis de l'apprentissage des adultes et comprendre les enjeux s'y rattachant, le Québec peut compter sur une infrastructure d'éducation des adultes développée au cours des six dernières décennies (voir la figure 3). Les institutions

<sup>15</sup> Par exemple, alors que l'État opère des systèmes de veille stratégique sur les besoins de formation de la main-d'œuvre, systèmes placés sous la responsabilité du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, aucun système n'existe pour l'identifier les besoins et la demande en connaissances et en compétences dans des domaines autres que l'emploi.

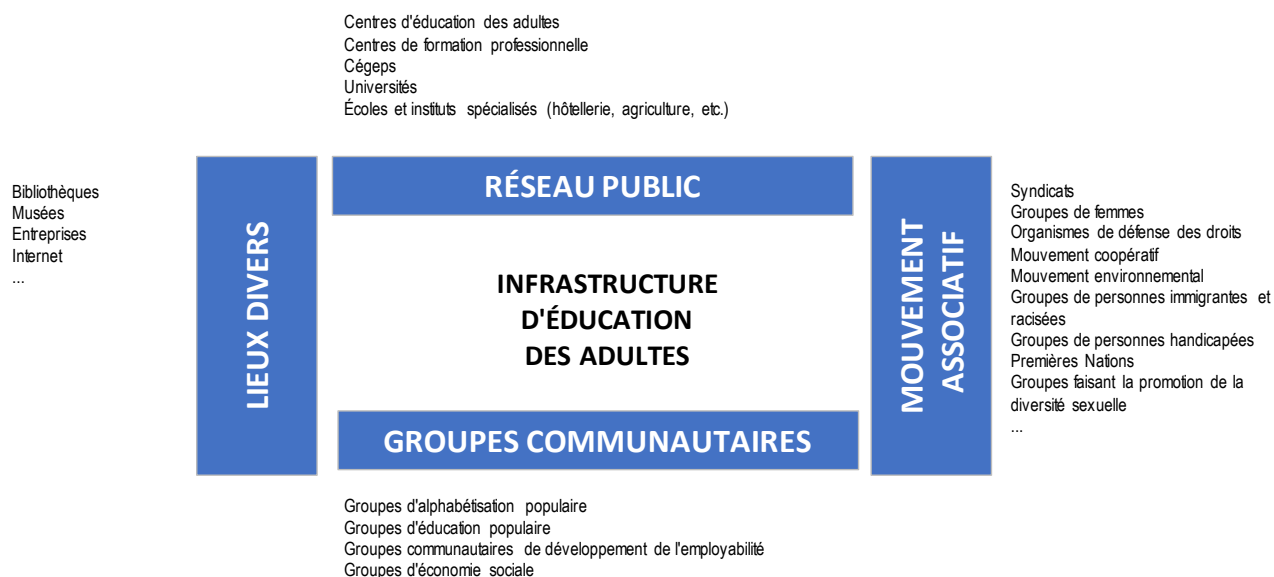
<sup>16</sup> Voir la figure 1.

<sup>17</sup> En 2012, 49 % des adultes québécois, âgés de 25 à 64 ans, déclaraient ne pas avoir participé à des activités formelles ou non formelles d'apprentissage. Le Québec se classe à l'avant-dernier rang parmi les provinces canadiennes. Statistique Canada (2018). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale*. 2017. Tableau E.1.3. Ottawa : Statistique Canada.

<https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/81-604-x/81-604-x2017001-fra.pdf?st=ivnLrzTW>

publiques d'éducation<sup>18</sup> et plusieurs organismes communautaires<sup>19</sup> constituent la colonne vertébrale de cette infrastructure à laquelle s'ajoutent des institutions et des organismes du monde de la culture<sup>20</sup>, des entreprises et des organisations au sein des mouvements associatifs<sup>21</sup>.

**Figure 3 - Une infrastructure de lieux diversifiés d'éducation des adultes**



Une politique globale d'éducation des adultes doit reconnaître l'apport distinctif de chacun de ces lieux, contribuer à créer les conditions propices à leur développement et, surtout, favoriser l'établissement de passerelles entre ceux-ci. Des passerelles qui faciliteraient les parcours d'apprentissage des adultes leur permettant dès lors de miser sur plusieurs lieux d'éducation.

<sup>18</sup> Centres d'éducation des adultes, centres de formation professionnelle, établissements d'enseignement collégial et universitaire, établissements carcéraux.

<sup>19</sup> En alphabétisation, en éducation populaire, en développement de l'employabilité et en économie sociale.

<sup>20</sup> Par exemple, les musées et les bibliothèques.

<sup>21</sup> Syndicats, groupes de femmes, organismes de défense des droits, mouvement coopératif, mouvement environnemental, groupes de personnes immigrantes et racisées, groupes de personnes handicapées, Premières Nations, groupes faisant la promotion de la diversité sexuelle, etc.

Plus de 15 ans après l'adoption de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, le gouvernement n'offre aucune analyse des défis auxquels sont confrontés ces lieux établis d'éducation des adultes. En outre, la politique budgétaire des dernières années a fragilisé plusieurs de ces lieux et a réduit leur capacité à répondre aux besoins d'apprentissage de la population adulte<sup>22</sup>.

Il est vrai que les ministères concernés par ces différents lieux pourraient privilégier des orientations ou des politiques sectorielles et on constate que c'est le cas, depuis plusieurs années. Toutefois, les actions sectorielles ne peuvent s'attaquer aux défis systémiques que doivent relever les adultes et l'éducation des adultes. Ainsi, une politique globale s'avère nécessaire pour mobiliser l'ensemble des lieux et des milieux d'éducation des adultes.

Une politique globale est nécessaire pour mobiliser l'ensemble des lieux et des milieux d'éducation des adultes.

Pour l'ICÉA, l'intérêt de créer des passerelles entre les divers lieux de formation justifie l'existence d'une politique globale pour renforcer les politiques ou les orientations ministérielles. À ce sujet, l'ICÉA met en évidence certains problèmes systémiques.

---

<sup>22</sup> Voir ICÉA. (2016). *L'éducation des adultes à la croisée des chemins. Enquête de l'ICÉA sur les effets des décisions et des politiques des gouvernements du Québec et du Canada sur l'éducation des adultes (période 2010-2015). Rapport final*. Montréal : ICÉA.

[http://icea.qc.ca/site/sites/default/files/rapport\\_enquete\\_version\\_num\\_7\\_dec\\_16\\_addenda\\_0.pdf](http://icea.qc.ca/site/sites/default/files/rapport_enquete_version_num_7_dec_16_addenda_0.pdf) ;

ICÉA. (2017). *Les impacts humains de l'austérité. Le portrait de trois organisations fragilisées par les réductions du financement public en éducation des adultes. 2<sup>e</sup> volet de l'enquête de l'ICÉA*. Montréal : ICÉA. [http://icea.qc.ca/site/sites/default/files/trois\\_portraits\\_finaux.pdf](http://icea.qc.ca/site/sites/default/files/trois_portraits_finaux.pdf).

### Problèmes à résoudre

Au fil des décennies, une infrastructure de lieux d'éducation s'est créée au Québec. Les différents lieux constituant cette infrastructure comptent sur un financement nécessaire à leur fonctionnement et à leur développement. **Les réductions du financement public des dernières années ont cependant fragilisé ces lieux**<sup>23</sup>. Pourtant, les défis d'apprentissage restent majeurs pour les individus, les communautés, les entreprises et la société.

Sans contredit, au fil des décennies écoulées, la multiplication des lieux d'éducation s'est révélée être un acquis en matière de développement. Néanmoins, **leur fonctionnement en silo** limite la capacité de les mobiliser dans le but de fournir des réponses globales aux nouveaux besoins et aux récentes demandes de connaissances et de compétences.

Dans une société du savoir, les adultes se heurtent à des exigences de connaissances et de compétences dans divers domaines, par exemple la consommation, les finances personnelles, le rôle parental, la santé, le développement durable. Ces exigences peuvent provenir de diverses sources, comme de l'État, d'un employeur ou d'une communauté. Plusieurs adultes veulent aussi se fixer des objectifs personnels d'apprentissage. Or, rarement les individus trouvent en un seul lieu d'éducation des réponses à tous leurs besoins d'apprentissage. Actuellement, **les actions gouvernementales en éducation des adultes ne proposent pas de stratégies pour soutenir des parcours d'apprentissage comptant sur plusieurs lieux d'éducation.**

### 3.3. Tenir compte des lieux en émergence

Une approche globale de l'infrastructure existante en éducation des adultes devrait tenir compte des lieux ayant fait leur apparition au cours des dernières années. Depuis les années 1980, l'intégration des technologies numériques en éducation a multiplié les possibilités d'apprentissage. Les premières décennies d'exploration ont fait place à l'établissement de plusieurs lieux et modalités d'apprentissage qui font désormais partie intégrante de l'infrastructure d'éducation. Et, c'est sans compter sur l'apprentissage lui-même des compétences informatiques.

<sup>23</sup> L'ICÉA a publié un document sur la situation du financement de l'éducation des adultes et la fragilisation des lieux d'éducation touchés par une réduction du financement public. Voir, ICÉA. (2016). *L'éducation des adultes à la croisée des chemins. Enquête de l'ICÉA sur les effets des décisions et des politiques des gouvernements du Québec et du Canada sur l'éducation des adultes (période 2010-2015. Rapport final*. Montréal : ICÉA; ICÉA. (2017). *Les impacts humains de l'austérité. Le portrait de trois organisations fragilisées par les réductions du financement public en éducation des adultes*. Montréal : ICÉA.

De nos jours, Internet propose plusieurs moyens d'apprentissage. Les Cours en Ligne Ouverts et Massifs<sup>24</sup>, les conférences en ligne<sup>25</sup> ou les tutoriels offrent des options d'éducation à un grand nombre d'adultes. À ces lieux d'éducation en ligne, s'ajoutent des plateformes accessibles qui suggèrent une offre éducative par les pairs<sup>26</sup>.

Cet apprentissage par les pairs figure désormais parmi ces lieux d'éducation en émergence<sup>27</sup>. Bien entendu, apprendre des uns et des autres n'est pas nouveau, mais cette possibilité éducative s'incarne aujourd'hui dans des formes contemporaines. Ainsi, en ligne<sup>28</sup> ou en présentiel, chaque personne se transforme en une éducatrice potentielle pour toute autre personne. Les formules de communautés de pratique ou d'apprentissage collaboratif sont de plus en plus courantes. Internet peut donc soutenir l'apprentissage entre les individus<sup>29</sup>. En outre, l'approche des ateliers de fabrication (Fab Lab) enrichit l'offre de lieux d'apprentissage<sup>30</sup>. En ligne ou en présentiel, l'apprentissage par les pairs connaît en ce moment une phase de structuration importante.

---

<sup>24</sup> Par exemple, les cours du MIT OpenCourseWare (<https://ocw.mit.edu/index.htm>), MOOC Francophone – annuaire de CLOM en ligne (<https://mooc-francophone.com>).

<sup>25</sup> Par exemple, les sites web TED Talk (<https://www.ted.com/>), Khan Academy (<https://fr.khanacademy.org/>). Voir aussi : *YouTube Will Distribute Grants To Education-Focused Channels Via 'YouTube Learning' Fund*. [En ligne] [https://www.tubefilter.com/2018/07/20/youtube-learning-grants-education-channels/amp/?\\_twitter\\_impression=true](https://www.tubefilter.com/2018/07/20/youtube-learning-grants-education-channels/amp/?_twitter_impression=true). Consulté le 8 novembre 2018.

<sup>26</sup> Par exemple : Wikiversité (<https://fr.wikiversity.org/wiki/Wikiversit%C3%A9:Accueil>), P2PU – Peer To Peer University (<https://www.p2pu.org/en/>).

<sup>27</sup> Voir Baril, Daniel. (2016). *L'éducation des adultes en transition*. Dans Apprendre + Agir, publication en ligne de l'ICÉA, édition 2016. [En ligne]. <http://icea-apprendreagir.ca/leducation-des-adultes-en-transition/> Consulté le 8 novembre 2018.

<sup>28</sup> Voir la référence à l'initiative P2PU à la note 26.

<sup>29</sup> Approche sur laquelle mise au Québec l'organisme E-180 (<https://e180.co/fr/>) dont l'un des slogans est «Apprendre des humains qui nous entourent».

<sup>30</sup> Voir le site FABLABS Québec : [http://fablabs-quebec.org/?page\\_id=78](http://fablabs-quebec.org/?page_id=78)

Enfin, l'autoformation en ligne demeure une formule d'apprentissage qui rencontre plusieurs adeptes<sup>31</sup>. Plus récemment, le développement des téléphones intelligents a ouvert de nouveaux horizons à l'autoformation en ligne. Ainsi, l'apprentissage mobile, c'est-à-dire l'apprentissage qui s'effectue au moyen des téléphones intelligents ou des tablettes, s'ajoute aux possibilités d'autoformation<sup>32</sup>. D'ailleurs, l'apprentissage mobile donne lieu à une offre de micro-apprentissage<sup>33</sup>. Dans la foulée de ces développements, les environnements personnalisés d'apprentissage structurent et consolident l'autoformation en ligne<sup>34</sup>. Certains misent même sur l'intelligence artificielle pour guider l'offre de contenus d'apprentissage adaptée à la personne apprenante.

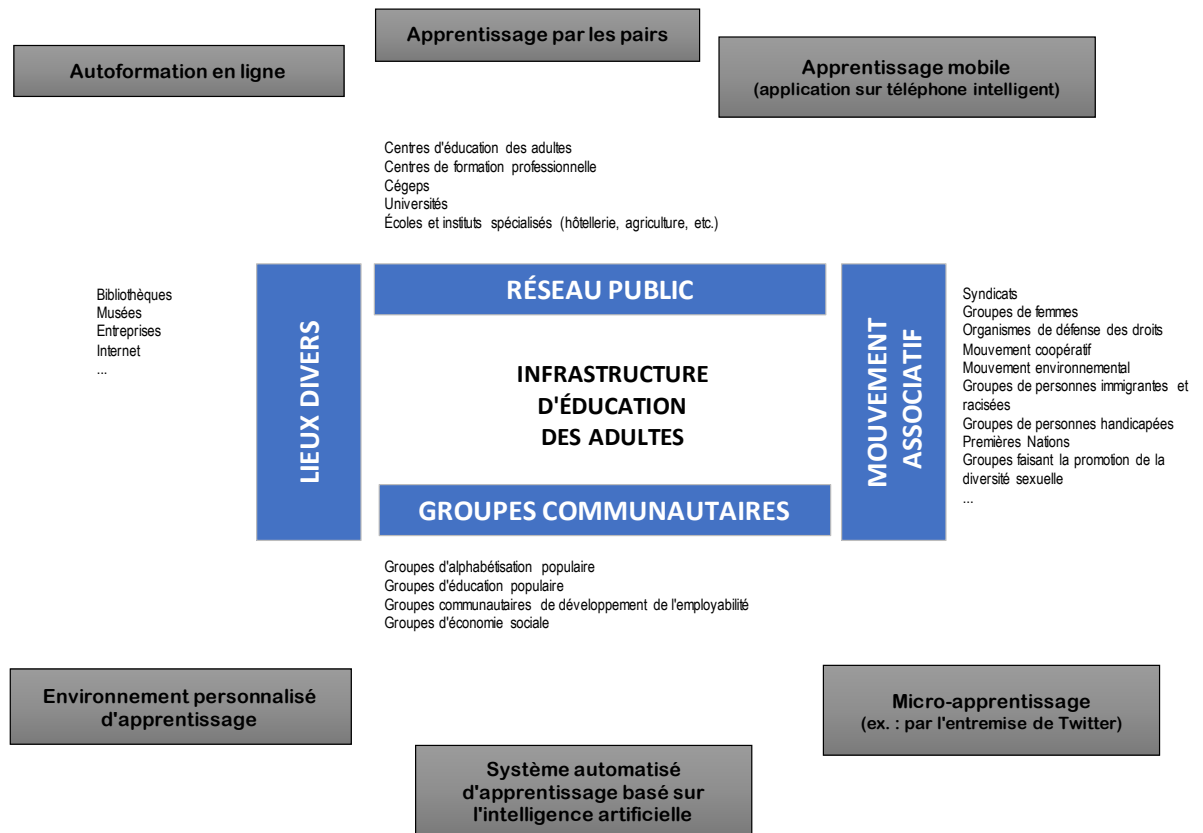
---

<sup>31</sup> Une dirigeante de YouTube indique que la plateforme comptabilise plus d'un milliard de visionnements de vidéos éducatifs par jour, voir : *YouTube Will Distribute Grants To Education-Focused Channels Via 'YouTube Learning' Fund*. [En ligne] [https://www.tubefilter.com/2018/07/20/youtube-learning-grants-education-channels/amp/?\\_twitter\\_impression=true](https://www.tubefilter.com/2018/07/20/youtube-learning-grants-education-channels/amp/?_twitter_impression=true). Consulté le 8 novembre 2018.

<sup>32</sup> Voir, par exemple, les travaux de l'UNESCO sur l'apprentissage mobile : <https://fr.unesco.org/themes/tic-education/apprentissage-mobile>. L'organisme organise même une Semaine de l'apprentissage mobile (<https://fr.unesco.org/mlw/2018>).

<sup>33</sup> Axonify. (2018). *Microlearning Global Benchmark Report. Data, Insights and Trends from the Frontline of Microlearning* ; Bradbury, Holly. *Microlearning: What It Is and What It Isn't*. [En ligne]. [http://www.bottomlineperformance.com/microlearning-what-it-is-what-it-isnt/?utm\\_content=buffer96342&utm\\_medium=social&utm\\_source=twitter.com&utm\\_campaign=buffer](http://www.bottomlineperformance.com/microlearning-what-it-is-what-it-isnt/?utm_content=buffer96342&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer)

<sup>34</sup> Université de Sherbrooke. Service de soutien à la formation. *L'environnement d'apprentissage personnel : l'avenir de la formation ?* [En ligne]. <https://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/perspectives-ssf/numeros-precedents/juin-2012/le-ssf-veille/lenvironnement-dapprentissage-personnel-lavenir-de-la-formation/>. Consulté le 8 novembre 2018. Voir aussi Palmer, Kelly and Blake, David. (2018). *The Expertise Economy. How the smartest companies use learning to engage, compete, and succeed*. Boston & London : Nicholas Brealey Publishing. Entre autres choses, ce livre recense plusieurs plateformes d'apprentissage personnalisé.

**Figure 4 - Le nouveau paysage de l'infrastructure d'éducation des adultes**

Internet, l'apprentissage par les pairs et l'autoformation en ligne sont quelques-uns des lieux et des modalités d'éducation en émergence. Une politique globale d'éducation des adultes devrait tenir compte de ces lieux en émergence afin de permettre aux individus d'en profiter pleinement (voir la figure 4). Une telle politique devrait aussi subir une révision périodique pour demeurer pertinente par rapport aux différents lieux et modalités d'éducation et d'apprentissage.

Une politique globale d'éducation des adultes devrait tenir compte des lieux en émergence afin de permettre aux individus d'en profiter pleinement.

Par ailleurs, tous et toutes n'ont pas accès à ces lieux en émergence d'éducation et d'apprentissage. En effet, certaines personnes ne détiennent pas les compétences



génériques ou informatiques pour utiliser les appareils (ordinateurs, téléphones intelligents) et les applications et logiciels qui les font fonctionner. Il faut répondre à ces besoins de formation afin de s'assurer que ces lieux en émergence n'aggravent pas les inégalités éducatives déjà présentes.

Problèmes à résoudre
<p><b>Les politiques publiques en éducation des adultes se heurtent à une conception limitative du champ de l'éducation des adultes, lequel ne correspond plus aux réalités de l'apprentissage des adultes au XXI<sup>e</sup> siècle.</b> Non seulement cette conception ne s'étend pas à tous les lieux d'éducation des adultes établis de longue date, mais elle ne prend pas en compte les lieux en émergence et les nouvelles modalités d'éducation et d'apprentissage.</p>
<p>Plusieurs de ces lieux en émergence et nouvelles modalités d'éducation et d'apprentissage des adultes s'appuient sur l'initiative des individus. Les politiques d'éducation des adultes ne reconnaissent pas encore <b>ces nouvelles modalités, comme l'autoformation en ligne et l'apprentissage par les pairs. Pourtant, ce sont</b> des lieux d'éducation et d'apprentissage qu'il convient de soutenir (infrastructure, financement) et d'intégrer en regard des défis d'apprentissage à relever au sein d'une société du savoir.</p>
<p>La place des technologies numériques en éducation ne se limite plus à l'introduction de l'ordinateur ou de tableaux intelligents dans les classes, à l'apprentissage de l'utilisation de l'ordinateur ou, plus largement, à l'acquisition de compétences numériques. <b>Le numérique constitue désormais un lieu d'éducation qui peut prendre des formes très structurées</b>, par exemple un système de gestion des apprentissages personnalisés ou le micro-apprentissage.</p>

### 3.4. *Contrer la persistance et la reproduction des inégalités*

Notre société propose aux adultes de nombreuses possibilités d'éducation et d'apprentissage. Les lieux d'éducation établis et en émergence offrent une gamme variée d'approches et de moyens qui devraient accroître la capacité globale à répondre aux besoins d'apprentissage de toutes et tous. Malgré cela, les inégalités en éducation des adultes persistent et leurs conséquences s'aggravent. Le défi des faibles compétences de la population en littératie et en numératie est connu et documenté. Au Québec, une

personne sur cinq éprouve de grandes difficultés à comprendre l'écrit<sup>35</sup>. Par ailleurs, plusieurs adultes sont faiblement scolarisés. Ainsi, 12 % des personnes âgées de 25 à 64 ans ne possèdent pas de diplôme d'études secondaires tandis que 19 % de cette même tranche d'âges ne détient que ce diplôme d'études secondaires<sup>36</sup>. C'est donc une personne sur trois qui est insuffisamment ou faiblement scolarisée.

Les inégalités en éducation des adultes persistent et leurs conséquences s'aggravent.

De plus, la littératie numérique représente un défi d'apprentissage dont les enjeux se révèlent majeurs dans une société recourant fortement aux technologies de l'information et de la communication. Les données québécoises du Programme d'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) indiquent que la moitié des personnes âgées de 16 à 65 ans, dont le niveau d'études est inférieur au diplôme d'études secondaires, se classent aux niveaux 1 ou moins de l'échelle qui compte trois niveaux<sup>37</sup>.

En fait, au chapitre de l'éducation, la société québécoise se divise entre une majorité de la population qui possède une scolarité de niveau tertiaire (52 %) et une minorité de la population qui ne détient pas un diplôme d'études secondaires (12 %) ou n'ayant que ce diplôme (19 %)<sup>38</sup> (voir la figure 5).

---

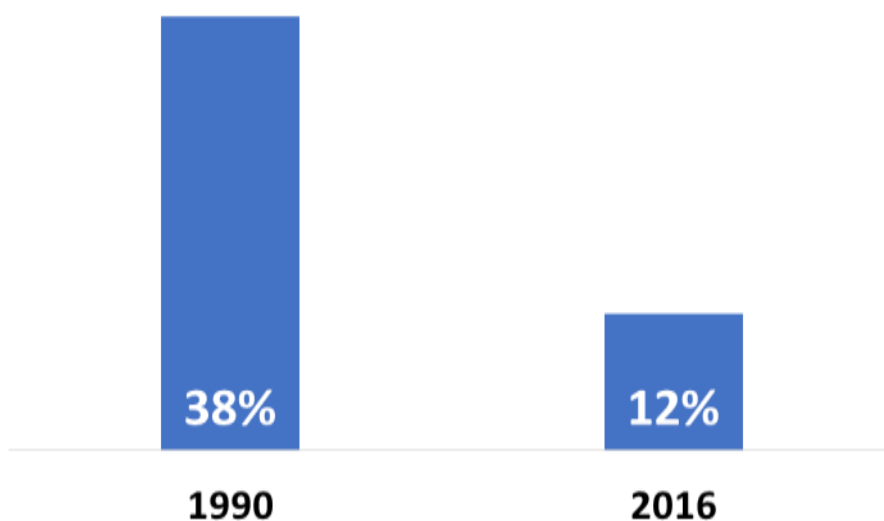
<sup>35</sup> Institut de la statistique du Québec (2015). *Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Institut de la statistique du Québec, Québec.

<sup>36</sup> Statistique Canada. (2017). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2017*. Tableau A.1.1. Ottawa : Statistique Canada.

<sup>37</sup> Institut de la statistique du Québec. *Ibid.* Figure 3.

<sup>38</sup> Statistique Canada. (2017). *Indicateurs de l'éducation au Canada : une perspective internationale 2017*. Ottawa : Statistique Canada (p. 26).

**Figure 5 - Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans sans diplôme d'études secondaires, Québec, 1990 et 2016**



L'accès à l'emploi se trouve affecté par les connaissances et les compétences acquises. Dans une société de savoir, le droit au travail dépend du droit à l'éducation. Pour contrer les inégalités, on doit prendre en compte les multiples réalités des adultes concernant leur formation continue en emploi ou sans emploi. La réussite des adultes passe, entre autres, par la conciliation entre la famille, le travail et les études. Depuis longtemps, on déplore l'offre et les difficultés d'accès à de la formation à temps partiel, de jour et de soir, et ce, surtout, sur le plan professionnel.

Par ailleurs, certaines populations sont particulièrement touchées par ces inégalités. C'est le cas des femmes cheffes de famille et monoparentales, des peuples des Premières Nations, des personnes incarcérées et de celles qui ont un handicap. Lorsque la formation de base s'avère insuffisante, certaines de ces personnes peuvent se trouver marginalisées et exclues de la société du savoir. D'autres font face à un nombre important d'obstacles qui limitent leur accès à l'éducation des adultes ; ce qui réduit également leur possibilité d'améliorer leurs conditions de vie. On pense, par exemple, à des personnes immigrantes travaillant au salaire minimum ou occupant un emploi inférieur à leurs compétences. Il faut craindre que seules les personnes scolarisées puissent profiter des

progrès dans l'offre de service d'éducation des adultes. Une politique renouvelée d'éducation des adultes devrait mobiliser les ressources éducatives pour contrer les inégalités et faciliter l'accès à l'éducation des adultes.

#### Problèmes à résoudre

Le Québec peut miser sur une grande variété de lieux d'éducation et d'apprentissage des adultes, incluant les lieux en émergence. Cependant, **les développements des dernières décennies en matière de lieux d'éducation risquent de reproduire les inégalités en éducation des adultes, au lieu de contribuer à les éliminer.** Le contexte de polarisation de la société, avec d'un côté les personnes scolarisées et de l'autre côté, les personnes faiblement scolarisées ou possédant des compétences insuffisantes en littératie, exige d'accentuer la lutte aux inégalités en éducation des adultes et de transformer la société du savoir en une société inclusive.

L'autoformation en ligne devient une modalité privilégiée d'apprentissage. Ce mode d'apprentissage compte désormais sur une grande variété de ressources, comme le système intelligent d'accompagnement et les diverses applications dans de multiples domaines d'apprentissage. Or, **toutes et tous n'ont pas les préalables en matière de compétences en littératie ou de compétences numériques pour profiter des possibilités d'autoformation en ligne.** Fournir à toutes et tous ces préalables reste la condition pour éviter que ces nouveaux lieux d'éducation n'aggravent les inégalités en éducation.

De tout temps, l'andragogie a tenté d'adapter les activités et les services d'éducation des adultes aux personnes. Aujourd'hui, l'éducation inclusive lance le même appel. Nos sociétés diversifiées sur le plan des populations forcent la prise en compte des spécificités des individus. **Les services et les programmes existants répondent avec difficultés, partiellement, ou ne répondent pas du tout aux conditions et aux besoins des populations marginalisées relativement à l'éducation des adultes.**

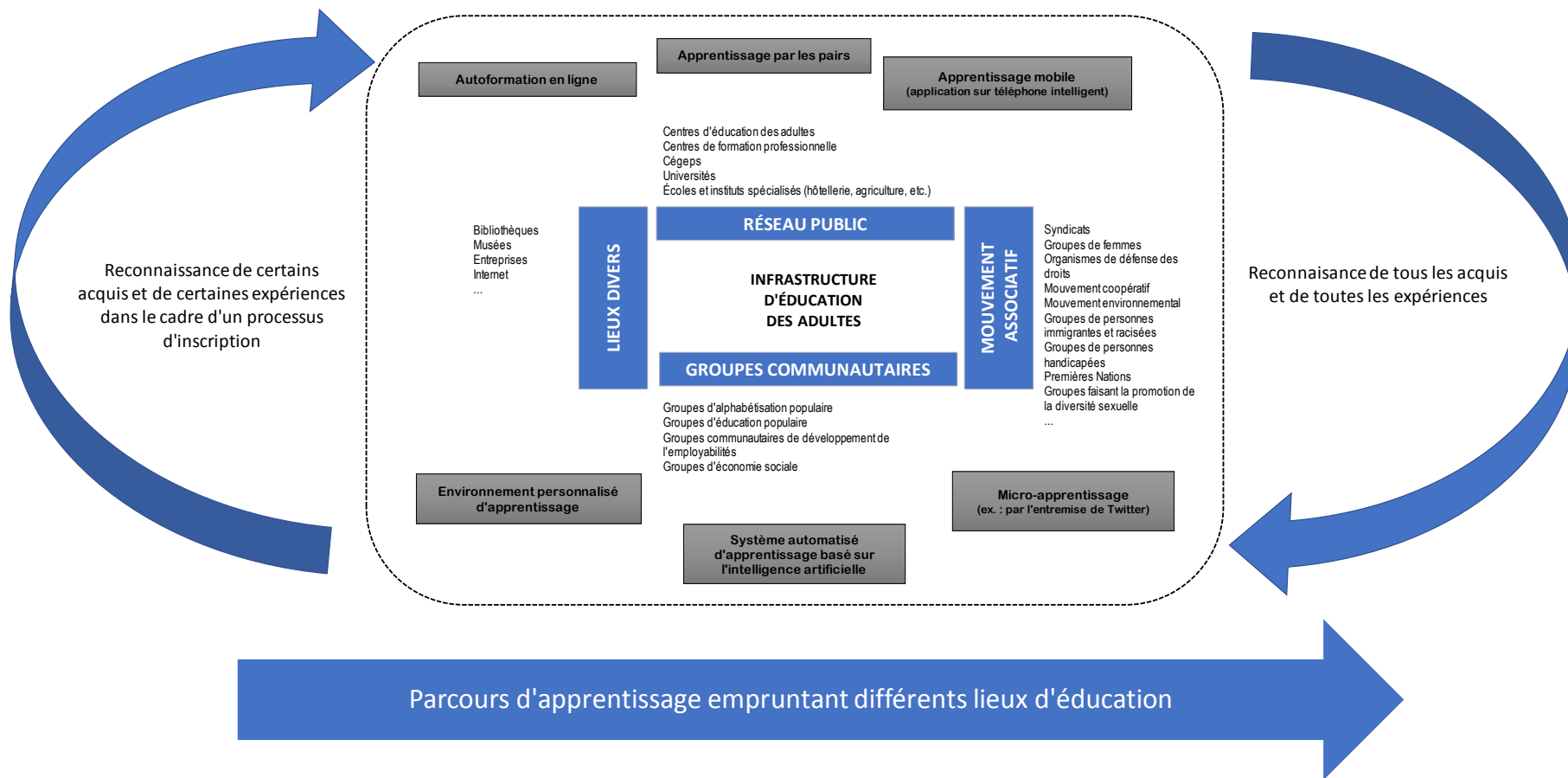
### 3.5. *Reconnaître tous les acquis et toutes les compétences*

Les adultes apprennent dans une grande variété de contextes et de lieux. C'est le cas depuis toujours et, dans les dernières décennies, la multiplication des lieux d'éducation a offert de nouvelles possibilités. Les savoirs d'un adulte forment un tout, soit un bagage de connaissances et de compétences acquises. La poursuite de son parcours vise à mettre à jour, à compléter ou à approfondir ses acquis. La reconnaissance

de ces acquis, peu importe la source des apprentissages, demeure un défi majeur, malgré les progrès réalisés en la matière.

Plusieurs lieux d'éducation des adultes reconnaissent certains acquis et certaines compétences, la plupart du temps dans le cadre d'une démarche d'inscription aux services et aux programmes éducatifs. Cette reconnaissance partielle et étroitement associée à une inscription répond principalement aux besoins et aux contraintes des lieux d'éducation, par exemple la vérification des préalables pour l'inscription à un cours en milieu scolaire, la reconnaissance des équivalences, le besoin de situer les acquis de la personne relativement au curriculum d'un cours. Or, cette reconnaissance est encore loin d'une véritable approche reconnaissant tous les apprentissages, notamment ceux réalisés dans les lieux non formels et informels (voir la figure 6).

**Figure 6 - La reconnaissance des acquis et des compétences tout au long des apprentissages**



Pour compléter les mécanismes de reconnaissance des acquis, des initiatives cherchent à élargir les acquis reconnus en tenant compte des différentes sources d'apprentissage. Les badges numériques ouverts figurent au nombre de ces initiatives <sup>39</sup>. Cet instrument peut la plupart du temps reconnaître n'importe quel acquis. Son approche lui permet de concevoir les acquis de façon modulaire, en fonction de référentiels élaborés selon les apprentissages pouvant être effectivement réalisés dans un lieu donné. Les badges numériques ouverts relèvent des *microcredentials*, c'est-à-dire des attestations validant des unités d'apprentissage, et non l'ensemble d'une activité, d'un cours ou d'un programme, comme le font les diplômes.

Dans ce contexte de sources variées d'apprentissage, le paysage de la reconnaissance des acquis et des compétences se complexifie. En plus des badges numériques ouverts, plusieurs instruments sont mis à profit pour documenter les acquis et les expériences<sup>40</sup>. Cette multiplication des instruments de reconnaissance des acquis et des compétences soulève la nécessité d'établir des passerelles entre ces derniers puisque les lieux d'éducation et d'apprentissage élaborent et opèrent en silo ces instruments. Au-delà de cette action locale qui morcelle la validation des acquis et des compétences, il reste donc à créer un système

Cette multiplication des instruments de reconnaissance des acquis et des compétences soulève la nécessité d'établir des passerelles entre ces derniers.

---

<sup>39</sup> ICÉA. (2017) *Les badges numériques : pour reconnaître les acquis non formels et informels*. [En ligne] <http://icea.qc.ca/site/fr/actualites/les-badges-num%C3%A9riques-pour-reconna%C3%Aetre-les-acquis-non-formels-et-informels>. Consulté le 10 novembre 2018.

<sup>40</sup> Tolisano, Silvia Rosenthal; and Hale, Janet A. (2018). *A Guide to Documenting Learning. Making Thinking Visible, Meaningful, Shareable, and Amplified*. London : Corwin. Dans ce guide, les auteures recensent différents instruments utilisés pour documenter et partager les acquis et les compétences, par exemple la photographie, la vidéo, l'écrit et l'enregistrement audio. Elles illustrent l'éventail des moyens de rendre visibles les acquis réalisés et les compétences développées.

global qui rendra possible leur intégration. Un tel chantier devrait relever d'une politique globale d'éducation des adultes.

Pour les adultes, la reconnaissance des acquis et des compétences demeure une source de valorisation et de motivation. Plusieurs personnes ne possèdent aucun diplôme et cette reconnaissance permet de faire valoir leurs compétences. Dans une démarche d'apprentissage tout au long de la vie, il est nécessaire de se doter d'un mécanisme qui reconnaît les apprentissages, notamment ceux réalisés en milieu de travail. Dans cette perspective, l'objectif ne consiste pas à substituer la certification des compétences à la diplomation puisque celle-ci constituera toujours un objectif éducatif fondamental. Il s'agit plutôt d'apprécier la valeur des apprentissages effectués dans les différentes sphères de la vie, incluant le travail.

#### Problèmes à résoudre

Dans un contexte de multiplication des lieux où les adultes réalisent des apprentissages, et ce, dans des domaines variés de connaissances et de compétences, **les individus ne peuvent recevoir une reconnaissance de tous leurs apprentissages.** La plupart du temps, l'accès à des services de reconnaissance des acquis et des compétences reste conditionnel à une démarche d'inscription dans un établissement scolaire et cette reconnaissance s'effectue en fonction des contenus des programmes offerts.

Ils existent différents systèmes et instruments de reconnaissance des acquis et des compétences qui sont opérés par des établissements d'enseignement ou divers organismes. **Ces systèmes et instruments fonctionnent en silo. Ainsi, il est impossible d'obtenir automatiquement une reconnaissance des acquis ou des compétences.** La présence de passerelles entre ces systèmes ou ces instruments de reconnaissance des acquis et des compétences demeure exceptionnelle.

**Les politiques d'éducation des adultes ne mettent pas à profit la reconnaissance des acquis et des compétences lorsque vient le temps de soutenir le parcours d'apprentissage des individus.** Les parcours d'apprentissage des individus ne font pas l'objet d'actions systémiques des politiques d'éducation des adultes, et ce, malgré la promotion de la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie et la reconnaissance de la multiplicité des lieux formels, non formels et informels d'apprentissage.



### 3.6. *La nécessité de mettre en place une action interministérielle*

La diversité des besoins, des lieux et des exigences en matière de connaissances ainsi que la complexité des infrastructures d'éducation des adultes établis de longue date (comme les réseaux publics, les organismes communautaires ou l'apprentissage au sein des mouvements sociaux) ou plus récemment (comme l'autoformation en ligne) nécessitent de mettre en place une politique globale, sans quoi le risque d'éparpillement et de désorganisation affaiblira l'éducation des adultes.

Par exemple l'acquisition, le renforcement et la mise à jour des compétences numériques représentent un défi majeur d'apprentissage à notre époque. Et, l'ensemble de la population adulte se trouve concernée, peu importe le niveau de scolarisation. Un lieu d'éducation ne peut relever ce défi à lui seul. Voilà pourquoi une action d'envergure et coordonnée s'avère nécessaire. Au final, l'éparpillement des actions empêche la concentration des forces qui permettrait l'atteinte d'objectifs éducatifs collectifs et majeurs. L'exemple de l'acquisition de compétences numériques illustre en quoi une action interministérielle s'avère nécessaire en éducation des adultes. De même, le défi d'éducation au développement durable demande une action éducative coordonnée et à grand déploiement, qui va bien au-delà des responsabilités d'un seul ministère.

Aussi indispensable soit-elle, l'action interministérielle demeure complexe. Dans son rapport de 2017, le Vérificateur général du Québec souligne la difficulté que rencontre l'action interministérielle dans le domaine de la francisation<sup>41</sup>. Alors qu'un ministère est responsable au premier chef de la francisation des immigrants et immigrantes (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion), d'autres ministères se partagent des responsabilités, en particulier le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Voici le bilan qu'en fait le Vérificateur général :

---

<sup>41</sup> Vérificateur général du Québec. (2017). *Francisation des personnes immigrantes. Audit de performance. Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2017-2018. Automne 2017*. Québec : Vérificateur général du Québec.

« [Q]u'à titre de premier responsable et de maître d'œuvre de la francisation des personnes immigrantes, le ministère ne s'est pas assuré que l'ensemble des intervenants gouvernementaux se sont concertés quant à l'offre de francisation et à l'aide financière proposées afin, notamment, de mieux répondre aux besoins de la clientèle »<sup>42</sup>.

La Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue de 2002 prévoyait la mise en place d'une action interministérielle. La politique sollicitait l'action de plusieurs ministères, bien qu'elle se plaçait sous la responsabilité du ministre d'État à l'Éducation et à l'Emploi. Par exemple, le comité de suivi de l'implantation de cette politique était coprésidé par le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. Il réunissait la Commission des partenaires du marché du travail, l'Office des professions du Québec, le ministère de la Culture et des Communications et le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration. L'un des mandats de ce comité consistait à « favoriser la mobilisation des ministères et des partenaires régionaux et nationaux autour des enjeux de l'éducation des adultes et de la formation continue »<sup>43</sup>.

Par ailleurs, même si les orientations et les politiques de plusieurs ministères contribuent à certains développements, celles-ci ne peuvent prendre en charge des actions systémiques plus globales. L'État québécois intervient à la pièce, chaque ministère concentrant son action sur les programmes placés sous sa responsabilité. Une telle approche ministérielle se révèle appropriée lorsque vient le temps d'établir diverses conditions concernant des aspects distincts de l'éducation des adultes. Toutefois, une approche globale coordonnée s'avère nécessaire à l'échelle de l'ensemble de l'éducation des adultes. D'autant plus que certains chantiers débordent du champ de compétences d'un seul ministère, par exemple les

Même si les orientations et les politiques de plusieurs ministères contribuent à certains développements, celles-ci ne peuvent prendre en charge des actions systémiques plus globales.

---

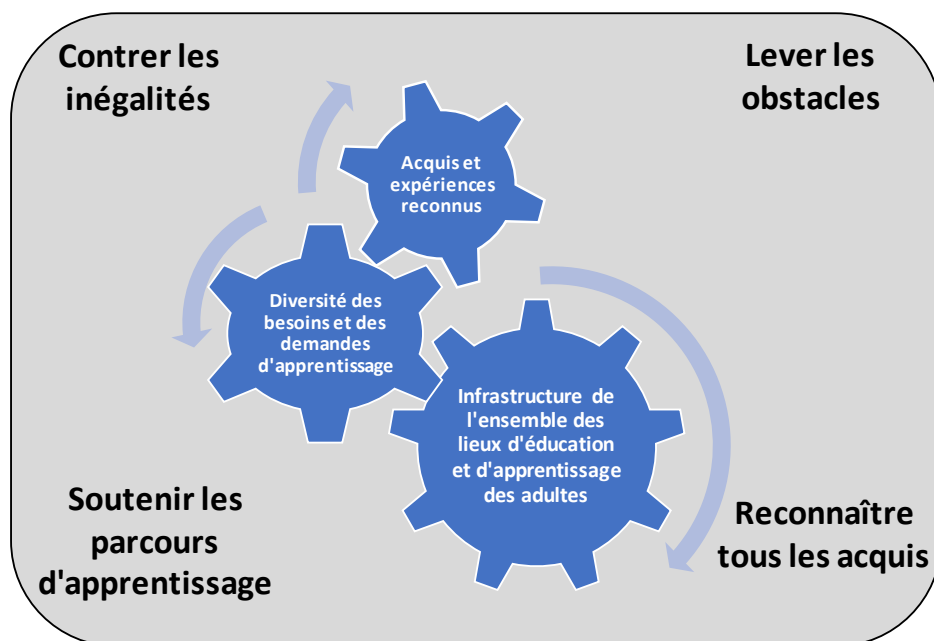
<sup>42</sup> *Ibid*, p. 15.

<sup>43</sup> Ministère de l'Éducation. (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Ministère de l'Éducation, p. 2.

inégalités en éducation des adultes, le financement des lieux d'éducation des adultes, la reconnaissance des acquis et des compétences, la coordination de l'offre de formation pour les adultes. Tous ces exemples de défis à relever sont sous la responsabilité de plusieurs ministères (voir la figure 7).

En outre, les parcours de formation pour les adultes concernent plusieurs domaines d'apprentissage. Ainsi, il peut être question du renforcement d'une formation de base, du développement de l'employabilité, de l'acquisition et de l'approfondissement des connaissances et des compétences dans des domaines variés, tels le numérique, le développement durable, la santé, les finances personnelles, le vivre-ensemble, la culture, etc. Pour l'adulte en apprentissage, ces différents apprentissages forment un tout, malgré les différents lieux d'éducation empruntés.

**Figure 7 - Chantiers nécessitant une action globale**



Enfin, les différentes politiques, stratégies ou plans d'action se concentrent trop souvent sur la gestion de l'offre de services. C'est notamment le cas de politiques ministérielles qui encadrent des lieux d'éducation relevant de leur domaine

d'intervention<sup>44</sup>. Ces politiques visent la consolidation de ces lieux, l'ajustement de l'offre de services ou l'ajout de nouveaux services. Inévitablement, le cloisonnement se perpétue en l'absence d'une politique globale.

Une politique globale d'éducation des adultes interministérielle permettrait d'aller au-delà des politiques et des actions ministérielles puisque ces dernières ne prennent pas toujours en compte l'effet de leurs décisions sur l'ensemble de l'éducation des adultes, par exemple la dynamique globale de l'offre d'éducation, les réponses à la demande et les parcours d'apprentissage des adultes. Pourtant, en 1982, le rapport de la Commission d'études sur la formation des adultes (Commission Jean) proposait un modèle de politique globale qui visait à surmonter le cloisonnement.

#### Problèmes à résoudre

Plusieurs ministères se partagent des responsabilités dans le domaine de l'éducation des adultes. Ils les assument par l'entremise d'actions, d'orientations ou de politiques sectorielles. **En matière d'éducation aux adultes, aucun ministère n'a la responsabilité de résoudre les problèmes, de relever les défis et d'aborder les enjeux qui dépassent ses propres réalités sectorielles ou sa responsabilité.** Or, plusieurs problèmes, défis et enjeux requièrent une action interministérielle.

Actuellement, **la gouvernance de l'éducation des adultes repose sur des instances sectorielles qui ne sont pas mandatées pour traiter les problèmes globaux<sup>45</sup>.**

En éducation des adultes, l'action gouvernementale est tous azimuts, chaque ministère développant des priorités et administrant des programmes sur une base sectorielle. **Dans un contexte où l'éducation des adultes doit relever des défis et cerner des enjeux qui dépassent l'action ministérielle, l'absence de leadership à l'échelle gouvernementale prive l'État d'une vision d'ensemble pourtant nécessaire.**

<sup>44</sup> Par exemple, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur limite ses politiques aux établissements et aux programmes sous sa responsabilité, comme les centres d'éducation des adultes, les centres de formation professionnelle et le soutien financier aux groupes communautaires d'alphabétisation. Le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale opère de la même façon avec les groupes communautaires de développement de l'employabilité ou les entreprises.

<sup>45</sup> Prenons l'exemple de la Commission des partenaires du marché du travail, dans le domaine de l'emploi, ou encore les comités mixtes créés par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

## Conclusion

À différents moments de son histoire, l'ICÉA a revendiqué que le gouvernement du Québec adopte une politique globale d'éducation des adultes. En effet, l'ICÉA a fait valoir à de multiples reprises l'intérêt de fournir un cadre global à l'éducation des adultes, un cadre ancré dans les défis et les enjeux de chaque époque : dans les années 1960, à l'époque de la Révolution tranquille ; au tournant des années 1980, alors que la Commission d'études sur la formation des adultes (Commission Jean) lançait ses travaux ; au milieu des années 1990, dans le contexte des États généraux sur l'éducation ; et à l'aube des années 2000, lorsque la ministre de l'Éducation entreprenait une consultation sur une politique ministérielle en éducation des adultes.

L'ICÉA considère que le contexte actuel justifie la création et l'adoption d'une nouvelle politique globale d'éducation des adultes, ce qui permettrait de mettre en œuvre les actions suivantes :

- Traiter dans une politique distincte les conditions de développement de l'éducation des adultes ;
- Coordonner les politiques et les actions ministérielles afin de relever les multiples défis de l'éducation des adultes et d'en cerner les enjeux ;
- Proposer une réponse globale aux demandes sociales et individuelles d'apprentissage dans des domaines variés ;
- Lever les obstacles à l'éducation des adultes<sup>46</sup> afin de donner la chance à toutes et à tous d'améliorer leur sort et d'augmenter leur mobilité sociale et professionnelle ;
- Mobiliser et coordonner tous les lieux d'éducation et de formation des adultes, déjà établis ou en émergence, afin de surmonter les défis d'apprentissage des adultes évoluant au sein d'une société du savoir et de cerner les enjeux qui s'y rattachent ;

---

<sup>46</sup> La surcharge de travail, le manque de temps et le coût de la formation sont les obstacles les plus fréquemment évoqués pour expliquer le fait de ne pas avoir participé à des activités de formation. Voir Institut de la statistique du Québec (2015). *Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Tableau 5.6. Québec : Institut de la statistique du Québec.

- Corriger les inégalités qui entraînent l'exclusion d'une partie de la population dans une société du savoir polarisée sur le plan éducatif (le 2/3 de la population étant fortement scolarisée et le 1/3 se trouvant insuffisamment ou faiblement scolarisée) ;
- Reconnaître tous les acquis et toutes les compétences, peu importe la source des apprentissages, dans le but de favoriser la poursuite du parcours éducatif et de formation en plusieurs lieux d'apprentissage ;
- Entreprendre une action globale, soit interministérielle, pour contrer le fonctionnement en silo, faciliter la compréhension des défis et des enjeux, et trouver les réponses appropriées.

Une telle politique globale différencierait nécessairement de la politique de 2002. Cette dernière a jeté les bases d'une telle approche, mais sa portée demeurerait trop limitée. En outre, la politique de 2002 tendait à additionner les actions de divers ministères plutôt que de mettre en place une véritable approche coordonnée en mesure de relever les défis systémiques de l'éducation des adultes. La politique globale réclamée par l'ICÉA aborderait des défis qu'aucun ministère ne peut surmonter à lui seul. C'est précisément ce qui justifie sa création et qui la distingue des orientations adoptées par les ministères dans leur champ d'action respectif.

À la défense du Québec, des politiques globales en éducation des adultes se font rares ailleurs. Certaines comportent des composantes d'une telle politique globale, sans toutefois articuler tous les éléments essentiels proposés dans le présent document. Or, nous pouvons nous inspirer du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (Rapport Jean) qui avançait en 1982 l'architecture d'une politique globale d'éducation des adultes. Cette dernière s'appuyait sur des principes fondamentaux qui tenaient compte des défis et des enjeux globaux de l'époque. Elle soumettait des orientations à la plupart des secteurs de l'éducation des adultes et développait une vision globale en proposant l'adoption d'une loi-cadre et la mise en place d'un système de gouvernance nationale et régionale.

Pour l'ICÉA, au cœur des justifications motivant l'adoption d'une nouvelle politique d'éducation des adultes résident l'évolution rapide des défis et leur

changement en profondeur : les demandes de connaissances et de compétences s'avèrent omniprésentes, dans toutes les sphères de la vie quotidienne ; le vaste éventail de lieux d'éducation des adultes ne peut compter sur une vision rassembleuse et mobilisatrice de la part du gouvernement ; les inégalités persistent au sein de la société polarisée sur le plan des acquis scolaires ; les acquis non scolaires ne peuvent être reconnus ; et les problèmes systémiques demeurent sans solution dans le cadre d'une action gouvernementale fragmentée.

Au cœur des justifications motivant l'adoption d'une nouvelle politique d'éducation des adultes résident l'évolution rapide des défis et leur changement en profondeur.

La création et l'adoption d'une nouvelle politique se justifient aussi par l'intérêt d'actualiser le droit à l'éducation pour les adultes. Ceci est d'autant plus nécessaire dans le contexte d'une société qui définit les connaissances et les compétences comme des conditions d'inclusion ou des facteurs d'exclusion et où persistent des inégalités qui marginalisent des individus. L'étendue des besoins d'apprentissage des individus et les conséquences de ne pas y répondre demandent de renforcer le droit à l'éducation pour ainsi rendre accessibles les services d'éducation et les possibilités d'apprentissage. En outre, vu la grande diversité de ces besoins, il est impératif d'offrir des lieux où les individus pourront exprimer leur demande d'apprentissage. Les entreprises ne peuvent être les seules bénéficiaires de mécanismes d'expression de leur demande. Pour rétablir ce déséquilibre, il convient d'élargir le droit à l'éducation afin de garantir à tout un chacun l'expression de ses besoins d'apprentissage.

Depuis le 1<sup>er</sup> octobre 2018, un nouveau gouvernement a pris les commandes du Québec. Ce dernier a l'occasion d'ouvrir un nouveau chapitre du développement de l'éducation des adultes en prenant appui sur les acquis du passé. Pour l'ICÉA, l'éducation des adultes se trouve à la croisée des chemins. Sans un nouveau souffle, l'éducation des adultes ne réussira pas à surmonter les défis et à saisir les enjeux d'une société où les connaissances et les compétences se révèlent omniprésentes et en constante mutation. Les actions ministérielles ne peuvent relever que partiellement

ces défis et en cerner les enjeux. L'adoption d'une approche globale s'avère désormais nécessaire, incontournable, voire urgente.