



# Améliorer l'alphabétisation et les compétences essentielles des travailleurs déplacés

**Rapport final du projet**

JUIN 2022

LAUREN BROOKS-CLEATOR | SHAWN DE RAAF | PATRICK WRAY

## Conseil d'administration de la SRSA

Richard A. Wagner  
Associé principal, Norton Rose Fulbright S.E.N.C.R.L., s.r.l.

Tim Aubry, Ph.D.  
Professeur, École de psychologie  
Chercheur principal, Centre de recherche sur les services éducatifs et communautaires

Gordon Berlin  
Professeur de recherche, Université de Georgetown et ancien président de MDRC

Satya Brink, Ph.D.  
Consultante internationale, recherche, analyse des politiques et conseils en politiques stratégiques  
Éducation, apprentissage tout au long de la vie et développement

Erica Di Ruggiero, Ph.D.  
Directrice, Centre de la santé mondiale  
Directrice, Spécialisation collaborative en santé mondiale  
École de santé publique Dalla Lana, Université de Toronto

Pierre-Gerlier Forest, Ph.D., FCAHS  
Président-directeur général, Institut national de santé publique du Québec

Marie-Lison Fougère  
Sous-ministre, ministère des Affaires francophones  
Sous-ministre déléguée à la Condition féminine

Renée F. Lyons, Ph.D.  
Professeure émérite, Université Dalhousie  
Présidente fondatrice et directrice scientifique émérite, Bridgepoint Collaboratory for Research and Innovation, Université de Toronto

James R. Mitchell, Ph.D.  
Partenaire fondateur, Sussex Circle

Andrew Parkin, Ph.D.  
Directeur exécutif de l'Environics Institute

Nancy Reynolds  
Associée directrice, Sterling Lifestyle Solutions

## Président et chef de la direction de la SRSA

David Gyarmati

**La Société de recherche sociale appliquée (SRSA)** est un organisme de recherche sans but lucratif, créé dans le but précis d'élaborer, de mettre à l'essai sur le terrain et d'évaluer rigoureusement de nouveaux programmes. Notre mission, qui comporte deux volets, consiste à aider les décideurs et les intervenants à déterminer les politiques et programmes qui améliorent le bien-être de tous les Canadiens, en se penchant particulièrement sur les effets qu'ils auront sur les personnes défavorisées, et à améliorer les normes relatives aux éléments probants utilisées pour évaluer ces politiques.

Depuis sa création en décembre 1991, la SRSA a mené plus de 400 projets et études pour différents ministères fédéraux et provinciaux, des municipalités ainsi que d'autres organismes publics et sans but lucratif. La SRSA a des bureaux à Ottawa et Vancouver et des bureaux satellites à Calgary, Halifax, Hamilton, London, Moncton, Montréal, Regina, Toronto, Victoria et Winnipeg.

Pour plus de renseignements sur la SRSA, contacter :

Société de recherche sociale appliquée  
55, rue Murray, bureau 400  
Ottawa (Ontario) K1N 5M3  
613-237-4311 | 1-866-896-7732  
[info@srdc.org](mailto:info@srdc.org) | [www.srdc.org](http://www.srdc.org)

*Bureau de Vancouver*  
890, rue Pender Ouest, bureau 440  
Vancouver (Colombie-Britannique) V6C 1J9  
604-601-4070

*Bureaux satellites :*  
Alberta, Colombie-Britannique, Manitoba,  
Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Ontario,  
Québec et Saskatchewan  
1-866-896-7732

Publié en 2022 par la Société de recherche sociale appliquée

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>RAISON D'ÊTRE DU PROJET</b>	<b>2</b>
<b>PRÉSENTATION DU PROJET</b>	<b>6</b>
Partenaires du projet	6
Phase 1 — Collecte des données	7
Phase 2 — Projets pilotes	15
<b>PRINCIPAUX RÉSULTATS LIÉS AUX APPRENANTS</b>	<b>33</b>
Participation des apprenants	33
Engagement et satisfaction des apprenants	38
Résultats des apprenants fondés sur les compétences	43
Résultats en matière de bien-être des apprenants	62
<b>PRINCIPALES CONCLUSIONS RELATIVES AUX PROJETS PILOTES DES ORGANISMES PARTICIPANTS</b>	<b>67</b>
Augmentation de la capacité	68
Possibilités d'innovation	75
Défis des organismes participants	77
<b>APPROCHES COMMUNES À TOUS LES PROJETS PILOTES</b>	<b>80</b>
Approche fondée sur le lieu	80
Approche axée sur l'apprenant	83
Résumé	86

<b>RÉSUMÉ DES RÉSULTATS PRINCIPAUX</b>	<b>87</b>
À l'échelle communautaire	87
À l'échelle des organismes et des projets	87
À l'échelle de l'apprenant	88
<b>RÉFÉRENCES</b>	<b>90</b>



Ce projet est financé en partie par le Programme  
d'apprentissage, d'alphabétisation et d'acquisition des  
compétences essentielles pour les adultes mis en place par le  
gouvernement du Canada.

## INTRODUCTION

Le projet « Améliorer l’alphabétisation et les compétences essentielles des travailleurs déplacés » (ACETD) est un projet collaboratif géré par Decoda Literacy Solutions (Decoda) et appuyé par la Société de recherche sociale appliquée (SRSA) et Learning Matrix. L’objectif général du projet est de faire mieux connaître les interventions prometteuses en matière d’alphabétisation et de compétences essentielles (ACE) pour les travailleurs déplacés au Canada afin d’améliorer leur employabilité. Le projet a commencé en juin 2019 et s’est terminé en juin 2022. Il a été prolongé jusqu’en décembre 2023 pour mener des projets pilotes, dont les résultats seront fournis dans les prochains rapports.

Le présent rapport fournit des renseignements sur les principales conclusions du projet pilote. La première section donne un aperçu du projet et le situe dans un contexte plus large. La deuxième section décrit brièvement les sites ayant participé aux projets pilotes. La troisième section explique la méthodologie de recherche, y compris certaines de ses limites. La quatrième section présente les principaux résultats liés aux apprenants ayant participé aux essais pilotes et la cinquième section fournit les principales conclusions relatives aux organismes des projets pilotes eux-mêmes ainsi qu’aux collectivités au sens large. Enfin, les sections six et sept présentent des réflexions et des conclusions générales sur le projet.

## RAISON D’ÊTRE DU PROJET

L’objectif général du projet ACETD est de faire mieux connaître les interventions prometteuses en matière d’alphabétisation et de compétences essentielles (ACE) pour les travailleurs déplacés au Canada afin d’améliorer leur employabilité. Plus précisément, le projet vise à mieux comprendre la manière dont les organismes d’alphabétisation peuvent soutenir les collectivités éloignées et rurales difficiles à atteindre en intégrant des services d’alphabétisation et d’emploi pour un éventail de travailleurs déplacés, en mettant l’accent sur les groupes méritant l’équité comme les femmes, les peuples autochtones et les personnes en situation de handicap et autres. En raison de la nature des collectivités dans lesquelles le projet a été mis en œuvre, il fournit également des renseignements importants sur les défis et les possibilités associés à l’adoption d’approches novatrices de développement de la main-d’œuvre dans les collectivités rurales et éloignées du Canada.

Les collectivités rurales et éloignées font face à des défis uniques liés au déplacement d’emplois et aux besoins de formation ainsi qu’en matière de prestation de services. Environ un cinquième des Canadiens vivent dans des collectivités rurales, contribuant à près de 30 % du produit intérieur brut (PIB) du pays (Infrastructure Canada, 2019). Les collectivités rurales sont extrêmement diverses. Certaines d’elles sont côtières et historiquement, elles ont mis l’accent sur la pêche, d’autres sont situées à l’intérieur des terres et se concentrent sur l’agriculture, l’exploitation minière ou le tourisme. De nombreuses collectivités rurales sont situées dans le nord et ne sont accessibles que par avion ou par bateau; d’autres sont plus proches des centres urbains et sont peuplées de retraités. Certaines régions du Canada sont également plus rurales que d’autres. Par exemple, près de 50 % des Canadiens de l’Atlantique vivent en milieu rural, comparativement à moins de 10 % des résidents de la Colombie-Britannique (Infrastructure Canada, 2019).

Ce qui est constant dans les collectivités rurales, c’est leur diversité. Les collectivités rurales sont susceptibles d’avoir une population autochtone plus nombreuse, un âge moyen plus élevé et moins d’immigrants récents que dans les villes canadiennes urbaines. Par exemple, 16 % des participants à la population active en milieu rural déclarent être d’origine autochtone, par rapport à 4 % en milieu urbain. De plus, 40 % des participants à la population active dans les régions rurales du Manitoba et 35 % en Saskatchewan déclarent être d’origine autochtone. Le succès du développement rural nécessitera donc d’accorder la priorité au développement politique, économique et social de tous les peuples et communautés autochtones (Rich et coll., 2021)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> <https://sorc.crf.ca/fullreport2021/>

En ce qui a trait à l'emploi, les collectivités rurales font partie intégrante de l'économie canadienne à titre de contributeurs importants aux secteurs du tourisme, des hautes technologies et de la fabrication, et sont essentielles pour l'économie fondée sur les ressources du Canada. Les Canadiens des régions rurales travaillent principalement dans les secteurs de l'agriculture, de l'exploitation minière, du pétrole et du gaz, de la foresterie, de la pêche et de l'aquaculture (Infrastructure Canada, 2019).

Les collectivités rurales font également face à des défis uniques. Par exemple, les revenus des Canadiens vivant en milieu rural sont susceptibles d'être inférieurs à ceux des résidents urbains, et les taux de chômage ont tendance à être plus élevés. Les niveaux d'éducation sont également susceptibles d'être plus faibles lorsqu'une collectivité est éloignée d'un centre urbain (Rich et coll., 2021). Cependant, ce sont les changements structurels ayant lieu dans les collectivités rurales qui ont la plus grande incidence sur la prestation de services. Comme indiqué par Lopez et coll. (2017) :

*[TRADUCTION] Le vieillissement de la population, la migration des jeunes vers les zones urbaines et l'évolution des économies ne sont que quelques-uns des nombreux problèmes auxquels font face les collectivités rurales. Bien que cette tendance se dessine depuis des dizaines d'années, nous atteignons un point de bascule où le rétrécissement de l'assiette fiscale, le vieillissement des infrastructures et la baisse de la population créent une situation où certaines collectivités rurales ne peuvent plus assurer les niveaux de services et d'équipements de base nécessaires pour attirer et maintenir les résidents et les entreprises (p. 1).*

Entre 2001 et 2016, le nombre de travailleurs potentiels dans le Canada rural a diminué de 1 475 220 à 1 131 830 (-23,3 %), tandis que le nombre de retraités potentiels a augmenté de 1 015 940 à 1 701 540 (+40,3 %). En 2001, il y avait environ 1,5 participant potentiel au marché du travail pour chaque retraité potentiel dans les régions rurales du Canada, mais en 2016, ce chiffre a diminué à environ 0,7 (Fédération canadienne des municipalités, 2017). De plus, les défis liés à la population dans les collectivités rurales ont été empirés par le ralentissement des industries rurales essentielles, notamment la foresterie et le pétrole et le gaz. Il est dévastateur pour une collectivité rurale de perdre une industrie locale qui employait un grand pourcentage de la communauté.

En général, les collectivités rurales disposent de services publics plus limités que les centres urbains, mais les défis décrits ci-dessus rendent l'accès aux services pour les Canadiens des zones rurales encore plus difficile. Comme indiqué par Lopez et coll. (2017) :

*[TRADUCTION] La fusion ou la régionalisation des services ruraux est associée au déclin rural. Si la fermeture des services dans les petites communautés et leur*

*concentration dans la plus grande collectivité d’une région peut être judicieuse du point de vue de la politique publique, ce n’est généralement pas une solution optimale pour les résidents ruraux. Cela signifie souvent que les citoyens locaux doivent parcourir une certaine distance pour obtenir des services ou qu’ils ne peuvent accéder aux services que par téléphone ou en ligne. La régionalisation représente une perte d’autonomie pour la plupart des petites communautés et remet en question l’identité de la collectivité, qui a été constituée au fil des générations (p. 5).*

Selon l’OCDE (2022), certains des principaux facteurs ayant une incidence sur la prestation de services dans les collectivités rurales sont les suivants :

- **Distance** – Toutes les formes de connectivité sont moins disponibles et accessibles pour les résidents des zones rurales. Par exemple, les coûts de transport et les coûts globaux de fourniture de biens et de services sont plus élevés par habitant dans les zones rurales.
- **Faible population** – Il est plus difficile de réaliser des économies d’échelle pour les biens et les services ruraux.
- **Faible densité** – Les zones rurales se caractérisent généralement par une plus grande dispersion de la population, ce qui rend la connectivité plus difficile.
- **Vieillesse de la population** – Compte tenu du vieillissement de la population, les besoins des habitants des zones rurales en matière de services évoluent, l’accent étant mis sur les services de santé.
- **Une diversité croissante** – Les collectivités rurales se diversifient et la proportion de nouveaux retraités augmente, et de plus en plus de personnes achètent une résidence secondaire ou se rendent dans la zone urbaine la plus proche pour travailler. Il en résulte une fragmentation de la demande de services et une population où un nombre important de personnes choisissent de se procurer des biens et des services en dehors de leur lieu de résidence.
- **Peu de prestataires de services** – En raison des facteurs ci-dessus, les collectivités rurales comptent beaucoup moins de prestataires de services publics et privés (OCDE<sup>2</sup>, 2022).

C’est dans ce contexte global qu’il faut considérer ce projet, qui comprend la conception, la mise en œuvre ainsi que la mise à l’essai de solutions en matière d’EFT et de prestation de services d’emploi au sein d’une diversité de collectivités rurales canadiennes.

---

<sup>2</sup> <https://www.oecd.org/cfe/regionaldevelopment/service-delivery-in-rural-areas.htm>

Les marchés du travail, tant urbains que ruraux, nécessitent de plus en plus d'ACE. Malheureusement, de vastes segments de la main-d'œuvre disponible ne disposent pas de l'ACE nécessaire pour assurer leur résilience sur le marché du travail face aux déplacements d'emplois résultant de ralentissements économiques, de l'effondrement de secteurs ou d'autres facteurs. Les données du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA), comme le rapporte Statistique Canada, indiquent que près de la moitié (49 %) des Canadiens âgés de 16 à 65 ans n'atteignent pas le niveau 3 d'alphabétisation, tandis que plus de la moitié (55 %) n'atteignent pas le niveau 3 de compétences en mathématiques. Ces écarts sont particulièrement manifestes dans certains groupes de la population, comme les travailleurs âgés ou les travailleurs moins scolarisés (Statistique Canada, 2013). En raison de leur faible niveau d'ACE et de compétences numériques, les travailleurs déplacés sont aux prises avec des difficultés de plus en plus grandes pour réintégrer le marché du travail. Il est manifestement nécessaire d'aider les travailleurs déplacés à acquérir de l'ACE afin de trouver de nouveaux emplois dans des postes et des secteurs offrant une plus grande sécurité.

Ce projet vise donc à mieux comprendre la façon dont les besoins en matière d'alphabétisation des adultes, y compris les compétences numériques, encadrent le déplacement des emplois et le développement de la main-d'œuvre dans les collectivités rurales et éloignées du Canada.

## PRÉSENTATION DU PROJET

La section suivante présente les principales activités du projet. À titre d'étape préliminaire, dix organismes d'alphabétisation en Colombie-Britannique (C.-B.) ont été sélectionnés pour faire partie de la phase de collecte de données du projet. La collecte de données comprenait une analyse documentaire, des entretiens avec les organismes d'alphabétisation de la Colombie-Britannique, des groupes de discussion avec des intervenants importants dans chacune des collectivités des organismes d'alphabétisation ainsi qu'un sondage et des entrevues avec des travailleurs déplacés dans chacune des collectivités. Les organismes d'alphabétisation et les partenaires du projet se sont également réunis sur une base régulière tout au long du projet.

Après la phase de collecte de données du projet, onze organismes d'alphabétisation canadiens, y compris sept des organismes initiaux de la Colombie-Britannique, ont été sélectionnés pour mettre en œuvre dans leur collectivité et évaluer des projets pilotes qui intègrent des mesures en matière d'ACE et des services d'emploi destinés aux travailleurs déplacés. Une évaluation a été réalisée de chacun des essais pilotes et du projet dans son ensemble afin de mieux comprendre les pratiques prometteuses en matière de services liés à l'ACE et à l'emploi dans les collectivités rurales et éloignées.

## PARTENAIRES DU PROJET

Les paragraphes suivants décrivent brièvement les rôles et les responsabilités de chaque partenaire participant dans la conception et la réalisation du projet ACETD.

- **Decoda Literacy Solutions (Decoda)** était le responsable du projet et a assuré la gestion, le soutien et la supervision du projet. Dans le cadre de ce rôle, Decoda a administré les processus de demande de propositions (DP) et géré les accords de financement avec les organismes d'alphabétisation retenus.
- La **SRSA** a été responsable de diriger les activités de recherche et d'évaluation du projet, notamment de mener à bien les analyses documentaires, les entretiens, les groupes de discussion, les sondages et les évaluations des projets pilotes.
- **Learning Metrix** était responsable de la gestion de la base de données, de la programmation des sondages en ligne et de la collecte des données du sondage par l'intermédiaire de leur plateforme en ligne.

- Le **Comité consultatif national canadien** s'est réuni régulièrement pour fournir des conseils sur le projet et communiquer des pratiques exemplaires afin de soutenir la mise en œuvre du projet pilote. Le comité de onze personnes comprenait cinq dirigeants d'organismes d'alphabétisation provinciaux ainsi qu'un groupe national d'experts en contenu d'alphabétisation, d'universitaires et d'autres spécialistes.

## PHASE 1 — COLLECTE DES DONNÉES

### Sélection des chefs d'équipe de la Colombie-Britannique

Decoda a réalisé un sondage auprès des 100 coordonnateurs de la sensibilisation à l'alphabétisation (CSA) de la Colombie-Britannique en juin 2019. Les réponses au sondage ont fourni des renseignements détaillés sur les besoins des collectivités de CSA et ont permis de déterminer les régions où des déplacements ont eu lieu. Decoda a utilisé les réponses au sondage pour sélectionner les dix chefs d'équipe de la Colombie-Britannique qui dirigeraient les activités de recherche communautaire en fonction de l'intérêt qu'ils ont exprimé pour le projet et des besoins avérés de leurs collectivités. Ce groupe de CSA a constitué la base de la phase de collecte des données et s'est réuni régulièrement tout au long de la phase suivante du projet.

Les CSA sélectionnés représentaient les organismes suivants :

- Campbell River Community Literacy Association
- Columbia Basin Alliance for Literacy
- Fort Nelson Community Literacy Society
- Fort St. John Literacy Society
- Autumn Services Centre
- Mount Waddington Family Literacy Society
- Literacy Quesnel Society
- Université Capilano
- South Island Literacy
- Yellowhead Community Services Society.

## Analyse documentaire

Après la sélection des chefs d'équipe de la Colombie-Britannique, une analyse documentaire a été effectuée pour fournir un aperçu de la situation des travailleurs déplacés au Canada et déterminer les mesures d'intervention qui pourraient efficacement améliorer les résultats en matière d'emploi pour cette population. L'analyse documentaire reposait sur trois questions :

1. Quels sont les résultats en matière de caractéristiques démographiques et de réemploi des travailleurs déplacés en général et pour certaines populations (p. ex. les femmes, les travailleurs âgés, les peuples autochtones et les nouveaux arrivants)?
2. Quels sont les outils et les interventions actuels qui font appel à la formation en ACE pour soutenir le réemploi des travailleurs déplacés?
3. Quelles sont les régions de la Colombie-Britannique qui connaissent des niveaux importants de déplacement de travailleurs?

Les facteurs suivants sont ressortis dans la documentation comme des pratiques prometteuses pour des interventions réussies auprès des travailleurs déplacés ou des travailleurs présentant des lacunes en ACE :

- **Évaluation** des participants – Une évaluation initiale est nécessaire pour veiller à ce que le programme réponde correctement aux besoins des participants et pour rediriger les participants vers d'autres programmes, au besoin. L'évaluation continue permet également aux prestataires de services d'ajuster la programmation et les services s'il y a lieu. Les évaluations à l'issue du programme en facilitent l'appréciation et doivent orienter les activités de suivi.
- Des **objectifs** clairement définis – Des objectifs clairement définis et réalistes augmentent la confiance des participants dans l'atteinte de leurs objectifs. De plus, une recherche d'emploi ciblée peut avoir un effet positif sur l'embauche.
- **Conception du programme axée sur le participant** – Il s'agit notamment de s'attaquer aux obstacles rencontrés par certains groupes démographiques au sein des populations cibles du programme et d'inclure des activités qui répondront aux besoins et aux objectifs propres à chaque participant.
- **Cerner les besoins du marché du travail local et y répondre** – L'engagement des parties prenantes et les partenariats avec l'industrie et les organismes communautaires peuvent orienter les programmes et garantir qu'ils répondent aux besoins des employeurs locaux. Il est également important d'utiliser du matériel et des activités d'apprentissage qui reflètent le

type de tâches que les travailleurs doivent accomplir. L'accent mis sur les compétences en matière d'employabilité peut faciliter la transition de l'école au marché du travail.

- **Établir des titres de compétences et des échelles de carrière** – La possibilité d'obtenir une certification à la fin du programme soutient davantage l'emploi des participants et renforce leur motivation, leur concentration et leur engagement.
- **Stages** – La proposition de stages pour mettre les participants en contact avec les employeurs et leur permettre de mettre en application leurs connaissances dans un environnement de travail.
- **Aide financière** – L'offre d'une compensation financière et de services de soutien peut aider les participants à achever le programme et à rester engagés.
- **Fournir du soutien par les pairs** – Le soutien par les pairs et le mentorat motivent les participants et leur permettent d'améliorer leurs compétences en communication.
- **Rapprocher et intégrer les services d'ACE et d'emploi** – Réunir le personnel des deux secteurs pour une planification commune afin de fournir un meilleur soutien aux participants et d'intégrer les services chaque fois que cela est possible.
- **Approche globale, par exemple par le soutien aux membres de la famille des clients.** Offrir du soutien aux membres de la famille des clients, par l'intermédiaire de formations, de conseils ou d'autres services, peut être un moyen efficace de renforcer le réseau social plus large des clients<sup>3</sup>.

L'analyse documentaire complète peut être consultée [ici](#).

## Entrevues avec les chefs d'équipe de la Colombie-Britannique et groupes de discussion avec les principales parties prenantes de la collectivité

### *Intervieweur*

Les chercheurs de la SRSA ont mené une première série d'entrevues avec les dix chefs d'équipe de la Colombie-Britannique afin de mieux comprendre chacun des organismes ainsi que le contexte global de leur collectivité en ce qui concerne les travailleurs déplacés. Les entrevues ont porté sur les événements régionaux de déplacement et les caractéristiques des travailleurs déplacés, les mesures d'intervention et de soutien existantes, les succès et les lacunes des

---

<sup>3</sup> Voir le rapport complet de l'analyse documentaire pour obtenir une analyse détaillée.

programmes actuels ainsi que les domaines d'innovation et les pratiques prometteuses. Les chefs d'équipe de la Colombie-Britannique ont été contactés entre août et septembre 2019 et ont reçu une liste de questions avant l'entrevue. Les entrevues ont été menées de manière semi-structurée et ont duré environ une heure.

### *Groupes de discussion*

Des groupes de discussion ont été organisés dans chacune des collectivités de l'équipe de la Colombie-Britannique (pour un total de dix collectivités). L'objectif des groupes de discussion était de recueillir un large éventail d'expériences afin de fournir un aperçu des problèmes, des défis et des réussites liés au soutien de chaque collectivité aux travailleurs déplacés. Les groupes de discussion comprenaient une variété de participants, notamment des prestataires de services, des membres de la collectivité, des membres du conseil municipal, des employeurs et d'autres parties prenantes de la collectivité. Chaque groupe de discussion a exigé l'élaboration des instruments de recherche nécessaires (protocoles et formulaires de consentement), la coanimation des séances, l'enregistrement et la saisie des données ainsi que l'analyse des résultats. Chacun des chefs d'équipe de la Colombie-Britannique a joué un rôle déterminant dans l'organisation des dates et des lieux appropriés pour les groupes de discussion, dans l'identification, le recrutement et l'accueil des participants ainsi que dans la coanimation des séances avec l'équipe de la SRSA.

Une première série de groupes de discussion a été menée en octobre et en novembre 2019 à Fort Nelson, à Fort Saint John, à East Kootenays (Cranbrook), à West Kootenays (Nelson) et à Squamish. De janvier à mars 2020, les autres groupes de discussion ont été organisés à Fraser Lake, à Quesnel, à Port McNeill, à Campbell River, à Clearwater et à Sooke.

### *Principales conclusions*

Les données recueillies lors des entrevues et des groupes de discussion ont permis de cerner quelques thèmes clés liés aux pratiques exemplaires, aux approches novatrices et aux considérations importantes afin de mettre au point un programme efficace et innovant. Les parties prenantes qui ont participé aux groupes de discussion ont souligné l'importance d'une approche axée sur le lieu et la collectivité pour soutenir les travailleurs déplacés. Les participants aux groupes de discussion ont déterminé de nombreuses pratiques exemplaires et approches novatrices, dont des exemples de programmes communautaires qui visent à répondre aux besoins immédiats de la collectivité. Les participants aux groupes de discussion ont également souligné que les collectivités disposant de comités de planification des parties prenantes communautaires bien établis étaient bien placées pour évaluer et adapter les programmes en fonction des besoins. Les programmes flexibles, tant sur le plan du lieu que de la durée, étaient les mieux en mesure de répondre aux besoins des travailleurs déplacés en fonction de leur

niveau et de leur style d'apprentissage. La plupart des collectivités ont mentionné qu'un obstacle important à la mise en œuvre des programmes est leur manque de visibilité ainsi que le manque de sensibilisation en général à leur égard. Cette situation a mis en évidence la nécessité de veiller à ce que les efforts de communication visant à accroître la visibilité et la reconnaissance du programme soient prioritaires lors de la planification et de la mise en œuvre des projets pilotes du programme ACETD.

Le rapport complet peut être consulté [ici](#).

## Sondage et entrevues auprès des travailleurs déplacés

### *Sondage provincial sur les travailleurs déplacés*

L'objectif du sondage mené auprès des travailleurs déplacés était de mieux comprendre la situation générale et les besoins des travailleurs déplacés de la Colombie-Britannique qui ont une faible ACL ainsi que les mesures de soutien qui seraient les plus susceptibles de répondre à leurs besoins. Les objectifs du sondage ont été fondés sur les principales questions de recherche du projet, comme décrites dans le cadre de recherche de ce dernier. Les questions étaient notamment les suivantes :

- Quels sont les besoins en matière d'ACL des travailleurs déplacés comme apprenants et travailleurs dans les collectivités où ils résident?
- Quels types de formation et de soutien sont susceptibles d'aider les travailleurs déplacés ayant une faible ACL qui cherchent à trouver de nouveau un emploi ou à travailler à leur compte?
- Quelle est la place des compétences numériques sur le marché du travail et quelles sont les exigences de notre économie en matière de compétences, notamment pour les travailleurs qui ont peu de compétences essentielles, en particulier dans le domaine numérique?

Outre ces questions de recherche directrices, le sondage s'est inspiré des résultats de l'analyse documentaire, de l'analyse des médias, ainsi que des entrevues et des groupes de discussion menés par la SRSA au cours de la première phase du projet.

Le sondage visait à recueillir les points de vue des travailleurs déplacés afin d'éclairer l'élaboration des projets pilotes dans la prochaine phase du projet, ainsi qu'à contribuer aux résultats de la recherche globale du projet sur la situation et les besoins en matière d'ACE des travailleurs déplacés au Canada.

L’échantillonnage du sondage a fait appel à une approche ciblée afin de susciter la participation du plus grand nombre de travailleurs déplacés possible dans les collectivités sélectionnées lors de cette phase de la recherche. Le sondage n’a donc pas été conçu pour fournir un échantillon représentatif des travailleurs déplacés en Colombie-Britannique ou dans les collectivités ciblées. Les paragraphes suivants décrivent les principaux éléments de la méthodologie du sondage :

- Les travailleurs déplacés ayant une faible ACL provenant de dix collectivités constituaient la population d’intérêt;
- Les CSA étaient les principales personnes-ressources en ce qui avait trait au recrutement des répondants et à la diffusion du sondage dans leurs collectivités;
- En collaboration avec les partenaires communautaires, les anciens employeurs (ou leur service de RH), les syndicats, etc., les CSA ont établi un réseau pour trouver les travailleurs déplacés et les aider à répondre au sondage;
- Le sondage pouvait être rempli sur papier ou en ligne afin de garantir que tous les travailleurs déplacés puissent y accéder;
- Aucun objectif particulier n’a été fixé pour les CSA; le but était simplement de remplir autant de sondages que possible dans le délai imparti.

Le sondage a été mis à l’essai dans quatre collectivités : cinq sondages ont été réalisés à Fort Nelson, six à Fort Saint John, dix à Quesnel et quatre à Cranbrook. L’essai pilote a conduit à quelques modifications mineures du sondage, qui a été mis à jour dans les versions imprimées et en ligne. Après l’essai pilote, le sondage a été officiellement lancé le 10 mars 2020 avec une date de fin préliminaire prévue pour le 15 mai 2020.

### **Incidence de la pandémie de COVID-19 sur la collecte des données du sondage**

Malheureusement, l’arrêt de l’économie en mars 2020 causé par la pandémie de COVID-19 a eu une incidence importante sur la collecte de données du sondage. En raison de la pandémie, le questionnaire du sondage a été révisé pour inclure la COVID-19 comme motif de déplacement (voir la version finale du sondage à l’annexe A du [deuxième rapport annuel](#) préparé par la SRSA). Mais surtout, le recrutement de répondants au sondage et la collecte des données ont été beaucoup plus difficiles en raison des restrictions imposées aux réunions en personne dans les collectivités ciblées. La stratégie de recrutement originale comprenait des approches en personne, comme la mobilisation de travailleurs déplacés au moyen de salons de l’emploi ou de centres de services de l’emploi. De plus, la collecte des données a nécessité des entrevues en personne pour remplir le sondage. Cependant, ces rencontres en personne n’ont pas été possibles en raison des restrictions liées à la COVID-19.

Malgré ces difficultés, les partenaires du projet ont décidé de poursuivre la collecte des données en gardant à l'esprit que la sécurité des administrateurs du sondage et des répondants était de la plus haute importance. Les CSA ont dû s'adapter aux protocoles de sécurité de la pandémie en passant à des sondages téléphoniques dans la majeure partie et en menant des entrevues en personne lorsque cela était autorisé et sécuritaire. La date de clôture du sondage a été reportée par l'équipe du projet au 16 octobre 2020 afin de maximiser les taux de réponse.

### *Entrevues avec les travailleurs déplacés*

Les entrevues de suivi avec les travailleurs déplacés avaient pour but de fournir une compréhension qualitative plus détaillée de certains des principaux domaines de la recherche du sondage. Des entrevues ont été menées individuellement avec six travailleurs déplacés qui avaient rempli le sondage et indiqué leur volonté de participer à un entretien de suivi. Les réponses au sondage ont été utilisées pour sélectionner des personnes interrogées présentant une diversité d'expériences en matière de géographie, de caractéristiques démographiques, de secteurs d'activité et de temps passé dans la population active.

Les personnes interrogées ont été contactées entre novembre 2020 et janvier 2021 et on leur a rappelé le sondage, les sujets de l'étude et le fait qu'elles avaient accepté d'être contactées pour un entretien de suivi. Afin d'être admissibles à l'entretien de suivi, les travailleurs déplacés pouvaient être au chômage ou actuellement être employés, mais ils devaient être toujours à la recherche active d'un nouvel emploi. La satisfaction de ces critères a été confirmée avec les participants avant la programmation de l'entrevue téléphonique. Les répondants ont également reçu une carte cadeau en guise d'honoraires.

Les entrevues ont été menées de manière structurée et ont duré environ 30 minutes. L'objectif de ces entretiens était de mieux comprendre les sujets abordés dans le cadre du sondage. Le protocole de l'entrevue a été personnalisé en fonction des répondants au moyen des données de leur sondage afin de rendre les questions de l'entrevue plus pertinentes selon leur situation. Les entrevues ont permis de mieux comprendre leur parcours professionnel antérieur, leur expérience actuelle en matière de recherche d'emploi ainsi que leur intérêt pour la formation et l'amélioration de leurs compétences essentielles, et leur expérience en matière d'emploi et de services de soutien. Le protocole du sondage se trouve à l'annexe B du [deuxième rapport annuel](#).

Sur les six entrevues réalisées, cinq personnes interrogées étaient au chômage et à la recherche d'un emploi et une personne interrogée a indiqué qu'elle était employée, mais que son travail avait été mis en suspens à cause de la COVID-19 et qu'elle cherchait du travail en attendant.

## Principales conclusions

Voici quelques-unes des principales conclusions du sondage et des entrevues avec les travailleurs déplacés.

- **Besoins en matière d’ACE :** Il y avait une différence entre les compétences que les travailleurs déplacés devaient améliorer et les compétences qu’ils *désiraient* améliorer. De nombreux répondants ont reconnu la nécessité d’améliorer leurs compétences, mais ils sont moins nombreux à avoir affirmé vouloir le faire. C’était le cas pour toutes les compétences essentielles, à l’exception des technologies. De toutes les ACL, les répondants étaient plus susceptibles de montrer un intérêt supérieur pour l’amélioration des compétences liées au travail, comme l’utilisation de technologies et de logiciels pertinents, la prise de parole pour la résolution de problèmes sur le lieu de travail et la lecture de manuels d’instructions liés au travail.
- **Besoins liés aux compétences numériques :** Les travailleurs déplacés qui ont répondu au sondage ont indiqué qu’ils étaient surtout intéressés par l’amélioration de leurs compétences technologiques et, plus particulièrement, par l’utilisation de logiciels liés à leur travail. Les personnes interrogées ont expliqué que cet intérêt provenait principalement du fait qu’elles comprenaient que tous les emplois exigent désormais certaines connaissances technologiques et que les personnes possédant ces aptitudes sont plus susceptibles d’être embauchées.
- **Formation :** Les répondants au sondage ont largement reconnu l’utilité de la formation, ainsi que les types de formation qui seraient utiles. Toutefois, le nombre de formations effectivement suivies est plus faible et l’on constate un certain manque d’intérêt pour la formation. Cela peut indiquer une difficulté d’engager cette population dans une formation, à moins qu’elle ne soit expressément adaptée à ses besoins ou qu’elle ne s’attaque aux obstacles auxquelles la population fait face pour accéder à la formation. Les travailleurs qui ont trouvé un emploi depuis leur déplacement étaient plus susceptibles d’avoir suivi une formation, et la formation la plus souvent suivie concernait les cartes ou les certificats de qualification.
- **Obstacles :** La plupart des travailleurs déplacés qui ont répondu au sondage ont nommé de nombreux obstacles à l’accès à la formation. Les obstacles les plus courants à la formation étaient (1) les finances, notamment les frais de scolarité, les livres ou les fournitures, ou les pertes de revenus pendant la formation; (2) la disponibilité de la formation. Cela suggère que la formation en matière d’ACE fournie à l’étape de l’essai pilote devrait offrir une plus grande disponibilité de formations gratuites ou abordables pour éliminer les principaux obstacles indiqués par les travailleurs déplacés lors du sondage.

- **Services de soutien :** La plupart des répondants au sondage ont mentionné le besoin d’un soutien supplémentaire. Les principaux services de soutien indiqués vont au-delà de l’éducation et concernent des domaines comme les compétences en matière de recherche d’emploi, les compétences financières, l’expérience professionnelle, le transport et les soutiens en matière de santé mentale. Cela suggère que les essais pilotes de la prochaine phase du projet devraient envisager d’intégrer des mesures de soutien supplémentaires qui vont au-delà du contenu des formations éducatives fondé sur l’ACE.

Des résultats plus détaillés figurent dans le [deuxième rapport annuel](#).

## PHASE 2 — PROJETS PILOTES

### Portée et objectif des projets pilotes

L’objectif global de la phase d’essai du projet était de mettre au point et de diffuser des modèles de soutien et de formation liés à l’ACE fondés sur des données probantes, ainsi que des pratiques prometteuses pouvant servir à l’élaboration de programmes et de modèles afin d’améliorer l’employabilité des travailleurs déplacés au Canada. Les projets d’essai pilotes peuvent être considérés comme des interventions ou des projets pilotes expérimentaux, qui peuvent être affinés ou élargis selon le degré de réussite et les leçons tirées de l’évaluation. Ainsi, les initiatives d’essai ont été conçues pour être limitées en ce qui concerne le nombre d’apprenants cibles, mais elles pourront être élargies à une étude pilote complète en cas de succès.

Au total, onze organismes d’alphabétisation ont été sélectionnés par Decoda dans le cadre d’un processus concurrentiel afin de recevoir un financement pour mener l’essai d’un projet novateur en matière d’ACE ciblant les travailleurs déplacés dans les collectivités de ces derniers. Ces sites étaient situés partout au Canada, comme suit (voir la figure 1) :

- **Colombie-Britannique (7 sites)**
  - Fort Nelson : Fort Nelson Community Literacy Society
  - Fraser Lake : Autumn Services Society
  - Territoire de la communauté autochtone Lílwat/Statimc (près de Pemberton) : Université Capilano
  - Gold River : Campbell River Literacy Association
  - Kootenays : Columbia Basin Alliance for Literacy
  - Quesnel : Literacy Quesnel Society
  - Nord de l’île de Vancouver : Mount Waddington Family Literacy Society
- **Alberta (1 site)** Lethbridge : Bibliothèque municipale de Lethbridge

- **Saskatchewan (1 site)** Coronach : Bibliothèque régionale de Palliser
- **Ontario (2 sites)**
  - Région de Belleville/Trenton : Community Learning Alternatives
  - Chatham : Adult Language and Learning

Figure 1 Sites des projets pilotes



## Descriptions des projets pilotes — Colombie-Britannique

Ci-dessous se trouve une brève description de chacun des projets pilotes.

« *Workplace Skills in the Basin and Boundary* » (compétences en milieu de travail dans le bassin et les frontières) – Columbia Basin Alliance for Literacy (CBAL)

Le projet pilote de Workplace Skills in the Basin and Boundary (WSBB) visait à répondre au besoin des travailleurs sans emploi ou sous-employés d'améliorer leurs compétences essentielles et professionnelles. Les régions de Basin et de Boundary, dans le sud-est de la Colombie-

Britannique, sont peuplées de nombreuses petites collectivités qui ont été touchées par les fermetures d'usines et les licenciements, une perte importante de tourisme ainsi que les licenciements dans le secteur pétrolier en Alberta, de nombreux résidents étant des travailleurs éloignés.

À l'origine, le projet pilote devait prendre la forme de services de soutien individuels et en petits groupes, fournis au moyen de rencontres virtuelles et en personne selon le retour initial des apprenants et des partenaires. Cependant, en raison des défis liés à la pandémie de COVID-19, ainsi que d'autres difficultés liées au recrutement, le projet pilote a été modifié pour comprendre trois ateliers « Lunch & Learn » (midis-causeries) offerts chaque semaine aux nouveaux arrivants canadiens en groupe, à la fois en personne ou en format virtuel, avec la possibilité d'assister à la séance à l'heure du dîner ou en soirée. Les thèmes abordés étaient les suivants : le travail avec les autres, les lois canadiennes relatives à l'emploi et la communication sur le lieu de travail. Les ateliers comprenaient des présentations PowerPoint, des discussions en petits groupes, des séances de questions-réponses et des documents faciles à comprendre (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

### *Projet « YOU » (vous) d'Autumn Services — Autumn Services Society*

Fraser Lake est une collectivité située au centre de la Colombie-Britannique, sur les terres des Premières Nations Nadleh Whut'en et Stelat'en. La population du village est d'environ 1 000 habitants, et il attire environ 2 000 personnes supplémentaires des environs. Le village se trouve à deux heures de route de Prince George. La mine de molybdène d'Endako a ouvert en 1965, mais en 2014, après une expansion de 260 millions de dollars, elle a arrêté la production en invoquant des pertes catastrophiques sur les marchés. En quelques mois, 450 employés ont été licenciés. La petite collectivité a ainsi perdu un grand nombre de ses commerces de détail.

L'Autumn Services Society gère un centre d'accueil communautaire et a connu une augmentation importante du nombre de personnes venant au centre pour obtenir de l'aide sur l'utilisation des technologies, la recherche d'emploi, la préparation d'un CV et de lettres de motivation, l'utilisation d'appareils mobiles, la préparation et le classement de documents, la soumission de formulaires en ligne, les demandes de permis, les processus de licence et la préparation à la recherche d'emploi. Le projet YOU d'Autumn Services a permis aux membres de la collectivité d'acquérir des compétences numériques, de gagner en confiance en soi et de devenir des candidats mieux adaptés aux emplois disponibles dans la région. Il a également aidé les apprenants à améliorer leurs compétences en vue d'un emploi, à poursuivre leurs études ou à suivre des programmes d'apprentissage ou de certification (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

*Projet « Technology and Personal Skills » (technologies et compétences personnelles) —  
Fort Nelson Community Literacy Society*

Fort Nelson est une petite collectivité isolée le long de la route de l’Alaska, dans le nord-est de la Colombie-Britannique, et compte environ 3 500 habitants. La région comprend la Première Nation de Fort Nelson et la Première Nation voisine de Prophet River. La ville a connu un déclin économique constant au cours des douze dernières années en raison de la fermeture initiale de deux grandes scieries et du déclin ultérieur continu de l’industrie pétrolière et gazière. La population a diminué d’environ cinquante pour cent et de nombreux problèmes sociaux et communautaires ont surgi à cause de la mauvaise économie. Avec la construction d’une nouvelle usine de granulés, Fort Nelson voit le premier signe d’activité économique depuis plus de dix ans. Les membres de la collectivité auront à leur portée des possibilités d’emploi pour lesquels ils doivent se préparer et aborder certains problèmes personnels, comme le manque de compétences et de confiance.

Le projet « Technology and Personal Skills » (technologies et compétences personnelles) s’est adressé à l’apprenant dans le sens global. Il a mis l’accent sur la préparation à l’emploi et l’apprentissage personnel, en proposant des formations liées à la culture numérique, aux compétences professionnelles et aux cartes de qualification en matière de sécurité au travail. Du temps a été consacré à l’apprentissage socioémotionnel, à la pleine conscience et au développement personnel pour favoriser la guérison et l’estime de soi. Le projet a abordé non seulement les compétences pratiques et la formation, mais aussi les questions fondamentales qui freinent souvent les individus dans leurs démarches. Le projet intégrait une approche globale et personnalisée; il s’agissait d’un mélange de méthodes centrées sur l’apprenant et de formations en petits groupes qui touchaient aux besoins des apprenants dans leur ensemble (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

*« Shaping the Future of a Rural Community through Improved Access to Technology »  
(façonner l’avenir d’une collectivité rurale en améliorant l’accès aux technologies) —  
Campbell River Literacy Association*

Sur l’île de Vancouver, à 88 km au nord-ouest de Campbell River et au bout de la chaussée de l’autoroute 28, se trouve une communauté magnifique appelée Gold River. Alors que Gold River était traditionnellement une collectivité axée sur les ressources, elle est en transition depuis les 20 dernières années pour devenir une destination touristique. Comme collectivité rurale et éloignée comptant une population d’environ 1 500 personnes, Gold River a des capacités limitées et manque de possibilités en matière de formation pour les travailleurs, qui doivent changer d’emploi pour pouvoir continuer à vivre dans la ville.

Celle-ci a récemment obtenu l’accès à l’Internet à haut débit, ce qui a ouvert des possibilités et permis aux fournisseurs de services locaux d’offrir des programmes en ligne. Le projet lié aux

travailleurs déplacés a créé un espace communautaire d'apprentissage technologique accessible à tous les citoyens, qui travaillent ensemble à diversifier leur économie fondée sur l'exploitation de ressources. Les principales formations de ce projet comprenaient les suivantes :

- Formation sur l'accessibilité et la culture numérique de base (sociétés d'alphabétisation de Campbell River et de Gold River)
- Formation en compétences essentielles et en milieu de travail (WorkBC – North Island Employment Foundations) (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

*« Fundamentals of Community-based Business for Indigenous Communities and Beyond »  
(principes fondamentaux des affaires fondées sur la collectivité pour les communautés autochtones et au-delà) — Université Capilano*

Mount Currie est une réserve des Premières Nations située à deux heures et demie au nord de Vancouver. Mount Currie abrite actuellement 1 300 Líl'wat. Il existe un besoin parmi les Líl'wat de créer des occasions de petites entreprises ou de travail autonome. Avec un taux de chômage de 18 % (recensement de 2016) et peu d'occasions d'emploi, les personnes doivent quitter leur communauté pour travailler. Bien qu'il existe des possibilités d'emploi à Pemberton (17 km) et à Whistler (50 km), un transport sécuritaire et adéquat constitue un obstacle important. Les personnes ayant un faible niveau de littératie et de numératie passent souvent par des emplois mal rémunérés sans possibilité d'avancement. Le travail autonome permet d'avoir des horaires flexibles pour concilier les obligations familiales multigénérationnelles et la participation à des événements communautaires et cérémoniels.

Ce projet a soutenu les objectifs des apprenants en matière de travail autonome, de travail au sein de la communauté, de renforcement des capacités au sein de la Nation, d'horaires flexibles pour concilier les obligations familiales multigénérationnelles, et de participation à un emploi qui favorise le développement et contribue à la communauté. Le projet s'est déroulé au centre d'apprentissage de Ts'zil et a fait appel à des personnes qui ont une entreprise à domicile ou qui souhaitent créer une entreprise. En vue d'intégrer une perspective autochtone, le projet s'intéressait à la personne dans son ensemble. Il comprenait des stratégies pour gérer le stress et l'anxiété et soutenait la préparation des apprenants à l'apprentissage en développant leurs compétences en littératie, en numératie et en compétences numériques et en les encourageant à suivre une formation en entrepreneuriat. Les apprenants ont acquis des compétences pour créer de petites entreprises ou pour accéder à des programmes de haut niveau en matière d'entrepreneuriat ou de petites entreprises (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

### *Driver Education Preparation Project (DEPP) (projet de préparation à la conduite) — Literacy Quesnel Society*

Quesnel est une ville d'environ 23 000 habitants située dans le centre de la Colombie-Britannique, entre Williams Lake et Prince George. Les activités de la ville étaient principalement liées à l'industrie forestière, mais avec la fermeture des usines et le ralentissement du secteur, l'économie se diversifie. Literacy Quesnel et WorkBC ont observé un intérêt croissant de la part des clients désireux d'obtenir différents types de permis de conduire, car ils ouvrent toute une gamme de possibilités d'emploi, comme celles de travailler pour la Ville de Quesnel, pour l'entreprise locale d'entretien des routes, pour des sociétés forestières et minières, pour des entreprises de livraison, et même pour le district scolaire 28, car la demande de chauffeurs d'autobus est en augmentation.

Le projet de préparation à la conduite (DEPP) a aidé les apprenants à comprendre le contenu qu'ils devront connaître pour passer l'examen de conduite. De nombreux adultes qui ne travaillent pas ou qui ont perdu leur emploi dans l'industrie souhaitent obtenir un permis de conduire de classe 1 ou 3, mais leur capacité à réussir l'examen écrit est entravée par leur faible niveau d'alphabétisation, leurs capacités de compréhension, leur inexpérience à répondre à un examen, leurs connaissances limitées en informatique ou une combinaison de ces facteurs. La plupart des participants du DEPP avaient déjà un permis de classe 5, mais dans certains cas, le projet a également aidé les apprenants à se préparer à cet examen. Le projet s'est concentré sur l'apprentissage en petits groupes en raison des restrictions liées à la COVID-19. Cette méthode a permis le travail en groupe, le renforcement des compétences, la discussion, les jeux de rôle et l'exploration des connaissances nécessaires pour passer l'examen (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

### *Connect4Work : « Digital Literacy for Displaced Workers » (culture numérique pour les travailleurs déplacés) — Mount Waddington Family Literacy Society*

L'usine centenaire de pâte à papier Neucel Cellulose, située à Port Alice, est entrée en phase de réduction de la production en 2015, pour finalement fermer complètement en 2019 et laisser plus de 400 employés du nord de l'île de Vancouver sans emploi. La région éloignée, située à trois heures de route au nord de la ville la plus proche, Campbell River, offre très peu de possibilités d'emploi, et l'équipement ancien et le déficit technologique de l'usine ont laissé environ deux tiers des employés syndiqués sans compétences transférables liées à l'emploi. Environ 75 % de ces travailleurs ont plus de 40 ans et près de deux tiers d'entre eux ont un déficit important de connaissances numériques qui les empêche de chercher un emploi. Il n'existe actuellement aucun programme lié à la culture numérique fiable et régulier dans la région.

Le projet pilote de culture numérique Connect4Work était conçu pour offrir aux travailleurs déplacés la possibilité d’acquérir des connaissances pratiques en petits groupes de huit étudiants chacun dans les villes de Port Hardy, de Port McNeill et de Port Alice. Le projet a initié les travailleurs à l’utilisation des technologies pour :

- Chercher leur emploi et présenter leur candidature;
- Accéder à des services en ligne;
- Suivre une formation continue;
- Resserrer les liens avec la famille et la collectivité.

Les apprenants ont commencé par les principes de base – allumer un appareil, utiliser une souris ou un tapis de souris, comprendre le vocabulaire technologique – et ont développé leurs compétences durant six semaines. Le cours portait sur les recherches et la sécurité sur Internet, la création de documents de base, l’utilisation du courrier électronique et l’utilisation de plateformes d’apprentissage en ligne comme Zoom, et comprenait une introduction à une variété de ressources en ligne allant des services gouvernementaux et de santé aux services bancaires et aux bibliothèques (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

## Descriptions des projets pilotes — Alberta

*« Moving Forward: New Opportunities, New Lives » (bâtir l’avenir : nouvelles occasions, nouvelles vies) — Bibliothèque municipale de Lethbridge*

« Moving Forward: New Opportunities, New Lives » (bâtir l’avenir : nouvelles occasions, nouvelles vies) a eu lieu à Lethbridge, une ville d’environ 100 000 habitants située dans le sud de l’Alberta. Le projet s’est concentré sur la culture et les attentes sur le lieu de travail canadien et sur les compétences essentielles nécessaires, comme l’utilisation de documents et les aptitudes informatiques. Cette formation en ligne gratuite a aidé les travailleurs qui ont été déplacés à aller de l’avant en participant à de nouvelles occasions et en acquérant les compétences qui leur manquent pour obtenir et conserver un emploi. Les apprenants de Lethbridge et de la région environnante, principalement des travailleurs du secteur de l’énergie ou de l’agriculture qui avait été touché par la sécheresse, auront besoin de ces compétences pour être compétitifs sur le marché actuel.

Chaque apprenant a effectué une évaluation des compétences et a participé à une discussion portant sur le lieu de travail, l’historique d’emploi et les objectifs. Les ressources du projet et les groupes de discussion ont été adaptés au niveau de compétence des apprenants. Chaque semaine, ils se sont inscrits à des cours d’informatique de base, de Word, d’Excel ou de

numératie pour améliorer ces compétences. De plus, les personnes qui avaient besoin d'améliorer leurs compétences en matière de littératie ont été jumelées avec des tuteurs bénévoles de Read On Adult Literacy & Learning pour un maximum de trois heures par semaine. À la fin du programme Moving Forward, tous les apprenants pouvaient continuer à travailler avec leurs tuteurs s'ils le souhaitaient.

L'objectif général étant de trouver et de conserver un emploi, les organismes locaux susceptibles d'offrir de nouvelles possibilités d'apprentissage ont été invités à s'adresser aux apprenants. Il a également été possible de rencontrer certains grands employeurs locaux (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

## Descriptions des projets pilotes — Saskatchewan

*« Surviving Downsizing: Reimagining Yourself in a Post-layoff World » (survivre à la réduction du personnel : se réimaginer dans un monde post-licenciement) — Bibliothèque régionale Palliser*

La mine Poplar Valley et la centrale électrique Coronach de SaskPower devaient fermer au cours des trois prochaines années et 300 employés devaient se retrouver sans emploi (population de la région : 1 498 personnes). La proposition de formation en personne pour le personnel était fondée sur la fermeture de la mine et de la centrale électrique, mais le calendrier de la fermeture de celle-ci continuait à être retardé. Ce retard ainsi que les répercussions de la pandémie de COVID-19 ont entraîné le besoin de changer d'approche ainsi que de trouver une nouvelle façon de trouver et de contacter les travailleurs déplacés.

Alors que certains organismes de la région se sont attachés à aider les apprenants à perfectionner leurs compétences en matière de préparation à l'emploi et d'entrepreneuriat, il y avait une lacune dans les programmes liés aux compétences non techniques. Aucun des organismes offrant des services en matière d'ACE ou d'emploi n'a mis l'accent sur les compétences générales et leur transférabilité à d'autres d'emploi.

En se fondant sur le programme FORCES Compétences au travail d'ABC Alpha pour la vie, le projet a fourni une formation synchrone virtuelle aux apprenants. Chaque apprenant a effectué une évaluation de ses compétences avec l'instructeur au début du programme afin de déterminer les compétences non techniques sur lesquelles il devait se concentrer. Les apprenants ont rafraîchi et acquis des compétences clés en matière d'employabilité et d'aptitudes de vie, comme la gestion du stress, la gestion du temps, la confiance en soi, l'adaptabilité et la motivation, et ont déterminé les raisons pour lesquelles elles sont importantes pour le travail. Une séance de formation a été organisée pour chaque compétence non technique, mais les apprenants ont également reçu des ressources supplémentaires et des possibilités d'apprentissage pour

approfondir leurs connaissances. Le projet visait à aider les apprenants à comprendre la manière dont leurs compétences nouvelles et existantes pouvaient être appliquées sur le lieu de travail, ainsi que la façon de décrire et de communiquer ces compétences dans le cadre d'une demande d'emploi (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

## Descriptions des projets pilotes — Ontario

### *Projet Next Steps (prochaines étapes) — Community Learning Alternatives*

Le projet Next Steps a été mis en œuvre dans la région de la baie de Quinte du comté de Hastings, un regroupement de petites et moyennes collectivités situé entre Toronto et Ottawa, en Ontario. Community Learning Alternatives (CLA) propose des cours de perfectionnement pour adultes à Belleville, à Trenton et à Madoc, et attire également des apprenants des zones rurales environnantes. La région a connu de nombreuses fermetures de grandes usines de fabrication au cours des dernières années, et d'autres sont imminentes. Bien que de nouvelles usines aient ouvert leurs portes, les compétences qu'elles demandent ne correspondent pas toujours à celles des demandeurs d'emploi.

Les travailleurs qui ont été déplacés ont souvent du mal à identifier et à décrire leurs compétences transférables, d'où le manque de confiance pour passer à un autre emploi. Next Steps visait à aider ces travailleurs à comprendre leurs compétences actuelles et la manière dont celles-ci font d'eux de bons candidats pour d'autres occasions d'emploi. Grâce à l'enseignement virtuel, Next Steps a permis à CLA de soutenir les apprenants de toute la région. Les apprenants ont exploré leurs compétences et leurs valeurs en petits groupes tout en renforçant leur confiance dans le travail en équipe. Ils ont obtenu un certificat de compétences non techniques et ont élaboré un portfolio pour illustrer leurs forces. Individuellement, ils ont approfondi leurs compétences et en ont acquis de nouvelles dans les domaines de la communication, de la numérisation et de la culture numérique. Le projet visait à accroître les connaissances des apprenants en matière de soutien communautaire et leur compréhension des renseignements sur le marché du travail pour la recherche d'emploi, tout en les aidant à comprendre la valeur de leurs compétences existantes et nouvellement acquises auprès des employeurs potentiels (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

### *« Women Displaced from Work » (femmes déplacées du travail) — Adult Language and Learning*

Le projet pilote « Women Displaced from Work » a eu lieu dans la collectivité de Chatham-Kent, dans le sud-ouest de l'Ontario. Chatham-Kent est une collectivité rurale de petite taille composée de nombreuses petites villes réparties dans une région de 2 458 kilomètres carrés.

Au cours de la pandémie, le nombre de femmes déplacées de leur emploi a augmenté. Un grand nombre d'entre elles ont des enfants et avaient besoin de rester à la maison, car elles n'étaient pas le principal soutien économique de la famille. D'autres travaillaient dans le commerce de détail, l'hôtellerie ou l'industrie alimentaire, qui ont connu une forte baisse d'activité et, dans certains cas, des fermetures définitives. Cette disparité entre les rôles masculins et féminins a élargi le fossé de manière exponentielle partout.

Ce projet visait à aider les femmes déplacées à acquérir une meilleure estime de soi, une plus grande valeur personnelle et une plus grande indépendance, ainsi qu'une capacité accrue à prendre leurs propres décisions. Le projet avait également comme but d'aider les femmes à acquérir les compétences nécessaires pour devenir des leaders au sein de notre collectivité, à être indépendantes sur le plan financier, à augmenter leur capacité à gagner un revenu ainsi qu'à bénéficier d'un accès égal à l'emploi et à l'éducation grâce à l'amélioration de leurs aptitudes en matière d'ACE (pour obtenir des renseignements supplémentaires, cliquez [ici](#)).

## Approche de l'évaluation des projets pilotes

### *Questions d'évaluation*

L'évaluation des projets pilotes visait à répondre aux principales questions suivantes concernant la mise en œuvre du programme, les résultats du programme et les thèmes généraux ou transversaux (voir les annexes A et B du [cadre d'évaluation des projets pilotes](#) préparés par la SRSA pour les questions approfondies concernant la mise en œuvre et les résultats, ainsi que les indicateurs et les sources de données correspondants).

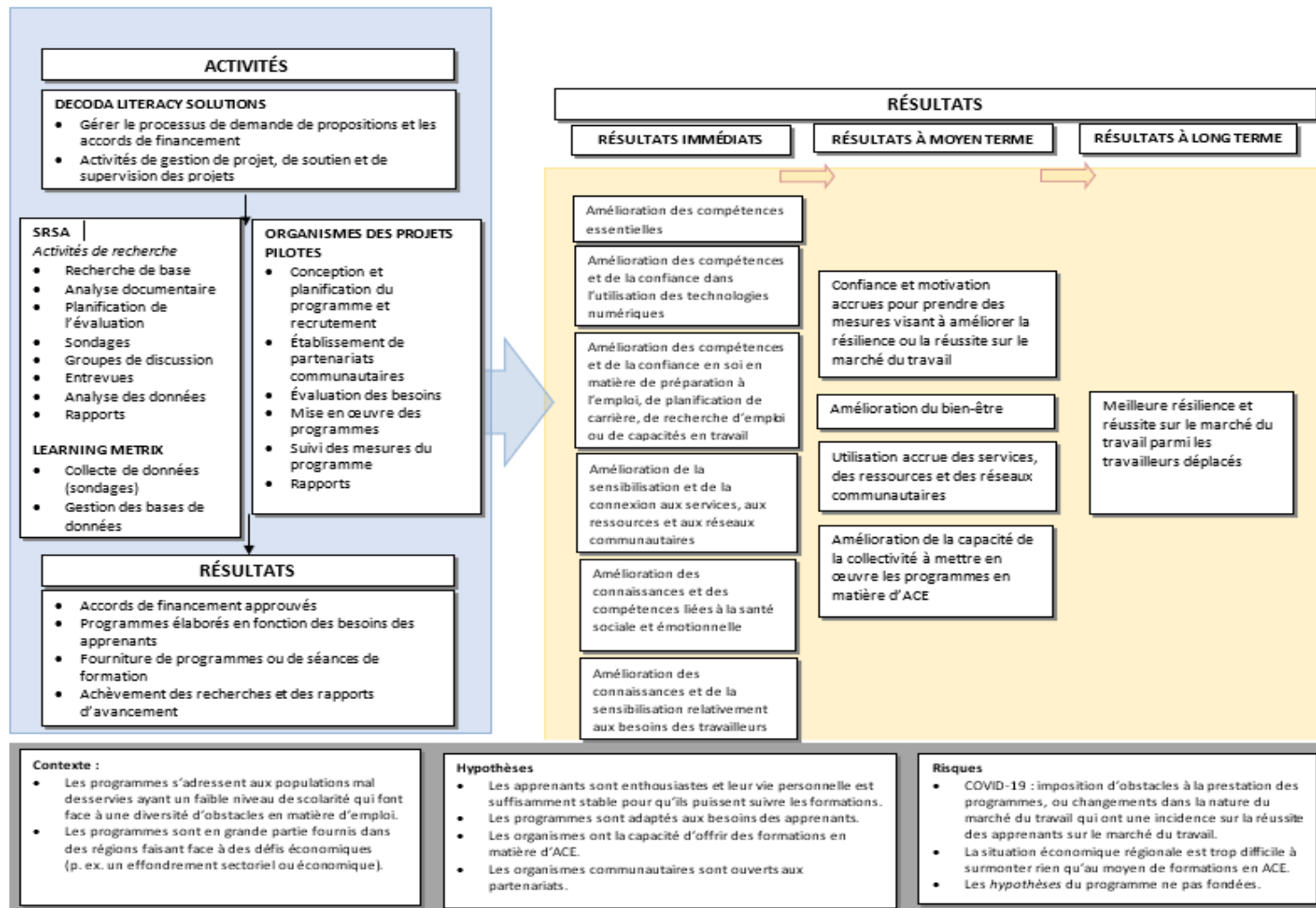
- Les projets pilotes ont-ils été mis en œuvre comme prévu? Est-ce que les principaux thèmes étudiés dans le cadre de la recherche sur la mise en œuvre comprenaient l'évaluation des approches et des niveaux de réussite liés aux éléments suivants?
  - le recrutement, la participation et l'engagement;
  - la conception et l'exécution du programme;
  - l'établissement de partenariats communautaires et le développement des capacités;
  - le soutien fourni aux organismes du projet pilote.

- Dans quelle mesure les résultats immédiats, intermédiaires et à long terme ont-ils été atteints?
  - Les résultats immédiats étaient axés sur l'augmentation du niveau de compétences, des connaissances et de la sensibilisation, ainsi que sur la qualité des liens avec les services et les ressources communautaires;
  - Les résultats intermédiaires étaient axés sur l'amélioration de la confiance et des mesures visant à améliorer l'employabilité (p. ex. la recherche d'emploi ou l'inscription à une formation);
  - Les résultats à long terme étaient axés sur l'amélioration de la résilience et de la réussite sur le marché du travail (p. ex. amélioration de la situation professionnelle).
- Y a-t-il eu des résultats involontaires ou inattendus?
- Quels étaient les principaux facteurs qui ont eu une incidence sur l'atteinte ou non des résultats?
- Quelles sont les leçons tirées, les pratiques prometteuses et les recommandations liées à la réalisation des résultats du projet ACETD?

### *Modèle logique*

Le modèle logique décrit les activités et les résultats du programme pour l'ensemble des onze projets pilotes sur la base des diverses théories du changement individuelles qui ont été créées conjointement avec chacun des organismes du projet (voir la figure 2).

Figure 2 Modèle logique des projets pilotes



Le processus d’élaboration du modèle logique était itératif et comportait plusieurs étapes. En premier lieu, des entrevues préparatoires ont été menées avec tous les responsables des organismes du projet pilote afin de comprendre leurs programmes, les apprenants qu’ils avaient l’intention de recruter et les résultats du programme qu’ils espéraient atteindre. La SRSA a ensuite travaillé en collaboration avec les organismes des projets pilotes afin de les aider à élaborer une théorie du changement propre à leur programme. Les entrevues de préparation et les théories du changement ainsi que les renseignements issus du processus de demande de propositions et des consultations avec les responsables de Decoda et des projets pilotes ont été essentiels à l’élaboration du cadre d’évaluation préliminaire.

La conception du cadre d’évaluation a posé quelques défis importants :

- Malgré un grand degré de similitude entre les mesures relativement à la fourniture de formations en matière d’ACE, les domaines d’intérêt et les besoins des apprenants différaient de façon importante. Par exemple, un programme s’attachait à aider les nouveaux arrivants à s’adapter à la culture du lieu de travail canadien, tandis que d’autres portaient sur des sujets comme l’obtention d’un permis de conduire de camion ou la santé socioémotionnelle. Cette diversité a compliqué l’inscription des résultats du programme dans le modèle logique global de projet.
- Le calendrier de mise en œuvre des projets pilotes a présenté des difficultés supplémentaires pour la conception de l’évaluation. Certains organismes participants avaient terminé les activités d’un groupe d’apprenants avant que d’autres n’aient finalisé la conception de leur projet. Cette disparité a rendu difficile l’achèvement d’un cadre d’évaluation avant le début de la collecte des données pour certains des organismes des projets pilotes. Par conséquent, il a fallu adopter une approche flexible et itérative pour mettre au point la conception du cadre d’évaluation et les outils de collecte de données.

### *Théories du changement des projets pilotes*

Chaque organisme participant au projet pilote a travaillé avec l’équipe de recherche de la SRSA pour élaborer une théorie du changement pour son projet (voir l’annexe C du *deuxième rapport annuel* pour connaître un exemple de la théorie du changement de Community Learning Alternative). Les théories du changement ont servi trois objectifs. Tout d’abord, elles ont permis aux chercheurs de la SRSA d’avoir une compréhension détaillée des résultats associés à chaque projet pilote (y compris les compétences essentielles sur lesquelles chaque essai serait fondé), ce qui a permis d’affiner le cadre d’évaluation. Deuxièmement, elles ont fourni un aperçu du projet pilote au début de sa mise en œuvre afin que l’équipe de la SRSA puisse mieux comprendre si et comment le projet pilote avait changé au cours de la mise en œuvre. Enfin, les théories du changement ont aidé chacun des organismes à comprendre la logique de leur projet pilote et la manière dont chaque activité a contribué à l’objectif souhaité du projet. Il convient de noter que

beaucoup d’organismes participant au projet pilote ont indiqué que si le processus d’élaboration de leur théorie du changement leur a semblé difficile au départ, il s’est finalement avéré utile, car il les a aidés à affiner et à comprendre leur projet pilote.

### *Réalisations du projet*

Les activités du projet ont donné lieu à d’importantes réalisations concrètes pour le projet ACETD, dont environ 11 projets pilotes conçus en fonction des besoins des apprenants qui ont été mis en œuvre dans 11 sites partout au Canada. Parmi les autres réalisations concrètes, citons les demandes de financement approuvées et les rapports de recherche et d’avancement, y compris un rapport de recherche global pour le projet.

### *Résultats du projet*

En général, les résultats du projet ont été divisés en résultats immédiats, intermédiaires et à long terme. Les principaux résultats **immédiats** sont l’amélioration des connaissances, de la sensibilisation et des compétences. Par exemple, nous nous attendions à ce que les apprenants améliorent leurs compétences essentielles et numériques ainsi que les aptitudes liées à l’emploi (p. ex. la préparation à l’emploi, la planification de carrière, etc.). L’évaluation a également mesuré les résultats liés aux organismes des projets pilotes. À court terme, nous nous attendions à ce que les organismes participant aux projets pilotes obtiennent une meilleure compréhension des besoins des travailleurs déplacés dans leur région.

Les résultats **intermédiaires** ont découlé de l’amélioration des connaissances, de la sensibilisation et des compétences obtenues dans le cadre des projets pilotes. En ce qui concerne les apprenants, nous nous attendions à ce qu’ils fassent preuve d’une confiance et d’une motivation accrues pour prendre des mesures afin d’améliorer leur employabilité (p. ex. chercher du travail ou demander une formation complémentaire) et à ce qu’ils fassent davantage appel aux services, aux ressources et aux réseaux communautaires. Nous nous attendions également à ce que les apprenants signalent une augmentation de leur bien-être à mesure qu’ils acquerraient de nouvelles compétences et devenaient plus optimistes quant à leurs perspectives d’emploi. À moyen terme, les organismes des projets pilotes devaient avoir amélioré leur capacité à offrir des formations en matière d’ACE et avoir accru ou renforcé leurs partenariats avec d’autres prestataires de services dans leur région.

Les résultats **à long terme** des projets pilotes ont été déterminés comme étant une meilleure résilience et réussite sur le marché du travail parmi les travailleurs déplacés. Nous nous attendions à ce que cela se traduise par une augmentation de l’emploi des apprenants ou par l’inscription de ces derniers à des formations complémentaires, même s’il n’était pas certain que

cela soit évalué dans la période de suivi du projet. Les résultats immédiats et intermédiaires ont tous été considérés comme contribuant également à ce résultat global.

### *Approche de la collecte des données d'évaluation*

Le cadre d'évaluation a fait appel à six méthodes de collecte de données :

#### **1. Données démographiques et relatives à la mise en œuvre introduites dans la base de données des travailleurs déplacés<sup>4</sup>**

Chaque organisme participant aux projets pilotes devait recueillir et saisir des données fondamentales dans une base de données spécialement conçue pour le projet. Parmi ces données figuraient, par exemple, des renseignements sur les antécédents de l'apprenant ainsi que de l'information sur le programme, comme le nombre d'heures de formation.

##### Facteurs d'analyse des données

- Les données de la base de données suivantes ont été utilisées dans le cadre de l'analyse de l'évaluation :
  - les renseignements démographiques (provenant du fichier des apprenants);
  - les données d'évaluation (provenant des fichiers de technologie de l'information, de communication et de participation);
  - les activités futures prévues à la fin du programme (à partir du fichier de fin de programme).
- Le fichier de la base de données relatif à la fin du programme (renseignements saisis au moment de la fin de la formation) a été jugé le plus utile pour calculer le nombre total d'apprenants, car le fichier a enregistré les personnes ayant terminé le programme. Un total de 131 apprenants ont été inclus dans le fichier de la base de données relatif à la fin du programme.

#### **2. Évaluation des compétences essentielles avant et après le programme**

Chaque organisme des projets pilotes était responsable d'effectuer une évaluation préalable et postérieure des compétences essentielles de chaque apprenant à l'aide du BC Provincial Benchmarking System (système de valeurs de référence provincial de la C.-B.) et de saisir ces données dans la base de données. La base de données comprend des évaluations des

---

<sup>4</sup> Voir l'annexe C du document [Beta Test Evaluation Framework](#) (cadre d'évaluation des projets pilotes) pour obtenir une liste des variables recueillies dans la base des données.

compétences en lecture, en écriture, en mathématiques, en communication, en informatique et en participation. Seules les compétences essentielles associées au projet pilote, et celles déterminées dans les théories de changement des organismes, ont été évaluées.

#### Facteurs d'analyse des données

- Il y avait une certaine variabilité dans l'achèvement des évaluations parmi les projets pilotes. Certains sites n'ont pas terminé ou seulement partiellement terminé les évaluations de leurs apprenants.
- Certaines évaluations n'étant pas applicables à tous les programmes, certains organismes n'ont pas rempli l'évaluation, ou les évaluations ont été exclues à l'étape de l'analyse afin de s'assurer que seuls les cas valides soient inclus.
- Il convient de noter qu'il y a eu une grande diversité dans la manière dont les évaluations ont été menées dans le cadre des divers projets pilotes. Cependant, tous les projets ont fait appel au BC Provincial Benchmarking System (système de valeurs de référence provincial de la C.-B.) comme approche standardisée pour la saisie des résultats finaux.

### **3. Sondage post-programme<sup>5</sup>**

Chaque apprenant a été invité à remplir un sondage à la fin de sa participation au projet pilote. Le sondage pouvait être rempli en ligne ou sur papier. Les organismes participants ont été encouragés à soutenir les apprenants pendant qu'ils remplissaient le questionnaire afin de s'assurer de la compréhension de chacune des questions. L'objectif du sondage était de recueillir les réponses des participants relatives aux résultats du programme, ainsi que les domaines d'amélioration possibles. Le sondage a été conçu pour être aussi cohérent que possible parmi les 11 projets pilotes et comprenait des questions supplémentaires pertinentes pour les résultats escomptés de chaque site, comme déterminé dans leur théorie du changement.

#### Facteurs d'analyse des données

- Au total, 75 sondages de fin de programme ont été réalisés, allant de 2 à 18 par projet pilote, avec une moyenne de 7 par site.
- Conformément à l'approche adoptée pour les données d'évaluation, les programmes ont été exclus de l'analyse des questions si celles-ci ne s'appliquaient pas au programme concerné (p. ex. les programmes de Palliser et de Quesnel ont été exclus de l'analyse des

---

<sup>5</sup> Voir l'annexe D du document [Beta Test Evaluation Framework](#) (cadre d'évaluation des projets pilotes) pour consulter le sondage post-programme.

questions sur la technologie numérique parce qu’ils ne comportaient pas de composante numérique).

- L’analyse des sous-groupes n’a pas été réalisée pour le sondage de fin de programme en raison de la petite taille de son échantillon.
- L’objectif initial était de lier les données du sondage et de la base de données en fonction du nom afin de pouvoir effectuer des analyses de sous-groupes sur les données du sondage pour différents groupes (p. ex. le genre). Cependant, 15 des 66 répondants du sondage de fin de programme (23 %) n’ont pas pu être liés à la base de données parce que certains répondants ont choisi de répondre au sondage de manière anonyme ou d’autres ayant répondu au sondage n’étaient pas encore, ou n’avaient pas été, saisis dans la base de données. Il est également possible que les organismes participants n’aient pas saisi de données sur tous les apprenants, ce qui peut expliquer certaines divergences. De plus, les noms que les répondants inscrivait dans le sondage ne correspondaient pas toujours aux noms utilisés dans la base de données.

#### 4. Groupe de discussion des apprenants post-programme<sup>6</sup>

Des groupes de discussion virtuels ont été organisés pour chaque groupe d’apprenants à la fin du projet pilote. Comme pour le sondage, l’objectif des groupes de discussion était de recueillir des données sur les résultats du programme et les domaines à améliorer. Les groupes de discussion ont davantage mis l’accent sur le contexte et les activités propres au programme de chaque projet pilote, tout en incluant des thèmes généraux qui restaient cohérents dans l’ensemble des projets.

##### Facteurs d’analyse des données

- Au total, 17 groupes de discussion ont été organisés à partir de 21 groupes de projets pilotes.
- Il convient de noter que certains groupes de discussion ont mieux réussi que d’autres à faire participer les apprenants, selon le format dans lequel ils ont été menés en ligne. Les groupes de discussion ont eu beaucoup plus de succès lorsque les apprenants se sont connectés par des ordinateurs individuels que lorsque les apprenants étaient dans une salle de classe partageant un ordinateur, car il était plus difficile d’avoir une conversation intéressante.

---

<sup>6</sup> Voir l’annexe E du document [Beta Test Evaluation Framework](#) (cadre d’évaluation des projets pilotes) pour consulter le protocole des groupes de discussion post-programme.

## 5. Sondage de suivi des apprenants<sup>7</sup>

Des sondages de suivi ont été présentés aux apprenants environ trois mois après la fin de leur participation au projet pilote. La SRSA a été responsable d'élaborer les courriels d'invitation et de rappel et les organismes des projets pilotes ont eu comme tâche de communiquer avec les apprenants pour qu'ils répondent au sondage. L'objectif du sondage de suivi était de mesurer les activités ultérieures au projet pilote et les changements de statut professionnel, ainsi que d'obtenir des résultats à long terme sur les projets pilotes.

### Facteurs d'analyse des données

- Un total de 32 sondages de suivi ont été réalisés, allant de 0 à 10 par projet pilote, avec une moyenne de 6 sondages par projet. Compte tenu du faible nombre de sondages achevés, les conclusions relatives au sondage de suivi doivent être considérées avec prudence.
- L'analyse des sous-groupes n'a pas été réalisée pour le sondage de suivi en raison de la faible taille de l'échantillon.

## 6. Entrevues avec le personnel des projets pilotes<sup>8</sup>

Des entrevues avec le personnel des projets pilotes ont été menées à l'issue de ces derniers (p. ex. les animateurs, les gestionnaires de programmes ou les directeurs généraux). L'objectif de ces entrevues était de mieux comprendre le contexte des projets pilotes ainsi que les leçons tirées de ces derniers.

### Facteurs d'analyse des données

- Au total, 11 entrevues ont été réalisées.

---

<sup>7</sup> Voir l'annexe F du document [Beta Test Evaluation Framework](#) (cadre d'évaluation des projets pilotes) pour consulter le sondage de suivi.

<sup>8</sup> Voir l'annexe G du document [Beta Test Evaluation Framework](#) (cadre d'évaluation des projets pilotes) pour consulter le protocole d'entrevue du personnel.

## PRINCIPAUX RÉSULTATS LIÉS AUX APPRENANTS

La section suivante présente les principales conclusions des projets pilotes en ce qui a trait aux résultats liés aux apprenants. Elle comprend quatre parties : 1) la participation des apprenants, y compris une description des apprenants de tous les sites des projets pilotes; 2) l’engagement et la satisfaction des apprenants; 3) les résultats des apprenants en matière de compétences; 4) les résultats des apprenants en matière de bien-être. Chaque partie comprend également les points principaux des pratiques novatrices ou prometteuses qui ont émergé des projets pilotes<sup>9</sup>.

### PARTICIPATION DES APPRENANTS

Afin de comprendre les participants des projets pilotes, les taux de participation de chaque projet, les facteurs ayant une incidence sur les taux de participation ainsi que les données démographiques des apprenants sont présentés ci-dessous. Le tableau 1 indique le nombre d’apprenants qui ont participé à un projet pilote et qui l’ont terminé. Au total, les 11 projets pilotes ont suscité la participation de 135 apprenants, avec un éventail de 4 à 24 apprenants chacun.

Tableau 1 Nombre d’apprenants par projet pilote

Projet pilote et organisme principal	Nombre d’apprenants
Connect4Work : « Digital Literacy for Displaced Workers » (culture numérique pour les travailleurs déplacés) — Mount Waddington Family Literacy Society	14
Programme Driver Education Preparation (programme de préparation à la conduite) — Literacy Quesnel Society	17
« Gathering Together: Introduction to Small Business Startup within Indigenous Communities » (se rassembler : introduction à la création de petites entreprises dans les communautés autochtones) — Université Capilano	12
« Moving Forward: New Opportunities, New Lives » (bâtir l’avenir : nouvelles occasions, nouvelles vies) — Bibliothèque municipale de Lethbridge	20
Projet Next Steps (prochaines étapes) — Community Learning Alternatives	19

<sup>9</sup> De plus amples détails sont fournis sur les exemples de pratiques prometteuses dans les rapports des projets pilotes individuels.

Projet pilote et organisme principal	Nombre d’apprenants
« Shaping the Future of a Rural Community through Improved Access to Technology » (façonner l’avenir d’une collectivité rurale en améliorant l’accès aux technologies) — Campbell River Literacy Association	6
« Surviving Downsizing: Reimagining Yourself in a Post-Layoff World » (survivre à la réduction du personnel : se réimaginer dans un monde post-licenciement) — Bibliothèque régionale Palliser	4
Projet « Technology and Personal Skills » (technologies et compétences personnelles) — Fort Nelson Community Literacy Society	10
Programme « You » (vous) — Autumn Services de Fraser Lake	5
« Women Helping Other Women » (entraide entre femmes) — Adult Languages and Learning	4
« Workplace Skills in the Basin and Boundary » (compétences en milieu de travail dans le bassin et les frontières) — Columbia Basin Alliance for Literacy	24
<b>Total</b>	<b>135</b>

Source : Base de données, fichier général de fin de programme.

## Facteurs ayant une incidence sur les taux de participation

Alors que les projets pilotes étaient délibérément petits en ce qui concerne le nombre d’apprenants, les taux de participation ont été plus faibles que prévu dans la plupart des sites d’essai en raison des difficultés de recrutement des apprenants. De nombreux facteurs ont contribué aux difficultés de recrutement, dont les suivants :

- La pandémie de COVID-19 a poussé de nombreux programmes à passer du format en personne au format virtuel. Pour ceux qui étaient virtuels, cela signifiait que les apprenants devaient avoir accès à la technologie nécessaire (ordinateur et Internet) et disposer de compétences numériques suffisantes pour l’utiliser. Pour ce qui est des programmes en personne, certains n’y ont pas participé en raison de leurs préoccupations concernant la transmission du virus ou à cause des mandats de vaccination en place dans certains organismes.
- La pandémie a également limité la capacité des espaces d’apprentissage. Ainsi, les programmes qui sont restés en format présentiel ont dû limiter le nombre d’apprenants pour s’adapter aux restrictions de capacité.

- De nombreux membres du personnel n’ont pas été en mesure de recruter des apprenants de projets présentiels en raison de la pandémie. Les salons de l’emploi ont été annulés, les lieux de rassemblement locaux où le personnel pouvait entrer en contact de manière informelle avec les membres de la collectivité ont été fermés et de nombreux soutiens et services qui proposaient des consultations en personne sont passés en ligne. Cela a réduit les possibilités pour le personnel des projets pilotes de parler à des apprenants potentiels et de commercialiser les programmes par le bouche-à-oreille.
- Le fait que de nombreux organismes pilotes essayaient de nouveaux programmes signifiait qu’ils essayaient généralement aussi d’engager de nouveaux groupes d’apprenants avec lesquels ils n’avaient pas de relations antérieures ou bien établies. La courte durée de nombreux programmes (p. ex. quelques mois) ainsi que les facteurs liés à la pandémie mentionnés ci-dessus ont créé des difficultés pour établir de nouvelles relations avec les apprenants potentiels, ce qui demande souvent beaucoup de temps, surtout lorsqu’elles ne sont pas établies en personne.

Les difficultés de recrutement étaient une préoccupation commune à tous les organismes participant au projet pilote. Cependant, certains responsables de projet (c’est-à-dire le personnel de chaque organisme qui était principalement responsable de l’élaboration ou de la mise en œuvre du programme) ont décrit des stratégies qu’ils ont trouvées particulièrement utiles pour augmenter leurs taux de participation, comme il est décrit dans l’encadré 1 ci-dessous.

### **Encadré 1 : Pratiques prometteuses pour relever les défis de recrutement**

#### **1. Lancer un processus continu de recommandation avec un partenaire communautaire bien établi.**

- Exemple de la formation **Next Steps** (Community Learning Alternatives) : Étant donné que leur projet pilote était axé sur les compétences transférables, Community Learning Alternatives a été en mesure de recevoir des recommandations régulières de clients d’Ontario Works pour participer au programme. L’accent mis sur les compétences transférables était important pour Ontario Works, car les clients sont tenus de participer dans des activités qui améliorent leurs compétences et leur capacité à trouver du travail. Next Steps était un choix naturel, car il aidait les apprenants à déterminer et à communiquer la manière dont leurs compétences étaient applicables dans une variété de lieux de travail.

#### **2. Établir des relations avec les membres de la collectivité qui pourraient bénéficier du programme.**

- Exemple tiré de l’ouvrage « **Gathering Together : Introduction to Small Business Startup within Indigenous Communities** » (se rassembler : introduction à la création de petites entreprises dans les communautés autochtones) (Université Capilano) : Le programme étant axé sur l’entrepreneuriat, le personnel du programme a été en mesure d’entrer en contact avec certaines personnes de la collectivité qui avaient déjà manifesté un intérêt pour l’esprit d’entreprise ou avec des propriétaires d’entreprises qui pourraient bénéficier d’un perfectionnement de leurs compétences.

## Description des apprenants des projets pilotes

Les projets pilotes avaient tous comme objectif d’offrir une formation aux populations mal desservies ayant un faible niveau d’instruction et faisant face à une série d’obstacles à l’emploi. Bien que les initiatives du projet pilote aient été conçues pour soutenir une diversité d’apprenants, les organismes se sont tous concentrés sur des apprenants qui avaient un faible niveau d’instruction, étaient sans emploi ou sous-employés et qui faisaient face à une variété de défis liés à la recherche d’un emploi. Cela a conduit les organismes du projet à faire appel à une gamme variée de définitions des travailleurs déplacés fondées sur les caractéristiques des travailleurs ainsi que d’autres facteurs historiques et culturels importants au sein de leurs collectivités. Les considérations suivantes sont apparues lors des entrevues avec les responsables des organismes pilotes sur la manière dont ils définissaient ce qu’était un travailleur déplacé aux fins de leurs programmes :

- Le colonialisme est un facteur important à prendre en compte en ce qui concerne les travailleurs déplacés, étant donné qu’il est à l’origine de nombreuses inégalités économiques, infrastructurelles, sociales et sanitaires pour les peuples autochtones;
- Les travailleurs qui ont grandi dans des collectivités éloignées avec un accès limité à la technologie n’ont pas eu l’occasion d’acquérir les compétences numériques qui sont devenues essentielles pour conserver leur emploi;
- La pandémie de COVID-19 a accéléré les besoins en compétences numériques dans certains secteurs, et de nombreux travailleurs n’ont pas le temps ou les ressources nécessaires pour acquérir les compétences exigées pour changer d’environnement de travail;
- Les travailleurs déplacés par les fermetures de grands employeurs (p. ex. usines ou centrales électriques) quittent souvent la collectivité, ce qui entraîne le ralentissement ou la fermeture d’autres entreprises de la collectivité qui dépendent de ces employés pour leurs affaires.

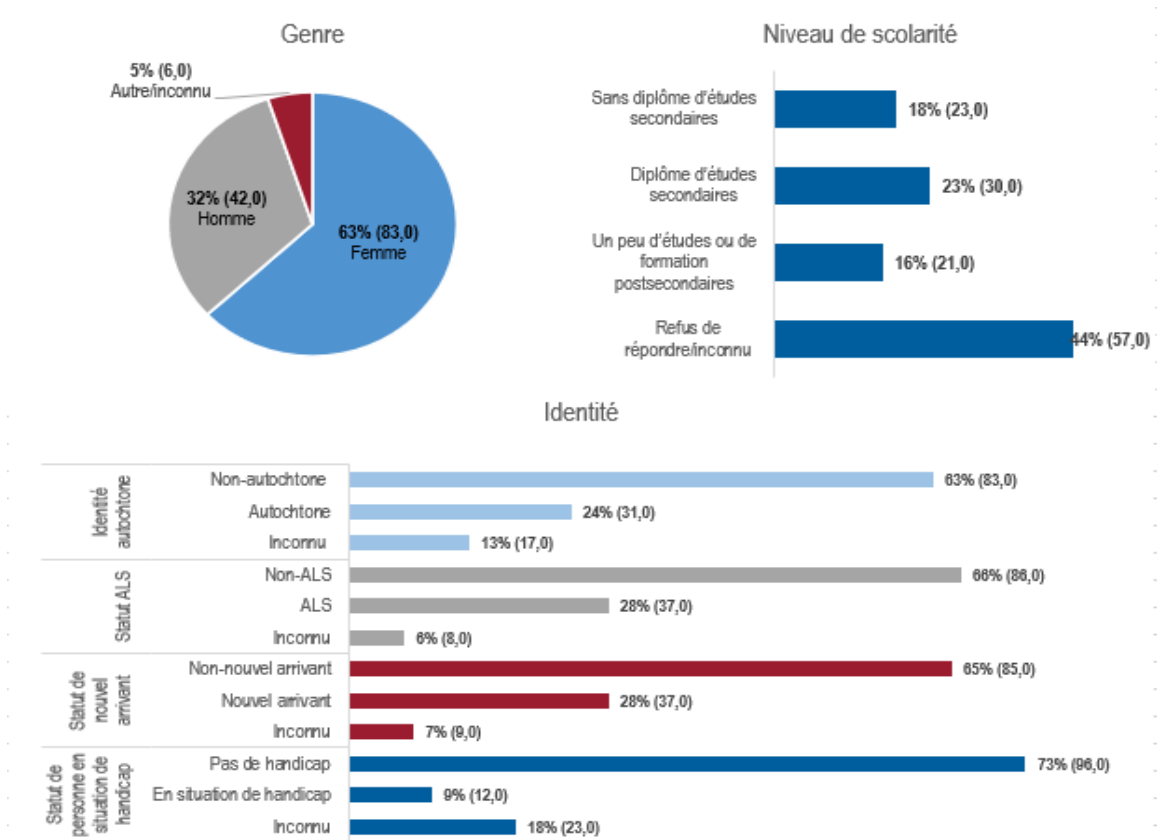
Le profil des apprenants ayant pris part aux projets pilotes met en lumière les différentes manières dont les travailleurs peuvent être déplacés, les divers facteurs qui maintiennent les personnes au chômage ou sous-employés ainsi que la diversité des travailleurs qui peuvent bénéficier de formations en ACE ou en compétences professionnelles. La figure 3 donne un aperçu des caractéristiques démographiques de base de tous les travailleurs qui ont participé à chacun des programmes des organismes des projets pilotes. Elle indique que :

- Près de deux tiers des répondants étaient des femmes (63 %);
- Environ un tiers des répondants se sont identifiés comme autochtones (32 %), un peu plus d’un quart des répondants se sont identifiés comme nouveaux arrivants (28 %), environ un quart ont déclaré que leur première langue n’était pas l’anglais, indiquant ainsi leur statut

d’ALS (24 %), et neuf pour cent se sont identifiés comme étant des personnes en situation de handicap;

- En ce qui a trait à l’éducation, près d’un quart des répondants avaient un diplôme d’études secondaires (23 %), tandis que 18 % n’avaient pas terminé leurs études secondaires. Seize pour cent avaient suivi des études ou une formation postsecondaires.

Figure 3 Statistiques démographiques



Source : Base de données, fichier général de fin de programme.

N = 119

Plusieurs éléments doivent être considérés en ce qui concerne les caractéristiques démographiques des apprenants ayant participé aux projets pilotes. Premièrement, certains organismes pilotes se sont concentrés sur le soutien de certains groupes d’apprenants particuliers méritant l’équité. Par exemple, un projet pilote a été expressément conçu pour les femmes, un autre pour les peuples autochtones, et deux autres pour les nouveaux arrivants. Deuxièmement, la majorité du personnel des projets pilotes, y compris les responsables et les animateurs, s’est identifié comme étant de genre féminin. Cela aurait pu avoir pour effet involontaire la surpondération de participantes dans les programmes. Troisièmement, les fermetures pendant la pandémie de COVID-19 ont augmenté de façon disproportionnée les

licenciements dans certains groupes, notamment les femmes, les peuples autochtones, les personnes en situation de handicap (Holland, 2021), les immigrants et les personnes racialisées (Ng et coll., 2021). Ces trois facteurs, ainsi que les facteurs liés aux difficultés de recrutement décrits précédemment, soulignent l'importance de prendre en compte le contexte environnemental, social et économique qui peut avoir une incidence sur le recrutement des apprenants et leur participation au programme.

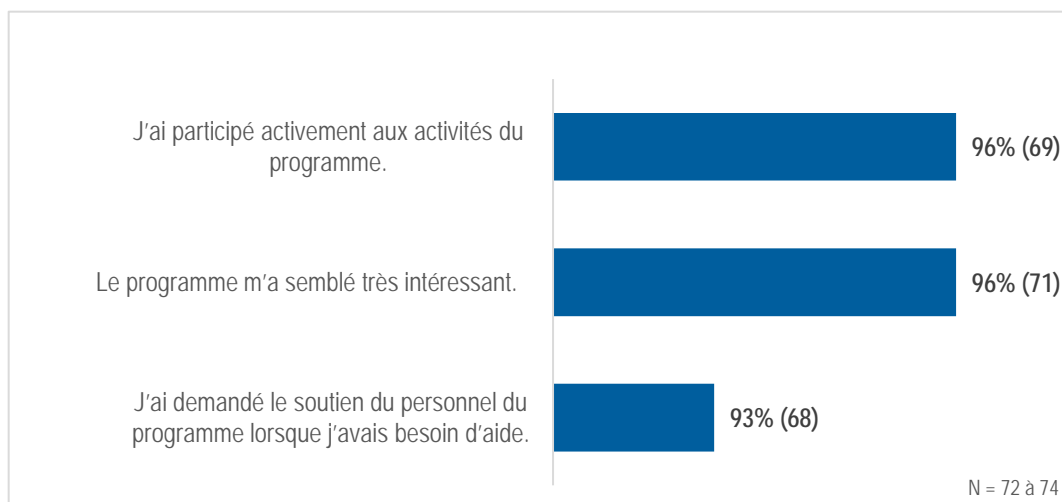
## ENGAGEMENT ET SATISFACTION DES APPRENANTS

Dans les sondages et les groupes de discussion, les apprenants ont fait état de niveaux élevés d'engagement et de satisfaction, et la grande majorité d'entre eux ont estimé que le programme avait répondu à leurs besoins et à leurs attentes (89 %). Aucun apprenant n'a indiqué que le programme ne répondait pas à ses besoins.

### Engagement des apprenants

Les apprenants des projets pilotes ont été interrogés sur leur niveau d'engagement dans ces derniers lors du sondage de fin de programme. La plupart des répondants ont indiqué qu'ils participaient activement aux activités du programme (96 %), que le programme les intéressait beaucoup (96 %) et qu'ils demandaient le soutien du personnel du programme lorsqu'ils avaient besoin d'aide (93 %) (voir la figure 4).

**Figure 4** Niveau d'accord avec le fait que les apprenants étaient intéressés et engagés dans le programme



**Note :** Les pourcentages indiqués comprennent les réponses « en accord » et « fortement en accord » de manière combinée.

**Source :** Sondage de fin de programme.

Dans les groupes de discussion, les apprenants ont communiqué leur niveau d’intérêt et d’engagement dans les programmes, comme l’illustre la citation ci-dessous d’un des apprenants :

*« [L’animatrice] prenait le temps de vous montrer comment faire. Si vous ne compreniez pas quelque chose, elle avait la patience de tout vous répéter. Elle vous donnait envie d’en savoir plus, et j’aimerais poursuivre le processus. »*

Les apprenants ont également été interrogés sur les mesures de soutien dont ils avaient besoin et qu’ils ont reçues afin de comprendre ce qui a contribué à leur participation et à leur engagement dans les programmes. Environ un tiers des répondants au sondage de fin de programme (32 %) ont souligné le fait que *l’accès à un ordinateur, à un portable ou à une tablette* était une mesure qui les a aidés à participer au programme. C’est la mesure de soutien offerte dans le cadre du programme qui a le plus souvent été mentionnée. Les apprenants ont également indiqué d’autres mesures, bien que la fréquence de mention de chacune d’elles était faible (typiquement moins de cinq). Voici un échantillon des mesures de soutien supplémentaires que les apprenants ont jugé utiles :

- la fourniture de manuels et de matériel d’apprentissage ainsi que la mise à disposition de ces derniers aux apprenants à diverses fins;
- l’endroit où le programme a été offert (accessibilité);
- la fourniture de nourriture, comme le déjeuner et le dîner;
- la capacité de participer en ligne (par l’entremise de Zoom);
- un animateur abordable et accessible.

Les participants aux groupes de discussion ont déclaré qu’ils disposaient d’un soutien suffisant pour leur permettre de participer au programme. Comme l’indique la citation ci-contre, l’apprenante s’est sentie soutenue pour participer au programme en tant que mère d’un jeune enfant grâce au format virtuel des formations.

*« [Je suis] impressionnée par la flexibilité du programme. **Je peux y participer en tant que nouvelle maman avec un jeune enfant à la maison.** Le personnel a été très compréhensif et m’a donné la chance de faire partie du programme malgré le fait que je ne pouvais pas assister à certaines réunions et que je devais m’occuper d’un enfant. J’ai vraiment apprécié le soutien. »*

Plus de deux tiers (68 %) des répondants au sondage de fin de programme ont répondu « aucun » lorsqu’on leur a demandé s’il y avait des mesures de soutien dont ils n’avaient pas bénéficié et qui auraient été utiles, ce qui suggère que la plupart des apprenants ont reçu le soutien nécessaire pour s’engager et participer dans le

programme. Certains apprenants (12 %) ont mentionné des mesures de soutien supplémentaires qui, selon eux, auraient été utiles, comme la garde d'enfants, un soutien financier, l'accès à un ordinateur portable, un soutien supplémentaire lié au contenu du programme en classe, une plus grande durée du programme et un soutien supplémentaire après les cours.

## Satisfaction des apprenants

Nous avons également demandé aux apprenants s'ils étaient satisfaits du programme et les avons encouragés à déterminer ce qui avait contribué à leur satisfaction.

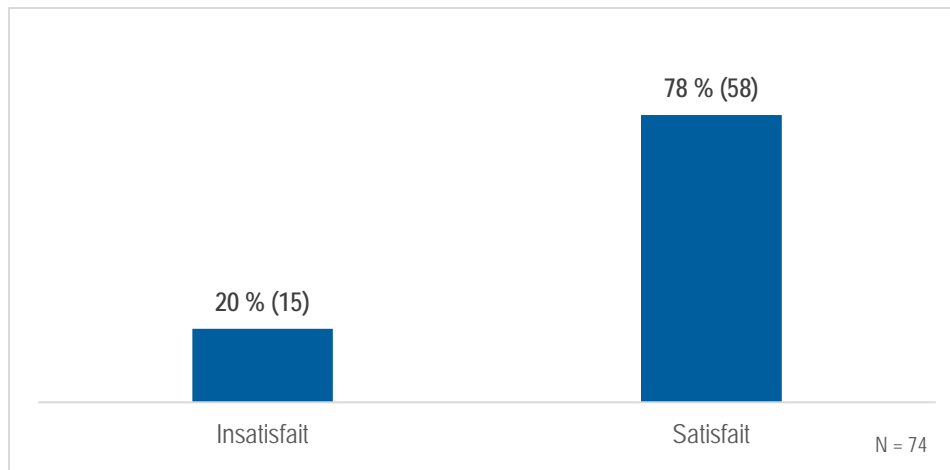
Dans les groupes de discussion, de nombreux apprenants ont indiqué qu'ils appréciaient divers aspects des programmes, notamment les activités d'apprentissage, le contenu des programmes, les méthodes d'enseignement et l'environnement d'apprentissage. Les citations ci-dessous donnent des exemples de méthodes d'enseignement et de contenu du programme que certains apprenants ont particulièrement appréciés.

*« J'ai aimé les exemples de diverses entreprises, de ce qui ne fonctionne pas et de ce qui pourrait mieux fonctionner. C'était vraiment utile; j'avais l'impression **d'écouter une histoire.** »*

*« J'ai vraiment apprécié le contenu du programme. Il s'agissait d'un **contenu basé sur la vie réelle** qui nous a aidés à acquérir des compétences informatiques véritablement utiles pour la vie de tous les jours. »*

De plus, dans le sondage, la plupart des apprenants (78 %) ont déclaré être satisfaits du programme; cependant, il est intéressant de noter que près d'un cinquième (20 %) ont déclaré un certain niveau d'insatisfaction (voir la figure 5).

Figure 5 Satisfaction des apprenants à l'égard du programme



**Notes :** La figure exclut les réponses neutres et non valides. Les catégories de réponses ont été combinées pour tenir compte de la petite taille des échantillons pour certaines catégories de réponses : la catégorie « insatisfait » combine les réponses « *très insatisfait* » et « *plutôt insatisfait* » et la catégorie « satisfait » combine les réponses « *très satisfait* » et « *plutôt satisfait* ».

**Source :** Sondage de fin de programme.

Ces résultats indiquent que, bien que les apprenants semblent reconnaître la valeur du programme, cela ne signifie pas nécessairement qu'ils en sont satisfaits. Il n'est pas clair pourquoi certains apprenants sont insatisfaits; cependant, dans le sondage de fin de programme et les groupes de discussion, certains apprenants ont mentionné des façons dont ils pensaient que le programme pouvait être amélioré, comme l'augmentation de la durée du programme, la modification du matériel d'apprentissage, l'ajout de contenu supplémentaire lié à la santé mentale générale, à la santé mentale en milieu de travail et à la préparation de la demande d'emploi, ainsi que la fourniture de plus d'occasions de rétroaction concernant les demandes d'emploi. Dans l'ensemble, cependant, les sondages de fin de programme et les groupes de discussion indiquent que les apprenants ont manifesté un haut niveau d'intérêt, d'engagement et de satisfaction à l'égard des projets pilotes.

### Pratiques ayant contribué à l'engagement et à la satisfaction des apprenants

Les résultats des groupes de discussion et des entrevues avec le personnel des projets pilotes ont mis en lumière de nombreuses pratiques prometteuses qui ont contribué à un engagement et une satisfaction élevés des apprenants (voir l'encadré 2).

## Encadré 2 : Pratiques prometteuses liées à l'engagement et la satisfaction des apprenants

### 1. Utiliser une gamme d'activités d'apprentissage pour susciter l'intérêt des apprenants et encourager leur participation.

Voici quelques exemples de cette pratique :

- Inviter des conférenciers (p. ex. visite d'un représentant de la bibliothèque locale pour parler de ses ressources et de ses services);
- Réaliser des simulations d'entretiens (p. ex. participation des apprenants à des simulations d'entrevues avec des volontaires);
- Tenir un journal (p. ex. écriture quotidienne dans un journal pour que les apprenants réfléchissent à leurs apprentissages et à leurs objectifs).

### 2. S'assurer que le contenu du programme est pertinent pour les apprenants et correspond à leurs intérêts.

Voici quelques exemples de cette pratique :

- Réaliser des activités en rapport avec les intérêts des apprenants (p. ex. créer des budgets d'épicerie dans Google Sheets);
- Inviter des conférenciers qui font partie de la collectivité des apprenants (p. ex. des entreprises locales).

### 3. Favoriser un environnement d'apprentissage flexible pour s'assurer que les apprenants peuvent participer d'une manière qui réponde à leurs besoins.

Voici quelques exemples de cette pratique :

- Fournir des programmes dans un format virtuel ou en personne;
- Allouer du temps après les séances pour aider les apprenants qui ont besoin d'un soutien supplémentaire lié au contenu du programme.

### 4. Fournir une variété de mesures de soutien aux apprenants pour renforcer leur apprentissage et leur engagement dans le cadre du projet pilote et au-delà.

Voici quelques exemples de cette pratique :

- Fournir des repas aux apprenants (p. ex. dîner ensemble au début de la séance);
- Créer des cahiers d'exercices complets que les apprenants pourront utiliser à l'avenir (p. ex. sur les applications Google);
- S'assurer que les apprenants peuvent accéder aux programmes virtuels (p. ex. une séance avant le début du programme pour configurer Zoom).

## RÉSULTATS DES APPRENANTS FONDÉS SUR LES COMPÉTENCES

Dans le cadre de leur conception, chacun des projets pilotes s’est concentré principalement sur l’acquisition de compétences pour soutenir la résilience et la réussite des apprenants sur le marché du travail. Les mesures d’acquisition de compétences comprenaient une formation en ACE (comprenant les aptitudes de communication orale, la participation et les compétences informatiques ou numériques) ainsi que le perfectionnement de compétences liées à la planification de carrière et à la recherche d’emploi. Les données d’évaluation de la base de données des apprenants ainsi que les résultats du sondage de fin de programme et des groupes de discussion des apprenants ont montré que la plupart des apprenants avaient amélioré ces compétences après avoir terminé leur programme.

Il est important de noter, cependant, que chaque projet pilote s’est concentré sur différentes compétences ou composantes de compétences particulières. Par exemple, le projet pilote de la Literacy Quesnel Society (Driver Education Preparation Program) était davantage axé sur le développement d’éléments de compétences en matière de participation des apprenants, comme l’organisation, la résolution de problèmes et la réflexion, tandis que le projet pilote de la Mount Waddington Family Literacy Society (Connect4Work) était axé sur les compétences en TI. Même pour les projets pilotes axés sur la même compétence globale, comme l’informatique ou le numérique, les compétences particulières qu’ils abordaient étaient différentes. Par exemple, les projets pilotes de la bibliothèque municipale de Lethbridge (Moving Forward : New Opportunities, New Lives) et de Community Learning Alternative (Next Steps) ont tous deux abordé la planification de carrière et les compétences en matière de recherche d’emploi; toutefois, le projet de la bibliothèque municipale de Lethbridge était axé sur le renforcement des connaissances des apprenants sur la culture du milieu de travail canadien et sur la préparation aux entrevues, tandis que celui de Community Learning Alternative visait davantage à aider les apprenants à comprendre et à communiquer leurs compétences transférables afin de favoriser leur employabilité. Par conséquent, il est important de tenir compte de la diversité des projets pilotes par les organismes lors de l’évaluation des résultats des apprenants liés aux compétences.

### Littératie et compétences essentielles

Les mesures en matière d’ACE qui faisaient l’objet des projets pilotes étaient axées sur les compétences informatiques ou numériques ou liées à la communication ou à la participation. Comme décrit dans la section sur la méthodologie, chaque domaine de compétences est divisé en

sous-domaines comprenant chacun quatre niveaux dotés de compétences précises que l’apprenant doit acquérir<sup>10</sup>.

### *Technologies de l’information et compétences numériques*

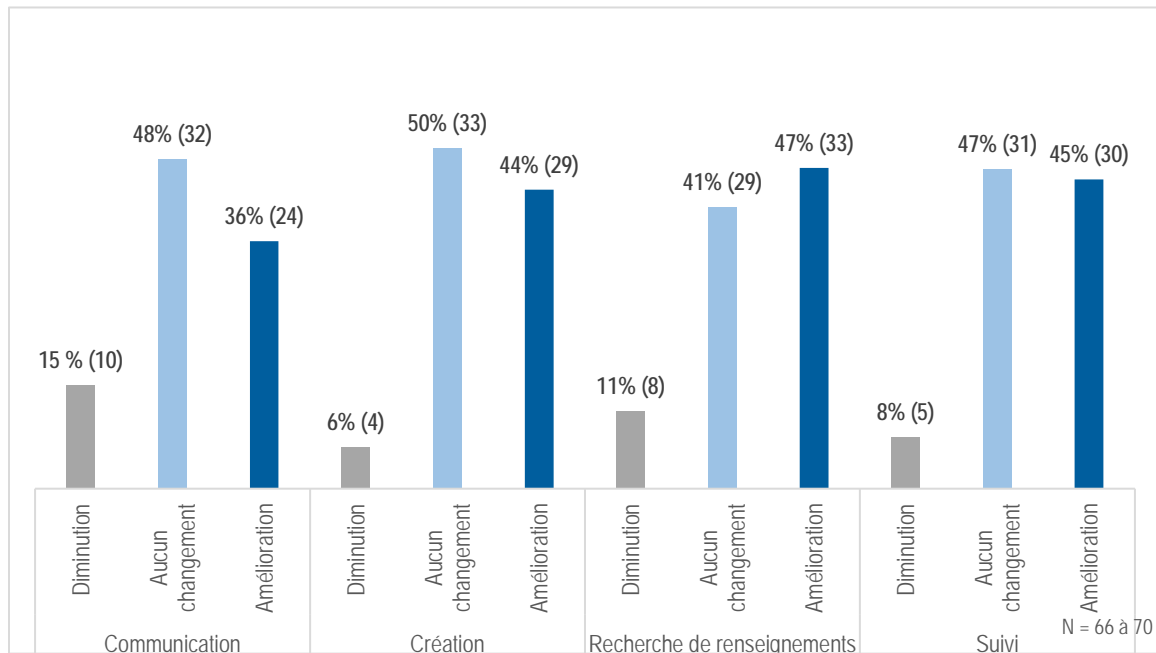
Les formations en compétences informatiques ou numériques étaient la mesure d’intervention en matière d’ACE la plus courante parmi les projets pilotes. Les projets pilotes comprenaient tous une composante numérique, à l’exception de la Literacy Quesnel Society et de la Palliser Regional Library, mais, comme il a été indiqué précédemment, certains projets pilotes ont fourni une formation en compétences informatiques ou numériques plus approfondie que d’autres. Cet accent sur la formation liée aux TI a permis aux apprenants d’améliorer considérablement leurs compétences en la matière dans l’ensemble des projets pilotes, selon les données d’évaluation des compétences en TI ainsi que les résultats du sondage de fin de programme et des groupes de discussion.

Les compétences informatiques des apprenants ont été évaluées dans quatre sous-domaines – la communication, la création, la recherche et le suivi de renseignements – avant le programme et à la fin de celui-ci. Une comparaison entre les résultats avant et après la formation est présentée à la figure 6, indiquant que de 36 % à 47 % des apprenants ont amélioré leurs compétences, de 41 % à 50 % n’ont connu aucun changement, et que de 6 % à 15 % ont connu une diminution de leurs compétences. La diminution des compétences pourrait avoir résulté du fait que les apprenants et les facilitateurs ont eu une meilleure compréhension du niveau de compétences des apprenants au fur et à mesure que la formation progressait (c.-à-d. que le niveau de compétences des apprenants était plus bas qu’ils ne le pensaient).

---

<sup>10</sup> Consultez les renseignements de Decoda Literacy Solutions sur les valeurs de référence pour obtenir de plus amples détails sur la mesure de ces sous-domaines à l’adresse <https://decoda.ca/resources/adult-literacy-benchmarks/>.

Figure 6 Technologies de l’information : évolution des compétences entre le début et la fin du programme, selon le sous-domaine

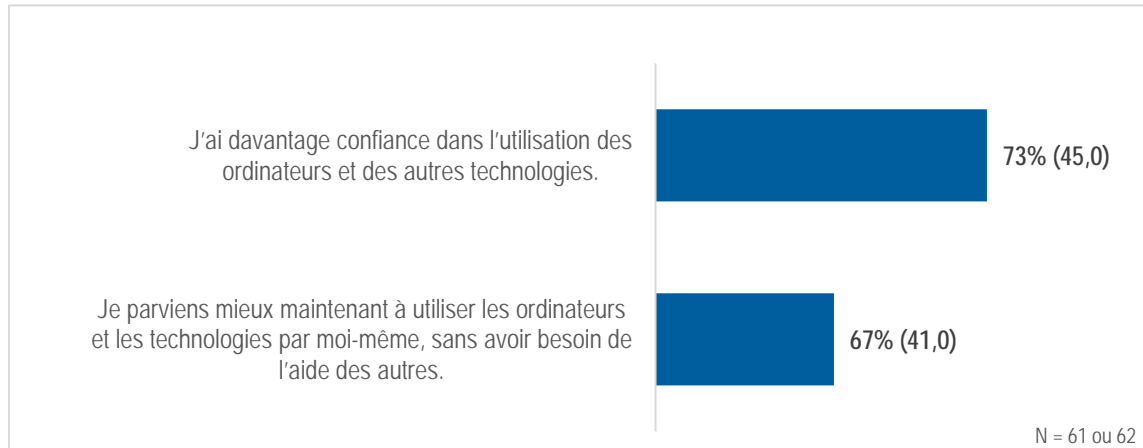


Notes : Les quatre niveaux de compétences sont combinés. La bibliothèque régionale de Palliser et la Literacy Quesnel Society ont été exclues des analyses sur les compétences numériques parce que leurs programmes ne comportaient pas de volet numérique.

Source : Base de données des apprenants.

Les apprenants ont également indiqué dans le sondage de fin de programme et les groupes de discussion comment ils ont amélioré leurs compétences informatiques ou numériques ainsi que leur degré de confiance. Par exemple, comme le montre la figure 7, la majorité des apprenants ont déclaré être plus confiants dans l’utilisation des ordinateurs et des autres technologies (73 %) et être mieux en mesure d’utiliser des ordinateurs et des technologies seuls sans l’aide d’autres personnes (67 %).

Figure 7 Niveau d'accord avec le fait que le programme a amélioré les compétences numériques et la confiance en soi des apprenants



**Notes :** Les résultats montrent la combinaison des réponses « en accord » et « fortement en accord ». La bibliothèque régionale de Palliser et la Literacy Quesnel Society ont été exclues des analyses sur les compétences numériques parce que leurs programmes ne comportaient pas de volet numérique.

**Source :** Sondage de fin de programme.

Dans les groupes de discussion, les apprenants ont affirmé qu'ils éprouvaient de la crainte à l'égard des technologies avant le programme et que, grâce au programme, ils ont fait des progrès notables dans leurs compétences numériques. Un apprenant a raconté qu'il craignait d'utiliser la technologie, mais que le programme l'a aidé à acquérir des compétences de base :

*« Je ne connaissais pas grand-chose à l'informatique et j'avais presque **peur de l'utiliser...** [le programme] m'a donné la confiance dont j'avais besoin pour me lancer. J'ai appris à rédiger des CV et à les mettre en page dans Word ainsi qu'à parler aux employeurs potentiels sur l'ordinateur lors des entrevues. J'ai appris à envoyer des CV, à ajouter des pièces jointes, à envoyer des courriels et à utiliser le clavier et la souris. Clic gauche et clic droit... **Je n'avais jamais utilisé d'ordinateur [avant ce programme], donc tout était nouveau.** J'ai aussi appris comment utiliser de nouveaux outils et comment taper. La formation m'a vraiment aidé à acquérir des connaissances de base. »*

Les participants aux groupes de discussion ont également discuté de la manière dont les compétences informatiques ou numériques qu'ils ont acquises pourraient être utiles au travail dans leurs emplois actuels et futurs. Un apprenant a décrit combien il avait appris à utiliser différents programmes sur l'ordinateur et la manière dont ces nouvelles compétences lui servaient dans son nouvel emploi :

*« Je pensais être compétent, jusqu'à ce que je réalise que je ne l'étais pas. J'avais utilisé l'ordinateur et Excel, mais **je n'avais aucune idée de tout ce que je ne savais pas faire**, comme gérer les fichiers, utiliser Adobe et Word, et modifier des documents dans Adobe. Quand j'ai pris connaissance de ce programme, j'ai pensé que je pourrais acquérir de nouvelles compétences. Ce que j'ai appris m'a aidé dans mon nouveau travail et je suis maintenant en mesure **d'utiliser mes nouvelles connaissances dans mon nouvel emploi.** »*

Un autre apprenant a également fait part de sa crainte d'utiliser un ordinateur et de la façon dont l'amélioration de ses compétences numériques n'était pas quelque chose de particulièrement utile pour son employabilité, car il ne pensait pas avoir un emploi où ces compétences seraient nécessaires. Cependant, son point de vue a changé après avoir terminé le programme, car il a réalisé que les compétences numériques étaient importantes et que, en les améliorant, il augmenterait ses perspectives d'emploi :

*« J'ai toujours considéré l'informatique comme appartenant au **monde des affaires, dont je ne voulais pas faire partie.** J'ai confiance en moi, mais je ne me suis rendu que jusqu'à la 12<sup>e</sup> année. **Maintenant, je comprends la valeur des ordinateurs et je suis sur le point de postuler pour un emploi de bureau. Les ordinateurs ne sont pas si effrayants après tout.** »*

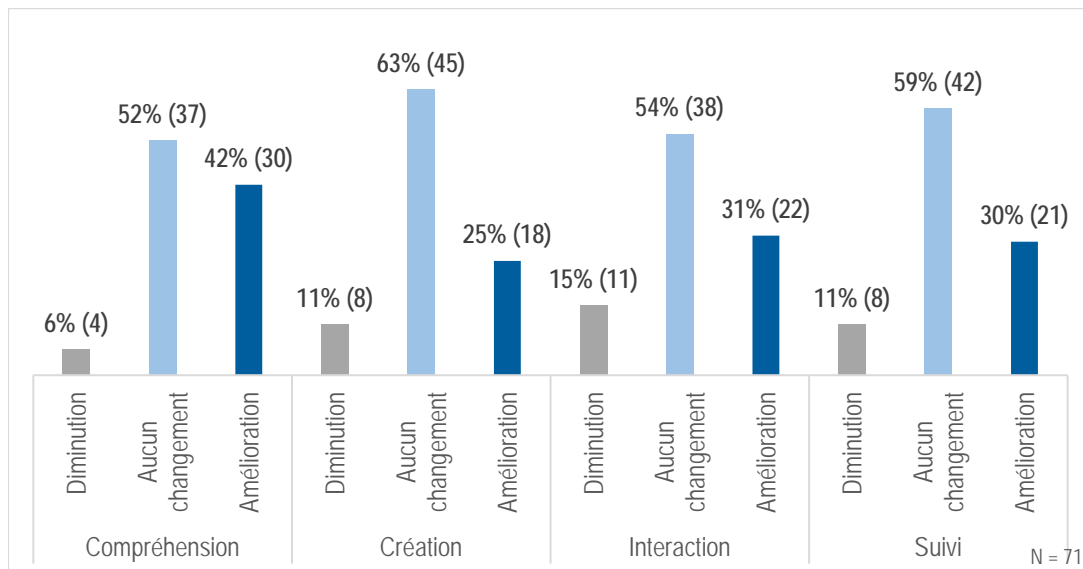
Ces résultats suggèrent que certains apprenants ayant de faibles compétences informatiques ou numériques peuvent craindre d'utiliser les ordinateurs ou la technologie, ou ne pas voir l'intérêt d'améliorer leurs compétences en la matière. Cette situation souligne le besoin de programmes qui 1) enseignent les compétences numériques de base fondées sur le fonctionnement général des ordinateurs ainsi que les programmes et fonctions courants (p. ex. Microsoft Word et Excel, la gestion des fichiers, la navigation sur Internet, etc.) et 2) aident les apprenants à comprendre la valeur et l'applicabilité du renforcement de leurs compétences numériques.

### *Compétences en communication*

Comme pour les compétences en informatique, les projets pilotes ont tous abordé les compétences en communication des apprenants, à la fois directement (p. ex. en faisant une présentation) et indirectement (p. ex. en participant à des discussions de groupe dans le cadre du programme). Par exemple, un objectif particulier du projet pilote d'Autumn Services de Fraser Lake (le programme « YOU ») était que les apprenants développent leurs compétences tout au long du programme pour leur permettre de donner une présentation le dernier jour du projet. En revanche, bien que le programme de la Literacy Quesnel Society n'ait pas été formellement axé sur le développement des compétences en communication des apprenants, il comprenait une discussion de groupe informelle au début de chaque cours, au cours de laquelle les apprenants parlaient d'eux-mêmes, des raisons de leur participation et de leurs objectifs ainsi que de ce qui leur donnait l'occasion de parfaire leurs compétences en communication.

Les compétences en communication des apprenants ont été évaluées dans quatre sous-domaines – la compréhension, la création, les interactions et le suivi – avant le programme et à la fin de celui-ci. Une comparaison entre les résultats avant et après la formation est présentée à la figure 8, indiquant que de 25 % à 42 % des apprenants ont amélioré leurs compétences, de 52 % à 63 % n’ont connu aucun changement, et que de 6 % à 15 % ont connu une diminution de leurs compétences.

**Figure 8** Communication : évolution des compétences entre le début et la fin du programme, selon le sous-domaine



Note : Les quatre niveaux de compétences sont combinés.

Source : Base de données des apprenants.

Dans les groupes de discussion, les apprenants ont fait part des façons dont ils ont senti que leurs compétences en communication s’étaient améliorées grâce au programme auquel ils avaient participé. Les exemples fournis par les apprenants étaient principalement liés à la communication sur le lieu de travail, par exemple lorsqu’ils posent des questions

*« Quand on est un pilier dans sa famille, on peut vouloir éviter de poser des questions parce qu’on pense qu’on est censé tout savoir. Mais [l’animateur] m’a aidé à surmonter cette réticence et m’a mis plus à l’aise de demander de l’aide. La capacité de s’affirmer pour poser des questions et communiquer dans des contextes professionnels est importante. »*

(voir la citation ci-contre) ou communiquent par courriel. Comme l’illustre la citation ci-dessous, certains apprenants ont également indiqué que la formation aux techniques de communication n’était pas nouvelle pour eux, mais qu’elle leur a fourni un bon rappel.

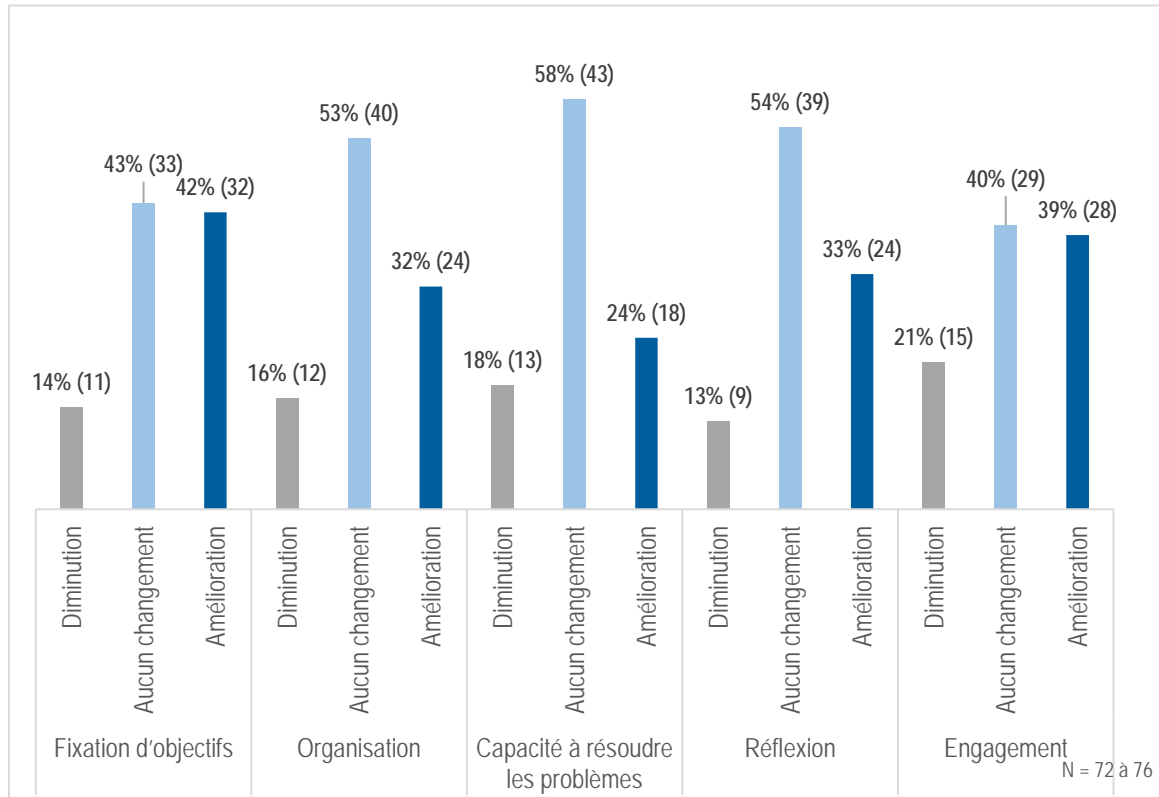
*« La formation sur les communications par courriel a été utile; j'ai tendance à être un peu informel et je ne réalisais pas que j'adoptais un ton familier dans les courriels, donc c'était un **bon rappel** des choses que je devrais et ne devrais pas faire en ce qui concerne le travail, les médias sociaux et les messages textes. »*

### *Compétences en matière de participation*

Les organismes des projets pilotes avaient également tous comme but d'accroître les compétences en matière de participation des apprenants. Par exemple, le programme de la bibliothèque régionale de Palliser comprenait un contenu spécifique à la gestion du temps, qui faisait partie du sous-domaine « organisation » des compétences en matière de participation. Le projet pilote de la bibliothèque municipale de Lethbridge portait particulièrement sur les attentes du milieu de travail canadien. Les apprenants ont réfléchi à leurs propres valeurs et croyances, ainsi qu'à celles de leurs employeurs potentiels, concernant les attentes du milieu de travail, ce qui faisait partie du sous-domaine « réflexion ».

Les compétences en matière de participation des apprenants ont été évaluées par rapport à cinq sous-domaines : la fixation d'objectifs, l'organisation, la résolution de problèmes, la réflexion et l'engagement. Une comparaison entre les résultats avant et après la formation est présentée à la figure 9, indiquant que de 24 % à 42 % des apprenants ont amélioré leurs compétences dans ce domaine, de 40 % à 58 % n'ont connu aucun changement, et que de 13 % à 21 % ont connu une diminution de leurs compétences.

Figure 9 Participation : évolution des compétences entre le début et la fin du programme, selon le sous-domaine



Note : Les quatre niveaux de compétences sont combinés.

Source : Base de données des apprenants.

Les résultats des groupes de discussion ont illustré les différentes façons dont les apprenants ont été soutenus dans le développement de leurs compétences en matière de participation, y compris leur capacité à fixer des objectifs et à prendre des mesures pour les atteindre. Un apprenant a souligné, lors d’un groupe de discussion, que le programme l’avait aidé à transformer ses grands rêves d’entreprise en un objectif commercial réaliste et réalisable (voir la citation ci-contre). Les apprenants ont également décrit les façons dont leurs compétences de participation se sont améliorées dans le sous-domaine « réflexion ». Interrogé sur la façon dont il avait changé grâce au programme, un apprenant a décrit comment le programme lui avait appris l’acceptation de soi ainsi qu’à considérer les perspectives des autres avant de réagir ou de porter un jugement (voir la citation ci-dessous).

**« Je sais mieux m’orienter maintenant et je sais où je vais [avec mon entreprise]. Avant, j’étais dans les nuages, je faisais au jour le jour, mais maintenant, j’ai un objectif. »**

*« J’ai appris à m’accepter tel que je suis. [L’animateur a dit que] beaucoup de gens n’ont qu’une vue partielle de l’ensemble. J’ai appris à **me mettre à la place des autres** avant de réagir ou de les juger. J’ai aussi appris **l’importance d’accepter mes erreurs**. Je trouve cela difficile, mais j’apprends à m’accepter comme je suis. »*

### *Pratiques qui ont contribué au développement des compétences en matière d’ACE*

Les résultats des groupes de discussion et des entrevues avec le personnel des projets pilotes ont mis en lumière de nombreuses pratiques prometteuses qui ont contribué au développement des compétences en matière d’ACE des apprenants, notamment en ce qui concerne les compétences informatiques ou numériques (voir l’encadré 3).

#### **Encadré 3 : Pratiques prometteuses pour améliorer les compétences informatiques ou numériques**

##### **1. Faire en sorte que les apprenants appliquent leurs compétences informatiques ou numériques tout en se concentrant sur le développement d’autres compétences.**

- Exemple de **Women Helping Other Women (Adult Languages and Learning)** : Après avoir acquis les compétences nécessaires à l’utilisation de Google Sheets, les apprenants ont continué à y faire appel pendant qu’ils renforçaient leurs connaissances financières pour créer des budgets.
- Exemple de **Connect4Work (Mount Waddington)** : Les apprenants du programme ont acquis des compétences numériques de base, comme celles d’utiliser un ordinateur et de naviguer l’Internet, puis les ont utilisées pour chercher un emploi et présenter leur candidature en ligne.

##### **2. Aller au-delà des compétences informatiques ou numériques standard couramment utilisées dans le secteur de l’ACE pour habiliter les apprenants à prendre des décisions éclairées sur leurs besoins technologiques.**

- Exemple de **Connect4Work (Mount Waddington)** : Les apprenants ont acquis des compétences de base liées à l’utilisation d’un ordinateur, mais ont également eu l’occasion de développer les compétences nécessaires pour déterminer le type d’ordinateur le mieux adapté à leurs besoins en fonction des caractéristiques de l’appareil. Ils ont appris ce que signifient les caractéristiques en matière de performance, de stockage, etc., de l’ordinateur et utilisent ces renseignements pour déterminer l’ordinateur le mieux adapté à leurs besoins.

##### **3. Renforcer les capacités de la collectivité en matière de compétences informatiques ou numériques en fournissant un espace doté du matériel approprié.**

- Exemple de la **Campbell River Literacy Association (Gold River)** : Après avoir déterminé les inégalités technologiques présentes à Gold River, comme le manque d’Internet sans fil et les ressources très limitées du centre de littératie local, le personnel du programme a construit un laboratoire technologique doté d’ordinateurs et d’Internet à haut débit pour permettre aux membres de la collectivité de disposer d’un espace pour développer leurs compétences numériques.

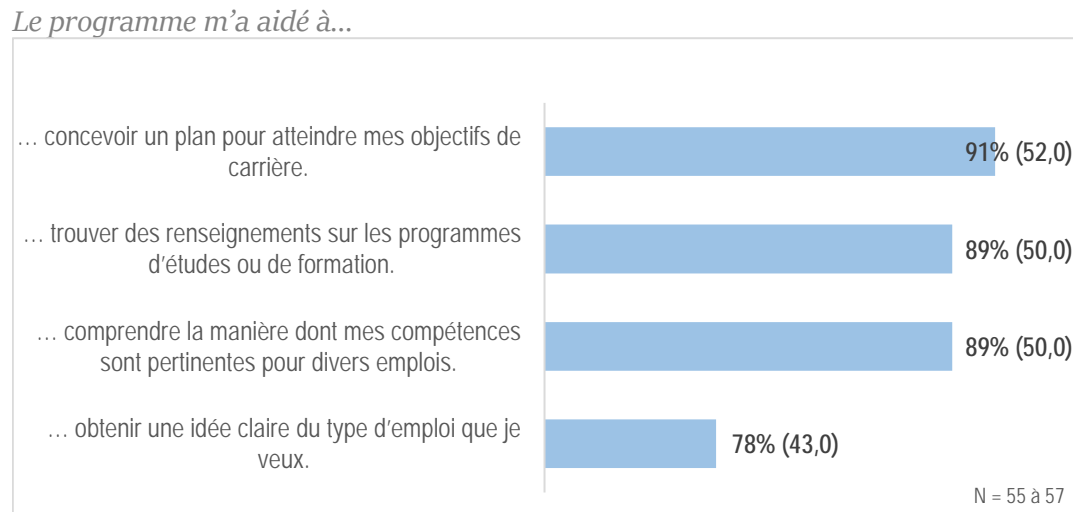
## Autres compétences qui contribuent à la résilience et à la réussite sur le marché du travail

Outre les compétences en matière d'ACE, les projets pilotes visaient également à soutenir le développement des compétences des apprenants en vue d'accroître leur capacité de résilience et de réussite sur le marché du travail. Il s'agissait notamment d'améliorer les compétences en matière de planification de carrière, de recherche d'emploi et de préparation à l'emploi, et de mieux connaître et utiliser les ressources et les services de leur collectivité axés sur le développement des compétences et l'emploi. Relativement à ces compétences, des données ont été recueillies non seulement pour comprendre le développement des compétences autodéclarées par les apprenants (par l'intermédiaire des groupes de discussion et du sondage de fin de programme), mais aussi pour comprendre si ces compétences nouvellement acquises se traduisaient par une amélioration des résultats en matière d'emploi (par l'entremise du sondage de suivi de trois mois).

### *Compétences en matière de planification de carrière et de préparation à l'emploi*

Selon les résultats des groupes de discussion et du sondage de fin de programme, la grande majorité des apprenants ont estimé que le programme avait amélioré leurs compétences en matière de planification professionnelle et de prise de décision liée à leur carrière. Comme le montre la figure 10, la majorité des apprenants ont déclaré que, selon eux, le programme les a aidés à élaborer un plan pour atteindre leurs objectifs professionnels (91 %), à trouver des renseignements sur les programmes d'éducation ou de formation (89 %), à comprendre la manière dont leurs compétences sont pertinentes pour divers emplois (c'est-à-dire la transférabilité des compétences) (89 %) et à avoir une idée plus claire du type d'emploi qu'ils veulent (78 %).

Figure 10 Niveau d’accord avec le fait que le programme a contribué à améliorer les compétences en matière de planification de carrière et de prise de décision



Notes : Les résultats montrent la combinaison des réponses « en accord » et « fortement en accord ». La bibliothèque régionale de Palliser et la Literacy Quesnel Society ont été exclues des analyses parce que leurs programmes ne comportaient pas de volet sur ces compétences liées à l’emploi.

Source : Sondage de fin de programme.

Un participant à un groupe de discussion a décrit la manière dont il a appris que la valeur de la gestion du stress est une compétence transférable que les employeurs estiment (voir la citation ci-contre).

*« Je ne pensais pas que beaucoup de ces compétences pouvaient figurer sur un CV. Par exemple, la gestion du stress – je peux gérer mon stress dans de nombreuses situations ainsi que des situations de haute intensité. Ce programme m’a fait réaliser que **c’est quelque chose que de nombreux employeurs aimeraient probablement savoir et qui leur serait utile.** »*

De plus, la grande majorité des apprenants ont estimé que le programme avait amélioré leurs compétences en matière de recherche d’emploi et de préparation au travail. Dans les groupes de discussion, de nombreux apprenants ont indiqué les compétences en matière de planification de carrière et de préparation à l’emploi qui, selon eux, ont été améliorées grâce aux projets pilotes, dont les suivantes :

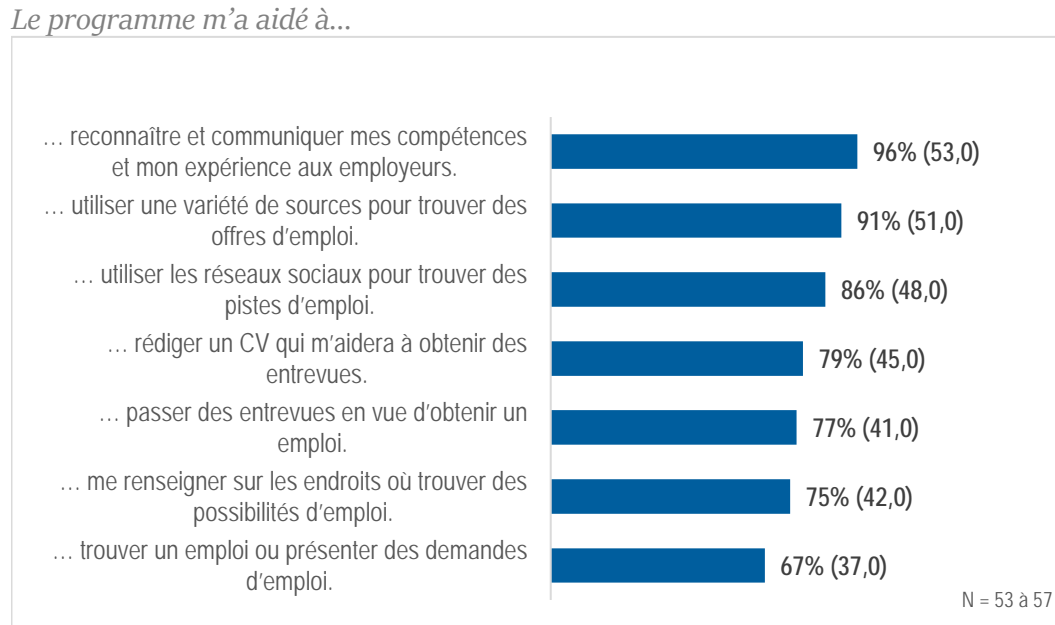
- Recherche d’emplois en ligne (p. ex. moteurs de recherche particuliers, mise à jour des profils de recherche d’emploi en ligne);
- Création d’un CV (p. ex. modèles à utiliser, format, contenu à inclure);

- Rédaction d'une lettre de motivation (p. ex. adaptation au poste et à l'employeur, contenu à inclure, format);
- Renforcement de compétences en matière d'entrevue (p. ex. les attentes des employeurs en matière d'entrevue, la préparation à l'entrevue, le professionnalisme);
- Détermination des compétences transférables (p. ex. appliquer les compétences à différents types d'emplois, communiquer les compétences transférables aux employeurs);
- Acquisition de compétences entrepreneuriales (p. ex. recherche de mesures de soutien pour les entrepreneurs, fixation d'objectifs d'affaires, détermination d'occasions en entrepreneuriat).

Certains apprenants ont déclaré que les simulations d'entrevue étaient particulièrement utiles, car ils savaient maintenant à quoi s'attendre dans le cadre d'une entrevue. D'autres ont expliqué comment ils ont été en mesure de mettre à jour leur profil de recherche d'emploi afin de se faire remarquer par les employeurs et de s'assurer qu'ils étaient informés des emplois correspondant à leurs champs d'intérêt et à leurs compétences.

Les apprenants ont également confirmé une amélioration de leurs compétences en matière de recherche et de préparation à l'emploi dans le sondage de fin de programme. Comme le montre la figure 11, la majorité des apprenants ont déclaré qu'ils pensaient que le programme les avait aidés à reconnaître et à communiquer leurs compétences et leurs expériences (96 %), à utiliser diverses sources pour trouver des occasions d'emploi (91 %), à utiliser des réseaux personnels pour trouver des pistes d'emploi (86 %), à préparer des CV qui leur permettraient d'obtenir une entrevue (79 %), à participer à des entrevues d'embauche (77 %), à trouver des offres d'emploi (75 %) et à trouver des emplois et y présenter leur candidature (67 %).

Figure 11 Niveau d'accord avec le fait que le programme a contribué à améliorer les compétences de recherche et de préparation à l'emploi

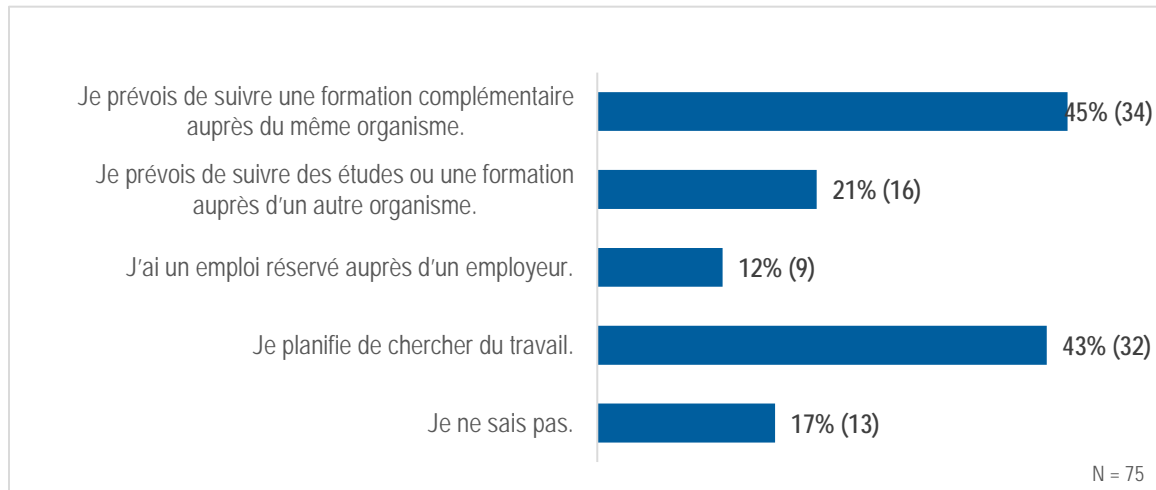


**Notes :** Les résultats montrent la combinaison des réponses « en accord » et « fortement en accord ». La bibliothèque régionale de Palliser et la Literacy Quesnel Society ont été exclues des analyses parce que leurs programmes ne comportaient pas de volet sur ces compétences liées à l'emploi.

**Source :** Sondage de fin de programme.

À la fin du programme, les apprenants ont été interrogés sur les activités de formation ou d'emploi auxquelles ils prévoyaient participer afin de comprendre si et comment leurs compétences améliorées en matière de planification de carrière et de recherche d'emploi seraient utilisées. Le sondage de suivi après trois mois, malgré son taux de réponse beaucoup plus faible, fournit une indication des activités dans lesquelles les apprenants du programme se sont engagés après avoir terminé le programme. Comme le montre la figure 12, à l'issue du programme, près de la moitié des apprenants ont indiqué qu'ils prévoyaient poursuivre leur formation dans le même organisme (45 %) ou chercher un emploi (43 %), environ 20 % ont indiqué qu'ils prévoyaient poursuivre leur éducation ou leur formation dans un autre organisme, et certains avaient déjà un emploi réservé chez un employeur (12 %). Certains apprenants ont également déclaré qu'ils ne savaient pas quelles activités de formation ou d'emploi ils envisageaient d'effectuer (17 %). Les réponses « autre » étaient également très diverses. La fréquence de ces dernières était généralement faible ( $n < 5$ ), certains répondants mentionnant notamment le travail autonome ou l'espoir de suivre d'autres cours d'informatique.

Figure 12 Activités futures prévues à la fin du programme

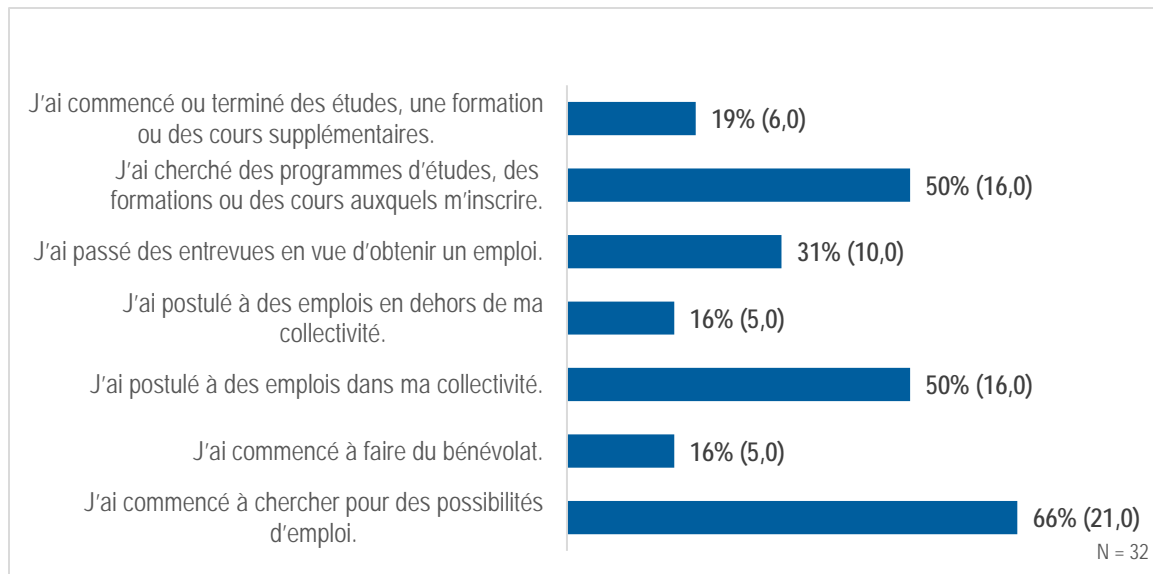


Notes : La figure ne comprend pas les apprenants de la bibliothèque régionale de Palliser, d'Adult Languages and Learning (groupe 2) et de l'Université Capilano, car les données de leurs projets pilotes n'avaient pas été soumises au moment de l'analyse. Le pourcentage total dépasse 100 %, car les apprenants pouvaient choisir plus d'une possibilité de réponse.

Source : Sondage de fin de programme.

Le sondage de suivi de trois mois a montré la mesure dans laquelle les apprenants se sont engagés dans le développement de compétences et dans des activités liées à l'emploi après avoir terminé leur programme. Dans le sondage de suivi, presque tous les répondants ont indiqué que le projet pilote les avait encouragés à chercher du travail (96 %) et à prendre des mesures pour améliorer leurs compétences professionnelles (96 %). De plus, comme le montre la figure 13, deux tiers des répondants ont déclaré avoir cherché des possibilités d'emploi (66 %) et la moitié, avoir présenté leur candidature à des emplois dans leur collectivité (50 %) ou avoir cherché un programme de formation auquel s'inscrire (50 %). Près d'un tiers des apprenants ayant répondu au sondage de suivi avaient passé une entrevue d'embauche (31 %) et certains répondants avaient commencé ou terminé un programme de formation (19 %), présenté leur candidature à des emplois en dehors de leur collectivité (16 %), ou commencé à faire du bénévolat (16 %).

Figure 13 Activités des apprenants trois mois après la fin du programme



Notes : La figure ne comprend pas les apprenants de la bibliothèque régionale de Palliser, d'Adult Languages and Learning (groupe 2) et de l'Université Capilano, car les données de leurs projets pilotes n'avaient pas été soumises au moment de l'analyse. Le pourcentage total dépasse 100 %, car les apprenants pouvaient choisir plus d'une possibilité de réponse.

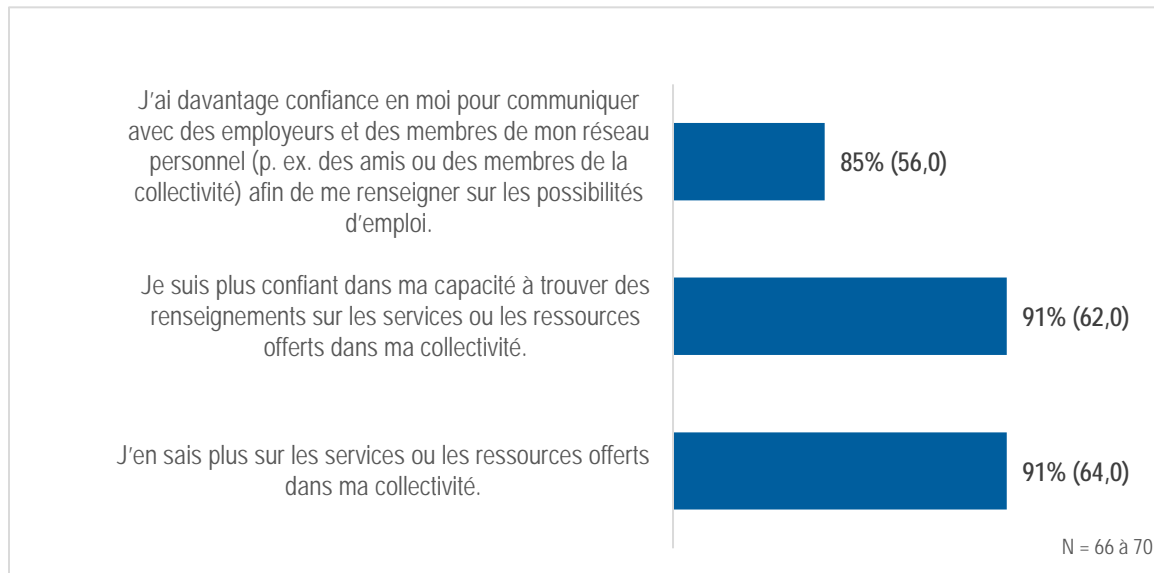
Source : Sondage de suivi.

Ces résultats illustrent la diversité des compétences en matière de planification de carrière et de recherche d'emploi que les apprenants ont acquises dans le cadre des projets pilotes et montrent que les apprenants se sont sentis habilités à les mettre en œuvre après avoir terminé leur formation.

### *Connaissance et confiance dans l'utilisation des ressources, des réseaux et des services communautaires*

D'après les résultats du sondage de fin de programme et des groupes de discussion, la grande majorité des apprenants ont déclaré que le programme auquel ils ont participé leur a permis d'améliorer leurs connaissances et leur confiance dans l'utilisation des services et des ressources communautaires ainsi que des réseaux et des contacts personnels. Comme le montre la figure 14, la majorité des apprenants ont déclaré dans le sondage de fin de programme que le projet avait amélioré leur connaissance des services et des ressources dans leur collectivité (91 %), leur confiance pour trouver des renseignements sur les services et les ressources dans leur collectivité (91 %) et leur confiance pour communiquer avec les employeurs et les réseaux personnels afin de connaître les possibilités d'emploi (85 %).

**Figure 14** Niveau d'accord avec le fait que le programme a contribué à améliorer les connaissances et la confiance dans l'utilisation des services, des ressources et des réseaux



**Notes :** Les résultats montrent la combinaison des réponses « en accord » et « fortement en accord ». Le pourcentage total dépasse 100 %, car les apprenants pouvaient choisir plus d'une possibilité de réponse.

**Source :** Sondage de fin de programme.

Dans les groupes de discussion, les apprenants ont indiqué certains des services et des ressources communautaires qu'ils ont appris à connaître grâce aux programmes, y compris la bibliothèque municipale locale, les services d'emploi, les établissements d'enseignement, les services de santé et d'autres services fournis par les organismes des projets pilotes (p. ex. des cours, des services de soutien individuels, des ressources, etc.). Comme l'a souligné un apprenant lors d'un groupe de discussion, il existe souvent de nombreux services et ressources disponibles dans les collectivités pour fournir de l'aide en matière d'emploi, mais les personnes ne les connaissent parfois pas et, par conséquent, n'y font pas appel (voir la citation ci-dessous).

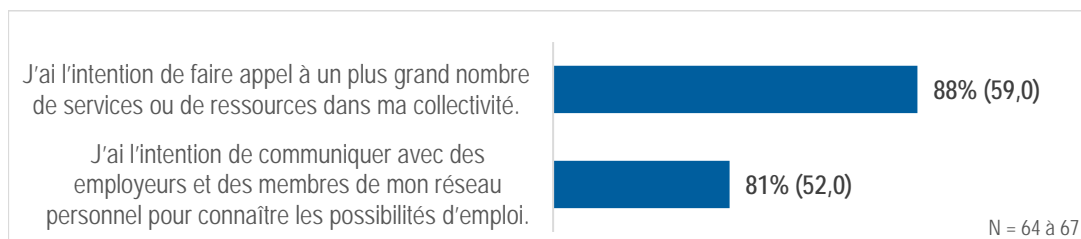
*« J'habite à [la collectivité] depuis deux ans et, comme je reste à la maison, je ne connaissais pas certaines des ressources et certains des salons de l'emploi de la communauté. **Pour moi, ils n'existaient pas.** Grâce à ce programme, je sais maintenant qu'il y a beaucoup d'organismes, de programmes et de ressources qui seront prêts à m'aider lorsque **le moment venu, je chercherai un emploi** ».*

Un autre apprenant a décrit la manière dont le programme l'a aidé à déterminer les personnes parmi son réseau avec qui communiquer afin de fournir des témoignages pour son portfolio et son site Web, et à se sentir plus confiant pour le faire :

« Lorsque vous présentez un portfolio créatif, les témoignages sont très importants. **Le recueil des témoignages faisait partie du processus de création d'un portfolio;** nous avons également comme devoir de dresser une liste des personnes avec qui nous pouvions communiquer pour les obtenir. J'ai commencé à sonder mon entourage, et **je vais maintenant avoir quelques témoignages à ajouter sur mon site Web dans les prochaines semaines. J'en aurai plusieurs, ce qui sera utile. »**

Afin de comprendre si et comment les apprenants agiraient armés de leurs connaissances et de leur confiance accrues, nous leur avons demandé, à la fin du programme, s'ils prévoient faire appel aux services, aux réseaux et aux ressources communautaires pour trouver des occasions d'emploi. Le sondage de suivi de trois mois fournirait un aperçu des mesures prises par les apprenants après la fin du programme. Comme le montre la figure 15, la majorité des apprenants ont indiqué à la fin du programme qu'ils avaient l'intention d'utiliser un plus grand nombre de services et de ressources dans leur collectivité (88 %) ou de communiquer avec des employeurs et des contacts pour se renseigner sur les possibilités d'emploi (81 %).

**Figure 15** Niveau d'accord relativement à l'intention de communiquer avec des contacts et de faire appel à des ressources de la collectivité à la fin du programme

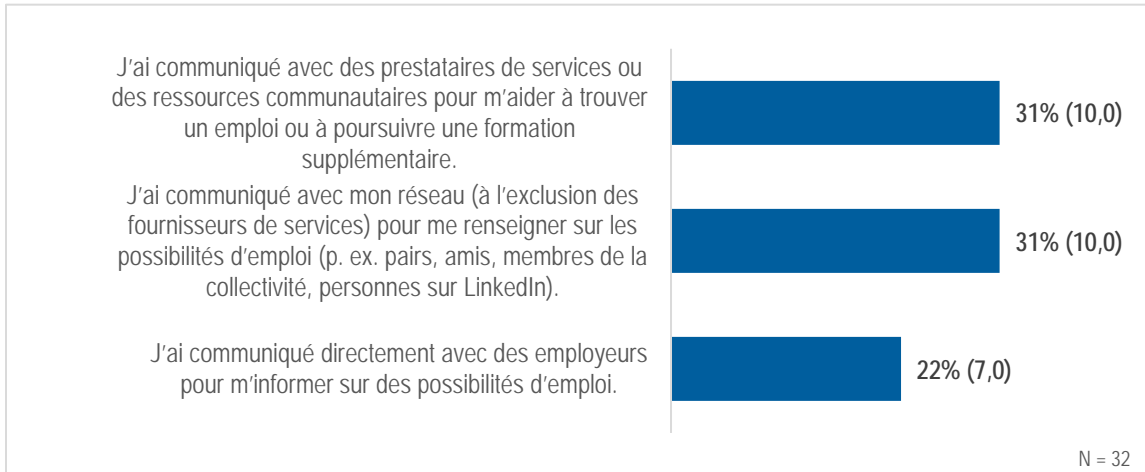


**Notes :** Les résultats montrent la combinaison des réponses « en accord » et « fortement en accord ». Le pourcentage total dépasse 100 %, car les apprenants pouvaient choisir plus d'une possibilité de réponse.

**Source :** Sondage de fin de programme.

Encore une fois, bien qu'il y ait eu moins de répondants au sondage de suivi, les résultats donnent une indication de la façon dont certains apprenants ont fait appel aux services, aux réseaux et aux ressources communautaires. Comme le montre la figure 16, environ un tiers des répondants au sondage ont déclaré avoir fait appel aux services ou aux ressources communautaires pour les aider à trouver un emploi ou une formation complémentaire (31 %) et un pourcentage semblable a communiqué avec son réseau personnel pour se renseigner sur les possibilités d'emploi (31 %). Un pourcentage plus faible (22 %) a déclaré avoir communiqué directement avec les employeurs pour se renseigner sur les possibilités d'emploi.

**Figure 16** Mesures prises par les apprenants relativement à la communication avec leur réseau et à l'appel aux services communautaires en date du suivi de trois mois



**Note :** La figure ne comprend pas les apprenants de la bibliothèque régionale de Palliser, d'Adult Languages and Learning (groupe 2) et de l'Université Capilano, car les données de leurs projets pilotes n'avaient pas été soumises au moment de l'analyse.

**Source :** Sondage de suivi.

Bien que le petit échantillon du sondage de suivi doive être évalué avec prudence, les résultats sont prometteurs, car ils suggèrent que le fait d'offrir aux apprenants la possibilité de mieux connaître les services et les ressources communautaires non seulement améliore leur confiance pour y faire appel, mais peut également contribuer à des modifications de comportement chez certains apprenants de manière à ce qu'ils prennent des mesures pour accéder aux services et autres ressources afin d'améliorer leur situation professionnelle.

### *Pratiques utilisées pour améliorer les compétences en matière de planification de carrière et de préparation à l'emploi*

Les résultats des groupes de discussion et des entretiens avec le personnel des projets pilotes mettent en lumière des pratiques prometteuses qui peuvent aider les apprenants à développer leurs compétences en matière de planification de carrière et de préparation à l'emploi ainsi que leur connaissance et leur confiance dans l'utilisation des ressources, des réseaux et des services communautaires (voir l'encadré 4).

## Encadré 4 : Pratiques prometteuses pour améliorer les compétences en matière de planification de carrière et de préparation à l'emploi

### 1. Fournir des occasions en classe de mettre en pratique les compétences de préparation à l'emploi et d'établir des liens avec des employeurs de la collectivité.

- Exemple tiré de « *Moving Forward : New Opportunities, New Lives* » (Bibliothèque municipale de Lethbridge) : Les apprenants ont fait des simulations d'entrevues avec des volontaires ayant une expérience en ressources humaines. Des employeurs de la collectivité ont également présenté en classe des possibilités d'emploi et le processus de présentation de candidature.

### 2. Aider les apprenants à acquérir des compétences professionnelles fondées sur leurs champs d'intérêt et leurs aptitudes qui pourraient être transformées en occasion d'affaires.

- Exemple tiré de l'ouvrage « *Gathering Together : Introduction to Small Business Startup within Indigenous Communities* » (se rassembler : introduction à la création de petites entreprises dans les communautés autochtones) (Université Capilano) : Selon leurs passe-temps qu'ils commercialisaient déjà dans leurs collectivités, les apprenants ont eu l'occasion de développer les compétences nécessaires pour transformer leur passe-temps en une petite entreprise en renforçant leurs compétences entrepreneuriales.

### 3. Intégrer des formations et des certifications particulières dans le programme afin d'accroître l'employabilité des apprenants.

- Exemple du programme *Driver Education Preparation* (Literacy Quesnel Society) : Le programme a été conçu pour guider les apprenants dans la préparation de l'examen du permis de conduire, qui leur permettra d'occuper des emplois nécessitant un permis de conduire.
- Exemple du projet « *Technology and Personal Skills Training* » (Fort Nelson Community Literacy Society) : Ce programme a été élaboré pour fournir gratuitement aux apprenants des compétences ainsi que des possibilités d'obtention de certifications et de cartes de qualification précises (p. ex. SIMDUT, premiers soins, H2S) afin de permettre aux apprenants de travailler dans des emplois qui les exigent.

### 4. Renforcer les compétences des apprenants pour les aider non seulement à trouver un emploi, mais aussi à le conserver.

- Exemple du projet « *Technology and Personal Skills Training* » (Fort Nelson Community Literacy Society) : Une partie du programme était axée sur la santé mentale dans le contexte de l'emploi, comme la gestion du stress et les stratégies de pleine conscience que les apprenants peuvent utiliser sur le lieu de travail pour les aider à gérer leur stress et leurs émotions.

### 5. Aider les apprenants à déterminer et à communiquer leurs compétences transférables aux employeurs potentiels.

- Exemple de la formation *Next Steps* (Community Learning Alternatives) : Le programme visait à aider les apprenants à déterminer les compétences qu'ils avaient acquises en dehors du lieu de travail et à comprendre la manière dont elles pouvaient être appliquées dans un cadre professionnel. Les apprenants ont également appris à communiquer ces compétences dans les lettres de motivation, les CV et les entrevues.

## RÉSULTATS EN MATIÈRE DE BIEN-ÊTRE DES APPRENANTS

Au-delà du développement de compétences précises, les résultats du sondage et des groupes de discussion ont montré la façon dont la participation aux projets pilotes a également conduit à des résultats liés au bien-être des apprenants, en particulier leur sentiment d’appartenance ainsi que leur confiance en soi et d’autres éléments du bien-être. Dans les groupes de discussion, les apprenants ont le plus souvent mentionné ces résultats lorsqu’ils identifiaient les effets les plus considérables du programme dont ils ont fait l’expérience.

### Sentiment d’appartenance

Les groupes de discussion ont révélé que pour de nombreux apprenants, leur expérience partagée avec d’autres apprenants et leurs relations avec les animateurs du programme étaient au cœur d’une expérience de formation marquante qui a contribué à leur sentiment d’appartenance. Les participants aux groupes de discussion ont exprimé leur satisfaction d’avoir pris part à un programme avec des personnes qui faisaient également face à des expériences semblables en matière d’éloignement du travail et d’obstacles à l’emploi. Un apprenant a décrit la façon dont il peut être difficile de parler de ces expériences avec d’autres personnes et dont le fait d’en parler dans le programme avec d’autres personnes a favorisé un sentiment de communauté avec les autres apprenants :

*« Le programme a rassemblé un groupe de personnes avec des **antécédents et des profils semblables**. Les choses dont nous parlions en matière d’emplois et de compétences peuvent être sensibles. Cela a donné lieu à **un sentiment de communauté important**. »*

Les apprenants ont décrit comment ce sentiment de communauté les a fait se sentir moins seuls dans leurs expériences et leurs défis pour trouver et conserver un emploi, comme le montre la citation suivante d’un apprenant dans l’un des programmes virtuels :

*« L’observation de la gestion des autres apprenants de leur vie quotidienne a permis la création d’une base solide dans le groupe. Grâce au programme, je savais que **je n’étais pas seul**. Il y avait un sentiment de communauté. »*

Certains apprenants ont indiqué que la participation à leur programme était l’une de leurs rares occasions d’établir des liens sociaux en raison de la pandémie de COVID-19, ce qui le rendait d’autant plus important pour leur sentiment d’appartenance, car l’idée de devenir socialement isolés les préoccupait. De manière intéressante, tant les participants aux séances en personne que ceux des séances virtuelles ont ressenti ce sentiment de communauté et d’appartenance, ce qui suggère qu’il peut naître dans les deux environnements de programme. Par exemple, les programmes de la bibliothèque municipale de Lethbridge et de l’Adult Language and Learning

ont tous deux été offerts virtuellement, tandis que les programmes de la Campbell River Literacy Association et de l'Autumn Services de Fraser Lake ont été offerts en personne. Dans les groupes de discussion avec les apprenants de ces quatre programmes, la majorité des apprenants ont décrit la façon dont ils avaient tissé des liens serrés avec les autres apprenants et bâti une communauté au sein de leurs programmes respectifs.

Les discussions de groupe ont également révélé que les liens entre les apprenants et les animateurs du programme ont aidé les apprenants à se sentir à leur place dans le programme et sur le marché du travail. Les apprenants ont décrit la façon dont les animateurs ont accepté leurs champs d'intérêt, leurs antécédents et leurs besoins particuliers, et leur ont donné le sentiment d'être les bienvenus et de faire partie de la communauté d'apprenants dans le cadre du projet pilote. Par exemple, une apprenante qui s'identifiait comme une femme racialisée a décrit le sentiment d'exclusion qu'elle ressentait souvent dans d'autres programmes parce qu'elle ne se sentait pas représentée dans le contenu. Voici ce qu'elle a dit lors d'un groupe de discussion :

*« J'ai toujours eu deux facteurs qui jouaient contre moi : être membre d'une minorité et être une femme. Tout dans le **contenu du programme était multiculturel**. On ne présentait jamais qu'un côté des choses. Le programme a été mis en œuvre de manière à pouvoir s'intégrer dans n'importe quel mode de vie. **La plupart des formations sont unidirectionnelles**, mais ce cours comprenait de nombreuses perspectives. »*

Les relations solides qui se sont établies entre les apprenants et les facilitateurs signifiaient que ces derniers étaient plus conscients de la façon dont chaque apprenant pouvait être soutenu à l'intérieur et à l'extérieur de leurs programmes. Par exemple, la majorité des apprenants du programme de la Literacy Quesnel Society ont confié à l'animateur qu'ils ressentaient de l'inquiétude à l'idée de passer l'examen du permis de conduire. L'objectif du programme était d'aider les apprenants à se préparer à l'examen, qu'ils devaient ensuite programmer et passer en dehors du programme, dans leur temps libre. En réponse à cette crainte de la plupart de leurs apprenants, l'animateur du programme a réservé une partie du programme au traitement de l'anxiété liée aux tests et à la gestion du stress lors de l'examen.

Les participants aux groupes de discussion ont également décrit la façon dont les animateurs ont renforcé leur sentiment d'appartenance au marché du travail en les aidant à comprendre les points forts et les compétences qu'ils apporteraient à titre d'employés ainsi que leur valeur en tant que personne. Ce processus est illustré dans la citation suivante :

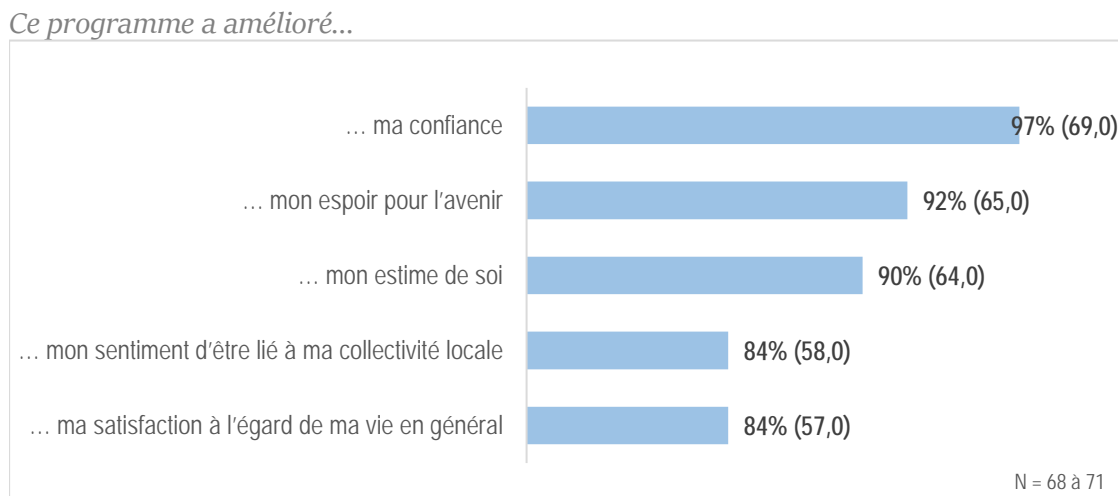
*« [L'animatrice] ne cessait de répéter qu'il existe un emploi pour chacun d'entre nous. Il y a **toujours moyen de trouver une place**. Elle disait qu'il y avait de très bons employeurs qui seraient **heureux d'avoir des employés comme nous**. Elle nous donnait toujours le sentiment d'être valorisés et nous a donné confiance. »*

Ces résultats soulignent le fait que pour les apprenants, les projets pilotes ont été plus qu'une simple occasion de renforcer leurs compétences; ils leur ont fourni un espace protégé pour établir des liens, communiquer et être soutenus par d'autres apprenants ainsi que par les animateurs, qui comprenaient les défis auxquels ils faisaient face.

## Confiance en soi et autres éléments du bien-être

Selon le sondage de fin de programme, la grande majorité des apprenants ont estimé que le programme a contribué à améliorer leur bien-être. Comme le montre la figure 17, la plupart des apprenants ont déclaré avoir amélioré leur confiance en eux (97 %), leur espoir face à l'avenir (92 %), leur estime de soi (90 %), leur sentiment d'être liés à leur collectivité locale (84 %) ainsi que leur satisfaction à l'égard de leur vie en général (84 %).

**Figure 17** Niveau d'accord avec le fait qu'en date de la fin du programme, les apprenants avaient amélioré leur bien-être



**Note :** Les résultats montrent la combinaison des réponses « en accord » et « fortement en accord ».

**Source :** Sondage de fin de programme

Alors que les résultats du sondage de fin de programme montrent que les apprenants ont estimé que leur bien-être a été amélioré dans de nombreux domaines, les résultats des groupes de discussion suggèrent que l'amélioration de la confiance en soi était le résultat le plus important pour les apprenants. Dans les groupes de discussion, lorsqu'on a demandé aux apprenants « d'indiquer en un mot ce qu'ils ressentent après la fin du programme » ou « de décrire comment ils pensent avoir changé grâce au programme », la réponse la plus fréquente était liée

à la confiance en soi. Par exemple, un participant a affirmé que sa confiance s'est améliorée grâce à la compréhension du type d'apprenant qu'il était :

*« J'ai toujours pensé en grandissant que j'avais un trouble de l'apprentissage et que je ne pouvais **rien apprendre**. [L'animateur] nous a fourni quelque chose au début de la formation sur le type d'apprenants que nous sommes. [Après avoir terminé l'exercice], j'ai su que **je ne suis pas stupide et que je peux apprendre**. »*

Les apprenants ont indiqué que leur confiance s'était améliorée dans l'application de leurs compétences nouvelles ou existantes, qu'il s'agisse de la rédaction d'un CV, d'une entrevue, de la communication par courriel, de la navigation dans les applications Google, de la gestion de fichiers sur un ordinateur ou de la recherche de services dans leur collectivité. Comme l'a expliqué l'un des apprenants, les nouvelles compétences qu'il a acquises lui ont permis de se sentir en confiance pour chercher un emploi :

*« Je me sens **habilité**. J'ai l'impression d'avoir **plus confiance en moi** quand il s'agit d'intégrer le marché du travail. Il n'y a aucun doute que j'ai amélioré certaines **compétences fondamentales**. »*

D'autres ont décrit comment, grâce à leurs programmes, ils ont amélioré leur confiance dans leur capacité à trouver un travail intéressant ou à atteindre leurs objectifs, qu'il s'agisse de passer un examen de permis de conduire, d'utiliser leurs nouvelles compétences pour trouver un emploi dans leur domaine ou d'ouvrir une entreprise en lien avec leur passion. Un autre apprenant a affirmé que dans son lieu de travail, il se sentait délaissé parce qu'il ne disposait pas des compétences numériques nécessaires pour s'adapter à l'évolution de l'entreprise. L'apprenant a expliqué dans son groupe de discussion la façon dont il s'est senti après avoir terminé son programme axé sur les compétences numériques :

*« J'ai travaillé [dans les métiers] pendant de nombreuses années, mais aujourd'hui, **tout se fait sur ordinateur**, comme les bons de commande, la facturation, etc. Maintenant, je me sens **plus confiant** pour effectuer ces tâches et ne pas avoir peur de l'ordinateur. »*

Ces résultats indiquent qu'au-delà de l'amélioration des compétences des apprenants en matière d'éducation des adultes, de planification de carrière et de recherche d'emploi, la participation aux projets pilotes a été l'occasion pour de nombreux apprenants d'établir des liens avec d'autres personnes qui font face à des difficultés semblables et de se sentir comme faisant partie d'une collectivité travaillant vers des objectifs similaires. Les relations qu'ils ont établies avec les autres apprenants et l'animateur les ont aidés à sentir qu'ils avaient leur place non seulement dans le programme, mais aussi sur le marché du travail. Les résultats de l'évaluation indiquent également que les projets pilotes ont contribué à rendre les apprenants plus confiants dans le fait que leurs nouvelles compétences leur permettraient d'obtenir un emploi intéressant.

## Pratiques visant à créer un sentiment d'appartenance et à renforcer la confiance en soi

Les résultats des groupes de discussion et des entrevues avec le personnel du projet pilote ont permis de déterminer les pratiques prometteuses suivantes pour renforcer le sentiment d'appartenance et la confiance en soi des apprenants (voir l'encadré 5).

### **Encadré 5 : Pratiques visant à créer un sentiment d'appartenance et à renforcer la confiance en soi**

#### **1. Concevoir des programmes pour les groupes méritant l'équité qui ont été sous-représentés dans les programmes précédents en matière d'ACE.**

- Exemple tiré de « **Moving Forward : New Opportunities, New Lives** » (Bibliothèque municipale de Lethbridge) : Le programme a été conçu pour les nouveaux arrivants qui ne connaissent peut-être pas les attentes explicites et implicites du milieu de travail canadien, et intégrait des espaces où ils pouvaient échanger des renseignements sur leurs expériences à titre de nouveaux arrivants au Canada.
- Exemple de **Women Helping Other Women (Adult Languages and Learning)** : Le programme a été conçu pour les femmes, car le personnel du programme a déterminé que les femmes étaient particulièrement touchées par le chômage lié à la pandémie de COVID-19.

#### **2. Établir des liens étroits avec les apprenants en ayant des occasions formelles et informelles de connaître leurs expériences et leurs champs d'intérêt.**

- Exemple du programme « **You** » d'Autumn Services de Fraser Lake : Les apprenants ont été invités à remplir un journal quotidien qu'ils devaient remettre chaque jour à l'animateur du programme. Cela a permis aux apprenants de communiquer leurs expériences, leurs apprentissages et leurs défis avec l'animateur de manière privée, sans avoir à tout divulguer à l'ensemble du groupe, ce qui a également aidé l'animateur à adapter le programme aux besoins de chaque apprenant.
- Exemple tiré du programme « **Gathering Together : Introduction to Small Business Startup within Indigenous Communities** » (se rassembler : introduction à la création de petites entreprises dans les communautés autochtones) (Université Capilano) : Au début de chaque cours, les apprenants et l'animateur partageaient un repas fourni par le programme. Cela a donné l'occasion à l'animateur d'avoir des conversations avec les apprenants pour apprendre à les connaître, établir des relations et en savoir plus sur leurs idées et leurs champs d'intérêt de manière informelle.

## PRINCIPALES CONCLUSIONS RELATIVES AUX PROJETS PILOTES DES ORGANISMES PARTICIPANTS

La section suivante présente les principaux résultats du projet concernant les 11 organismes de littératie qui ont participé à la phase d'essai du projet. Bien que cette section résume les principaux thèmes des organismes du projet pilote, il est important de reconnaître la diversité des organismes lors de leur analyse. Les organismes diffèrent dans la manière dont ils ont conçu et mis en œuvre leurs projets pilotes, notamment des façons suivantes :

- Les organismes pilotes ont adopté des approches diverses pour la conception du programme. Certains projets pilotes faisaient appel à un programme entièrement nouveau conçu de toutes pièces, tandis que d'autres consistaient en une adaptation d'un programme interne ou externe préexistant.
- L'objectif des projets pilotes était variable. Certains étaient liés, par exemple, à l'esprit d'entreprise, aux compétences transférables, à la préparation au permis de conduire ou aux attentes des travailleurs canadiens.
- Les projets pilotes ont également ciblé différentes populations de travailleurs déplacés, comme les femmes, les peuples autochtones et les nouveaux arrivants.
- Le calendrier et la durée des programmes de formation variaient. Certains projets pilotes proposaient des cours d'une demi-journée tous les jours sur une période de quatre semaines, tandis que d'autres se déroulaient deux fois par semaine sur six semaines avec des cours d'une journée entière.
- Les projets pilotes variaient quant au nombre de groupes d'apprenants qu'ils offraient. Certains programmes ne comprenaient qu'un seul groupe, d'autres en comptaient quatre, et un autre inscrivait les apprenants en fonction des besoins.
- En ce qui concerne l'environnement d'apprentissage, cinq des projets pilotes ont été fournis virtuellement en raison de la pandémie, cinq ont pu offrir leurs programmes entièrement en personne et un a offert une combinaison de formations en personne et virtuelles.
- Les programmes ont fait appel à une variété de contenus, certains conçus à partir de zéro et d'autres fondés sur des contenus existants (p. ex. Soft Skills Solutions© ou FORCES Compétences au travail d'ABC Alpha pour la vie), qui intégraient une diversité d'activités

d'apprentissage comme des simulations d'entrevue, des journaux, des portfolios, des conférenciers invités, des jeux-questionnaires pratiques, des présentations et des discussions de groupe.

- Les organismes des projets pilotes se sont associés à une diversité de partenaires communautaires jouant des rôles différents. Les partenaires comprenaient des bibliothèques municipales, des collèges ou d'autres organismes de formation, des agences pour l'emploi ainsi que des services aux petites entreprises. Certains organismes des projets pilotes n'ont fait appel à des partenaires que dans les activités de recrutement, d'autres ont suscité leur participation dans les mesures de soutien à la mise en œuvre du programme (p. ex. l'invitation de conférenciers ou l'animation d'ateliers), et d'autres encore ont fait appel à des partenaires à la fois dans le recrutement et l'exécution du programme.

La manière dont les projets pilotes se sont déroulés dans les diverses collectivités était très variée; cependant, plusieurs thèmes communs sont ressortis concernant les résultats obtenus et les défis rencontrés par les organismes participants.

Cette section du rapport comprend trois parties. Les deux premières présentent les résultats des organismes pilotes, y compris leur capacité accrue et les possibilités en matière d'innovation. La dernière section traite des difficultés rencontrées par les organismes des projets pilotes dans l'élaboration et la mise en œuvre de leurs programmes.

## AUGMENTATION DE LA CAPACITÉ

Un objectif secondaire du projet était de renforcer la capacité des organismes en matière d'ACE à soutenir leurs collectivités. Cette section présente certains des domaines du projet qui ont contribué à accroître cette capacité. L'augmentation de la capacité est particulièrement importante compte tenu du fait que la plupart des organismes étaient situés dans des collectivités rurales, qui, comme mentionné dans la section Raison d'être du projet, sont de plus en plus touchées par le chômage dû aux ralentissements économiques ou aux fermetures de secteurs, le déclin des populations, ainsi que la fusion et la régionalisation des services qui ont entraîné une perte d'accès aux ressources et aux services.

Les résultats ont montré que le projet a contribué au développement des capacités organisationnelles et communautaires dans les domaines suivants :

- Un meilleur accès aux services en matière d'ACE ainsi qu'une plus grande disponibilité de ces services dans la collectivité;

- Des partenariats nouveaux ou renforcés entre les organismes liés à l’ACE et les soutiens et services communautaires, en particulier les formations professionnelles et les mesures de soutien liées à l’emploi;
- Des relations nouvelles ou continues entre les organismes liés à l’ACE et les apprenants;
- L’accroissement des réseaux provinciaux et nationaux des organismes liés à l’ACE;
- Le renforcement des capacités de recherche et d’évaluation.

Chacune de ces méthodes est présentée plus en détail ci-dessous.

## Accès et disponibilité des services en matière d’ACE

Lors des entrevues de suivi, les responsables des projets pilotes ont communiqué la façon dont leurs projets ont répondu à un besoin dans leurs collectivités en augmentant l’accès aux services en matière d’ACE, à l’emploi et à d’autres services connexes grâce à la fourniture de formations et de matériel (p. ex. ordinateurs, portables, tablettes) afin de faciliter l’accès aux formations. C’était particulièrement le cas pour les groupes méritant l’équité.

En participant à ce projet, certains organismes ont pu concevoir et mettre en œuvre de nouvelles idées grâce au financement qui ont conduit à un financement supplémentaire pour l’adaptation ou l’expansion de leur projet, entraînant des possibilités de programmes de formation durables dans leurs collectivités. Par exemple, la Literacy Quesnel Society a reçu une subvention pour l’élaboration d’un programme d’études afin de transformer son contenu pilote en un programme d’études autodirigé. Le programme a été conçu pour être accessible aux personnes ne disposant pas d’un accès régulier à l’Internet en le rendant accessible par l’intermédiaire du site Web de Decoda, où il peut être téléchargé et sauvegardé pour une utilisation ultérieure. Cet accès élargi au programme a permis aux apprenants de participer dans la version facilitée ou autodidacte du programme, selon leurs besoins et leur disponibilité.

Certains des organismes des projets pilotes ont profité de l’occasion de financement pour accroître l’accessibilité des services en matière d’ACE et d’emploi dans leurs collectivités pour certains groupes méritant l’équité. Par exemple, le projet pilote du programme Adult Languages and Learning (à Chatham, en Ontario) a été conçu spécialement pour les femmes, les programmes de la Columbia Basin Alliance for Literacy (dans la région du bassin et des frontières en Colombie-Britannique) et de la bibliothèque municipale de Lethbridge (à Lethbridge, en Alberta) ont été conçus pour les nouveaux arrivants dans ces régions, et le programme de l’Université Capilano (à Mount Currie, en Colombie-Britannique) a été conçu pour les peuples autochtones grâce à son travail approfondi avec la Première Nation Lílwat au Tszil Learning Centre de la communauté. Ces initiatives pilotes ont toutes été conçues pour

accroître la disponibilité des services en matière d’ACE et des formations professionnelles aux groupes dont les besoins n’étaient pas satisfaits par les programmes locaux actuels.

La Campbell River Literacy Association a axé son programme d’essai sur l’amélioration de l’accès aux services en matière d’ACE grâce à la fourniture de matériel informatique dans une collectivité aux ressources limitées. L’organisme a commencé par créer un centre technologique à Gold River, une collectivité très éloignée qui n’avait qu’un accès limité à l’Internet et aux technologies, l’Internet sans fil et les services de téléphone mobile n’étant arrivés dans la collectivité qu’en début de 2020. Il était donc difficile pour les résidents de tirer parti de services et de formations virtuels, y compris en matière d’ACE et d’emploi. De nombreux résidents ne possédaient pas non plus les compétences numériques nécessaires pour profiter pleinement des services et programmes virtuels. De plus, les possibilités de formation locale en personne étaient très limitées, en raison de la petite taille et de l’éloignement de la collectivité. Avec des services communautaires et des formations aussi limités, les résidents étaient obligés de parcourir de longues distances pour y accéder dans les centres régionaux.

Ces inégalités en matière de technologie et d’infrastructure à Gold River se sont accentuées pendant la pandémie de COVID-19, lorsque de nombreux programmes et services sont passés en ligne. En s’associant à la Gold River Literacy Society pour créer un laboratoire technologique à Gold River qui fournit des ordinateurs et l’accès à Internet, le projet pilote de la Campbell River Literacy Association a amélioré l’accès en personne aux programmes dans la collectivité ainsi que la possibilité pour les apprenants de prendre part à des formations virtuelles et de renforcer leurs compétences numériques.

Ces exemples illustrent à quel point la nécessité d’améliorer l’accès et la disponibilité des services en matière d’ACE et d’emploi dans les collectivités rurales et éloignées est différente dans chaque communauté. Ce besoin peut notamment découler de facteurs liés à la réalité de l’économie locale, du manque de matériel ou de ressources existantes ainsi que de l’insuffisance des programmes en matière d’ACE antérieurs. Pour un certain nombre d’organismes participants, leur projet pilote a été l’occasion de remédier de diverses manières au manque d’accès et de disponibilité des programmes en matière d’ACE des membres de la collectivité, par exemple en comblant des lacunes dans les programmes et les services, en fournissant du matériel informatique ou en améliorant l’accès aux programmes en ligne pour les travailleurs déplacés de diverses origines.

## Partenariats nouveaux et renforcés dans les collectivités

Les organismes ont indiqué la façon dont leur participation au projet ACETD a renforcé leurs partenariats existants avec les organismes communautaires, en particulier ceux axés sur les services liés à l’emploi, et ont établi de nouveaux partenariats. Par exemple, Community

Learning Alternatives (CLA) dans le comté de Hastings, en Ontario, a augmenté sa capacité de recommandation grâce à son partenariat renforcé avec le programme Ontario Works, qui fournit des services d'emploi intégrés et une aide financière aux personnes qui ont un besoin financier temporaire. L'accent mis par le projet pilote de CLA sur les compétences transférables et la préparation à l'emploi correspondait bien aux besoins de nombreux clients d'Ontario Works. Par conséquent, Ontario Works est devenu un partenaire de référence important pour le projet et CLA continue de recevoir des recommandations de clients d'Ontario Works pour d'autres programmes offerts par leur organisme.

Un autre exemple est le partenariat entre la bibliothèque régionale de Palliser et le Prairie Skies Integration Network, qui s'est renforcé à la suite des travaux liés au projet pilote. Pendant la phase de mise au point des projets pilotes, les responsables ont communiqué avec Prairie Skies pour connaître les besoins en alphabétisation des nouveaux arrivants dans la région. Ce fut l'occasion d'apprendre à connaître chaque organisme, de partager des ressources et de planifier la manière de tirer parti de leurs connaissances et compétences collectives pour accroître le soutien aux besoins des nouveaux arrivants en matière d'ACE. Bien que le projet pilote ait fini par changer d'objectif en raison de changements socioéconomiques inattendus dans la collectivité, ce lien a permis à un membre du personnel de la bibliothèque régionale de Palliser de devenir membre du conseil d'administration de Prairie Skies. De plus, ce partenariat a permis à Prairie Skies d'accroître sa capacité à prendre contact avec de nouveaux arrivants dans d'autres régions de la Saskatchewan, car elle peut désormais s'appuyer sur les nombreuses relations de Palliser dans toute la province.

D'autres organismes participants ont indiqué qu'ils avaient développé des partenariats entièrement nouveaux avec des organismes ou des groupes communautaires à la suite de leur projet pilote. Par exemple, la Campbell River Literacy Association a établi une nouvelle relation avec la Première Nation Tsa'Xana après qu'un membre de la communauté ait assisté au projet pilote mis en œuvre dans la collectivité voisine de Gold River. Cette nouvelle relation a fait naître des occasions potentielles de partenariat et de collaboration afin de renforcer les capacités en matière d'ACE de la communauté.

Parmi les autres nouveaux partenariats issus des projets pilotes, citons un nouveau lien entre la bibliothèque municipale de Lethbridge et l'organisme Economic Development Lethbridge ainsi qu'un autre entre l'Université Capilano et la chambre de commerce de Pemberton et du district. Ces deux partenariats ont été établis dans le but de soutenir les apprenants s'intéressant à l'entrepreneuriat.

Ces exemples montrent que le projet ACETD a renforcé et élargi les partenariats communautaires dans les collectivités des projets pilotes. La conception ou le renforcement d'un programme local pertinent et inclusif a donné l'occasion aux organismes et à leurs partenaires d'augmenter leur capacité d'orientation pour atteindre d'autres apprenants, de se lier à d'autres

services pour soutenir la conception ou la mise en œuvre de programmes et d’établir des liens avec des organismes ou des collectivités pour tirer parti de possibilités futures.

## Relations nouvelles et continues avec les apprenants

Outre l’établissement de partenariats avec des organismes et des groupes communautaires, les organismes pilotes ont déclaré que le projet avait augmenté leur capacité à entrer en contact avec de nouveaux apprenants qui n’avaient pas eu accès à leurs services ou participé à leurs programmes auparavant, et qu’ils continueront à soutenir au-delà du projet pilote.

Par exemple, la Literacy Quesnel Society s’est concentrée très particulièrement sur l’intégration d’une formation en matière d’ACE à l’enseignement de la conduite. Le nouvel accent mis sur la formation à la conduite automobile a fini par amener à l’organisme une nouvelle clientèle qui n’avait pas l’habitude d’utiliser ses services. De cette façon, leur projet pilote a aidé l’organisme à mobiliser et à soutenir une population différente d’apprenants qui, autrement, ne se seraient peut-être pas inscrits à un programme d’alphabétisation général.

Comme indiqué plus haut, l’organisme CLA du comté de Hastings, en Ontario, a pu atteindre un nouveau groupe d’apprenants grâce aux recommandations d’Ontario Works. Ces apprenants peuvent ne pas s’être inscrits auparavant à leurs programmes par manque de sensibilisation ou d’intérêt. De plus, après la participation des nouveaux apprenants au projet pilote, ils ont été en mesure de déterminer d’autres domaines de renforcement des compétences et de s’inscrire à d’autres programmes de CLA. Cela a permis à l’organisme de continuer à soutenir les apprenants au-delà du projet pilote.

## Réseaux provinciaux et nationaux

De nombreux responsables de projets pilotes ont également discuté de la manière dont le projet a élargi leurs réseaux provinciaux et nationaux. Cela s’est fait à la fois par des réunions régulières tout au long du projet et par des ateliers de préconférence lors de la conférence Decoda sur l’alphabétisation, qui se tient tous les deux ans. Ces occasions de réseautage ont permis aux responsables des projets pilotes de rencontrer des intervenants en alphabétisation dans d’autres régions de leur province ou de leur pays, de partager des leçons tirées, de discuter de défis et de points importants, de découvrir de nouvelles ressources et de comparer les problèmes d’alphabétisation liés à d’autres contextes. Bien que de nombreux responsables en Colombie-Britannique se connaissent grâce à leur travail antérieur avec Decoda, la phase d’essai leur a donné l’occasion d’établir une relation professionnelle plus solide et de rencontrer des intervenants en alphabétisation de l’Alberta, de la Saskatchewan et de l’Ontario ainsi que les membres du Comité consultatif national canadien (CCNC) du projet.

Interrogés sur leurs liens avec les autres responsables du projet pilote, la majorité d’entre eux ont évoqué la valeur de l’expérience partagée entre tous les participants aux réunions ainsi que la possibilité de partager des ressources et des connaissances. Comme l’a fait remarquer l’un des responsables des projets pilotes :

*« Je me sentais coupable au début du programme parce que nous n’avions que quelques apprenants. J’ai commencé à me sentir un peu mieux quand j’ai réalisé que nous n’étions pas les seuls à recruter un faible nombre de participants. Le contexte de la COVID-19 a véritablement eu une incidence sur la participation. »*

La plupart des autres responsables ont exprimé des sentiments semblables, c’est-à-dire qu’ils ont ressenti du soulagement et de la solidarité en discutant des difficultés rencontrées avec leurs collègues de tout le pays.

De plus, certains responsables des projets pilotes ont expliqué que les réunions de projet organisées par Decoda étaient l’occasion de découvrir des pratiques prometteuses en matière de recrutement, comme la fourniture de repas aux apprenants ou des stratégies de marketing novatrices, ainsi que de nouvelles ressources disponibles dans le milieu de l’alphabétisation. Au cours des réunions de responsables durant les dernières étapes du programme, les responsables de projets pilotes ont également exploré différentes idées pour soutenir leurs projets. Par exemple, un responsable a expliqué qu’il n’était pas certain de savoir comment piloter un modèle de rémunération à l’acte en tant qu’organisme à but non lucratif pour offrir une version adaptée de la formation aux entreprises intéressées. Un autre responsable de projet pilote a proposé de partager ses renseignements sur les services payants et les façons dont le modèle a réussi dans son organisme. De plus, les réunions ont servi de catalyseur pour établir des liens entre les responsables en dehors des réunions de projet. Certaines personnes ont proposé aux autres de partager leurs formulaires d’inscription ou les ressources en ligne qu’elles utilisaient (p. ex. les manuels FORCES Compétences au travail d’ABC Alpha pour la vie). La possibilité de communiquer avec d’autres intervenants en alphabétisation a augmenté la capacité des organismes participants à résoudre les problèmes, à découvrir de nouvelles occasions et à se sentir moins seuls dans les luttes qu’ils ont vécues en tant que petits organismes à but non lucratif exerçant leurs activités pendant la pandémie de COVID-19.

Certains responsables de projets pilotes ont également discuté de la façon dont le projet a contribué à accroître la sensibilisation aux effets et aux besoins du secteur en réunissant des professionnels de l’ensemble du pays pour travailler sur ce projet. Le réseau du groupe national d’intervenants en alphabétisation mis en place dans le cadre du projet a également permis d’examiner la mesure dans laquelle un grand nombre des préoccupations liées à l’alphabétisation de collectivités rurales et éloignées particulières sont transférables à d’autres collectivités, notamment le lien entre la pauvreté et le faible niveau d’alphabétisation, l’incidence de l’accès limité à Internet sur l’alphabétisation et l’emploi des apprenants ainsi que la forte influence des

grands employeurs dans le secteur des ressources (p. ex. mines, pétrole et gaz, centrales électriques, usines, etc.) sur le bien-être économique dans les collectivités rurales et éloignées. Alors que sur le plan individuel, les organismes participants étaient limités dans ce qu'ils pouvaient faire pour faire progresser les objectifs d'alphabétisation à l'échelle provinciale ou nationale, le projet a permis de mettre en relation des professionnels de tout le pays afin d'offrir une perspective nationale sur les besoins de formation en ACE des petites collectivités, en particulier des régions rurales et éloignées.

## Recherche et évaluation

Enfin, les responsables des projets pilotes ont expliqué la façon dont ces derniers ont également contribué à l'augmentation des capacités de recherche et d'évaluation de leurs organismes et du secteur en général. Au cours de l'une des réunions du projet, un partenaire a fourni le commentaire suivant :

*« Ce processus [de recherche et d'évaluation] a permis aux organismes de mesurer des choses qu'antérieurement, ils n'avaient pas les capacités de mesurer seuls. »*

Les organismes ont expliqué les avantages qu'ils ont tirés de leur participation à un projet plus vaste ayant des objectifs et des résultats communs, tout en conservant l'autonomie nécessaire pour concevoir, mettre au point et offrir un programme répondant aux besoins de leurs collectivités et de leurs apprenants. Le projet a été l'occasion de valider leurs expériences organisationnelles avec les données de l'évaluation et d'utiliser les résultats et les enseignements du projet pour faire avancer leur travail (c'est-à-dire d'entreprendre de nouveaux projets ou de poursuivre des activités) et faire progresser le secteur.

Sur le plan des organismes individuels, la plupart des responsables ont indiqué que leur capacité de planification et d'évaluation des programmes s'était accrue grâce à leur participation au projet. Les responsables de chaque projet pilote ont été invités à concevoir une théorie du changement pour leur projet afin de présenter la manière dont celui-ci contribuerait aux résultats attendus pour leurs apprenants et leurs collectivités. Bien que les responsables n'avaient pas tous le même niveau d'expérience dans l'élaboration de théories du changement et que, pour certains, l'exercice a semblé difficile, la plupart ont indiqué qu'il s'agissait d'un processus utile. L'un des responsables du projet a déclaré qu'il avait permis à son organisme d'acquérir des connaissances précieuses en matière d'évaluation :

*« Il est formidable d'être capable de mesurer des choses que vous savez qu'elles se produiront, mais qu'antérieurement, vous ne possédiez pas le temps, les ressources ou l'expertise nécessaires pour les mesurer correctement. »*

Certains organismes des projets pilotes ont signalé que le processus de conception de la théorie du changement a également renforcé leurs capacités en matière de planification des programmes. Comme l’a fait remarquer un responsable :

*« [La théorie du changement] nous a amenés au-delà de ce que nous faisons habituellement dans le cadre de nos activités d’alphabétisation. Il s’agit toujours d’une planification fondée sur les résultats, donc la théorie du changement comportait plus d’étapes. Cela m’a aidé à réfléchir en fonction d’étapes plutôt que de résultats. »*

Pour un secteur qui dispose de fonds, de ressources, de temps et de capacités limités, les entrevues ont révélé la manière dont les responsables de projet considéraient ce programme comme un moyen pour leurs organismes de démontrer collectivement leur incidence potentielle ainsi que de réaffirmer la valeur du secteur d’ACE. Ils ont également fait part de leur contribution à l’amélioration des compétences en matière de planification et d’évaluation des programmes au sein de leurs organismes respectifs, ce qui, selon eux, renforcera leur capacité à effectuer d’autres activités de même nature à l’avenir.

## POSSIBILITÉS D’INNOVATION

La nature expérimentale des projets pilotes a donné l’occasion aux organismes participants de faire preuve de créativité et d’essayer de nouvelles idées. Ainsi, les organismes participants ont pu faire l’expérience de programmes nouveaux ou différents et tirer des leçons de ces derniers dans un contexte de faible risque.

L’innovation au sein des meilleurs projets pilotes a pris diverses formes, comme l’élargissement d’un programme existant fondé sur un besoin émergent, la création d’un nouveau programme qui avait été « interrompu » en raison d’un manque de financement ou de temps, l’offre d’un type de programme entièrement nouveau que l’organisme n’avait jamais proposé auparavant, ou l’exploration plus approfondie de la manière de relever un défi particulier au sein de la collectivité. Par exemple, le projet pilote de l’organisme CLA est né d’une idée que le personnel entretenait depuis longtemps, mais qu’il n’avait jamais eu les fonds nécessaires pour le développer et le mettre en œuvre. Le financement du projet pilote leur a permis de mettre sur pied leur projet à petite échelle, puis de continuer à l’affiner sur plusieurs groupes. Pour les organismes dont les fonds et les ressources sont très limités et qui ont du mal à élargir la portée de leurs programmes, le financement du projet pilote a permis d’élargir leurs programmes à d’autres domaines afin de déterminer s’il s’agissait de projets viables à long terme pour leur organisme.

Pour la Mount Waddington Family Literacy Society, le projet pilote consistait à mettre sur pied un programme entièrement nouveau lié à la formation aux compétences numériques. Après chacun des trois groupes d'apprenants, l'animateur a mis à jour le programme en fonction des commentaires des apprenants ainsi que des succès et des échecs liés à la fourniture de la formation. Le programme d'études a maintenant été développé au point de prendre la forme d'un guide à l'usage d'autres animateurs.

Pour la bibliothèque régionale de Palliser, les programmes sont généralement offerts directement par ses succursales dans les collectivités. Le financement du projet pilote a donné l'occasion à la bibliothèque régionale d'offrir des programmes elle-même, plutôt que par l'intermédiaire d'une de ses succursales. Bien que l'idée initiale de la formation ne se soit pas concrétisée en raison de changements économiques dans la collectivité, le fait que le financement du projet pilote ait été axé sur l'apprentissage et l'essai de nouvelles idées a permis à l'organisme de continuer à faire partie du projet en changeant de cap et en mettant sur pied une autre initiative de formation pour le projet.

Un responsable de projet a illustré l'incidence de cette possibilité d'innover et d'apprendre lorsqu'il a fourni ce commentaire :

*« Lorsque la pression commençait à monter [au fur et à mesure que le projet avançait], je me disais que c'était la phase d'essai et que nous essayions de trouver ce qui fonctionnerait dans la collectivité. Nous avons effectivement fini par comprendre que certaines choses fonctionnent, et d'autres non. »*

Pour les responsables de projet, le projet ACETD a offert aux organismes l'occasion d'innover et d'être créatifs dans leurs programmes afin de voir ce qui fonctionnerait le mieux pour soutenir les travailleurs déplacés dans leurs collectivités.

Les responsables de projet ont expliqué que le financement qu'ils reçoivent habituellement est limité ou qu'il comprend des critères stricts sur la façon dont les fonds peuvent être utilisés, ce qui limite leur capacité à élargir le programme s'il nécessite des ressources supplémentaires. En revanche, les paramètres de financement des projets pilotes étaient souples et favorables à l'expérimentation. Comme l'a indiqué un responsable des projets pilotes :

*« Nous recevons habituellement des fonds de bailleurs de fonds qui exigent de suivre des règles strictes. Decoda a permis une plus grande flexibilité grâce au projet pilote. Il serait formidable d'avoir davantage de ces possibilités pour être plus innovants. Ce projet a été une excellente occasion qui nous a donné la flexibilité nécessaire d'essayer de nouvelles choses. Nous allons poursuivre sur cette voie. Le projet pilote consiste à perfectionner les choses et à acquérir de nouvelles connaissances. »*

Plusieurs ont exprimé que l’expérience unique de financement a réduit la pression qu’ils ressentaient pour atteindre un nombre élevé de participants au programme et leur a permis de se concentrer sur la conception d’un programme qui répond aux besoins particuliers des apprenants dans leur collectivité et d’adapter le programme au fur et à mesure.

## DÉFIS DES ORGANISMES PARTICIPANTS

Grâce à l’essai des initiatives en matière d’ACE, les organismes participants ont eu l’occasion d’accroître leurs capacités et d’innover dans leur programmation; toutefois, le processus d’essai a également posé certains défis communs à tous les organismes, notamment en ce qui concerne les exigences en matière d’innovation et la pandémie de COVID-19.

### Exigences en matière d’innovation

Si la possibilité d’innover a été un élément positif du projet, l’accent mis sur l’innovation a représenté un défi pour certains des organismes participants en raison de sa petite échelle. Certains responsables des projets pilotes ont décrit comment il était difficile de concevoir et de mettre en œuvre un projet complètement nouveau à partir de zéro avec un financement qui ciblait un petit nombre d’apprenants. Ils ont remarqué qu’il faut autant de temps et de ressources pour concevoir un programme pour un petit nombre que pour un groupe plus important. Pour certains de ces petits organismes, la mise en place d’un programme entièrement nouveau représentait un travail considérable en raison du temps nécessaire à la création et à l’élaboration du programme ainsi qu’au recrutement. L’un des responsables de projet a déclaré qu’il n’avait eu le temps nécessaire pour s’engager dans le projet que parce qu’il était moins occupé dans son organisme en raison de la pandémie de COVID-19. Ces résultats soulignent l’importance pour les bailleurs de fonds de prendre en compte les capacités et le financement supplémentaires dont les petits organismes à but non lucratif ont besoin pour pouvoir mettre sur pied de nouveaux programmes.

### Incidence de la pandémie de COVID-19

Comme indiqué précédemment, la pandémie de COVID-19 a posé d’importants défis aux organismes liés au recrutement d’apprenants pour les projets, mais elle a également créé des difficultés pour les responsables en ce qui concerne les activités organisationnelles, les partenariats avec d’autres organismes et leur capacité à établir des liens entre les apprenants et le marché du travail. En raison des mesures de confinement, des éclosions du virus et de l’émergence de nouveaux variants, les organismes participants ont connu une grande imprévisibilité dans leur mode de fonctionnement. Le personnel s’est inquiété du risque

d’exposition au virus ou d’exposition des membres de la collectivité au virus ainsi que des problèmes liés à l’évolution constante des mesures imposées par le gouvernement en matière de protocoles de santé et de sécurité. Cela a entraîné le report à plusieurs reprises de certains projets pilotes, notamment ceux dont la réalisation devait s’effectuer en personne. Comme l’a indiqué l’un des responsables du projet pilote en évoquant les défis liés à la pandémie, « il a été difficile de faire de la publicité [pour le projet pilote], car nous n’avons pas de dates prévues. Elles ne cessaient de changer en raison de la COVID-19. Nous n’avons pas lancé d’invitation formelle avec les renseignements détaillés jusqu’à ce que nous sachions les dates du [le projet pilote] » L’imprévisibilité du calendrier a non seulement entraîné des difficultés de recrutement, mais il a également été difficile pour le personnel de savoir quand on aurait besoin de lui pour le programme et d’espace pour les formations.

De plus, certains programmes devaient initialement être offerts en personne, mais sont ensuite passés en format virtuel pour des raisons de sécurité du personnel. L’un des responsables de projet a fait part des difficultés rencontrées par son organisme : « Nous ne pouvions pas offrir le programme en personne en raison de la COVID-19, car il y avait de nombreuses éclosions au sein de la collectivité. La situation était très mauvaise à cet endroit, donc je ne me sentais pas à l’aise de m’y rendre en personne, et nous avons dû passer le programme en mode virtuel. Cependant, le manque de connectivité à large bande a rendu difficile le format [virtuel] du programme. » La nécessité soudaine pour certains programmes de passer à un environnement d’apprentissage virtuel a nécessité des modifications dans la conception et la mise en œuvre des programmes d’études pour certains organismes et a entravé la création de liens entre les animateurs et les apprenants.

La pandémie de COVID-19 a également eu une incidence sur la manière dont les organismes ont pu établir des liens avec leurs partenaires communautaires. Ces partenaires faisaient face aux mêmes difficultés que les organismes participants, ce qui limitait leur capacité à soutenir activement les projets pilotes, comme l’a décrit l’un des responsables : « Nous avons une liste de conférenciers possibles, mais la COVID-19 a eu une incidence sur les personnes qui étaient disposées à venir ou que nous pouvions inviter. » La pandémie a également interrompu l’établissement de certains partenariats ou a empêché la mise en œuvre de nouvelles initiatives de partenariat au-delà de la phase de conceptualisation. Un responsable de projet a décrit la manière dont cette réalité a entravé la poursuite d’une relation avec un partenaire potentiel qui devait être intégré dans le programme, mais qui n’a pas pu l’être en raison de divers facteurs liés à la pandémie. Comme le responsable l’a expliqué, « [le partenaire communautaire potentiel] allait également mettre en place une [composante de programme semblable au projet pilote]. Je ne pense pas qu’il ait fini par le faire. Le partenaire avait assisté à des réunions communautaires au cours desquelles ils avaient entendu parler de [notre projet pilote], et je pense qu’ils voulaient l’intégrer dans leur formation en ACE. Nous avions comme projet potentiel de les aider avec une partie de ce contenu, mais le partenariat n’a jamais eu lieu à cause de la COVID-19. »

Les défis découlant de la nécessité de satisfaire aux mesures de sécurité liées à la pandémie de COVID-19 ont mis à rude épreuve les capacités, les activités et les ressources de nombreux organismes du programme. Cependant, comme de nombreux responsables de projet l'ont abordé pendant leurs entrevues, les organismes participants ont généralement été en mesure de relever ces défis en adoptant des approches novatrices, en travaillant avec leurs partenaires et en s'appuyant sur la résilience et la compassion des membres de leur équipe et des partenaires communautaires pour soutenir la croissance et le changement positif pour les apprenants et leurs collectivités.

## APPROCHES COMMUNES À TOUS LES PROJETS PILOTES

Comme mentionné dans le rapport, l’objectif global de la phase d’essai du projet était de mettre au point et de diffuser des approches de soutien et de formation liées à l’ACE fondées sur des données probantes ainsi que des pratiques prometteuses pouvant servir à l’élaboration de programmes et de modèles afin d’améliorer l’employabilité des travailleurs déplacés des milieux ruraux et éloignés partout au Canada. Il convient toutefois de souligner que l’objectif de cette recherche n’était pas de comparer le succès des différents organismes participants, mais plutôt de déterminer les facteurs qui ont contribué au succès des programmes et les domaines qui pourraient être améliorés, tant du point de vue des organismes individuels que de celui de l’ensemble du projet. Les deux sections précédentes se sont concentrées sur les résultats des apprenants et des organismes, sur les domaines potentiels d’amélioration ou de croissance ainsi que sur les facteurs qui ont conduit à certains défis. La section suivante rassemble les conclusions des sections précédentes et examine certaines des principales approches communes utilisées sur place qui ont contribué à ces résultats. Il s’agit d’éléments d’approches centrées sur le lieu de travail et sur l’apprenant.

### APPROCHE FONDÉE SUR LE LIEU

La principale caractéristique des approches fondées sur le lieu est qu’elles sont centrées sur la collectivité et fondées sur la compréhension que « les personnes vivant dans une collectivité connaissent très bien ses problèmes et constituent la clé pour trouver des solutions » (Gadsby et Samson, 2016, p. 10). Cela est particulièrement important dans un contexte rural, car les programmes dans les collectivités rurales sont plus susceptibles d’être efficaces lorsqu’ils sont conçus en fonction des besoins uniques des collectivités et qu’ils prennent en compte les avantages, les capacités et les conditions socioéconomiques locales (Reimer et Markey, 2008). Bien que les approches fondées sur le lieu varient en matière d’échelle et d’orientation, leurs éléments les plus importants comprennent des parties prenantes multisectorielles, l’exploitation des connaissances et des actifs locaux, la propriété partagée des initiatives par les parties prenantes (Bellefontaine et Wisener, 2011) ainsi que l’engagement communautaire (Gadsby et Samson, 2016). Les pratiques communes aux organismes des projets pilotes en ce qui concerne les approches axées sur le lieu comprennent l’exploitation des avantages locaux et régionaux par l’intermédiaire de partenariats communautaires multisectoriels et l’exploitation des connaissances locales de la collectivité.

## Tirer parti des avantages locaux et régionaux

Les projets pilotes comprenaient une variété de partenariats communautaires avec des groupes et des organismes de différents secteurs de la collectivité (p. ex. les services sociaux, l’éducation et la formation, l’emploi, les services d’information, les services aux entreprises, etc.) comme une façon de tirer parti des avantages locaux et régionaux pour soutenir les apprenants. Les organismes des projets pilotes ont pu utiliser ces partenariats pour intégrer différents domaines d’expertise dans les programmes de formation, ainsi que pour donner aux apprenants la possibilité d’établir des liens avec d’autres services et mesures de soutien locaux. Par exemple, le projet pilote de la bibliothèque municipale de Lethbridge a été mis en œuvre par la bibliothèque locale et a fait appel à des partenariats avec d’autres services de la Ville de Lethbridge, le collège de Lethbridge, l’organisme Economic Development Lethbridge et de nombreux employeurs de la collectivité (p. ex. McCain Foods et Maple Leaf Foods). Ces partenaires communautaires ont fourni du mentorat, des formations et un accompagnement à la préparation à l’emploi aux apprenants, et ont partagé des ressources et des renseignements sur leurs services et les possibilités d’emploi.

Un autre exemple est l’ensemble des partenariats qui ont été établis dans le cadre du projet pilote de la Campbell River Literacy Association, qui comprenait la North Island Employment Foundations Society (NIEFS), un organisme régional, et la Gold River Literacy Society, un organisme local. Le partenariat avec la NIEFS a permis aux apprenants de mieux connaître les services d’emploi et de recyclage disponibles dans la région, d’établir des liens personnels avec des membres du personnel de l’organisme et d’assister à la présentation d’un conférencier invité sur la planification de carrière et les services d’emploi. Le partenariat avec la Literacy Society a permis d’obtenir un espace à Gold River pour accueillir les nouveaux ordinateurs et offrir les formations. Ce partenariat était un moyen pour le responsable de projet d’établir des liens plus étroits à Gold River, et pour la Literacy Society, d’élargir sa portée au sein de la collectivité en mettant la technologie à la disposition des membres de la collectivité.

## Tirer parti des connaissances locales

Les organismes participants ont tous également tiré parti des connaissances locales pour concevoir et mettre en œuvre les programmes de formation. Les organismes étaient soit eux-mêmes bien connectés et enracinés dans les collectivités, soit associés à des personnes qui l’étaient, comme indiqué précédemment. En général, ce processus d’exploitation des connaissances locales commençait avec le responsable du projet ou un autre membre du personnel de l’organisme qui entretenaient des liens étroits avec la collectivité. Ce processus constituait une partie essentielle de chaque projet pilote, car il signifiait que les programmes étaient conçus avec une compréhension profonde du contexte, des besoins de la collectivité et des partenaires communautaires potentiels.

Par exemple, l'idée initiale du projet pilote de la bibliothèque régionale de Palliser est née de la compréhension des changements socioéconomiques dans la collectivité et de l'incidence que ce type de changement avait eue auparavant sur les travailleurs de la collectivité. Cette collectivité a connu la fermeture d'une mine au cours des cinq dernières années, ce qui a entraîné le déplacement de nombreux travailleurs ayant des compétences limitées en matière de recherche d'emploi. Il était également prévu de fermer la centrale électrique de la collectivité et, compte tenu de l'incidence de la fermeture de la mine sur la vie des travailleurs, le projet pilote devait permettre de remédier aux faibles compétences en matière d'apprentissage et de préparation à l'emploi des travailleurs de la centrale électrique. La fermeture de la centrale n'a pas eu lieu pour diverses raisons, mais le contexte communautaire a joué un rôle important dans la conception du projet pilote de Palliser.

L'idée du projet pilote de la Mount Waddington Family Literacy Society est née du même type de contexte. Peu avant le début du programme ACETD, une usine a fermé dans cette région. L'un des responsables du projet pilote avait une connaissance approfondie des personnes touchées par la fermeture, des compétences qui leur manquaient et du fait que de nombreux travailleurs déplacés ne comprenaient pas la manière dont leurs compétences pouvaient être transférées à d'autres emplois. Le projet pilote a été élaboré en tenant compte de ces connaissances et en prévoyant de tirer parti des avantages locaux, à savoir les divers organismes communautaires qui avaient la capacité et les ressources nécessaires pour soutenir ces travailleurs.

Afin de souligner la façon dont deux éléments des approches axées sur le lieu ont émergé parmi les organismes participants, voici un exemple du projet pilote de l'Université Capilano, qui a intégré des partenariats communautaires multisectoriels et l'exploitation des connaissances locales dans l'élaboration et la mise en œuvre de sa formation.

Le projet pilote de l'Université Capilano a eu lieu dans les Premières Nations Líl'wat et N'Quatqua. L'Université Capilano et le responsable du projet en particulier ont une bonne compréhension des communautés. Ils ne sont pas étrangers aux communautés, ayant plutôt des relations solides avec les apprenants vivant dans ces communautés et comprenant leurs besoins. Ils travaillent en étroite collaboration avec les deux Premières Nations, notamment en ayant un bureau et en proposant des programmes au Ts'zil Learning Centre. Le projet pilote comprenait de nombreux partenaires, principalement la Première Nation Líl'wat, qui possède le centre d'apprentissage Ts'zil où se trouvait le bureau du responsable du projet pilote et où la formation a eu lieu. Il y avait également la possibilité de tirer parti de sa capacité comme établissement d'enseignement régional et des nombreuses ressources et mesures de soutien associées à cette position. Les partenaires inclus dans le projet pilote comprenaient également des membres de la collectivité et des petites entreprises. Des propriétaires d'entreprises des Premières Nations Líl'wat et N'Quatqua se sont présentés aux apprenants du programme pour faire part de leurs expériences et de leurs apprentissages liés à l'entrepreneuriat. Le responsable du projet pilote a

mis à profit ses relations au sein de la collectivité et a choisi ces entreprises pour s’assurer que les exemples fournis reflétaient les communautés et les expériences des apprenants.

Certains éléments des approches fondées sur le lieu étaient communs à tous les projets pilotes et étaient essentiels pour aider les apprenants et les organismes à obtenir des résultats liés à l’amélioration des compétences, des capacités et de la résilience. Les approches fondées sur le lieu ont permis aux organismes pilotes de déterminer les lacunes en matière de compétences dans les collectivités, de s’adapter à l’évolution des contextes socioéconomiques et sanitaires dans ces dernières ainsi que de tirer parti des liens avec les membres et les organismes de la collectivité pour faciliter la fourniture de mesures de soutien globales aux apprenants.

## APPROCHE AXÉE SUR L’APPRENANT

Les organismes participants se sont également fondés sur certains éléments d’une approche axée sur l’apprenant, c’est-à-dire d’une approche globale de soutien aux apprenants et d’adaptation personnalisée du soutien et du programme par l’intermédiaire du processus de renforcement des liens avec les apprenants (de Raaf, Luo, Montenegro et Wray, 2020). Cela signifie que les apprenants, en plus d’être soutenus dans l’acquisition et l’amélioration de compétences, bénéficient également d’un soutien à travers les programmes de formation axés sur le bien-être général, y compris la santé physique et mentale, la vie de famille et les liens communautaires.

### Approche globale du soutien aux apprenants

Les projets pilotes ont tous intégré une approche globale en matière de conception et de mise en œuvre. En tirant parti des connaissances locales de la collectivité et en établissant des relations avec les apprenants, les animateurs ont pu déterminer non seulement les besoins d’apprentissage des travailleurs déplacés dans la collectivité, mais aussi les mesures de soutien globales dont les apprenants auraient besoin pour participer et s’engager dans les programmes de formation et prendre part au marché du travail à l’avenir.

### *Détermination des besoins d’apprentissage des travailleurs déplacés*

En s’appuyant sur la pratique consistant à tirer parti des connaissances locales pour concevoir les programmes de formation, les responsables des projets pilotes ont fait appel à une approche globale pour soutenir les apprenants en déterminant tout d’abord les besoins d’apprentissage particuliers des travailleurs déplacés dans leurs collectivités. Par exemple, certains projets pilotes comprenaient un volet consacré à la santé mentale parce que les responsables et les animateurs reconnaissaient le lien important entre la santé mentale et les résultats en matière d’emploi. Le projet pilote de la Fort Nelson Community Literacy Society était fortement axé sur la santé

mentale et comprenait la gestion du stress, la pleine conscience et d’autres pratiques d’autogestion de la santé, en plus des formations en matière d’ACE et d’emploi. Selon les connaissances de la collectivité et des besoins des apprenants avec lesquels ils travaillent quotidiennement, les membres du personnel ont constaté que de nombreuses personnes possédaient les compétences techniques et la formation nécessaires pour trouver un emploi, mais que beaucoup n’étaient pas en mesure de conserver leur emploi en raison de traumatismes, de dépendances et d’autres problèmes de santé mentale. Bien qu’ils aient auparavant offert un certain nombre de programmes en matière d’ACE pour adultes dans la collectivité, le personnel a reconnu le besoin d’un programme adoptant une approche globale en matière d’ACE pour les travailleurs déplacés qui les aide à renforcer leurs compétences techniques (p. ex. compétences numériques ou cartes de qualification) tout en soutenant leurs besoins en santé mentale. Afin de faciliter cette tâche lors du projet pilote, l’organisme s’est associé à un professionnel de la santé mentale pour fournir une partie du contenu en la matière.

### *Soutien du bien-être général des apprenants*

Au-delà du contenu propre aux programmes, les projets pilotes ont tous soutenu le bien-être général des apprenants. Certains offraient des repas aux apprenants, ce qui leur permettait de se nourrir, mais aussi de socialiser avec l’animateur et les autres apprenants. Certains ont pu mettre les apprenants en contact avec des services dans leur collectivité afin de soutenir leur santé. Tous les projets pilotes ont fourni un environnement d’apprentissage accommodant et accueillant afin que les apprenants qui ne pouvaient pas quitter leur domicile puissent tout de même participer aux formations virtuelles. Par exemple, certains apprenants des projets pilotes étaient des mères avec de jeunes enfants ou un nourrisson à la maison, mais grâce au format virtuel des formations, elles pouvaient y participer tout en s’occupant des besoins de leurs enfants. Comme il est décrit dans la section Principaux résultats liés aux apprenants, la plupart des apprenants ont affirmé qu’ils avaient le sentiment que leur participation aux projets pilotes avait amélioré leur bien-être. Cela indique que l’approche globale a été particulièrement efficace pour contribuer aux résultats déclarés par les apprenants.

### *Soutien et programmes personnalisés*

La majorité des organismes participants ont également intégré aux formations des mesures de soutien et des programmes personnalisés. Cela signifie que les mesures de soutien et les éléments des programmes étaient adaptés aux besoins particuliers de chaque apprenant afin de susciter son intérêt et son engagement et d’obtenir des résultats concrets importants en matière de réalisation de ses objectifs. À cette fin, il a fallu procéder à une évaluation globale détaillée des besoins de chaque apprenant aux premières étapes des formations pour déterminer leurs lacunes et leurs besoins en matière de compétences, mais aussi dans des domaines plus larges comme la santé physique et mentale, la vie familiale et le contexte professionnel.

En plus des évaluations initiales des besoins, les responsables et les animateurs ont intégré des mesures de soutien et des programmes personnalisés des manières suivantes :

- En effectuant des vérifications individuellement auprès des apprenants pendant ou en dehors des séances. Cela s’est fait en communiquant avec les apprenants absents pour voir comment ils allaient et s’ils avaient besoin d’un soutien particulier ou supplémentaire. Par exemple, l’animateur du projet pilote pour adultes Adult Languages and Learning appelait les apprenants s’ils ne se présentaient pas au cours ou leur envoyait un message afin de déterminer s’il y avait un moyen de les soutenir ou de les motiver pour qu’ils se présentent.
- En répondant aux commentaires, aux champs d’intérêt et aux besoins d’apprentissage des apprenants relativement au contenu et à la mise en œuvre du programme. Par exemple, les animateurs ont ralenti le rythme de l’enseignement ou ont ajouté du contenu et des exemples pertinents fondés sur les champs d’intérêt ou les capacités indiqués par les apprenants eux-mêmes. Pendant le projet pilote d’Autumn Services de Fraser Lake, certains apprenants ont exprimé un vif intérêt pour la poursuite de leurs études. En réponse à cet intérêt, l’animateur a invité un représentant du collège local à rencontrer les apprenants et à discuter avec eux de plans d’études potentiels. Le représentant a rencontré les apprenants et les a encouragés à communiquer avec le collège pour poursuivre la discussion.
- En adaptant le matériel et le contenu des programmes pour qu’ils correspondent aux besoins des apprenants et à leur accès aux ressources. Au départ, le projet pilote de la Campbell River Literacy Association à Gold River devait enseigner aux apprenants l’utilisation de Microsoft 365. Après avoir constaté que les apprenants n’y avaient pas tous accès en dehors des séances, la formation s’est orientée vers les applications Google (p. ex. Google Docs, Google Sheets, Gmail, etc.), afin que les apprenants puissent y accéder gratuitement en dehors de la classe.
- En offrant des possibilités d’apprentissage individuel aux apprenants en dehors du cadre habituel de l’apprentissage en groupe. Cette méthode a été utilisée lorsque les apprenants avaient des difficultés avec des concepts ou des activités d’apprentissage particuliers, qu’ils avaient manqué un cours pour des raisons familiales ou de santé et avaient besoin d’un soutien supplémentaire pour rattraper leur retard, ou qu’ils avaient besoin d’un retour d’information ou d’un soutien précis pour une demande d’emploi. Par exemple, dans certains projets pilotes, les séances se terminaient 30 minutes plus tôt afin que les apprenants puissent rester sur place pour bénéficier d’un soutien individuel supplémentaire de la part de l’animateur, si nécessaire.

Lors de la discussion des résultats initiaux, les responsables des projets pilotes ont indiqué qu’ils n’étaient pas surpris par le fait que l’utilisation d’une approche axée sur l’apprenant soit un thème récurrent, car elle est au cœur de leur travail en tant qu’intervenants en alphabétisation. Il

est toutefois intéressant de noter que l’importance de l’utilisation de cette approche a également été mise en lumière dans les groupes de discussion avec les apprenants. La mise en œuvre d’une approche efficace axée sur l’apprenant a varié d’un projet à l’autre, mais *l’importance* de son utilisation est un point commun entre tous les programmes.

## RÉSUMÉ

Les résultats de cette recherche suggèrent que deux éléments importants des programmes qui visent à améliorer l’employabilité des travailleurs déplacés au Canada sont les faits qu’ils soient fondés sur le lieu et axés sur l’apprenant. Ainsi, le contexte, les avantages et les besoins de la collectivité sont pris en compte dans la conceptualisation et la mise en œuvre du programme, et les besoins, les expériences d’apprentissage et le bien-être global de chaque apprenant sont intégrés dans l’exécution du programme. Ce projet a mis en évidence que, malgré la diversité des modèles des projets pilotes, ces éléments en restaient au cœur.

Ces deux approches fondamentales, c’est-à-dire la conception des programmes fondés sur le lieu et axés sur l’apprenant, ne sont pas nouvelles et constituent une caractéristique principale de la plupart des programmes d’alphabétisation communautaires. Cependant, cette recherche a mis en évidence la véritable importance de ces approches pour créer une atmosphère de formation pertinente, accueillante et inclusive pour les apprenants des collectivités rurales et éloignées qui subissent des changements socioéconomiques, infrastructurels et démographiques importants, entre autres. Ces approches étaient essentielles pour mobiliser les apprenants, les motiver à participer et leur donner confiance pour s’engager dans des activités conçues pour améliorer leur résilience et leur réussite sur le marché du travail. Il s’agissait d’un point de départ essentiel où les apprenants, qui ont souvent eu des difficultés dans un cadre scolaire, ont pu acquérir des compétences essentielles, prendre confiance en leurs capacités et franchir les étapes suivantes pour améliorer leurs perspectives d’emploi et leur bien-être général.

## RÉSUMÉ DES RÉSULTATS PRINCIPAUX

### À L’ÉCHELLE COMMUNAUTAIRE

- Les projets pilotes ont permis aux organismes locaux de mieux comprendre et d’aborder le manque d’accès et la disponibilité des programmes en matière d’ACE dans leurs collectivités de diverses manières, par exemple en comblant des lacunes dans les programmes et les services locaux, en fournissant un accès aux ordinateurs et à l’Internet grâce à la mise en œuvre d’un centre informatique communautaire ou en améliorant l’accès aux formations en ligne.
- Le processus d’élaboration et de mise en œuvre des projets a permis de créer ou de renforcer des partenariats entre divers organismes de la collectivité, en particulier entre les organismes d’alphabétisation et d’emploi et de formation. Bien que certains organismes participants aient été en mesure de s’associer à des employeurs individuels, il s’agissait d’une démarche très préliminaire. Il reste que de tels partenariats représentent un domaine intéressant qui pourrait bénéficier d’une plus grande attention dans le cadre des projets pilotes futurs.

### À L’ÉCHELLE DES ORGANISMES ET DES PROJETS

- Le modèle du projet, c’est-à-dire des projets pilotes à petite échelle, a été utile pour les organismes participants, car il leur a permis d’essayer des programmes nouveaux et novateurs sans courir de risque important. Ce modèle leur a permis de se concentrer davantage sur la conception et le perfectionnement de leurs programmes plutôt que sur le recrutement d’un grand nombre d’apprenants. Ceci était particulièrement important compte tenu de l’incidence de la pandémie sur la capacité des organismes à recruter des participants au programme. Il convient toutefois de noter que l’occasion d’innover a posé des défis aux organismes participants en raison de leurs ressources, de leur temps et de leurs capacités limités.
- Pour les organismes participants, il était intéressant de faire partie d’un projet plus vaste qui avait des objectifs et des résultats communs, mais où ils avaient encore l’autonomie de concevoir et d’offrir un programme qui correspondait aux besoins de leurs collectivités et des apprenants qui participaient à leurs programmes. Le projet a été l’occasion de valider leurs expériences organisationnelles avec les données de l’évaluation et d’utiliser les résultats et les enseignements du projet pour améliorer leur programme.

- Les projets pilotes ont permis aux organismes participants d’accroître leur capacité à établir des liens avec de nouveaux apprenants qui n’avaient pas encore eu accès à leurs services ou participé à leurs programmes, et qu’ils continueront, espérons-le, à soutenir au-delà du projet.
- Les possibilités d’apprentissage et de réseautage avec d’autres organismes à l’échelle provinciale et nationale offertes aux organismes participants ont contribué à les soutenir tout au long du projet grâce au partage des réussites et des défis. Les organismes participants ont affirmé qu’ils avaient rarement l’occasion de se réunir pour échanger des idées et des approches différentes. Ce projet a fourni l’occasion de le faire (comme l’indiquent les pratiques prometteuses), et les responsables des projets ont déclaré qu’ils espéraient que ce réseau se maintiendrait.
- L’approche du projet en matière de recherche et d’évaluation, qui prévoyait l’intégration d’un partenaire d’évaluation dans la conception du projet, a permis d’accroître les capacités de recherche et d’évaluation des organismes participants. L’utilisation d’approches d’évaluation personnalisées et contextualisées pour saisir les résultats de l’ensemble des organismes du projet a permis de mieux comprendre les résultats de chaque projet pilote ainsi que de mettre en commun les données dans l’ensemble pour obtenir certaines mesures importantes. Les théories du changement ont permis à la SRSA de collaborer avec les programmes en fonction de leurs besoins grâce à une meilleure compréhension de leurs forces, leurs ressources et leurs capacités.

## À L’ÉCHELLE DE L’APPRENANT

- Les taux de participation ont été plus faibles que prévu, principalement en raison des défis complexes créés par la pandémie de COVID-19. Cependant, les organismes participants ont fait preuve d’une grande résilience, s’adaptant et trouvant des solutions pour poursuivre les projets pilotes même dans le cadre d’une période très difficile.
- Les apprenants des projets étaient diversifiés. Les groupes méritant l’équité étaient bien représentés dans les projets pilotes, y compris les femmes, les peuples autochtones, les personnes dont l’anglais est la langue seconde et les nouveaux arrivants, notamment parce que plusieurs organismes participants se sont attachés à faire participer des représentants de ces groupes dans leurs collectivités.
- En utilisant une approche axée sur l’apprenant (c’est-à-dire en abordant les besoins en apprentissage et en bien-être plus larges et en adaptant les mesures de soutien pour y répondre), les responsables et les animateurs des projets pilotes ont pu faire participer les apprenants aux programmes de formation et les aider à atteindre les objectifs

d'apprentissage. L'évaluation a démontré que, dans l'ensemble, les apprenants étaient bien soutenus et très engagés dans tous les programmes. Les résultats comprennent les suivants :

- La plupart des apprenants ont constaté une amélioration de leurs compétences après avoir suivi leur formation;
  - Les apprenants ont réalisé des gains substantiels en matière de compétences informatiques ainsi que de confiance dans l'utilisation de leurs compétences;
  - Les apprenants ont fait preuve d'une participation accrue (principalement en matière d'établissement des objectifs, d'organisation, de réflexion et d'engagement) et de meilleures compétences en communication, à la fois directement (p. ex. la capacité à faire des présentations) et indirectement (p. ex. l'engagement accru dans les discussions de groupe).
- Le soutien social fourni par les relations avec les autres apprenants et les animateurs a été essentiel dans de nombreux cas pour renforcer la confiance en soi des apprenants, encourager leur sentiment d'appartenance et contribuer à d'autres aspects de leur bien-être, y compris l'espoir pour l'avenir, l'estime de soi, le sentiment de connexion avec leur collectivité et la satisfaction avec la vie en général.
  - L'évaluation des résultats a montré des indications préliminaires selon lesquelles les meilleurs programmes pilotes ont contribué à améliorer la résilience des apprenants sur le marché du travail ainsi que leur potentiel de réussite en augmentant leurs compétences en matière de planification de carrière, de recherche d'emploi et de préparation, et en devenant plus conscients et plus confiants dans l'utilisation des ressources et des services dans leurs collectivités axés sur le renforcement des compétences et l'emploi.

## RÉFÉRENCES

- Bellefontaine, T. et Wisener, R. (2011, juin). *L'évaluation des approches adaptées au milieu : questions pour une recherche plus poussée*. <https://ccednet-rcdec.ca/fr/outil/evaluation-approches-adaptees-milieu-questions-recherche>
- de Raaf, S., Luo, X., Montenegro, M. et Wray, P. (2020, mars). *Améliorer l'alphabétisation et les compétences essentielles des travailleurs déplacés : Analyse documentaire*. Ottawa : Société de recherche sociale appliquée.
- Fédération canadienne des municipalités. (2017). *Les défis ruraux : des possibilités nationales à saisir. L'avenir des collectivités rurales du Canada commence maintenant* <https://fcm.ca/sites/default/files/documents/resources/report/defis-ruraux-possibilites-nationales.pdf>
- Gadsby, L. et Samson, R. (2016). *Strengthening rural Canada: Why place matters in rural communities*. [https://decoda.ca/wp-content/uploads/Strengthening-Rural-Canada\\_Final.pdf](https://decoda.ca/wp-content/uploads/Strengthening-Rural-Canada_Final.pdf)
- Infrastructure Canada. (2019). *Possibilités rurales, prospérité nationale : une stratégie de développement économique du Canada rural*. <https://ised-isde.canada.ca/site/rural/sites/default/files/documents/2022-03/rural-strat-fra.pdf>
- Lopez, G., Stearns, M., Kehler, M., Enjo, D. et Chau, T. (2016). *STRENGTHENING RURAL CANADA: Why Place Matters in Rural Communities*. [https://www.decoda.ca/wp-content/uploads/Strengthening-Rural-Canada\\_Final.pdf](https://www.decoda.ca/wp-content/uploads/Strengthening-Rural-Canada_Final.pdf)
- Ng, E. S. et Gagnon, S. (2020). *Écarts en matière d'emploi et sous-emploi chez les groupes racialisés et les immigrants au Canada : résultats actuels et orientations futures*. Récupéré du site <https://fsc-ccf.ca/wp-content/uploads/2020/01/Immigrants-FPP-JAN2020-FR.pdf>
- Reimer, B. et Markey, S. (nov. 2008). *Place-based policy: A rural perspective*. [https://www.crcresearch.org/sites/default/files/files-crcresearch\\_v2/ReimerMarkeyRuralPlaceBasedPolicySummaryPaper20081107.pdf](https://www.crcresearch.org/sites/default/files/files-crcresearch_v2/ReimerMarkeyRuralPlaceBasedPolicySummaryPaper20081107.pdf)
- Rich et coll. (2021). *The State of Rural Canada*. <https://sorc.crrf.ca/cgi-sys/suspendedpage.cgi>.



OTTAWA • VANCOUVER • CALGARY • HALIFAX • HAMILTON • LONDON  
MONCTON • MONTRÉAL • REGINA • TORONTO • VICTORIA • WINNIPEG