



# L'alphabétisation et le développement des compétences essentielles

comme stratégies de lutte à la pauvreté

RAPPORT DE RECHERCHE NATIONAL

---

# L'alphabétisation et le développement des compétences essentielles

comme stratégies de lutte à la pauvreté

RAPPORT DE RECHERCHE NATIONAL

© Collège Frontière, 2019.



L'alphabétisation,  
Une leçon pour la vie.

Literacy:  
Learning for Life.

Le Collège Frontière est un organisme sans but lucratif national, fondé en 1899 sur le principe que l'alphabétisation est un droit. Annuellement, nous recrutons plus de 2 500 tuteurs bénévoles afin de rehausser les compétences de plus de 30 000 enfants, jeunes et adultes.



Le Collège Frontière a retenu les services de la Société de recherche sociale appliquée (SRSA) pour préparer le Rapport de recherche national.

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.

Préparé par: Paul Lalonde, David Gyarmati, Zinaida Foltin, and Sonya Howard.

## Reconnaisances

Le Collège Frontière tient à souligner la contribution importante des praticiens en alphabétisation et en compétences essentielles à l'échelle du Canada qui ont participé à cette étude. Nous remercions ceux et celles qui ont pris le temps de partager leurs idées, leurs opinions et leurs expériences tout au long de ce projet.

Le financement du *Projet de recherche national sur l'alphabétisation et les compétences en tant que stratégies de réduction de la pauvreté* a été assuré par l'Initiative nationale du Gouvernement du Canada sur les compétences essentielles.



Employment and  
Social Development Canada

Emploi et  
Développement social Canada

# Table des matières

<b>Introduction</b>	<b>1</b>
<b>Alphabétisation et réduction de la pauvreté</b>	<b>1</b>
<b>Présentation du projet d'étude nationale</b>	<b>3</b>
Objectifs et approche de l'étude	3
Cadre théorique	11
<b>Résultats de l'étude</b>	<b>14</b>
Politiques et programmes de réduction de la pauvreté	14
Obstacles à l'apprentissage	20
Facteurs modérateurs individuels	26
Mesures de soutien et acteurs favorables	29
Prestation du programme	40
Transitions après le perfectionnement	66
Résultats et indicateurs de succès	72
<b>Résumé et recommandations</b>	<b>75</b>
Résumé des conclusions	75
Recommandations	81
<b>Bibliographie</b>	<b>87</b>
Ouvrages cités	87
Ouvrages consultés	90

# Points saillants du rapport

Au cœur du projet national de recherche réside la conviction que l'alphabétisation peut donner aux adultes peu qualifiés vivant dans la pauvreté les connaissances, la confiance, la résilience et l'autonomie dont ils ont besoin pour surmonter les défis auxquels ils sont confrontés et mener une vie productive.

Les effets positifs de l'alphabétisation ne se limitent toutefois pas au bien-être économique. Les compétences en littératie sont nécessaires pour accomplir certaines tâches les plus élémentaires de la vie d'une personne. En poussant le raisonnement plus loin, l'alphabétisation peut donner aux individus les moyens de faire des choix de vie éclairés. Ces compétences peuvent aider les individus à prendre de meilleures décisions concernant la gestion de leurs finances, la gestion de leur santé et l'utilisation de la technologie, et peuvent leur permettre de mieux comprendre les institutions qui régissent leur vie, ce qui leur permet en retour de mieux prendre leur vie en main. L'alphabétisation est une étape clé sur la voie menant à l'emploi, mais également à l'inclusion sociale plus large et à la pleine participation aux dimensions enrichissantes de la société, telles que l'engagement social, citoyen et politique, essentielles à l'inclusion et au bien-être de tous les Canadiens.

Ce rapport émet la recommandation principale à l'effet que les gouvernements doivent reconnaître que l'alphabétisation est non seulement une priorité politique, mais aussi un droit humain fondamental. En outre, les organismes subventionnaires doivent élargir leur réflexion au-delà de l'appui à des projets individuels pour inclure des programmes plus complets et intégrés.

## Principales conclusions de la recherche

Les conclusions du projet de recherche national sont le fruit de vastes consultations menées auprès des décideurs, des associations nationales et régionales d'alphabétisation, des fournisseurs de services, des chercheurs, des organismes de lutte contre la pauvreté et des apprenants participant à des programmes d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté à travers le Canada.

### Conclusion 1

Il existe une relation claire et bien établie entre le niveau d'alphabétisation et l'expérience de la pauvreté.

### Conclusion 2

Les points d'accès unique peuvent réduire les difficultés inhérentes à l'exploration des programmes et services de réduction de la pauvreté.

### Conclusion 3

Des partenariats solides entre les fournisseurs locaux de services d'alphabétisation et d'acquisition des compétences essentielles (ACE) et de réduction de la pauvreté peuvent améliorer l'accès aux services nécessaires.

### Conclusion 4

Le financement par projet a fait croître l'innovation, mais a compromis la pérennité des fournisseurs de services.

### Conclusion 5

Le partage des connaissances entre les praticiens ACE ainsi que la sensibilisation du public et des employeurs sont nécessaires pour améliorer l'efficacité des programmes ACE.

### Conclusion 6

Les approches centrées sur l'apprenant sont plus efficaces pour les adultes peu qualifiés et nécessitent une évaluation globale des besoins de l'apprenant.

### Conclusion 7

La contextualisation du contenu du programme par rapport aux objectifs des apprenants est plus efficace pour faciliter la transition vers l'emploi ou l'éducation.

### Conclusion 8

La prestation de services combinant des programmes contextualisés et des soutiens intégrés est très efficace pour la transition vers un emploi.

## Conclusion 9

La sensibilisation et l'accessibilité aux programmes constituent le défi le plus important pour les intervenants.

## Conclusion 10

L'amélioration de l'estime de soi, la résilience et la confiance en soi sont des objectifs clés et des indicateurs importants du succès des programmes d'alphabétisation.

## Conclusion 11

Les cadres de résultats ont souvent une portée trop étroite et excluent les indicateurs clés du succès du programme reconnus par les praticiens et les participants.

# Recommandations stratégiques

Les recommandations stratégiques ont été fondées sur les principales conclusions du projet. Elles sont classées en deux domaines d'intervention : *les recommandations en matière d'orientations politiques* et *les recommandations en matière d'exécution des programmes et de prestation des services*.

## Recommandations en matière d'orientations politiques

### Recommandation 1

Les gouvernements devraient reconnaître l'alphabétisation comme étant un droit humain fondamental.

### Recommandation 2

L'alphabétisation devrait être reconnue comme une priorité stratégique exigeant une coopération interministérielle et intergouvernementale.

### Recommandation 3

L'alphabétisation devrait représenter un pilier central de toute stratégie globale de réduction de la pauvreté.

### Recommandation 4

Les politiques et les modèles de financement devraient encourager la collaboration plutôt que la concurrence entre les fournisseurs de services.

### Recommandation 5

Le financement des programmes d'alphabétisation et de compétences essentielles devrait être durable et prévisible, tout en favorisant l'innovation.

### Recommandation 6

Les gouvernements devraient faciliter les partenariats et soutenir l'application et l'échange des connaissances entre les fournisseurs de services d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté.

## Recommandations concernant l'exécution des programmes et la prestation des services

### Recommandation 7

L'amélioration de la sensibilisation et de l'accessibilité des services et des programmes existants devrait être une priorité clé.

### Recommandation 8

Des approches centrées sur l'apprenant devraient être utilisées pour maximiser la participation aux programmes d'alphabétisation.

### Recommandation 9

Les programmes d'alphabétisation devraient être contextualisés en fonction des objectifs des apprenants.

### Recommandation 10

Un objectif primordial pour améliorer la qualité des services d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté devrait être une plus grande intégration des services.

### Recommandation 11

Les cadres de résultats utilisés pour évaluer le succès devraient inclure des indicateurs d'aptitudes à la vie quotidienne et de capital psychologique.

## Introduction

Le Collège Frontière est fier de présenter le rapport de l'étude nationale sur l'alphabétisation et les compétences essentielles. Le rapport est l'aboutissement d'une consultation nationale des décideurs, des associations nationales et régionales d'alphabétisation, des fournisseurs de services, des chercheurs, des organismes de lutte contre la pauvreté et des apprenants participant à des programmes d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté à travers le Canada.

Le 26 avril 2017, le Collège Frontière a organisé un forum national sur l'alphabétisation et la pauvreté afin de favoriser les discussions sur les différentes façons dont les personnes et les collectivités peuvent combattre la pauvreté grâce au pouvoir de l'alphabétisation. En poursuivant sur la lancée du forum, le projet d'étude nationale offre l'occasion de façonner une stratégie de réduction de la pauvreté ancrée dans le développement de l'alphabétisation, une stratégie qui répond à l'ensemble des besoins des adultes moins qualifiés, y compris ceux qui ne sont pas sur le marché du travail.

Grâce au financement du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) d'Emploi et Développement social Canada (EDSC), le projet s'inscrit dans une conversation plus vaste sur les stratégies, les programmes et les politiques qui devraient éclairer une stratégie globale et efficace de réduction de la pauvreté au Canada. En effet, le Rapport de l'étude nationale vise à éclairer cette discussion en formulant des recommandations stratégiques sur l'avenir des programmes d'alphabétisation au Canada et en mettant en évidence des approches et des programmes novateurs qui donnent aux Canadiens des moyens d'agir et de sortir de la pauvreté.

## Alphabétisation et réduction de la pauvreté

*« L'alphabétisation donne le pouvoir de prendre des décisions éclairées et d'y donner suite. [...] Il est très important de comprendre que les apprenants en alphabétisation vivent dans un milieu souvent hostile qui prive les plus pauvres de leurs droits. Nous oublions trop souvent que les conditions sociales et économiques sont telles que, pour nos apprenants, trouver leur place dans le monde du travail est un projet exceptionnellement difficile. »*

*Anne Marie Williams, PTP Adult Learning and Employment Programs*

L'alphabétisation et les compétences essentielles (ACE) sont les compétences de base qui permettent à une personne d'interpréter l'information, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes dans sa vie personnelle, professionnelle et communautaire (Windisch, 2015, p. 20). Ces compétences comprennent la compréhension écrite, la rédaction, le calcul, la capacité de raisonnement, le travail d'équipe, l'utilisation de documents, la communication orale, les compétences numériques et l'apprentissage continu. Le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) du gouvernement du Canada définit ces neuf compétences essentielles comme étant « le fondement de l'apprentissage de toutes les autres compétences » (Emploi et Développement social Canada, 2017a) et permettant aux personnes « de mieux se préparer à un emploi, d'en trouver un et de le conserver » (Emploi et Développement social Canada, 2017b).

Les répercussions économiques d'un faible niveau d'alphabétisation sont considérables. En fait, il existe de nombreuses preuves à l'appui de l'ACE comme moyen d'accroître les revenus et de réduire la pauvreté. Des études de corrélation utilisant des données canadiennes indiquent que la rémunération augmente avec l'amélioration du niveau d'alphabétisation. La disparité des revenus est en effet frappante : les revenus médians des personnes ayant des compétences en littératie aux deux niveaux les plus élevés sont supérieurs de 70 % à ceux des personnes ayant des compétences plus faibles (Heisz, Notten et Situ, 2016). Un effet semblable peut être observé lors de l'évaluation de la participation au marché du travail : les adultes peu alphabétisés sont moins susceptibles d'avoir un emploi et ont tendance à rester au chômage plus longtemps (Murray et Shillington, 2011). Au-delà des études de corrélation, des preuves récentes démontrent clairement que l'alphabétisation peut améliorer non seulement les compétences, mais également le rendement au travail, les possibilités en matière d'emploi, le niveau du revenu et la rétention à long terme (Gyarmati et coll., 2014).

Les effets positifs de l'alphabétisation ne se limitent toutefois pas au bien-être économique. Les compétences en littératie sont nécessaires pour accomplir certaines des tâches les plus élémentaires de la vie d'une personne. En poussant le raisonnement plus loin, l'alphabétisation peut donner aux personnes les moyens de faire des choix de vie éclairés. Ces compétences peuvent aider les personnes à prendre de meilleures décisions concernant la gestion de leurs finances, la gestion de leur santé et l'utilisation de la technologie, et peuvent leur permettre de mieux comprendre les institutions qui régissent leur vie, ce qui leur permet en retour de mieux prendre leur vie en main. L'alphabétisation est une étape clé sur la voie menant à l'emploi, mais également à l'inclusion sociale plus large et à la pleine participation aux dimensions enrichissantes de la société, telles que l'engagement social, citoyen et politique, essentielles à l'inclusion et au bien-être de tous les Canadiens.

L'accès à l'éducation et, implicitement, à l'alphabétisation a été reconnu comme un droit de la personne par des pactes internationaux, dont le Canada est signataire. En 1976, le Canada a ratifié la Charte internationale des droits de l'homme, qui comprend le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) et le Pacte international relatif aux droits civils et politiques (PIRDCP). Les deux pactes formulent un certain nombre de droits inhérents à la « dignité de la personne humaine » et qui protègent le droit d'une personne à l'autodétermination (Nations Unies, 1966a). L'article 13 du PIDESC protège explicitement le droit à l'éducation gratuite, y compris à l'éducation de base, qui doit être « encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme » (Nations Unies, 1966b).

Malgré ces engagements, le défi en matière d'alphabétisation au Canada est considérable. En 2012, selon les données du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) mesurant le niveau d'alphabétisation, Statistique Canada a estimé que 17 % des Canadiens avaient des compétences en littératie de niveau 1 ou moins (Heisz, Notten et Situ, 2016). À ce niveau de compétence, les personnes « peuvent seulement repérer des informations particulières dans des textes courts ne contenant aucun autre renseignement distrayant, ou maîtrisent seulement un vocabulaire de base » (Heisz, Notten et Situ, 2016). En outre, 32 % des Canadiens ont des compétences en littératie de niveau 2, défini par une compréhension écrite limitée et la capacité

d'effectuer des calculs simples à l'aide de décimales et de fractions (OCDE, s.d.). Ensemble, près de la moitié des Canadiens (49 %) ont des compétences en littératie inférieures au niveau 3.

Au cœur du projet d'étude nationale se trouve la conviction que l'alphabétisation peut fournir aux adultes peu qualifiés vivant dans la pauvreté les connaissances, la confiance, la résilience et l'autonomie dont ils ont besoin pour surmonter les défis auxquels ils sont confrontés, et mener une vie productive. Les fournisseurs de services d'ACE sont au premier plan des efforts déployés par le Canada pour réduire la pauvreté en offrant aux personnes les outils fondamentaux dont ils ont besoin pour naviguer dans le monde moderne. En déterminant la manière dont les programmes d'alphabétisation permettent aux personnes de sortir de la pauvreté, le projet d'étude nationale vise à fournir aux gouvernements et aux intervenants des données probantes pour rendre plus efficaces les investissements futurs dans l'alphabétisation au Canada.

## Présentation du projet d'étude nationale

Le projet d'étude nationale sur l'alphabétisation en tant que stratégie de réduction de la pauvreté visait à déterminer comment les programmes d'ACE atteignent ces objectifs. Des consultations avec des représentants du gouvernement, des fournisseurs de services d'ACE, divers intervenants qui travaillent auprès des populations ciblées et des personnes qui s'efforcent de réduire la pauvreté ont permis à des experts clés de partout au pays de partager leur expérience des programmes d'alphabétisation et de présenter leur vision de l'avenir de l'alphabétisation au pays. Voici un résumé des principaux objectifs et de l'approche du projet ainsi que le cadre théorique illustrant comment les programmes d'alphabétisation aident les personnes à se sortir de la pauvreté.

### Objectifs et approche de l'étude

Le but premier du projet d'étude nationale est de comprendre comment les investissements dans les programmes d'alphabétisation et de compétences essentielles peuvent aider à réduire l'incidence de la pauvreté au Canada. L'étude avait quatre objectifs principaux :

- Consigner les pratiques exemplaires actuelles en matière de prestation de programmes d'alphabétisation et de compétences essentielles (ACE) à l'intention des adultes peu alphabétisés vivant dans la pauvreté.
- Formuler les facteurs qui contribuent à la relation positive entre le perfectionnement de l'ACE et la réduction de la pauvreté.
- Consulter un large éventail d'intervenants pour recenser les nouvelles pratiques novatrices.
- Diffuser largement les résultats de l'étude en vue d'éclairer l'élaboration de stratégies intersectorielles d'alphabétisation, de développement des compétences et de réduction de la pauvreté.

Le Collège Frontière a retenu les services de la Société de recherche sociale appliquée (SRSA), un cabinet de recherche sans but lucratif, pour mener les principales activités de recherche du projet. Au cours du projet, qui s'est déroulé de juin 2018 à février 2019, la SRSA a travaillé en étroite



collaboration avec le Collège Frontière à l'élaboration d'une stratégie de collecte de données et d'instruments de recherche afin de mener à bien les activités de recherche suivantes.

### ***Un examen exhaustif de la littérature et de la documentation existantes au croisement du développement de l'alphabétisation et de la réduction de la pauvreté***

Cet examen a porté sur les politiques, les rapports et les évaluations de programmes des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux de l'ensemble du Canada, sur la documentation de programmes élaborés par les fournisseurs de services d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté et sur des rapports d'étude consultés par le biais des revues scientifiques pratiquant l'évaluation par les pairs ou obtenus d'organismes de recherche qui fournissent des données probantes en matière de stratégies efficaces pour la prestation de programmes d'alphabétisation.

Les résultats de l'examen de la littérature ont servi à cerner les lacunes existantes dans la documentation et ont aidé à définir le cadre et les questions de recherche de la SRSA.

### ***Entrevues avec des décideurs, des fournisseurs de services d'alphabétisation, des défenseurs de la lutte contre la pauvreté, des informateurs clés travaillant avec les populations ciblées et des apprenants***

La SRSA a mené 30 entrevues auprès d'informateurs clés provenant de divers horizons et possédant une expertise et une expérience diversifiées. Une première série d'entrevues a été menée à l'automne 2018 auprès de 10 informateurs clés. Ces entrevues ont donné à la SRSA l'occasion d'explorer les dimensions clés des programmes d'alphabétisation au Canada, de mieux comprendre le cadre stratégique qui appuie l'alphabétisation, et d'éclairer et de peaufiner le questionnaire du sondage national.

Une deuxième vague d'entrevues a eu lieu en janvier et en février 2019. La SRSA a communiqué avec des informateurs clés potentiels, parmi les répondants au sondage, qui ont accepté de partager des renseignements sur leurs programmes novateurs et leurs expériences en matière de programmes d'alphabétisation. Collectivement, ces entrevues ont fourni des renseignements contextuels importants pour chacune des questions de recherche du projet. Une sélection de citations tirées de ces entrevues est incluse tout au long du présent rapport, avec la permission de l'intervenant.

### ***Sondage national sur les nouveaux programmes d'alphabétisation novateurs pour les adultes vivant dans la pauvreté***

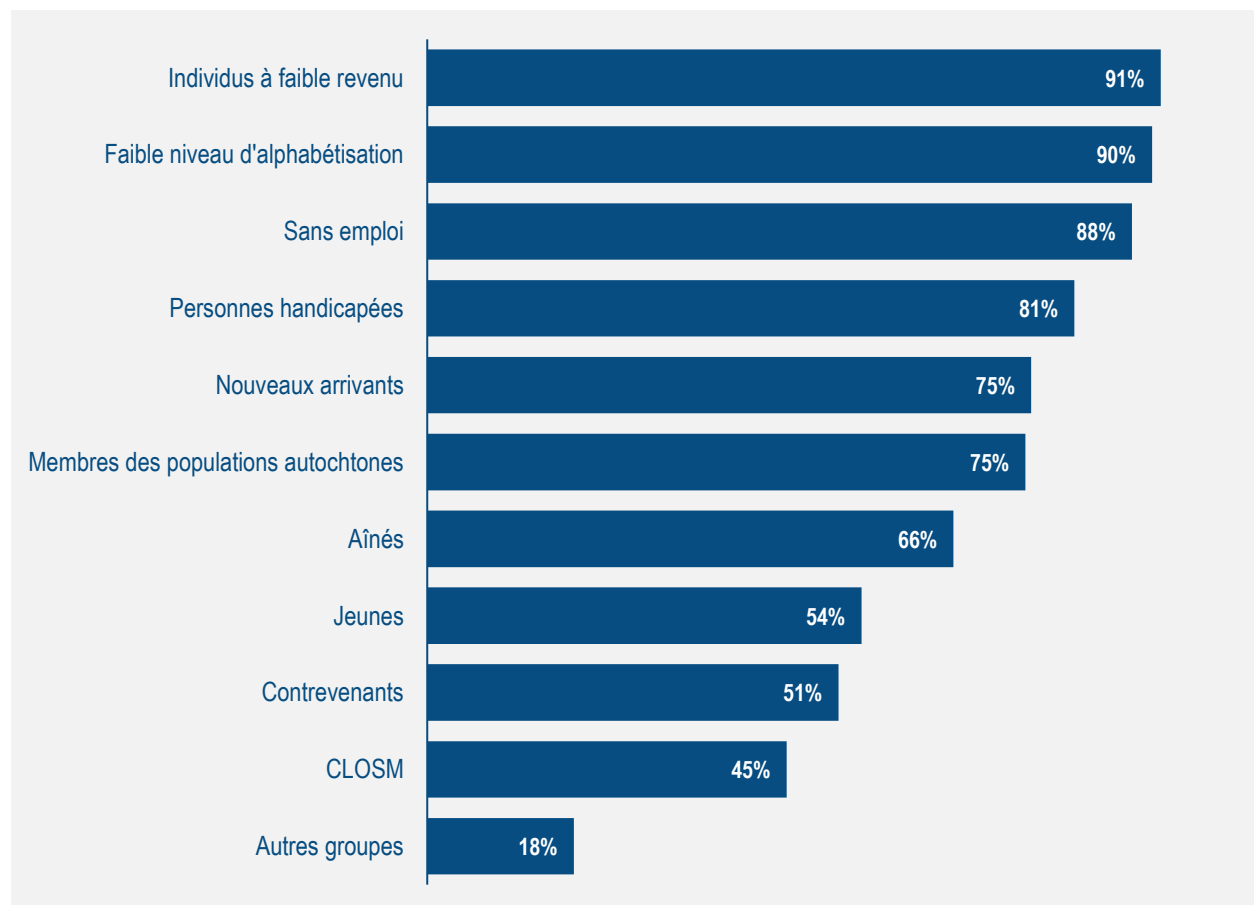
Le sondage national a été lancé en ligne en décembre 2018. Au total, 408 personnes ont répondu au sondage. Parmi eux, 191 ont complété le sondage, et 217 ont fourni des réponses partielles. En moyenne, les participants ont passé environ 25 minutes pour répondre au sondage.

La méthode d'échantillonnage reposait sur deux stratégies : une base de sondage ciblée de personnes connues travaillant dans le domaine du perfectionnement de l'ACE et de la réduction de la pauvreté, et une technique d'échantillonnage en boule de neige, où des personnes connues ont été invitées à partager l'invitation au sondage avec d'autres membres de leur réseau professionnel.

Le sondage national ne vise pas à être représentatif de la population canadienne ni du domaine des programmes d'alphabétisation au Canada. Il vise plutôt à recueillir des connaissances et des expériences auprès d'un large éventail d'intervenants qui s'efforcent de réduire la pauvreté ou d'améliorer la littératie et les compétences de base partout au Canada. Le sondage vise également à mettre en lumière les pratiques et les programmes novateurs qui ont réussi à sortir certaines personnes de la pauvreté et à leur donner accès à une indépendance.

Il a été particulièrement intéressant de solliciter les opinions et l'expertise des personnes qui s'efforcent d'améliorer la littératie et les compétences de base des personnes marginalisées ou aux prises avec de multiples obstacles. Comme le montre la figure 1 ci-dessous, les répondants au sondage national offrent des services à une grande variété de participants, lesquels sont principalement des personnes à faible revenu (91 %), des personnes à faible niveau d'alphabétisation (90 %) et des personnes sans emploi ou occupant un emploi précaire (88 %). Près de la moitié des répondants offrent des services à chacun des groupes ciblés, ce qui garantit que les points de vue recueillis dans le cadre de nos consultations représentent un large éventail d'expériences avec divers types d'apprenants.

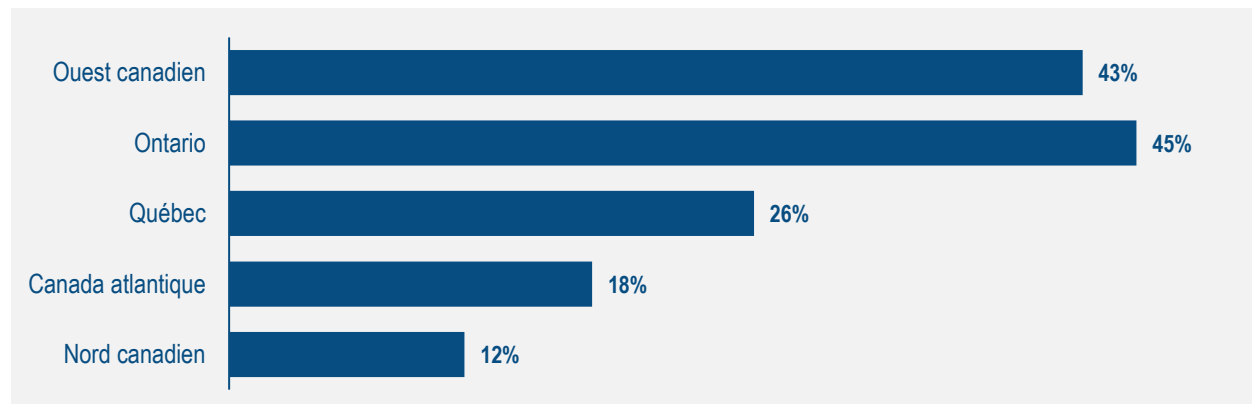
**Figure 1 Proportion des répondants qui offrent des services aux groupes ciblés**



Afin de garantir que les points de vue exprimés dans le cadre du sondage sont fournis par des informateurs de diverses régions du pays et de collectivités de tailles variées, on a demandé aux répondants d'indiquer les provinces et les territoires où ils offrent leurs services ainsi que les types de collectivités auprès desquelles ils exercent leurs activités.

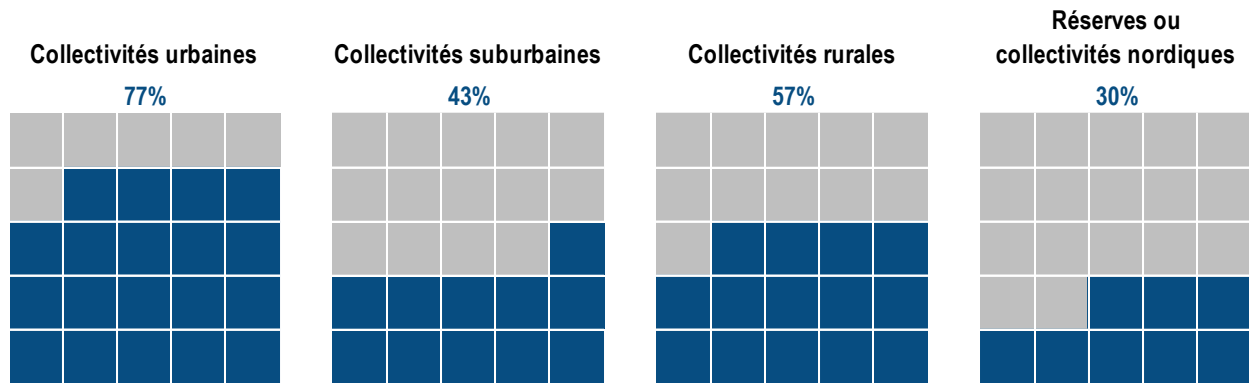
Le sondage national a permis d'obtenir des réponses de la part de personnes qui fournissent des services dans toutes les provinces et tous les territoires du Canada. Environ le tiers (35 %) des répondants au sondage national offrent des services en Ontario, suivis du Québec (16 %) et de l'Alberta (11 %). En outre, 11 % des répondants travaillent pour des organismes nationaux. Afin de permettre l'analyse des données du sondage par sous-groupes, les participants ont été classés en grandes catégories régionales : l'Ouest canadien (43 %), l'Ontario (45 %), le Québec (26 %), le Canada atlantique (18 %) et le Nord canadien (12 %). Il est important de noter que certains organismes travaillent dans plusieurs régions et que les catégories ne doivent pas être considérées comme exclusives. Comme le montre la figure 2 ci-dessous, la somme des pourcentages dépasse 100 %.

**Figure 2** Pourcentage des répondants dont l'organisme exerce ses activités dans diverses régions du Canada



De plus, les répondants au sondage offrent des services aux personnes dans des collectivités de tailles variées, comme le montre la figure 3 ci-dessous. La plupart des répondants fournissent des services dans les collectivités urbaines (77 %), suivies des collectivités rurales (57 %), des collectivités suburbaines (43 %) et des réserves ou des collectivités du Nord (30 %).

**Figure 3 Pourcentage des répondants dont l'organisme exerce ses activités dans des collectivités urbaines, suburbaines, rurales, et dans des réserves ou des collectivités du Nord**



La majorité des répondants au sondage travaillent pour des organismes qui offrent des services et du soutien en matière d'alphabétisation et de compétences essentielles directement aux participants (79 %). La plupart des organismes offrent des services de perfectionnement des compétences essentielles (67 %), de la littératie numérique (59 %) ou de la littératie financière (50 %). Le détail complet de cette analyse est présenté à la figure 4 ci-dessous.

**Figure 4 Proportion des répondants dont l'organisme offre des services et du soutien en matière d'alphabétisation et de compétences essentielles**



Environ un cinquième des répondants au sondage offrent d'autres services et soutiens aux apprenants, comme la formation générale (FG), le rattrapage scolaire, le tutorat et des services d'enseignement individuel, et mettent l'accent sur différents types de littératies, comme la littératie artistique et la littératie alimentaire.

La grande majorité des répondants fournissent ces services principalement en anglais (83 %), tandis que 13 % fournissent des services principalement en français, et 4 % offrent des services dans les deux langues à parts égales. Néanmoins, environ un tiers des répondants (32 %) offrent des services d'ACE dans des langues autres que la langue principale de fonctionnement de leur organisme<sup>1</sup>.

***Fournisseurs de services d'ACE principalement de langue anglaise :***

- 68 % n'offrent pas de services dans des langues autres que l'anglais
- 20 % offrent des services supplémentaires en français
- 10 % offrent des services supplémentaires dans des langues autochtones
- 10 % offrent des services supplémentaires dans d'autres langues (p. ex. langue des signes américaine, mandarin et cantonais, arabe, espagnol)

***Fournisseurs de services d'ACE principalement de langue française :***

- 68 % n'offrent pas de services dans des langues autres que le français
- 20 % offrent des services supplémentaires en anglais
- 4 % offrent des services supplémentaires dans d'autres langues (p. ex. espagnol, arabe, berbère)
- 2 % offrent des services dans une langue autochtone

La diversification de la taille et de la portée des organismes était également une préoccupation importante dans la stratégie d'échantillonnage. La majorité des répondants au sondage (41 %) travaillent pour des microorganismes comptant de zéro à neuf employés. Certains répondants ont indiqué que leur organisme est principalement axé sur le bénévolat et qu'il ne compte pas de personnel permanent rémunéré. Un peu moins du tiers des répondants (31 %) travaillent pour de petits organismes comptant de 10 à 49 employés, tandis qu'environ le quart des répondants travaillent pour un organisme de taille moyenne comptant de 50 à 249 employés (13 %) ou un grand organisme comptant plus de 250 employés (15 %). La figure 5 présente la répartition des répondants selon la taille de leur organisme.

---

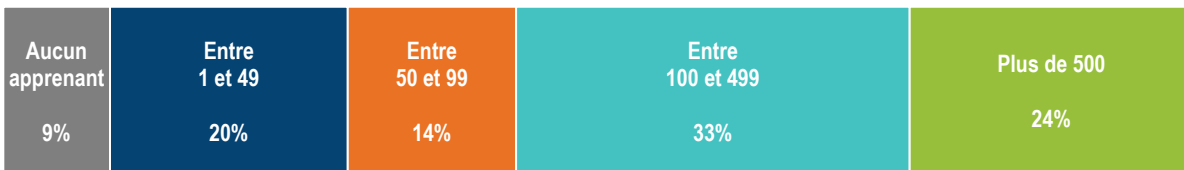
<sup>1</sup> La somme des pourcentages dépasse 100 %, car certains organismes d'ACE offrent des services dans plusieurs autres langues.

**Figure 5 Répartition des répondants selon la taille de leur organisme**



Le nombre d'apprenants formés au cours d'une année donnée par l'organisme du répondant donne également une certaine indication de la portée de leurs activités. Encore une fois, il y avait une grande diversité parmi les répondants. Certains répondants (9 %) travaillent pour des organismes qui n'offrent pas de services directs d'ACE aux apprenants. Un cinquième des répondants (20 %) travaillent pour des organismes qui forment entre un (1) et 49 apprenants chaque année, 14 % forment entre 50 et 99 apprenants, 33 % forment entre 100 et 499 apprenants, et 24 % forment plus de 500 apprenants. La répartition du nombre d'apprenants formés chaque année est présentée à la figure 6 ci-dessous.

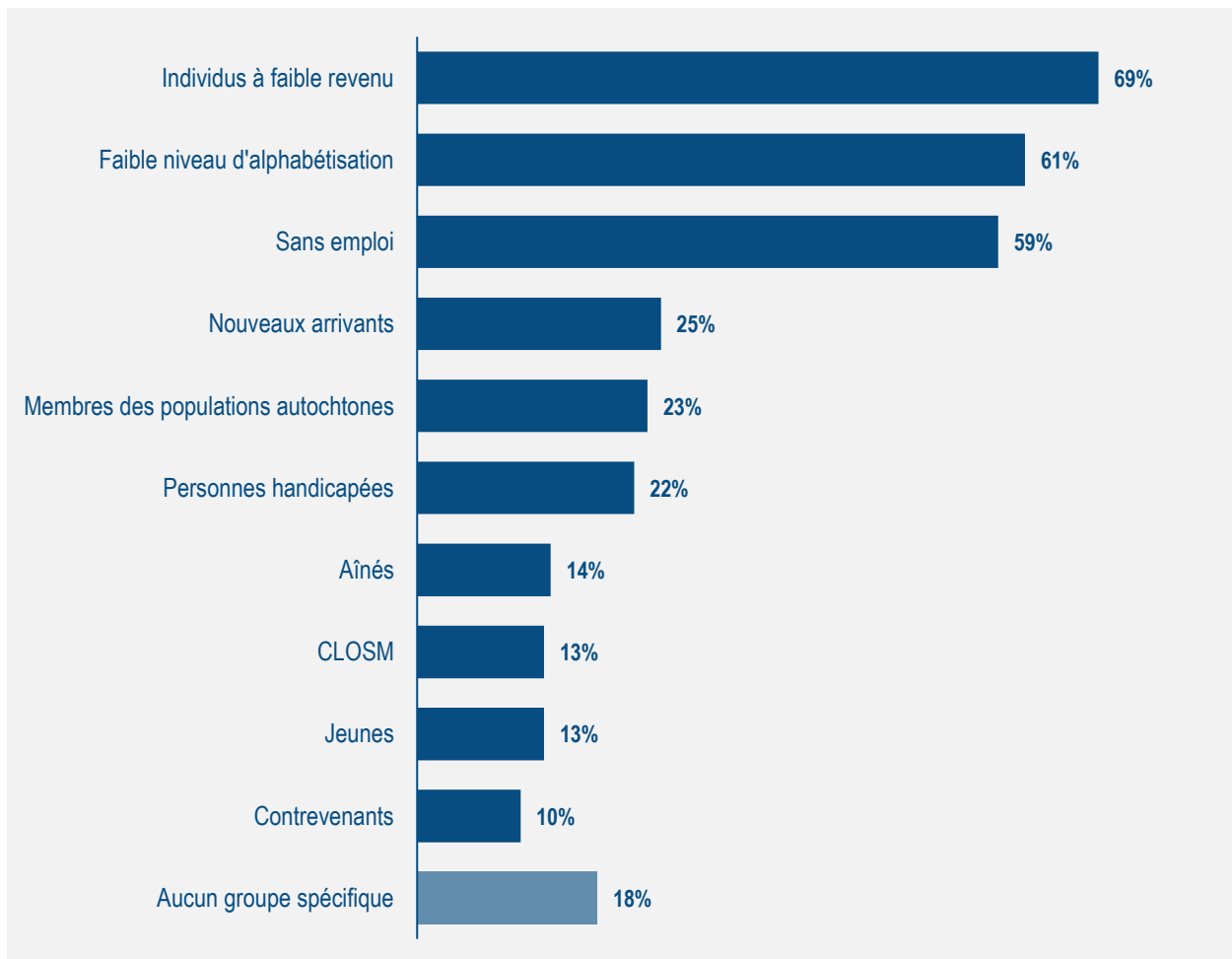
**Figure 6 Proportion des répondants selon le nombre d'apprenants que leur organisme forme au cours d'une année donnée**



On a demandé aux répondants d'indiquer le type de population qu'ils desservent ainsi que la proportion de ces groupes par rapport à l'ensemble de leur clientèle. Les organismes dont au moins 25 % de leur clientèle – une proportion importante – est composée d'un groupe précis d'apprenants ont été définis comme desservant cette population. En effet, certaines catégories d'apprenants se chevauchent et ne doivent pas être considérées comme exclusives. Ces catégories fournissent des renseignements importants sur les types d'apprenants qui sont actuellement ciblés par les programmes de perfectionnement en ACE au Canada et qui sont actuellement formés par des fournisseurs de services d'ACE. Le détail de cette analyse est présenté à la figure 7 ci-dessous.

La majorité des organismes offrent des programmes de perfectionnement des compétences aux personnes à faible revenu (69 %), aux personnes ayant de faibles compétences en ACE (61 %) et aux personnes sans emploi ou occupant un emploi précaire (59 %). Environ le quart des répondants offrent des services aux nouveaux arrivants au Canada (25 %), aux membres des populations autochtones (23 %) et aux personnes handicapées (22 %). Une minorité importante de répondants offrent des services aux aînés (14 %), aux minorités de langue officielle (13 %), aux jeunes (13 %), aux personnes incarcérées ou aux délinquants récemment mis en liberté (10 %). Près d'un cinquième des répondants (18 %) offrent des services à une clientèle diversifiée sans qu'un seul groupe d'apprenants représente plus de 25 % de l'ensemble de leur clientèle.

**Figure 7** Proportion de répondants dont l'organisme dessert des groupes cibles d'apprenants



## Cadre théorique

On suppose que le perfectionnement des compétences est l'un des moyens par lesquels les personnes peu qualifiées peuvent acquérir les connaissances et les capacités dont elles ont besoin pour sortir de la pauvreté. C'est grâce à ce processus que les personnes peuvent exercer un plus grand contrôle sur leur vie, y compris sur leurs finances et leur santé, et, en fin de compte, progresser vers l'autosuffisance et l'indépendance économique.

Le modèle du cadre théorique de la figure 8 illustre la manière dont ce processus se déroule, en définissant les mécanismes et les systèmes qui caractérisent souvent les programmes d'ACE et en déterminant les facteurs qui permettent aux adultes qui participent aux programmes de perfectionnement en ACE d'améliorer leurs compétences et de se sortir de la pauvreté.

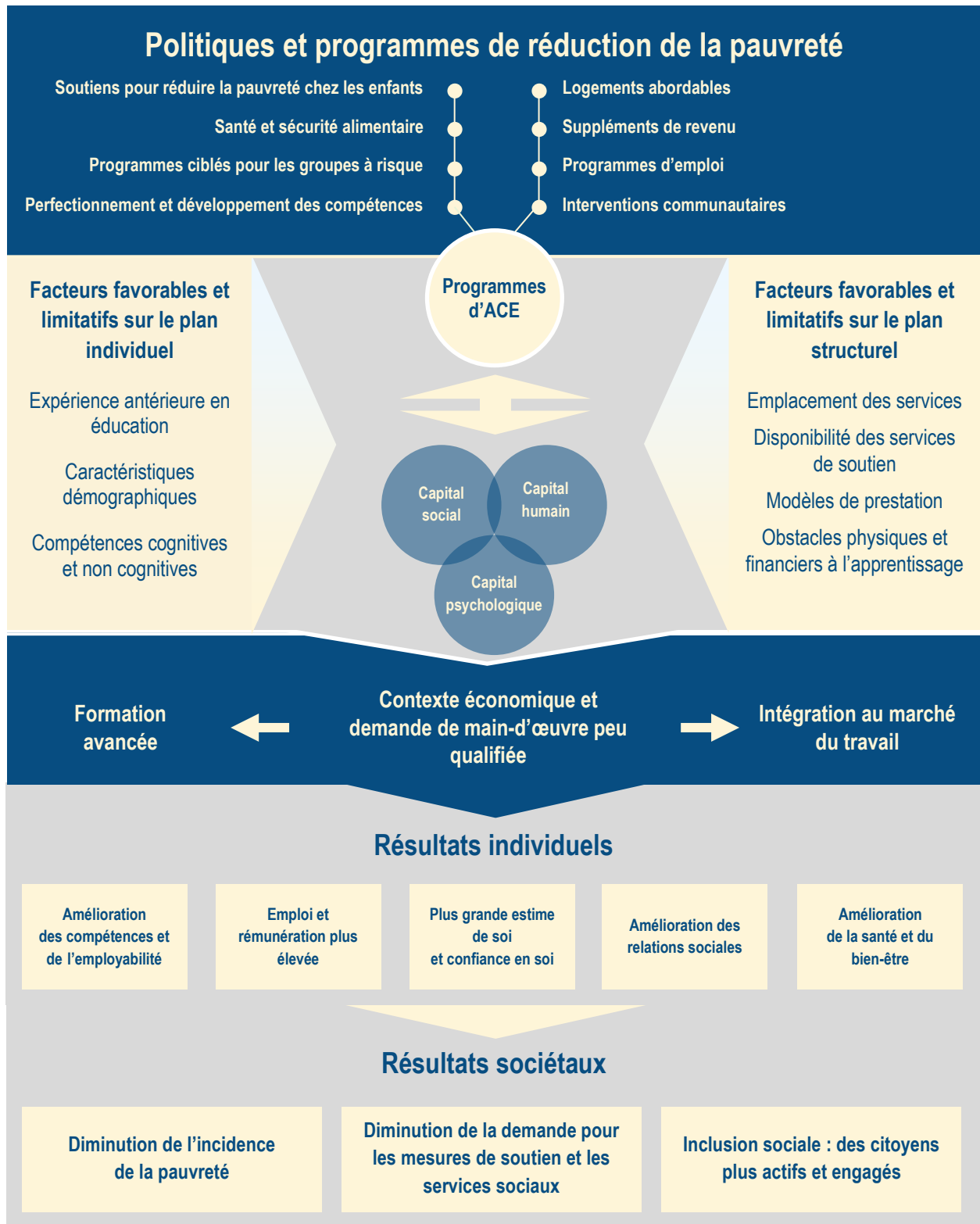
- **Politiques et programmes de réduction de la pauvreté** : Les politiques gouvernementales définissent la façon dont leur administration respective organise et finance les programmes de réduction de la pauvreté et la façon dont les citoyens peuvent avoir accès aux services en cas de besoin. Les stratégies de réduction de la pauvreté comprennent des programmes et des mesures de soutien pour les familles et les enfants, des mesures de soutien au logement, des suppléments de revenu et des programmes d'éducation et de perfectionnement des compétences, entre autres.
- **Facteurs limitatifs** : Les personnes vivant dans la pauvreté font face à un certain nombre d'obstacles à l'apprentissage, tant sur le plan individuel que structurel. Les programmes d'ACE bien conçus sont ceux qui tiennent compte des obstacles qui empêchent une personne de s'engager dans son apprentissage.
- **Facteurs favorables** : Des programmes d'alphabétisation efficaces pour les adultes peu qualifiés exigent la prestation de services et de mesures de soutien qui permettent aux apprenants de participer pleinement aux programmes de perfectionnement des compétences tout en réduisant au minimum certains des obstacles auxquels ils peuvent faire face. En effet, les stratégies de réduction de la pauvreté sont généralement conçues pour faciliter la coordination et la prestation de services aux participants des programmes d'ACE, souvent dans le même établissement.
- **Facteurs individuels** : Les facteurs individuels sont ciblés par les programmes de perfectionnement, mais ils peuvent aussi déterminer le succès de ces programmes. Ces facteurs sont généralement classés dans les catégories suivantes : le *capital psychologique* (p. ex. la confiance en autrui, la confiance en soi, l'estime de soi, l'auto-efficacité), le *capital social*, qui à la fois qualifie et quantifie les relations existantes d'une personne au sein de ses réseaux sociaux (p. ex. ses amitiés, sa famille, ses liens au sein de sa collectivité) et le *capital humain*, qui décrit le niveau et la diversité des compétences d'une personne ainsi que son expérience antérieure en matière de formation.
- **Modèles de prestation de programmes** : Les programmes d'ACE ciblant les adultes peu qualifiés au Canada sont offerts dans divers endroits, y compris des centres communautaires, des établissements d'enseignement (écoles secondaires, collèges ou universités) ou des centres



de perfectionnement en ACE. Le contenu de ces programmes peut être intégré à d'autres programmes ou peut viser explicitement l'acquisition de compétences en littératie et d'autres compétences de base. Les modèles de prestation offerts aux apprenants adultes et les façons dont ces systèmes formels et informels interagissent aident les apprenants à atteindre leurs objectifs d'apprentissage et de carrière.

- **Transitions** : Les programmes d'ACE peuvent faciliter la transition des apprenants à mesure qu'ils acquièrent les compétences dont ils ont besoin pour passer aux étapes suivantes. Il peut s'agir d'une transition vers une formation supplémentaire, un programme d'éducation formelle, des programmes d'agrément (p. ex. l'obtention d'un diplôme d'études secondaires) ou le marché du travail. Même si les apprenants adultes vivant dans la pauvreté ne sont peut-être pas tous prêts et capables de travailler, chaque apprenant qui s'inscrit à un programme d'ACE devrait avoir un plan d'apprentissage comptant des objectifs liés à des étapes ultérieures.
- **Résultats et évaluation** : Les programmes d'ACE ont le potentiel de transformer la vie des personnes dans un certain nombre de dimensions, y compris leur niveau de compétences, de connaissances et de capacités, leur estime de soi et leur confiance en soi, leur santé et leurs relations sociales, leur capacité de gérer les responsabilités du ménage et leurs finances, leur rendement sur le marché du travail et la poursuite d'études postsecondaires. Des évaluations bien conçues peuvent permettre aux fournisseurs de services d'ACE d'apprendre de leurs expériences, d'améliorer la qualité de leurs programmes et de rendre des comptes aux organismes subventionnaires.

Figure 8 Cadre théorique pour les programmes d'alphabétisation et de compétences essentielles



## Résultats de l'étude

Les données recueillies dans le cadre du sondage national et des entrevues auprès des principaux intervenants, ainsi que les données probantes provenant de sources secondaires, ont éclairé les résultats du projet d'étude nationale. À l'aide du cadre théorique comme guide, les résultats formulent les diverses façons dont les intervenants clés qui travaillent au croisement de la prestation de services d'ACE et de la réduction de la pauvreté au Canada voient l'état actuel des programmes d'alphabétisation et les investissements futurs qui devraient être faits pour améliorer la qualité, l'efficacité et la viabilité des programmes d'ACE afin de réduire l'incidence de la pauvreté au Canada.

## Politiques et programmes de réduction de la pauvreté

### Définir la pauvreté

La définition la plus simple de la pauvreté consiste à dire qu'elle est un manque de ressources financières nécessaires pour couvrir les coûts qui assurent un niveau de vie minimum dans la société. Les définitions économiques de la pauvreté sont les plus simples et les plus couramment utilisées pour mesurer l'ampleur de la pauvreté, soit en établissant des niveaux de revenu fixes selon lesquels un ménage est incapable de couvrir les frais de subsistance de base, soit en utilisant une mesure de la consommation qui détermine les coûts d'un panier de biens nécessaires pour maintenir un niveau de vie minimum. Dans tous les cas, le revenu d'un ménage est le principal indicateur utilisé pour mesurer l'incidence de la pauvreté.

Le gouvernement du Canada a récemment établi le premier seuil de pauvreté officiel au Canada pour utiliser la mesure du panier de consommation (MPC). Cette approche reflète la « somme des coûts pour un panier de biens et services dont les personnes vivant seules et les familles ont besoin pour répondre à leurs besoins fondamentaux et atteindre un niveau de vie modeste » (Emploi et Développement social Canada, 2018). Le coût d'un tel panier définira le seuil de pauvreté officiel du Canada, ajusté pour 50 régions différentes du pays ayant un coût de la vie distinct. Selon cette définition, environ 12 % des Canadiens vivaient dans la pauvreté en 2015 (Emploi et Développement social Canada, 2018).

Une définition purement économique de la pauvreté ne parvient souvent pas à décrire l'isolement social créé par la pauvreté et les répercussions psychologiques qu'elle a sur les personnes vivant dans la pauvreté. La pauvreté a un effet beaucoup plus large et plus insidieux que le simple fait de priver les individus d'argent. Il s'agit d'une forme d'exclusion économique, sociale et politique qui impose des limites à la capacité d'une personne d'accéder à des ressources autres que l'argent, y compris le pouvoir politique, le respect de soi et les possibilités pour l'éducation et la mobilité sociale (Croll et Fournier, 1971, p. 2).

Définir la pauvreté n'est pas aisé. Les définitions déterminent les limites de la pauvreté, ce qui peut contribuer à l'exclusion des personnes vulnérables et limiter leur accès aux programmes et soutiens nécessaires. La façon de définir la pauvreté façonne également les types de stratégies nécessaires pour s'attaquer au problème. Si l'on définit la pauvreté comme un problème économique

caractérisé par une incapacité d'accéder au marché du travail, alors le résultat clé de toute stratégie de réduction de la pauvreté sera l'accès au travail. Toutefois, si l'on considère la pauvreté comme un défi multidimensionnel qui exige une solution coordonnée et polyvalente, alors l'emploi seul ne suffira jamais à réduire la pauvreté.

## Facteurs modérateurs

La gravité de la pauvreté à laquelle une personne est exposée dépend des interactions entre plusieurs facteurs, notamment des facteurs sociaux, économiques et démographiques. Ces facteurs peuvent expliquer un certain nombre d'obstacles qui sont propres à leur expérience et qui peuvent limiter leur capacité à se sortir de la pauvreté.

- **Sexe** : Les femmes sont particulièrement vulnérables à la pauvreté. La majorité des familles monoparentales (81 %) sont dirigées par des femmes (Statistique Canada, 2014), et les enfants de familles monoparentales dirigées par des femmes sont les plus susceptibles de vivre dans la pauvreté (gouvernement du Canada, 2016). Les responsabilités familiales et parentales font qu'il est plus difficile pour les mères célibataires sans emploi d'avoir accès à des programmes de perfectionnement ou d'éducation en ACE.
- **Nouveaux arrivants au Canada** : Les nouveaux arrivants qui ne maîtrisent pas l'anglais ou le français et dont les qualifications ne sont pas reconnues au Canada ont de la difficulté à trouver un emploi rémunérateur et sont exposés au risque de la pauvreté. De plus, l'attitude des Canadiens à l'égard des nouveaux arrivants constitue un obstacle supplémentaire à leur intégration. Un rapport récent du Comité permanent du patrimoine canadien de la Chambre des communes suggère que des formes subtiles et peut-être involontaires de racisme systémique persistent et contribuent à l'exclusion des minorités raciales du marché du travail et d'autres dimensions de la société canadienne (Comité permanent du patrimoine canadien, 2018). Environ un cinquième des nouveaux immigrants vivent dans des ménages à faible revenu, comparativement à 8,8 % de la population canadienne (gouvernement du Canada, 2016). L'amélioration de l'alphabétisation et des compétences linguistiques dans les langues officielles du Canada est un aspect important de leur intégration à la société canadienne.
- **Membres des populations autochtones** : Comme l'a souligné la Commission de vérité et réconciliation du Canada, l'une des séquelles les plus préjudiciables du système des pensionnats du Canada est le fait qu'il n'a pas réussi à dispenser une éducation appréciable (Commission de vérité et réconciliation du Canada, 2015). Les effets intergénérationnels du traumatisme causé par un système d'éducation qui maltraitait les jeunes Autochtones et les privait de l'accès à l'éducation, à la famille, au soutien et aux possibilités persistent encore aujourd'hui. Ces antécédents, combinés à l'exclusion systémique du marché du travail, à des années de sous-investissements constants dans l'éducation et à la marginalisation sociale des membres des Premières Nations, des Inuits et des Métis ont contribué à une incidence plus élevée de la pauvreté dans les collectivités autochtones que dans les collectivités non autochtones (gouvernement du Canada, 2016).
- **Personnes handicapées** : Près du quart des personnes handicapées (23 %) ont vécu ou vivent actuellement dans la pauvreté (gouvernement du Canada, 2016). Les personnes handicapées

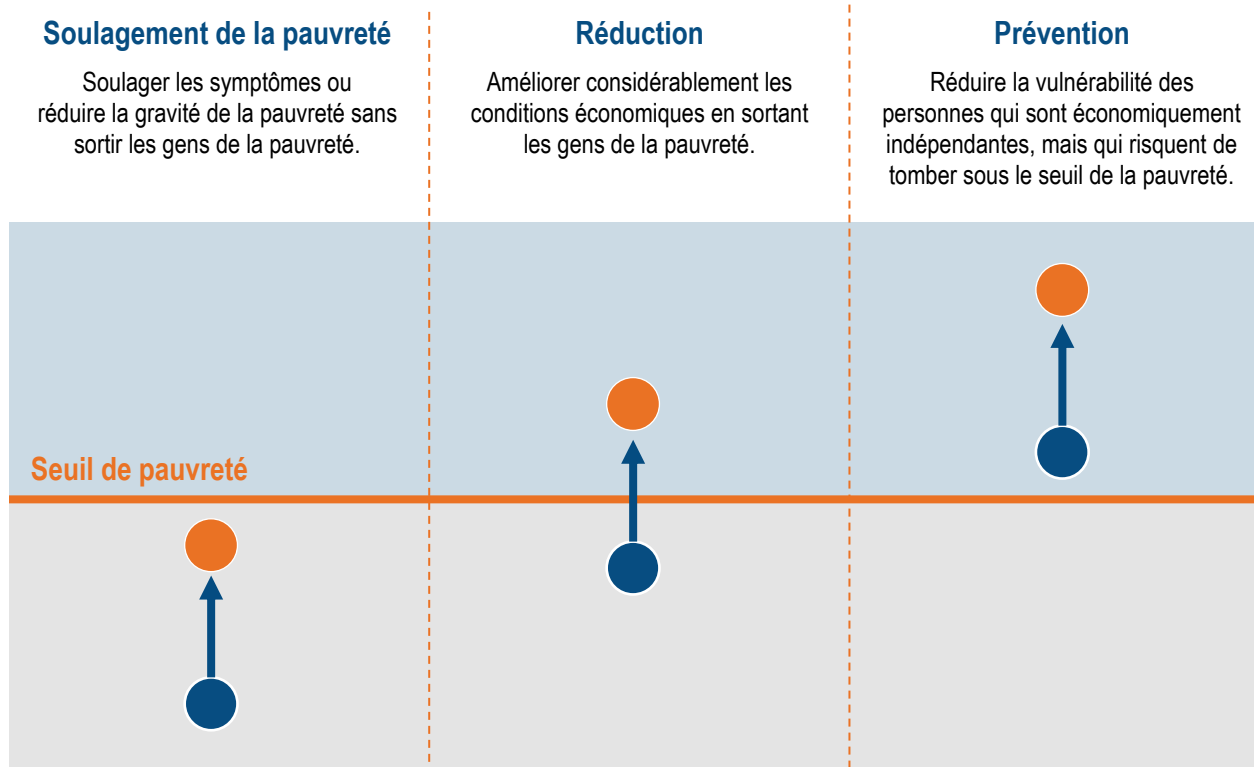
sont souvent aux prises avec un environnement physique qui limite leur capacité d'accéder à des programmes de perfectionnement en ACE et de trouver un emploi.

- **Personnes vivant dans la pauvreté en milieu rural** : Un accès limité à des possibilités d'emploi, un réseau de transport peu fiable et un accès limité à Internet peuvent isoler davantage les ménages ruraux vivant dans la pauvreté. De plus, comme la plupart des services sociaux sont généralement situés dans les grandes agglomérations, l'accès aux services de réduction de la pauvreté, y compris les banques alimentaires et les programmes d'alphabétisation, est plus difficile. Bon nombre des défis auxquels font face les personnes vivant dans les collectivités rurales sont semblables à ceux que vivent les Autochtones vivant dans les réserves.
- **Personnes seules** : Les personnes seules âgées de 45 à 64 ans affichent des taux de pauvreté plus élevés que la population générale (gouvernement du Canada, 2016a). Les personnes seules de ce groupe d'âge qui vivent dans la pauvreté sont également susceptibles de faire face à d'autres obstacles, comme un handicap (81 %) et le chômage (72 %).
- **Personnes âgées** : Alors que la génération du baby-boom quitte le marché du travail, le cas des personnes âgées vivant dans la pauvreté devient un enjeu politique crucial. Les coûts imprévus, médicaux ou autres peuvent pousser davantage les personnes âgées dont la situation est précaire dans la pauvreté. Pour ceux qui ont des compétences numériques limitées et une capacité limitée à utiliser des documents, l'accès aux services et aux programmes de réduction de la pauvreté en ligne peut être difficile.

## Programmes de réduction de la pauvreté

Les programmes et les politiques de réduction de la pauvreté peuvent être classés selon leurs objectifs finaux. Il existe en effet des distinctions importantes dans les types d'approches et leurs effets désirés sur les personnes vivant dans la pauvreté. Dans son document d'information intitulé *Post-basic Education and Training, Enabling Environments, and Pathways to Poverty Reduction*, préparé pour l'Université d'Édimbourg, Neil Thin présente une différenciation utile des programmes de réduction de la pauvreté, illustrée à la figure 9.

Figure 9 Stratégies et objectifs de réduction de la pauvreté



Source : Thin (2004), cité dans King et Palmer (2007).

Les trois types de stratégies de réduction de la pauvreté visent à réduire les effets de la pauvreté sur la personne, où qu'elle se trouve dans le spectre de la pauvreté. Toutefois, leurs objectifs diffèrent quant à leur permanence. Les programmes de soulagement de la pauvreté, par exemple, visent à répondre aux besoins immédiats d'une personne, qu'il s'agisse de la faim ou du logement, sans s'attaquer aux causes profondes de la pauvreté. Les programmes de réduction de la pauvreté visent à sortir une personne de la pauvreté et à l'amener vers l'indépendance économique. Enfin, les programmes de prévention de la pauvreté visent à soutenir les programmes de réduction de la pauvreté à long terme, en veillant à ce que les personnes et les ménages vulnérables disposent du soutien dont ils ont besoin pour éviter de tomber dans la pauvreté.

Les fournisseurs de services et les groupes de défense des intérêts poussent de plus en plus les organismes subventionnaires des programmes, les gouvernements, les entreprises et les acteurs de la collectivité à agir de concert et à aller plus loin que les programmes de soulagement de la pauvreté qui répondent aux besoins immédiats d'une personne. Par exemple, l'Institut Tamarack met l'accent sur l'élaboration de solutions à long terme qui visent à donner des moyens aux personnes et à les aider à devenir plus autonomes (Carlton et Born, 2016). Le projet « Vibrant Communities – Cities Reducing Poverty » de l'institut Tamarack fait appel à une approche systémique pour réduire la pauvreté en encourageant les municipalités du Canada à tirer parti de la solide infrastructure économique et sociale déjà en place (Vasey, 2018, p. 7). En tirant parti de leurs

ressources existantes, en misant sur la collaboration multisectorielle, en poursuivant une réflexion qui englobe l'ensemble des systèmes et en apprenant des membres de leur collectivité, les municipalités peuvent se doter de moyens pour s'attaquer aux facteurs qui poussent les gens dans la pauvreté.

Partout au Canada, les gouvernements ont élaboré et mis en œuvre une gamme de politiques et de programmes au moyen de stratégies de réduction de la pauvreté qui offrent un soutien social, financier et en matière de santé aux personnes vivant dans la pauvreté. Même si toutes les personnes et les familles n'auront pas besoin de tous les services au même moment, les services de réduction de la pauvreté visent à éliminer les obstacles qui empêchent les personnes d'accéder à l'indépendance économique lorsqu'ils se présentent.

L'importance du perfectionnement en ACE des adultes pour réduire la pauvreté et améliorer la qualité de vie des Canadiens peu qualifiés est clairement reconnue dans l'ensemble de ces politiques et programmes. Comme le montre le tableau 1 ci-dessous, le perfectionnement de base en ACE occupe une place importante dans les stratégies de réduction de la pauvreté à l'échelle du pays.

**Tableau 1 Programmes de réduction de la pauvreté**

<b>Perfectionnement et développement des compétences</b>	Programmes formels ou informels d'alphabétisation de base et de perfectionnement des compétences essentielles, programmes d'éducation, préparation au diplôme de FG, rattrapage scolaire, programmes collégiaux ou universitaires.
<b>Initiatives de logement abordable et de protection des locataires</b>	Suppléments au loyer, ententes de logement abordable, offre accrue de logements abordables.
<b>Mesures de soutien pour réduire la pauvreté chez les enfants</b>	Avantages fiscaux, programmes de service de garde abordables et de grande qualité, programmes parascolaires.
<b>Interventions communautaires</b>	Créer des réseaux intégrés de fournisseurs de services locaux, y compris des services de loisirs, de santé et de bien-être social, pour répondre aux besoins.
<b>Suppléments de revenu</b>	Aide sociale, assurance-emploi, crédits d'impôt et prestations pour les ménages à faible revenu.
<b>Programmes ciblés pour les groupes à risque</b>	Services ciblés pour les groupes à risque, y compris les membres des populations autochtones, les mères célibataires, les personnes handicapées et les nouveaux arrivants.
<b>Santé et sécurité alimentaire</b>	Prestations de santé supplémentaires, soins à domicile pour les personnes âgées, régimes d'assurance-médicaments, banques alimentaires et programmes de petits déjeuners pour les enfants.
<b>Programmes d'emploi</b>	Services d'emploi pour les personnes à la recherche d'un emploi, programmes de transition vers le marché du travail.

**Sources :** Réaliser notre potentiel : Stratégie ontarienne de réduction de la pauvreté (2014-2019); Taking Action on Poverty: The Saskatchewan Poverty Reduction Strategy; Together We Raise Tomorrow: Alberta's Poverty Reduction Strategy.

## *Stratégies et programmes nationaux de réduction de la pauvreté*

Annoncée en 2018, la première Stratégie de réduction de la pauvreté du Canada fournit au gouvernement du Canada des objectifs stratégiques clairs pour réduire l'incidence de la pauvreté au Canada et des indicateurs précis pour mesurer le rendement du gouvernement dans l'atteinte de ces objectifs.

Cette stratégie vise une réduction de la pauvreté de 20 % d'ici 2020 et de 50 % d'ici 2030 (Emploi et Développement social Canada, 2018). Elle vise également à réduire l'itinérance chronique de 50 %, à réduire ou à éliminer les besoins en logement de 530 000 ménages et à mettre fin à tous les avis permanents d'ébullition de l'eau dans les réseaux publics des réserves d'ici mars 2021 (Emploi et Développement social Canada, 2018). Comme il a été mentionné précédemment, la stratégie établit également le premier seuil de pauvreté officiel de l'histoire du Canada, en tenant compte des seuils de pauvreté pour 50 régions différentes au pays, dont 19 collectivités en particulier. Cette nouvelle stratégie vise à améliorer la compréhension de la pauvreté en mettant régulièrement à jour le seuil de pauvreté officiel du Canada, en comblant les lacunes en matière de données et en faisant le suivi des progrès au moyen d'un tableau de bord des indicateurs.

La stratégie établit également un Conseil consultatif national sur la pauvreté indépendant chargé de conseiller le ministre de la Famille, des Enfants et du Développement social sur la réduction de la pauvreté et de rendre compte publiquement chaque année des progrès réalisés en matière de réduction de la pauvreté. Ce conseil favorisera également un dialogue national sur la réduction de la pauvreté avec les principaux groupes d'intervenants, les peuples autochtones, les universitaires et les Canadiens en général.

Le gouvernement du Canada s'attend à atteindre ces résultats grâce à une série de programmes fédéraux existants et élargis, notamment :

- *des mesures de soutien du revenu et des prestations pour les enfants, les familles, les personnes âgées et les travailleurs;*
- *une nouvelle Stratégie nationale sur le logement;*
- *des infrastructures de transport en commun;*
- *des services d'éducation préscolaire et de garde d'enfants;*
- *des ententes de transfert pour le développement du marché du travail et des programmes pour les peuples autochtones;*
- *des investissements dans des initiatives de soins à domicile et de santé mentale;*
- *des mesures de soutien pour l'accès à l'éducation postsecondaire.*

Les gouvernements fédéral et provinciaux continueront de coordonner les initiatives actuelles et futures de réduction de la pauvreté en mettant l'accent sur la réduction des lacunes dans les programmes, la prévention des chevauchements, la bonne coordination des programmes et le partage des données et des pratiques exemplaires afin de constituer une base de données probantes pour des mesures futures et les priorités communes.



La Stratégie nationale sur le logement (SNL) est un pilier clé de la Stratégie nationale de réduction de la pauvreté. Annoncée en 2017, la stratégie décennale de 40 milliards de dollars répond à un éventail de besoins en matière de logement, allant des refuges aux logements communautaires, en passant par les logements locatifs abordables et l'accès à la propriété. Les objectifs de la SNL incluent les éléments suivants : réduire de 50 % l'itinérance chronique, éliminer les besoins en logement de 530 000 ménages, rénover et moderniser 300 000 maisons et construire 100 000 nouvelles maisons (gouvernement du Canada, 2017).

Ces objectifs seront atteints grâce à un certain nombre d'initiatives qui visent à créer de nouveaux logements, à moderniser les logements existants, à fournir des ressources aux fournisseurs de logements communautaires et à financer l'innovation et la recherche. En plus de ces quatre domaines d'investissement stratégiques, la stratégie du gouvernement fédéral pour les sans-abris sera élargie et remaniée (gouvernement du Canada, 2017).

La SNL est offerte en partenariat avec le secteur du logement communautaire, le mouvement coopératif, les secteurs privés et sans but lucratif et le milieu de la recherche grâce à une combinaison de financement, de subventions et de prêts. Dans le cadre de la SNL, le Fonds national de co-investissement pour le logement (FNCIL) fondé sur des partenariats vise à créer jusqu'à 60 000 nouveaux logements abordables et à réparer jusqu'à 240 000 logements abordables et communautaires au cours des dix prochaines années (gouvernement du Canada, 2017). Les investissements appuieront également la création ou la réparation d'au moins 4 000 places en refuge pour les victimes de violence familiale, la création d'au moins 7 000 nouveaux logements abordables pour les personnes âgées et la création de 2 400 nouveaux logements abordables pour les personnes atteintes d'un trouble du développement (gouvernement du Canada, 2017).

La SNL comprend également des composantes qui seront mises en œuvre par les provinces et les territoires, notamment des composantes désignées dans le cadre du Partenariat fédéral-provincial-territorial, du Fonds des initiatives sur les priorités en matière de logement, de l'Initiative canadienne de logement communautaire et de l'Allocation canadienne pour le logement. Sur une période de 12 ans, l'investissement fédéral dans les programmes de logement provinciaux et territoriaux atteindra environ 20,5 milliards de dollars (gouvernement du Canada, 2017). Les provinces et les territoires devront verser une contribution équivalente à environ la moitié de cet investissement total. La SCHL dirige et met en œuvre les initiatives fédérales de la Stratégie nationale sur le logement.

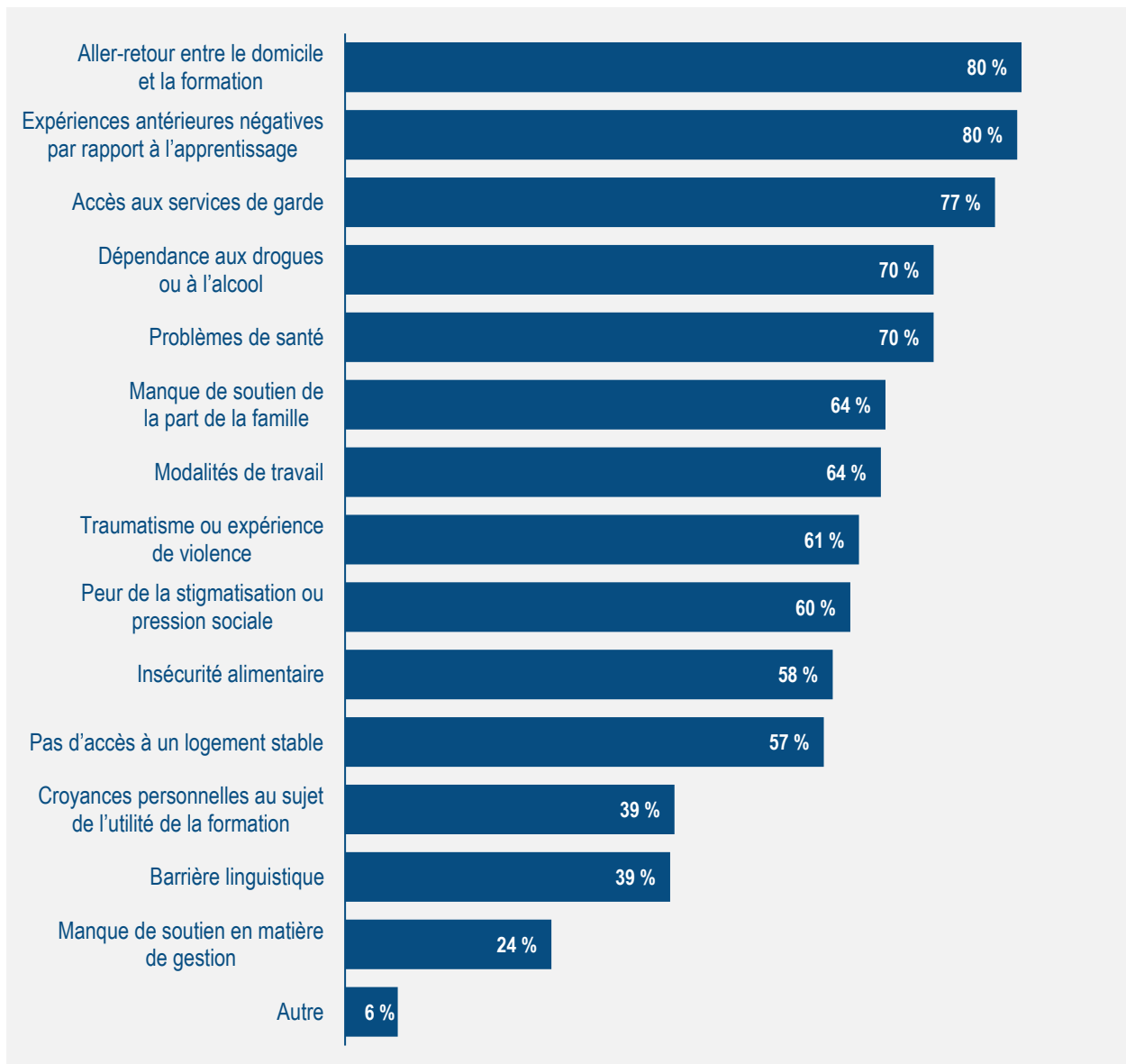
## **Obstacles à l'apprentissage**

Les personnes vivant dans la pauvreté se heurtent souvent à un certain nombre d'obstacles qui les empêchent d'accéder aux programmes d'alphabétisation et de les mener à bien. Comme l'illustre le cadre théorique, des facteurs individuels et structurels peuvent empêcher un apprenant de participer pleinement aux programmes d'ACE. Les facteurs individuels sont ceux qui sont propres à l'expérience de l'apprenant, tandis que les facteurs structurels font référence à l'organisation et à l'attribution des mesures de soutien et des services.

On a demandé aux répondants au sondage de déterminer les obstacles les plus courants auxquels leurs apprenants font face lorsqu'ils tentent d'accéder à leurs programmes ou de les terminer.

Parmi les obstacles les plus importants, deux étaient de nature structurelle (accès à un transport fiable pour les programmes de perfectionnement en ACE, 80 %; et accès aux services de garde, 77 %), tandis que trois étaient de nature individuelle (expérience antérieure d'apprentissage, 80 %; toxicomanie ou alcoolisme, 70 %; problèmes de santé généraux, 70 %). En plus des problèmes de santé généraux, de nombreux répondants ont indiqué que les problèmes de santé mentale, y compris l'anxiété, la dépression, la honte et la peur, constituaient des obstacles supplémentaires à l'apprentissage. La figure 10 ci-dessous illustre les obstacles à l'apprentissage les plus souvent mentionnés par les répondants au sondage.

**Figure 10 Obstacles empêchant les participants d'accéder ou de terminer le perfectionnement en littératie et en compétences essentielles**



On a demandé aux informateurs clés de fournir des renseignements supplémentaires concernant les obstacles auxquels leurs apprenants font face. En effet, bien que le sondage ait permis de saisir à quel point chacun de ces obstacles est commun ainsi que leur importance relative dans le domaine de l'alphabétisation des adultes, les entrevues ont permis aux intervenants de nuancer ces résultats. En fait, les informateurs clés ont été en mesure de dire dans quelle mesure ces obstacles entravent l'apprentissage, mais aussi de décrire la façon dont ces obstacles affectent la vie de leurs apprenants de façon très tangible et décourageante.

Ce qui suit met en évidence les obstacles les plus communs qui ont été cernés par les informateurs clés, y compris la pauvreté elle-même, l'insécurité alimentaire, le manque de moyens de transport fiables, le manque de logements stables, l'accès aux services de garde et la marginalisation des personnes incarcérées et des délinquants récemment libérés ainsi que la rareté des mesures de soutien qui leur sont offertes.

### La pauvreté comme obstacle à l'apprentissage

*« Lorsqu'une personne a de la difficulté à payer son loyer, à acheter de la nourriture, à payer ses factures d'électricité, lorsqu'elle se concentre uniquement sur les éléments essentiels de son bien-être, de sa santé et de ses conditions de vie, il ne lui reste pas beaucoup d'énergie pour faire autre chose. »*

*Harriett McLachlan, Canada sans pauvreté*

L'expérience de la pauvreté constitue le principal obstacle pour les personnes qui souhaitent participer à des programmes de perfectionnement des compétences. Une personne qui n'a pas les ressources nécessaires pour répondre à ses besoins fondamentaux, qu'il s'agisse de nourriture, de logement, de vêtements ou de transport, ne peut pas envisager la possibilité d'avoir accès à des programmes de perfectionnement en ACE ou de conserver un emploi.

Les limites imposées aux personnes vivant dans la pauvreté font en sorte qu'il leur est difficile d'accéder aux programmes d'ACE et d'y réussir. Lorsqu'une personne manque de ressources financières pour couvrir les coûts de ses besoins fondamentaux, qu'il s'agisse de vêtements, de logement, de nourriture ou de transport, concentrer son énergie ou son attention sur des besoins à long terme peut être décourageant. La participation à des programmes de perfectionnement peut être une expérience difficile pour les personnes ayant des compétences et des capacités limitées. L'incapacité de subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille en raison de sa pauvreté ajoute une couche de stress supplémentaire à l'apprenant.

En effet, lorsque les besoins les plus fondamentaux d'une personne ne sont pas satisfaits, tout programme ou service qui ne répond pas à ces besoins sera inévitablement inefficace. Comme l'a expliqué un répondant : *« aucun apprentissage n'est possible si vous ne savez pas d'où viendra votre prochain repas. Peu importe que vous vous présentiez ou non à l'atelier, si vous avez faim, vous n'en retirerez rien. »* Répondre à ces besoins fondamentaux est donc une première étape cruciale pour le développement des compétences.

## Accès à la nourriture

L'accès à la nourriture est un défi auquel font face de nombreux apprenants vivant dans la pauvreté. L'accès limité à des aliments sains, le coût d'achat d'aliments nutritifs et le manque de compétences nécessaires pour préparer des repas sains font que beaucoup d'apprenants se sentent affamés et incapables de se concentrer en classe.

L'insécurité alimentaire est un problème qui touche de nombreux ménages canadiens. Environ 4 millions de Canadiens souffrent d'insécurité alimentaire et ont de la difficulté à avoir accès à suffisamment d'aliments pour nourrir leur famille (Tarasuk, Mitchell et Dachner, 2014). La gravité de l'insécurité alimentaire varie considérablement d'une région à l'autre du pays, les niveaux les plus élevés se trouvant dans les collectivités rurales et nordiques. Dans les deux cas, l'insécurité alimentaire tend à être associée à des niveaux élevés de chômage local et à un manque de moyens de transport fiables vers les grands centres urbains qui offrent des approvisionnements alimentaires moins coûteux (Buck-McFadyen, 2015).

Ces constatations ont été reprises par les intervenants qui offrent du perfectionnement en ACE dans les régions rurales. Un intervenant a souligné que les prix élevés des aliments et la variété limitée des fruits et légumes frais qui sont disponibles dans sa collectivité sont particulièrement problématiques pour ses apprenants. Bien que la disponibilité de la nourriture puisse être moins préoccupante dans les zones urbaines, l'accès à la nourriture demeure un problème pour les personnes vivant dans la pauvreté dans les villes. Le coût élevé du logement et des autres dépenses dans les collectivités urbaines signifie qu'il reste peu d'argent pour couvrir les coûts de la nourriture et d'autres besoins fondamentaux.

La plupart des intervenants ont souligné que l'insécurité alimentaire est un problème auquel bon nombre de leurs apprenants doivent faire face quotidiennement. Même lorsque les apprenants ont accès à des aliments sains, beaucoup manquent d'expérience en matière d'alimentation et n'ont pas les compétences nécessaires pour préparer des repas sains. Les intervenants ont identifié ces compétences comme étant la « littératie alimentaire », c'est-à-dire la combinaison de compétences en littératie et en calcul dont une personne a besoin pour comprendre, suivre et compléter une recette, y compris la mesure des ingrédients. La littératie alimentaire s'applique également à l'expérience d'une personne dans une épicerie, en lui apprenant à distinguer les différents aliments, à lire les étiquettes nutritionnelles et à comparer les prix de produits semblables. La littératie alimentaire comprend également la compréhension de la façon d'utiliser des fruits et des légumes et d'autres denrées alimentaires de base dans la préparation de repas sains.

## Accès à des moyens de transport fiables

L'accès à des moyens de transport fiables constitue un obstacle important pour les personnes vivant dans la pauvreté. C'est l'un des principaux obstacles qui empêchent les apprenants d'accéder aux programmes d'alphabétisation et d'y participer régulièrement. Presque tous les répondants au sondage et les informateurs clés du projet d'étude nationale ont indiqué que le transport était la principale raison pour laquelle les participants n'avaient pas accès à leurs programmes ou étaient incapables de les terminer.

L'accès au transport peut être particulièrement difficile pour les personnes vivant dans la pauvreté en milieu rural. Le réseau de transport en commun des régions rurales est souvent lacunaire, et les options de transport sont limitées pour les personnes qui n'ont pas accès à un véhicule. Comme les services sociaux et communautaires sont le plus souvent situés dans des centres urbains, les personnes vivant en milieu rural qui n'ont pas un accès fiable aux moyens de transport se retrouvent souvent dans l'impossibilité d'accéder aux services dont elles ont besoin.

Bien que l'accès aux transports en commun soit souvent disponible dans les régions urbaines et suburbaines, le coût des déplacements peut être prohibitif pour les personnes vivant dans la pauvreté. De plus, les quartiers plus abordables pour les ménages à faible revenu ne sont pas nécessairement les mêmes que ceux où les services nécessaires et les programmes de perfectionnement sont offerts ou ceux où il peut y avoir des possibilités d'emploi. Pour les adultes peu alphabétisés, il peut être difficile de naviguer dans des systèmes de transport complexes. La lecture de cartes de transport en commun, l'identification adéquate des directions et la lecture des noms de rue et des arrêts de transport en commun peuvent limiter davantage l'accès aux transports en commun pour les adultes qui ont des capacités de lecture limitées.

### Manque de logements stables et de conditions de vie précaires

*« La stabilité engendre la stabilité. Plus la situation d'une personne est stable, plus elle acquiert de stabilité. Certains des apprenants que je vois vivent des situations déstabilisantes chaque mois ou au moins plusieurs fois par année. Ils traversent de grandes transitions qui les ramènent à la case de départ chaque fois. Ils sont tellement entourés par l'instabilité qu'ils ne peuvent tout simplement pas faire avancer les choses. »*

*Randie Doornink, Almaguin Adult Learning Centre*

Les intervenants ont mentionné le manque de logements, mais aussi le manque de stabilité dans les conditions de vie de leurs apprenants comme des obstacles importants à l'apprentissage. Les apprenants ont besoin d'un environnement stable, sûr et qui les appuie pour se concentrer dans la salle de classe, et cela passe souvent par la sécurité fournie par un foyer permanent.

De nombreux informateurs clés ont mentionné que l'instabilité dans la vie de leurs apprenants les amène souvent à quitter leurs programmes d'apprentissage prématurément, parfois pendant des mois, pour y revenir une fois la crise résolue seulement. Bien que les fournisseurs de services gardent toujours une porte ouverte pour leurs apprenants, chaque sortie retarde davantage leur plan d'apprentissage et constitue un obstacle supplémentaire à surmonter sur leur chemin vers l'autosuffisance.

Trouver un logement adéquat peut également être difficile lorsque les adultes n'ont pas les compétences nécessaires pour bien lire ou comprendre les annonces de logement et les contrats de location, ou les compétences budgétaires nécessaires pour déterminer ce qu'ils peuvent se permettre de payer avec leur budget. L'accès au logement est également touché par les obstacles au transport, car de nombreux adultes à faible revenu et peu qualifiés qui vivent dans des collectivités urbaines dépendent du transport en commun pour se déplacer de leur domicile aux lieux où sont offerts les services dont ils ont besoin.

Certains répondants ont également indiqué que les relations au sein du foyer de leurs apprenants pouvaient être problématiques. Les effets psychologiques négatifs de la pauvreté contribuent souvent au stress à la maison et, dans certains cas, à la violence familiale et aux abus. Pour les intervenants qui travaillent directement avec les femmes, s'attaquer à cette violence par l'entremise de la consultation conjugale est considérée comme une étape nécessaire pour permettre à leurs participantes d'apprendre sans crainte.

## Accès aux services de garde

*« Les besoins spécifiques de ces femmes concernent la survie. "Je veux retourner à l'école, mais je dois quand même travailler. Et mes enfants? Qu'est-ce que j'en fais pendant ce temps-là? Est-ce que je continue à travailler pour payer le loyer ou est-ce que je retourne à l'école?" »*

*Stephnie Payne, M.Ed., directrice générale, San Romanoway Revitalization Association*

L'accès à des services de garde abordables est un défi pour les parents de jeunes enfants, en particulier pour les mères seules peu alphabétisées qui vivent dans la pauvreté et les nouveaux arrivants qui manquent de soutien social et de réseaux pouvant leur fournir de l'aide en matière de garde d'enfants.

Les intervenants en alphabétisation ont mentionné leur expérience avec les mères célibataires qui ont souvent de la difficulté à concilier le travail, la formation et la garde de leurs enfants. Le coût prohibitif des programmes de garde signifie que bon nombre d'entre elles retardent leur participation à des programmes de perfectionnement, choisissant plutôt de rester à la maison et de prendre soin de leurs jeunes enfants, comptant souvent sur l'aide sociale pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leurs enfants. Les répondants qui travaillent auprès des femmes et des jeunes mères ont exprimé le besoin d'intégrer des programmes de garde d'enfants à la prestation de leurs programmes afin d'attirer et de retenir les mères dans leurs programmes.

## Marginalisation des personnes incarcérées et des délinquants récemment libérés, et rareté des mesures de soutien qui leur sont offertes

La marginalisation des personnes incarcérées et des délinquants récemment libérés ajoute aux obstacles existants à l'apprentissage. En effet, la principale priorité des délinquants récemment libérés est la réinsertion sociale. Toutefois, leur casier judiciaire est souvent le principal facteur qui les empêche de trouver un logement ou un emploi stable. En fait, l'exclusion des personnes ayant un casier judiciaire en ce qui concerne les mesures de soutien social et de la participation économique les marginalise davantage et les empêche de chercher à perfectionner leurs compétences.

Les adultes peu qualifiés et à faible revenu sont surreprésentés dans le système carcéral comparativement à la population générale (Service correctionnel Canada, 2017). En réponse à ce fait, Service correctionnel Canada a défini les programmes de formation de base des adultes comme étant prioritaires et devant être accessibles à tous les détenus qui n'ont pas les compétences de base « avec inscription continue, 12 mois par année » (Service correctionnel Canada, 2017).

Les programmes d'alphabétisation et de développement des compétences ne sont pas toujours offerts dans tous les établissements du système. Une évaluation des programmes et des services d'éducation du SCC menée en 2015 a révélé que l'accès aux ressources et aux ordinateurs des bibliothèques varie d'un établissement à l'autre; 65 % des délinquants qui ont participé aux évaluations ont déclaré que l'accessibilité à la bibliothèque et à ses ressources devrait être améliorée (Richer, McLean-McKay, Bradley et Horne, 2015). Dans son rapport de 2016 au ministre, l'enquêteur correctionnel a souligné, dans une étude de cas portant sur l'un des établissements à sécurité maximale du Canada, que les ressources des bibliothécaires avaient été éliminées en raison des compressions budgétaires, que des salles de services étaient utilisées comme salles de classe et que les détenus devaient attendre au moins neuf mois pour avoir accès aux programmes d'éducation (Sapers, 2016).

## Facteurs modérateurs individuels

L'efficacité de tout programme de perfectionnement en ACE peut s'expliquer par un certain nombre de facteurs modérateurs et médiateurs qui sont propres à l'expérience de formation et de vie du participant. Ces facteurs affectent simultanément le succès de la formation tout en étant influencés par celle-ci. Ils comprennent généralement le *capital humain* d'une personne (ses compétences, son éducation et son expérience), son *capital social* (le soutien et les ressources accessibles au sein de ses réseaux sociaux) et son *capital psychologique* (ses attitudes, ses croyances et les facteurs de personnalité qui influencent sa capacité et sa résilience dans diverses situations).

### Capital humain et compétences

Le *capital humain* décrit le niveau et la diversité des compétences qu'une personne possède avant de se perfectionner et la mesure dans laquelle elle a investi dans le développement de ses compétences et de ses capacités cognitives (Scheffler et coll., 2010). La croissance du capital humain est souvent l'un des résultats les plus attendus de la formation, du moins à court terme, puisque l'objectif de nombreux programmes de perfectionnement est d'améliorer les connaissances et les ensembles de compétences particulières. Les aptitudes cognitives sont celles qui sont essentielles à l'exécution d'activités mentales liées à l'apprentissage, notamment les fonctions exécutives, la mémoire de travail, l'attention, le raisonnement et la résolution de problèmes. L'amélioration des compétences non cognitives, y compris celles liées au travail d'équipe, à la communication et à la réceptivité à l'apprentissage continu, est souvent un objectif tout aussi important. Le cadre des compétences essentielles d'EDSC englobe neuf de ces compétences cognitives et non cognitives et représente en fait l'un des principaux ensembles de résultats d'intérêt dans de nombreux programmes d'alphabétisation. Cependant, de nombreux intervenants reconnaissent également qu'il existe un ensemble étendu de compétences non cognitives, comme celles liées à la confiance, à l'auto-efficacité, à la persévérance et à la résilience (voir capital psychologique ci-dessous), qui sont tout aussi, sinon plus importantes pour le succès à long terme de l'alphabétisation.

L'expérience antérieure d'une personne en éducation et en perfectionnement des compétences peut expliquer son succès en alphabétisation. Les expériences d'apprentissage négatives peuvent miner la confiance en soi et la résilience d'une personne. De nombreux répondants ont indiqué que

les expériences d'apprentissage négatives antérieures étaient l'un des obstacles les plus courants empêchant les adultes peu qualifiés de demander de l'aide.

## Capital psychologique

*« La préconception qu'ont les apprenants de leurs capacités est probablement le plus grand des obstacles auxquels les enseignants se heurtent. Et parce qu'ils ont cette idée préconçue de ce qu'ils peuvent et ne peuvent faire, c'est également un obstacle pour eux. »*

*Intervenant principal*

Le **capital psychologique** fait référence à un certain nombre de dimensions liées aux attitudes d'une personne et à sa capacité de surmonter les difficultés afin d'être plus efficace dans son travail (Luthans et coll., 2004). Il comprend des facteurs tels que l'auto-efficacité d'une personne (capacité de résoudre des problèmes de façon autonome), son estime de soi, sa résilience (adaptabilité, capacité de surmonter les difficultés), sa persistance (capacité de persévérer malgré les difficultés) et ses attitudes à l'égard de l'apprentissage et de la formation. Des traits de personnalité connexes peuvent également jouer un rôle important dans l'engagement et la réussite en alphabétisation, comme les cinq grandes dimensions de la personnalité que sont la conscienciosité, l'extraversion, l'agréabilité, la stabilité émotionnelle et l'ouverture à l'expérience.

Un capital psychologique positif peut influencer sur la mesure dans laquelle une personne a une attitude positive à l'égard de l'apprentissage et dispose des ressources émotionnelles nécessaires pour gérer les défis auxquels elle fait face et réussir dans ses tâches. En effet, on a souligné que l'un des principaux objectifs des programmes d'alphabétisation pour les adultes peu qualifiés est de surmonter le manque de confiance en soi. Le manque de confiance en soi peut décourager les personnes de participer à des programmes d'alphabétisation ou, du moins, réduire leur engagement dans de tels programmes. D'autres peuvent ne pas avoir la résilience nécessaire pour surmonter les difficultés rencontrées au cours de leur formation et quitter le programme prématurément.

## Capital social et réseaux de soutien

*« Si tous les membres de leur cercle familial et de leur cercle social vivent dans la pauvreté, le fait de les amener à visualiser quelque chose de meilleur pour eux-mêmes est certainement un obstacle. Il est difficile pour eux de se libérer de ce milieu parce qu'ils se sentent en sécurité : c'est l'environnement dans lequel ils ont grandi, ce qu'ils ont toujours connu. C'est difficile, très difficile, de s'intégrer à un nouveau milieu où les gens ont des valeurs différentes et des modes de vie différents. Parfois, les gens ne veulent pas vous voir réussir parce qu'ils ne veulent pas que vous partiez. Ce cercle social peut parfois constituer un obstacle. »*

*Intervenant principal*

Le **capital social** désigne le soutien et les ressources accessibles dans les réseaux sociaux d'une personne, comme ses amis, sa famille et ses liens au sein de sa collectivité. Dans le contexte du perfectionnement de l'ACE, les réseaux sociaux et les relations interpersonnelles peuvent fournir



aux apprenants adultes le soutien et les ressources dont ils ont besoin pour acquérir de nouvelles compétences ou améliorer leurs compétences existantes.

La taille et la diversité des réseaux sociaux sont essentielles à la capacité d'une personne d'accéder à ce soutien et à ces ressources. Bon nombre de ceux qui ont de faibles compétences et qui vivent dans une pauvreté constante ont des réseaux restreints et homogènes de personnes qui se trouvent souvent dans des situations semblables et offrent un soutien limité. Les réseaux plus vastes comptant des contacts plus diversifiés sont plus faciles à exploiter pour soutenir les apprenants et les aider à sortir de la pauvreté. Des données probantes suggèrent également que le perfectionnement en ACE peut aider à élargir les réseaux des apprenants en ce qui a trait aux liens solides (p. ex. les contacts qui fournissent un soutien personnel et affectif) ainsi qu'à l'intégration du capital social (p. ex. les contacts qui donnent accès à des possibilités d'emploi), lesquels peuvent aider à faire la transition vers un emploi plus stable (Gyarmati et coll., 2014).

De solides relations sociales entre les individus offrent également un certain nombre de ressources importantes pour l'apprentissage, comme la confiance et le soutien personnel (Scrivens et Smith, 2013). Les répondants ont souligné l'importance de favoriser les relations avec leurs apprenants et d'établir un climat de confiance avec eux. En effet, pour de nombreux apprenants, la relation avec leurs instructeurs est la première relation positive qu'ils ont eue avec un instructeur ou un enseignant.

La famille, les amis et les réseaux sociaux plus larges ont une grande influence sur la façon dont une personne perçoit ses capacités et les options qui s'offrent à elle, y compris le perfectionnement des compétences et l'éducation. Près des deux tiers des répondants au sondage (64 %) ont indiqué que le manque de soutien familial constituait un obstacle à l'accès au perfectionnement en littératie et à son achèvement.

Les nouveaux arrivants, en particulier ceux qui n'ont pas de membres de leur famille ou d'amis au Canada, n'ont souvent pas de solides réseaux sociaux. Les barrières linguistiques, les ressources limitées et les différences culturelles peuvent accentuer leur sentiment d'isolement.

## Santé et bien-être

La santé et le bien-être des apprenants, y compris leur santé physique et mentale, peuvent influencer leur réussite dans les programmes d'ACE. Toutefois, les programmes d'alphabétisation, en particulier ceux qui visent à renforcer les connaissances en santé d'une personne (c.-à-d. sa capacité de comprendre l'information liée à sa santé et de prendre des décisions éclairées qui ont une incidence positive sur son bien-être), peuvent aussi aider à améliorer le bien-être global d'une personne.

Les participants au sondage et aux entrevues ont cité la santé, la santé mentale et les dépendances comme des obstacles importants à l'apprentissage. Les problèmes de santé ont une incidence à la fois sur la capacité d'un apprenant de participer à un programme et sur la probabilité qu'il le réussisse.

La gravité des problèmes de santé peut aussi être exacerbée par la pauvreté et le faible niveau d'alphabétisation. Les coûts associés aux soins préventifs, aux examens médicaux réguliers et aux

soins dentaires sont souvent prohibitifs pour les personnes vivant dans la pauvreté. En outre, les adultes peu alphabétisés sont souvent incapables de naviguer dans des systèmes de santé complexes et d'avoir accès à des soins préventifs. Par conséquent, des problèmes de santé mineurs peuvent souvent s'aggraver au point de nécessiter des services d'urgence.

## Mesures de soutien et acteurs favorables

L'objectif principal des organismes et des intervenants en littératie est de répondre aux besoins en compétences de leurs apprenants et de les aider à atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Toutefois, comme indiqué dans la section précédente, de nombreux apprenants vivant dans la pauvreté font face à un certain nombre d'obstacles qui les empêchent d'apprendre. Par conséquent, les intervenants qui travaillent pour des organismes de perfectionnement en ACE utilisent souvent leurs ressources limitées pour surmonter ces obstacles au moyen de diverses mesures de soutien. Lorsque certains obstacles sont trop complexes ou que leur résolution est trop coûteuse, les organismes font appel à d'autres fournisseurs de services spécialisés ou dirigent les apprenants vers d'autres fournisseurs.

Dans le cadre du sondage, on a demandé aux répondants d'indiquer, à partir d'une liste exhaustive de mesures de soutien communes, celles qu'ils fournissent directement aux apprenants, celles qui sont fournies par des organismes partenaires au sein de leur réseau de soutien et celles qu'eux-mêmes ou leurs partenaires sont en mesure de fournir. Les réponses à cette question fournissent de l'information sur deux caractéristiques distinctes, mais tout aussi importantes du système de soutien offert aux apprenants :

1. La **disponibilité** des services et des mesures de soutien pour la réduction de la pauvreté offerts aux apprenants par l'entremise de leurs programmes d'ACE. Les résultats du sondage indiquent qu'au moins la moitié de tous les répondants offrent directement ou par le biais de recommandations chacune des mesures de soutien ou des services énumérés. Les services qui sont le plus souvent offerts aux apprenants sont des services de préparation à l'emploi ou de placement (76 %), de l'aide au transport, comme des billets d'autobus (75 %), des plans d'apprentissage personnalisés (74 %), des renseignements et conseils au sujet des options en matière d'éducation (73 %) et des services de consultation (70 %). Les services les moins accessibles aux apprenants grâce à la prestation directe de services ou par le biais de recommandations d'organismes partenaires sont les conseils juridiques (51 %), le soutien continu après le programme (52 %), les soins adaptés aux traumatismes (53 %), les programmes de santé physique (53 %) et les services de conseil en toxicomanie (56 %). Les résultats complets de cette analyse sont présentés à la figure 11.
2. La **capacité** des organismes de prestation de services d'ACE d'offrir des services et les secteurs où ils ont établi des **partenariats** solides pour soutenir leurs apprenants. Les résultats montrent que la plupart des répondants offrent des mesures de soutien dans des domaines qui favorisent les progrès de leurs apprenants dans les programmes de perfectionnement en ACE, y compris l'élaboration de plans d'apprentissage personnalisés (54 %), la transmission des informations sur les options de formation à la suite du programme de perfectionnement (41 %) ainsi que l'élimination des obstacles à l'accessibilité en fournissant des billets d'autobus ou pour

d'autres moyens de transport (42 %). Les répondants sont plus susceptibles de diriger leurs apprenants vers des organismes partenaires lorsqu'ils ont besoin de services professionnels, tels que des services de santé et de santé mentale, notamment des services de conseil en toxicomanie (49 %), du soutien en santé mentale (48 %), du soutien en santé physique (41 %) et des soins adaptés aux traumatismes (41 %), tout comme des services de logement ou d'hébergement (48 %), des conseils juridiques (47 %) et de l'aide financière (45 %). Les résultats de cette analyse sont présentés à la figure 12.

**Figure 11 Mesures de soutien et services offerts aux participants aux programmes de perfectionnement en ACE**

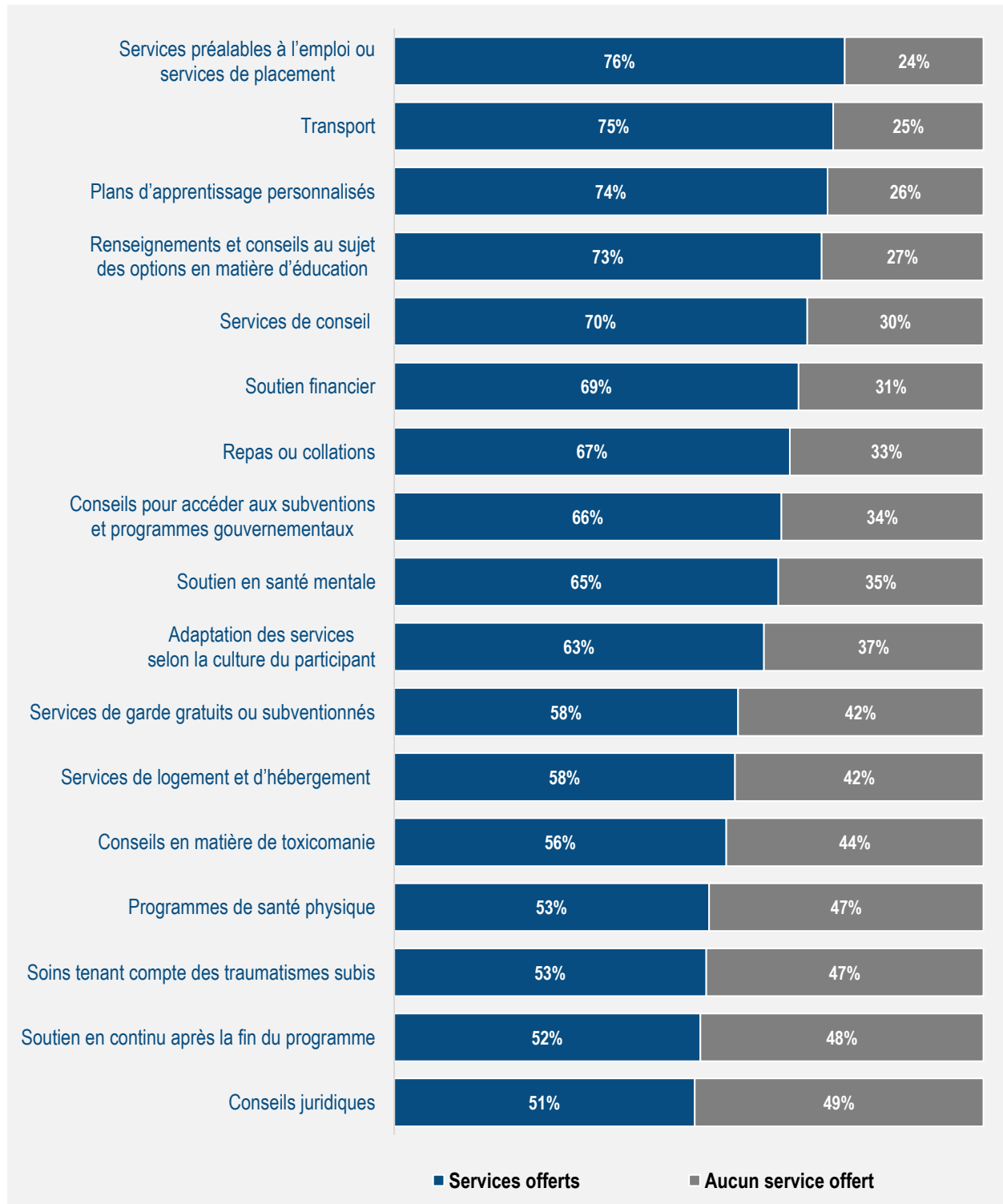
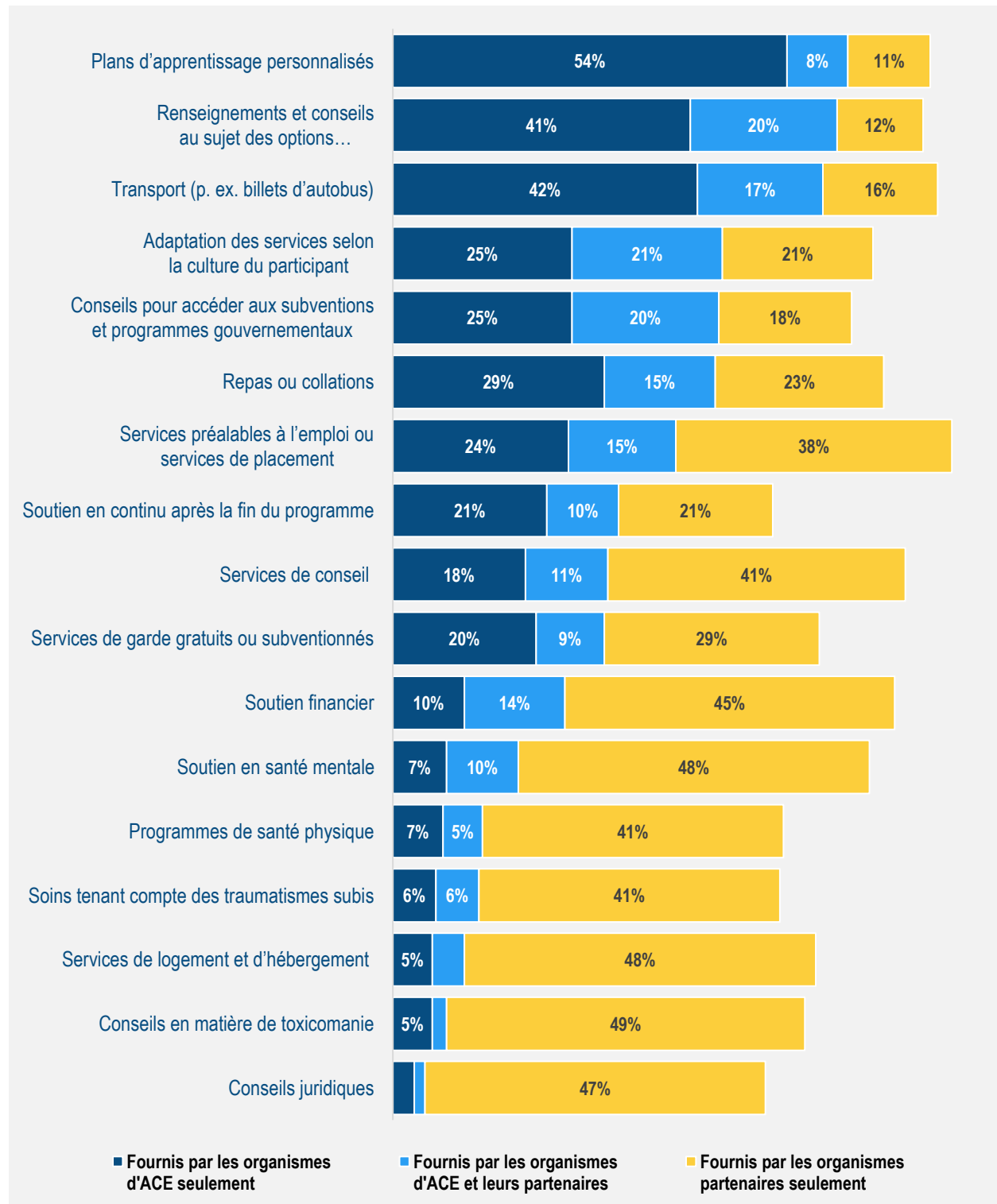


Figure 12 Services fournis par les organismes d'ACE, les organismes partenaires ou les deux



Remarque : Les proportions inférieures à 5 % ne sont pas indiquées sur la figure.

La figure 12 illustre également les mesures de soutien jugées importantes tant pour les fournisseurs de services que pour leurs partenaires. En effet, dans un certain nombre de domaines, tant les fournisseurs de services que leurs partenaires ont développé la capacité de répondre aux besoins des apprenants au moyen de services et de mesures de soutien ciblés. Parmi les mesures de soutien les plus importantes pour lesquelles les fournisseurs de services peuvent offrir des services directement ou diriger les apprenants vers leurs partenaires, il y a celles qui offrent des conseils pour comprendre les subventions et les programmes gouvernementaux et présenter des demandes (21 %), celles qui fournissent des renseignements et conseils au sujet des options en matière d'éducation (20 %) et celles qui permettent d'adapter les services à la culture des apprenants (20 %).

L'analyse des données du sondage fournit des renseignements quantitatifs importants sur la mesure dans laquelle les organismes d'ACE utilisent leurs ressources limitées pour aider les apprenants à avoir accès aux ressources d'apprentissage et à y participer pleinement. Ces renseignements sont essentiels pour comprendre la portée des services que les fournisseurs de services d'ACE peuvent offrir afin de répondre aux besoins de leurs apprenants. Le contenu des entrevues avec les informateurs clés fait écho à bon nombre de ces constatations. Toutefois, les conversations ont permis de mieux comprendre le rôle que jouent les fournisseurs de services d'ACE dans l'offre de mesures de soutien et de services, et dans la justification de la nécessité de ces activités.

Les constatations tirées des entrevues avec les informateurs clés mettent l'accent sur trois mesures de soutien essentielles : régler les problèmes de transport, s'attaquer à l'insécurité alimentaire et aider les apprenants à avoir accès à d'autres mesures de soutien et programmes nécessaires. Certains fournisseurs de services d'ACE ont amené leurs partenaires à prendre part à un modèle de prestation de services intégrés pour éliminer les obstacles à l'apprentissage de façon globale. La section qui suit décrit en détail chacune de ces constatations et donne des exemples de programmes partagés par les répondants au sondage et les informateurs clés.

*« Les obstacles ne sont justement que cela, des obstacles. Ils ne définissent pas qui vous êtes. Il s'agit simplement d'avoir eu l'occasion de les surmonter. Ils ne sont pas éternels. Tant de personnes avec qui nous travaillons trouvent des moyens de les contourner. »*

*Mack Rogers, ABC Life Literacy*

## Transports

Comme indiqué dans la section précédente, l'accès à des moyens de transport fiables pour se rendre aux programmes de perfectionnement et en revenir constitue un obstacle important pour les apprenants. Les fournisseurs de services d'ACE qui ont participé à l'étude ont cerné un certain nombre de stratégies qu'ils utilisent pour s'assurer que le transport n'entrave pas la participation de leurs apprenants. Dans les régions urbaines desservies par un système de transport en commun, les fournisseurs de services assument le plus souvent le coût d'un billet pour se rendre à leurs services et en revenir. Pour les personnes qui reçoivent un soutien du revenu par l'entremise de l'aide sociale, les subventions au transport couvrent souvent les coûts du transport en commun.

Certains instructeurs qui offrent des services de tutorat individuel ont la possibilité de se déplacer pour se rendre chez leurs apprenants. Il s'agit d'une situation courante dans les régions rurales où les transports en commun sont limités, où les apprenants n'ont pas accès à des moyens de transport fiables et où ces derniers doivent parcourir de grandes distances pour se rendre aux centres d'apprentissage. Les instructeurs se portent également souvent volontaires pour se rendre chez leurs apprenants lorsque des circonstances familiales ou personnelles, telles qu'une incapacité physique ou un manque d'accès à des services de garde, limitent leur capacité de se déplacer.

L'enseignement en ligne devient également une option pour les fournisseurs de services d'ACE en milieu rural et dans les régions éloignées. Dans les communautés francophones en situation minoritaire du nord de l'Ontario, l'accès aux services en français est limité. La *Coalition ontarienne de formation des adultes* (COFA) a travaillé à l'élaboration d'un programme d'apprentissage à distance qui permet aux apprenants d'accéder à leurs programmes à partir de chez eux. Comme tous les apprenants des programmes d'alphabétisation en Ontario, les participants doivent rencontrer un intervenant en perfectionnement en ACE dans un centre d'apprentissage où leurs compétences sont évaluées et où un plan d'apprentissage est élaboré. Pendant leur séjour dans un centre d'apprentissage, les apprenants peuvent aussi acquérir les compétences numériques nécessaires pour terminer des programmes d'apprentissage à distance en ligne.

## Sécurité alimentaire

De nombreux fournisseurs de services d'ACE veillent à s'assurer que leurs apprenants jouissent d'une certaine sécurité alimentaire. En effet, les fournisseurs de services ont souligné l'importance d'offrir à leurs apprenants des collations ou des repas, et même des occasions de rapporter de la nourriture à la maison. Les organismes communautaires qui offrent une gamme de mesures de soutien social et de services de réduction de la pauvreté, en plus des programmes d'alphabétisation, ont fait remarquer qu'un accès inconditionnel à la nourriture aide à recruter des personnes pour leurs programmes.

La quantité de nourriture offerte aux apprenants varie considérablement, souvent en fonction des ressources mises à la disposition des organismes et de leurs partenariats avec les organismes locaux. Certains organismes travaillent avec des banques alimentaires locales pour offrir de la nourriture dans leurs centres plutôt que d'envoyer leurs apprenants à la banque alimentaire. Cette approche réduit la stigmatisation que certains adultes ressentent lorsqu'ils se rendent à une banque alimentaire et les incite à participer à des activités d'apprentissage.

L'une des constatations surprenantes de cette étude est la prévalence des compétences en littératie alimentaire et en préparation alimentaire offertes par les fournisseurs communautaires de services d'ACE. Les informateurs clés ont évoqué la nécessité de s'attaquer à l'insécurité alimentaire de façon globale. Pour plusieurs d'entre eux, l'objectif de la littératie alimentaire va au-delà de la simple lutte contre l'insécurité alimentaire. La littératie alimentaire permet aux apprenants d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour lire et suivre une recette, de comprendre la différence entre une alimentation saine et une alimentation malsaine, de comprendre les conséquences d'une alimentation malsaine sur la santé, de gérer leur budget afin de tirer le

meilleur des profits d'un revenu limité pour se procurer des aliments et de donner aux apprenants la possibilité de partager leurs propres recettes.

*« Nous savons tous à quel point le sujet de l'alimentation est populaire. Les gens de tout âge adorent parler de la nourriture, de la façon dont ils cuisinent et des aliments qu'ils aiment et n'aiment pas. Dans notre programme, tout le monde a une opinion à propos de la nourriture et des différentes façons de préparer les repas. »*

*Pat Hegan, Miramichi Literacy Council*

Voici quelques exemples tirés de nos consultations qui illustrent la diversité des programmes et des activités de littératie alimentaire que les fournisseurs de services d'ACE ont élaborés.

- Les fournisseurs de services qui travaillent dans les collectivités autochtones rurales ont intégré l'alphabétisation à une gamme d'activités liées à l'alimentation, y compris l'aquaculture, le compostage et l'alimentation consciente.
- Le programme « Cooking to Learn » (Apprendre en cuisinant) offert à Miramichi, au Nouveau-Brunswick, est un programme de préparation au diplôme de FG destiné aux femmes analphabètes ou très peu alphabétisées dans les centres correctionnels. Le cours de cinq semaines s'appuie principalement sur des images et une approche orale pour enseigner aux participantes comment cuisiner, comment suivre une recette, comment dresser une table ainsi que certaines compétences de base en matière de budgétisation.
- Le Almaguin Adult Learning Centre, situé dans une région rurale de l'Ontario, a mis sur pied deux programmes en réponse à l'appel lancé par ses apprenants pour un meilleur accès à la nourriture et à la littératie alimentaire. Food and Finance (Aliments et budget) met l'accent sur l'acquisition d'un certain nombre de compétences relatives à l'employabilité et liées à la préparation des aliments, y compris leur manipulation, en plus d'un certain nombre de compétences en matière de budgétisation en raison du coût élevé des aliments dans cette région. Le centre a également élaboré le programme « Meals on the Bus » (Repas grâce à l'autobus), lequel permet à ses apprenants de se rendre gratuitement à North Bay en autobus une fois par mois pour avoir accès à des aliments relativement peu coûteux.
- Le Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP) à Trois-Rivières, au Québec, offre aux adultes une formation sur la préparation des aliments à petit budget, en plus de la formation de base qui enseigne aux apprenants à devenir aides-cuisiniers. Le centre collabore également avec des services de restauration locaux pour avoir accès à des viandes cuisinées sur place par leurs apprenants et vendus à bas prix aux personnes vivant dans la pauvreté.
- Le programme d'alphabétisation des adultes et de rattrapage scolaire du Cambrian College a permis de créer des partenariats avec des cuisines alimentaires locales. L'alphabétisation est intégrée à la préparation des aliments à l'aide d'une approche pratique. Le programme a toutefois un objectif plus vaste. Les participants ont l'occasion de jouer un rôle différent : plutôt que d'être les bénéficiaires de l'aide, ils peuvent maintenant fournir des services à d'autres membres de leur collectivité.



**« Nous avons renversé toute cette stigmatisation liée au fait qu'ils sont des bénéficiaires. Les participants deviennent conscients de ce qu'il faut pour s'engager dans la collectivité, ce qui leur permet ensuite de se sentir bien à propos de ce qu'ils font. Cela leur donne énormément de confiance et de satisfaction. Ils apprennent d'une façon différente. »**

*Evelyn Diebel, Programme d'alphabétisation des adultes du Cambrian College – Espanola Campus*

## Intervenants en alphabétisation : un défenseur de confiance

Près de la moitié (49 %) des répondants au sondage offrent des conseils à leurs apprenants pour les aider à accéder aux programmes de réduction de la pauvreté et à s'y retrouver. Selon les participants de l'étude, les adultes ayant une compréhension limitée de la lecture trouvent souvent que l'accès aux programmes et aux services de réduction de la pauvreté est un processus intimidant, voire décourageant. D'autres personnes peuvent être réticentes à s'identifier comme ayant besoin d'aide en raison des préjugés de la société à l'égard de la pauvreté. La structure des programmes de réduction de la pauvreté peut également limiter la mesure dans laquelle les fournisseurs de services d'ACE peuvent soutenir directement leurs apprenants.

Les fournisseurs de services d'ACE considèrent de plus en plus leur rôle comme étant celui d'un « intermédiaire de confiance » qui aide les apprenants à naviguer dans le système et à accéder aux programmes dont ils ont besoin. En tant qu'éducateurs, les instructeurs des programmes d'ACE sont en mesure de cerner les problèmes non résolus pendant l'évaluation initiale de l'apprenant ou au cours de leurs interactions. À mesure que le lien de confiance s'établit, les apprenants peuvent devenir plus enclins à partager leurs besoins relatifs à leur santé, à leur santé mentale ou à leur situation financière avec leurs instructeurs.

**« Nous commençons à comprendre que nous sommes ce qu'on appelle des "intermédiaires de confiance" qui aident les apprenants à naviguer parmi les services et à y accéder. »**

*Anne Marie Williams, PTP Adult Learning and Employment Programs*

Les instructeurs deviennent aussi une ressource vers laquelle les apprenants peuvent se tourner lorsqu'ils estiment qu'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour accomplir une tâche ou pour comprendre le contenu d'un formulaire du gouvernement, par exemple. La confiance qui se développe grâce aux programmes d'alphabétisation permet aux fournisseurs de services d'ACE d'aider les personnes à naviguer dans ce qui pourrait autrement être un réseau complexe de mesures de soutien social.

## Prestation de services intégrés

La coopération et la collaboration entre les fournisseurs de services d'ACE et les organismes partenaires pour fournir des mesures de soutien social et des services aux apprenants indiquent la portée des besoins des apprenants et la capacité limitée des fournisseurs de services d'ACE à répondre seuls à ces besoins.

La prestation de services intégrés est une approche novatrice pour offrir aux apprenants des programmes adaptés à leurs besoins en plus d'un éventail large et complet de mesures de soutien.

L'approche cible les personnes aux prises avec de multiples obstacles et répond à leurs besoins de façon globale plutôt que de cibler chaque besoin individuellement au moyen de programmes distincts. L'accent est mis sur les programmes à court terme, ciblés et adaptés, qui comprennent des services intégrés qui se recoupent de façon efficace et significative (RESDAC, 2014).

Lors de l'élaboration d'un modèle de prestation de services intégrés, les partenaires participent à un processus de collaboration dès le début de l'élaboration du programme et tout au long de sa prestation. Les partenaires peuvent inclure des intervenants en ACE, des services d'emploi, des fournisseurs de services sociaux, des fournisseurs de soins de santé et des praticiens de la santé publique, des services de soutien au logement et d'autres fournisseurs de services nécessaires. Cette approche permet aux apprenants d'avoir accès à un large éventail de mesures de soutien qui répondent directement à leurs besoins dans le cadre du programme d'ACE, ce qui leur donne l'occasion de se concentrer sur leurs objectifs à long terme et de participer au perfectionnement en ACE.

Bien qu'il soit prometteur, le modèle de prestation de services intégrés peut ne pas convenir à chaque apprenant ou à chaque organisme. En effet, d'importants défis peuvent entraver l'élaboration et la mise en œuvre de modèles de prestation de services intégrés. Entre autres, l'établissement des partenariats nécessaires, l'élaboration d'objectifs communs et la mise en commun des ressources, tant humaines que financières, exigent beaucoup d'efforts. Les organismes peuvent travailler dans le cadre de leurs partenariats existants afin d'établir ces types de services intégrés, mais elles n'auront pas toutes les ressources ou les réseaux nécessaires pour élaborer un modèle complet.

Il est impératif de noter que l'intégration des services existe sur un spectre. Le processus ne doit pas nécessairement être large ou complet; il doit plutôt répondre aux besoins des apprenants et être adapté à leurs objectifs. En effet, l'ampleur et la portée de ces modèles peuvent être plus restreintes selon le contexte de la collectivité et la taille de l'organisme, mais l'objectif demeure le même, soit la prestation la plus efficace possible de services ciblés.

« *Il faut faire attention, quand on parle d'approche intégrée, c'est comme si c'était un absolu. Mais il y a vraiment des degrés d'intégration. Ça dépend du contexte et de ses spécificités.* »

*Gabrielle Lopez, Coalition ontarienne de formation des adultes*

Certains programmes prometteurs au Canada ont appliqué et mis à l'essai des approches de prestation de services intégrés pour des groupes précis d'apprenants. Voici quelques exemples qui ont été utilisés pour des groupes d'apprenants très précis, y compris des apprenants des communautés francophones en situation minoritaire partout au Canada ainsi que des mères célibataires.

*RESDAC : Un modèle de prestation de services intégrés pour les communautés francophones en situation minoritaire*

Le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) a mis au point un modèle de prestation de services intégrés pour les apprenants francophones partout au Canada.

Avec l'appui de quatre gouvernements provinciaux, le RESDAC a mis ce modèle à l'essai dans huit sites en Saskatchewan, en Ontario, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse. Ce qui suit décrit le processus d'élaboration que le RESDAC a appliqué dans chaque communauté pour mettre au point des programmes d'ACE qui incluent la prestation de services intégrés adaptés à chacun des contextes.

- ***Une approche centrée sur l'apprenant***

Le modèle de prestation de services intégrés du RESDAC place l'apprenant au centre dès le départ. Les besoins de l'apprenant sont les premiers à être évalués, puis suivent le contexte linguistique et culturel de la communauté locale, le contexte socioéconomique ainsi que la disponibilité et la pertinence des secteurs d'emploi dans la communauté pour les apprenants peu alphabétisés. De plus, le nombre, la portée, l'étendue et la structure des services éducatifs locaux sont pris en compte.

Ces évaluations permettent l'établissement de partenariats stratégiques qui réunissent des fournisseurs de services susceptibles de jouer un rôle à n'importe quel moment au cours de la progression de l'apprenant adulte dans les programmes de perfectionnement, tels que les services liés au transport, au revenu ou à l'aide sociale, à la garde d'enfants, au soutien parental ou à d'autres services de formation particuliers.

- ***Une approche collaborative à l'élaboration de programmes***

Les partenaires collaborent à la conception d'une série d'interventions et de mesures de soutien social liées à l'ACE pour les adultes et axées sur les besoins des apprenants. En s'engageant dès le début dans ce processus, les intervenants du partenariat peuvent déterminer comment ils ont l'intention de fournir des services et de soutenir les apprenants tout au long du programme. Les employeurs participent également à l'élaboration du programme afin de garantir que l'éventail des compétences visées par le programme réponde aux exigences de leur profession.

Les fournisseurs de services établissent ensuite une approche commune d'évaluation et d'aiguillage, ou un point d'entrée unique pour les apprenants, et mettent en œuvre des stratégies conjointes de sensibilisation et de recrutement. Il est important de noter que les partenaires mettent en commun leurs ressources humaines, matérielles et financières, leur expertise, leurs installations, leurs programmes et leurs infrastructures éducatives pour la conception et la prestation coordonnées d'interventions conjointes de perfectionnement en ACE et d'un large éventail de mesures de soutien.

Les organismes partenaires collaborent pour établir des lignes directrices, établir des procédures opérationnelles communes et définir des processus explicites d'aiguillage interne ou partagé. Cette approche établit la confiance entre les partenaires et réduit la charge de travail des organismes.

- ***Adaptation des ressources d'apprentissage***

Il est essentiel de collaborer avec les employeurs dès le départ afin d'élaborer des ressources d'apprentissage adaptées qui harmonisent les compétences de base en littératie avec les compétences particulières dont les employeurs ont besoin. Le fait d'adapter les ressources d'apprentissage en fonction des besoins des apprenants peut également contribuer au

développement de compétences de vie, telles que les compétences parentales, la budgétisation ou les compétences en gestion de la santé, qui contribuent au sentiment d'auto-efficacité et de résilience d'une personne.

*« Quand tu pars de zéro, et ensuite que tu essaies de faire une approche qui est vraiment intégrée, les employeurs sont là dès le départ. Ils sont là pour définir leurs besoins, pour déterminer leurs processus de travail ainsi que pour les tâches à exécuter, et le programme est monté en conséquence. Les employeurs sont là aussi au moment de l'évaluation, c'est-à-dire au courant d'un stage, par exemple, et ce, jusqu'à sa fin afin de mesurer les apprentissages des diverses compétences et leur transférabilité dans l'emploi visé. Alors, il y a vraiment une synergie. »*

*Gabrielle Lopez, Coalition ontarienne de formation des adultes*

#### ▪ **Évaluation et culture d'apprentissage**

Enfin, le modèle du RESDAC insiste sur la nécessité de recueillir des commentaires et de réévaluer l'efficacité des actions, des interventions et des services du partenariat afin de répondre aux besoins des apprenants, des employeurs et de la communauté. Comme le RESDAC l'a appris, la mise en œuvre efficace de ce modèle dépend de la capacité de résoudre les problèmes internes liés aux différentes philosophies, visions, mandats, politiques et approches administratives et pédagogiques des divers organismes.

#### *Homeward Bound, WoodGreen*

Le programme *Homeward Bound* de WoodGreen offre aux mères célibataires vivant dans la pauvreté et ayant des antécédents d'itinérance ou d'instabilité relativement au logement un plan sur quatre ans pour se sortir de la pauvreté et atteindre l'autosuffisance. Le modèle offre un système de soutien global conçu pour répondre aux besoins très précis de la population cible tout en offrant une voie menant à l'emploi.

*Homeward Bound* est essentiellement un programme de développement des compétences qui vise à responsabiliser ses participants grâce à un système coordonné offrant un large éventail de mesures de soutien. Son innovation réside dans sa détermination à répondre aux besoins immédiats des participants ainsi qu'aux causes profondes de leur pauvreté. En combinant des mesures de soutien social à court terme à un objectif à long terme, c'est-à-dire l'obtention d'un emploi en fonction d'un parcours de carrière pour des mères célibataires aux prises avec de multiples obstacles, le programme vise à offrir une solution efficace à la pauvreté persistante. En effet, comme l'expliquera la section suivante, pour que tout programme de perfectionnement des compétences réussisse, il doit d'abord tenir compte des facteurs qui empêchent les personnes d'apprendre.

#### ▪ **Éventail large et complet de mesures de soutien**

Le programme *Homeward Bound* offre un large éventail de mesures de soutien global qui répond spécifiquement aux besoins des mères célibataires, y compris le logement dans des appartements meublés, la gestion de cas axée sur les objectifs, la garde d'enfants sur place, les programmes

parascolaires pour les enfants et les jeunes, les conseils en matière de crédit et de dettes, la psychothérapie ainsi que les conseils aux personnes traumatisées (WoodGreen, 2018).

- ***Apprentissage adapté et axé sur les transitions***

Au cours de la première phase du programme, les femmes participent à un programme de perfectionnement des compétences qui leur permet d'acquérir des compétences de vie ainsi que des compétences en informatique et en finances. Elles font également du rattrapage scolaire en vue de leur entrée au collège communautaire. La deuxième phase du programme permet aux participantes de suivre un programme de deux ans dans un collège communautaire sans frais de scolarité dans l'un des programmes suivants : éducation de la petite enfance (EPE), programmation informatique, affaires (ressources humaines, opérations, finances), administration de bureau, services juridiques et administration exécutive. La troisième phase prépare les participantes à leur transition vers le marché du travail en leur enseignant des compétences liées à l'employabilité, en créant des réseaux au sein des conseils sectoriels et en leur offrant un soutien au logement permanent. Enfin, dans la dernière phase du programme, les femmes ont accès à un stage professionnel non rémunéré de 14 semaines qui leur permet d'acquérir de l'expérience de travail et de se mettre en rapport avec de futurs employeurs potentiels.

## **Prestation du programme**

La structure et les approches de prestation utilisées dans le contexte des programmes de perfectionnement en ACE ont un effet considérable sur leur capacité d'aider les personnes à acquérir les compétences dont elles ont besoin. L'un des principaux objectifs de cette étude est d'offrir aux fournisseurs de services l'occasion de partager leur expérience en matière de prestation de services et de déterminer des approches de prestation de services efficaces. En outre, le projet visait à consigner les innovations en matière de prestation de services, les domaines où des améliorations supplémentaires sont nécessaires et les domaines prioritaires susceptibles de permettre une meilleure intégration des programmes et des services d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté afin d'accroître leur efficacité globale.

## **Modèles et approches de prestation**

### *Contexte de prestation*

Partout au Canada, la prestation des programmes d'ACE est une responsabilité partagée entre les organismes communautaires d'alphabétisation et les établissements d'enseignement formel, comme les écoles secondaires, les collèges et les universités. La collaboration est généralement encouragée au besoin, alors que les compétences et les certifications acquises dans les programmes d'alphabétisation de base sont souvent reconnues dans l'ensemble du système d'éducation.

Les organismes communautaires d'alphabétisation offrent une variété de programmes d'alphabétisation qui enseignent explicitement ou implicitement l'ACE à leurs apprenants. En plus des programmes de perfectionnement en ACE, les organismes communautaires offrent souvent des cours de rattrapage scolaire, des cours de préparation au diplôme de FG et des services

d'employabilité (p. ex. aide à la rédaction du curriculum vitae, préparation aux entrevues et liens avec les centres de services d'emploi).

Les organismes peuvent assurer le succès de leurs programmes de diverses façons. Des études antérieures ont permis de cerner un certain nombre de ces approches, y compris la prestation d'une formation adéquate aux instructeurs et aux bénévoles, le maintien de groupes de classes de petite taille et le travail en étroite collaboration avec d'autres organismes d'alphabétisation (Casey, Purcell et Whitlock, 2006). D'autres pratiques exemplaires comprennent l'adaptation à divers styles d'apprentissage, la participation des apprenants au processus de planification, la valorisation de leurs expériences de vie et l'élimination des obstacles personnels à l'apprentissage (Okanagan College, 2009).

Les programmes communautaires d'alphabétisation offrent un certain nombre d'avantages aux apprenants peu qualifiés et aux prises avec de multiples obstacles :

- ***Souplesse pour répondre aux besoins de la collectivité*** : Par définition, les organismes communautaires sont conscients des besoins généraux de leur collectivité et peuvent personnaliser la formation et d'autres services en fonction des besoins de leurs participants. Par exemple, dans les collectivités où la proportion d'immigrants est élevée, la formation peut comprendre du matériel adapté à la culture, et les organismes peuvent embaucher des formateurs qui parlent une langue commune et collaborer avec les fournisseurs de services aux immigrants locaux pour assurer un soutien complet et adéquat.
- ***Instruction ACE incorporée*** : Ce ne sont pas tous les adultes peu qualifiés qui sont disposés ou capables de s'engager activement à améliorer leur niveau d'alphabétisation ou à apprendre de façon structurée. Les organismes communautaires peuvent servir de passerelle vers des programmes de formation plus formels en intégrant le perfectionnement des compétences de base en littératie à la prestation d'autres cours, comme des cours de cuisine, d'art ou de couture. Ce type de programme permet aux apprenants d'améliorer leur ACE tout en leur enseignant des compétences pertinentes et applicables à leur vie.
- ***Environnement d'apprentissage positif*** : Un certain nombre d'apprenants adultes peu qualifiés ont déjà eu une expérience négative de l'éducation et peuvent être réticents à suivre des cours d'alphabétisation dans une école ou un collège. Les organismes communautaires favorisent un milieu d'apprentissage positif permettant aux apprenants de bénéficier d'une première expérience d'apprentissage positive dans une atmosphère confortable, amicale et favorable.
- ***Point d'accès unique pour d'autres services*** : Les organismes communautaires servent souvent de carrefours au sein de la collectivité, offrant une gamme de services à leurs participants dans un seul endroit. Dans ce genre de contexte, les apprenants peuvent s'être seulement inscrits à un programme d'alphabétisation, mais avoir également accès à des services d'emploi ou de conseils au même endroit, ce qui permet une prestation efficace des services.
- ***Réseaux sociaux*** : Les programmes communautaires aident les apprenants à créer des réseaux sociaux au sein de leur quartier. En participant à un service intégré à leur communauté, les

apprenants peuvent interagir avec les membres de la communauté, créer des amitiés, élargir leur cercle de soutien et accroître leur sentiment d'appartenance.

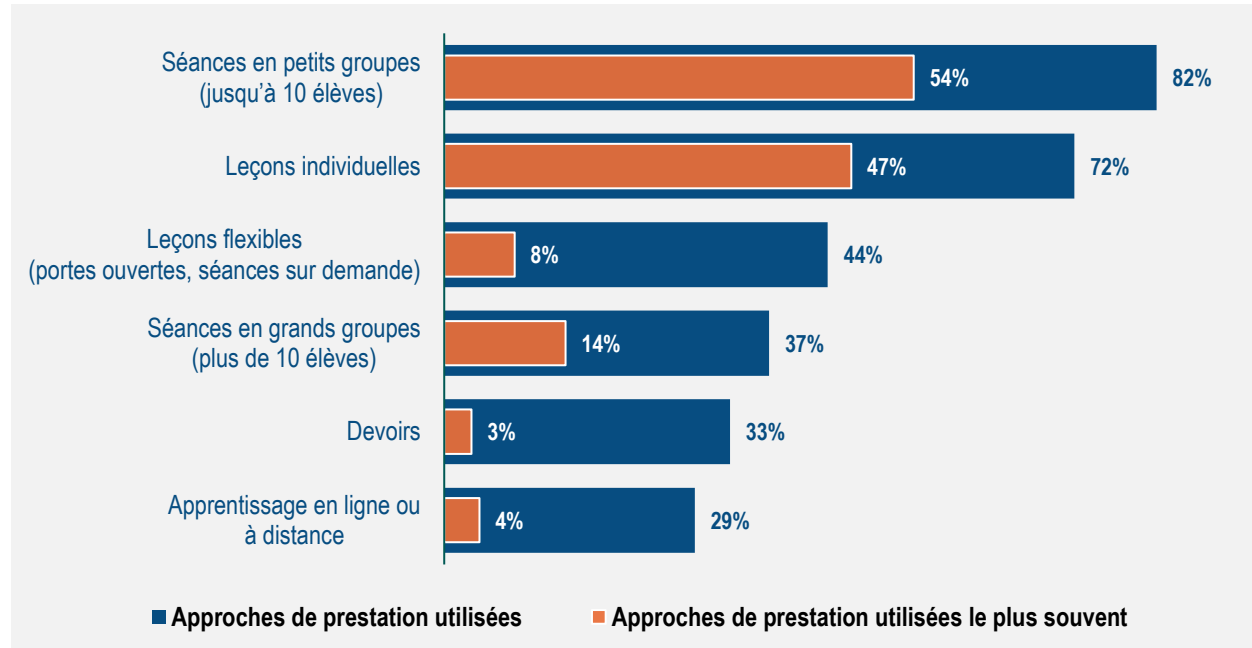
Les programmes d'alphabétisation offerts par les établissements d'enseignement formel, comme les écoles secondaires, les collèges et les universités, offrent des programmes avec ou sans reconnaissance des titres. Les programmes de perfectionnement sans reconnaissance des titres sont souples et axés sur l'apprenant ainsi que sur l'acquisition de compétences. Ces cours visent à améliorer l'ACE des apprenants, à l'instar de ceux qui sont offerts par les organismes communautaires. Les programmes sans reconnaissance des titres peuvent donner aux apprenants la possibilité d'acquérir certaines compétences de base avant de passer à un perfectionnement des compétences plus structuré offert dans le cadre de programmes officiels avec reconnaissance des titres.

Les établissements d'enseignement formel offrent également aux apprenants adultes la possibilité de terminer des cours qui peuvent les mener à leur diplôme de FG et d'acquérir les préalables dont ils ont besoin pour s'inscrire à des études postsecondaires ou pour trouver un emploi. En effet, les collèges qui offrent des programmes d'alphabétisation aux adultes peuvent être un cadre idéal pour encourager les apprenants à progresser dans le système d'éducation, passant des programmes de perfectionnement en ACE aux programmes postsecondaires avec reconnaissance des titres.

### *Modèles de prestation*

On a demandé aux répondants au sondage d'indiquer les modèles de prestation qu'ils utilisent dans leurs programmes et de préciser ceux qu'ils utilisent le plus souvent. La très grande majorité des répondants préfèrent les petits groupes (82 % utilisent ce modèle; 54 % utilisent ce modèle le plus souvent) et l'enseignement individuel (72 % utilisent ce modèle; 47 % utilisent ce modèle le plus souvent) par rapport aux autres modèles de prestation. La figure 13 ci-dessous présente les résultats complets, y compris les modèles utilisés et ceux utilisés le plus souvent par les répondants.

**Figure 13** Approches de prestation utilisées et utilisées le plus souvent par les répondants au sondage



Ces résultats font écho à ceux relevés lors des entrevues avec les informateurs clés. Les informateurs clés ont insisté sur l'importance d'offrir un enseignement individuel, en particulier aux apprenants adultes peu qualifiés. Cette approche permet aux personnes d'avancer à leur propre rythme plutôt que de suivre un rythme imposé par un programme structuré. Il est important de noter que cette approche réduit l'effet décourageant des comparaisons entre pairs. Les apprenants peuvent plutôt se concentrer sur eux-mêmes et sur leurs capacités.

*« L'apprentissage individuel atténue le stress et réduit les multiples distractions. Le tuteur peut facilement souligner les points forts de l'apprenant et l'encourager à tout moment. Les apprenants ne retrouvent pas cette motivation dans les leçons de groupe. En effet, un tel environnement est beaucoup plus susceptible de les faire prendre conscience de ce qu'ils ne savent pas et de ce qu'ils ne peuvent faire. Les élèves doivent rester positifs et motivés pour qu'un apprentissage se produise. Lorsqu'un élève réussit, il commence à avoir confiance en lui. L'apprentissage sera alors une expérience plus agréable. »*

*Pat Hegan, Miramichi Literacy Council*

Les instructeurs peuvent utiliser ces progrès pour faire prendre conscience à l'apprenant que ses efforts portent fruit. Plutôt que de mettre l'accent sur ce qu'ils ne peuvent faire, l'enseignement individuel peut aider les apprenants à avoir confiance en eux en accordant une plus grande attention à ce qu'ils peuvent faire.

L'apprentissage en ligne et à distance est le moins souvent utilisé par les fournisseurs de services d'ACE (29 % utilisent ce modèle; 4 % utilisent ce modèle le plus souvent). Quelques facteurs peuvent expliquer la raison pour laquelle ce modèle n'est pas plus largement utilisé.



- ***Tous les apprenants n'ont pas un accès fiable à Internet*** : Dans de nombreuses régions rurales du pays, l'accès aux services à large bande est encore limité, et les vitesses de téléchargement sont beaucoup plus basses que dans les régions urbaines (Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, 2016), ce qui rend l'apprentissage en ligne moins fiable. Malheureusement, les personnes vivant en milieu rural profiteraient davantage de l'apprentissage en ligne et à distance, car le transport est souvent limité, ce qui empêche de nombreux adultes d'avoir accès aux services et aux programmes dont ils ont besoin.
- ***L'abordabilité de la technologie limite l'accès*** : L'accès à la technologie et à Internet est particulièrement difficile pour les ménages à faible revenu. Dans le mémoire présenté par le Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes (CRTC) dans le cadre du Programme d'innovation du gouvernement du Canada, une analyse de l'abordabilité de la technologie met en lumière les difficultés des ménages à faible revenu à rester connectés à Internet. Dans le quintile de revenu le plus faible, seulement 64,3 % des ménages avaient un ordinateur à la maison en 2014, et seulement 63,5 % avaient accès à Internet à la maison (Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, 2016). Néanmoins, de nombreux ménages considèrent l'accès à Internet comme un service essentiel. Les ménages à faible revenu « consacrent régulièrement un pourcentage plus élevé de leur revenu aux services à large bande que la moyenne des ménages canadiens ». Ils sont cependant plus susceptibles de renoncer à d'autres dépenses plutôt que d'annuler leur abonnement aux services à large bande (Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, 2016).
- ***Les apprenants des programmes de perfectionnement en ACE peuvent ne pas avoir les compétences numériques nécessaires*** : Les fournisseurs de services ont déterminé que la littératie numérique est un domaine d'intérêt clé dans bon nombre de leurs programmes, particulièrement pour les personnes âgées et les délinquants récemment libérés qui pourraient ne pas avoir les compétences informatiques et numériques de base. De façon plus générale, les apprenants très peu alphabétisés peuvent nécessiter plus d'assistance ainsi qu'un enseignement individuel.

## Innovations dans la mise en œuvre des programmes

Les fournisseurs de services d'ACE sont encouragés à piloter de nouvelles approches innovantes pour servir leurs apprenants. Dans l'optique du projet national de recherche, les répondants au sondage ont été invités à dégager les types d'innovations et de nouvelles pratiques prometteuses qu'ils ont conçus ou intégrés dans la prestation de leurs programmes de perfectionnement ACE. Les activités où les organismes innovent ont été regroupées en cinq grandes catégories :

- ***Amélioration de la sensibilisation des services et de l'accès à ceux-ci;***
- ***Amélioration des processus d'évaluation des besoins des participants;***
- ***Personnalisation des programmes en fonction des besoins des participants;***
- ***Maximisation de l'engagement envers les programmes;***

▪ *Amélioration du soutien pour les objectifs après les programmes.*

Une majorité des répondants innove dans cinq activités précises : options de prestation flexibles (67 %), accroissement de la diffusion grâce à de nouveaux partenariats (67 %), amélioration de la diffusion auprès des groupes de participants visés au moyen de canaux diversifiés (63 %), personnalisation du contenu des programmes selon les besoins de chaque participant (64 %) et programmes plus pertinents par rapport au contexte (58 %). La section suivante décrit brièvement les cinq principaux domaines d'innovation et fournit des exemples d'innovation des organismes. Les résultats du sondage pour les activités de chaque catégorie sont présentés à la figure 14.

*Flexibilité de la prestation des programmes*

La flexibilité de la prestation des programmes permet aux praticiens ACE de moins normaliser le type de programmes qu'ils offrent et de mieux répondre aux besoins d'apprentissage de leurs participants. Au début de sa formation, chaque apprenant a des niveaux de compétences essentielles différents, de même que des objectifs différents en fonction de ce qu'il souhaite atteindre. En effet, de nombreux apprenants ont des compétences très limitées et ne sont pas forcément en mesure de suivre un programme d'apprentissage structuré. Une approche flexible de la prestation des programmes permet aux apprenants de suivre les programmes lorsque leur emploi du temps leur permet, et ainsi d'apprendre à leur propre rythme tout en suivant un cursus qui correspond à leurs besoins.

Les organismes ont fourni un certain nombre d'exemples illustrant la plus grande flexibilité de leurs services. Pour nombre d'organismes, la flexibilité implique une approche centrée sur l'apprenant. Certains organismes ACE ont indiqué réaffecter des employés initialement affectés à des cours ou services particuliers (p. ex. un instructeur de mathématiques de 10<sup>e</sup> année, un conseiller en orientation) vers un espace d'apprentissage flexible où les apprenants peuvent aller et venir en fonction de leurs responsabilités et de leurs emplois du temps. D'autres organismes ont créé des horaires flexibles pour leurs programmes, ce qui permet aux étudiants de commencer et de finir à l'heure qu'ils souhaitent tout au long de l'année et de terminer leur travail à un rythme qui concorde avec leurs besoins. De nombreux organismes offrent également aux apprenants un soutien individuel, selon les besoins.

*Diffusion grâce à de nouveaux partenariats et à des canaux diversifiés*

La diffusion est essentielle pour accroître la sensibilisation des services et des programmes existants. De nombreux organismes ont adopté de nouvelles approches pour aller à la rencontre des apprenants potentiels, dont un renforcement de leur présence sur les médias sociaux et de nouveaux partenariats, mais le recrutement des participants demeure un défi pour de nombreux organismes.

Le développement de partenariats solides avec des organismes partageant des objectifs communs est souvent essentiel à la réussite des activités de diffusion. De nombreux organismes d'alphabétisation s'associent à des organismes communautaires et à d'autres partenaires pour concevoir les cursus et fournir les services requis; toutefois, ces partenariats peuvent également aider à repérer les apprenants potentiels et à offrir des recommandations plus efficaces.

Figure 14 Innovations dans la mise en œuvre des programmes

Amélioration de la sensibilisation des services et de l'accès à ceux-ci		
A1	Accroissement de la diffusion grâce à de nouveaux partenariats	67 %
A2	Amélioration de la diffusion auprès des groupes participants visés au moyen de canaux diversifiés	63 %
A3	Amélioration de la clarté et de la pertinence des communications et des messages aux participants visés	46 %
A4	Meilleur accès aux séances d'information et aux procédures d'admission	40 %
A5	Raffinement des critères d'admissibilité	19 %
Amélioration des processus d'évaluation des besoins des participants		
B1	Évaluation du niveau d'alphabétisation	55 %
B2	Évaluation des compétences générales	32 %
B3	Évaluations plus adaptées aux différences culturelles	29 %
B4	Évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA)	20 %
B5	Intégration d'évaluations mieux liées au monde du travail	18 %
B6	Soutien pour la reconnaissance des titres de compétences étrangers	8 %
Personnalisation des programmes en fonction des besoins des participants		
C1	Processus de personnalisation du contenu des programmes selon les besoins de chaque participant	64 %
C2	Programmes plus pertinents par rapport au contexte	58 %
C3	Programmes plus adaptés aux différences culturelles	53 %
C4	Ressources pour une gestion active des cas	31 %
Maximisation de l'engagement envers les programmes		
D1	Au moyen d'options de prestation flexibles	67 %
D2	Au moyen de programmes modulaires dotés de plusieurs points d'entrée et de sortie	41 %
D3	Au moyen d'options d'apprentissage entre pairs ou de mentorat	34 %
D4	Au moyen d'éléments expérientiels dans les programmes	20 %
D5	Au moyen d'incitatifs financiers	17 %
Amélioration du soutien pour les objectifs après les programmes		
E1	Services d'emploi (p. ex. aide en recherche d'emploi, orientation professionnelle)	41 %
E2	Subventions pour le transport ou les services de garde	35 %
E3	Possibilités de mentorat (p. ex. soutien entre pairs, réseautage)	29 %
E4	Aide au maintien (p. ex. maintien en emploi, éducation)	26 %
E5	Subventions salariales	11 %

Les répondants au sondage ont fourni des exemples de stratégies de diffusion qui, pour la plupart, consistaient à disposer d'employés qualifiés et dévoués prêts à se mobiliser et à aller à la rencontre des apprenants potentiels. Certains organismes ont un travailleur de proximité qui travaille à encadrer les participants existants et à établir un lien de confiance avec eux. En effet, alors que de nombreux organismes se tournent vers des organismes partenaires pour encourager les recommandations, le bouche-à-oreille est une méthode de diffusion efficace pour les organismes qui fournissent des services à des groupes culturels.

*« Nous avons deux travailleurs de proximité qui prennent la route chaque jour pour aller à la rencontre de la collectivité. Nous rendons visite aux organismes ethnoculturels, nous nous rendons à des événements communautaires, nous offrons des séances d'orientation, nous organisons des événements pour les jeunes et pour les personnes âgées, et nous célébrons la journée internationale de la femme en invitant une personne à venir nous parler des défis rencontrés par les femmes. Chacun des 365 jours de l'année, nous faisons la promotion de nos programmes. Notre site Web est toujours très à jour. Notre meilleure promotion, c'est le bon vieux bouche-à-oreille. »*

*Beba Svigir, Calgary Immigrant Women's Association*

### *Personnalisation du contenu des programmes selon les besoins de chaque participant*

Les répondants des organismes ACE ont donné un certain nombre d'exemples qui illustrent les innovations qu'ils ont apportées au moyen de programmes personnalisés. Ces programmes sont conçus en tenant compte des besoins des apprenants adultes, de leur niveau de compétences et de leur expérience. Des approches sur mesure centrées sur l'apprenant permettent aux fournisseurs de services d'adapter leurs interventions à tous les apprenants ayant des besoins communs tout en assurant un apprentissage plus pertinent, plus intéressant et plus attrayant. Selon un répondant au sondage, la personnalisation du contenu des programmes permet aux praticiens de prendre en charge les apprenants « à un moment où ils sont confiants pour ensuite développer leurs compétences ». Pour de nombreux répondants, la personnalisation ne consiste pas seulement à remédier aux lacunes que les apprenants peuvent avoir en matière de compétences, mais aussi à dépasser les barrières émotionnelles, psychologiques et sociales qui les empêchent d'apprendre.

L'apprentissage réflexif est l'une des caractéristiques majeures du processus de personnalisation. Dans le but de faire des programmes véritablement adaptés aux besoins des apprenants, les praticiens doivent fournir un espace où les apprenants peuvent partager leur expérience afin d'en faire une évaluation. Les répondants au sondage ont indiqué que ce processus doit nécessairement passer par l'établissement d'un lien de confiance et le maintien d'une communication ouverte avec les apprenants. En effet, de nombreux programmes dotés d'outils d'apprentissage personnalisés reposent sur la contribution des apprenants.

Tant dans le sondage que dans les entrevues, les participants à la recherche ont souligné l'importance de ressources d'apprentissage culturellement adaptées pour les apprenants issus des populations autochtones et nouvellement arrivés. L'accès à des ressources d'apprentissage culturellement adaptées a été jugé essentiel à la réussite des programmes d'alphabétisation. En effet, les programmes et les approches d'apprentissage qui reflètent la culture, les normes et les

traditions d'une personne garantissent à cette dernière la pertinence des ressources d'apprentissage. Réciproquement, les approches d'apprentissage culturellement adaptées peuvent aider les apprenants à se sentir inclus dans la classe et à bâtir leur confiance en soi en valorisant leur expérience.

**« Les programmes destinés aux populations autochtones doivent être adaptés de manière à inclure des activités traditionnelles et culturelles ainsi qu'une méthodologie d'apprentissage autochtone, en partenariat avec les membres des collectivités autochtones. Des études montrent que l'utilisation d'activités traditionnelles informelles pour enseigner l'ACE permet d'encadrer très efficacement le perfectionnement des compétences chez les populations autochtones. »**

*Répondant au sondage*

La fourniture de ressources d'apprentissage contextualisées a été citée comme étant l'un des principaux objectifs des programmes ACE. Toutefois, en ce qui concerne les collectivités culturelles, et tout particulièrement les populations autochtones, le processus d'élaboration des programmes, au-delà des programmes en tant que tels, doit s'efforcer d'inclure les leaders, les valeurs et les expériences de ces collectivités. Des études ont montré que les programmes de perfectionnement des compétences offerts aux populations autochtones au Canada sont plus efficaces lorsque la collectivité est impliquée dans l'élaboration et la prestation des programmes. En misant sur les compétences culturelles des leaders et des personnes âgées de ces collectivités, les responsables de l'élaboration des programmes peuvent s'assurer que les normes et les traditions culturelles sont reflétées dans le cursus. La réussite des programmes d'alphabétisation passe obligatoirement par des employés expérimentés et éclairés, sensibles aux besoins des populations autochtones (Klinga, 2012). L'un des principaux intervenants a résumé ce processus selon le principe suivant : « Rien pour nous sans nous. »

Certains organismes au Canada ont cherché à intégrer des approches d'apprentissage traditionnelles autochtones dans leurs programmes. L'un des principaux exemples demeure le projet pilote Miqqut, destiné aux apprenants inuits du Nunavut. Le programme intègre le perfectionnement des compétences en alphabétisation à des activités culturelles telles que la couture inuite traditionnelle. En utilisant une approche de prestation informelle, le programme aide les participants à apprendre des compétences applicables et pertinentes à leur vie quotidienne. Les premiers résultats du programme étaient positifs : les participants affichaient un mieux-être, une plus grande implication communautaire et de meilleures compétences en littératie, tandis que la collectivité bénéficiait de la préservation et de la transmission de pratiques traditionnelles.

L'un des principaux intervenants de l'organisme Essential Skills for Aboriginal Futures (ESAF) a expliqué que leurs programmes misent sur les styles d'apprentissages autochtones : *apprendre en faisant, apprendre en voyant*. Les activités d'apprentissage se concentrent sur l'apprentissage au moyen d'expériences tactiles, ce qui permet aux apprenants de faire l'expérience de ressources d'apprentissage plutôt que de les recevoir de manière passive. Les instructeurs s'attachent à enseigner l'ACE par le biais d'interactions avec des objets physiques et visuels, comme la ludification des instructions mathématiques (une carte bingo avec des fractions plutôt qu'avec des

nombre) et la manipulation physique de concepts exigeants (couper du papier en escalier pour apprendre la hauteur et la longueur d'une pente).

Les répondants au sondage ont indiqué personnaliser leurs programmes de manière à refléter la culture et les expériences des apprenants dans le contexte des programmes ACE, ce qui comprend l'intégration de la préparation de plats traditionnels dans les programmes d'alphabétisation en matière d'alimentation et de santé, ainsi que les approches traditionnelles de guérison émotionnelle et spirituelle. L'un des répondants a mentionné l'ajout de **cercles de guérison autochtones** dans la prestation des services de son organisme. Facilités par les aînés autochtones, les cercles de guérison traitent la dépendance et la toxicomanie d'une façon constructive et culturellement adaptée, avant que les apprenants se lancent dans le perfectionnement de leurs compétences en littératie.

Les répondants au sondage ont fourni des exemples de programmes innovants personnalisés de différentes manières. L'étendue de la personnalisation des programmes d'apprentissage des organismes ACE pour mieux répondre aux besoins de leurs apprenants illustre la grande utilité de cette approche dans la prestation du perfectionnement ACE. Voici quelques exemples de programmes personnalisés mentionnés par les répondants :

- **Préparation au marché du travail avec petit extra** : Basée à Peterborough, en Ontario, la Trent Valley Literacy Association (TVLA) offre ce programme aux personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Le programme enseigne à des petits groupes de participants les compétences préparatoires à l'emploi. La TVLA a ajouté une composante sur la résilience pour donner aux apprenants les moyens de faire face à l'adversité. Par ailleurs, le programme offre de la nourriture à ses apprenants, agissant ainsi sur un problème courant d'insécurité alimentaire.
- **Les mardis à niveau** : Le Cégep de l'Outaouais offre à ses apprenants adultes la possibilité de retourner à l'école grâce à un atelier hebdomadaire conçu pour développer leurs compétences d'apprentissage; un encadrement essentiel pour des adultes qui se dirigent vers une formation postsecondaire. Pendant les dix premières semaines du programme, chaque mardi soir, les étudiants adultes sont invités à assister à cet atelier. Les facilitateurs intègrent le perfectionnement des compétences ACE dans leurs stratégies d'apprentissage pratique : comment prendre des notes en classe, travailler en groupe, gérer efficacement son temps, se préparer aux examens, donner une présentation orale et utiliser plus efficacement les outils d'écriture, entre autres. L'objectif du programme est de minimiser les obstacles à l'apprentissage qui empêchent les apprenants de réussir leur transition vers des programmes éducatifs plus poussés. Face aux commentaires positifs des apprenants, les facilitateurs ont ensuite ajouté un atelier chaque année.
- **Renforcer les familles touchées par l'incarcération** : Le Regroupement canadien d'aide aux familles des détenu(e)s (RCAFD) organise des événements pour offrir encadrement et information aux familles ayant des interactions avec le système judiciaire. Ces événements sont toujours tenus dans des bibliothèques canadiennes pour encourager les familles de délinquants à s'orienter vers l'alphabétisation, à établir une relation avec leur bibliothèque locale et à utiliser l'apprentissage pour encadrer la réintégration des délinquants mis en liberté. Le

programme vise aussi à sensibiliser et à informer le public sur les taux d'analphabetisation des délinquants incarcérés et mis en liberté.

- ***Magic Carpet Ride*** : Grâce au programme Magic Carpet Ride, la CanLearn Society permet aux adultes d'apprendre comment encadrer l'apprentissage de leurs enfants, d'élever leurs propres aspirations et de bâtir leur motivation et leur confiance pour continuer eux-mêmes à apprendre. Mettant l'accent sur le perfectionnement intergénérationnel des compétences en littératie, ce programme enseigne aux apprenants adultes les compétences de base en littératie afin qu'ils disposent des ressources nécessaires pour transmettre ces compétences à leurs enfants et ainsi briser le cycle de la pauvreté et du faible niveau d'alphabétisation.
- ***Money Matters*** : Le programme Money Matters est un exemple de partenariat réussi d'élaboration de cursus et de prestation de services respectant les besoins des apprenants. Partiellement fondé par la Banque TD et mis en œuvre par des employés bénévoles de TD partout au pays, l'organisme ABC Life Literacy a collaboré avec la banque pour concevoir des ressources d'apprentissage en littératie financière pour les apprenants adultes ainsi que des ressources d'apprentissage adaptées aux nouveaux arrivants et aux populations autochtones. Les ressources du programme utilisent un langage clair et simple pour couvrir des concepts bancaires de base tels que les calendriers de dépenses et les manières d'économiser et d'emprunter de l'argent.

L'application de ce programme souligne également l'importante contribution des experts bénévoles dans la prestation de programmes d'apprentissage spécialisés aux apprenants adultes. Les principaux intervenants impliqués dans l'élaboration du programme ont mentionné que la prestation de contenu spécialisé par des instructeurs bénévoles experts augmentait la confiance des apprenants et stimulait leur intention de modifier leur comportement.

*« Le fait que les instructeurs soient bénévoles renforce l'importance de leurs propos. Ce n'est pas nous qui leurs disons d'être là, c'est eux qui choisissent de le faire, car ils veulent le faire, et veulent redonner à leur collectivité. On constate une dynamique d'enseignement vraiment très généreuse, où les apprenants ont tendance à être plus enclins à écouter les conseils et les informations d'instructeurs bénévoles. »*

*Mack Rogers, ABC Literacy*

### *Programmes plus pertinents par rapport au contexte*

L'élaboration de programmes pertinents par rapport au contexte est l'un des autres domaines d'innovation des organismes ACE. Les programmes contextualisés alignent les activités d'apprentissage, les ressources et les concepts sur une matière ou une profession particulière, en accord avec les objectifs de l'apprenant. Ces programmes permettent aux apprenants d'acquérir les compétences et les connaissances de base dont ils ont besoin pour réussir leur transition vers une profession particulière ou un programme éducatif donné. Tel que l'illustrent les exemples ci-dessous, de nombreux programmes personnalisent également leurs ressources d'apprentissage en fonction des besoins de leurs groupes d'apprenants particuliers.

- **Tourisme et ressources humaines dans les communautés de langue officielle en situation minoritaire (CLOSM)** : Le projet pilote de tourisme et de ressources humaines dans les CLOSM est un programme contextualisé conçu par la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA). Lancé en 2017, le projet se décline en deux objectifs principaux : offrir un perfectionnement ACE aux adultes peu alphabétisés et aux nouveaux arrivants francophones dans les communautés de langue officielle en situation minoritaire et assurer l'employabilité des adultes peu qualifiés et des nouveaux arrivants qui cherchent à s'intégrer dans le marché du tourisme et de la représentation en Ontario. La formation se déroule sur 16 semaines, comprenant un stage de trois semaines. Le contenu de la formation est contextualisé : les apprenants apprennent des compétences particulières (ACE, compétences générales, compétences techniques et aptitudes à communiquer) nécessaires pour réussir dans ce secteur. Tant l'aspect théorique que le volet pratique de cette formation préparent les apprenants à l'une des trois professions de ce secteur : réceptionniste d'hôtel, serveur d'aliments et de boissons ainsi que préposé à l'entretien ménager.
- **Programmes de formation aux services en milieu de travail de la CIWA** : La Calgary Immigrant Women's Association (CIWA) offre un certain nombre de programmes d'apprentissage professionnel aux femmes immigrantes peu qualifiées à Calgary. Ces programmes assurent un perfectionnement des compétences en littératie de base pour préparer les femmes à des professions particulières, notamment la garde d'enfants, la cuisine à la chaîne, le service de restauration, l'entretien ménager et la vente au détail. La CIWA travaille avec les employeurs pour personnaliser le cursus en fonction de leurs besoins. La CIWA élabore ensuite des ressources d'apprentissage qui enseignent aux femmes le vocabulaire particulier propre à telle ou telle profession. Par exemple, la CIWA a souvent recours à des dictionnaires illustrés pour représenter des actions ou des objets courants de cette profession. L'objectif est d'offrir aux femmes peu ou pas du tout scolarisées les compétences et les qualifications de base dont elles ont besoin pour pouvoir prétendre à certaines professions offertes par les employeurs partenaires.

## Améliorations à apporter

Si les fournisseurs de services ACE s'efforcent de fournir un service de haute qualité, on peut encore améliorer certains points et consolider la prestation des services. Sur la base des cinq grandes catégories présentées dans la section sur l'innovation, les répondants ont identifié les éléments clés des programmes qui, selon eux, ont le plus besoin d'être améliorés. Pour cette question, une autre activité a été ajoutée : *suivi des résultats et meilleures pratiques*.

Les répondants ont été invités à réfléchir aux besoins en matière de prestation de services et d'apprentissage de certains groupes d'apprenants, dont les personnes à faible revenu, les personnes sans emploi ou à emploi précaire, les populations autochtones, les personnes handicapées, les nouveaux arrivants au Canada, les jeunes, les personnes âgées, les personnes incarcérées ou les délinquants récemment mis en liberté ainsi que les personnes issues du CLOSM.

Les résultats semblent indiquer que la sensibilisation et l'accessibilité des services sont les sujets qui préoccupent le plus les répondants. En effet, dans tous les groupes d'apprenants, les dossiers de



sensibilisation et d'accessibilité sont ceux qui nécessitent le plus d'améliorations. Les répondants ont mentionné le défi auquel ils doivent faire face lorsqu'ils essaient de trouver des participants à leurs programmes. Souvent, les apprenants ne savent pas vers qui se tourner pour accéder aux services, alors que les collectivités qui ne disposent pas de réseaux suffisamment vastes entre les organismes communautaires ne sont pas en mesure de diriger les personnes vers les bons organismes. L'une des priorités très souvent mentionnée par les parties prenantes était de continuer à investir dans la diffusion pour élargir la sensibilisation des programmes auprès des apprenants et dans l'élaboration de modèles de prestation créatifs pour améliorer l'accès aux programmes et la mobilisation.

Selon les répondants au sondage, la sensibilisation des services représente le défi le plus important pour les programmes fournis aux personnes âgées. Cette conclusion concorde avec les expériences partagées par les principaux intervenants qui travaillent directement avec les personnes âgées. En effet, le plus gros défi n'est pas la disponibilité ou la qualité des services, mais tout simplement de faire connaître les programmes existants aux personnes âgées dans leur collectivité.

*« Comment les centres pour aînés peuvent-ils entrer en contact avec ceux qui ne vont pas dans ces centres? Et qu'en est-il des gens qui vivent en appartement ou en maison et qui ne sortent que très rarement? Un grand nombre de mes clients recevant de l'aide sociale avaient un faible niveau d'alphabétisation. Ils ont peur de remplir des formulaires. Qu'il s'agisse de loisirs, de soins médicaux, ou autres, ils ont peur, car ils ne comprennent pas la terminologie, que ce soit en ligne ou sur papier. Et bien souvent, la seule façon de recruter des personnes âgées, c'est que les groupes communautaires reprennent contact avec elles. »*

*Intervenant principal*

Les personnes âgées vivant dans la pauvreté manquent de soutien social, comme des amis et des membres de la famille qui pourraient les aider à accéder aux aides sociales disponibles. Par ailleurs, les personnes âgées peu alphabétisées et ayant des compétences numériques limitées n'ont probablement pas les connaissances ou les aptitudes nécessaires pour naviguer sur les portails gouvernementaux et dans les programmes sociaux annoncés en ligne.

Dans certaines juridictions, on a commencé à s'attaquer aux problèmes de sensibilisation en fournissant des points d'accès uniques, que ce soit dans un endroit physique, en ligne ou par téléphone. Par exemple, les lignes téléphoniques de services communautaires telles que le 311 ou le 211, un réseau d'information sur les services sociaux et de santé appuyé par Centraide, offrent, notamment aux personnes âgées, un accès facile à de l'information sur les services sociaux qui leur sont disponibles.

Au-delà de l'accroissement de la sensibilisation et de l'accessibilité des services, les parties prenantes étaient particulièrement préoccupées par l'amélioration de la mobilisation des participants pendant les programmes et par la disponibilité de services de soutien complets à la suite des programmes, tout particulièrement pour les personnes à faible revenu, sans emploi ou à emploi précaire. Les répondants au sondage ont suggéré un certain nombre d'approches pouvant améliorer la mobilisation des apprenants tout au long de leur programme, dont les ressources culturellement adaptées, l'apprentissage expérientiel et les possibilités de mentorat, de même

qu'une plus grande marge de personnalisation des ressources d'apprentissage pour les instructeurs.

Les répondants ont également souligné le besoin d'améliorer les programmes personnalisés pour les personnes handicapées, les populations autochtones et les nouveaux arrivants au Canada. Tel qu'il a été mentionné précédemment, les apprenants issus de collectivités culturelles tirent avantage d'un accès à des ressources culturellement adaptées. Pour les petits organismes communautaires qui voient de plus en plus de nouveaux Canadiens arriver dans leurs programmes, l'adaptation de leurs ressources et des approches utilisées pour refléter les besoins des apprenants est un processus souvent complexe et coûteux. Il en va de même pour les organismes travaillant avec des apprenants autochtones. Toutefois, le projet d'inventaire des compétences essentielles des Premières Nations, des Inuits et des Métis (FIMESIP) de la Fondation canadienne pour le développement de carrière (FCDC) permet aux organismes ACE d'accéder à un inventaire et à des études de cas portant sur des projets de compétences essentielles réussis et innovants pour les apprenants autochtones (Fondation canadienne pour le développement de carrière, 2019).

Peu de répondants ont identifié d'autres éléments à améliorer dans les programmes destinés aux personnes âgées. Si peu de répondants ont formulé des commentaires directs sur ce point, les programmes ACE pour les personnes âgées ont tendance à avoir des objectifs qui sont plus pratiques (apprendre à utiliser les nouvelles technologies ou à gérer les décisions de soins de santé), personnels (apprendre à lire ou écrire pour la première fois) ou sociaux (rencontrer les autres membres de sa collectivité, faire face à l'isolement social) que les programmes visant d'autres groupes d'apprenants.

La figure 15 ci-dessous résume les conclusions de l'étude pour toutes les catégories, par domaine d'activité des programmes et groupe d'apprenants. La proportion la plus élevée de répondants est représentée en bleu foncé, la proportion moyenne est représentée en jaune et la proportion la plus faible est représentée en orange. En d'autres termes, les domaines en bleu sont ceux pour lesquels la plupart des répondants pensent que des améliorations doivent être apportées, tandis que les domaines en orange sont ceux pour lesquels une minorité de répondants pensent que des améliorations doivent être apportées.

Figure 15 Principales améliorations à apporter pour les groupes d'apprenants visés

	Sensibilisation et accessibilité des services	Évaluation des besoins des participants	Personnalisation des programmes	Mobilisation des participants pendant les programmes	Services de soutien complets après les programmes	Suivi des résultats et meilleures pratiques
Personnes à faible revenu	72 %	38 %	39 %	54 %	50 %	45 %
Personnes sans emploi	70 %	42 %	39 %	49 %	47 %	41 %
Personnes à emploi précaire	61 %	38 %	37 %	41 %	42 %	37 %
Personnes handicapées	59 %	40 %	47 %	39 %	34 %	28 %
Populations autochtones (Premières Nations, Inuits, Métis)	55 %	34 %	43 %	39 %	36 %	32 %
Nouveaux arrivants au Canada	56 %	40 %	43 %	32 %	34 %	32 %
Jeunes	50 %	34 %	35 %	44 %	33 %	34 %
Personnes incarcérées ou délinquants récemment mis en liberté	43 %	30 %	34 %	33 %	30 %	31 %
Personnes âgées	48 %	28 %	34 %	24 %	16 %	22 %
Minorités de langue officielle	35 %	21 %	21 %	17 %	13 %	17 %

Légende

Valeurs les plus faibles

Valeurs les plus élevées

## Efficacité des programmes de réduction de la pauvreté et de perfectionnement en littératie

La diversité des services et programmes offerts aux adultes vivant dans la pauvreté peut être très impressionnante pour les personnes ayant des compétences limitées en littératie. Les adultes qui manquent de compétences numériques et de compétences de lecture de base peuvent avoir du mal à trouver comment et où accéder à ces services. Souvent, les adultes dans le besoin utilisent le réseau de soutien social pour répondre à un besoin immédiat, comme un refuge ou une banque alimentaire. Bien qu'essentiels, ces services temporaires à court terme ne font qu'atténuer l'expérience de pauvreté d'une personne. Faute d'une plus grande intégration des services et des mesures de soutien de réduction de la pauvreté, le réseau existant de programmes de réduction de la pauvreté sera inefficace pour enrayer les causes sous-jacentes de la pauvreté.

Dans l'optique d'améliorer l'efficacité d'une stratégie de réduction de la pauvreté centrée sur le perfectionnement ACE, les répondants au sondage ont été invités à dégager, à partir d'une liste de 27 options, les domaines prioritaires où investir pour aider à favoriser une meilleure intégration des services. Parmi les options qu'ils avaient identifiées comme étant prioritaires, les répondants ont ensuite dû faire un classement des cinq priorités les plus importantes.

### *Accès au financement et utilisation de celui-ci*

**« L'aide sociale, le ministère de l'Immigration, le ministère de l'Éducation, etc., doivent investir dans le rehaussement des compétences en alphabétisation et en littératie en offrant des services internes ou en collaborant davantage avec les services externes afin de mettre sur la route de leur clientèle des outils et des services essentiels à leur réussite dans la vie et en emploi. »**

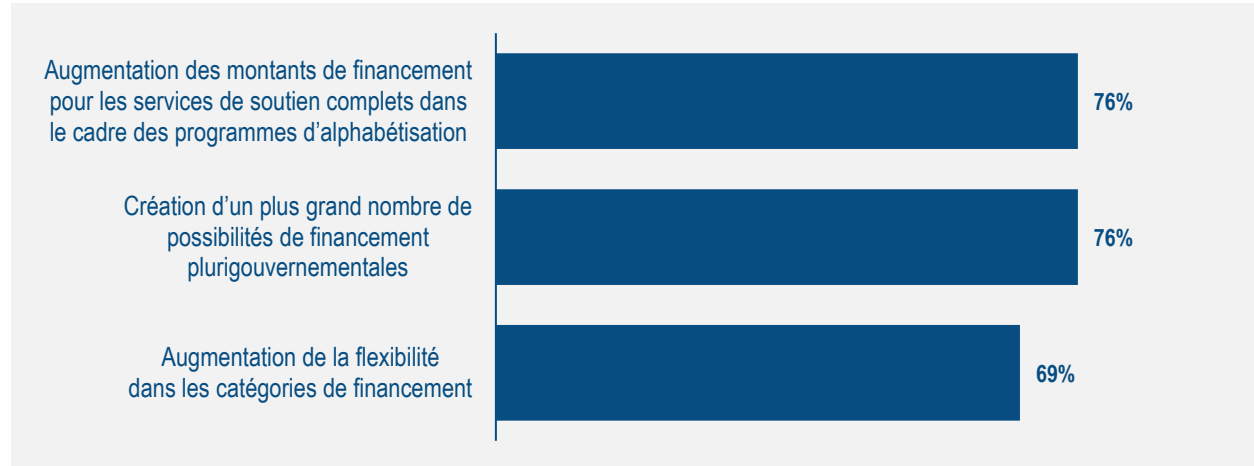
*Répondant au sondage*

Partout au pays, les fournisseurs de services d'ACE reçoivent du financement de sources variées. La plupart obtiennent du soutien pour leurs programmes par le biais de ressources provinciales spéciales ou de la part d'agences fédérales; mentionnons notamment le financement par projet du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE), ou encore les programmes English as a Second Language (ESL) et Français langue seconde (FLS) financés par Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC). Les organismes ont également accès à un soutien financier ou autre de la part des fondations philanthropiques, des centres d'emploi, des organismes non gouvernementaux et des organismes communautaires (tels que les banques alimentaires, les refuges d'urgence locaux pour les sans-abris et les centres de distribution de vêtements) qui fournissent des services complémentaires.

Les répondants au sondage ont été invités à dégager les priorités, la manière d'accéder aux fonds dont ils ont besoin et les conditions associées à leur utilisation. Les répondants ont massivement cité les dossiers de l'accès au financement et de son utilisation comme prioritaires. Les trois domaines présentés aux répondants au sondage ont été identifiés comme des priorités clés par plus des deux tiers. Mentionnons l'augmentation du financement pour les services de soutien complets (76 %), la création davantage de possibilités de financement plurigouvernementales qui combinent les objectifs de littératie et de réduction de la pauvreté (76 %) et l'assurance d'une plus grande

flexibilité dans la prise de décisions des organismes quant à l'utilisation de leurs ressources (69 %). Les conclusions sont présentées dans la figure 16 ci-dessous.

**Figure 16** Priorités concernant l'accès au financement et l'utilisation de celui-ci



Les répondants ont ajouté des commentaires sur la structure et la disponibilité des modèles de financement pour les programmes ACE, en particulier en ce qui concerne le financement par projet. Depuis 2014, le BACE a adopté un modèle de financement par projet plutôt qu'un modèle de financement de base pour encourager les organismes ACE à innover et à tester de nouvelles approches de prestation des programmes. En pilotant de nouveaux projets, les organismes peuvent plus facilement repérer les approches efficaces à mettre en œuvre. Toutefois, cette approche signifie également que les organismes ne disposant pas d'un financement de base ne sont pas en mesure de continuer à faire fonctionner correctement les programmes après la fin de l'entente de financement du projet. De nombreux répondants se sont également plaints que le cycle d'élaboration de projets et de demandes de subvention réduit considérablement le montant des ressources disponibles pour l'ACE.

### *Coordination et partenariats*

Tel qu'il a précédemment été mentionné dans ce rapport, de nombreux organismes ACE comptent sur les partenariats avec des fournisseurs de services locaux pour offrir d'autres services à leurs apprenants. Ces services complémentaires sont souvent essentiels pour que les apprenants puissent avoir accès aux services dont ils ont besoin et pour permettre aux fournisseurs de services de rationaliser la prestation des services à l'échelle locale.

Lors du sondage, les répondants ont eu le choix entre trois options possibles pour améliorer la coordination de la prestation des services à l'échelle locale et, parallèlement, encourager de plus grands partenariats entre les organismes ACE et les organismes de réduction de la pauvreté. Les résultats sont présentés à la figure 17 ci-dessous.

Les répondants ont indiqué que la coordination des services est plus utile lorsqu'elle s'effectue à l'échelle locale plutôt qu'à l'échelle nationale. Moins de la moitié des répondants au sondage (40 %) ont trouvé qu'il serait efficace d'avoir un organisme national de surveillance des collaborations et de la coordination des services entre les organismes ACE et les organismes de réduction de la pauvreté. Par contre, la majorité (77 %) a estimé qu'une meilleure coordination intergouvernementale dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté était une priorité fondamentale.

Ce résultat fait écho à ceux de la section précédente au sujet de l'accès au financement et de l'utilisation de celui-ci. Pour les répondants, il était clair que les gouvernements doivent travailler plus étroitement ensemble, à tous les niveaux et dans tous les départements, afin de mieux aligner leurs objectifs stratégiques de réduction de la pauvreté et d'alphabétisation. De cette manière, les gouvernements font une meilleure utilisation des fonds existants, encouragent l'élaboration de programmes axés sur une prestation de services intégrés et assurent un plus grand soutien aux personnes vivant dans la pauvreté.

**Figure 17 Priorités pour accroître la coordination et les partenariats**



Les répondants au sondage ont fait ressortir le besoin de créer et d'encourager les processus et les opportunités de rencontre, de communication et de collaboration entre les organismes communautaires. Toutefois, certains répondants ont souligné que si la coordination et la collaboration à l'échelle locale entre les programmes de réduction de la pauvreté, les services d'emploi et les programmes d'alphabétisation sont essentielles, les structures de financement existantes encouragent la concurrence. Les sources de financement disponible étant limitées, les organismes doivent rivaliser avec de potentiels organismes partenaires pour les mêmes bourses. De nombreux répondants sont de l'avis que la structure de financement actuelle est responsable d'une atmosphère qui décourage la collaboration.

Les répondants ont dégagé le rôle important du gouvernement fédéral dans l'amélioration de la coordination des services par le partage de la connaissance et des informations entre les différentes

juridictions. En effet, de nombreux programmes sont mis au point et testés au Canada, mais en l'absence d'une instance fédérale qui fasse connaître les résultats aux différentes juridictions, les leçons tirées ne sont pas mises en commun. Les organismes risquent de dupliquer leurs efforts d'élaboration de programmes plutôt que d'investir des ressources limitées dans des stratégies éprouvées, des programmes réussis et des outils existants.

### *Intégration des services sociaux, de réduction de la pauvreté et d'ACE*

*« On devrait faire en sorte qu'une personne qui se présente à notre organisme d'alphabétisation et d'acquisition des compétences de base ait automatiquement accès à tous les autres services dont elle a besoin. Ce sont les fournisseurs de services d'alphabétisation et d'acquisition des compétences de base qui savent le mieux ce qui est disponible et surtout qui savent parfaitement analyser ce dont la personne a besoin. »*

*Répondant au sondage*

La structure des programmes existants de perfectionnement ACE et de réduction de la pauvreté peut être rebutante pour des adultes peu qualifiés. En effet, les programmes financés par le gouvernement ont tendance à être cloisonnés : la responsabilité et la gouvernance sont gérées dans des départements distincts, chacun ayant ses propres objectifs globaux communs à l'ensemble des programmes. Le résultat est un système lourd et complexe de services et de soutien, qui offre plusieurs points d'accès. Les personnes qui ont besoin de ces services doivent forcément parcourir ces réseaux afin de trouver les bons points d'accès aux programmes qui leur correspondent.

Certains fournisseurs de services au Canada essaient de minimiser la confusion qui règne à ce niveau pour améliorer l'accès aux programmes. Par exemple, la COFA pilote à l'heure actuelle un centre de services à guichet unique qui fournit aux minorités francophones de l'information, une évaluation des compétences et des recommandations. L'objectif de cette approche à guichet unique est de réduire le fardeau qui pèse sur les apprenants en évaluant leurs besoins et en les orientant vers les services dont ils ont besoin.

*« Les Partenariats en éducation et formation des adultes francophones de l'Ontario (PEFA) qui pilotent le projet du Centre prototype virtuel d'information, d'évaluation et d'aiguillage (CIEA) qu'on implante dans le Nord et éventuellement dans l'Est et dans le Centre-Sud-Ouest visent exactement cela. C'est-à-dire, un guichet unique qui permet à un adulte francophone d'avoir accès à différents types de services qui vont lui permettre éventuellement de répondre à ses besoins et à ses objectifs personnels, que ce soit l'emploi, le retour aux études, l'autonomie, etc. »*

*Michel Robillard, Coalition ontarienne de formation des adultes*

Un solide réseau d'agences partenaires est un outil important pour un aiguillage efficace. Néanmoins, pour les répondants, il était clair qu'une plus grande intégration des services, tant sur le plan des politiques qu'en matière de prestation des programmes, est essentielle pour améliorer la qualité de la prestation des services des programmes de perfectionnement ACE et des services de réduction de la pauvreté. Tel que nous l'avons noté précédemment, les organismes ne peuvent pas

fournir seuls toute la gamme de services dont les apprenants ont besoin, et ils n'ont pas non plus les ressources disponibles pour le faire.

En effet, les ententes de financement entre les organismes gouvernementaux et les fournisseurs de services d'ACE entravent souvent les praticiens dans leur réponse aux besoins de leurs apprenants. La rigidité des ententes de financement limite la portée de leurs activités à celles qui sont directement liées aux services de perfectionnement des compétences. Comme l'a mentionné un répondant, la structure de financement actuelle « promeut la concurrence entre les agences » plutôt que de récompenser les partenariats entre les différents départements. Une plus grande intégration des politiques et une meilleure coordination entre les départements des gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux ainsi qu'à tous les niveaux de gouvernement pourraient aider à orienter les ressources vers une plus grande intégration des services pour les apprenants adultes.

Il existe des exemples prometteurs de prestation de services intégrés sur le plan politique au Canada. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) de l'Ontario encadre les projets collaboratifs destinés aux apprenants adultes grâce à ses Partenariats régionaux pour l'éducation des adultes (PREA). En 2017-2018, chaque PREA de la province a bénéficié d'un financement allant jusqu'à 100 000 \$ pour investir dans de nouveaux programmes ou des programmes existants qui améliorent la collaboration dans le système d'éducation des adultes et encouragent une prestation de programmes et de services pour les adultes centrés sur l'apprenant (gouvernement de l'Ontario, 2018). Le modèle de financement par projet cherchait à encourager l'intégration des services à l'échelle locale et la collaboration entre les services destinés aux apprenants adultes, dont les programmes d'alphabétisation et d'acquisition des compétences de base, les agences d'aide à l'établissement et les fournisseurs municipaux du programme Ontario au travail.

La majorité des répondants au sondage étaient en faveur d'une intégration de tous les programmes de réduction de la pauvreté suggérés avec les services ACE. La plupart des répondants ont indiqué qu'en matière d'approche intégrée, les mesures de soutien à l'emploi (74 %) et la formation en milieu de travail (70 %) devraient être prioritaires. En effet, de nombreux organismes ACE collaborent avec les services d'emploi pour aider leurs apprenants à développer leurs compétences sur le plan de l'emploi et de l'employabilité, comme la rédaction d'un curriculum vitae, les simulations d'entrevues et les compétences de préparation à l'emploi.

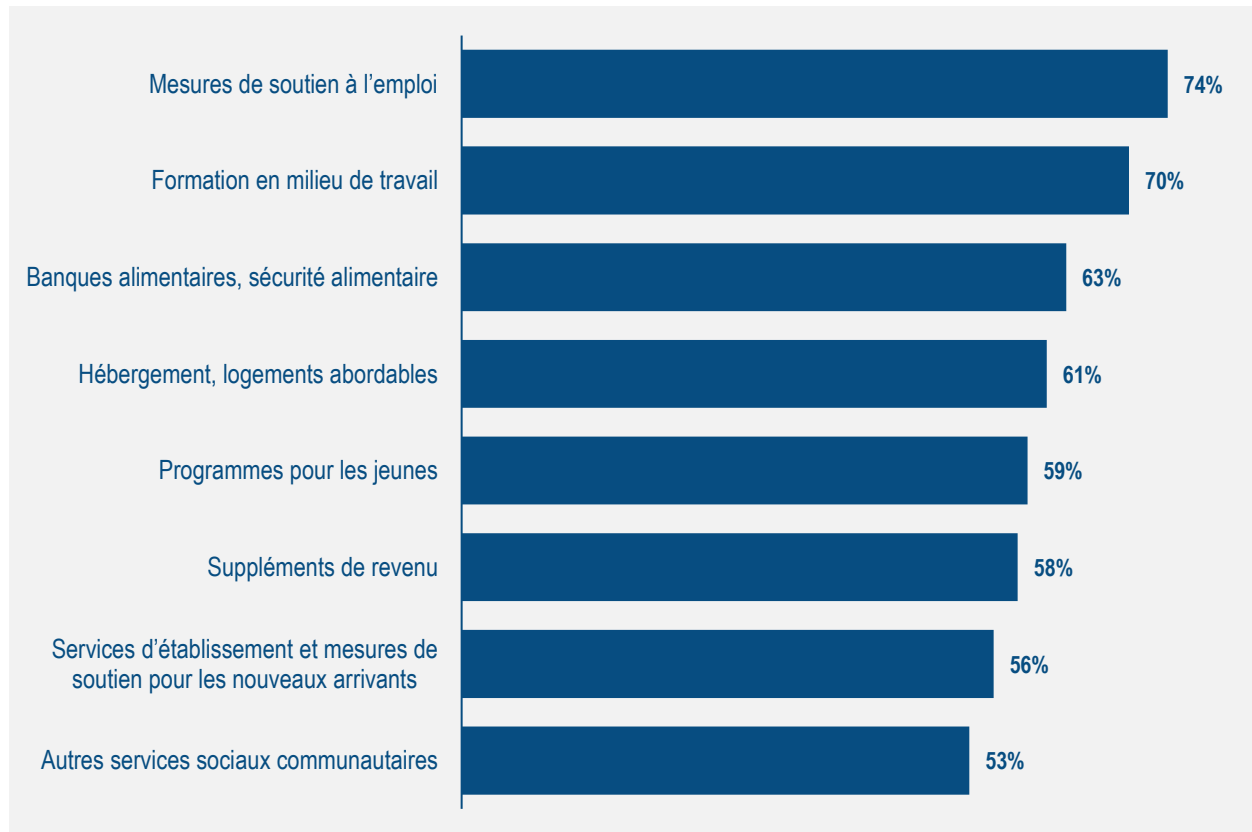
Une majorité des répondants ont indiqué que les programmes de réduction de la pauvreté ciblant les besoins essentiels, y compris ceux visant l'insécurité alimentaire (63 %), le logement (61 %) et l'aide au revenu (58 %), étaient tout désignés pour l'intégration des services. Comme nous l'avons déjà mentionné, les praticiens sont souvent les premiers à cerner les besoins de base grâce à une évaluation initiale et orienteront souvent leurs apprenants vers des organismes qui fournissent les services correspondants. Toutefois, certains organismes travaillent avec leurs organismes partenaires à intégrer les mesures de soutien, dont l'accès à la nourriture, en un même lieu.

Peu de répondants ont parlé des services d'aide à l'établissement et des mesures de soutien aux nouveaux arrivants comme étant des priorités pour l'intégration des services. Toutefois, les répondants au sondage ont indiqué que les services de soutien axés sur la communauté LGBTQ, notamment les réfugiés et les survivants à un traumatisme, font défaut dans de nombreux



domaines et pourraient effectivement être intégrés dans un mandat ACE plus vaste. Le détail des réponses au sondage est présenté à la figure 18.

**Figure 18 Priorités concernant le renforcement de l'intégration des services ACE avec d'autres programmes de réduction de la pauvreté et mesures de soutien**



## Évaluation

*« Fournir plus d'outils pour former à l'évaluation. Mieux aligner les évaluations sur les objectifs des apprenants et les besoins de la collectivité. Moins de production de rapports et de collecte de données pour les agences fournissant les services. »*

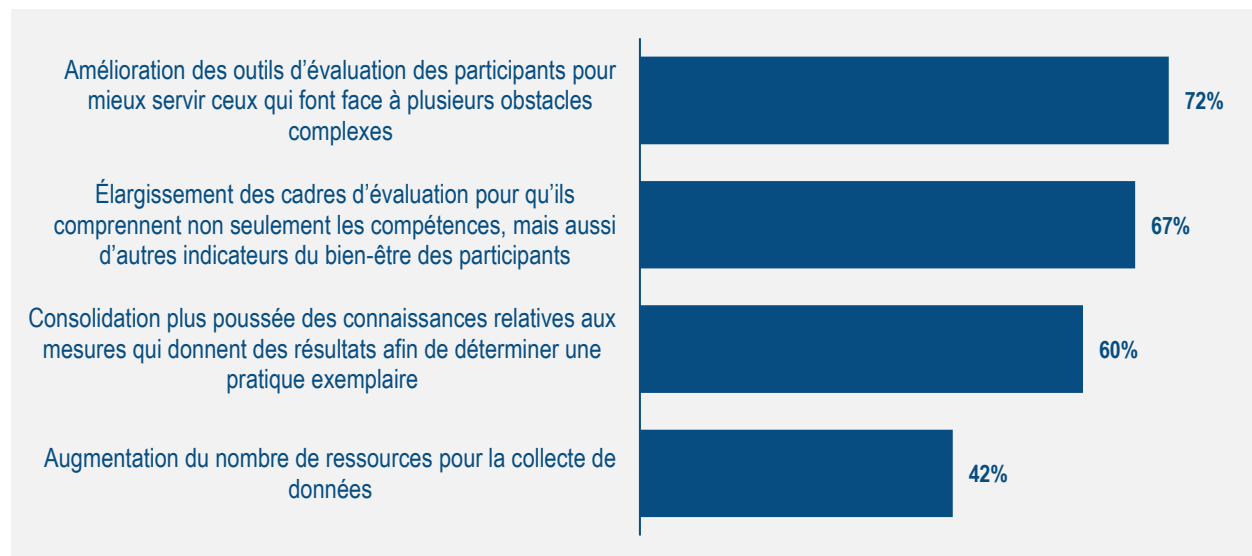
*Répondant au sondage*

Les évaluations de compétences et de programmes sont des outils clés pour déterminer l'efficacité des activités d'ACE et de réduction de la pauvreté. En ayant accès à des instruments d'évaluation bien conçus, les fournisseurs de services peuvent mieux comprendre où ils ont le plus de poids et où ils devraient investir plus de temps et de ressources. La figure 19 illustre que la plupart des répondants (72 %) pensent que ces outils ont besoin d'être améliorés pour mieux servir les personnes aux prises avec de multiples obstacles. De nombreux intervenants clés travaillant avec des apprenants ayant des compétences essentielles limitées passent énormément de temps à

supprimer les obstacles à l'apprentissage. Il est fréquent que les évaluations qui mesurent uniquement les gains en lecture, écriture et autres compétences essentielles ne fassent pas ressortir les autres réussites.

En effet, pour de nombreux répondants, il était clair que le développement des compétences n'est qu'une composante du développement global des apprenants, en plus d'une plus grande confiance en soi, d'une attitude plus positive à l'égard de l'apprentissage, d'un mieux-être général et de leur plus grande implication communautaire. Deux tiers des répondants au sondage (67 %) ont mentionné le besoin d'élargir le cadre d'évaluation afin de mieux refléter le travail qu'ils accomplissent dans l'acquisition des compétences essentielles et du capital psychologique.

**Figure 19 Priorités concernant l'évaluation**



Plus de 40 % des répondants pensent que plus de ressources devraient être attribuées à la collecte de données. Toutefois, les répondants ont également mis en garde contre le possible effet négatif des évaluations, notamment sur l'estime de soi des apprenants et sur leurs progrès; des tests de compétences onéreux peuvent avoir un effet décourageant sur les apprenants qui font face à plusieurs défis. Les outils d'évaluation qui mettent l'accent sur les résultats et qui ne concordent pas avec les objectifs d'apprentissage personnels peuvent dérouter les apprenants.

### *Diffusion et éducation*

Pour de nombreux praticiens travaillant avec des personnes vivant dans la pauvreté, le défi continu est d'informer le public et les employeurs sur les capacités des apprenants ainsi que de partager des informations sur leur travail avec d'autres dans leur domaine. Pour la plupart des répondants au sondage, la plus grande priorité est de sensibiliser et d'informer le public sur l'importance du perfectionnement ACE pour soutenir les actions de réduction de la pauvreté (73 %). La diffusion au sein de la collectivité permet à d'autres organismes de soutien de

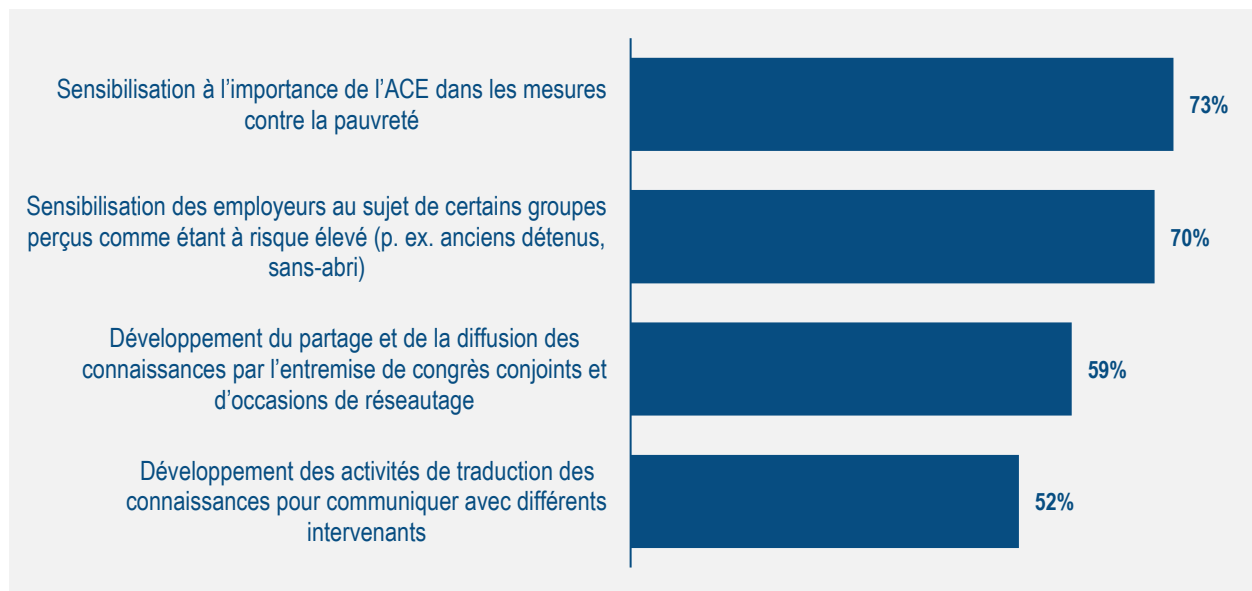
comprendre leurs rôles et leur contribution envers un objectif commun; toutefois, les répondants au sondage et les principaux intervenants ont mentionné que le manque de sensibilisation dans leur collectivité nuit à une collaboration constructive.

*« Si vous n'êtes pas dans le cercle de la pauvreté et que vous avez un emploi, il se peut que vous ne sachiez pas quels programmes d'aide aux personnes à risque existent dans votre communauté. »*

*Répondant au sondage*

De plus, pour assurer le maintien des programmes de réduction de la pauvreté sur le long terme, il reste beaucoup à faire pour sensibiliser les employeurs aux personnes aux prises avec de multiples obstacles qui ont plus de risques d'être pauvres, notamment les personnes ayant un casier judiciaire et les sans-abris ou les personnes se trouvant dans une situation de logement précaire. Pour les répondants, il était clair que la diffusion auprès des employeurs est importante pour garantir des possibilités d'emploi à leurs apprenants, mais qu'il reste beaucoup à faire pour que les employeurs aient les moyens de collaborer avec les organismes communautaires dans un effort concerté pour offrir aux apprenants des possibilités de se sortir de la pauvreté.

**Figure 20** Priorités concernant la diffusion et l'éducation sur les enjeux d'alphabétisation et de pauvreté



Afin d'assurer une plus grande sensibilisation et une meilleure diffusion des informations sur la pauvreté, les fournisseurs de services d'ACE communautaires ont adopté des stratégies qui permettent aux personnes ayant des expériences diverses de parler des causes et des conséquences de leur vie dans la pauvreté. Certains organismes ont parlé d'intégrer le cadre Bridges out of Poverty à l'élaboration de leurs programmes. Bridges out of Poverty encourage les organismes et les communautés à élaborer des stratégies et des programmes qui contribuent à changer les

politiques et à réduire la pauvreté. L'un des principes clés de ce cadre est que tout le monde a un rôle à jouer dans sa collectivité pour réduire la pauvreté et, par conséquent, que tout le monde devrait être impliqué dans les efforts de réduction de la pauvreté. Le cadre met l'accent sur l'importance de créer un dialogue entre les personnes vivant dans la pauvreté et les citoyens de la classe moyenne de leur collectivité afin d'accroître la sensibilisation et de trouver des solutions communautaires qui fournissent à tout un chacun de véritables occasions d'aider.

L'Almaguin Adult Learning Centre basé à Powassan, South River et Burks Falls, en Ontario, a encouragé ses instructeurs à assister à un atelier Bridges out of Poverty. Depuis, ce centre a tenu des tables rondes (Getting Ahead in the Getting by World) pour unir les membres de la collectivité et partager des informations sur la vie dans la pauvreté. Randie Doornink, responsable du programme et intervenant principal du projet, a parlé de l'effet transformateur que la diffusion et le partage d'informations sur l'expérience et les causes de la pauvreté de même que les solutions de réduction de la pauvreté ont eu sur la collectivité :

*« Les esprits se sont un peu échauffés, mais c'était incroyable de voir toutes les informations qu'on partageait et tous les liens qui se créaient. Les plus vieux regardaient les jeunes dans la vingtaine qui, chaque soir, s'endorment en se demandant où ils pourront trouver à manger le lendemain et se disaient : "Ça se passe vraiment dans ma communauté?" Ils ont même transmis ces informations à leurs amis et les ont partagées autour d'eux. Je pense que c'est ce genre de discussions qui, en bout de compte, fera la plus grande différence. »*

*Randie Doornink, Almaguin Adult Learning Centre*

## Analyse par sous-groupes

Des analyses par sous-groupes ont été effectuées pour dégager les différences entre les régions du Canada (Ouest canadien, Ontario, Québec, Canada atlantique et Nord canadien) et les groupes d'apprenants. L'importance de ces analyses est double. D'abord, il est impératif que les besoins et les priorités des répondants issus des groupes prédominants de l'échantillon ne dissimulent pas ceux des plus petits groupes. Aussi, afin d'assurer l'efficacité des prochains investissements dans les programmes ACE, il est important de prendre en compte les différences de priorités et de besoins des organismes travaillant dans différentes régions et avec différents groupes d'apprenants.

L'analyse des données du sondage par sous-groupes s'est axée sur des indicateurs clés qui pourraient être intéressants pour les régions et les groupes d'apprenants. De manière plus précise, les analyses par sous-groupes visaient à relever les différences de disponibilité des services de soutien complets, de modèles de prestation, d'innovations dans la mise en œuvre des programmes et de priorités pour améliorer l'efficacité des programmes ACE et de réduction de la pauvreté.

Très peu de différences sont ressorties entre les organismes travaillant dans les différentes régions du pays et, dans certains cas, il n'y en avait aucune. Les mesures de soutien considérées prioritaires par les fournisseurs de services pour leurs apprenants étaient uniformes dans tout le pays, à l'exception de très légères différences, mais aucune n'était assez importante pour faire la différence dans le paysage national.

Les analyses par groupes d'apprenants spécifiques ont révélé une uniformité et un consensus relatifs dans toutes les variables évaluées. En effet, les analyses laissent à penser que dans tous les groupes d'apprenants, il y a des priorités et des valeurs similaires et uniformes quant à la manière dont les futurs investissements dans les programmes ACE devraient être faits. Les plus grandes différences ont été observées dans les organismes servant les personnes incarcérées ou les délinquants récemment mis en liberté, les populations autochtones et les personnes handicapées. Néanmoins, les différences étaient légères et les priorités n'étaient pas trop différentes de celles des organismes servant d'autres groupes d'apprenants.

Les différences les plus notables ont été observées dans les types de services que les organismes ACE offrent pour encadrer leurs apprenants. Les résultats complets de cette analyse sont présentés à la figure 21. Voici les points saillants qui en ressortent :

- Les organismes travaillant avec des personnes incarcérées ou des délinquants récemment mis en liberté offraient aux apprenants des mesures de soutien et des types de services très différents par rapport à ceux des organismes servant d'autres groupes d'apprenants. En particulier, ils sont nettement plus enclins à fournir des services de conseil (58,8 %), du soutien en santé mentale (52,9 %), des soins adaptés aux traumatismes (52,9 %), des services de conseil en toxicomanie et des conseils juridiques aux apprenants (29,4 %). Ils sont également moins susceptibles d'offrir des plans d'apprentissage personnalisés (41,2 % contre 58,6 % à 74,2 % pour les organismes travaillant avec d'autres groupes d'apprenants).
- De la même façon, les organismes travaillant avec des populations autochtones étaient plus susceptibles de fournir des services de conseil (44 %) et du soutien en santé mentale (42 %) que les autres organismes. Ces organismes étaient également moins enclins à offrir des programmes de santé physique (28 %) que les autres organismes.
- Les organismes travaillant avec des personnes handicapées pouvaient généralement se comparer aux autres organismes quant aux priorités qu'ils accordent aux services et au soutien; toutefois, une plus grande proportion de ces organismes fournit à leurs apprenants des informations et des conseils sur les options en matière d'éducation (78,7 %) et de l'aide au transport pour accéder aux programmes ACE (78,7 %). Ces organismes étaient également plus susceptibles de fournir un soutien continu à leurs apprenants après la fin du programme (51,1 %).

Les fournisseurs de services visant ces trois groupes d'apprenants (personnes incarcérées et délinquants mis en liberté, personnes handicapées et populations autochtones) étaient tous plus enclins à fournir des conseils pour comprendre les programmes gouvernementaux et présenter des demandes; 70,6 %, 70,2 % et 68 % des organismes répondants offrant ces services à leurs apprenants.

Figure 21 Analyse par sous-groupes des mesures de soutien disponibles pour les groupes d'apprenants

	Délinquants	Membres des populations autochtones	Personnes handicapées	Personnes à faible revenu	Personnes sans emploi	Personnes peu qualifiées	Personnes âgées	Jeunes	CLOSM	Nouveaux arrivants
Renseignements et conseils au sujet des options en matière d'éducation	64,7 %	70,0 %	78,7 %	69,0 %	75,4 %	71,9 %	72,4 %	60,3 %	65,2 %	59,6 %
Plans d'apprentissage personnalisés	41,2 %	66,0 %	70,2 %	73,1 %	73,8 %	74,2 %	58,6 %	58,8 %	69,6 %	63,2 %
Transport (p. ex. billets d'autobus)	52,9 %	58,0 %	78,7 %	64,1 %	69,0 %	65,6 %	55,2 %	57,4 %	47,8 %	59,6 %
Adaptation des services selon la culture du participant	52,9 %	64,0 %	59,6 %	51,0 %	52,4 %	51,6 %	34,5 %	54,4 %	52,2 %	49,1 %
Conseils accéder aux programmes et subventions du gouvernement	70,6 %	68,0 %	70,2 %	53,8 %	57,1 %	55,5 %	44,8 %	48,5 %	47,8 %	42,1 %
Repas ou collations	58,8 %	66,0 %	61,7 %	51,7 %	48,4 %	51,6 %	51,7 %	54,4 %	39,1 %	38,6 %
Prestation de services préalables à l'emploi ou de placement professionnel	64,7 %	46,0 %	42,6 %	44,1 %	45,2 %	42,2 %	37,9 %	41,2 %	34,8 %	42,1 %
Soutien en continu après la fin du programme	29,4 %	36,0 %	51,1 %	35,9 %	37,3 %	35,2 %	27,6 %	33,8 %	34,8 %	33,3 %
Services de conseil	58,8 %	44,0 %	29,8 %	33,8 %	30,2 %	32,0 %	34,5 %	30,9 %	26,1 %	22,8 %
Soutien financier	17,6 %	30,0 %	31,9 %	25,5 %	24,6 %	25,0 %	27,6 %	27,9 %	26,1 %	19,3 %
Services de garde gratuits ou subventionnés	11,8 %	34,0 %	31,9 %	30,3 %	33,3 %	28,1 %	24,1 %	16,2 %	13,0 %	26,3 %
Soutien en santé mentale	52,9 %	42,0 %	19,1 %	21,4 %	17,5 %	20,3 %	13,8 %	22,1 %	17,4 %	8,8 %
Soins tenant compte des traumatismes subis	52,9 %	26,0 %	12,8 %	13,8 %	14,3 %	14,1 %	6,9 %	19,1 %	13,0 %	8,8 %
Programmes de santé physique	17,6 %	28,0 %	12,8 %	13,8 %	12,7 %	14,1 %	13,8 %	16,2 %	17,4 %	10,5 %
Conseils en matière de toxicomanie	35,3 %	24,0 %	6,4 %	8,3 %	8,7 %	8,6 %	6,9 %	8,8 %	4,3 %	1,8 %
Services de logement et d'hébergement	17,6 %	20,0 %	8,5 %	9,7 %	8,7 %	8,6 %	13,8 %	10,3 %	4,3 %	7,0 %
Conseils juridiques	29,4 %	10,0 %	4,3 %	5,5 %	5,6 %	5,5 %	3,4 %	4,4 %	4,3 %	5,3 %

## Transitions après le perfectionnement

Le perfectionnement des compétences est plus efficace lorsque les apprenants peuvent exprimer leurs objectifs d'apprentissage personnels et qu'ils ont reçu un plan personnalisé pour atteindre ces objectifs. Les objectifs d'un apprenant sont souvent liés aux prochaines étapes qu'il souhaite suivre, c'est-à-dire ce qu'il prévoit faire après la fin de son programme ACE. Ces objectifs peuvent être personnels et propres à l'apprenant (désir de lire des livres à ses petits-enfants ou capacité à comprendre les formulaires gouvernementaux), tout comme ils peuvent être plus vastes et sur le long terme (satisfaire aux conditions préalables d'un programme postsecondaire ou accéder au marché du travail pour la première fois).

Les transitions effectuées après le perfectionnement pour poursuivre des programmes éducatifs ou entrer sur le marché du travail peuvent souvent être jalonnées de défis et d'obstacles, la plupart du temps les mêmes qui ont empêché un apprenant d'accéder aux programmes en premier lieu. Il est nécessaire d'élaborer et de fournir du soutien après les programmes pour gérer ces obstacles et ainsi permettre aux apprenants de réussir la transition vers leurs objectifs.

### Transition vers des programmes éducatifs

Dans de nombreuses juridictions du Canada, le perfectionnement ACE de base est un programme fondamental relevant d'un système d'éducation plus vaste. En intégrant le perfectionnement des compétences de base dans un plus vaste système d'apprentissage, les participants peuvent aisément cheminer dans le système d'éducation, et ce, à leur propre rythme. Et pour faciliter l'apprentissage des adultes, les programmes d'alphabétisation de base sont souvent donnés à des étapes ou à des niveaux qui correspondent aux niveaux scolaires du système d'éducation formel. Les compétences acquises et les crédits gagnés sont ensuite reconnus dans l'ensemble du système pour encourager les apprenants à poursuivre leur éducation, que ce soit en obtenant un diplôme de formation secondaire, en accédant à des programmes de formation d'autres compétences ou en poursuivant des études postsecondaires.

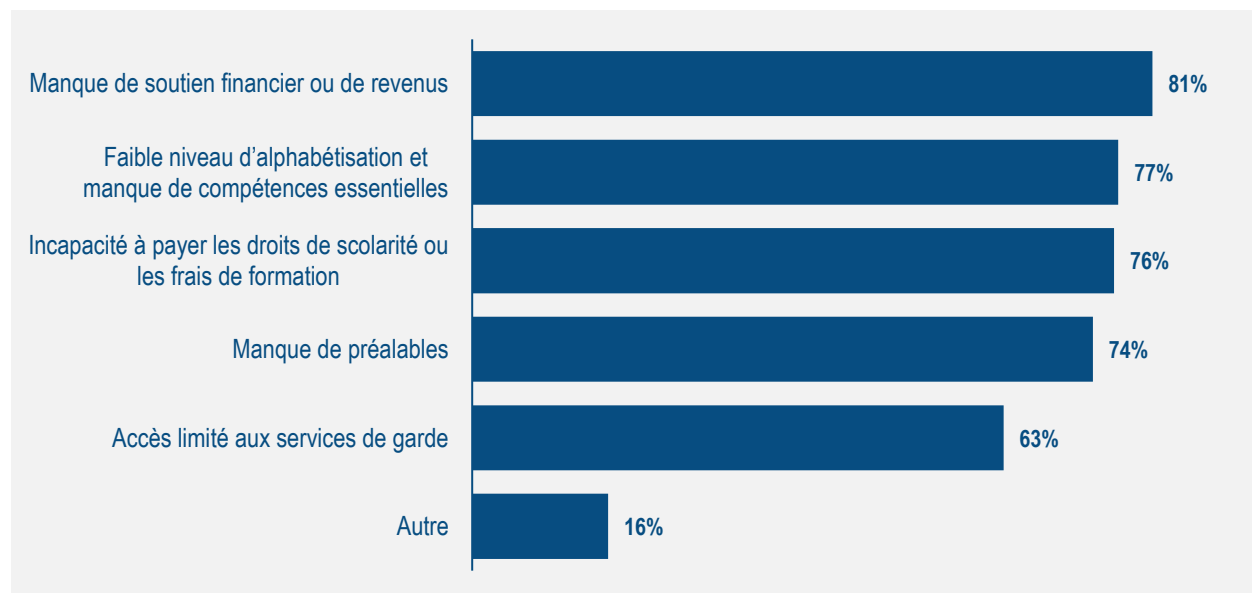
Les apprenants doivent faire face à certains défis lorsqu'ils essaient de se tourner vers des programmes d'apprentissage spécialisés. Les répondants au sondage ont relevé le manque de soutien financier et de revenu comme principal obstacle (81 %). En effet, les adultes peu qualifiés vivant dans la pauvreté manquent souvent de ressources pour payer les frais de scolarité ou d'autres dépenses, dont les livres et les fournitures (76 %). Pour certains, le choix d'étudier plutôt que de travailler peut souvent être difficile, car il implique de mettre la priorité sur des avantages à long terme plutôt que sur les besoins immédiats de la famille. Pour les parents, le manque d'accès à des soins abordables pour leurs enfants les empêche de poursuivre des programmes éducatifs plus poussés (63 %).

Par ailleurs, les répondants au sondage ont indiqué à quel point des compétences essentielles limitées peuvent créer des obstacles pour certains apprenants (77 %). En effet, il se peut que les apprenants n'aient pas les compétences nécessaires pour naviguer dans le système secondaire, notamment pour postuler à des programmes et demander de l'aide destinée aux étudiants. D'autres peuvent ne pas savoir comment apprendre, ce qui inclut les compétences pour bien étudier. Les

répondants ont également souligné que certains apprenants n'avaient pas les préalables pour suivre un programme postsecondaire (74 %).

Pour de nombreux adultes, les programmes d'alphabétisation de base représentent une manière de réintégrer le système d'éducation après une absence prolongée; dans ce cas, l'obstacle peut être de nature psychologique. En effet, certains apprenants adultes peuvent avoir eu des expériences négatives dans le système d'éducation formel et peuvent même se méfier des programmes éducatifs formels. Beaucoup de répondants ont indiqué que le manque d'estime de soi et de confiance en soi dû à un traumatisme ou à des expériences négatives et associé à un échec personnel dans le système d'éducation formel décourage les apprenants à passer à cette étape. Nombre d'apprenants n'ont quant à eux pas la résilience nécessaire pour surmonter les défis qui surviennent dans leurs cours, pour s'adapter à l'évolution de leurs attentes ou encore pour gérer le stress.

**Figure 22 Obstacles à une éducation plus poussée**



### Transition vers le marché du travail

L'intégration sur le marché du travail de personnes vivant dans la pauvreté est vue comme un outil efficace de réduction de l'incidence de la pauvreté. Toutefois, un certain nombre de défis structurels peuvent empêcher les adultes peu qualifiés de faire la transition vers le marché du travail canadien. La conjoncture économique entourant ces programmes joue un rôle majeur dans la sortie de la pauvreté des personnes ayant des compétences limitées. La demande des employeurs pour une main-d'œuvre peu qualifiée et la qualité des emplois disponibles pour les travailleurs peu qualifiés (soit des emplois permanents à temps plein) détermineront inévitablement si ces derniers peuvent facilement se sortir de la pauvreté.



Alors que l'économie nationale est en train de passer à une économie du savoir, la demande pour une main-d'œuvre hautement qualifiée devrait augmenter. Certains économistes estiment que d'ici 2031, plus des trois quarts des travailleurs en Ontario auront besoin d'un diplôme postsecondaire (Literacy Link South Central, 2014). Le nombre de moins en moins élevé d'emplois peu qualifiés pose un problème pour les adultes ayant des compétences limitées en littératie qui cherchent à entrer sur le marché du travail après un perfectionnement ACE. Ceux qui trouvent un emploi sont plus susceptibles d'être employés dans des conditions précaires, de manière temporaire et à temps partiel (Lewchuk, et. coll., 2013). En effet, en encourageant les adultes peu qualifiés à entrer sur le marché du travail, et souvent à accepter des emplois peu payés offrant peu de possibilités de croissance professionnelle, on passe à côté des causes sous-jacentes du chômage, qui sont souvent liées à un manque de compétences nécessaires pour réussir sur le marché du travail (Butterwick, 2010).

Les programmes d'alphabétisation qui prennent en compte les besoins des employeurs et répondent à la demande locale en matière de compétences peuvent aider à faciliter la transition des apprenants peu qualifiés vers le marché du travail. En effet, les programmes d'alphabétisation et de perfectionnement des compétences élaborés pour aider les adultes à trouver un emploi peuvent aider à réduire le nombre de personnes vivant dans la pauvreté. Si tous les adultes peu alphabétisés ne sont pas tous prêts ou capables de passer sur le marché du travail, la meilleure approche pour les apprenants qui souhaitent entrer sur le marché du travail est d'apprendre les compétences qui vont les aider à décrocher et à conserver un emploi.

Fait surprenant, moins de la moitié des répondants au sondage du projet national de recherche travaillent avec des employeurs qui aident d'une manière ou d'une autre leurs apprenants. Parmi les fournisseurs de services qui collaborent avec des employeurs, la plupart (24 %) cherchent à établir un réseau d'employeurs pouvant offrir à leurs apprenants un placement professionnel.

Néanmoins, certains fournisseurs de services d'ACE ont travaillé avec des employeurs pour personnaliser les cursus d'une manière qui répond à leurs besoins. Le laboratoire de formation Essential Skills for Aboriginal Futures (ESAF), qui fait partie de l'association Aboriginal Community and Career Employment Services Society (ACCESS) financée par le gouvernement fédéral, en est un excellent exemple. L'ESAF offre des programmes de formation professionnelle personnalisés aux apprenants autochtones urbains à Westminster, en Colombie-Britannique. L'ESAF a travaillé avec plus de 18 employeurs locaux à même d'embaucher des apprenants. En partenariat avec l'employeur, l'ESAF cerne les compétences clés que les apprenants doivent avoir pour réussir dans un poste chez cet employeur.

*« Ce que nous faisons, c'est nous associer à un employeur qui peut embaucher de nouveaux employés et qui est prêt à se joindre à notre mission et à travailler avec nous. On ne lui dit pas : "Nous avons besoin de vous pour garantir des emplois", mais "Est-ce que vous pouvez nous garantir une entrevue pour chaque participant et vous engager à examiner les candidatures qui correspondent au poste?" Les employeurs travaillent très étroitement avec nous dans l'élaboration des cursus, donnent souvent une présentation de leur entreprise à la classe et nous font visiter leur environnement de travail. »*

*Cori Thunderchild, Essential Skills for Aboriginal Futures (ESAF)*

Les apprenants n'apprennent pas seulement les compétences essentielles propres à un emploi, ils découvrent également l'employeur et son secteur d'activité. La stratégie sous-jacente consiste à ce que les apprenants non seulement suivent un programme d'apprentissage, mais se préparent également à leur entrevue avec leur futur employeur potentiel.

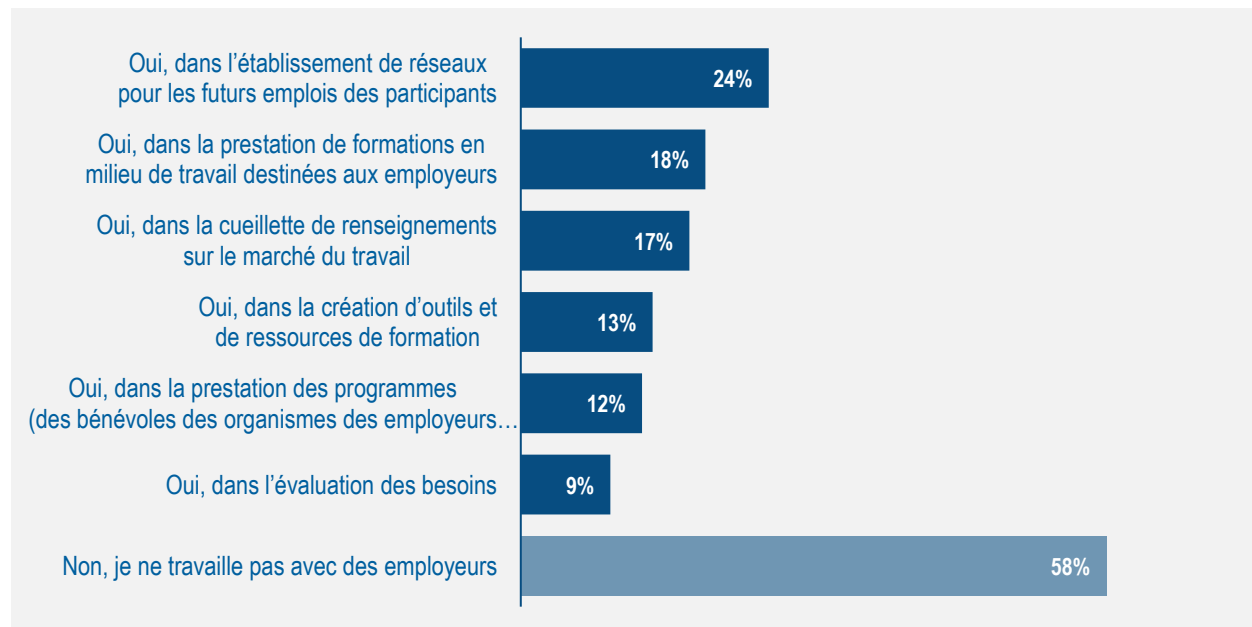
*« Dès le premier jour, nous annonçons aux participants : "Aujourd'hui, c'est le premier jour de votre entrevue." Ensuite, au cours de la dernière semaine du programme de huit semaines, à la fin de la formation, le responsable RH de l'employeur entre en jeu et effectue des simulations d'entrevues avec les participants, examine leur curriculum vitæ et leur offre une rétroaction.*

*Les participants assistent ensuite à une vraie entrevue de recrutement planifiée. Ceux qui font passer ces entrevues ne savent pas que les candidats sont des étudiants au programme Essential Skills de l'ACCESS. Ils n'ont donc aucun préjugé durant l'entrevue et sont souvent très surpris de voir à quel point ces candidats se sont bien informés et préparés. »*

*Cori Thunderchild, Essential Skills for Aboriginal Futures (ESAF)*

En enseignant aux apprenants les compétences essentielles centrales requises pour un emploi donné, ils atteignent deux objectifs : d'une part, ils augmentent la probabilité que leurs apprenants réussissent sur le marché du travail, et d'autre part, ils créent un bassin fiable et prêt à l'emploi de travailleurs bien formés pour un employeur partenaire donné. Les résultats des évaluations de l'ESAF parlent d'eux-mêmes : 78 % de taux de placement, 90 % de taux d'achèvement du programme, sans oublier une plus grande confiance en soi et une meilleure connaissance de soi, ainsi que la satisfaction de l'employeur (Fondation canadienne pour le développement de carrière, 2018).

**Figure 23** Proportion des répondants qui collaborent avec les employeurs de différentes manières



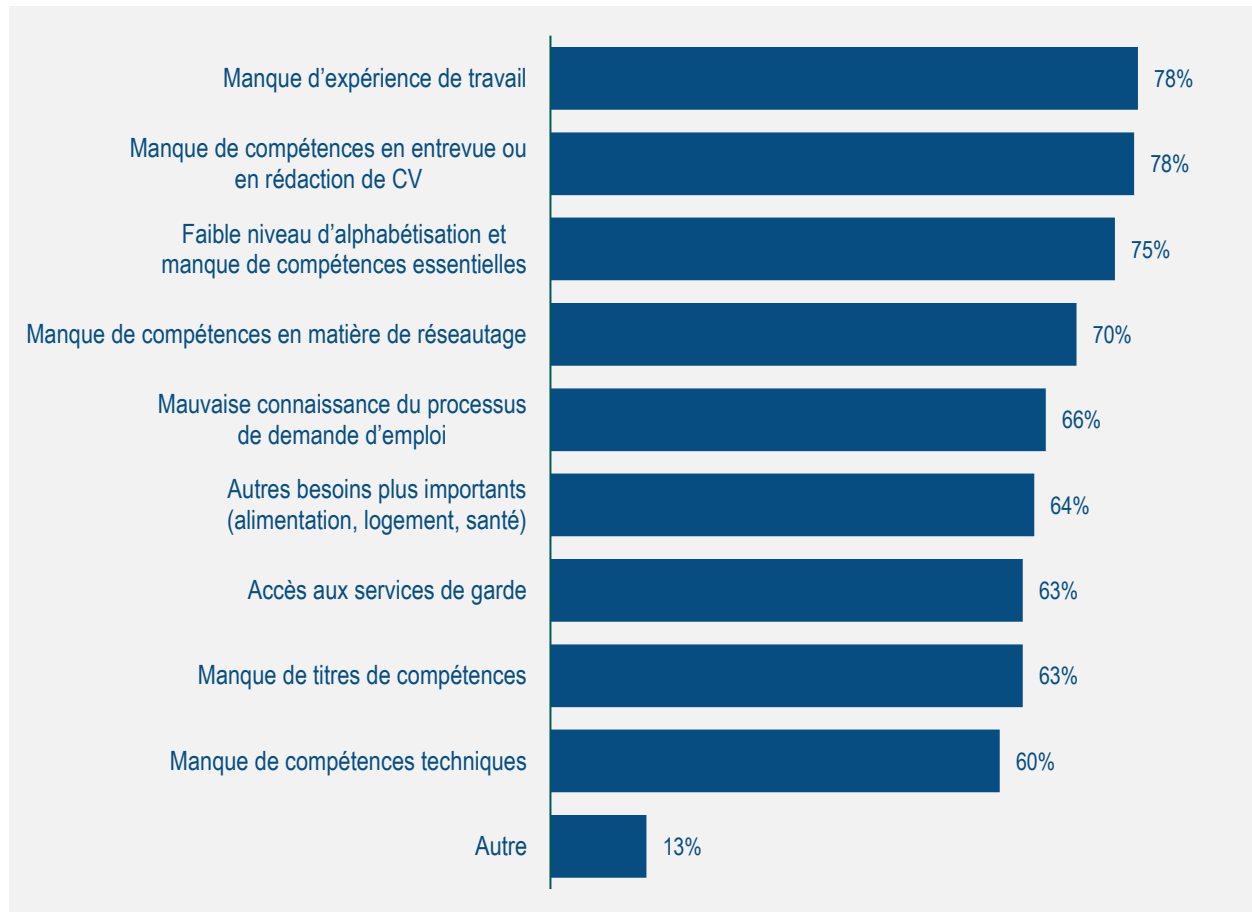
### *Obstacles au marché du travail*

La transition vers le marché du travail peut être difficile pour les personnes vivant dans la pauvreté. Pour nombre d'entre elles, les mêmes obstacles qui les ont empêchées d'accéder au perfectionnement ACE peuvent les empêcher de décrocher et de garder un emploi. Ainsi, soutenir les apprenants dans cette transition en leur faisant comprendre et en éliminant les obstacles qui les empêchent de réussir sur le marché du travail peut faire partie intégrante d'une stratégie de réduction de la pauvreté.

Les répondants ont été invités à cerner les obstacles auxquels les apprenants doivent le plus souvent faire face dans leur transition vers un emploi. Les répondants ont indiqué que le manque de compétences en employabilité et en préparation à l'emploi était le principal obstacle empêchant le passage vers un emploi. En effet, la plupart des répondants voient le manque d'expérience de travail (78 %), le manque de compétences en entrevue ou en rédaction de CV (78 %), le manque de compétences en matière de réseautage (70 %) et le manque de connaissances sur le processus de demande d'emploi (66 %) comme les principaux obstacles à la transition des répondants vers le marché du travail.

En ce qui concerne les compétences requises pour le marché du travail, les trois quarts des répondants (75 %) ont indiqué que le faible niveau de compétences essentielles était un problème pour leurs apprenants. Ce résultat indique que l'acquisition des compétences essentielles se fait en plusieurs étapes, avec des plans d'apprentissage progressifs et évolutifs, parallèlement au perfectionnement des compétences et à l'augmentation de la confiance en soi. Même après avoir terminé leur plan d'apprentissage, les apprenants doivent parfois continuer à perfectionner leurs compétences pour réaliser de nouveaux objectifs. En outre, si le fait de ne pas avoir les compétences techniques nécessaires était considéré comme moins important que les autres obstacles, il a quand même été mentionné par une majorité des répondants (60 %).

Figure 24 Obstacles à l'accès au marché du travail



## Résultats et indicateurs de succès

*« La qualité de la prestation des services dépend de l'examen et de l'amélioration en continu des programmes, alors nous travaillons aussi à innover l'évaluation des répercussions des programmes. Au cours des deux dernières années, nous avons travaillé à l'élaboration d'un cadre et d'indicateurs de rendement clés, en raffinant les outils et les processus de collecte de données et en améliorant les pratiques de production de rapports, de responsabilisation et de mobilisation du savoir pour informer et soutenir les autres organismes, programmes et participants. »*

*Répondant au sondage*

Le projet national de recherche a été mis en place pour repérer les programmes ACE innovants et inédits ayant atteint un certain niveau de réussite dans plusieurs des résultats examinés. Le processus consiste notamment à déterminer comment les organismes mesurent la réussite de leurs programmes et quels sont les résultats qu'ils espèrent changer au cours de leurs interventions. Les répondants au sondage national et aux entrevues avec des intervenants clés ont été invités à discuter de la façon dont ils évaluent leurs programmes et à relever les mesures qui sont, selon eux, les principaux indicateurs de réussite.

Presque tous les répondants (84 %) recueillent des données sur les résultats de leurs participants. En effet, les organismes bénéficiant d'un financement gouvernemental sont tenus de produire des rapports sur le progrès et le perfectionnement des compétences des apprenants. Dans certaines juridictions, les processus de production de rapports et de suivi sont hautement réglementés. Toutefois, de nombreux répondants ont indiqué que ces mesures ne correspondent pas toujours aux objectifs de leurs apprenants et aux activités de leurs praticiens.

*« Nous apprenons à maintenir un équilibre entre les objectifs et les aspirations de nos apprenants, les éléments réellement mesurables et les éléments mesurables du ministère. Il y a un grand écart entre ces éléments. »*

*Intervenant principal*

Afin d'améliorer la qualité des évaluations de programmes, les répondants au sondage ont été invités à indiquer ce qu'ils considèrent être des mesures de réussite pour leurs programmes. Ils ont en grand nombre indiqué que le capital psychologique, dont une plus grande confiance en soi (82 %) et une attitude positive par rapport à l'apprentissage (76 %), était l'un des principaux indicateurs de réussite. En fait, les répondants au sondage et aux entrevues ont mis l'accent sur l'importance de faire évoluer la confiance en soi, la résilience et l'attitude par rapport à l'apprentissage des apprenants. En effet, pour de nombreux répondants, le perfectionnement ACE consiste essentiellement à d'abord changer la psychologie d'une personne. L'amélioration des attitudes et de la confiance en soi contribue à développer la capacité d'apprentissage d'une personne.

*« Le gouvernement oublie la confiance en soi. Il oublie que certaines choses sont plus difficiles à mesurer. Mais n'importe quel praticien vous dira que lorsque la confiance augmente, les compétences de base augmentent également. »*

*Intervenant principal*

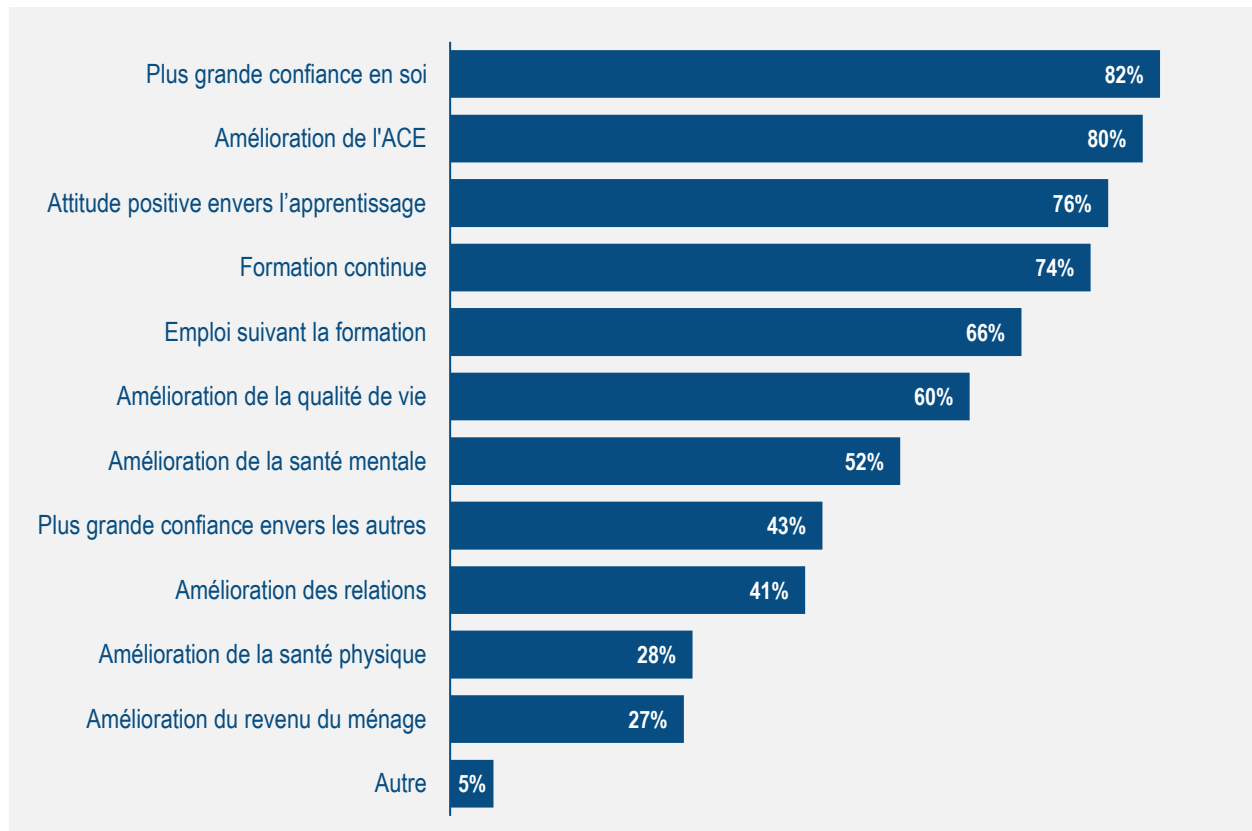
Dans une mesure à peu près égale, les répondants considèrent l'amélioration du capital humain, évalué sur la base des gains de compétences, comme un indicateur clé de réussite (80 %). De plus, les transitions réussies, soit par l'inscription à des programmes éducatifs (74 %) soit par l'emploi (66 %), sont des indicateurs importants de la réussite d'un programme. Environ un quart des répondants (27 %) considèrent le changement du revenu du ménage d'une personne (signe d'une plus grande intégration économique et indicateur potentiel d'indépendance économique) comme un indicateur important de réussite. Ce résultat est en effet cohérent avec les priorités de nombreux fournisseurs de services d'ACE dont les apprenants sont éloignés du marché du travail.

L'intégration sur le marché du travail peut être un objectif à plus long terme pour certains apprenants, et non un résultat direct du perfectionnement ACE de base.

Le perfectionnement ACE peut avoir un effet positif sur la vie d'une personne par le biais de nombreux canaux. En effet, si l'objectif du perfectionnement ACE est d'améliorer les compétences d'une personne et d'accroître son employabilité, il peut également permettre aux personnes d'établir des relations en interagissant avec d'autres membres de leur collectivité. Pour certains répondants, les changements reliés au capital social d'un apprenant, dont l'augmentation de la confiance envers les autres (43 %) et l'amélioration des relations (41 %), sont des indicateurs importants de la réussite de leurs programmes.

Finalement, une majorité de répondants ont indiqué que les changements dans la santé et le bien-être des apprenants, notamment l'amélioration de leur qualité de vie (60 %) et de leur santé mentale (52 %), étaient des indicateurs de réussite. Toutefois, assez peu de répondants ont mentionné les changements dans la santé physique (28 %) comme une mesure importante de la réussite. En effet, peu d'interventions en littératie incluent la santé physique et l'exercice dans le programme.

Figure 25 Indicateurs de réussite des programmes d'alphabétisation



Les répondants ont été invités à indiquer ce qu'ils considèrent être les effets à long terme de leurs programmes sur leurs anciens participants. La plupart des répondants ont rappelé l'importance sur le long terme de l'amélioration de la confiance en soi, de l'estime de soi et de l'attitude par rapport à l'apprentissage. En effet, la plupart des répondants ont mentionné que les changements positifs dans le capital psychologique étaient les effets positifs les plus importants sur le long terme de leurs programmes. Cela s'étend à la confiance que les apprenants ont en leur capacité d'apprendre de nouvelles choses, de développer une plus grande autonomie et d'avoir la résilience nécessaire pour persévérer à l'école et au travail.

*« Les apprenants tissent des relations et savent qu'ils peuvent venir à tout moment et pour toute raison. Ils savent que nous sommes là pour les aider. L'autonomisation qui découle de nos efforts d'alphabétisation et d'acquisition des compétences de base est hors du commun. Nous agissons à titre de motivateurs et apportons un soutien moral aux apprenants. Nous leur offrons quelque chose qu'ils n'ont jamais vécu, et ils apprennent à nous faire confiance et à nous laisser entrer dans leur cercle. »*

*Répondant au sondage*

## Résumé et recommandations

*Le projet de recherche national sur l'alphabétisation en tant que stratégie de réduction de la pauvreté* offre un aperçu important des liens entre l'alphabétisation et le perfectionnement des compétences essentielles des adultes peu qualifiés et les stratégies de réduction de la pauvreté au Canada.

Les principaux intervenants qui participent à l'élaboration et à la mise en œuvre de programmes d'alphabétisation et d'acquisition des compétences essentielles (ACE) partout au Canada ont fait part de leurs opinions, leurs réflexions et leurs expériences afin de déterminer les façons les plus efficaces d'investir dans les programmes ACE pour aider les adultes peu qualifiés à sortir de la pauvreté. D'autres intervenants, notamment des décideurs gouvernementaux, des praticiens et des chercheurs travaillant pour des organismes non gouvernementaux de réduction de la pauvreté et des groupes communautaires travaillant en partenariat avec des organismes d'alphabétisation, ont contribué à dresser un tableau global des programmes d'alphabétisation et de leur importance dans la réduction de la pauvreté.

Au cours de l'étude, les praticiens ont clairement indiqué que leurs travaux sont au premier plan des efforts déployés par le Canada pour réduire l'incidence de la pauvreté. Les adultes peu qualifiés sont plus susceptibles de connaître la pauvreté et moins susceptibles d'être actifs sur le marché du travail. De plus, les adultes vivant dans la pauvreté doivent souvent faire face à un certain nombre de défis qui contribuent à leur exclusion sociale et citoyenne. Les conclusions du projet de recherche national montrent clairement que les intervenants en alphabétisation sont bien conscients de leur rôle dans la gestion des compétences de leurs apprenants, mais aussi des obstacles qui limitent leur potentiel.

Les praticiens ACE ont fourni des informations importantes sur les types de programmes offerts aujourd'hui au Canada pour aider les apprenants adultes ayant un faible niveau d'alphabétisation et vivant dans la pauvreté. Le sondage réalisé à l'échelle nationale a permis aux répondants de dégager les domaines dans lesquels leurs programmes innovent, les aspects qui restent à améliorer et la meilleure façon dont les fournisseurs de services peuvent soutenir le passage du programme de perfectionnement ACE vers la formation et l'emploi.

### Résumé des conclusions

Les conclusions du projet de recherche national sont le fruit de vastes consultations menées auprès des décideurs, des associations nationales et régionales d'alphabétisation, des fournisseurs de services, des chercheurs, des organismes de lutte contre la pauvreté et des apprenants participant à des programmes d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté à travers le Canada.

#### **Conclusion 1:** Il existe une relation claire et bien établie entre le niveau d'alphabétisation et l'expérience de la pauvreté

Le niveau d'alphabétisation et l'expérience de la pauvreté sont intrinsèquement liés. Des études corrélationnelles ont démontré la relation positive entre les revenus et le niveau d'alphabétisation. Les adultes ayant un faible niveau d'alphabétisation ont également moins de chances d'être à



l'emploi et ont tendance à rester au chômage pendant de plus longues périodes. Au-delà des études de corrélation, les preuves récentes démontrent clairement que l'alphabétisation a une nette influence positive non seulement sur les compétences, mais aussi sur le rendement au travail, les possibilités en matière d'emploi, le niveau du revenu et la rétention à long terme.

L'alphabétisation peut également améliorer la qualité de vie des personnes et atténuer les symptômes de la pauvreté. Le niveau d'alphabétisation peut aider les individus à prendre de meilleures décisions concernant la gestion de leurs finances, la gestion de leur santé et l'utilisation de la technologie, et peut leur permettre de mieux comprendre les institutions qui régissent leur vie, ce qui leur permet en retour de mieux prendre leur vie en main. L'alphabétisation est une étape clé sur la voie menant à l'emploi, mais également à l'inclusion sociale plus large et à la pleine participation aux dimensions enrichissantes de la société, telles que l'engagement social, citoyen et politique, essentielles à l'inclusion et au bien-être de tous les Canadiens. La réponse au besoin d'amélioration du niveau d'alphabétisation des adultes vivant dans la pauvreté est une étape nécessaire pour les sortir de la pauvreté.

### **Conclusion 2:** Les points d'accès unique peuvent réduire les difficultés inhérentes à l'exploration des programmes et services de réduction de la pauvreté

Les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux offrent une série complète de programmes de réduction de la pauvreté pour les adultes à faible revenu et leurs familles. Toutefois, le cloisonnement des programmes ajoute souvent un niveau de complexité pouvant limiter le type de services offerts par les fournisseurs ACE. De plus, le fait de devoir naviguer dans un système comportant plusieurs points d'accès constitue un obstacle supplémentaire pour les adultes ayant un faible niveau d'alphabétisation.

Les intervenants en alphabétisation se voient comme de fidèles porte-paroles qui peuvent aider les apprenants à explorer les différents programmes et à accéder à ceux dont ils ont besoin. Certains praticiens ACE ont déclaré qu'ils sont souvent le premier point d'accès pour les adultes vivant dans la pauvreté.

Néanmoins, de nombreux praticiens estiment que des changements structurels sont nécessaires. En effet, la majorité des intervenants (77 %) ont estimé qu'une meilleure coordination intergouvernementale dans l'exécution des programmes d'alphabétisation et de lutte contre la pauvreté était une priorité fondamentale.

### **Conclusion 3:** Des partenariats solides entre les fournisseurs locaux de services d'alphabétisation et d'acquisition des compétences essentielles (ACE) et de réduction de la pauvreté peuvent améliorer l'accès aux services nécessaires

Les personnes vivant dans la pauvreté sont souvent confrontées à un certain nombre d'obstacles, tant structurels que personnels, qui les empêchent d'accéder aux programmes d'alphabétisation et de les mener à bien. Des partenariats bilatéraux durables entre les fournisseurs de services ACE et

les organismes de lutte contre la pauvreté à l'échelle communautaire sont nécessaires pour garantir la prestation de services et le soutien dont les apprenants ont besoin.

Les répondants ont confirmé que leurs apprenants se heurtaient à un certain nombre d'obstacles, le plus souvent liés à leur expérience de la pauvreté. Les obstacles les plus courants sont notamment le manque d'accès à des moyens de transport fiables vers et depuis les programmes de perfectionnement ACE (80 %), les expériences négatives d'apprentissage antérieures (80 %) et l'accès à des services de garde abordables pendant la participation aux programmes de perfectionnement (77 %).

Les répondants ont clairement indiqué que tout effort visant à accroître les compétences en littératie doit s'accompagner des mesures de soutien et des services nécessaires pour alléger le fardeau de la pauvreté et éliminer les obstacles à l'apprentissage. Cependant, les fournisseurs de services ACE ne sont pas toujours en mesure de fournir des services de soutien supplémentaires aux apprenants. Parmi les services fournis directement aux apprenants, les praticiens ACE ont tendance à se concentrer sur les domaines qui font progresser les apprenants dans les programmes de perfectionnement des compétences, notamment l'élaboration de plans d'apprentissage personnalisés (54 %), la transmission des informations sur les options de formation à la suite du programme de perfectionnement (41 %) ainsi que l'élimination des obstacles à l'accessibilité en fournissant des billets d'autobus ou pour d'autres moyens de transport (42 %).

Les fournisseurs de services ACE comptent principalement sur les organismes partenaires pour fournir aux apprenants des services professionnels, tels que des services de santé et de santé mentale, notamment des services de conseil en toxicomanie (49 %), du soutien en santé mentale (48 %), du soutien en santé physique (41 %) et des soins post-traumatiques (41 %); des services de logement ou d'hébergement (48 %); des conseils juridiques (47 %) et de l'aide financière (45 %).

Dans un système de soutien bien coordonné, il est possible de bénéficier de l'expertise de différents fournisseurs de services et d'aider les apprenants adultes à accéder aux services dont ils ont besoin, quel que soit leur point d'accès principal.

#### **Conclusion 4: Le financement par projet a fait croître l'innovation, mais a compromis la pérennité des fournisseurs de services**

L'adoption d'un financement par projet a imposé des contraintes importantes à la capacité des organismes communautaires de faire leur travail et à la viabilité à long terme de leurs services.

Les participants au projet national de recherche soutiennent massivement l'élaboration d'une stratégie de financement durable, prévisible et appuyée par des sources intergouvernementales. Ils soulignent la nécessité d'un mandat élargi combinant les objectifs d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté (76 %), permettant de fournir des services de soutien intégrés (76 %) et offrant plus de flexibilité dans l'utilisation des ressources (69 %).

**Conclusion 5:** Le partage des connaissances entre les praticiens ACE ainsi que la sensibilisation du public et des employeurs sont nécessaires pour améliorer l'efficacité des programmes ACE

Un défi constant pour les fournisseurs de services consiste à informer le public et les employeurs des capacités de leurs apprenants. L'un des domaines prioritaires les plus importants pour améliorer l'efficacité des programmes d'alphabétisation consiste à informer le public de l'apport important des programmes ACE qui viennent soutenir les mesures de réduction de la pauvreté (73 %).

Les répondants au sondage ont également indiqué que le partage d'informations sur leur travail avec des collègues du même domaine devait être amélioré (59 %). En effet, il n'existe aucun processus formel ou cohérent permettant aux praticiens de partager des informations à l'échelle nationale sur les approches prometteuses, les outils d'apprentissage efficaces pour des groupes d'apprenants particuliers et les programmes novateurs.

**Conclusion 6:** Les approches centrées sur l'apprenant sont plus efficaces pour les adultes peu qualifiés et nécessitent une évaluation globale des besoins de l'apprenant

Les approches d'apprentissage qui permettent l'adaptation du matériel aux besoins individuels sont les plus efficaces pour les adultes peu qualifiés. La compréhension profonde de ces besoins nécessite un processus d'admission et d'évaluation de nature globale, un processus qui sera bien reçu par les apprenants et qui aura de la valeur à leurs yeux.

En effet, la plupart des fournisseurs de services utilisent couramment le processus d'admission et d'évaluation. Cependant, la plupart des répondants (72 %) estiment que les outils d'évaluation disponibles pourraient être améliorés pour offrir un meilleur service aux apprenants qui doivent surmonter de multiples obstacles.

**Conclusion 7:** La contextualisation du contenu du programme par rapport aux objectifs des apprenants est plus efficace pour faciliter la transition vers l'emploi ou l'éducation

Les programmes contextualisés permettent de concentrer les activités d'apprentissage, le matériel et les concepts sur une matière ou une profession particulière, conformément aux objectifs de l'apprenant. La contextualisation de l'apprentissage selon une profession ou un programme d'enseignement particulier permettrait aux apprenants d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour réussir les étapes subséquentes de leur parcours.

Près des deux tiers (64 %) des répondants innovent déjà en personnalisant le contenu du programme pour mieux répondre aux besoins des apprenants et plus de la moitié (58 %) affirment avoir adapté le contenu du programme afin qu'il tienne mieux compte des particularités culturelles.

Plus de 40 % des répondants ont indiqué que la personnalisation des programmes ACE était prioritaire en matière d'investissement et d'innovation, en particulier l'adaptation en vue d'inclure

les personnes handicapées (47 %), la population autochtone (43 %) et les nouveaux arrivants au Canada (43 %).

**Conclusion 8: La prestation de services combinant des programmes contextualisés et des soutiens intégrés est très efficace pour la transition vers un emploi**

La prestation de services intégrés est un modèle novateur et efficace de prestation de programmes ACE. En réunissant les partenaires communautaires dès le début, les services et le soutien nécessaires peuvent être intégrés à la prestation même du programme.

La majorité des répondants au sondage étaient favorables à l'intégration de certains programmes de réduction de la pauvreté aux services ACE. En particulier, la plupart des répondants ont indiqué qu'en matière d'approches intégrées, les mesures de soutien à l'emploi (74 %) et de perfectionnement (70 %) devraient être prioritaires.

Une majorité de répondants ont indiqué que les programmes ciblant les besoins essentiels, y compris ceux visant l'insécurité alimentaire (63 %), le logement (61 %) et l'aide au revenu (58 %), étaient tout désignés pour l'intégration des services.

L'approche nécessite de nombreuses ressources et ne convient pas à chaque organisme ou à chaque apprenant. Cependant, cette approche s'est révélée efficace pour sortir les adultes vulnérables de la pauvreté dans le cadre de projets pilotes ciblant des groupes d'apprenants particuliers confrontés à des obstacles communs et partageant des besoins similaires. Un certain nombre de projets pilotes, y compris le modèle RESDAC et le programme Homeward Bound de Woodward Green, testent l'efficacité de ces modèles pour des groupes d'apprenants particuliers.

**Conclusion 9: La sensibilisation et l'accessibilité aux programmes constituent le défi le plus important pour les intervenants**

De nombreux organismes ont adopté de nouvelles approches pour s'adresser aux apprenants potentiels, notamment la mise en place de nouveaux partenariats stratégiques (67 %) et l'adoption d'approches ciblées de sensibilisation en utilisant de nouveaux canaux pour atteindre les groupes de clients (63 %).

Cependant, l'amélioration de la sensibilisation et de l'accessibilité des services pour tous les groupes cibles est un défi de taille et tous les intervenants considèrent qu'il s'agit de la priorité la plus importante, en particulier les praticiens travaillant avec des apprenants à faible revenu (72 %), des personnes handicapées (59 %), des nouveaux arrivants (56 %) et des membres de la population autochtone (55 %).

**Conclusion 10: L'amélioration de l'estime de soi, la résilience et la confiance en soi sont des objectifs clés et des indicateurs importants du succès des programmes d'alphabétisation**

Au-delà des compétences, l'alphabétisation consiste essentiellement à développer le capital psychologique d'une personne : accroître son estime de soi, améliorer son attitude envers l'apprentissage et renforcer sa résilience face aux difficultés.

La plupart des répondants (80 %) ont mentionné les expériences négatives d'apprentissage comme l'un des obstacles les plus importants à l'apprentissage. En effet, les adultes peu qualifiés peuvent avoir connu une série d'échecs dans le système éducatif officiel. Parce qu'ils internalisent leurs échecs en éducation, la confiance et la résilience dont ils ont besoin pour surmonter les difficultés d'apprentissage leur font souvent défaut. S'attaquer aux barrières psychologiques qui freinent l'apprentissage est une étape cruciale du perfectionnement des compétences.

En fait, les personnes interrogées ont majoritairement indiqué que les améliorations du capital psychologique, notamment une meilleure confiance en soi (82 %) et une attitude positive à l'égard de l'apprentissage (76 %), étaient les principaux indicateurs du succès de leur programme.

**Conclusion 11: Les cadres de résultats ont souvent une portée trop étroite et excluent les indicateurs clés du succès du programme reconnus par les praticiens et les participants**

Les répondants ont clairement indiqué que la portée des résultats du programme était trop étroite et qu'elle mettait principalement l'accent sur l'acquisition de compétences, l'emploi et l'éducation.

Plus des deux tiers des répondants au sondage (67 %) ont mentionné le besoin d'élargir les cadres d'évaluation existants afin de mieux refléter le travail qu'ils accomplissent dans l'acquisition des aptitudes à la vie quotidienne et du capital psychologique de leurs apprenants.

En plus de l'importance d'améliorer le capital psychologique, une majorité de praticiens ont également mentionné que les changements dans la santé et le bien-être des apprenants étaient considérés comme des indicateurs clés du succès, notamment l'amélioration de leur qualité de vie (60 %) et l'amélioration de leur santé mentale (52 %).

## Recommandations

Les recommandations stratégiques visent à conseiller les décideurs, les fournisseurs de services et les autres intervenants offrant des programmes d'alphabétisation et de compétences essentielles partout au Canada sur la façon dont les politiques et les programmes devraient être structurés, financés et offerts afin d'accroître leur efficacité pour réduire la pauvreté.

Les recommandations s'articulent autour de deux domaines d'intervention : les recommandations en matière d'orientations politiques (le rôle et la responsabilité du gouvernement, la structure et la nature du financement des programmes ainsi que les outils politiques visant à renforcer les partenariats et à mettre l'accent sur le rôle central de l'alphabétisation dans les stratégies de réduction de la pauvreté) et les recommandations en matière d'exécution des programmes et de prestation des services (pratiques exemplaires dans la conception et la prestation des programmes d'alphabétisation).

### Recommandations en matière d'orientations politiques

#### **Recommandation 1:** Les gouvernements de l'ensemble du Canada devraient reconnaître l'alphabétisation comme étant un droit humain fondamental

Chaque Canadien devrait avoir le droit d'acquérir les compétences dont il a besoin pour répondre aux exigences de sa vie quotidienne. Reconnaître l'alphabétisation comme étant un droit humain, c'est reconnaître que des compétences fondamentales sont nécessaires et essentielles pour assurer l'autosuffisance, l'indépendance et la dignité humaine fondamentale.

À l'ère de l'information, l'alphabétisation de base et les compétences essentielles sont essentielles à la survie de tout individu. Les adultes dans le besoin doivent avoir accès à une éducation de base de qualité pour se protéger contre l'isolement social et économique des citoyens vulnérables.

Les pactes internationaux, dont le Canada est signataire, reconnaissent l'alphabétisation comme un facteur important de l'engagement social, citoyen et économique d'une personne. Les gouvernements doivent veiller à ce que chaque individu ait le droit d'acquérir les compétences nécessaires pour participer et contribuer à nos institutions communes.

#### **Recommandation 2:** L'alphabétisation devrait être reconnue comme une priorité stratégique exigeant une coopération interministérielle et intergouvernementale

L'amélioration des compétences en littératie touche les apprenants adultes de plusieurs façons, qui vont au-delà de l'acquisition de compétences et de la participation au marché du travail. Par conséquent, les gouvernements doivent considérer l'alphabétisation au-delà de la simple dimension d'une politique éducative plus large.

Étant donné son influence sur l'autonomisation et le bien-être des individus, l'alphabétisation exige un alignement stratégique et une coopération des ministères. L'alphabétisation doit être considérée comme une priorité clé des politiques gouvernementales en matière de santé, d'emploi,

d'éducation, de logement, de soutien du revenu et d'autres programmes sociaux visant à réduire la pauvreté.

L'élargissement de la portée des objectifs politiques en matière d'alphabétisation donne l'occasion à tous les ordres de gouvernement de travailler ensemble pour l'élaboration d'un groupe commun de priorités. Une meilleure coordination entre les administrations et entre les ordres de gouvernement est nécessaire afin d'améliorer l'affectation des ressources et l'efficacité globale des programmes d'alphabétisation des adultes dans l'ensemble du pays.

### **Recommandation 3:** L'alphabétisation devrait représenter un pilier central de toute stratégie globale de réduction de la pauvreté

L'alphabétisation et la pauvreté sont étroitement liées. Des études montrent que le revenu d'une personne et sa participation au marché du travail sont en corrélation avec ses compétences en littératie. En outre, la plupart des personnes en situation de pauvreté ont un faible niveau d'alphabétisation.

Cependant, l'amélioration de l'alphabétisation ne suffit pas à elle seule à amener les gens à l'indépendance et à l'autosuffisance. Les adultes qui se trouvent en situation de pauvreté sont souvent confrontés à un certain nombre d'obstacles qui les empêchent de sortir de la pauvreté. Ces mêmes obstacles limitent souvent la participation des adultes à des programmes d'alphabétisation et à leur succès. S'attaquer à ces obstacles constitue donc la clé pour permettre aux individus d'apprendre et de sortir de la pauvreté.

Le gouvernement du Canada a récemment mis en place une stratégie nationale de réduction de la pauvreté comportant des programmes d'alphabétisation et des indicateurs clairs pour mesurer les changements. Les gouvernements de l'ensemble du Canada qui cherchent à élaborer des stratégies similaires afin de réduire l'incidence de la pauvreté dans leur collectivité publique doivent d'abord reconnaître que l'alphabétisation est une étape cruciale pour sortir de la pauvreté.

Ils doivent également comprendre que l'amélioration des compétences en littératie peut aider les gens à sortir de la pauvreté, mais seulement si le soutien nécessaire est disponible, accessible et adéquat.

### **Recommandation 4:** Les politiques et les modèles de financement devraient encourager la collaboration plutôt que la concurrence entre les fournisseurs de services

Des intervenants de partout au pays ont partagé leur expérience en matière d'établissement de partenariats avec d'autres fournisseurs de services dans leurs collectivités. Partout au pays, il est possible de constater la formation naturelle de partenariats pour la prestation de services ainsi que l'élaboration de programmes intégrés pour l'amélioration des compétences en littératie et la réduction de la pauvreté. En effet, les répondants au sondage ont fait mention d'un certain nombre de mesures de soutien offertes en partenariat avec des fournisseurs de services locaux.

Toutefois, le cloisonnement des politiques et les contraintes de financement imposées aux fournisseurs entravent ces efforts. De plus, le financement concurrentiel par projet décourage la collaboration entre les organismes locaux.

Les gouvernements et les autres organismes subventionnaires des programmes devraient continuer à prioriser les stratégies de financement qui récompensent et encouragent la collaboration entre les organismes ainsi que la prestation de services intégrés. Dans le but d'améliorer la qualité globale et l'exhaustivité des mesures de soutien offertes aux apprenants adultes, les fournisseurs de services se sont montrés ouverts à accroître leur niveau de coopération avec d'autres intervenants de tous les secteurs. Il convient toutefois d'accorder davantage d'attention aux obstacles qui entravent le développement et la pérennité de ces partenariats, notamment le temps et les ressources consacrés au maintien de la stabilité du partenariat.

Les gouvernements peuvent encourager l'élaboration de programmes globaux qui profitent de l'expertise de multiples fournisseurs de services en intégrant les exigences en matière de partenariats dans les accords de subventions et de contributions. Les organismes subventionnaires des programmes devraient également reconnaître que la coordination des partenariats est plus efficace lorsqu'elle se fait à l'échelle locale, en s'appuyant sur les relations existantes au sein des collectivités.

### **Recommandation 5:** Le financement des programmes d'alphabétisation et de compétences essentielles devrait être durable et prévisible, tout en favorisant l'innovation

Les fournisseurs de services d'alphabétisation et de compétences essentielles ont besoin d'une stratégie de financement qui appuie leurs programmes, qui est prévisible année après année et qui favorise l'innovation.

De plus en plus, les gouvernements adoptent une approche de financement par projet qui encourage l'innovation et teste de nouveaux programmes prometteurs. Le modèle a contribué à une culture dynamique dans la prestation de services ACE. Au cours des dernières années, de nouveaux programmes novateurs ont vu le jour, démontrant l'effet transformateur que des programmes bien conçus et bien financés peuvent avoir sur la vie des adultes peu qualifiés. Toutefois, le cycle d'élaboration de projets et de demandes de subvention réduit considérablement le montant des ressources disponibles pour l'exécution des programmes.

Un modèle de financement de base intégré à une stratégie d'innovation fournirait la stabilité recherchée par les fournisseurs de services, tout en encourageant une plus grande innovation dans le domaine de l'alphabétisation et du perfectionnement des compétences essentielles.



**Recommandation 6:** Les gouvernements devraient faciliter les partenariats et soutenir l'application et l'échange des connaissances entre les fournisseurs de services d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté

Les gouvernements peuvent améliorer la qualité de l'alphabétisation et du perfectionnement des compétences essentielles au Canada, et ce, en encourageant de plus grands partenariats entre les organismes locaux et en diffusant des connaissances sur les programmes prometteurs.

Les gouvernements fédéral, provinciaux et territoriaux devraient faciliter les partenariats au moyen de modèles souples de financement conjoint qui favorisent l'intégration de la prestation des services et qui appuient les réseaux locaux d'organismes communautaires.

Les gouvernements devraient également appuyer les activités en cours liées à l'application et à l'échange des connaissances. En effet, les gouvernements sont les mieux placés pour soutenir le travail des organismes nationaux et régionaux. Ces derniers ont la capacité de réunir les praticiens pour partager les pratiques exemplaires et les innovations en matière de prestation de services.

De plus, l'établissement d'un conseil consultatif national permanent sur l'alphabétisation et la pauvreté pourrait servir de processus pancanadien ascendant pour le partage de l'information. Le conseil servirait à orienter tous les ordres de gouvernement sur les politiques et les programmes possibles en matière d'alphabétisation et de pauvreté au Canada. Il pourrait aussi aider à élaborer des objectifs stratégiques communs à l'échelle des provinces et des territoires.

## Recommandations en matière d'exécution des programmes et de prestation des services

**Recommandation 7:** L'amélioration de la sensibilisation et de l'accessibilité des services et des programmes existants devrait être une priorité clé

Les praticiens ont de la difficulté à atteindre de nouveaux participants. La priorité devrait être accordée aux investissements dans des stratégies novatrices qui améliorent la sensibilisation et l'accessibilité des apprenants aux programmes, notamment :

- Le financement de partenariats créatifs entre des fournisseurs de services qui desservent des populations similaires;
- L'affectation de ressources supplémentaires au profit des stratégies de sensibilisation et de communication; et
- La promotion de l'élaboration de modèles novateurs pour accroître l'accès et la participation aux programmes d'alphabétisation, en particulier chez les apprenants marginalisés qui ont peut-être un accès plus limité aux modèles traditionnels.

### **Recommandation 8:** Des approches centrées sur l'apprenant devraient être utilisées pour maximiser la participation aux programmes d'alphabétisation

Lorsque le matériel et les approches utilisés sont pertinents et adaptés aux objectifs et à l'expérience vécue des apprenants, ces derniers sont plus réceptifs et participent davantage aux programmes d'alphabétisation. À la base, les approches centrées sur l'apprenant consistent à avoir une compréhension et une appréciation profondes des expériences d'une personne ainsi qu'à valoriser les compétences et les connaissances qu'elle apporte dans le programme.

La prestation de programmes culturellement adaptés maximisera également la participation des apprenants issus de la population autochtone ainsi que des nouveaux arrivants.

Les organismes subventionnaires des programmes devraient appuyer le travail des praticiens dans l'élaboration d'outils et de ressources destinés à l'évaluation globale et complète des besoins, particulièrement pour les groupes marginalisés. La création de programmes axés sur l'apprenant et mieux adaptés aux besoins des participants devrait constituer un objectif commun pour les organismes subventionnaires et les fournisseurs de services de l'ensemble du pays.

### **Recommandation 9:** Les programmes d'alphabétisation devraient être contextualisés en fonction des objectifs des apprenants.

Les activités d'apprentissage ainsi que le matériel des programmes devraient être contextualisés et traiter de sujets précis ou de professions particulières qui correspondent aux objectifs des apprenants. Les programmes dont l'objectif est de développer les compétences spécifiques dont un apprenant a besoin pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés sont plus efficaces que les programmes de perfectionnement des compétences qui proposent un enseignement générique.

Ceci est particulièrement vrai pour les programmes de perfectionnement des compétences qui intègrent l'alphabétisation dans un cadre professionnel et adaptent leur contenu à des emplois précis. Ces programmes assurent la transition et le maintien efficaces des apprenants sur le marché du travail. De même, l'alignement du contenu des programmes d'alphabétisation sur les exigences particulières des programmes postsecondaires peut améliorer les chances de réussite des apprenants.

L'importance de la contextualisation va également au-delà de la facilitation des transitions professionnelles ou éducatives. L'élaboration de programmes qui s'harmonisent avec les objectifs plus généraux d'une personne, y compris ceux liés à sa santé, à ses finances ou à son implication communautaire, peut rendre le contenu plus pertinent, utile et attrayant, particulièrement pour les groupes marginalisés.

Les gouvernements peuvent soutenir davantage la contextualisation des programmes d'alphabétisation en finançant des projets et des programmes qui visent l'élaboration et la mise à l'essai de ressources et d'outils adaptés au contexte, en particulier pour les groupes marginalisés.

**Recommandation 10:** Un objectif primordial pour améliorer la qualité des services d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté devrait être une plus grande intégration des services.

Les organismes d'alphabétisation devraient s'efforcer de travailler avec les partenaires communautaires afin d'élaborer une prestation de services intégrés qui offre un soutien global aux apprenants tout en profitant de l'expertise des partenaires communautaires.

Bien que tous les organismes d'alphabétisation n'aient pas la capacité ou les ressources nécessaires pour mettre en œuvre des modèles de prestation de services intégrés, ce type de modèle s'est révélé efficace pour surmonter les obstacles communs à des groupes particuliers d'apprenants tout en soutenant leur formation.

Les gouvernements devraient encourager les modèles de prestation de services intégrés, s'il y a lieu, et cibler les programmes qui y conviennent le mieux, comme l'accès à des mesures de soutien en matière de nourriture, de logement et d'abri, ainsi que les suppléments de revenu.

**Recommandation 11:** Les cadres de résultats utilisés pour évaluer le succès devraient inclure des indicateurs d'aptitudes à la vie quotidienne et de capital psychologique.

L'évaluation des résultats uniquement en termes de compétences, d'emploi ou d'éducation ne permet pas de saisir l'ampleur des répercussions que les programmes d'alphabétisation peuvent avoir sur la vie des individus. La clé de la réussite d'une personne passe souvent par le renforcement de l'estime de soi, de la résilience et des attitudes à l'égard de l'apprentissage. En effet, de nombreux adultes peu qualifiés ont des antécédents d'échecs avec l'éducation formelle et associent l'apprentissage à ces expériences passées négatives.

Pour mieux comprendre la réussite dans le contexte des programmes d'alphabétisation, il faut examiner les changements dans la santé et le bien-être des apprenants, y compris l'amélioration de leur qualité de vie et de leur santé mentale.

Les gouvernements devraient collaborer avec les fournisseurs de services afin d'améliorer et de simplifier le processus de communication des résultats. En fin de compte, l'évaluation des résultats devrait permettre de rendre compte des programmes d'alphabétisation en mesurant avec exactitude et efficacité les changements que les praticiens s'attendent à voir chez leurs apprenants. Il est préférable de favoriser un processus qui réduit au minimum le fardeau sur les instructeurs.

## Bibliographie

### Ouvrages cités

- Buck-McFadyen, E. V. (2015). Rural food insecurity: When cooking skills, homegrown food, and perseverance aren't enough to feed a family. *Revue canadienne de santé publique*, 106(3), e140–e146.
- Butterwick, S. (2010). *Meaningful Training Programs for BC Welfare Recipients with Multiple Barriers: Help First, Not Work First*. Centre canadien de politiques alternatives. Vancouver, C.-B.
- Carlton, B. et Born, P. (2016). 10: A Guide for Cities Reducing Poverty. Institut Tamarack. Consulté en ligne : [https://cdn2.hubspot.net/hubfs/316071/Resources/Publications/TEN/10\\_guide\\_cities\\_reducing\\_poverty\\_final\\_shareable.pdf](https://cdn2.hubspot.net/hubfs/316071/Resources/Publications/TEN/10_guide_cities_reducing_poverty_final_shareable.pdf)
- Casey, J. E., Purcell, C. et Whitlock, T. (2006). *Factors Affecting Success in Community Based Literacy Programs*. Windsor, ON.
- Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (COMSEP). (2019). *Activités : Cuisines communautaires*. Consulté en ligne : <http://www.comsep.qc.ca/htm/FRAMES.htm>
- Coalition ontarienne de formation des adultes (2019). *Projets : Tourisme et ressources humaines francophones dans les communautés de langue officielle en situation minoritaire*. Consulté en ligne : <https://www.coalition.ca/projets/tourisme/>
- Comité permanent du patrimoine canadien de la Chambre des communes (parlement fédéral) (2018, février). Agir contre le racisme systémique et la discrimination religieuse, y compris l'islamophobie, 1<sup>re</sup> session de la 42<sup>e</sup> législature. Consulté en ligne : <http://www.noscommunes.ca/Content/Committee/421/CHPC/Reports/RP9315686/chpcrp10/chpcrp10-f.pdf>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Canada's residential schools: The Legacy* (Vol. 5). Montréal : McGill-Queen's University Press. Consulté en ligne : [http://nctr.ca/assets/reports/Final%20Reports/Volume\\_5\\_Legacy\\_English\\_Web.pdf](http://nctr.ca/assets/reports/Final%20Reports/Volume_5_Legacy_English_Web.pdf)
- Commission ontarienne des droits de la personne (CODP). (2008). *Le droit au logement : Rapport de consultation sur les droits de la personne en matière de logements locatifs en Ontario*. Consulté en ligne : <http://www.ohrc.on.ca/fr/le-droit-au-logement-rapport-de-consultation-sur-les-droits-de-la-personne-en-mati%C3%A8re-de-logements/discrimination-en-mati%C3%A8re-de-logement-au-niveau-individuel>
- Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes. (2016). Observations du CRTC sur le Programme d'innovation du gouvernement du Canada. Consulté en ligne : <https://crtc.gc.ca/fra/publications/reports/rp161221/rp161221.pdf>
- Croll, D. A. et Fournier, E. E. (1971). *Poverty in Canada: Report of the Special Senate Committee on Poverty*. Sénat du Canada. Tiré de :

<http://www.albertasenator.ca/flashblocks/data/BT%20Poverty/Croll%20Report%201971.pdf>

Emploi et Développement social Canada. (2017a). *L'Alphabétisation et les compétences essentielles*. Consulté en ligne : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/competences-essentielles.html>

Emploi et Développement social Canada. (2017b). *Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles*. Consulté en ligne : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/alphabetisation-competences-essentielles.html>

Emploi et Développement social Canada. (2018). *Une chance pour tous : La première Stratégie canadienne de réduction de la pauvreté*. Gouvernement du Canada. Consulté en ligne : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/reduction-pauvrete/rapports/strategie.html>

Fondation canadienne pour le développement de la carrière. (2018) *FIMESIP Case Study: Essential Skills for Aboriginal Futures (ESAF), Aboriginal Community Career Employment Services Society (ACCESS)*. Consulté en ligne : [https://fimesip.ca/wp-content/uploads/2018/12/Case-Study-ESAF-ACCESS\\_2018.pdf](https://fimesip.ca/wp-content/uploads/2018/12/Case-Study-ESAF-ACCESS_2018.pdf)

Fondation canadienne pour le développement de la carrière. (2019). *First Nations, Inuit and Métis Essential Skills Inventory Project (FIMESIP)*. Consulté en ligne : <https://fimesip.ca/>

Gouvernement du Canada. (2016). *Document d'information sur la pauvreté au Canada*. Consulté en ligne : <http://www12.edsc.gc.ca/sgpe-pmps/servlet/sgpp-pmps-pub?lang=fra&curjsp=p.5bd.2t.1.3ls@-fra.jsp&curactn=dwnld&pid=54405&did=4880>

Gouvernement du Canada. (2017). *Canada's National Housing Strategy. A Place to Call Home*. Consulté en ligne : <https://www.placetocallhome.ca/pdfs/Canada-National-Housing-Strategy.pdf>

Gouvernement de l'Ontario. (2018). Appendix A: Collaborative Projects to Support the Adult Learner Journey. Ministère de l'Éducation et ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Consulté en ligne : <http://www.tcu.gov.on.ca/eng/eopg/publications/lbs-adult-education-collaborative-project-en.pdf>

Gyarmati, D., Leckie, N., Dowie, M., Palameta, B., Hui, T. S., Dunn, E et Hébert, S. (2014). *UPSKILL: A Credible Test of Workplace Literacy and Essential Skills upgrading*. Société de recherche sociale appliquée, Ottawa, Canada.

Heisz, A., Notten, G. et Situ, J. (2016). *The association between skills and low income*. Statistique Canada.

Hulchanski, J. D., Campsie, P. Chau, S. Hwang, S. et Paradis, E. (eds.). (2007), *Chapter 2.2: The Health of Toronto's Homeless Population*, dans *Finding Home: Policy Options for Addressing Homelessness in Canada* (livre numérique). Toronto: Cities Centre, Université de Toronto.

Consulté en ligne :

<https://homelesshub.ca/sites/default/files/2.2%20Street%20Health%20Report.pdf>

King, K. et Palmer, R. (2007). *Skills Development and Poverty Reduction: A State of the Art Review*, Fondation européenne pour la formation. Consulté en ligne :

[https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC12573AF00520109\\_NOTE79TKHJ.pdf](https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC12573AF00520109_NOTE79TKHJ.pdf)

Lewchuk, W., Laflèche, M., Dyson, D., Goldring, L., Meisner, Al, Procyk, S., Rosen, D., Shields, J., Viducis, P. et Vrankulj, S. (2013). *It's More than Poverty: Employment Precarity and Household Well-being*. Poverty and Employment Precarity in Southern Ontario (PEPSO). Tiré de :

<https://www.unitedwaygt.org/document.doc?id=91>

Literacy Link South Central. (2014). *Coordinating to Bring Low-Literacy and Marginalized Clients Employment*.

Luthans, F., Luthans, K. W. et Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.

Murray, S. et Shillington, R. (2011). *From Poverty to Prosperity: Literacy's Impact on Canada's Economic Success*. Canadian Literacy and Learning Network.

OCDE. (sans date) *Key Facts about the Survey of Adult Skills (Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC)*. Consulté en ligne :

<https://www.oecd.org/skills/piaac/Key%20facts%20about%20the%20Survey%20of%20Adult%20Skills.pdf>

Okanagan College. (2009). *A Look at Best Practices for Conducting Outreach for Literacy Programs*.

Tiré de :

<http://www.okanagan.bc.ca/Assets/Regions/Shuswap+Revelstoke+Region/Images/Best+Practices+Inventory.pdf>

Organisation des Nations Unies (1966a). *Pacte international relatif aux droits civils et politiques*.

Consulté en ligne : <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>

Organisation des Nations Unies (1966b). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*. Consulté en ligne :

<https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>

Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC). (2014). *Sur mesure pour l'emploi : une approche intégrée du développement de compétences*. Description du projet :

Projet de recherche-action en employabilité 2013-2015. Consulté en ligne :

[http://bv.cdeacf.ca/RA\\_PDF/56165.pdf](http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/56165.pdf)

Richer, I., McLean-McKay, M., Bradley, S. et Horne, S. (2015). *Rapport d'évaluation sur les programmes et les services d'éducation pour les délinquants*. Service correctionnel du Canada, Division de l'évaluation, Secteur des politiques, dossier 394-2-78. Consulté en ligne :

<https://www.csc-scc.gc.ca/publications/092/005007-2014-fra.pdf>

- Sapers, H. (2016). Rapport annuel de l'Enquêteur correctionnel 2017–2018. Consulté en ligne : <http://www.oci-bec.gc.ca/cnt/rpt/annrpt/annrpt20152016-fra.aspx>
- Scheffler, R. M., Petris, N. C., Borgonovi, F., Brown, T. T., Sassi, F., Dourgnon, P. et Sirven, N. (2010). *Social Capital, Human Capital and Health: What is the Evidence?* OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CRIE). Consulté en ligne : <https://www.oecd.org/innovation/research/45760738.pdf>
- Scrivens, K et Smith, C. (2013). *Four Interpretations of Social Capital: An Agenda for Measurement*. OCDE : Direction des statistiques, document de travail n° 55. Consulté en ligne : [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=STD/DOC\(2013\)6&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=STD/DOC(2013)6&docLanguage=En)
- Service correctionnel Canada. (2017). *Programmes et services d'éducation pour les détenus*. Consulté en ligne : <https://www.csc-scc.gc.ca/lois-et-reglements/720-cd-fra.shtml>
- Statistique Canada. (2014). *Familles monoparentales*. Consulté en ligne : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2015001/article/14202/parent-fra.htm>
- Tarasuk, V., Mitchell, A. et Dachner, N. (2014). *Insécurité alimentaire des ménages au Canada, 2012*. Toronto : Recherche sur les politiques pouvant réduire l'insécurité alimentaire (PROOF). Consulté en ligne : [https://proof.utoronto.ca/wp-content/uploads/2014/05/Household\\_Food\\_Insecurity\\_in\\_Canada-2012\\_FR.pdf](https://proof.utoronto.ca/wp-content/uploads/2014/05/Household_Food_Insecurity_in_Canada-2012_FR.pdf)
- Vasey, A. (2018). *The State of Cities Reducing Poverty*. Institut Tamarack. Consulté en ligne : <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/316071/Resources/State%20of%20CRP%20Report%20by%20Ada%20Vasey%20updated%209-21.pdf?hstc=&hssc=&hsCtaTracking=f0825dd1-1ffe-4352-ace0-be702d5b3fea%7C250b3015-57dd-4d58-94b3-68d51288de51>
- Windisch, H. C. (2015). *Adults with low literacy and numeracy skills: a literature review on policy intervention*. Paris : Éditions OCDE
- WoodGreen. (2018). *Homeward Bound: Where opportunity comes home - Fact Sheet*. Consulté en ligne : <https://woodgreen.org/Portals/0/PDFs/HB%20Information%20sheet-2018.pdf>

## Ouvrages consultés

Les ouvrages suivants ont servi de base à l'examen exhaustif de la littérature et de la documentation du projet d'étude nationale dans sa première phase. Bien qu'ils ne soient pas cités directement dans le corps du Rapport de l'étude nationale, ces ouvrages ont servi de base à l'élaboration d'outils de recherche et à l'acquisition de connaissances générales importantes sur les programmes d'alphabétisation et de réduction de la pauvreté au Canada.

ABC Life Literacy Canada. (29 août 2017). *Pacific Training Centre for the Blind from Victoria, BC awarded \$20,000 as Top Winner of the Great-West Life, London Life and Canada Life Literacy*

- Innovation Award*. Consulté en ligne : <https://abclifeliteracy.ca/pacific-training-centre-blind-victoria-bc-awarded-20000-top-winner-great-west-life-london-life-and>
- ABC Life Literacy Canada. (2018). *Learn - ABC Life Literacy Canada*. Consulté en ligne : <https://abclifeliteracy.ca/lookunderlearn>
- ABC Life Literacy Canada. (2018). *FORCES Compétences au travail*. Consulté en ligne : <https://upskillsforwork.ca/fr/a-propos/>
- Bailey, T., Calcagno, J. C., Jenkins, D., Kienzl, G. et Leinbach, T. (2005). *The Effects of Institutional Factors on the Success of Community College Students*. New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University.
- Benseman, J. (2012). Literacy and workplace change: evaluation findings from 18 workplace literacy programmes. *Journal of Research and Practice in Adult Literacy, Secondary and Basic Education*.
- Berezina, L., Lior, K. et MacLaughlin, J. (2016). *Supporting Economic Mobility through Toronto's Employment and Training System*. Groupe Innovation marché du travail. Toronto : Ontario. Tiré de : [http://workforceinnovation.ca/wp-content/uploads/2016/09/Work-Advance-2016\\_Final.pdf](http://workforceinnovation.ca/wp-content/uploads/2016/09/Work-Advance-2016_Final.pdf)
- Burnett, N. (2008). Education for All: An Imperative for Reducing Poverty. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136(1), 269-275.
- Calgary Immigrant Women's Association (2011). *Childcare Training for Low Literacy Immigrant Women*. Consulté le 12 juillet 2018. Calgary Immigrant Women's Association : <https://www.ciwa-online.com/our-services/workplace-services/childcare-training-for-low-literacy-immigrant-women>
- Calgary Immigrant Women's Association (2018). *Food Service Industry Training*. Consulté le 12 juillet 2018. Calgary Immigrant Women's Association : <https://www.ciwa-online.com/our-services/workplace-services/food-service-industry-training>
- Canadian Literacy and Learning Network. (2012). *Learning and Earning: Linking Literacy and Poverty Using IALS Data on Earnings*. Ottawa, ON: Canadian Literacy and Learning Network.
- Caputo, R. (2005). The GED as a predictor of mid-life health and economic well-being. *Journal of poverty*, 9(4), 73-97.
- Chippewas of Nawash Unceded First Nation. (2014). *Adult Learning Centre*. Tiré de : NEYAASHIINIGMIING - Chippewas of Nawash Unceded First Nation : <http://nawash.ca/adult-learning-centre/>
- Circles Guelph Wellington*. (2018). Consulté le 12 juillet 2018, Circles Guelph Wellington : <http://circlesgw.ca>
- Comber, B. (2014). Literacy, poverty and schooling: what matters in young people's education? *Literacy*, 48(3), 115-123.



- Compétences essentielles Ontario. (2012). *From Better Skills to Better Work: How Career Ladders Can Support the Transition from Low-Skill to High-Skill Work*.
- Coulombe, S., Tremblay, J.-F. et Marchand, S. (2004). *Enquête internationale sur la littératie des adultes. Performance en littératie, capital humain et croissance dans quatorze pays de l'OCDE*. Ottawa, Ontario : Statistique Canada.
- Counsell, M. T. et Roy, L. (2016). *Le pouvoir de la littératie : Vers la Stratégie globale en matière d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick*. Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Tiré de : [https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petl-epft/PDF/Literacy/Report\\_Literacy-f.pdf](https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petl-epft/PDF/Literacy/Report_Literacy-f.pdf)
- DeCarlo Santiago, C., Wadsworth, M. E. et Stump, J. (2011). Socioeconomic status, neighborhood disadvantage, and poverty-related stress: Prospective effects on psychological syndromes among diverse low-income families. *Journal of Economic Psychology*, 32, 218-230.
- Emploi et Développement social Canada. (2017c). *Évaluation de l'alphabétisation et des compétences essentielles : Rapport final*. Direction de l'évaluation : Direction générale des politiques stratégiques et de service. Cat. n° : SP-1158-01-18E.
- Emploi et Développement social Canada. (2018a). *Ententes sur le développement du marché du travail*. Consulté en ligne : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/accords-formation/edmt.html>
- Emploi et Développement social Canada. (2018b). *Ententes sur le développement de la main-d'œuvre*. Consulté en ligne : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/accords-formation/ententes-developpement-main-oeuvre.html>
- English, L. M. et Irving, C. J. (2007). A Review of the Canadian Literature on Gender and Learning. *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 16-31.
- Ferrer, A., Green, D. A. et Craig, R. W. (2006). The Effect of Literacy on Immigrant Earnings. *The Journal of Human Resources*, 41(2), 380-410.
- Folinsbee, S. (2007). *LINKAGES: Connecting Literacy and English as a Second Language*. Ottawa: Movement for Canadian Literacy.
- Gall, R. (2013). Effective Motivational Strategies in Adult Basic Education Programs. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 22, 63-79.
- Gouvernement de l'Alberta. (2013). *Together We Raise Tomorrow: Alberta's Poverty Reduction Strategy*. Tiré de : <https://open.alberta.ca/dataset/11df4303-b795-4c7d-a2bf-5dc1c70fdf24/resource/28faa2ba-8242-4f10-af69-94e8be659a73/download/6881615-2013-together-we-raise-tomorrow-albertas-poverty-reduction-strategy-2013-06.pdf>
- Gouvernement de l'Alberta. (2018). *Community Adult Learning Program (CALP) Guidelines*. Tiré de : <http://advancededucation.alberta.ca/media/534903/calp-guidelines-2018.pdf>
- Gouvernement de l'Alberta. (sans date) *Action on Poverty*. Tiré de : <https://www.alberta.ca/action-on-poverty.aspx#p8014s5>

- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (2017). *BC Adult Upgrading*. Ministry of Advanced Education, Skills and Training. Tiré de : <https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training/adult-education/adult-upgrading>
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (2018). *Adult Education Policy Framework*. Ministry of Advanced Education, Skills and Training. Tiré de : [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/post-secondary-education/adult-education/adult\\_education\\_policy\\_framework.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/post-secondary-education/adult-education/adult_education_policy_framework.pdf)
- Gouvernement du Canada. (2016). *Vers une stratégie de réduction de la pauvreté : Document de travail*. Tiré de : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/reduction-pauvrete/document-travail.html>
- Gouvernement du Manitoba. (2018a). *Budget Paper F. Reducing Poverty and Promoting Community Involvement*. Winnipeg.
- Gouvernement du Manitoba. (2018b). *Adult Learning and Literacy: Learners*. Ministry of Education and Training. Tiré de : <http://www.edu.gov.mb.ca/all/learners/index.html>
- Gouvernement du Manitoba. (2018c). *Adult Learning and Literacy: Manitoba Stages Framework*. Ministry of Education and Training. Tiré de : <http://www.edu.gov.mb.ca/all/stages/index.html>
- Gouvernement du Manitoba. (2004). *Stages: The Facilitators Guide*. Ministry of Education and Training. Tiré de : [http://www.edu.gov.mb.ca/all/stages/pdf/fac\\_guide\\_en.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/all/stages/pdf/fac_guide_en.pdf)
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2015). *Services communautaires d'apprentissage pour adultes : Lignes directrices*. Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail. Tiré de : [https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petl-epft/PDF/Publications/CALS\\_Guidelines\\_F.pdf](https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petl-epft/PDF/Publications/CALS_Guidelines_F.pdf)
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2018a). *Programme communautaire d'apprentissage pour adultes (PCAA)*. Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail. Tiré de : [https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services\\_renderer.16516.html](https://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services_renderer.16516.html)
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. (2018b). *Ensemble pour vaincre la pauvreté*. Tiré de <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/esic/pdf/EVP2RapportDetape2014-2019.pdf>
- Gouvernement de la Nouvelle-Écosse. (2018). *Adult Learning Programs*. Tiré de : <https://novascotia.ca/adult-learning/>
- Gouvernement du Nunavut. (2016). *Minister's Annual Report on Poverty Reduction 2014-2016*.
- Gouvernement du Nunavut. (2018). *Programme de préparation à l'emploi et à la formation*. Services à la Famille. Tiré de : <https://gov.nu.ca/fr/services-la-famille/information/programme-de-preparation-lemploi-et-la-formation>
- Gouvernement de l'Ontario. (2014). *Réaliser notre potentiel : Stratégie ontarienne de réduction de la pauvreté (2014-2019)*. Toronto. Tiré de : <https://www.ontario.ca/fr/page/realiser-notre-potentiel-strategie-ontarienne-de-reduction-de-la-pauvrete-2014-2019-0>

- Gouvernement de l'Ontario. (2017). *Stratégie ontarienne de réduction de la pauvreté (Rapport annuel 2017)*. Toronto. Tiré de : <https://www.ontario.ca/fr/page/strategie-ontarienne-de-reduction-de-la-pauvrete-rapport-annuel-2017#section-3>
- Gouvernement de l'Ontario. (2018a). Alphabétisation et formation de base (AFB) : Vue d'ensemble du Programme d'alphabétisation et de formation de base. Tiré de : <http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/programs/lbs.html>
- Gouvernement de l'Ontario. (2018b). Alphabétisation et formation de base (AFB) : Cadre du Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (Cadre du CLAO). Tiré de : <http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/programs/lbs.html>
- Gouvernement du Québec (2010). *Plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale*. Tiré de [https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN\\_Plan\\_de\\_lutte\\_2010-2015.pdf](https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/ADMIN_Plan_de_lutte_2010-2015.pdf)
- Gouvernement de la Saskatchewan. (2012). *Adult Education Foundations*. Ministère de l'Économie. Tiré de : <http://publications.gov.sk.ca/documents/310/92214-Adult%20Education%20Foundations.pdf>
- Gouvernement de la Saskatchewan. (2016). *Taking Action on Poverty: The Saskatchewan Poverty Reduction Strategy*. Tiré de : <https://www.saskatchewan.ca/~media/news%20release%20backgrounders/2016/feb/pove-rtty%20reduction%20strategy%20pdf.pdf>
- Gouvernement de la Saskatchewan. (2018). *Adult Basic Education: Policy and Procedures Manual (2016 – 17)*. Tiré de : <http://publications.gov.sk.ca/documents/310/105498-ABE%20Policy%20Manual%20Website%20Version%202018.pdf>
- Green, D. A. et Riddell, C. W. (2001). *Les capacités de lecture et de calcul et la situation sur le marché du travail au Canada*. Statistique Canada.
- Green, D. A. et Riddell, W. C. (2003). Literacy and earnings: an investigation of the interaction of cognitive and unobserved skills in earnings generation. *Labour Economics*, 10(2), 165-184.
- Haan, M. et McEachern Caputo, S. (2012). *Learning in the Workplace: A Literature review*. Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail
- Hayes, B. (2013). Shifting priorities: Federal literacy policy since 2006. *Northern Public Affairs*, 38-43.
- Hong, P. Y. P. et Pandey, S. (2008). Differential Effects of Human Capital on the Poor and Near-Poor: Evidence of Social Exclusion. *Journal of Poverty*, 12(4), 456-480.
- Kazemipur, A. et Halli, S. S. (2001). Immigrants and 'New Poverty': The Case of Canada. *The International Migration Review*, 1129-1156.
- Kirby, D., Curran, V. et Hollett, A. (2009). Non-Formal Adult Learning Programs at Canadian Post-Secondary Institutions: Trends, Issues, and Practices. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 35(2), 63-86.

- Klinga, S. (2012). *Literature Review. State of Practice: Essential Skills Applications with First Nations, Inuit and Metis in Canada*.
- Kovacs, N. et MacDiarmid, L. (sans date). *Youth Literacy Programs: A Review of the Literature*. London, ON: Child and Youth Network.
- La Mission d'Ottawa (2018). *Education Support*. Consulté le 12 juillet 2018. La Mission d'Ottawa <https://ottawamission.com/education-support/>
- Lesgold, A. et Welch-Ross, M. (2012). *Improving Adult Literacy Instruction*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Lewchuk, W., Procyk, S., Laflèche, M., Dyson, D., Goldring, L., Shields, J. et Viducis, P. (2018). *Getting Left Behind: Who gained and who didn't in an improving labour market. Poverty and Employment Precarity in Southern Ontario (PEPSO)*. Tiré de : [https://pepso.ca/documents/pepso-glb-final-lores\\_2018-06-18\\_r4-for-website.pdf](https://pepso.ca/documents/pepso-glb-final-lores_2018-06-18_r4-for-website.pdf)
- Lightman, E., Mitchell, A. et Herd, D. (2005). One Year On: Tracking the Experiences of Current and Former Welfare Recipients in Toronto. *Journal of Poverty*, 9(4), 5-25.
- Lind, A. (2008). Literacy Programmes for Adults: What can We Expect? *International Review of Education*, 54(5-6), 755-761.
- Literacy Link South Central. (2017). *Differentiated Instruction in Literacy and Basic Skills Programs*.
- Luong, M. (2011). The wealth and finances of working low-income families. *Perspectives on Labour and Income*, 23(3). Catalogue de Statistique Canada n° 75-001-XIE.
- Ly, P. (2012). *Personal Attention Reduces Poverty*. Stanford Social Innovation Review.
- Madill, C. L. et Myers, A. M. (1996). Evaluating The Outcomes of Literacy upgrading: A Feasibility Study. *La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 11(2), 87-109.
- Martinez, R. et Fernandez, A. (2010). *The Social and Economic Impact of Illiteracy*. Santiago: UNESCO.
- Martinson, K. (2010). *Partnering with Employers to Promote Job Advancement for Low-Skill Individuals*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. (2011). *Soutien aux personnes apprenantes par l'aiguillage et la coordination de services*. Emploi Ontario
- Miramichi Literacy Council. (2018). *Cooking to Learn Program*. Consulté le 12 juillet 2018, Miramichi Literacy Council: <http://miramichiliteracy.org/cooking-to-learn-program/>
- Nouveau-Brunswick. (2009). *Working Together for Adult Literacy: An Adult Literacy Strategy for New Brunswick*. Tiré de [http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petl-epft/PDF/Literacy/AdultLiteracy\\_web\\_Eng.pdf](http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petl-epft/PDF/Literacy/AdultLiteracy_web_Eng.pdf)
- Nouvelle-Écosse. (sans date) *Adult Learning Programs*. Tiré du site Web de la province de la Nouvelle-Écosse : <https://novascotia.ca/adult-learning/>

- NRDC, I. o. (2011). *A Literature Review of International Adult Literacy Policies*. Dublin: Agence nationale d'éducation des adultes.
- Nunavut Literacy Council. (2011). *Literacy Development and Poverty Reduction. Seven Recommendations for Action*.
- Nunavut Literacy Council. (2018). *Miqqut Project*. Consulté le 12 juillet 2018. Nunavut Literacy Council : <http://ilitaqsiniq.ca/projects/miqqut-project/>
- OCDE. (2018). Adult Literacy. <http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/adultliteracy.htm>
- OCDE. (2016). *L'importance des compétences : Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes*, Études de l'OCDE sur les compétences, Éditions OCDE, Paris, [https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/l-importance-des-competences\\_9789264259492-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/l-importance-des-competences_9789264259492-fr).
- OCDE, Statistique Canada. (2011). *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Éditions OCDE. [http://publications.gc.ca/collections/collection\\_2011/statcan/89-604-x/89-604-x2011001-fra.pdf](http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/statcan/89-604-x/89-604-x2011001-fra.pdf)
- O'Grady, A. et Atkin, C. (2006). Choosing to learn or chosen to learn: the experience of Skills for Life learners. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(3), 277-287.
- Osberg, L. (2000). Poverty in Canada and the United States: Measurement, Trends, and Implications. *Revue canadienne d'économique*, 847-877.
- Pannucci, L. et Walmsley, S. A. (2007). Supporting learning-disabled adults in literacy. *International Reading Association*, 540-546.
- Prince, D. et Jenkins, D. (2005). *Building Pathways to Success for Low-Skill Adult Students: Lessons for Community College Policy and Practice from a Statewide Longitudinal Tracking Study*. New York, NY : Community College Research Centre, Teachers College, Columbia University.
- Project READ Literacy Network Waterloo-Wellington. (2018). *Workplace Literacy*. Tiré de : Project READ Literacy Network Waterloo-Wellington: <https://www.projectread.ca/what-we-do/workplace>
- Reder, S. (2012). *The Longitudinal Study of Adult Learning: Challenging Assumptions*. *The Centre for Literacy*.
- Ryan, T. (1991). Literacy upgrading and Reintegration of Offenders. *Forum on Corrections Research*, 3(1).
- Saskatchewan Action Research Network. (2015). *Manitoba's Adult Literacy and Basic Education System*. Tiré de : <http://sarn.ca/?p=1762>
- Silver, J. (2016). *The Next Step: Literacy Programming in Manitoba*. Winnipeg : Centre canadien de politiques alternatives. Bureau du Manitoba.

- Sloat, E. et Willms, J. D. (2000). The International Adult Literacy Survey: Implications for Canadian Social Policy. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(3), 218-233.
- Sloat, E. et Willms, J. D. (2000). Social Policy and Postmodern Statistics: A Reply to Nayda Veeman. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(4), 358-362.
- Smythe, S. (2015). Ten Years of Adult Literacy Policy and Practice in Canada: Literacy Policy Tensions and Workarounds. *Language and Literacy*, 4-21.
- Soroko, A. (sans date). *Poverty in U.S. and Canadian Financial Literacy Curriculum Frameworks: A Critical Discourse Analysis*. Faculté d'Éducation, Université d'Ottawa.
- Terre-Neuve-et-Labrador. (sans date) *Poverty Reduction*. Tiré du site Web du gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador : <http://www.cssd.gov.nl.ca/poverty/>
- Territoires du Nord-Ouest. (2015). *Working Together: An Action Plan to Reduce and Eliminate Poverty in the Northwest Territories*.
- Timmons, V. (2008). Challenges in Researching Family Literacy Programs. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 96-102.
- Tri-County Literacy Network. (2009). Linking Adult Literacy to Poverty Reduction.
- Tri-County Literacy Network. (2015). *Apprendre pour gagner sa vie : Mise en valeur des liens et des méthodes d'aiguillage*. Tiré de <https://tcln.on.ca/wp-content/uploads/2015/04/Website-Final-Report-Learning-To-Earning-French.pdf>
- Veeman, N. (2000). A Response to Elizabeth Sloat and Douglas Willms' "The International Adult Literacy Survey". *Revue canadienne de l'éducation*, 25(4), 353-357.
- Visher, C. A., Winterfield, L. et Coggeshall, M. B. (2005). Ex-offender employment programs and recidivism: A meta-analysis. *Journal of Experimental Criminology*, 295-316.
- Vorhaus, J. (2009). *Economic Impact of Training and Education in Basic Skills. Summary of Evidence*. London : National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy, Institute of Education, University of London.
- Wamba, N. G. (2010). Poverty and Literacy: An Introduction - Part 1. *Reading & Writing Quarterly*, 26(2), 109-114.
- Wamba, N. G. (2010). Poverty and Literacy: An Introduction - Part 2. *Reading & Writing Quarterly*, 26(3), 189-194.
- Wetere, R. H. (2014). Employment and Literacy Issues of Canada's Aboriginal Population. ArrowMight Canada.
- Whatman, J., Schagen, S., Vaughan, K., Lander, J., Twist, J., Brooking, K., ..., Spiller, L. (2010). *Engaging young adults in literacy, language and numeracy skill development. Préparé pour le ministère du Travail*. Wellington : Version préliminaire non publiée.

Winnipeg Harvest. (2018). *Training Programs*. Consulté le 12 juillet 2018. Winnipeg Harvest : <http://winnipegharvest.org/learn/training-programs/>

Yukon Literacy Strategy Working Group. (2015). *Yukon Literacy Strategy*.



L'alphabétisation,  
Une leçon pour la vie.

Literacy:  
Learning for Life.



# L'alphabétisation et le développement des compétences essentielles

comme stratégies de lutte à la pauvreté

RAPPORT DE RECHERCHE NATIONAL

---

FINANCÉ PAR L'INITIATIVE NATIONALE SUR LES COMPÉTENCES ESSENTIELLES DU GOUVERNEMENT DU CANADA