

*Évaluation
des initiatives
stratégiques*



**Évaluation
du processus
Projet
Prêts à apprendre**

Île-du-Prince-Édouard



Développement des
ressources humaines Canada

Human Resources
Development Canada



Gouvernement de
l'Île-du-Prince-Édouard

Canada

SP-AH013F-03-96

**ÉVALUATION DU PROCESSUS DU
PROGRAMME PRÊTS À APPRENDRE
DE L'Î.-P.-É.**

**Évaluation et exploitation des données
Politique stratégique
Développement des ressources humaines Canada**

Septembre 1995

Remerciements

Le Comité d'évaluation du projet Prêts à apprendre désire remercier les participants, les animateurs et les conseillers du projet, les gestionnaires des ministères fédéraux et provinciaux ainsi que les spécialistes en alphabétisation de l'Île-du-Prince-Édouard qui ont volontairement consacré de leur temps à cette étude.

Nous voulons remercier également les experts-conseils de la firme Norpark Research Consultants Inc. pour leur participation à l'évaluation.

Table des matières

| | |
|--------------------------------------|---|
| Sommaire | i |
| Réponse de la direction | vii |
| Chapitre Un | Introduction 1 |
| | 1.1 Historique 2 |
| | 1.2 Organisation du rapport 6 |
| Partie I | Précision du contexte 7 |
| Chapitre Deux | Questions et méthodes d'évaluation 9 |
| | 2.1 Conception de l'évaluation 9 |
| | 2.2 Questions ayant servi à l'évaluation 10 |
| | 2.2.1 Questions relatives à la pertinence 10 |
| | 2.2.2 Questions relatives à la conception et à la prestation du programme 11 |
| | 2.2.3 Questions relatives au succès du programme 11 |
| | 2.3 Méthodes 11 |
| | 2.3.1 Étude de la documentation 11 |
| | 2.3.2 Analyse des données administratives 12 |
| | 2.3.3 Sondage auprès des participants et des non-participants au programme 12 |
| | 2.3.4 Entrevues approfondies 13 |
| | 2.3.5 Groupes de discussion 13 |
| Chapitre Trois | Conception du programme Prêts à apprendre. 15 |
| | 3.1 Programme Prêts à apprendre 15 |
| | 3.2 Rôles et responsabilités des partenaires 18 |
| Chapitre Quatre | Profil des participants au programme Prêts à apprendre 21 |
| | 4.1 Nombre de cas en fonction de l'assurance-chômage et de l'assistance sociale 21 |
| | 4.2 Aspects démographiques 22 |
| | 4.3 Antécédents familiaux 24 |
| | 4.4 Expérience de travail avant le programme 25 |
| | 4.5 Attentes à l'égard du programme Prêts à apprendre . 26 |
| | 4.6 Attitudes 28 |
| | 4.7 Résumé 30 |
| Partie II | Résultat des évaluations 31 |
| Chapitre Cinq | Mise en oeuvre du programme 33 |
| | 5.1 Contraintes par rapport à la mise en oeuvre planifiée 33 |
| | 5.1.1 La principale contrainte : Le manque de temps de planification 33 |
| | 5.1.2 Contraintes de nature législative et réglementaire 34 |

| | | | |
|----------------------|-------|---|-----------|
| | 5.1.3 | Manque de placements | 36 |
| | 5.1.4 | Conclusion | 36 |
| 5.2 | | Le programme tel que mis en oeuvre | 36 |
| | 5.2.1 | Critères d'admissibilité | 37 |
| | 5.2.2 | Opportunité des services et des interventions | 40 |
| | 5.2.3 | Établissement de partenariats | 44 |
| | 5.2.4 | Le système de surveillance | 46 |
| 5.3 | | Questions en suspens | 47 |
| | 5.3.1 | Planification pour les deux prochaines années | 47 |
| | 5.3.2 | Nouveaux rôles et responsabilités | 49 |
| | 5.3.3 | Nature évolutive des communications | 50 |
| 5.4 | | Conclusion | 52 |
| Chapitre Six | | Résultats préliminaires | 53 |
| 6.1 | | Satisfaction des participants | 53 |
| | 6.1.1 | Degré de satisfaction générale | 53 |
| | 6.1.2 | Satisfaction par rapport aux services reçus .. | 54 |
| | 6.1.3 | Satisfaction relative aux facilitateurs | 55 |
| | 6.1.4 | Satisfaction relative aux conseillers | 56 |
| | 6.1.5 | Satisfaction par rapport à l'information dispensée | 57 |
| | 6.1.6 | Satisfaction relativement au petit groupe | 57 |
| | 6.1.7 | Satisfaction relative au matériel d'apprentissage et aux installations | 58 |
| | 6.1.8 | Satisfaction relative au revenu mensuel | 59 |
| | 6.1.9 | Résumé | 59 |
| 6.2 | | Effet de motivation du programme | 60 |
| 6.3 | | Changements dans les attitudes des participants | 62 |
| 6.4 | | Préparation à l'autonomie | 70 |
| 6.5 | | Effet du counselling personnel | 72 |
| 6.6 | | Abandon de certains participants | 73 |
| 6.7 | | Valeur de la formation des facilitateurs | 75 |
| 6.8 | | Conclusion | 77 |
| Chapitre Sept | | Questions relatives à l'évaluation | 79 |
| 7.1 | | Réponses aux questions d'évaluation | 80 |

SOMMAIRE

Le programme Prêts à apprendre de l'Île-du-Prince-Édouard est une initiative stratégique de trois ans qui offre des services de counselling et de formation à environ 120 jeunes de l'Î.-P.-É. qui ont un faible niveau d'alphabétisation. L'objectif ultime est d'améliorer leur niveau d'alphabétisation, leur niveau d'éducation ainsi que leurs compétences professionnelles de façon à ce qu'ils deviennent plus aptes au travail.

Comme il s'agit d'une initiative stratégique, l'évaluation constitue une exigence essentielle du programme Prêts à apprendre. Le mandat spécifiait 13 questions d'évaluation, reliées à trois grandes catégories : la pertinence, la conception et la prestation du programme ainsi que le succès du programme. L'évaluation a été réalisée en se fondant sur cinq sources d'information : une étude de la documentation existante, une analyse des données administratives, des entrevues effectuées auprès d'informateurs clés, la tenue de groupes de discussion, de même que des sondages réalisés auprès des participants et des non-participants au programme Prêts à apprendre.

Ce rapport présente un sommaire des principales constatations de la phase 1 de l'évaluation du programme Prêts à apprendre, qui portent plus particulièrement sur la planification et la mise en oeuvre du projet, la déviation du projet prévu au départ et l'existence d'un système de contrôle continu. De plus, l'évaluation traite de quelques résultats préliminaires du programme Prêts à apprendre, dont : la satisfaction des participants, l'incidence sur les incitations, les changements du point de vue des attitudes, l'abandon et les effets du counselling personnel.

La conception du programme Prêts à apprendre est expérimentale, c'est-à-dire qu'un groupe de participants admissibles ont été affectés au hasard à un groupe expérimental ou à un groupe témoin. Un questionnaire de base a été administré à l'ensemble des intéressés avant leur affectation à un groupe. Il y avait très peu de différences entre le groupe expérimental et le groupe témoin par rapport aux évaluations de base.

PROFIL

Subventionné pour une durée de trois ans au montant de 6,5 millions de dollars à compter de septembre 1994, le programme Prêts à apprendre de l'Î.-P.-É. s'adresse aux résidents de l'île qui : reçoivent de l'assurance-chômage ou de l'assistance sociale,

sont prêts à travailler, fonctionnent en deçà du niveau de la dixième année, sont prêts à participer, peuvent se rendre au centre de formation et n'ont pas participé à des activités du CEC ou à des cours de préparation au collège durant plus de 12 semaines au cours des deux dernières années, qui se sont « présentés eux-mêmes » et sont âgés de 18 à 26 ans.

La première phase du programme devait consister en une activité d'alphabétisation communautaire en fonction du niveau d'éducation de chaque apprenant. Les cours d'alphabétisation et le soutien devaient être fournis par des « facilitateurs » dans une des dix localités choisies en fonction d'un nombre suffisant de participants pour justifier le cours, en tenant compte de l'équilibre régional. Cette première étape consiste en un « programme d'études modulaire personnalisé » axé sur les niveaux de 7^e, 8^e et 9^e année et couvrant la langue, la science et les mathématiques. L'objectif était d'élever le niveau des compétences en mathématiques, en lecture et en écriture de façon à ce qu'ils puissent s'inscrire à un programme de préparation au collège au cours de la deuxième année.

À la fin de la première étape, les participants prendraient de l'expérience pertinente au moyen d'un emploi d'été subventionné auprès des employeurs locaux. Au cours de la deuxième année, les participants qui auraient atteint un niveau de dixième en lecture, en écriture et en mathématiques entreraient dans la phase de recyclage scolaire. Vingt participants devaient rester à domicile pour étudier au moyen de l'ordinateur, alors que les autres devaient se présenter à un établissement dans l'une des cinq localités. Les facilitateurs doivent suivre les participants au cours de cette deuxième étape, en continuant de leur offrir un soutien social et personnel. Après une autre expérience de travail d'été, les participants devaient passer la dernière année du programme en suivant des activités de formation professionnelle à Charlottetown ou à Summerside.

Participants-facilitateurs

Les participants au programme représentaient les deux sexes de façon équivalente. La moyenne d'âge était de 22,9 ans. Près de trois quart des membres des deux groupes étaient célibataires. Environ 14 pour 100 ont terminé leurs études secondaires, mais 22 pour 100 n'ont pas atteint la 9^e année.

La grande majorité, soit 96 pour 100, avait travaillé à salaire dans le passé. La plupart des participants exerçaient des professions peu spécialisées, comme manoeuvres, employés du secteur de la vente ou des services et travailleurs ou travailleuses dans

un restaurant. En moyenne, les participants avaient travaillé seulement 9,6 mois au cours des deux dernières années. Les participants qui recevaient de l'assistance sociale avaient passé plus de la moitié des deux années avant le programme sur le bien-être social. C'est la même histoire pour les clients de l'assurance-chômage, les participants au programme ayant été chômeurs pendant 11 des 24 mois précédant le programme. Tous les participants ont démontré une attitude très positive face au travail et à l'éducation.

PRINCIPALES OBSERVATIONS

Mise en oeuvre

Trois principales difficultés ont forcé les décideurs à modifier leur plan original.

Premièrement, les concepteurs du projet disposaient de très peu de temps pour la planification initiale et la mise en oeuvre du programme. Deuxièmement, il y a eu des contraintes de nature législative, particulièrement la *Loi sur l'assurance-chômage*.

Troisièmement, on avait surestimé le nombre de participants potentiels disponibles sur l'île. Ces contraintes ont forcé les décideurs à s'écarter du projet original à bien des égards. Les difficultés encourues ont eu des répercussions sur les objectifs suivants.

- a) Une minorité importante de participants ne faisaient pas partie du groupe cible (c'est-à-dire qu'ils ne remplissaient pas les normes d'admissibilité). Bon nombre ne savaient pas lire et avaient besoin de rattrapage en lecture. D'autres possédaient, avant même le début du programme, les compétences requises pour suivre une formation professionnelle.
- b) Comme un pourcentage important des participants ne remplissaient pas les critères d'admissibilité, les services prévus étaient insuffisants pour bon nombre d'entre eux : les activités de recyclage de 7^e, 8^e et 9^e année ne conviennent pas à des personnes qui ne savent pas lire, ni à celles qui fonctionnent à un niveau de dixième année ou plus. Le recyclage au cours de la deuxième année ne convient pas à des personnes qui possèdent un diplôme d'études secondaires.
- c) Essentiellement, il n'existait aucun partenariat avec les groupes communautaires et les employeurs faute de manque de temps au départ. Par conséquent, il n'y avait aucun sens d'appartenance au niveau de la collectivité, selon le témoignage de plusieurs personnes. L'absence de partenariat avec des employeurs a rendu les placements difficiles. Néanmoins, le programme a certainement réussi à établir des partenariats avec divers paliers de gouvernement.

- d) Durant la première étape du projet, il n'existait encore aucune données d'intervention. Par conséquent, il n'y avait aucun moyen virtuel de savoir comment se comportaient les participants à l'intérieur du programme, sauf à un niveau anecdotique.
- e) La communication entre la direction et les facilitateurs a été reconnue comme bien incertaine dès le début du projet. Malgré certaines améliorations, le système de communication reste quelque peu improvisé. Il n'existe pas de lignes de conduite ou de manuel des procédures pour normaliser la résolution des problèmes les plus communs.

Questions en suspens

La liste des questions importantes pour l'année qui vient, et qui n'étaient pas encore résolues à la fin de mars, est alarmante. Voici quelques-unes des questions qui exigent une solution rapide : Quels arrangements seront pris pour les apprenants dont les compétences en alphabétisation ne se seront pas améliorées après le rattrapage? Sera-t-il possible de trouver suffisamment d'emplois d'été pour les participants? Les emplois auront-ils un lien avec les objectifs professionnels? Les participants ayant atteint un niveau élevé pourront-ils aller directement au collège Holland? Comment les participants faibles pourront-ils suivre le programme d'alphabétisation ou de recyclage pendant une ou deux années? Les facilitateurs pourront-ils suivre leurs participants l'an prochain au collège Holland? Les participants pourront-ils rester dans leurs petits groupes au collège Holland? Y aura-t-il une composante de télé-éducation? D'où viendra la plus grande partie du financement? Quel genre de soutien y aura-t-il pour les apprenants travaillant à domicile? Y aura-t-il une quatrième année pour le projet et comment sera-t-elle financée? Quel sera le rôle du coordonnateur l'an prochain et l'année suivante?

De plus, chacun connaît raisonnablement bien ses rôles et responsabilités *maintenant*, mais ne saura peut-être pas exactement ce qu'on attendra de lui ou d'elle dans quelques mois. Aucune décision à cet effet n'a encore été prise.

Résultats préliminaires

Voici les résultats préliminaires qui ont été examinés : la satisfaction à l'égard du programme, les répercussions du programme sur les attitudes, les mesures d'incitation et l'autonomie, les répercussions du projet sur les compétences professionnelles et la formation des facilitateurs. On a demandé aux participants d'évaluer les différents

aspects du programme Prêts à apprendre en utilisant la formule suivante : A=excellent, B=bon, C=moyen, D=plus bas que la moyenne et F=échec.

Satisfaction des participants : Les participants au programme Prêts à apprendre sont satisfaits du programme. Ils ont accordé au programme une évaluation moyenne de B+. La plupart des aspects du programme ont reçu une évaluation de B+ ou B-.

Attitudes, mesures d'incitation et autonomie : Que le programme ait réussi jusqu'à maintenant à réduire l'effet des éléments dissuasifs relativement à la formation semble évident d'après le faible taux de décrochage. Il est trop tôt pour évaluer les répercussions du projet sur la motivation accrue relative au travail.

Les participants au programme sont maintenant plus négatifs quant à certains aspects du travail et de la formation. En effet, le programme a amené certains participants à considérer moins important d'avoir un emploi stimulant, d'avoir l'occasion d'apprendre du nouveau, d'utiliser leurs compétences au maximum, de prendre leurs propres décisions et d'élargir l'éventail de leurs aptitudes. Ils se soucient davantage de l'autonomie et de la qualité de leur vie familiale. Ils ont moins progressé qu'ils ne l'auraient fait autrement en ce qui a trait à ce qu'il faut faire pour trouver un emploi et au travail qu'ils ont déjà effectué dans leur vie. Ils croient qu'il y a peu de chances qu'ils utiliseront les compétences qu'ils auront apprises. Par conséquent, ils adoptent une attitude moins positive face à eux-mêmes et à ce qu'ils peuvent réaliser que s'ils s'ils n'avaient pas participé au programme. Du côté positif cependant, le programme les a rendus plus heureux au sujet de la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue, les a amené à penser qu'ils sont moins susceptibles de devoir compter sur l'assistance sociale dans l'avenir et ils attachent plus d'importance au fait d'être sans emploi.

Compétences professionnelles : Le programme n'a pas encore contribué à offrir une initiation au travail, à montrer comment chercher un emploi, à enseigner les compétences professionnelles ou scolaires, ou à offrir une expérience de travail. Jusqu'à maintenant, le programme a fait appel à deux stratégies principales pour préparer les participants à l'autonomie : en offrant un niveau de soutien élevé au départ et à réduire graduellement ce soutien au moyen d'étapes successives du programme; et le concept de travail en petits groupes.

Quant aux répercussions du programme jusqu'à maintenant sur les facilitateurs, tous ont l'impression d'avoir acquis une expérience précieuse et de nouvelles aptitudes, de même que d'avoir maintenant davantage conscience des difficultés et de certains problèmes auxquels les participants sont confrontés. En outre, ils se sentaient plus confiants dans de nouveaux domaines. Les facilitateurs eux-mêmes croyaient qu'ils auraient plus de facilité à trouver de l'emploi grâce aux compétences et aux connaissances qu'ils étaient en train d'acquérir. Ces compétences étaient également considérées comme transférables à des niveaux comme le secondaire premier cycle.

Formation des facilitateurs : Les personnes interviewées étaient d'accord que la formation des facilitateurs n'étaient pas ce qu'elle aurait pu être. La durée et le contenu de la formation ont été critiqués par les personnes interviewées, les experts régionaux en matière d'alphabétisation et les facilitateurs eux-mêmes. La formation sur la dynamique de la vie a été jugée insatisfaisante. La formation relative aux programmes d'études a également été critiquée. Enfin, il n'y a eu aucune formation relative à l'évaluation des difficultés d'apprentissage, un aspect que l'expérience du programme a démontré comme très important.

CONCLUSION

Le programme existant est différent à bien des égards de celui qui a été présenté pour obtenir une subvention en vertu du programme d'initiatives stratégiques. Il faut noter surtout qu'un pourcentage élevé de participants ne font pas partie du groupe cible projeté; les services et les ressources disponibles sont insuffisants pour s'occuper des participants qui ne correspondent pas au groupe cible; et le programme a reçu peu de soutien de la part des organismes extérieurs ou des diverses localités.

Les contraintes de temps continuent de nuire au programme. En effet, les responsables sont trop occupés à éteindre les feux pour s'occuper de la question vitale de la planification à long terme. Par conséquent, il reste un nombre incroyable de questions qui ne sont pas encore réglées, questions qui pourraient faire échouer le programme si elles n'étaient pas résolues. Les responsables ont néanmoins confiance que ces questions peuvent être résolues. Il y a certainement place pour du scepticisme quant à la possibilité que tout fonctionnera de façon satisfaisante, compte tenu que la fin de la première année est imminente.

Les participants sont plutôt satisfaits du programme jusqu'à maintenant, lui accordant une évaluation de B+. Les facilitateurs également semblent satisfait du programme.

Les participants ont adopté des attitudes un peu plus négatives comme suite à leur participation au programme. Ceci reflète peut-être la difficulté que certains ont pu avoir concernant le programme d'études ou encore leur perception plus réaliste de ce qu'ils auront à accomplir après la fin du programme.

Réponse de la direction

L'évaluation du projet Prêts à apprendre a été entreprise en février et mars 1995. Il s'agissait d'une évaluation formative qui portait essentiellement sur le processus administratif. L'évaluation sommative portera sur les résultats et aura lieu au cours des dernières étapes du projet.

Le Comité de gestion accepte le rapport sans aucun changement, tout en reconnaissant qu'il ne s'agit que d'une évaluation formative qui, par nature, porte surtout sur l'administration du projet. Les résultats préliminaires portent donc avant tout sur le fonctionnement interne du projet, ce qui est l'objectif d'une évaluation formative.

L'évaluation révèle que la plupart des participants sont très satisfaits de leur participation au projet. Le taux de persévérance montre que le projet répond bien à leurs besoins. Par contre, certains éléments de planification et de mise en oeuvre peuvent être améliorés.

Certaines modifications sont apportées afin de régler ces questions. Si nécessaire, d'autres changements seront apportés afin de répondre aux besoins des clients.

Nous devons miser sur les résultats positifs du programme afin de faire en sorte que le projet Prêts à apprendre permette d'améliorer le niveau d'alphabétisation, le niveau de scolarité et les aptitudes professionnelles des clients participants.

Verna Bruce, Sous-ministre
Office of Higher Education, Training and Adult Learning

Gerry Blanchard, Directeur général
Région de l'Île-du-Prince-Édouard, DRHC

CHAPITRE UN : INTRODUCTION

La grande majorité des emplois qui seront créés au cours de la prochaine décennie exigeront au moins des études secondaires. Au fur et à mesure que le travail devient plus exigeant, les jeunes adultes doivent acquérir de plus en plus de connaissances et de compétences pour trouver et conserver un emploi. Si on compare cette exigence au taux de décrochage très élevé¹ au secondaire, les chances d'obtenir un emploi stable paraissent plutôt faibles pour bon nombre de nos jeunes adultes. La situation est particulièrement grave pour les jeunes qui ont un faible niveau d'alphabétisation. En effet, ces derniers souffrent normalement davantage de la pauvreté et ont plus de difficulté à trouver un emploi permanent, sans compter d'importants problèmes de nature non économique. Les personnes qui ont un faible niveau d'alphabétisation ont tendance à avoir une santé plus chancelante, une espérance de vie moindre (Conseil des ministres de l'Éducation, 1988) et ont plus de difficulté à participer pleinement à la vie sociale et politique de leur collectivité et de leur pays.

Par conséquent, nombreux sont ceux qui croient qu'il faudrait s'occuper davantage de la formation professionnelle et de l'éducation, car le Canada est vulnérable quant à sa prospérité future à moins de procéder à des réformes importantes. Le gouvernement fédéral a réagi en adoptant un programme d'initiatives stratégiques, soit un mécanisme innovateur qui permet aux administrations publiques de mettre en oeuvre et d'évaluer diverses stratégies visant à axer davantage les programmes sociaux sur l'emploi et la satisfaction des besoins des participants. En vertu de ce programme, le gouvernement fédéral conclut des ententes avec ses partenaires provinciaux pour évaluer certaines idées vraiment uniques relativement à des domaines très prioritaires comme l'emploi, l'apprentissage et l'éducation, la formation ainsi que le soutien du revenu.

L'une des premières idées innovatrices est le programme Prêts à apprendre de l'Île-du-Prince-Édouard. Ce programme, qui comporte cinq composantes, offre des services de counselling et de formation à environ 120 jeunes résidents de l'Î.-P.-É. ayant un faible niveau d'alphabétisation, recevant de l'assurance-chômage ou de l'assistance sociale, et dont le but ultime est d'améliorer leur niveau d'alphabétisation, leur éducation et leurs compétences professionnelles.

¹ Les chiffres actuels sont controversés et dépendent de la façon de les mesurer. Bien des études signalent un taux d'environ 30 pour 100.

Comme il s'agit d'une initiative stratégique, l'évaluation constitue une exigence essentielle du programme Prêts à apprendre. Le présent rapport présente un sommaire des résultats d'une évaluation des processus de ce programme. Le but est de vérifier comment le programme a été conçu et mis en oeuvre, de même que son mode de fonctionnement, de façon à permettre aux administrateurs d'apporter des améliorations dès les étapes initiales du programme, ainsi que d'accélérer l'adoption possible du modèle ailleurs au Canada.

1.1 Historique

Pour bien situer le rapport dans son contexte, la présente section passe en revue la situation de l'alphabétisation à l'Î.-P.-É, explique brièvement la dépendance à l'égard du soutien financier gouvernemental dans la province et présente sommairement le programme d'initiatives stratégiques.

Situation de l'alphabétisation à l'Î.-P.-É

Compte tenu de la faible population, il est difficile d'établir des statistiques sur le niveau d'alphabétisation à l'Î.-P.-É. Néanmoins, les données actuelles démontrent que la situation y est pire que dans le reste du pays. Une étude réalisée par Statistique Canada sur l'alphabétisation chez les adultes démontre qu'environ 40 pour 100 des résidents de l'Île-du-Prince-Édouard n'étaient pas suffisamment alphabétisés pour répondre à leurs besoins de lecture quotidiens. Bien que près de 23 pour 100 pouvaient effectuer de simples tâches si la documentation était clairement présentée dans un contexte familier (niveau 3), 17 pour 100 n'étaient pas vraiment capables de lire selon les besoins de leur vie quotidienne (niveaux 1 et 2) ².

² Statistique Canada a défini quatre niveaux d'alphabétisation :
Niveau 1 - Les Canadiens à ce niveau ont de la difficulté à lire des documents imprimés.
Niveau 2 - Les Canadiens à ce niveau peuvent utiliser des documents imprimés seulement à des fins limitées comme pour trouver un mot familier dans un texte simple.
Niveau 3 - Les Canadiens à ce niveau peuvent utiliser des documents imprimés dans diverses situations à la condition que la documentation soit simple, clairement présentée et que les tâches à effectuer ne soient pas trop complexes.
Niveau 4 - Les Canadiens à ce niveau peuvent satisfaire la plupart des exigences de lecture quotidiennes.

L'Île du Prince-Édouard vient au deuxième rang au pays quant à son faible niveau d'alphabétisation :

Tableau 1.1 Niveaux de capacité de lecture par province

| Province | Niveau d'alphabétisation moyen |
|------------------------------|---------------------------------------|
| Terre-Neuve | 236 |
| Île-du-Prince-Édouard | 243 |
| Nouvelle-Écosse | 258 |
| Nouveau-Brunswick | 262 |
| Québec | 261 |
| Ontario | 266 |
| Manitoba | 269 |
| Saskatchewan | 265 |
| Alberta | 273 |
| Colombie-Britannique | 272 |
| Canada | 264 |

L'étude de Statistique Canada a également démontré que c'est l'écart entre l'Île-du-Prince-Édouard et la moyenne nationale qui était le plus élevé chez les résidents âgés. Les jeunes se situaient généralement au même niveau que leurs homologues dans le reste du pays³ :

Tableau 1.2 Résultat de lecture moyen selon l'âge, Î.-P.-É et Canada

| Groupe d'âge | Résultat de lecture moyen | |
|---------------------|----------------------------------|---------------|
| | Î.-P.-É | Canada |
| 16-24 | 268 | 269 |
| 25-34 | 274 | 276 |
| 35-44 | 224 | 273 |
| 45-54 | 198 | 255 |
| 55-69 | 192 | 234 |

Note : Les résultats de l'Î.-P.-É. ne sont pas nécessairement fiables étant donné le petit nombre dans chaque groupe d'âge.

³ Les chiffres présentés dans le tableau qui suit reproduisent les résultats moyens obtenus dans le sondage sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées dans les activités quotidiennes, qui est réalisé dans chaque province.

Une autre source pouvant indiquer le niveau d'alphabétisation de façon comparative est le niveau d'éducation, qui est bien souvent utilisé comme indice du niveau d'alphabétisation. À l'Î.-P.-É., le niveau d'éducation moyen est inférieur à la moyenne nationale : le nombre moyen d'années de scolarité terminées à Î.-P.-É. est de 11,6, comparativement à 12,1 au plan national (recensement de 1991).

Dépendance à l'égard du soutien financier du gouvernement

Dans le passé, les résidents de l'Île-du-Prince-Édouard se fiaient au système de l'assurance-chômage pour leur assurer un revenu stable. Dans le milieu des années 80, le nombre de prestataires de l'assurance-chômage à l'Î.-P.-É. est demeuré plutôt constant, mais on a observé une augmentation importante depuis 1990. En 1993, on comptait près de 28 000 prestataires de l'assurance-chômage. Environ 83 pour 100 de ces derniers travaillaient dans des industries saisonnières. Le taux de dépendance le plus élevé à l'égard de l'assurance-chômage se retrouve dans le comté de Lower West Prince, où il est de 56 pour 100, et le taux le plus bas à Charlottetown, soit 8 pour 100. L'Î.-P.-É. vient au deuxième rang au plan national dans la catégorie des personnes qui ont présenté cinq demandes ou plus d'assurance-chômage, soit 64 pour 100 (après Terre-Neuve, 65 pour 100) et présente le taux le plus faible de nouveaux prestataires, soit seulement 9 pour 100.

Au cours de l'année financière 1993-1994, on comptait plus de 10 000 dossiers d'assistance sociale dans la province de l'Île-du-Prince-Édouard. Ce chiffre représente plus de 20 300 personnes et 15,4 pour 100 de la population de l'île. De tous ces cas, seulement 67 pour 100 sont considérés aptes au travail, et à peine plus de 20 pour 100 sont des célibataires. Les chefs de famille touchant de l'assistance sociale sont codés en fonction de leur niveau d'éducation. Près de 20 pour 100 possèdent une huitième année ou moins, 30 pour 100 une dixième année ou moins et 33 pour 100 une douzième année ou moins.

Le programme d'initiatives stratégiques

Le programme d'initiatives stratégiques, annoncé dans le budget fédéral de février 1994, devrait fonctionner jusqu'à l'année financière 1998-1999.⁴ En vertu du

⁴ Le budget fédéral de 1995 a réduit de 800 millions de dollars à 400 millions de dollars les fonds alloués pour ce programme.

programme, Développement des ressources humaines Canada (DRHC) s'est vu confier la responsabilité de travailler avec les provinces et les territoires pour concevoir et financer des méthodes innovatrices permettant d'améliorer les perspectives d'emploi, de réduire les obstacles à l'emploi et réduire la dépendance à l'égard de la sécurité sociale.

Les projets pilotes sont financés moitié-moitié de concert avec la province ou le territoire⁵ pour deux, trois ou quatre ans. Chaque projet permet de mettre à l'essai un modèle innovateur permettant d'apporter des solutions à des problèmes reconnus pour un groupe cible. Essentiellement, le programme permet de (source : *Initiatives stratégiques*, 1994) :

- ☐ évaluer diverses méthodes innovatrices et rentables visant à réformer les programmes de sécurité sociale;
- ☐ faire l'expérience de moyens imaginatifs d'aborder des questions comme l'emploi, la formation, le soutien du revenu et les services;
- ☐ aider les personnes à développer les compétences nécessaires pour trouver, conserver et créer des emplois;
- ☐ mieux desservir les Canadiens incapables de trouver du travail; et
- ☐ fournir des moyens pour assurer la cohérence et l'intégration des programmes afin de réduire les obstacles d'ordre juridictionnel et organisationnel entre le marché du travail, la formation, l'éducation et les services sociaux.

Parmi les groupes cibles du programme, on peut noter les familles monoparentales, les autochtones, les femmes, les minorités, les enfants à risque de tomber dans le piège de la pauvreté intergénérationnelle, les jeunes en période de transition entre l'école et le marché du travail, les personnes peu alphabétisées, les personnes qui manquent d'aptitudes pour exercer un emploi, les personnes handicapées et les travailleurs âgés déplacés. Les projets subventionnés en vertu du programme sont déterminés en fonction de leur mérite et de critères clés comme (source : *Initiatives stratégiques*, 1994) :

- ☐ la pertinence de l'orientation stratégique;
- ☐ l'innovation et le potentiel expérimental;
- ☐ l'équilibre régional;
- ☐ les liens avec des questions de réforme plus globales;
- ☐ l'abordabilité;

⁵ Certains projets de démonstrations et certains projets autochtones peuvent être réalisés sans la participation de la province ou du territoire.

- ☐ l'intégration des efforts fédéraux, provinciaux ou territoriaux; et
- ☐ la possibilité d'évaluation.

Ce dernier critère est important, car le but d'un projet pilote est d'évaluer des modèles prometteurs en vue de leur adoption possible dans l'ensemble du Canada. Une évaluation sommative permet de voir si le modèle vaut la peine d'être transplanté (d'après les résultats portant sur l'atteinte des objectifs); une évaluation des processus documentera la façon dont les idées ont été mises en oeuvre, identifiera les problèmes qui se sont présentés et comment ils ont été surmontés, de façon à ce qu'il soit plus facile d'adopter le modèle ailleurs (en prenant pour acquis que le modèle mérite de l'être).

1.2 Organisation du rapport

Le document se présente de la façon suivante. La partie 1, qui comprend les chapitres 2 et 3, précise le contexte, en décrivant les méthodes d'évaluation et en présentant le programme de façon sommaire, notamment sa raison d'être et ses objectifs. La partie 2 présente les résultats de l'évaluation, en divers chapitres regroupés par thèmes clés. Le dernier chapitre résume les résultats par rapport aux questions de l'évaluation.

PARTIE I

Précision du contexte

CHAPITRE DEUX :

QUESTIONS ET MÉTHODES D'ÉVALUATION

Ce chapitre présente la façon dont l'évaluation a été conçue, les questions qui ont servi à l'évaluation ainsi que les méthodes utilisées pour obtenir des réponses à ces questions.

2.1 Conception de l'évaluation

L'objectif premier de ce projet est de réaliser une évaluation formative qui permettra d'évaluer la gestion et le fonctionnement du programme Prêts à apprendre de l'Î.-P.-É.. Voici les composantes essentielles d'une évaluation formative : la clarification des objectifs, la détermination de la conception du programme (son mode de fonctionnement), l'étude de la mise en oeuvre et la documentation des problèmes, la constatation des progrès par rapport aux résultats, la vérification de l'existence de moyens de contrôle pour la surveillance continue et l'évaluation sommative à venir ainsi que l'analyse des résultats et la communication de l'information au client.

L'évaluation comporte des particularités importantes d'une évaluation sommative. Ceci permet de vérifier les répercussions précoces et d'assurer un bon fondement à l'évaluation sommative à venir. La conception du programme Prêts à apprendre est expérimentale : c'est-à-dire qu'un groupe de participants admissibles ont été affectés au hasard⁶ à un groupe expérimental ou à un groupe témoin. Un questionnaire de base a été administré à l'ensemble des intéressés avant leur affectation à un groupe. Le sondage de base contenait plusieurs moyens de contrôle des attitudes pour ce qui est de la motivation, de l'estime de soi, de la confiance en soi, de la satisfaction face à la vie ainsi que face au travail et au chômage. En reprenant ces mêmes questions

⁶ Pendant les entrevues, nous avons appris que l'affectation au groupe expérimental ou au groupe témoin avait été faite au hasard, compte tenu de deux éléments importants. Les intéressés avaient été affectés aux divers groupes en tirant leur nom d'une boîte *par région*. Certaines régions (p.ex. : Wellington) ont obtenu *tous* les clients admissibles, ce qui fait qu'il n'y a eu aucun groupe témoin dans ces régions. D'autres clients potentiels vivaient dans des localités isolées où il y avait trop peu de clients pour justifier une classe; aucun d'eux n'ont été choisis.

dans des sondages auprès des participants et des non-participants, on a pu évaluer les répercussions du programme sur les attitudes.

L'analyse des données de base a démontré que l'affectation au hasard a été couronnée de succès. À très peu d'exceptions près, les deux groupes étaient équivalents à tous points de vue. Il n'y avait aucune différence importante entre les deux groupes par rapport aux 34 éléments relatifs aux attitudes dans le sondage de base. Ainsi, le choix au hasard et le sondage de base ont établi le fondement pour la réalisation d'une évaluation sommative fiable.

Le test canadien d'évaluation des compétences des adultes (TCECA) a également été administré à l'ensemble des intéressés avant leur affectation à un groupe. Des tests de vocabulaire, de lecture et de mathématique ont aussi été administrés.

Un système de surveillance a été mis en place pour surveiller les progrès des participants aux diverses étapes au programme Prêts à apprendre. En outre, plusieurs sondages de suivi seront administrés aux participants dans le cours du programme.

2.2 Questions ayant servi à l'évaluation

Le mandat spécifiait 13 questions⁷ d'évaluation, reliées à trois grandes catégories : la pertinence, la conception et la prestation du programme ainsi que le succès du programme.

2.2.1 Questions relatives à la pertinence

Dans cette catégorie de questions, on s'est attardé à la pertinence du programme en fonction des objectifs des initiatives stratégiques. Il s'agissait principalement de savoir jusqu'à quel point le programme a ciblé ses services et de connaître le degré de pertinence des services par rapport au groupe cible. Une autre question de pertinence était le degré de conformité du programme avec les critères des initiatives stratégiques.

⁷ Les questions et un résumé des réponses à chacune sont présentés dans le dernier chapitre.

2.2.2 Questions relatives à la conception et à la prestation du programme

Il s'agissait ici d'examiner la conception du programme Prêts à apprendre, soit la structure organisationnelle, les tâches, les rôles et les responsabilités des membres, la prise de décisions, les voies de communication, le système de surveillance ainsi que le milieu de fonctionnement, et enfin les contraintes exercées sur la mise en oeuvre prévue. C'est dans cette optique que l'évaluation formative a été réalisée, c'est-à-dire en essayant d'établir si le programme a été mis en oeuvre tel que planifié.

2.2.3 Questions relatives au succès du programme

Il s'agissait ici d'examiner les répercussions du programme jusque là. Les participants sont-ils satisfaits? Progressent-ils? Les facilitateurs profitent-ils du programme? Bien qu'il soit trop tôt pour rendre un verdict définitif sur les répercussions du programme, nous sommes à l'écoute des indications précoces relatives au succès du programme; principalement au moyen de sondages auprès des participants afin de déterminer leurs progrès et leur degré de satisfaction jusqu'à maintenant.

2.3 Méthodes

L'évaluation a été réalisée en se fondant sur cinq sources d'information : une étude de la documentation existante, une analyse des données administratives, des entrevues effectuées auprès d'interviewés clés, la tenue de groupes de discussion, de même que des sondages réalisés auprès des participants et des non-participants au programme Prêts à apprendre. La présente section présente un aperçu des méthodes utilisées pour réaliser cette évaluation.

2.3.1 Étude de la documentation

Afin de recueillir de l'information de base importante pour les étapes de conception et d'analyse de l'évaluation, une courte étude a été entreprise dès le départ relativement à certaines questions reliées à l'alphabétisation et au recyclage scolaire à l'Î.-P.-É. Un membre de l'équipe d'évaluation a étudié la documentation. Les principaux domaines couverts dans cette étude étaient : les diverses données statistiques sur l'Î.-P.-É., les

programmes d'alphabétisation et l'élaboration des programmes d'études, les épreuves du TCECA, la formation communautaire, l'apprentissage à distance, les besoins de la population cible ainsi que la formation professionnelle.

2.3.2 Analyse des données administratives

Les données tirées du sondage de base auprès des intéressés, un sondage semblable auprès des facilitateurs et un sondage au moment de la sortie des décrocheurs du système ont été analysées afin d'établir le profil des participants, des non-participants, des facilitateurs et des décrocheurs. Un examen et une évaluation de l'exhaustivité du système de surveillance ont également été réalisés.

2.3.3 Sondage auprès des participants et des non-participants au programme

Le sondage auprès des participants visait à mesurer leurs progrès ainsi que leur degré de satisfaction relativement à divers aspects du programme. Le sondage auprès des non-participants portait sur leurs activités depuis la mise en oeuvre du programme. Les questionnaires devaient être remplis par les répondants eux-mêmes pendant les périodes de cours. Les trois facilitateurs n'ayant pas leur propre groupe (« suppléants ») et un membre de l'équipe d'évaluation ont distribué le questionnaire et surveillé le processus, afin de répondre aux questions des participants.

Le questionnaire comportait une page titre avec le nom du participant. Nous voulions savoir qui avait rempli chaque questionnaire de façon à pouvoir jumeler les réponses au sondage avec les données de base. Les participants pouvaient détacher la page titre, mais un numéro d'identification figurant ailleurs sur l'instrument nous a permis de faire le lien entre les réponses et les données de base.

Le livret comportait également une lettre d'introduction faisait appel à la coopération des répondants en leur demandant de répondre aux questions et en leur assurant le respect de l'anonymat. Le questionnaire lui-même comportait 15 pages et a été rempli dans l'une des deux langues officielles au choix du répondant.

Les questionnaires ont été recueillis et envoyés par service de messagerie à la firme de consultants. Les données ont été épurées, réorganisées et informatisées pour

faciliter l'analyse. Des 117 participants, 115 ont rempli le questionnaire, pour un taux de réponse de 98 pour 100.

Le sondage auprès des non-participants a été réalisé par téléphone. Nous avons entré les questionnaires approuvés dans le système d'interview téléphonique assistée par ordinateur et essayé d'atteindre tous les membres du groupe cible qui n'avaient pas été choisis pour participer au programme. Nous avons réalisé des entrevues avec 67 non-participants pour un taux de réponse de 57 pour 100.

2.3.4 Entrevues approfondies

Les objectifs des entrevues étaient : d'évaluer la mise en oeuvre du programme, sa gestion et son fonctionnement, de déterminer la compréhension des interviewés au sujet des objectifs du programme, de cerner les obstacles importants à la réalisation des objectifs du programme ainsi que de recueillir des suggestions pour favoriser la réussite du programme.

Nous avons commencé par obtenir une liste de sujets d'entrevue en nous adressant au comité d'évaluation du programme Prêts à apprendre. En même temps, nous avons conçu des guides pour orienter les entrevues. Il a fallu mettre au point des guides légèrement différents pour refléter la différence de perspective de chacun des deux groupes susmentionnés.

Nous avons réalisé des entrevues avec 15 personnes, y compris les gestionnaires du programme Prêts à apprendre, les membres du conseil d'administration du programme, les membres du sous-comité technique, le coordonateur du programme ainsi qu'un travailleur du CEC et un travailleur social.

2.3.5 Groupes de discussion

Les objectifs des groupes de discussion étaient : de discuter de la pertinence du groupe cible auquel s'adressait au programme, de faire ressortir les problèmes de mise en oeuvre, de mieux connaître la façon dont le programme réalise ses activités, de procéder à une évaluation précoce de la satisfaction à l'égard des services dispensés, d'examiner les répercussions préliminaires sur la motivation et les attitudes, de même que d'obtenir des suggestions pour favoriser la réussite du programme.

Nous avons commencé par obtenir des listes de personnes susceptibles de participer à des groupes de discussion en nous adressant au comité d'évaluation. Le comité nous a fourni une liste de tous les facilitateurs et nous a fait parvenir les noms des participants volontaires et considérés les plus aptes à nous informer sur divers aspects du programme. Nous avons également obtenu une liste d'experts régionaux en alphabétisation qui oeuvraient dans ce domaine en tant que personnes ressources, concepteurs de programme ou intervenants.

Nous avons tenu des séances de groupe de discussion distinctes avec deux groupes de facilitateurs, deux groupes de participants et un groupe d'experts régionaux en alphabétisation. Trois différents protocoles ont été rédigés pour orienter les trois groupes cibles.

CHAPITRE TROIS : CONCEPTION DU PROGRAMME PRÊTS À APPRENDRE

Le présent chapitre précise le contexte pour l'évaluation des résultats en décrivant le programme Prêts à apprendre *tel qu'il avait été planifié*. Il servira ainsi de point de référence pour le chapitre portant sur les contraintes à la mise en oeuvre du programme tel que planifié et sur les modifications qui ont résulté de ces contraintes (chapitre 5). Le prochain chapitre poursuivra ce travail de préparation à l'évaluation des résultats en présentant les profils des participants et des non-participants au programme.

3.1 Programme Prêts à apprendre

Subventionné pour une durée de trois ans au montant de 6,5 millions de dollars à compter de septembre 1994, le programme Prêts à apprendre de l'Î.-P.-É. a été conçu à l'origine pour desservir les résidents de l'Î.-P.-É. qui remplissaient toutes les conditions suivantes :

- ☐ recevaient de l'assurance-chômage ou de l'assistance sociale;
- ☐ étaient prêt à travailler;
- ☐ fonctionnaient en deçà d'un niveau de la dixième année selon le test canadien d'évaluation des compétences des adultes (TCECA);
- ☐ étaient prêt à participer;
- ☐ pouvaient se rendre au centre de formation;
- ☐ n'avaient pas participé à des activités du CEC ou à des cours de préparation au collège pendant plus de douze semaines au cours des deux dernières années;
- ☐ s'étaient « présentés d'eux-mêmes »; et
- ☐ étaient âgés de 18 à 26 ans.

Le programme prévu comportait cinq composantes majeures (source : *Prêts à apprendre*, 1994; Évaluation préliminaire) :

- 1) **Entraide** : Les participants devaient être jumelés avec des instructeurs-conseillers désignés sous le nom de « facilitateurs d'éducation communautaire », pour créer un milieu d'apprentissage favorable. Ceci était perçu comme important car le groupe client avait connu des taux de décrochage élevés dans le passé. Deux années de soutien semblable devaient contribuer à améliorer le niveau d'alphabétisation, de même que les compétences scolaires et professionnelles.

- 2) **Surveillance à long terme/orientation professionnelle** : Deux conseillers devaient joindre le personnel pour surveiller à long terme les progrès des participants, assurer une évaluation continue de ces participants et les aider à surmonter les problèmes que les facilitateurs n'étaient pas habilités à traiter.
- 3) **Formation communautaire en alphabétisation** : Les participants devaient entreprendre leur participation au programme dans l'une des dix localités de la province, mais devaient être prêts à effectuer une transition de leur localité à de plus grands centres de formation en établissement pour le recyclage scolaire au cours de la deuxième année (5 centres). Les programmes d'alphabétisation communautaires avaient été conçus en fonction de cette transition.
- 4) **Étude à domicile à l'aide d'ordinateurs pour les parents célibataires** : Cette initiative devait permettre, grâce à l'étude à domicile au moyen d'ordinateurs, à 20 parents célibataires de rester à domicile pour l'étape de recyclage.
- 5) **Subventions salariales graduelles pendant l'été** : Pendant l'été, des employeurs devaient recevoir des subventions salariales pour permettre aux participants d'acquérir de l'expérience utile (p.ex., reliée à leurs objectifs d'emploi). La subvention devait représenter 50 pour 100 du salaire, jusqu'à un maximum de 3 \$.

Objectifs du programme

Comme mentionné dans l'évaluation préliminaire, les objectifs établis du programme Prêts à apprendre étaient de :

- ☐ vérifier le degré de réussite que pourraient assurer à un certain nombre d'apprenants deux années de tutorat en petits groupes en ce qui a trait à la formation en alphabétisation, au recyclage scolaire et à la formation professionnelle;
- ☐ évaluer l'efficacité du soutien professionnel en counselling offert aux apprenants;
- ☐ évaluer le succès du soutien social et interpersonnel dispensé dans le cadre de petits groupes;
- ☐ évaluer la possibilité d'assurer un lien entre la formation en alphabétisation de type communautaire et le recyclage scolaire ainsi que la formation professionnelle en établissement dans un processus de trois ans;
- ☐ offrir une formation à domicile grâce à l'ordinateur pour le recyclage scolaire et établir une comparaison avec la formation en établissement;

- ☐ offrir une forme d'expérience de tutorat et d'enseignement à un groupe de clients de l'assurance-chômage ou de l'assistance sociale.

Comment le programme devait fonctionner

Le personnel des CEC et des services sociaux devait identifier les participants potentiels parmi la clientèle. Ils pouvaient être choisis parmi les clients qui se présentaient d'eux-mêmes ou au moyen d'une recherche dans les dossiers individuels ou encore dans les banques de données pour trouver des candidats qui correspondaient aux critères du programme. Les clients intéressés devaient se présenter à une séance d'information de groupe et, s'ils étaient toujours intéressés, se présenter aux épreuves du TCECA de niveau C pour déterminer leur niveau d'alphabétisation. Les clients qui correspondaient aux critères d'alphabétisation sont devenus la « population cible ». Les participants au programme devaient être choisis *au hasard* parmi cette population cible; les autres devenaient le groupe témoin.

Pendant ce temps, les facilitateurs devaient être recrutés par l'entremise des CEC et des centres de services régionaux. Dix-huit clients de l'assurance-chômage ou de l'assistance sociale possédant des références postsecondaires ou encore de l'expérience en éducation devaient être embauchés à titre de facilitateurs d'éducation communautaire et obtenir une formation au collège Holland en vue d'être en mesure de dispenser une formation en alphabétisation et en dynamique de la vie, de même que de la surveillance et du counselling. Quinze devaient avoir leur propre classe (comptant chacune 8 ou 9 participants) et trois devaient agir à titre de « suppléants », soit des enseignants substitués pouvant intervenir au besoin.

Pendant la première année du programme, la formation en alphabétisation et le soutien devaient être assurés par les facilitateurs dans l'une des dix localités choisies en fonction d'un nombre suffisant de participants pour justifier le cours, en tenant compte de l'équilibre régional. La première étape du programme devait consister en une activité d'alphabétisation communautaire en fonction du niveau d'éducation de chaque apprenant. Cette étape consistait en un « programme d'études modulaire personnalisé » axé sur les niveaux de 7^e, 8^e et 9^e année et couvrant la langue, la science et les mathématiques. L'objectif était d'élever le niveau des compétences en mathématiques, en lecture et en écriture de façon à ce qu'ils puissent s'inscrire à un programme de préparation au collège au cours de la deuxième année.

À la fin de la première étape, les participants prendraient de l'expérience pertinente au moyen d'un emploi d'été subventionné auprès des employeurs locaux. Au cours de la deuxième année, les participants qui auraient atteint un niveau de dixième en lecture, en écriture et en mathématiques passeraient à une étape de recyclage scolaire⁸. Vingt participants devaient rester à domicile pour étudier au moyen de l'ordinateur, alors que les autres devaient se présenter à un établissement dans l'une des cinq localités prévues. Les facilitateurs devaient suivre les participants au cours de cette deuxième étape, en continuant de leur offrir un soutien social et personnel.

Après un autre été d'expérience de travail, les participants passeraient la dernière année⁹ du programme à suivre des activités de formation professionnelle à Charlottetown ou Summerside, à condition d'avoir satisfait les conditions préalables (c.-à.-d. : certificat d'études secondaires pour étudiants adultes).

Les participants continueraient de toucher leurs prestations d'assurance-chômage ou d'assistance sociale, et peut-être même des allocations supplémentaires pendant la durée du programme.

3.2 Rôles et responsabilités des partenaires

Il est possible d'identifier plusieurs postes et organismes pour ce qui est des rôles et responsabilités spécifiques relativement au programme. En procédant de façon hiérarchique, on peut noter que le programme Prêts à apprendre de l'Î.-P.-É. est supervisé par le Comité de gestion fédéral-provincial, coprésidé par le sous-ministre de l'Office de l'enseignement supérieur de l'Î.-P.-É. et par le directeur général de DRHC - Î.-P.-É. C'est ce comité qui a le mot final et arbitre tous les conflits (bien qu'il n'ait pas eu à intervenir à ce titre jusqu'à maintenant).

⁸ Ceux qui n'auraient pas encore atteint ce niveau devraient continuer leur formation en alphabétisation et se joindre au programme de préparation au collège lorsqu'ils seraient prêts... soit selon un « modèle d'admission continue » permettant de respecter leur rythme individuel.

⁹ Bien des cours durent deux ans. Les participants pourraient encore être admissibles à une assistance pendant la deuxième année (en renouvelant leur admissibilité à l'assurance-chômage grâce à leur placement d'emploi d'été), mais ils devraient payer leur inscription.

L'Association Prêts à apprendre constitue « le coeur et l'âme du projet ». L'Association a été créée pour avoir accès au financement et disposer d'un mécanisme permettant de solliciter la contribution de la collectivité. L'Association est légalement responsable de remplir le mandat du programme; c'est elle qui prend les décisions. Elle comporte un Conseil d'administration qui se rencontre mensuellement. Au sein du Conseil, il existe un « comité de gestion des opérations » ou un « comité de coordination » non officiel qui se réunit toutes les semaines ou aux deux semaines pour s'occuper des détails de fonctionnement.

Le comité s'occupe des questions quotidiennes afin d'accélérer le processus de prise de décisions. Il « fait avancer le projet » et présente ses recommandations à l'ensemble du Conseil d'administration pour la prise de décisions formelles. L'Association compte trois employés et 18 facilitateurs pour la réalisation du projet.

Le Comité technique (également connu sous le nom de sous-comité technique) ne faisait pas partie du plan original. Il a été conçu pour obtenir l'apport d'importants partenaires, particulièrement le collègue Holland et la Literacy Alliance. Le mandat de ce comité est clairement établi et documenté. « Le travail véritable est réalisé au niveau du sous-comité technique. Le Conseil se penche sur des questions qui ont déjà été résolues. » Bientôt, le Conseil et le sous-comité seront fusionnés.

Le coordonnateur gère le projet à la base. Le rôle du coordonnateur consiste principalement à assurer la liaison entre les facilitateurs et la direction (soit 70 pour 100 de son temps), à assurer un soutien aux facilitateurs et à dispenser des services de consultation (15 pour 100), à planifier le programme (10 pour 100) et à offrir un soutien aux participants (5 pour 100). Ce rôle est davantage de nature administrative que ce qui était prévu au départ. L'autre conseiller s'occupe principalement s'offrir des services de counselling aux participants.

Le collègue Holland est le prestataire de services pour les niveaux supérieurs du recyclage scolaire et de la formation technique, qui seront dispensés au cours des deuxième et troisième années du programme.

CHAPITRE QUATRE : PROFIL DES PARTICIPANTS AU PROGRAMME PRÊTS À APPRENDRE

Le présent chapitre fournit un profil des participants au programme Prêts à apprendre et servira ainsi de point de référence pour le chapitre portant sur les résultats préliminaires du programme (chapitre 6). Les données proviennent du sondage de base administré à toutes les personnes admissibles intéressées à participer au programme.

L'analyse examine d'abord le nombre de participants en fonction de l'assurance-chômage et de l'assistance sociale¹⁰. Elle s'attarde ensuite aux questions démographiques, puis à une étude de la situation familiale. Enfin, des sections sur l'expérience de travail et l'éducation, les attentes face au programme ainsi que les attitudes viennent compléter l'analyse descriptive.

4.1 Nombre de cas en fonction de l'assurance-chômage et de l'assistance sociale¹¹

Près de la moitié des participants au programme étaient des clients de l'assurance-chômage au moment de leur admission au programme (tableau 4.1). Un autre 36 pour 100 étaient des assistés sociaux avant le début du programme. Seulement neuf participants recevaient des prestations des deux programmes au moment du sondage de base. Selon les données de base, sept personnes choisies pour participer au programme ne recevaient aucune prestation au moment du sondage. L'un des critères de participation était d'être un client de l'assurance-chômage, de l'assistance sociale ou les deux.

¹⁰ Afin d'éviter d'accabler le lecteur de chiffres, la plupart des tableaux subséquents ne comporteront que les pourcentages; le nombre total de cas apparaîtra au bas de chaque tableau.

¹¹ Les données du sondage de base manquaient pour 11 participants au programme.

Tableau 4.1 Nombre de participants en fonction du genre de programme

| Genre de programme | Nombre | Pourcentage |
|--------------------|--------|-------------|
| BAS | 40 | 36,0 % |
| A.-C. | 55 | 49,5 |
| BAS et A.-C. | 9 | 8,1 |
| Ni l'un ni l'autre | 7 | 6,3 |
| TOTAL | 111 | 100,0 |

4.2 Aspects démographiques

Les participants représentaient les deux sexes de façon équivalente. Leur moyenne d'âge était de 22,9 ans. Aussi, tant les hommes que les femmes présentaient une moyenne d'âge de 22,9 ans. Aucun des participants n'était âgé de plus de 30 ans, conformément aux exigences d'admissibilité au programme. Un seul participant faisait partie d'un groupe de minorités visibles.

Près de trois quart des participants étaient célibataires (tableau 4.2). Il faudrait souligner que le programme comptait une proportion élevée de parents célibataires : dans 7 cas sur 8, le chef de famille était une femme. La moitié des participants avaient des enfants. En moyenne, les participants avaient 1,6 enfants.

Tableau 4.2 Répartition selon le genre de famille

| Genre de famille | Pourcentage |
|---------------------------|-------------|
| Célibataire, pas d'enfant | 45,5 % |
| Parent célibataire | 29,1 |
| Couple sans enfant | 3,6 |
| Couples avec enfants | 21,8 |

N=110

En moyenne, les participants avaient terminé avec succès 9,4 années de scolarité. La répartition en fonction de la dernière année terminée (tableau 4.3) montre que près de 14 pour 100 étaient diplômés du secondaire, mais 22 pour 100 n'avaient jamais atteint la neuvième année.

Une minorité de participants avaient amélioré leur niveau de scolarité au moyen de cours du soir ou du diplôme d'éducation générale (DEG). La colonne de droite dans le tableau ci-dessous indique la dernière année terminée après avoir tenu compte du DEG et des cours du soir. Il faut noter l'amélioration considérable de la proportion de participants ayant terminé leur douzième année.

Tableau 4.3 Dernière année terminée

| Dernière année | Cours réguliers | Référence supérieure |
|----------------|-----------------|----------------------|
| 5 | 0,9 % | 0,9 % |
| 6 | 2,7 | 2,7 |
| 7 | 3,6 | 3,6 |
| 8 | 18,0 | 16,2 |
| 9 | 27,9 | 24,3 |
| 10 | 27,0 | 22,5 |
| 11 | 6,3 | 8,1 |
| 12 | 13,5 | 21,6 |

N=111

La dernière année terminée ne correspond pas toujours au niveau réel de compétence. En effet, les épreuves du TCECA pour le vocabulaire, la lecture et les mathématiques devaient être administrées à toutes les personnes intéressées à participer au programme. Néanmoins, il manquait les résultats de dix participants. Le tableau 4.4 indique clairement que la plupart des participants avaient encore beaucoup de chemin à faire avant de pouvoir fonctionner au niveau de la douzième année, au moins en ce qui a trait au vocabulaire et aux mathématiques. Il faut noter que 15 participants avaient atteint le niveau de la douzième année (mais tous, sauf trois, ont obtenu un résultat de moins de 9,9 à au moins une épreuve du TCECA). Seize autres participants, dont trois avaient terminé une dixième année ou plus dans le système scolaire, ont obtenu des résultats supérieurs à 9,9. Selon les critères d'admissibilité, les six possédants une dixième année ou plus et ayant obtenu un résultat de plus de 9,9 aux épreuves du TCECA n'auraient pas dû être admis au programme.

Tableau 4.4 Résultats aux épreuves du TCECA par sujet

| Résultats au TCECA | Vocabulaire | Lecture | Mathématiques |
|------------------------|-------------|---------|---------------|
| Moins de 5 | 0,9 % | 0,0 % | 1,0 % |
| 5,0-5.9 | 5,4 | 0,0 | 2,0 |
| 6,0-6.9 | 4,5 | 0,9 | 18,8 |
| 7,0-7.9 | 13,4 | 8,0 | 8,9 |
| 8,0-8.9 | 14,3 | 14,3 | 19,8 |
| 9,0-9.9 | 21,4 | 8,9 | 19,8 |
| 10,0-10.9 | 8,9 | 8,0 | 4,0 |
| 11,0-11.9 | 7,1 | 17,9 | 5,9 |
| 12,0 et plus | 5,4 | 9,8 | 5,9 |
| Études postsecondaires | 18,8 | 32,1 | 13,9 |

N=112

4.3 Antécédents familiaux

La plupart des participants (74 pour 100) ont été élevés dans une famille comptant deux parents. Les autres ont été élevés par un parent célibataire. Près de 70 pour 100 ont été élevés dans des familles dont les membres avaient reçu de l'assurance-chômage au moins une fois avant qu'ils n'aient atteint l'âge de 16 ans; 36 pour 100 avaient été élevés dans des familles qui avaient reçu de l'aide sociale. Environ 35 pour 100 vivaient toujours avec leur ou leurs parents à la fin de l'été de 1994. Au moment du sondage, la famille type se composait de 3,4 personnes.

Près de 37 pour 100 des participants vivaient dans des familles où personne n'occupait un emploi. Même dans les familles où quelqu'un possédait un emploi, le travail était bien souvent saisonnier, temporaire ou à temps partiel. Seulement 4 participants avaient un conjoint qui travaillait à temps plein, dans un poste permanent. Le plus souvent, le conjoint n'avait pas d'emploi et recevait de l'assurance-chômage ou de l'assistance sociale.

Compte tenu du taux d'emploi peu élevé dans ces familles, il n'est pas surprenant que le revenu familial moyen était de seulement 19 262 \$ en 1993.

4.4 Expérience de travail avant le programme

Le sondage de base comportait une série de questions concernant l'expérience de travail. Cette section examinait les antécédents de travail en général, l'expérience de travail ou de chômage au cours des deux dernières années, en plus de recueillir de l'information spécifique au sujet du dernier emploi occupé par le répondant.

La grande majorité des répondants (96 pour 100) avaient touché un salaire dans le passé. Depuis son premier emploi, le participant type avait travaillé pour 4,2 employeurs. La durée la plus longue d'occupation d'un poste payant était en moyenne de deux ans et quatre mois. Mais 42 pour 100 des participants n'avaient jamais occupé un poste pendant une période de plus d'un an.

Au cours des deux dernières années, le participant type avait occupé deux emplois. Seulement 10 pour 100 n'avaient pas travaillé pendant cette période. Mais en moyenne, ils avaient travaillé seulement 9,6 mois au cours des deux dernières années.

Compte tenu que les participants ont été souvent sans emploi au cours des deux dernières années, il ne faut pas se surprendre si leur dépendance à l'égard d'une assistance passive a été élevée pendant cette période. En effet, les participants qui recevaient de l'assistance sociale avaient passé presque la totalité des deux années et demie avant le programme sur le bien-être social. Il en est de même des prestataires de l'assurance-chômage, qui avaient touché des prestations pendant 11 des 24 mois précédant le programme.

Le tableau 4.5 indique le genre de travail effectué par les jeunes de façon récente. Les professions peu spécialisées étaient la norme : comme manoeuvre, employés du secteur de la vente ou des services et travailleur dans un restaurant.

La plupart de ces emplois étaient à temps plein, et les deux tiers des participants travaillaient 40 heures ou plus par semaine. Seulement 9 pour 100 des emplois étaient de moins de 20 heures par semaine. En moyenne, les participants travaillaient 39,9 heures par semaine. Le salaire horaire moyen était de 6,70 \$.

Tableau 4.5 Profession - dernier poste occupé

| Profession | Pourcentage |
|--------------------------------|--------------------|
| Manoeuvre | 20,8 % |
| Travailleur dans un restaurant | 21,7 |
| Signaleur | 4,7 |
| Pêcheur/Aide-pêcheur | 4,7 |
| Travail agricole | 10,4 |
| Forestrie | 4,7 |
| Vente/Services | 8,5 |
| Gardien(ne) d'enfants | 6,6 |
| Autres | 17,9 |

N=106

La plupart des participants occupaient un poste saisonnier (48 pour 100) ou temporaire (30 pour 100). Compte tenu de ce profil, il n'est pas surprenant que près de 45 pour 100 aient perdu leur dernier emploi en raison de la fin de la période saisonnière. L'autre motif le plus souvent invoqué, soit dans 20 pour 100 des cas, était la mise à pied à partir d'un poste non saisonnier.

4.5 Attentes à l'égard du programme Prêts à apprendre

Les participants étaient plutôt confiants quant à la possibilité de trouver un emploi stable et de ne plus avoir recours au bien-être social.¹² Presque tous étaient d'avis qu'il y avait des chances ou de fortes chances qu'ils utilisent les nouvelles compétences acquises et qu'ils trouvent un emploi relié à la formation qu'ils devaient recevoir.

Presque tous les participants étaient d'avis que le principal avantage du programme serait de leur permettre d'améliorer leurs compétences ou d'obtenir un bon emploi. Un grand nombre (47 pour 100) étaient principalement intéressés à s'améliorer eux-mêmes comme fin en soi. Leur but ultime était de terminer leurs études secondaires, d'apprendre des choses nouvelles et différentes ou d'améliorer leur qualité de vie. Les

¹² Il faut noter cependant qu'il est impossible, à partir de la question telle que posée, de vérifier si les répondants formulaient leurs réponses en fonction de leur désir de participer au programme ou en fonction de leurs compétences à ce moment-là.

autres (53 pour 100) cherchaient à améliorer leur niveau de scolarité ou leurs compétences afin d'obtenir éventuellement un bon emploi.

Les participants au programme aspiraient à une grande diversité de professions (tableau 4.6). Le domaine mentionné le plus souvent était celui du travail social et du counselling; l'autre profession la plus souvent mentionnée par les deux groupes était la mécanique automobile. Un autre choix populaire était le travail avec les ordinateurs. Les ambitions variaient grandement par rapport au sexe : presque tous les participants aspirant à travailler avec les animaux, à faire du travail de secrétariat ou à oeuvrer dans le domaine de la coiffure étaient des femmes; et presque tous ceux qui étaient indécis étaient des femmes. D'autre part, presque tous ceux qui aspiraient à être mécaniciens, charpentiers, électriciens et conducteurs de camion étaient des hommes.

Ces ambitions semblent réalistes en général (par exemple, peu espéraient exercer des professions très rémunératrices) et représentent un pas en avant par rapport au poste le plus récent occupé par ces groupes. Les attentes salariales minimum reflétaient cette prudence : le participant type a mentionné un salaire d'acceptation de 8,97 \$ l'heure.

Les participants savaient qu'ils devaient améliorer leurs compétences pour atteindre ces objectifs professionnels. Bien que la plupart considéraient leurs compétences antérieures au programme comme suffisantes pour leur emploi le plus récent, bon nombre étaient d'avis que leurs compétences courantes étaient insuffisantes pour le poste qu'ils aimeraient occuper dans trois à cinq ans. En moyenne, ils étaient d'avis que leurs aptitudes actuelles correspondaient très bien aux exigences de leur dernier emploi : sur une échelle de cinq points, ou 1 était faible et 5 était excellent, la moyenne était de 3,8. Mais ce résultat chutait à 2,5 lorsqu'il s'agissait de comparer leurs compétences courantes aux exigences des emplois éventuels.

Tableau 4.6 Objectif de carrière dans trois à cinq ans

| Profession | Participant | Non-participant |
|-------------------------------|-------------|-----------------|
| Travailleur social/conseiller | 19,7 % | 14,8 % |
| Travail avec ordinateurs | 8,8 | 7,8 |
| Mécanicien | 16,7 | 10,4 |
| Secrétaire | 9,8 | 3,5 |
| Chef/cuisinier | 4,9 | 3,5 |
| Agent de police | 2,9 | 3,5 |
| Coiffeur ou coiffeuse | 2,9 | 2,6 |
| Tenue de livre | 3,9 | 6,1 |
| Charpentier | 2,9 | 3,5 |
| Électricien | 3,9 | 1,7 |
| Gestion | 3,9 | 2,6 |
| Conducteur de camions | 1,0 | 4,3 |
| Travail avec les animaux | 1,0 | 3,5 |
| Pas certain | 7,8 | 13,0 |
| Autres | 9,8 | 19,1 |

N=102

4.6 Attitudes

Les répondants ont été invités à répondre à une série de questions au sujet de leurs attitudes face au travail, à l'assurance-chômage, à l'aide sociale, à la formation, à eux-mêmes et à la vie en général¹³. Il est particulièrement important de prévoir des moyens d'évaluation de base pour ce genre de dispositions avant le programme, car les attitudes des participants peuvent déterminer le succès de programmes comme celui-ci (en outre, il est impossible de reconstituer ces attitudes de façon rétrospective à l'étape de l'évaluation sommative).

Tous les répondants ont révélé une attitude très positive face à l'éducation. À quelques exceptions près, 80 pour 100 ou plus des participants ont donné des réponses positives à tous les énoncés au sujet de l'apprentissage ou de la formation. Par exemple, 90 pour 100 ont dit qu'il était important ou très important d'élargir l'éventail de leurs aptitudes, et 88 pour 100 ont dit qu'il était important ou très important d'avoir la chance d'apprendre du nouveau.

¹³ On peut retrouver les tableaux dans le rapport technique relatif aux sondages. En outre, le chapitre six, section 6.3, reprend toutes les questions relatives aux attitudes et au degré de changement pour les participants et les non-participants entre le sondage de base et le sondage de suivi.

Les participants ont également démontré des attitudes très positives face au travail. Par exemple, 93 pour 100 étaient d'accord ou très d'accord qu'ils aimait aller travailler, et 80 pour 100 étaient fortement en désaccord qu'il vaut mieux recevoir de l'aide sociale que travailler.

En outre, la grande majorité de ces jeunes rejetaient la dépendance à l'égard du gouvernement pour leur bien-être financier à long terme. Ainsi, 80 pour 100 étaient fortement d'accord qu'ils étaient à la recherche de compétences professionnels solides de façon à ne pas avoir à dépendre du gouvernement dans l'avenir, et 78 pour 100 étaient d'accord ou fortement d'accord qu'ils ne pouvaient dépendre du gouvernement pour s'occuper de leur avenir économique.

Une grande minorité des participants ont affirmé manquer de contrôle sur ce qui leur arrive. Ainsi, 22 pour 100 étaient d'accord ou fortement d'accord qu'ils avaient peu de contrôle sur leur vie. Un autre quart ne se sont pas prononcés. Certains répondants attribuaient la réussite sur le marché du travail à la chance; près d'un quart étaient d'accord ou fortement d'accord que pour obtenir un bon emploi il faut surtout être au bon endroit au bon moment; moins de la moitié étaient en désaccord avec cet énoncé.

Les répondants possédaient généralement un degré d'estime de soi sain (tableau 4.9) et étaient heureux de leur style de vie (tableau 4.10). Par exemple, près de 80 pour 100 mentionnaient posséder de bonnes qualités, et être ainsi aussi bons que les autres. D'autre part, près de la moitié croyaient qu'ils leur arrivaient parfois ou souvent de n'être pas bons du tout. En général, ils avaient une bonne attitude envers eux-mêmes, mais ils avaient des périodes de doute, peut-être en raison de leurs difficultés courantes. Néanmoins, peu étaient prêts à dire qu'ils étaient insatisfaits par rapport à des aspects importants de leur vie, sauf pour une exception importante : près des deux tiers étaient insatisfaits ou pas très satisfaits de la qualité de l'éducation qu'ils avaient reçue. Une minorité importante étaient également préoccupés du genre de travail qu'ils avaient effectué dans le passé. Néanmoins, seulement 4 pour 100 étaient insatisfaits de leur qualité de vie générale.

4.7 Résumé

Le participant type au programme était âgé de 23 ans, célibataire, avait terminé seulement 9,4 années de scolarité, avait été élevé dans une famille avec deux parents, vivait dans un foyer dont le revenu était de 19 262 \$ en 1993, avait occupé quatre emplois avant le programme, avait été grandement dépendant du soutien financier public au cours des deux dernières années et avait des attitudes très positives concernant le travail, l'éducation, l'estime de soi et la qualité de vie.

PART II

Résultat des évaluations

CHAPITRE CINQ :

MISE EN OEUVRE DU PROGRAMME

Il arrive très souvent que des programmes ne soient pas mis en oeuvre dans la forme où ils ont été planifiés. Comme le disait un interviewé : « Bien qu'il soit facile de planifier dans l'abstrait, une fois les vrais clients inscrits au programme, on commence à prendre conscience que des détails doivent être modifiés. » Les objectifs premiers n'ont pas été modifiés, mais certains aspects importants de la prestation du programme l'ont été.

Le présent chapitre étudiera premièrement les contraintes qui ont forcé les décideurs à modifier leur plan original. Il examinera ensuite de façon plus détaillée le mode de fonctionnement effectif du programme, en soulignant les différences par rapport à la conception du programme, surtout celles qui sont attribuables à ces mêmes contraintes. Enfin, il permettra d'examiner certaines questions importantes laissées en suspens qui devront être résolues.

5.1 Contraintes par rapport à la mise en oeuvre planifiée

Les interviewés ont indiqué deux contraintes importantes par rapport à la mise en oeuvre telle qu'elle avait été planifiée : le manque de temps pour la planification et la mise en oeuvre du programme; et les restrictions de nature législative ou réglementaire. Certains interviewés ont également souligné le manque de placements.

5.1.1 La principale contrainte : Le manque de temps de planification

Les concepteurs du projet disposaient de très peu de temps pour procéder à la planification initiale. La proposition originale ne fournissait pas beaucoup de détails, ne comptant que quatre pages. Le temps a manqué pour élaborer les détails du mode de fonctionnement une fois le projet approuvé. « On avait accordé trop peu d'attention à la façon d'assurer des garanties pour la consultation, les trois années de formation et l'expérience de travail, » selon l'un des répondants.

La plupart des interviewés étaient d'accord que la principale contrainte relativement à la mise en oeuvre du programme tel que conçu était le manque de temps. En effet, le programme a été annoncé à la fin de juin 1994. L'Office de l'enseignement supérieur a travaillé de concert avec DRHC pour établir la structure organisationnelle, embaucher le personnel et mettre les choses en place pour le mois de septembre suivant. Presque toutes les personnes interviewées ont critiqué cet échéancier : « On aurait dû prévoir un délai d'au moins six mois pour élaborer le modèle et procéder au développement communautaire. »

Le manque de temps de planification a entraîné toutes sortes d'autres problèmes que le programme n'a pas encore réglés. « L'ensemble du processus a été beaucoup trop rapide. Certains paramètres du programme ont changé à cause de cette précipitation. » Le temps a manqué pour faire du recrutement à la base et procéder à des évaluations complètes, ce qui a entraîné des problèmes concernant le groupe cible. Le temps manquait également pour se rendre dans les diverses localités et déterminer le nombre approprié de participants potentiels, ce qui a réduit les chances d'obtenir une contribution utile des résidents locaux. Le choix des localités a été suivi d'une « course folle pour trouver des centres. » En effet, les facilitateurs ne disposaient que d'une ou deux semaines avant le début des classes pour trouver des locaux. Dans certains cas, les participants ont été informés le vendredi de l'endroit où la classe devait se tenir le lundi. Les contraintes de temps ont également entraîné beaucoup de confusion pour les CEC, les travailleurs sociaux, les facilitateurs et les participants, car l'effervescence était telle qu'on manquait d'information sur ce qui se passait. « Par conséquent, beaucoup d'apprenants ont reçu la mauvaise information. » Et le manque de temps a aliéné certains groupes dont la coopération aurait pu être très utile pour le programme.

Il reste encore du travail de planification à effectuer, lequel, théoriquement, aurait dû être terminé depuis longtemps. Cette question sera soulevée à nouveau dans la section qui suit.

5.1.2 Contraintes de nature législative et réglementaire

À part le manque de temps, une seule autre contrainte a été mentionnée par la majorité des personnes interviewées. Les règles et les règlements s'appliquant aux prestataires de l'assurance-chômage et aux bénéficiaires de l'assistance sociale. Certains interviewés se sont plaints du manque de souplesse de la *Loi sur l'assurance-chômage*, en particulier pour ce qui est des restrictions relatives à la durée des prestations auxquelles ont droit les prestataires de l'assurance-chômage. Aux fins du programme, ceci imposera des contraintes arbitraires relativement aux situations de travail (c.-à.-d. que certains participants devront renouveler leur admissibilité à l'assurance-chômage cet été et ne pourront sans doute pas obtenir un

placement pertinent à leur choix de carrière¹⁴). En période de renouvellement de l'admissibilité, le taux des prestations d'assurance-chômage du participant est basé sur les gains assurables; par conséquent, les clients obtenant un salaire de 6 \$ l'heure pour un placement d'été auraient normalement droit à une prestation réduite d'assurance-chômage et seraient à risque de quitter le programme.

Quant aux règles relatives à l'assistance sociale, elles pourraient obliger les participants à rembourser au ministère les salaires gagnés pendant l'été. (C'était également le cas pour l'allocation de présence payée à même les fonds de l'assurance-chômage, mais les services sociaux ont accepté de l'exempter¹⁵). Des négociations se poursuivent avec le ministère pour éviter cette situation. En outre, le ministère a été perçu comme « très inflexible... L'engagement à verser 150 \$ par mois pendant trois ans peut embrouiller les décisions pour le long terme. » En outre, le gouvernement provincial est en train de réduire l'argent disponible pour les célibataires, ce qui rend la situation encore plus tendue.

Les BAS sont assis côte à côte avec des prestataires d'assurance-chômage dont le revenu est beaucoup plus élevé. Par conséquent, selon l'interviewé : « Les BAS se sentent souvent comme des citoyens de deuxième classe. » Le Conseil a essayé de régler cette situation en écrivant une lettre au ministre de la Santé et des Services communautaires pour voir s'il serait possible de verser une allocation de formation aux BAS.

Aucune décision n'a été prise jusqu'à maintenant. Un interviewé a suggéré que, pour les projets futurs, l'argent soit déposé dans un budget commun à partir duquel tous les participants pourraient être rémunérés (tout comme le modèle NB au travail).

¹⁴ Cause des salaires plus élevés accordés pour certains emplois saisonniers, ceci est perçu comme une solution de rechange privilégiée.

¹⁵ L'engagement a été pris, mais la nouvelle n'a pas été communiquée et certains participants se sont fait déduire ce montant. Les responsables du programme ont écrit au DG pour résoudre cette question.

5.1.3 Manque de placements

La disponibilité des placements a également été perçue comme une contrainte potentielle pour atteindre les objectifs du programme. Les efforts pour trouver des placements ont été retardés par le départ du conseiller antérieur, et le temps presse. Certains participants, particulièrement ceux qui doivent renouveler leur admissibilité à l'assurance-chômage, ont été invités à trouver leur propre emploi (le même que l'année précédente). Pour la plupart, cette expérience ne sera pas pertinente à leur plan de carrière.

5.1.4 Conclusion

Il est certainement impressionnant de voir comment un projet aussi complexe a pu être conçu et mis en oeuvre dans un délai aussi court. Mais les contraintes de temps ont entraîné de nombreux problèmes qui continuent de nuire au programme. Les membres se sont efforcés de faire fonctionner le programme harmonieusement. Ils continuent de « faire appel à toute la présence d'esprit dont ils sont capables », de dire l'une des personnes interviewées, afin de maintenir le rythme suffisant pour respecter les délais.

Ces contraintes ont forcé les administrateurs à s'écarter du plan prévu à bien des égards. C'est pourquoi le programme tel que mis en oeuvre est très différent de ce qui avait été prévu. C'est là le sujet de la section qui suit.

5.2 Le programme tel que mis en oeuvre

Les contraintes mentionnées plus haut, particulièrement le manque de temps pour la planification et la mise en oeuvre, ont exigé que des ajustements importants soient apportés à la conception du programme. La présente section porte sur le fonctionnement effectif du programme pendant la période d'évaluation en ce qui a trait au groupe cible, à la pertinence des services dispensés aux participants, aux partenariats établis en vertu du programme et au système de surveillance.

Il faut noter que les variantes discutées dans le présent chapitre ont été rendues possible grâce à la souplesse du programme. La plupart des personnes reliées au programme ont reconnu que la souplesse du programme avait été bénéfique, et même nécessaire. Compte tenu qu'il s'agit d'un nouveau programme en évolution perpétuelle, les interviewés ont souligné qu'il était très important de compter sur une marge de

manoeuvre suffisante pour permettre d'apporter des modifications au fur et à mesure que des questions imprévues se présentent. « Rien n'est gravé dans la pierre ». Comme on le verra, toutefois, la flexibilité est une épée à deux tranchants.

Un autre point important à souligner est que l'information fournie dans la présente section a principalement trait aux problèmes mentionnés par les interviewés. En effet, une évaluation est beaucoup plus utile si elle indique aux décideurs les améliorations à apporter, et pourquoi elles sont importantes. Tout en lisant ce chapitre, le lecteur devrait se rappeler que bon nombre d'interviewés trouvaient que le programme correspondait aux besoins de la plupart des participants. Le taux de persévérance élevé a été souligné comme une indication que le programme correspondait bien aux besoins des participants.

5.2.1 Critères d'admissibilité

Les personnes interviewées et les experts régionaux en alphabétisation ont dit que le concept original du programme visait à offrir des cours d'alphabétisation à des personnes fonctionnant à un niveau peu élevé afin de leur permettre d'acquérir éventuellement une formation professionnelle. Selon les experts régionaux en alphabétisation, le programme aurait dû maintenir son objectif original, et les personnes qui ont le plus besoin de cours d'alphabétisation sont les 23 pour 100 de l'Î.-P.-É. dont le niveau d'alphabétisation se situe en deçà de la dixième année. Selon eux, le programme a sauté l'étape des cours d'alphabétisation et est passé directement au recyclage scolaire.

Selon certains interviewés, le concept original n'était toutefois pas plausible, car les clients dont les tests ont révélé un niveau peu élevé d'alphabétisation ne pouvaient se qualifier en fonction de la formation professionnelle dans le laps de temps qui leur était alloué. Ainsi, le groupe cible a été déterminé en inversant le processus, soit en comptant un préalable d'un an de formation professionnelle à l'intérieur d'une période de subvention de trois ans allouée pour le programme. C'est pourquoi les participants devaient fonctionner au minimum à un niveau de septième année pour atteindre les niveaux requis dans le temps alloué. Un autre élément important également, dans l'esprit des concepteurs, était que les programmes existants visaient soit des niveaux d'éducation élevés (p.ex., dixième année et plus) soit des niveaux très faibles (p.ex., les programmes d'alphabétisation de base). On était d'avis que le groupe possédant un niveau d'éducation moyen n'était pas desservi.

Quoi qu'il en soit, le programme a eu de la difficulté à trouver suffisamment de candidats faisant partie du groupe cible. Cette difficulté a été attribuée à un certain nombre de facteurs : a) selon l'un des critères, les

participants ne devaient pas avoir suivi d'autres programmes (ces personnes sont difficiles à trouver); b) la population cible ne s'adresse pas normalement aux services de counselling et c'est pourquoi on ne la retrouve pas dans les dossiers de ce groupe de services; c) il n'y avait pas suffisamment de temps au départ pour effectuer une bonne recherche de clients; et d) le programme est de nature volontaire et il est difficile de trouver des personnes prêtes à s'engager dans un programme de trois ans, à faible revenu, sans pouvoir exercer un emploi pouvant augmenter leurs prestations d'assurance-chômage. Le problème est devenu aiguë lorsqu'on a constaté qu'en tant qu'initiative stratégique, le programme devait comporter un groupe témoin pour l'évaluation.

Compte tenu de ces exigences, les décideurs du programme ont commencé à assouplir certains des critères d'admissibilité. Tout d'abord, l'âge limite supérieur est passé de 26 à 30 ans. Par la suite, l'objectif visant à obtenir trois groupes égaux de clients de l'assurance-chômage, de l'assistance sociale et des deux programmes a été abandonné; on ne pouvait trouver suffisamment de membres du troisième groupe. En outre, l'exigence initiale voulant que les participants aient pu suivre un programme, sauf le recyclage, a été modifiée de façon à ce qu'ils puissent avoir pris des cours de recyclage, s'ils avaient décroché.

Les normes acceptables du TCECA sont également devenues plus souples. La fourchette étroite au départ pour le niveau d'éducation a été élargie pour inclure les clients dont les tests révélaient qu'ils se situaient à des niveaux considérés comme fonctionnellement illettrés (note de moins de 9,9 aux épreuves du TCECA). Il a donc été décidé d'accepter les personnes qui avaient terminé leur onzième année, dans la mesure où leurs résultats se situaient entre 7,0 et 9,9 à l'une des épreuves (les clients qui avaient obtenu une note supérieure à 9,9 à une ou des épreuves du TCECA étaient acceptés s'ils avaient une neuvième année ou moins). On nous a dit qu'une personne a été évaluée deux fois parce qu'elle voulait vraiment participer; deux autres ont été réévaluées parce qu'elles étaient presque inadmissibles. En outre, l'administration du TCECA dans certaines régions était douteuse. Selon deux interviewés, certains participants potentiels ont passé les tests de mathématiques et de compréhension de lecture de niveau C. Bien des participants ont échoué à une, deux, ou même aux trois épreuves du TCECA (comme on l'a appris en examinant les données administratives).

Malgré l'assouplissement des critères, bien des participants n'étaient pas admissibles. Certaines personnes, qui ne recevaient ni assurance-chômage ni assistance sociale, ont néanmoins été acceptées : sept au total selon les données du sondage de base. Comme on l'a constaté au chapitre 4, six participants avaient atteint au moins un niveau de dixième année, et présentaient tous des résultats de plus de 9,9 aux épreuves du TCECA. Les facilitateurs ont laissé entendre qu'ils perdaient leur temps dans la première

année du programme. À l'autre extrémité, selon les facilitateurs, une proportion importante de participants au programme fonctionnaient effectivement à un niveau de lecture inférieur à la septième année. Tous les facilitateurs étaient d'avis que la capacité de lire était l'élément crucial qui manquait dans un certain nombre de cas. Une personne interrogée nous a appris qu'environ un tiers des 120 participants pourraient avoir besoin d'un cours de rattrapage en lecture (Spell/Read). À l'un des centres, les huit participants avaient besoin de ce genre de rattrapage. « Certains participants ne pouvaient ni lire ni écrire. »

Il existait un consensus chez les facilitateurs que bon nombre de participants n'avaient pas les connaissances scolaires requises pour terminer le programme. Selon l'un d'eux, il y avait beaucoup de matière à voir pendant les trois ans, ce qui exigeait des apprenants exceptionnels, et il y avait très peu d'apprenants semblables dans le programme. Selon un autre facilitateur, le projet n'était pas déjà axé sur les besoins autant qu'il aurait dû l'être et il n'était pas possible de répondre à tous les besoins (particulièrement de nature autre que scolaire) de tous les participants.

Les experts et les facilitateurs ont blâmé la précipitation au niveau de la mise en oeuvre et de l'évaluation au moyen des épreuves du TCECA pour l'échec partiel de l'inscription du groupe cible projeté. Compte tenu de la hâte pour remplir les places du programme, certains participants qui ne convenaient pas idéalement au programme ont été encouragés à participer. Les experts ont mentionné un certain nombre de cas de participants déjà inscrits à un programme de recyclage et encouragés à changer de programme. Pour les persuader de s'inscrire au programme Prêts à apprendre, on a promis aux apprenants d'une classe une profession à la fin de leurs trois ans, selon les experts.

Les experts ont remis en question la validité des tests et c'est pourquoi ils doutaient que la majorité des participants puisse effectivement fonctionner au niveau où ils avaient été évalués. Les facilitateurs étaient d'accord que le test initial administré aux participants n'était pas efficace. Si on compare le nombre de ceux qui avaient besoin d'aide en lecture à la faible proportion de ceux qui ont été évalués en deçà de la septième année en lecture (1 pour 100), l'allégation que les tests étaient inadéquats semblerait motivée. Une évaluation des besoins aurait été bénéfique pour cerner les difficultés d'apprentissage et l'éventail des besoins d'orientation.

En résumé, il semble évident, comme l'ont affirmé bon nombre de personnes interviewées et de participants aux groupes de discussion, qu'une minorité importante de participants ne faisaient pas partie du groupe cible.

5.2.2 *Opportunité des services et des interventions*

Comme on aurait pu le prédire, étant donné la proportion élevée de participants ne faisant pas partie du groupe cible, les services prévus ont été insuffisants ou inappropriés pour bon nombre d'entre eux. Comme on l'a appris plus tôt, il existe deux groupes importants à l'extérieur du groupe cible. À une extrémité, il y a ceux qui ne peuvent lire, selon une personne interviewée, les implications d'un besoin de recyclage de six mois dépend de la façon dont les participants réagissent à la formation : si au bout de six mois, la « lumière ne se fait pas » il sera nécessaire de trouver une formation en cours d'emploi pour ces participants. Pour ceux qui voient plus clair, il pourrait être nécessaire d'allonger la durée du projet jusqu'à quatre ou cinq ans. En résumé, les services ou interventions prévues ne conviennent pas aux participants qui ne peuvent lire, et des arrangements différents devront être pris.

À l'autre extrémité, il y a les participants qui fonctionnent à un niveau plus élevé que prévu. On nous a dit qu'ils ne voulaient pas suivre les cours de préparation au collège parce qu'ils seraient exclus du programme. Il semblerait que bon nombre sont prêts à une formation professionnelle dès maintenant et que d'autres passent à des niveaux supérieurs de recyclage scolaire. D'autres enfin consacrent une partie de leur temps à rédiger des rapports de livre. Pour ces participants, les services ou interventions prévues ne sont pas pertinents pour la première année et, dans certains cas, pour la deuxième année du programme.

En plus de la question du groupe cible, les membres du groupe de discussion et les personnes interviewées ont discuté de l'opportunité du programme d'études, de la compétence des facilitateurs et de la pertinence du matériel pédagogique.

Opportunité du programme d'études

Le programme d'études consistait en un certain nombre de trousseaux d'apprentissage autonome qui présentaient les compétences devant être acquises à la fin du programme, de même que certains exemples de textes.

Pour les participants fonctionnant au niveau de la septième année, la première année du programme d'études est appropriée, selon les experts. Mais, comme on l'a mentionné plus haut, les experts et les facilitateurs étaient d'avis que bon nombre de participants fonctionnaient bien en deçà du niveau de la septième année, particulièrement en lecture, et que d'autres fonctionnaient au-delà du niveau de compétence 9,9. Selon les experts, la première année du programme d'études ne convenait ni à l'un ni à l'autre groupe.

Pour les participants faibles, le programme d'études (particulièrement la composante relative aux sciences) était trop difficile pour le niveau scolaire suggéré et ne correspondait pas aux objectifs de carrière de bon nombre d'entre eux, selon certaines personnes interviewées. Tous les facilitateurs étaient d'avis que le programme d'études était difficile, particulièrement pour les niveaux de 7^e, 8^e et 9^e année. Selon l'un des facilitateurs, bien que les participants devaient suivre le programme d'études par eux-mêmes, s'ils n'avaient pas le niveau d'alphabétisation requis, c'était très difficile pour eux d'y arriver.

Pour les participants de niveau avancé, la première année de formation était redondante. Au départ, le collège Holland hésitait à offrir le programme d'études pour les niveaux les plus élevés, car il était d'avis qu'il était plus facile de dispenser ces cours dans ses locaux. Néanmoins, on en est arrivé à un compromis en vertu duquel le collège Holland mettrait le programme d'études à la disposition des facilitateurs pendant une courte période. Sans doute en raison de problèmes de communication, ce ne sont pas tous les facilitateurs qui ont pu avoir l'accès convenu au matériel pédagogique.

Quant à la deuxième année du programme, les experts étaient d'avis que pour être prêts au collège, les participants devaient pouvoir fonctionner au niveau d'une bonne neuvième année dès le début de l'étape. Compte tenu du point de départ de bien des participants, on peut douter qu'ils aient progressé suffisamment pour satisfaire cette exigence.

Compétence des facilitateurs

Comme on le verra dans le chapitre suivant, les apprenants ont été très heureux de leurs facilitateurs pour la plupart. Néanmoins, les experts ont douté de l'habileté des facilitateurs à satisfaire les besoins des participants. Selon eux, aucun des facilitateurs ne possédait de l'expérience dans l'enseignement aux adultes, et leur formation au début du programme ne leur fournissait pas les outils nécessaires pour aider les participants à surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans leur vie. Selon certaines personnes interviewées, le Conseil d'administration n'était pas conscient de l'étendue des besoins du groupe client. Il était certainement au courant du genre de difficultés qui avaient amené bon nombre des membres du groupe client à décrocher. Mais on n'avait pas prévu l'ampleur des besoins émotionnels des participants et tout le temps requis pour s'occuper de cet aspect. Les facilitateurs n'ont pas été formés pour agir comme conseillers et psychologues, et ils ont déjà de la difficulté à s'occuper des problèmes des participants. Un deuxième conseiller a été embauché pour aider à régler la situation.

Les experts régionaux faisant partie des groupes de discussion ont prétendu que les facilitateurs n'avaient pas une compréhension suffisante des problèmes d'alphabétisation, de la dynamique de la vie et des facteurs sociaux propres au groupe cible. Selon eux, les participants qui avaient quitté le système scolaire depuis un bon bout de temps devaient surmonter des difficultés sociales et émotionnelles importantes; le fait de les confier à des facilitateurs sans expérience équivaut, selon les experts, à placer tant les participants que les facilitateurs dans une situation d'échec.

Selon une personne interviewée, certains facilitateurs « essaient actuellement de donner des cours de dixième année dans des groupes alors qu'eux-mêmes ne sont pas qualifiés pour le faire ». Les données recueillies dans le sondage auprès des facilitateurs semblent corroborer cette observation. Douze d'entre eux possédaient une formation professionnelle en enseignement, bien que trois d'entre eux ne détenaient aucun diplôme universitaire, et la durée de la formation en enseignement pour un autre n'était que de trois mois. En résumé, rien ne prouve dans ces données que plus de huit facilitateurs étaient prêts à enseigner. De plus, on peut se demander s'il en est parmi eux qui étaient équipés pour conseiller des jeunes en difficulté. L'un d'eux avait suivi un cours de dynamique de la vie, et un autre de formation de travailleur auprès des jeunes, mais ni l'un ni l'autre possédait un diplôme universitaire.

Voici la réponse fournie par le Comité d'évaluation : « Il n'existe pas de normes établies pour l'enseignement en alphabétisation et les points de vue exprimés par les experts ne sont peut-être que le reflet de leur confiance dans leur propre programme d'alphabétisation et leurs propres opinions personnelles. Il faut tenir compte que le programme avait été conçu pour évaluer un modèle d'utilisation de facilitateurs qui soient

également des prestataires de l'assurance-chômage, et le but était d'offrir un niveau d'instruction de base en alphabétisation et non pas d'évaluer une situation existante mettant à contribution des enseignants pleinement qualifiés déjà sur place. »

Pertinence du matériel

Selon les facilitateurs et les participants, le programme a grandement souffert du manque de manuels d'évaluation et d'ordinateurs.

Les facilitateurs ont dû s'organiser pour trouver eux-mêmes les textes. À cette fin, ils ont dû se rendre au dépôt de livres provincial et choisir les textes, puis attendre pour savoir s'ils pourraient les obtenir, c'est-à-dire s'il en restait suffisamment après que le système scolaire ait pris ce dont il avait besoin. Dans certains cas, ils n'ont pas eu l'autorisation.

Les apprenants de divers groupes de discussion ont mentionné certains cas où la classe tout entière partageait un même livre. Dans certains cas, les manuels devaient être partagés non seulement entre les membres d'un groupe mais même avec d'autres groupes. Bien que les facilitateurs se soient efforcés de coordonner leurs activités, le manque de matériel a parfois causé des conflits d'horaire.

Des préoccupations ont également été exprimées au sujet du manque d'ordinateurs dans les salles de classe. Bien que des ordinateurs aient été promis, un facilitateur a mentionné qu'on l'avait informé qu'ils ne seraient pas disponibles avant la fin de mai 1995 (soit après la fin de la session).

Le manque de manuels et de documentation de référence a également été souligné par les facilitateurs. Théoriquement, a-t-on dit, le programme d'études devrait comporter du matériel de référence et des manuels.

Une autre point important : le groupe francophone ne fonctionne pas exactement comme les groupes anglophones. Pour une part, le groupe est situé au collège de l'Acadie et peut utiliser les ressources du collège (y compris les ordinateurs). La note de passage pour chaque trousse est de 65 à 70 pour 100 (par rapport à 80 pour 100 pour les anglophones). En outre, le collège permet aux participants de passer à la trousse suivante à l'obtention d'une note de 50 à 55 pour 100 à une occasion. Dans l'évaluation sommative, il faudra tenir compte de la présence de meilleures installations et de meilleures ressources, mais aussi de normes plus souples pour les francophones que pour les participants anglophones.

5.2.3 Établissement de partenariats

Le processus de conception, de mise en oeuvre et de fonctionnement du programme Prêts à apprendre a exigé une planification et une gestion commune entre fonctionnaires de divers paliers gouvernementaux et d'autres intervenants comme les collèges communautaires et les groupes d'alphabétisation. Il est à regretter, comme on l'a appris dans les entrevues et les groupes de discussion, qu'en partie en raison des contraintes de temps, le programme n'a pas établi les liens nécessaires dès le départ pour assurer la coopération d'organisations vitales à la réussite du programme.

Voici une déclaration qui résume bien les relations qui ont eu lieu entre le programme et d'autres formateurs ou d'autres dispensateurs de services semblables : « Le domaine de l'alphabétisation comporte une certaine part de fragmentation. Diverses organisations nourrissent des conceptions différentes quant à la façon de dispenser les services. Certaines organisations sont plus politisées, et il existe beaucoup de concurrence entre les divers intervenants dans le domaine de l'éducation aux adultes pour obtenir une pointe du gâteau. » L'existence du sous-comité technique avait été prévue pour minimiser ce genre de tension.

Certains groupes d'alphabétisation se tiennent à l'écart ou sont ouvertement hostiles parce que personne ne les avait consultés au moment de la conception du programme. Ils se sont plaints au sujet de divers aspects du programme, comme on le mentionne ailleurs dans le présent rapport (p.ex., le groupe cible n'était pas constitué des personnes qui en avaient le plus besoin; les facilitateurs n'étaient pas qualifiés). Selon un interviewé du programme, ils sont restés « fâchés ». De toute évidence, ils croient qu'ils auraient dû jouer un rôle plus important dans le programme. La proposition visant à consolider le sous-comité avec le Conseil d'administration devrait contribuer à combler cet écart.

Le collègue Holland était également vexé d'avoir été exclu de la planification du programme. Il a exprimé ses préoccupations au sujet du fonctionnement du programme dès le départ. Ses préoccupations visaient particulièrement le contrôle de la qualité (c.-à.-d. ce qu'on enseignait aux participants et qui le leur enseignait). Le programme et le collègue sont restés à couteaux tirés sur ces questions. Le collègue ne se cache pas qu'il aurait dû dispenser le programme. Certains responsables du programme répliquent que le collègue contrôle déjà tous les autres aspects de la formation et qu'il fallait une solution de rechange; en outre, il jouera un rôle clé dans les années deux et trois du programme. En fait, certains interviewés ont exprimé l'opinion que le programme sera assimilé par le collègue Holland l'an prochain.

De façon générale, il n'y a eu aucun partenariat avec des groupes communautaires et des employeurs. L'une des principales critiques de la plupart, sinon l'ensemble, des personnes reliées au programme est qu'on a manqué de temps pour établir des partenariats avec des organismes communautaires. « Comme il

s'agit d'un programme communautaire, la conception aurait dû commencer à partir de la base, mais le temps a manqué. » Par conséquent, il n'a existé aucun sens de l'appartenance au plan communautaire comme plusieurs personnes nous l'ont mentionné. « Si la collectivité avait été impliquée davantage, les installations auraient été meilleures, sans compter un meilleur soutien pour les placements. » Il ne fait aucun doute que les diverses localités sont heureuses de la présence du programme, même si les contacts sont à peu près inexistantes avec des groupes locaux.

L'été approche rapidement et le programme ne fait que commencer à contacter les employeurs. L'absence de partenariats avec les employeurs rend les efforts plus difficiles pour trouver des placements.

Néanmoins, le programme a sûrement réussi à établir des partenariats avec les divers paliers gouvernementaux. En effet, toutes les personnes qui ont exprimé leur opinion étaient d'avis que les relations entre les ministères fédéraux et provinciaux cogérant le projet étaient excellentes. Les personnes impliquées « travaillent bien ensemble et leurs relations comprennent à la fois des contacts personnels et une courtoisie professionnelle. »

On nous a mentionné qu'il existe généralement de bonnes relations entre les CEC et les bureaux régionaux des organismes provinciaux de la Santé et des Services communautaires. Dans les petites localités où les gens se connaissent et les bureaux sont contiguës, la relation est même meilleure que dans les grandes localités. Cependant, les CEC n'ont pas tous accepté de participer au programme. Comme ils n'ont pas été impliqués dès le départ, compte tenu du très peu de temps pour trouver des clients, et qu'ils sont très décentralisés, les CEC se sont engagés dans le programme avec des degrés variés d'enthousiasme.

Il est intéressant de noter que la haute direction du ministère des Services sociaux a très peu participé au programme. De meilleurs liens avec les services sociaux auraient pu éviter certains problèmes concernant le soutien financier offert aux BAS, comme le faible niveau de soutien, de même que le problème des salaires d'été et des allocations de participation.

5.2.4 Le système de surveillance

Le système prévu devait comporter trois genres de dossiers : le dossier du client, le dossier du dispensateur et le dossier d'intervention. Le sondage de base effectué auprès des participants et des non-participants ainsi que les résultats aux épreuves du TCECA, notamment l'« évaluation des besoins des clients », devaient constituer le dossier du client; d'autre part, le sondage auprès des facilitateurs devait permettre de créer le

dossier du dispensateur. Enfin, les données sur les services reçus par les participants devaient constituer le dossier d'intervention.

Comme on le mentionnait au chapitre 4, il manquait les questionnaires de 11 participants. À part cette lacune, les données de base étaient complètes et, selon ce qu'on a pu constater, sans erreur. Ceci devrait servir d'excellente base aux fins de l'évaluation des changements à l'étape sommative.

Les résultats aux épreuves du TCECA manquaient pour 10 participants. Ce qui est plus grave, comme on le mentionnait ci-dessus, est que l'on peut sérieusement douter de la précision de l'évaluation des besoins originaux des clients, car bon nombre de participants fonctionnaient en deçà du niveau évalué. Ces données ne seront sans doute pas très utiles à l'étape sommative.

Le dossier du dispensateur était incomplet pour l'un des suppléants. Toutefois, l'ensemble des données étaient complètes et apparemment exemptes d'erreurs. Ce dossier devrait être utile à l'étape sommative.

Au moment où les données ont été recueillies, il n'existait encore aucun dossier d'intervention. Par conséquent, on ne connaissait à peu près rien de la façon dont les participants fonctionnaient à l'intérieur du programme, sauf au niveau anecdotique. Un nouveau système était en voie de planification.

5.3 Questions en suspens

La principale contrainte, soit le manque de temps pour la planification et la mise en oeuvre, a été à l'origine d'un retard relativement à des questions importantes qui exigent une attention immédiate. La présente section mettra l'accent sur les questions en suspens les plus importantes : la planification pour la deuxième et la troisième année du programme, les nouveaux rôles et responsabilités ainsi que le système de communication.

5.3.1 *Planification pour les deux prochaines années*

Comme on le soulignait plus haut, on peut s'inquiéter de la planification pour les étapes futures du programme. En effet, la liste des questions importantes qu'il reste à finaliser pour l'année qui vient est incroyable. La présente section présentera ces questions de façon sommaire.

Les principales questions qui n'ont pas encore été résolues ont trait notamment à ce qu'il faut faire au sujet des participants qui ne font pas partie du groupe cible (participants qui ne satisfaisaient pas les critères d'admissibilité) pour les deux prochaines années. Que faire avec ceux qui ne peuvent pas lire? Ils peuvent difficilement passer à l'étape du recyclage scolaire l'an prochain. Une personne interrogée a suggéré la formation en cours d'emploi. Qu'en est-il de ceux qui viennent tout juste d'apprendre à lire (au moyen de Spell/Read)? Ils ont manqué une bonne partie de ce qu'ils devaient apprendre la première année, ayant consacré tous leur temps au rattrapage. Une personne a suggéré que ces participants puissent poursuivre leur recyclage scolaire pendant les trois années. Une autre a déclaré : « On ne les abandonnera pas même si on ne sait pas encore comment on pourra leur assurer un soutien. » Quant à ceux qui n'ont pas besoin de recyclage scolaire, la prochaine année (tout comme cette année) est gaspillée. Peuvent-ils passer directement à la formation professionnelle? Il reste très peu de temps pour régler ces questions cruciales.

Une autre question imminente a trait aux placements d'été. Ce problème a été négligé principalement en raison du départ du conseiller antérieur. Récemment, les participants ont été invités à retourner travailler aux mêmes endroits que l'été précédent, et on avait également demandé aux facilitateurs d'essayer d'aider les participants à trouver un emploi. Comme l'été approche vite, les chances de trouver des placements correspondant à leur choix de carrière sont de plus en plus minces.

Les négociations avec le collège Holland pour l'an prochain viennent tout juste de débiter. Le collège Holland est un établissement de formation autonome et aucune règle de conduite ne peut lui être dictée par

l'un ou l'autre palier de gouvernement. Toutefois, les responsables du programme semblent prendre pour acquis qu'ils peuvent régler ces questions importantes avec le collège. L'une des questions en suspens est l'insistance du collège Holland pour qu'on intègre les apprenants aux classes de préparation au collège. Les responsables du programme, d'autre part, ont dit ne pas être prêts à accéder à cette demande parce que ceci entraînerait la disparition du programme. Voici les diverses possibilités qu'il reste à examiner : maintenir les groupes dans les diverses localités, conserver les mêmes groupes à l'intérieur du collège ou intégrer les groupes. Les responsables du programme ont reconnu qu'il restait encore beaucoup de travail de négociation avant d'en arriver à un compromis. Ils ont également reconnu que le fait de maintenir les groupes dans les diverses localités poserait un problème, car les facilitateurs ne sont pas des spécialistes dans tous les domaines et il pourrait être nécessaire de combiner certains groupes ou de procéder à une rotation des facilitateurs. Il s'agit d'une question très complexe que l'on prétend pouvoir régler rapidement. Les négociations avec le collège Holland concernant l'étape de préparation au collège viennent seulement de commencer; les négociations pour les places de formation professionnelle ne sont pas encore amorcées. Ces négociations doivent être menées au niveau supérieur et devraient être conclues rapidement, spécialement pour ce qui est de la deuxième année.

Une autre question clé en suspens est le statut des facilitateurs pour l'an prochain. Il n'y a aucune garantie que le collège Holland engagera tous les facilitateurs en tant qu'assistants de laboratoire; ceci dépendra du nombre de participants inscrits au programme de préparation au collège et également de la compétence des facilitateurs. Et le collège Holland n'a pas accepté d'affecter les facilitateurs à leurs apprenants actuels.

En outre, la province n'a pas encore négocié avec le collège Holland pour obtenir des places supplémentaires et réduire les indemnités quotidiennes pour ces places. Certains interviewés se demandaient si le collège acquiescerait à cette demande.

Une autre question importante en suspens est l'état de la planification pour ce qui est de la télé-éducation. Ce n'est que maintenant qu'on se penche sur la faisabilité de cet aspect du programme. « Beaucoup plus de travail préparatoire à la planification aurait dû être effectué, » selon une des personnes interviewées. Un sondage a été réalisé auprès des participants qui seraient intéressés à étudier à domicile, et on a trouvé un nombre suffisant de candidats (l'option n'est plus restreinte uniquement aux parents célibataires).

La composante de télé-éducation est en suspens pour permettre de procéder à la réévaluation des aspects techniques, du coût et du financement. Cette composante comporte un budget prévu à 370 649 \$ et la demande en ce sens sera soumise à l'Agence de promotion économique du Canada atlantique; or, l'APECA n'a même pas encore été approchée. Le principal obstacle est le coût de l'installation des lignes au domicile des participants, qui s'élève à 200 000 \$: presque qu'autant que pour l'équipement.

Certaines personnes interviewées s'inquiétaient de la dépense consistant à offrir des systèmes d'ordinateur interactif à 20 personnes pour un usage d'un an. « Le coût projeté de la composante de télé-éducation est prohibitif et devrait être réévalué. » Le coût proposé serait de 18 532 \$ par participant (sans compter l'assistance et les frais généraux du programme). Même si la composante était couronnée de succès, quelle est la possibilité de financement futur à ce niveau pour d'autres groupes d'apprenants?

Aucune décision n'avait été prise à la fin de mars concernant le soutien des participants devant étudier à domicile, et des inquiétudes ont été exprimées relativement au niveau élevé des attentes de ces apprenants. Les responsables du programme ont admis qu'ils devaient établir une date limite pour décider si cette composante se matérialisera ou non.

Une autre question qu'il faut examiner est le besoin, récemment reconnu, de deux ans de formation professionnelle pour bien des participants. La région négocie avec DRHC - Ottawa pour obtenir une quatrième année de financement. On ne sait si la province est prête à aider les participants pour une quatrième année. Une possibilité est l'utilisation de l'option de frais d'utilisateur; une autre est l'obtention par les participants d'un prêt étudiant pour la deuxième année, mais les BAS ne seraient alors pas admissibles. Une décision à cet égard doit être prise une fois que l'on saura combien d'apprenants accéderont à cette deuxième année de formation.

5.3.2 Nouveaux rôles et responsabilités

Il semble raisonnable de conclure que la plupart des personnes impliquées dans le projet connaissent bien leur rôle et leurs responsabilités. Mais il faut aussi tenir compte des conséquences négatives de la modification continue du programme. Étant donné la nature évolutive du projet, les rôles et les responsabilités sont également en perpétuelle évolution. Ainsi, la plupart des intéressés connaissent raisonnablement bien leur rôle et leurs responsabilités *maintenant*, mais ils ne savent pas nécessairement ce qu'on attendra d'eux dans quelques mois.

C'est certainement le cas pour les facilitateurs. Ils s'attendent à être assistants de laboratoire au collège Holland l'an prochain, et de continuer d'offrir leur soutien aux apprenants. Mais, comme il a été mentionné plus haut, les négociations avec le collège Holland concernant le rôle des facilitateurs ne sont pas terminées. Les facilitateurs ont demandé de pouvoir jouer le rôle d'instructeur titulaire l'an prochain, mais ceci est probablement hors de question. « Les facilitateurs n'ont pas la formation voulue et ne sont pas qualifiés pour enseigner aux niveaux supérieurs du recyclage scolaire, » selon deux interviewés. Il n'est

même pas assuré qu'ils pourront accompagner leurs apprenants en tant qu'assistants de laboratoire; les participants ne seront pas nécessairement dans la même classe que leur facilitateur attiré. En outre, les responsables du programme considèrent actuellement diverses autres options. La deuxième année, certains facilitateurs pourraient être assistants de laboratoire, d'autres enseignants, et certains pourraient effectuer les visites à domicile pour la télé-éducation. Il n'y a aucun projet pour les « suppléants ».

Compte tenu du degré d'incertitude au sujet de ce qui arrivera l'an prochain aux facilitateurs et aux participants, il n'est pas surprenant que le rôle futur du coordonnateur ne soit pas encore précisé. Il y aura plus de counselling l'an prochain (bien que ceci ne soit pas encore planifié), de façon à permettre aux participants de suivre les cours préalables appropriés à leur choix de carrière. Le rôle du coordonnateur pour la troisième année n'a pas encore été abordé.

Il semble régner également une certaine confusion pour ce qui est des membres du Conseil et du sous-comité technique. Ce dernier doit être fusionné avec le Conseil. Ceci entraînera des changements pour les membres actuels des deux groupes. De nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités devront être établis.

Étant donné l'évolution des rôles et le nombre d'intervenants, bien des interviewés étaient d'avis que la structure organisationnelle du programme était trop complexe. « Le programme comporte un trop grand nombre d'intervenants différents, ce qui rend le fonctionnement très compliqué. » Et chaque intervenant arrive avec son propre programme.

5.3.3 Nature évolutive des communications

Il a été reconnu que les communications entre la direction et les facilitateurs étaient plutôt laissées au hasard au tout début du programme. La communication se faisait principalement de façon verbale, avec la confusion que cela comporte. Par exemple, certains facilitateurs possédaient de l'information que d'autres ignoraient.

Les mesures adoptées pour améliorer la situation comportaient la réalisation d'un « guide » pour les facilitateurs et les participants afin d'essayer de répondre à leurs questions (les facilitateurs ont mentionné que le guide n'était qu'une série de questions et de réponses) et la transmission si nécessaire de l'information importante sous forme de notes de service avec suivi téléphonique, le cas échéant. En outre, il y a eu des réunions régulières entre le coordonnateur et les facilitateurs.

Il reste deux problèmes en suspens concernant le système de communication. Tout d'abord, la communication entre les responsables du programme et les autres organisations ont été jugées insuffisantes. Un exemple pertinent est la faible communication qui existe entre les responsables du programme et le collège Holland. Deux membres du sous-comité ont souligné que l'une des principales raisons expliquant les appréhensions des participants concernant le passage à l'étape du recyclage au collège Holland l'an prochain était le manque de communication entre les représentants du programme et le collège. « Si la communication avait été bonne entre le collège et les divers centres, les participants n'auraient sans doute pas exprimé le même désir de rester dans leur propre groupe actuel. »

Deuxièmement, il est difficile de transmettre l'information aux participants en temps opportun en raison du trop grand nombre d'intervenants. Par exemple, il suffit de considérer le désir exprimé par les participants de rester en petits groupes l'an prochain. Dans un premier temps, les facilitateurs font part de ce renseignement au coordonnateur. La question fait l'objet d'une discussion au comité de coordination, puis elle est soulevée à la réunion du Conseil. L'apport du comité technique est aussi important (bien que cet aspect sera simplifié en raison de la fusion). Le personnel de direction doit alors négocier avec le collège. Les résultats doivent être approuvés par le Conseil et le comité de gestion. D'autres négociations peuvent être nécessaires. La décision finale est alors transmise au coordonnateur et finalement aux facilitateurs. Ce processus peut exiger des semaines ou des mois.

En résumé, malgré certaines améliorations, le système de communication reste quelque peu improvisé. Il n'existe aucun manuel de lignes directrices ni de règles de conduite pour normaliser les solutions à certains problèmes communs (et personne n'en a indiqué la nécessité).

5.4 Conclusion

Étant donné les contraintes mentionnées dans le présent chapitre, le programme a dû modifier son plan original à bien des égards. Le programme n'a pu identifier suffisamment de participants dans le groupe cible, établir des liens avec les collectivités, prendre le temps d'évaluer le groupe cible et ses besoins, obtenir le soutien des organismes d'alphabétisation communautaires, faire accepter au collège Holland le rôle qu'il doit jouer, planifier de façon suffisante la deuxième année du projet ainsi que la ou les années subséquentes, ou même établir un système de communication approprié.

Comme on le notait au début de la section 5.2, les modifications constantes ont été facilitées grâce à la grande souplesse du programme. Mais ce qui constitue de la souplesse pour une personne est de l'anarchie pour une autre. Une certaine part de flexibilité est très utile pour les décideurs, mais il faut une limite, car autrement le programme cesse d'être identifiable. Comme le notait un répondant : « Les objectifs du programme doivent être clarifiés et consolidés. » À cause des changements constants, le programme, dans sa forme courante à la fin de mars, est considérablement différent de ce qui avait été prévu, bien que les objectifs restent essentiellement inchangés.

Il nous apparaît que des problèmes graves pourraient surgir l'an prochain, car il reste tellement de questions non résolues à cette date tardive. Quels arrangements seront pris pour les apprenants dont les aptitudes en alphabétisation ne s'améliorent pas dans le programme Spell/Read? Est-ce que l'on pourra trouver suffisamment d'emplois d'été pour les participants? Seront-ils pertinents à leurs objectifs de carrière? Les participants de niveau avancé pourront-ils s'inscrire directement au collège Holland? Les participants de niveau faible pourront-ils poursuivre leurs activités d'alphabétisation ou de recyclage pendant encore un ou deux ans? (Si oui, les objectifs du programme auront changé au moins pour ce groupe.) Sinon, combien échoueront sans doute au collège Holland? Les facilitateurs pourront-ils suivre leurs apprenants l'an prochain au collège Holland? Les participants pourront-ils rester dans leur petit groupe au collège Holland? Y aura-t-il une composante de télé-éducation? Qui paiera et pour quelle portion du programme? Quel genre de soutien sera offert aux participants au programme à domicile? Y aura-t-il une quatrième année du programme et comment sera-t-elle subventionnée (il est important de le savoir bientôt car les apprenants doivent suivre les cours préalables l'an prochain)? Quel sera le rôle du coordonnateur l'an prochain et l'année suivante? Il reste bien des questions à régler avant l'été.

CHAPITRE SIX : RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES

Le présent chapitre évalue les répercussions préliminaires du programme Prêts à apprendre sur les participants et les facilitateurs. Quant aux participants, il examine leur degré de satisfaction relativement au programme, les répercussions du programme sur leurs attitudes, les mesures d'incitation et l'autonomie, les répercussions du programme sur les compétences professionnelles et l'abandon. Quant aux facilitateurs, il étudie les répercussions sur leurs compétences professionnelles et la valeur de leur expérience au sein du programme.

6.1 Satisfaction des participants

Le sondage a permis de demander aux participants quel était leur degré de satisfaction relativement à l'ensemble du programme. On leur a également demandé quel était leur degré de satisfaction par rapport à divers aspects du programme, notamment les services reçus, leur facilitateur, les conseillers, l'information dispensée, leur groupe, le matériel et les installations ainsi que le revenu mensuel.

Pour la plupart des questions, les répondants devaient répondre par une lettre pour indiquer leur évaluation des divers aspects du programme. Ils n'ont eu aucune difficulté à indiquer leur évaluation au moyen de la lettre correspondante, soit A pour excellent, B pour bien, C pour passable, D pour sous la moyenne et F pour insatisfaisant.

6.1.1 Degré de satisfaction générale

Dans l'ensemble, les participants ont exprimé un degré élevé de satisfaction relativement au programme. Aucun n'a accordé au programme une évaluation inférieure à C, et seulement sept (6 pour 100) ont accordé un C. Près de 46 pour 100 des participants ont donné un A au programme, et 48 pour 100 lui ont donné un B. L'évaluation moyenne était B+.

La plupart des participants (70 pour 100) se sont dit très satisfaits de leur décision de participer au programme. Un autre 27 pour 100 a dit être assez satisfait. Seulement 3 pour 100 se sont dits très peu satisfaits. Ces impressions présentaient très peu de différence par rapport au genre de participants (BAS, A-C, BAS/A-C).

6.1.2 Satisfaction par rapport aux services reçus

Au départ, les participants devaient préciser les services qu'ils avaient reçus (autres que la formation ou le recyclage normal) grâce au programme. Leurs réponses sont reproduites ci-dessous. Presque toute l'aide supplémentaire a été offerte par les facilitateurs, et elle portait sur les difficultés scolaires en matière de lecture et d'écriture. L'élément sans doute le plus surprenant est le faible pourcentage (8 pour 100) qui mentionnent avoir reçu de l'aide du conseiller relativement à des problèmes personnels.

Tableau 6.1 Genre de services reçus

| Service | % de ceux qui disent avoir reçu de l'aide | |
|---|---|-----------------|
| | Du conseiller | Du facilitateur |
| Aide supplémentaire en lecture | 2,6 % | 39,1 % |
| Aide supplémentaire pour l'écriture | 1,7 | 50,4 |
| Aide pour le budget | 0,9 | 12,2 |
| Aide pour les mathématiques | 0,0 | 5,2 |
| Conseils pour problèmes personnels | 7,8 | 22,6 |
| Conseils pour problèmes d'alcool ou de drogue | 1,7 | 3,5 |
| Autre forme d'aide* | 1,7 | 4,4 |
| Aucune aide | 32,2 | 23,5 |

* p. ex., aide en informatique, gestion du stress, planification de carrière

Au total, 17 pour 100 des participants ont mentionné avoir souhaité recevoir de l'aide qu'ils n'ont pas reçue du programme. L'élément le plus souvent mentionné (bien que par seulement sept participants) est l'expérience en informatique. Aucun autre genre d'aide n'a été mentionné par plus de deux participants.

Dans l'ensemble, presque tous les participants se sont dits très satisfaits (49 pour 100) ou assez satisfaits (49 pour 100) pour ce qui est des services reçus grâce au programme. Seulement 2 pour 100 n'étaient pas très satisfaits.

Le niveau (de moyen à élevé) de satisfaction relativement aux services semble relié principalement à la formation scolaire reçue (tableau 6.2). Les répondants ont accordé à la formation une évaluation moyenne de B+. Ils ont également donné un B+ aux

heures de formation reçues. D'autre part, ils étaient moins enchantés des autres services dispensés (principalement ceux du tableau précédent), leur accordant une évaluation moyenne de B-.

Tableau 6.2 Satisfaction relativement aux services reçus

| Aspect du programme | Répartition de l'évaluation | | | | | Évaluation moyenne |
|--------------------------------------|-----------------------------|--------|-------|-------|-------|--------------------|
| | A | B | C | D | F | |
| Évaluation globale pour la formation | 34,8 % | 55,7 % | 9,6 % | 0,0 % | 0,0 % | B+ |
| Heures de formation reçues | | | | | | |
| Autres services | 42,9 | 47,3 | 8,0 | 0,9 | 0,9 | B+ |
| | 12,5 | 42,9 | 37,5 | 1,8 | 5,4 | B- |

6.1.3 Satisfaction relative aux facilitateurs

Dans l'ensemble, l'évaluation des facilitateurs a été très positive. Comme l'indique le tableau 4.6, une grande majorité des participants ont accordé un A aux facilitateurs pour l'aide dispensée, pour leur niveau de compétence et pour leur attitude amicale. L'évaluation moyenne était un B+ pour l'aide reçue des facilitateurs et un A- pour les deux autres aspects.

Les apprenants des groupes de discussion ont affirmé que les facilitateurs ont joué un rôle très important dans leur progrès. Les facilitateurs étaient considérés comme amicaux dans leur façon de traiter leurs participants comme des adultes et se sont impliqués dans des activités avec les participants à l'extérieur de la salle de classe sans que cela ne leur donne quoi que ce soit. Ils étaient considérés comme compréhensifs pour la vie personnelle des participants et comme offrant un soutien émotionnel tout autant qu'un important soutien scolaire. Les facilitateurs étaient perçus comme disposés à s'occuper des participants et à jouer un rôle de modèle.

Tableau 6.3 Satisfaction relative aux facilitateurs

| Aspect du programme | Répartition de l'évaluation | | | | | Évaluation moyenne |
|------------------------------------|-----------------------------|--------|--------|-------|-------|--------------------|
| | A | B | C | D | F | |
| Aide reçue des facilitateurs | 62,3 % | 21,9 % | 11,4 % | 4,4 % | 0,0 % | B+ |
| Compétence des facilitateurs | 63,7 | 28,3 | 3,5 | 4,4 | 0,0 | A- |
| Attitude amicale des facilitateurs | 77,2 | 14,0 | 5,3 | 3,5 | 0,0 | A- |

6.1.4 Satisfaction relative aux conseillers

L'évaluation des conseillers a été plus faible que celle des facilitateurs. Comme l'indique le tableau 6.4, une importante proportion des participants ont donné aux conseillers une évaluation de C ou moins pour l'aide dispensée; l'évaluation moyenne était seulement un B-. L'évaluation était plus élevée pour la compétence apparente des conseillers, soit une évaluation moyenne de B+.

Tableau 6.4 Satisfaction relative aux conseillers

| Aspect du programme | Répartition de l'évaluation | | | | | Évaluation moyenne |
|----------------------------|-----------------------------|--------|--------|-------|-------|--------------------|
| | A | B | C | D | F | |
| Aide reçue des conseillers | 18,6 % | 49,6 % | 21,2 % | 8,8 % | 1,8 % | B- |
| Compétence des conseillers | 38,9 | 44,2 | 14,2 | 1,8 | 0,9 | B+ |

Les réactions face à l'orientation professionnelle étaient partagées. Près de 40 pour 100 n'avaient pas encore parlé au conseiller professionnel à la fin de mars au sujet de leur plan de carrière. Ceux qui l'avaient rencontré étaient pour la plupart très satisfaits (18 pour 100) ou plutôt satisfaits (63 pour 100) pour ce qui est de l'aide reçue du conseiller professionnelle pour leur choix de carrière. Ceci laisse une minorité importante de participants qui n'étaient pas très satisfaits (17 pour 100) ou pas du tout satisfaits (2 pour 100) par rapport à l'orientation professionnelle. En fin de compte, la moitié des participants n'avaient soit reçu aucune orientation professionnelle ou était insatisfaits de l'aide reçue.

6.1.5 Satisfaction par rapport à l'information dispensée

Avant de prendre une décision sur leur participation au programme Prêts à apprendre, les clients devaient assister à une séance d'information visant à leur apprendre ce à quoi ils pouvaient s'attendre du programme. En fait, 32 pour 100 des participants n'ont jamais assisté à une séance d'information. Quoi qu'il en soit, les séances d'information ont très peu contribué au degré d'information que les participants estimaient posséder avant de décider de participer.

De façon rétrospective, bien des participants ont admis qu'ils ne savaient pas à quoi s'attendre lorsqu'ils ont décidé de participer au programme. Une minorité importante prétend qu'elle ne savait pas très bien à quoi s'attendre (37 pour 100) ou pas du tout (8 pour 100). Seulement 8 pour 100 des participants ont dit savoir très bien à quoi s'attendre; 47 pour 100 se sont dits assez bien informés.

Les participants sont restés plutôt critiques par rapport à l'information qui leur a été dispensée durant les cinq premiers mois du programme (tableau 6.5). Ils ont donné une évaluation de C+ à l'information reçue au sujet du travail d'été, et un B- à l'information dispensée au sujet des stages futurs du programme.

Tableau 6.5 Satisfaction avec l'information dispensée

| Aspect du programme | Répartition de l'évaluation | | | | | Évaluation moyenne |
|---|-----------------------------|--------|--------|--------|-------|--------------------|
| | A | B | C | D | F | |
| Information dispensée au sujet du travail d'été | 7,0 % | 38,6 % | 34,2 % | 14,0 % | 6,1 % | C+ |
| Information dispensée au sujet des stages futurs du programme | 12,3 | 44,7 | 30,7 | 11,4 | 0,9 | B- |

6.1.6 Satisfaction relativement au petit groupe

Les participants semblaient heureux au sujet du nombre d'apprenants dans leur groupe et des autres apprenants. En moyenne, ils ont accordé une évaluation de A- au nombre de membres dans leur groupe, de même qu'un B+ au soutien offert par les autres apprenants (tableau 6.6). Les apprenants qui ont participé aux groupes de discussion considéraient le nombre de membres dans le groupe comme excellent et la

cohésion ainsi que le soutien au sein du groupe comme très importants. Selon les participants, ils constituaient « une grande famille heureuse ».

Tableau 6.6 Satisfaction relative au petit groupe

| Aspect du programme | Répartition de l'évaluation | | | | | Évaluation moyenne |
|----------------------------------|-----------------------------|--------|-------|-------|-------|--------------------|
| | A | B | C | D | F | |
| Nombre de membres dans le groupe | 67,5 % | 22,8 % | 7,9 % | 0,9 % | 0,9 % | A- |
| Soutien dispensé par le groupe | 49,6 | 33,6 | 12,4 | 1,8 | 2,7 | B+ |

6.1.7 *Satisfaction relative au matériel d'apprentissage et aux installations*

Les participants étaient satisfaits de l'emplacement de la salle de classe, lui accordant une évaluation moyenne de B+. Ils étaient moins enthousiastes concernant le matériel d'apprentissage utilisé en classe, lui décernant une évaluation moyenne de B- (tableau 6.7).

Tableau 6.7 Satisfaction relative au matériel et aux installations

| Aspect du programme | Répartition de l'évaluation | | | | | Évaluation moyenne |
|--|-----------------------------|--------|--------|-------|-------|--------------------|
| | A | B | C | D | F | |
| Matériel d'apprentissage utilisé en classe | 25,4 % | 43,9 % | 21,9 % | 5,3 % | 3,5 % | B- |
| Emplacement de la salle de classe | 57,0 | 31,6 | 9,6 | 1,8 | 0,0 | B+ |

Malgré le peu d'enthousiasme des participants pour le matériel d'apprentissage dans son ensemble, ils ont trouvé les trousse d'apprentissage très utiles (tableau 6.8). La trousse de mathématiques, en particulier a été bien reçue, deux tiers la trouvant très utile. Néanmoins, bon nombre de participants se sont plaints au sujet des trousse. Dix-sept participants ont dit que la trousse de science était difficile; la trousse d'anglais

a recueilli le plus grand nombre de plaintes, onze participants disant qu'elle était difficile et huit qu'elle était longue, confuse ou vague; huit se sont plaints qu'il y avait bien des erreurs dans les trousse de mathématiques; plusieurs ont maintenu qu'il n'y avait pas suffisamment de trousse pour tout le monde.

Tableau 6.8 Évaluation des trousse d'apprentissage

| Sujet | Très utile | Plutôt utile | Pas très utile | Pas du tout utile |
|---------------|------------|--------------|----------------|-------------------|
| Langue | 39,8 % | 46,0 % | 8,8 % | 5,3 % |
| Mathématiques | 67,3 | 29,2 | 3,5 | 0,0 |
| Sciences | 43,8 | 38,4 | 11,6 | 6,3 |

6.1.8 Satisfation relative au revenu mensuel

Les répondants ont exprimé leur plus grande insatisfaction relativement au revenu mensuel. L'évaluation moyenne était un C, seulement 5 pour 100 accordant un A, 34 pour 100 un B, 33 pour 100 un C, 20 pour 100 et 8 pour 100 un F. Les BAS participant au projet ont accordé une évaluation moyenne (C-) inférieure à celle des prestataires de l'assurance-chômage (C+), soit une différence importante ($t=3,01$, $df=94$, $p<0,01$).

Les apprenants qui ont participé aux groupes de discussion étaient particulièrement préoccupés relativement aux arrangements financiers. Bien que les participants ne devaient pas discuter de leurs revenus entre eux, tous savaient que les sommes reçues variaient selon qu'ils étaient prestataires de l'assurance-chômage ou bénéficiaires de l'assistance sociale et, pour les prestataires, selon le revenu qu'ils touchaient dans leur dernier emploi. En outre, la lenteur pour le versement de l'assistance était une source de préoccupation. En effet, les retards dans les versements causaient généralement des difficultés pour payer les factures et assister aux cours (étant donnée les frais de transport).

6.1.9 Résumé

Les participants au programme Prêts à apprendre étaient satisfaits du programme. Ils ont accordé une évaluation moyenne de B+ au programme. Bien des aspects du programme ont reçu une évaluation de A- ou B+. Les aspects du programme qui ont

obtenu une évaluation relativement faible étaient : l'information dispensée, le matériel d'apprentissage et les autres services.

6.2 Effet de motivation du programme

La plupart des personnes interviewées étaient plutôt d'accord que l'assurance-chômage et le bien-être social sont une source de démotivation pour ce qui est de trouver un emploi, particulièrement dans le cas des emplois peu spécialisés et mal rémunérés. Bien que bon nombre de prestataires de l'assurance-chômage et de bénéficiaires du bien-être social auraient préféré travailler s'ils avaient pu trouver un emploi, d'autres se sentaient à l'aise de toucher passivement de l'assistance sociale et cherchaient le moyen de continuer ainsi. En fait, il semblerait que certains participants se sont inscrits au programme au départ pour continuer de recevoir des prestations.

Les apprenants qui ont participé aux groupes de discussion ont rejeté le point de vue stéréotypé voulant que les résidents de l'Est du Canada veuillent profiter de l'assurance-chômage. Selon eux, ils ne veulent pas recevoir de l'assurance-chômage ou de l'assistance sociale, mais il y a une pénurie d'emplois dans la région. Ils étaient néanmoins prêts à admettre qu'il y avait des « fainéants » dans les divers groupes, soit des personnes qui manquaient les cours plusieurs jours de suite, d'autres qui venaient en boisson et d'autres qui ne faisaient rien. Bien que, selon eux, ces personnes devraient se voir accorder une chance, et bien qu'ils admiraient l'effort déployé par les facilitateurs pour les aider et les motiver, les participants trouvaient qu'on accordait généralement trop d'indulgence à ces apprenants non motivés. Il était évident, selon eux, que ces autres apprenants n'assistaient aux cours que pour toucher leurs prestations et abandonneraient si les prestations cessaient. Du point de vue des participants, les règles relatives à l'assiduité auraient dû être plus strictes et appliquées de façon uniforme pour que les places des apprenants qui manquaient de sérieux soient données à d'autres qui l'étaient davantage.

Un facilitateur a reconnu que son groupe comptait quelques participants dont la motivation était douteuse. D'autres facilitateurs ont reconnu que l'assiduité constituait un problème pour certains participants. On avait demandé que les règles relatives à l'assiduité soient plus strictes, mais certains facilitateurs craignaient que ceci n'augmente le taux de décrocheurs. Selon les facilitateurs, un taux élevé d'absentéisme est un indice certain de problème de motivation.

Dans la planification du programme, les membres du comité savaient que la population cible avait besoin de soutiens solides pour les maintenir dans le programme, car bon nombre manquaient de motivation et avaient généralement d'autres problèmes. Ainsi, *avant de commencer à inspirer une motivation à travailler, le programme devait éliminer la démotivation relative à la formation.* Les interviewés ont indiqué que le programme comportait plusieurs mesures en ce sens :

- ☐ Le système de mentor/counseling aide les participants à régler leurs autres problèmes, ce qui devrait aider à les maintenir dans le programme. Selon les facilitateurs, le soutien qu'ils ont offert a eu un effet important sur la persévérance des participants et sur leur motivation pour ce qui est de l'assiduité.
- ☐ L'aspect communautaire du programme en a facilité l'accès.
- ☐ Le continuum de trois ans comporte un élément de sécurité et de prévisibilité qui facilite la persévérance au sein du programme.
- ☐ Étant donné que les « finances constituent une question importante pour les BAS et ceux qui reçoivent de faibles prestations d'assurance-chômage », un incitatif de 5 \$ par jour pour la présence au cours a été adopté pour compenser l'aspect financier dissuasif pour ce qui est de la poursuite du programme.
- ☐ Des allocations de garde d'enfants, de déménagement et de déplacement ont également été prévues. Néanmoins, les apprenants ne touchaient pas d'allocation de formation car « les prestations pures et simples d'assurance-chômage sont une incitation à briser le cycle de la dépendance ». En d'autres mots, si les participants étaient trop à l'aise financièrement, le programme pourrait compromettre leur motivation à travailler.

Une fois les effets de dissuasion écartés, le programme peut contribuer à cultiver la motivation à travailler. Les personnes interviewées ont mentionné comment le projet devait atteindre cet objectif:

- ☐ Le fait d'offrir aux participants des niveaux d'éducation plus élevés constitue un facteur qui les rend aptes à obtenir un emploi à long terme et plus significatif et qui leur ouvre les yeux pour d'autres possibilités.
- ☐ Les placements leur offrent une expérience de travail positive.
- ☐ Grâce à son aspect personnalisé, le programme se concentre sur les déficiences professionnelles spécifiques de chaque personne.

Il semble évident, selon le faible taux de décrochage, que le projet a réussi jusqu'à maintenant à éliminer les effets de dissuasion à l'apprentissage. Il est trop tôt cependant pour évaluer les répercussions du projet sur l'amélioration de la motivation à travailler. Les preuves anecdotiques fournies par l'une des personnes interviewées démontrent que certains participants sont devenus plus motivés, mais que d'autres le sont devenus moins. On n'obtiendra une réponse définitive à cet égard qu'une fois le projet terminé.

6.3 Changements dans les attitudes des participants

Une série de questions au sujet des attitudes relatives au travail, à l'assurance-chômage, au bien-être social, à la formation, à eux-mêmes, de même que face à la vie en général ont été reprises du sondage de base. Ce sondage nous avait révélé qu'il existait peu de différences entre les participants et les non-participants pour ce qui est de l'une ou l'autre des attitudes. La situation était certainement différente six mois plus tard.

Les deux groupes ont continué de démontrer des attitudes très positives. À bien des égards, cependant, les non-participants étaient sensiblement plus positifs. Dans l'ensemble, soit par rapport aux 34 attitudes, il y avait des différences importantes entre les deux groupes pour 17 d'entre elles. Les non-participants ont donné des réponses plus positives pour 12 des 17 questions.

Au cours des six premiers mois du programme, les participants sont devenus plus négatifs dans huit domaines, principalement pour le travail et la formation, et sensiblement plus positifs dans quatre domaines, principalement en ce qui a trait à l'éducation qu'ils avaient reçue. Les non-participants sont devenus plus positifs dans 11 domaines, principalement en ce qui a trait au travail, à l'estime de soi et à la qualité de la vie, et plus négatifs à un seul égard : leur impression qu'ils seront des assistés sociaux dans l'avenir.

Les changements d'attitude démontrés par les participants peuvent-ils être attribués au programme? La présente section étudie cette question en établissant l'importance de la différence entre les groupes en ce qui a trait au changement d'attitude¹⁶. Étant donné que les répondants ont été affectés aux divers groupes au hasard, ce processus nous permettra d'imputer les différences importantes au programme (soit de déterminer comment les attitudes des participants auraient changé s'ils ne s'étaient pas inscrits au programme). Les tableaux 6.9 à 6.13 présentent les résultats de notre analyse.

Travail et éducation

Les cinq premiers éléments du tableau 6.9 sont significatifs. Les participants sont devenus beaucoup plus négatifs (si on les compare aux non-participants) concernant l'importance d'obtenir un emploi qui soit stimulant, d'avoir la chance d'apprendre du nouveau, d'utiliser leurs compétences au maximum, de prendre leurs propres décisions et d'élargir l'éventail de leurs aptitudes. En outre, comme l'indique le tableau 6.10, les participants ont perdu du terrain par rapport aux non-participants concernant leur confiance quant à savoir comment trouver du travail. Et les participants semblent maintenant plus prêts à reconnaître qu'ils seraient honteux d'admettre qu'ils ne travaillent pas, ce qui semble vouloir dire qu'ils sont maintenant plus motivés à chercher du travail.

Dépendance à l'égard du gouvernement

Le programme n'a pas eu d'effet mesurable sur les attitudes concernant la dépendance à l'égard du gouvernement, comme l'indique le tableau 6.10.

Locus de contrôle

À la suite du programme, les participants se sentaient moins capables de se fier à eux-mêmes pour résoudre leurs problèmes.

¹⁶

C'est-à-dire que, pour chaque répondant, nous avons soustrait de la réponse actuelle la réponse antérieure pour chaque attitude. Nous avons alors calculé le changement moyen par rapport à chaque attitude pour chaque groupe et évalué les deux moyennes pour déterminer l'écart. À strictement parler, ce genre d'évaluation exige des données d'intervalle alors que nous travaillons avec des données ordinales. Les statisticiens mettent en doute l'opportunité de l'utilisation de ce genre d'évaluation au moyen de données ordinales sur les attitudes, mais n'y a pas de consensus sur la question. Néanmoins, la recherche la plus récente est favorable à l'utilisation de ce genre de test et fait valoir que les conclusions qui en sont tirées peuvent s'appliquer aux attitudes sous-jacentes (Davison et Sharma (1990), *Psychological Bulletin*, V107, pp. 394 à 400).

Tableau 6.9 **Changement dans les attitudes par rapport à l'importance de travailler d'apprendre et de faire de l'argent**
(Les chiffres inscrits dans le tableau sous "changement moyen" représentent la différence des résultats moyens par rapport au sondage de base de mars 1995)

| JUSQU'À QUEL POINT EST-IL IMPORTANT POUR VOUS DE : | Participants | | Non-participants | | Test-T |
|---|--------------|------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| | N | Changement moyen | N | Changement moyen | |
| avoir du travail qui est stimulant | 105 | -0,171 | 66 | -0,530 | 4.16, df=169, p<0,001 |
| avoir la chance d'apprendre du nouveau | 105 | -0,362 | 66 | -0,212 | 3.40, df=169, p<0,01 |
| utiliser vos aptitudes au maximum | 106 | -0,264 | 66 | -0,212 | 3.20, df=170, p<0,01 |
| avoir la possibilité de prendre vos propres décisions | 105 | -0,457 | 65 | -0,139 | 3.35, df=168, p<0,01 |
| élargir l'éventail de vos aptitudes | 105 | -0,381 | 66 | -0,030 | 2.81, df=169, p<0,01 |
| faire plus d'argent | 106 | -0,189 | 66 | -0,106 | 0.60, df=170, p>0,50 |
| être le soutien de votre famille ou de vos dépendants | 105 | -0,076 | 64 | -0,219 | 0.87, df=167, p>0,30 |

Tableau 6.10 **Changement dans les attitudes envers soi-même, la dépendance à l'égard du gouvernement et l'autonomie**
(Les chiffres inscrits dans le tableau sous "changement moyen" représentent la différence des résultats moyens par rapport au sondage de base de mars 1995)

| À QUEL POINT ÊTES-VOUS D'ACCORD OU EN DÉSACCORD AVEC CHACUN DES ÉNONCÉS SUIVANTS? | Participants | | Non-participants | | Test-T |
|---|--------------|------------------|------------------|------------------|----------------------|
| | N | Changement moyen | N | Changement moyen | |
| DÉPENDANCE À L'ÉGARD DU GOUVERNEMENT | | | | | |
| Je serais mieux financièrement si je recevais de l'aide sociale plutôt que de travailler | 105 | -0,076 | 66 | 0,152 | 1.29, df=169, p>0,10 |
| Pour moi, le fait de ne pas être admissible à l'assurance-chômage est l'une des pires choses auxquelles je puisse penser | 106 | 0,274 | 65 | 0,046 | 1.02, df=169, p>0,30 |
| Ce que j'espère surtout c'est une bonne formation professionnelle de façon à ne plus avoir besoin de dépendre du gouvernement dans l'avenir | 105 | -0,210 | 65 | 0,062 | 1.81, df=168, p>0,05 |
| Je ne peux vraiment pas dépendre du gouvernement pour s'occuper de mon avenir économique | 106 | -0,019 | 65 | 0,077 | 0.49, df=169, p>0,60 |
| TRAVAIL | | | | | |
| J'aime aller travailler | 105 | 0,019 | 67 | 0,119 | 0.94, df=170, p>0,30 |
| J'aurais honte d'admettre aux gens que je ne travaille pas | 106 | 0,274 | 64 | -0,141 | 2.01, df=168, p<0,05 |
| Je sais comment trouver du travail | 105 | 0,086 | 67 | 0,537 | 2.73, df=170, p<0,01 |
| Je préférerais ne pas travailler de façon à pouvoir m'occuper de ma famille | 104 | 0,164 | 67 | 0,000 | 0.90, df=169, p>0,30 |
| LOCUS DE CONTRÔLE | | | | | |
| Pour trouver un bon emploi, il faut être au bon endroit au bon moment | 106 | 0,160 | 67 | 0,060 | 0.47, df=171, p>0,60 |
| J'ai peu de contrôle sur ce qui m'arrive | 105 | -0,286 | 66 | 0,000 | 1.22, df=169, p>0,20 |
| J'ai habituellement de l'influence sur ce qui m'arrive | 106 | 0,170 | 65 | 0,215 | 0.25, df=169, p>0,80 |
| Plus que la plupart des gens, j'aime résoudre mes propres problèmes moi-même | 106 | -0,236 | 65 | 0,215 | 2.51, df=169, p<0,02 |
| La plupart des choses malheureuses qui arrivent dans la vie sont partiellement dues à la malchance | 106 | 0,217 | 66 | -0,121 | 1.68, df=170, p>0,05 |

Estime de soi

Deux éléments étaient significatifs dans le tableau 6.11. Il y avait un écart entre les participants et les non-participants quant à leurs attitudes face à eux-mêmes, et à leur capacité de faire les choses aussi bien que les autres. Dans les deux cas, cet écart (participants plus négatifs, non-participants plus positifs) étaient suffisant pour prendre de l'importance.

Tableau 6.11 Changement dans les attitudes par rapport à soi-même

(Les chiffres inscrits dans le tableau sous « changement moyen » représentent la différence des résultats moyens par rapport au sondage de base de mars 1995)

| JUSQU'À QUEL POINT LES ÉNONCÉS SUIVANTS SONT-ILS VRAIS? | Participants | | Non-participants | | Test-T |
|--|--------------|------------------|------------------|------------------|----------------------|
| | N | Changement moyen | N | Changement moyen | |
| Je sens que je vaud autant que les autres | 106 | 0,094 | 66 | 0,333 | 1,47, dl=170, p>0,10 |
| Je sens que je possède beaucoup de bonnes qualités | 106 | 0,000 | 65 | 0,215 | 1,55, dl=169, p>0,10 |
| Je suis capable de faire les choses aussi bien que la plupart des autres personnes | 105 | -0,057 | 66 | 0,273 | 2,39, dl=169, p<0,02 |
| J'ai une attitude positive face à moi-même | 104 | -0,039 | 66 | 0,394 | 3,73, dl=168, p<0,01 |
| Parfois, je pense que je ne vaud rien | 106 | -0,166 | 66 | -0,379 | 1,50, dl=170, p<0,10 |

Qualité de vie

Comme l'indique le tableau 6.12, les non-participants sont devenus sensiblement plus heureux (comparativement aux participants) au cours des six derniers mois concernant la qualité de leur vie familiale et du travail qu'ils ont réalisé dans leur vie. Par contre, les participants sont plus heureux par rapport à leur éducation que les non-participants (bien que les non-participants soient devenus sensiblement plus heureux à cet égard également).

Tableau 6.12 Changement dans la perception de la qualité de vie

(Les chiffres inscrits dans le tableau sous « changement moyen » représentent la différence des résultats moyens par rapport au sondage de base de mars 1995)

| ÊTES-VOUS SATISFAITS DE... | Participants | | Non-participants | | Test-T |
|---|--------------|------------------|------------------|------------------|-----------------------|
| | N | Changement moyen | N | Changement moyen | |
| La qualité de votre vie sociale | 106 | -0,057 | 66 | -0,046 | 0,06, dl=170, p<0,90 |
| La qualité de votre vie familiale | 105 | -0,095 | 66 | 0,485 | 3,52, dl=169, p<0,001 |
| La qualité de l'éducation que vous avez reçue | 102 | 1,431 | 66 | 0,652 | 3,33, dl=166, p<0,001 |
| Le travail que vous avez fait dans votre vie | 105 | 0,095 | 66 | 0,606 | 2,90, dl=169, p<0,001 |
| La qualité générale de votre vie | 106 | 0,057 | 66 | 0,394 | 1,87, dl=170, p>0,05 |

Attentes

Enfin, comme l'indique le tableau 6.13, les participants sont devenus plus pessimistes, alors que les non-participants sont devenus plus optimistes par rapport à l'utilisation des compétences qu'ils apprendront. Il y avait également un écart entre les deux groupes quant à la possibilité de dépendre du bien-être social dans l'avenir.

Tableau 6.13 Changement dans la perception des possibilités d'avenir

(Les chiffres inscrits dans le tableau sous « changement moyen » représentent la différence des résultats moyens par rapport au sondage de base de mars 1995)

| QUELLE EST LA POSSIBILITÉ QUE VOUS... | Participants | | Non-participants | | Test-T |
|--|--------------|------------------|------------------|------------------|----------------------|
| | N | Changement moyen | N | Changement moyen | |
| conserverez un emploi stable | 106 | -0,255 | 65 | 0,246 | 0,04, dl=169, p>0,90 |
| recevrez ou continuerez de recevoir de l'aide sociale | 102 | -0,137 | 64 | 0,688 | 4,41, dl=164, p<0,01 |
| trouverez un emploi pertinent à la formation que vous recevrez | 105 | -0,314 | 23 | 0,130 | 1,81, dl=169, p>0,05 |
| utiliserez les compétences que vous allez apprendre | 105 | -0,371 | 23 | 0,130 | 2,19, dl=126, p<0,05 |

Analyse

Les participants au programme sont maintenant plus négatifs quant à certains aspects du travail et de la formation. En effet, le programme a amené certains participants à considérer moins important d'avoir un emploi stimulant, d'avoir l'occasion d'apprendre du nouveau, d'utiliser leurs compétences au maximum, de prendre leurs propres décisions et d'élargir l'éventail de leurs aptitudes. Ils se soucient davantage de l'autonomie et de la qualité de leur vie familiale. Ils ont moins progressé qu'ils ne l'auraient fait autrement en ce qui a trait à ce qu'il faut faire pour trouver un emploi et au travail qu'ils ont déjà effectué dans leur vie. Ils croient qu'il y a peu de chances qu'ils utiliseront les compétences qu'ils auront apprises. Par conséquent, ils adoptent une attitude moins positive face à eux-mêmes et à ce qu'ils peuvent réaliser que s'ils n'avaient pas participé au programme. Du côté positif cependant, le programme les a rendus plus heureux au sujet de la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue, les a amené à penser qu'ils sont moins susceptibles de devoir compter sur l'assistance sociale dans l'avenir et ils attachent plus d'importance au fait d'être sans emploi.

En cherchant à trouver une explication, nous avons d'abord cru que ce sont les changements survenus dans la vie des non-participants qui avaient contribué aux résultats négatifs attribués au programme (étant donné que l'analyse finale compare

les participants aux non-participants), en supposant que la plupart des non-participants n'étaient pas restés inactifs au cours de six derniers mois mais qu'ils avaient trouvé d'autres programmes de formation ou un emploi, ce qui expliquerait leur attitude plus positive. À des fins de vérification, nous avons commencé par subdiviser les non-participants en deux groupes, soit ceux qui étaient sans emploi au moment du sondage et ceux qui suivaient des cours ou travaillaient à ce moment-là. Nous nous sommes rendu compte que la situation courante des non-participants avait peu de répercussions sur leur attitude : les sans-emploi étaient légèrement plus négatifs à certains égards, mais pas suffisamment pour modifier nos conclusions.

Nous avons alors subdivisé les non-participants en un groupe de ceux qui avaient travaillé pendant quelque temps au cours des six derniers mois et un groupe de ceux qui n'avaient pas travaillé. Encore une fois, les résultats finals ont peu changé, à l'exception de quelques éléments d'estime de soi. Ceux qui avaient travaillé étaient plus positifs envers eux-mêmes. Les non-participants sans emploi n'avaient pas acquis une attitude plus positive par rapport à eux-mêmes que les participants. Enfin, nous avons essayé de catégoriser les non-participants en un groupe qui avait suivi des cours et en un autre groupe qui n'en avait pas suivi. Encore une fois, bien que le groupe ayant suivi des cours était plus positif par rapport à la formation, les résultats selon lesquels les non-participants sont souvent plus positifs que les participants n'ont pas changés.

Nous ne pouvons expliquer pourquoi les non-participants sont devenus plus positifs dans leurs attitudes par rapport au travail, la formation et à eux-mêmes. Mais nous pouvons dire que le programme est à l'origine de bien des changements négatifs (et certains positifs) chez les participants. On peut se demander pourquoi il en est ainsi? Peut-être le projet a-t-il rendu les participants plus réalistes quant au nombre et au genre d'emplois qui sont disponibles pour les personnes qui possèdent les compétences qu'ils sont en train d'acquérir; en effet, il ne fait aucun doute que bon nombre de participants ont modifié leurs ambitions professionnelles depuis le début du programme. Cette seule observation pourrait expliquer pourquoi ils sont plus pessimistes par rapport à l'utilisation de leurs compétences. S'ils avaient (ou qu'on leur avait donné) des raisons de douter que le marché futur de l'emploi puisse leur permettre d'utiliser leurs nouvelles compétences, ils pourraient devenir plus négatifs concernant la possibilité de trouver un emploi stimulant, d'utiliser leurs compétences au maximum, de savoir comment trouver un emploi et même prendre une attitude plus négative par rapport à eux-mêmes qu'ils ne l'auraient fait autrement.

Une autre explication plus terre à terre serait que le fait d'en être aux premières étapes d'un programme de trois ans dont les résultats sont incertains et distants n'encourage pas à développer des attitudes positives au sujet de la valeur du travail ou de la formation. Dans la mesure où ils ont trouvé le programme difficile, et c'est le cas de bon nombre d'entre eux (si on en juge à leur réaction face aux trousseaux d'apprentissage), ils pourraient être moins enclins à vouloir trouver un emploi stimulant, à chercher des occasions à apprendre du nouveau et à adopter une attitude positive face à eux-mêmes.

Peu importe l'explication, le programme n'avait certainement pas pour objectif d'avoir un effet négatif sur leurs attitudes. Bien que leurs attitudes restent positives dans l'ensemble, le programme doit prendre garde de laisser les attitudes se détériorer davantage, ce qui pourrait mener au décrochage.

6.4 Préparation à l'autonomie

L'un des principaux objectifs du programme est de préparer les participants et les facilitateurs à l'autonomie. Pour les participants, ceci doit être accompli principalement grâce à l'acquisition d'aptitudes d'alphabétisation, au recyclage et à la formation professionnelle. Le projet n'a pas encore contribué à fournir l'initiation au travail, à enseigner des aptitudes de recherche d'emploi, à enseigner des compétences professionnelles ou scolaires, ou encore à offrir une expérience d'emploi. Jusqu'à maintenant, le programme a utilisé deux stratégies principales pour préparer les participants à l'autonomie.

L'une des principales stratégies pour encourager les participants à l'autonomie, comme le mentionnaient plusieurs personnes interviewées, était le modèle consistant à commencer par un niveau élevé de soutien et à le réduire graduellement aux étapes successives du projet. Le niveau élevé initial était perçu comme important, car le groupe client avait connu des taux de décrochage élevés dans le passé. Une réduction graduelle du soutien forcerait les participants à développer leurs propres habiletés d'adaptation.

L'autre stratégie, le concept du petit groupe, visait à rendre les participants suffisamment à l'aise pour progresser d'eux-mêmes. Il semble évident que les groupes ont établi des liens solides; il semble également bien évident que les participants souhaitent rester dans les mêmes groupes l'an prochain. Compte tenu de la sécurité que leur offre cet environnement, les participants disent être plus confiants. Il en est de même de l'engagement à long terme que le programme a appris envers eux. Et la confiance est importante pour maintenir la motivation. Le taux peu élevé de décrochage semble confirmer que la motivation est élevée.

Il est trop tôt pour mesurer les résultats en ce qui a trait à l'amélioration de l'autonomie. La seule information objective que l'on possède jusqu'à maintenant est que bien des participants ont démontré leur réticence à fréquenter le collège Holland l'an prochain si ce n'est à l'intérieur de leur petit groupe. Les participants (aux groupes de discussion) ont exprimé des préoccupations à cet égard : ils doivent être réinsérés dans un système qui, selon eux, avait déjà échoué pour eux; on pourrait les placer dans des classes plus nombreuses où ils ne recevraient pas l'attention dont ils ont besoin et où les autres apprenants ne seraient pas des participants au programme; et les autres apprenants pourraient être plus jeunes et considérer les participants au programme avec un air de supériorité. Un certain nombre de participants ont mentionné qu'ils avaient demandé d'être laissés où ils étaient pour la deuxième année, mais qu'aucune décision n'avait encore été prise. Cette réticence à fréquenter un établissement plus grand l'an prochain pourrait servir d'indication négative quant à l'amélioration du niveau d'autonomie.

Le test important surviendra l'automne prochain, lorsque les participants seront invités à commencer leur recyclage scolaire au collège Holland ou à étudier à domicile. Les participants auront besoin d'une forte motivation et de bonnes habiletés d'adaptation. Le collège Holland permet que, lorsque des apprenants sont transférés au collège, leurs notes soient acceptées comme telle, mais en insistant pour qu'ils soient remis à leur niveau s'ils ne peuvent suivre la classe à laquelle ils ont été assignés. Bon nombre d'entre eux auront besoin d'aptitudes bien supérieures en lecture que leur niveau actuel pour éviter ce sort. « La compétence en lecture doit être enseignée d'abord et, à cette fin, il ne faut pas seulement pouvoir compter sur la sécurité de l'environnement, mais surtout sur quelqu'un qui est qualifié et capable de faire avancer les apprenants. »

Quant à l'effet du programme jusqu'à maintenant sur les facilitateurs, tous étaient d'avis qu'ils acquéraient une expérience utile et qu'ils apprenaient beaucoup de

nouvelles compétences en plus d'être maintenant beaucoup plus conscients des difficultés et des problèmes des clients de l'assurance-chômage et du service social. En outre, les facilitateurs sentaient qu'ils avaient acquis plus de confiance dans de nouveaux domaines. Ils croyaient être ainsi plus aptes au travail compte tenu des compétences et des connaissances qu'ils avaient acquises. Ces compétences étaient également considérées comme transférables à des niveaux comme l'école secondaire premier cycle; le fait de mieux comprendre pourquoi les participants au programme avaient quitté l'école et comment ils compensaient pour leurs déficiences scolaires pourra leur aider face à cette population plus jeune.

6.5 Effet du counselling personnel

Les participants avaient divers problèmes quotidiens en plus de leurs déficiences scolaires. Les facilitateurs peuvent consacrer de 10 à 80 pour 100 de leur temps dans une semaine donnée au counselling et à l'intervention de crise. Les situations de crise peuvent aller de l'abus au manque de vêtements propres.

Le soutien des facilitateurs était considéré comme très important pour les participants, car ils avaient connu peu de succès sans ce genre de soutien à l'école. On ne s'entendait pas vraiment quant à savoir si les participants pourraient réussir sans ce soutien. Certains facilitateurs étaient d'avis qu'ils avaient des participants capables de progresser par eux-mêmes. Mais la plupart des facilitateurs considéraient leur soutien crucial pour la majorité des participants. Le soutien permettait aux participants d'acquérir plus de confiance en eux-mêmes et d'être capables de poser des questions lorsqu'ils ne comprenaient pas quelque chose. Les facilitateurs signalent le taux peu élevé de décrochage comme indication que le counselling professionnel a été efficace.

Si les facilitateurs ne sont pas certains de la façon de réagir dans une situation, ils appellent le coordonateur. Ce dernier et le conseiller sont perçus comme une ressource accessible, bien qu'on ait reconnu qu'ils avaient tous deux une charge de travail très lourde et qu'ils ne pouvaient pas répondre aux besoins autant qu'on l'aurait voulu. Le départ du conseiller précédent a rendu la situation plus difficile, bien que le nouveau

conseiller ait été louangé pour son enthousiasme et pour le travail qu'il effectuait auprès des groupes.

Les experts régionaux en alphabétisation doutent que le soutien offert aux facilitateurs soit suffisant. Ils étaient d'avis que deux conseillers étaient insuffisants pour l'ensemble de l'île, et ils supposaient que les facilitateurs étaient mieux en mesure à s'occuper de diverses situations que ce ne serait sans doute le cas.

Les participants aux groupes de discussion considéraient les facilitateurs et les autres membres de leur groupe comme la « première ligne » pour toute forme d'aide dont ils pourraient avoir besoin. Ils semblaient croire qu'aucune autre ressource n'était nécessaire, bien qu'ils aient été conscients que le coordonateur du projet et le conseiller étaient disponibles pour les situations qui pourraient dépasser la capacité des facilitateurs.

6.6 Abandon de certains participants

Les programmes volontaires de longue durée, comme le programme Prêts à apprendre de l'Î.-P.-É., perdent inévitablement des participants qui ne peuvent plus ou ne veulent plus continuer. En effet, certains programmes semblables visant à aider les sans-emploi à obtenir une indépendance financière sont affligés de taux de décrochage de plus de 50 pour 100 à long terme.

Seulement 18 participants avaient quitté le programme au début de mai. Les facilitateurs ont attribué le taux de persévérance élevé à la prestation du counselling et du soutien personnel. Ils croyaient être en mesure de prédire, au moyen d'entrevues personnelles, ceux qui risquaient de décrocher. De façon générale, ceux qui songeaient à décrocher finissaient par le faire à cause de problèmes à l'extérieur de la salle de classe pour lesquels ils avaient besoin de conseils ou de soutien. Ceux qui étaient les plus susceptibles de décrocher le démontraient par leur comportement : absentéisme, pas d'explications pour leurs absences, travail minimum effectué.

À partir des données du sondage de base, nous avons également déterminé un certain nombre de facteurs qui peuvent prédisposer un participant à décrocher. Compte tenu que seulement 18 ont quitté le programme jusqu'à maintenant, l'analyse doit être considéré comme préliminaire. Nous nous sommes rendu compte que les traits suivants permettaient de prédire une tendance naturelle élevée au décrochage : les participants dont la santé est plus faible que la moyenne (comparativement aux autres participants au programme), ceux qui n'avaient pas reçu de prestations d'assurance-chômage au cours des deux dernières années (mais avaient été bénéficiaires de l'assistance sociale), et qui auraient honte d'admettre qu'ils étaient sans emploi.

Les facilitateurs du programme remplissent une formule chaque fois qu'un participant abandonne. On y retrouve des renseignements essentiels comme le nom du participant, la date d'abandon du programme et le motif de l'abandon. Le seul autre renseignement est la possibilité pour le facilitateur d'inscrire ses commentaires : aucun ne l'a fait. La formule énumère 14 motifs d'abandon possibles et offre la possibilité d'indiquer un autre motif. Les facilitateurs pouvaient encercler autant de motifs qu'ils le voulaient pour chaque cas.

Les 18 décrocheurs ont mentionné 11 motifs différents pour expliquer leur abandon du programme. Trois personnes n'ont donné aucun motif; seulement quatre ont fourni deux motifs. Il suffit de dire qu'il n'existe aucune tendance apparente jusqu'à maintenant pour expliquer les abandons.

Tableau 6.14 Motif fourni pour quitter le programme

| Motif du départ | Nombre de décrocheurs |
|--|------------------------------|
| Pas suffisamment d'assistance financière | 2 |
| Découverte d'un emploi | 2 |
| Déménagement | 1 |
| Problèmes de transport | 4 |
| N'aime pas le programme ou le facilitateur | 3 |
| Grossesse | 1 |
| Raisons médicales | 4 |
| Renvoi (trop d'absences) | 2 |
| Inscription au collège | 1 |
| Trop de stress | 1 |
| Problèmes avec l'assistance sociale | 1 |
| Pas de motif fourni | 3 |

Le sondage nous a appris que 42 pour 100 de ceux qui continuaient le programme avaient songé à quitter. Cette proportion présentait très peu de différence par rapport au genre de clients. Le tableau 6.15 énumère les facteurs qui ont amené ces participants à songer à quitter. Le manque d'argent était le motif numéro 1, mentionné par plus d'un cinquième de tous les participants, et par plus de la moitié de ceux qui avaient songé à quitter. Les problèmes de transport et les difficultés d'apprentissage étaient les deux motifs suivants en importance.

Tableau 6.15 Facteurs qui ont amené les participants à songer à quitter le programme

| FACTEUR | Participants mentionnant le facteur | |
|-----------------------------|-------------------------------------|-------------|
| | Nombre | Pourcentage |
| Difficultés d'apprentissage | 11 | 9,8 % |
| Programme pas utile | 4 | 3,6 |
| Programme trop long | 2 | 1,8 |
| Pas de garderie | 5 | 4,5 |
| Manque d'argent | 24 | 21,4 |
| Pas de moyen de transport | 11 | 9,6 |
| Manque de soutien familial | 6 | 5,4 |
| Maladie dans la famille | 4 | 3,6 |
| Maladie personnelle | 6 | 5,4 |
| Autre* | 11 | 9,8 |

*P.ex., possibilité d'emploi, ne s'entendait pas bien avec le facilitateur.

Il n'est pas surprenant de constater que ceux qui avaient songé à quitter le programme étaient beaucoup moins satisfaits que ceux qui n'y avaient pas songé ($t=2,91$, $dl=112$, $p<0,01$). Le premier groupe a donné au projet une évaluation de B+, alors que le deuxième lui a donné un A-.

6.7 Valeur de la formation des facilitateurs

Les personnes interviewées étaient d'accord que la formation des facilitateurs n'était pas aussi complète qu'elle aurait pu l'être. Les facilitateurs ont passé deux semaines au collège Holland pour y obtenir une formation en éducation des adultes et y apprendre certaines techniques de counselling pour s'occuper de la « personne dans

son ensemble ». Ils ont passé trois jours au collège avec un instructeur pour étudier le programme d'études et ont effectué une journée d'observation dans une classe pour adultes. Ils ont également consacré quelques jours à l'étude des ressources dans la collectivité et ont passé du temps ensemble dans des groupes du comté afin de recueillir du matériel de référence pour les trousseaux.

La durée et le contenu de la formation ont été critiqués par les personnes interviewées, les experts régionaux en alphabétisation et les facilitateurs. « La formation aurait dû être plus longue, principalement du fait que bon nombre de facilitateurs n'avaient jamais travaillé avec les adultes auparavant. » La formation sur la dynamique de la vie a été considérée comme inadéquate. La formation relative au programme d'études a également été critiquée. Enfin, il n'y a eu aucune formation relative à l'évaluation des difficultés d'apprentissage, un aspect qui s'est avéré très important dans le cours du programme.

Les experts régionaux en alphabétisation ont reconnu que les facilitateurs étaient très motivés et voulaient faire du bon travail, mais ils ont affirmé qu'il y avait un problème quant à la formation ou aux antécédents et à l'expérience des facilitateurs. Ils se préoccupaient particulièrement du fait que le programme avait été élaboré, et que les groupes cibles avaient été établis, sans aucune consultation avec ceux qui travaillent dans le domaine de l'alphabétisation des adultes. Selon eux, dans le cas d'un programme de longue durée comme celui-là, il était nécessaire de prévoir un soutien suffisant pour les facilitateurs de même qu'une formation continue.

Les facilitateurs étaient d'avis que la formation était utile et « a au moins fourni un modèle de départ », mais ils ont affirmé qu'elle était incomplète à certains égards. Bien que la formation présentait le genre de situations et de questions auxquelles les facilitateurs pourraient être confrontés, elle n'indiquait pas suffisamment comment faire face à ces situations. Selon l'un des participants, la part de counselling qui serait exigé n'avait pas été prévue.

Un facilitateur était d'avis que le temps de formation aurait dû être mieux utilisé; par exemple, en insistant sur ce qu'il faut vraiment apprendre aux adultes. Selon lui, on leur avait dit, d'une part, qu'ils n'étaient pas des conseillers mais, d'autre part, qu'ils devaient savoir comment parler à des personnes suicidaires ou qui avaient des difficultés matrimoniales.

Les facilitateurs ont mentionné qu'il aurait fallu consacrer plus de temps de formation au programme d'études, lequel étaient complètement nouveau pour la plupart d'entre eux. Quant à la formation relative à l'enseignement de base en alphabétisation, elle a été négligée.

La formation aurait sans doute été acceptable pour le programme tel qu'il avait été prévu, mais non pas pour le programme dans la forme qu'il a prise. La direction a reconnu l'existence du problème et prévoit offrir aux facilitateurs une formation pendant l'été, bien que l'utilité en soit douteuse étant donné qu'il est maintenant trop tard pour qu'elle puisse servir durant la première année (l'année où les facilitateurs ont joué un rôle central). Le genre de formation qu'ils recevront n'est pas encore défini, ce qui n'est pas surprenant étant donné que leur rôle pour l'an prochain reste encore à préciser.

6.8 Conclusion

De façon générale, il est beaucoup trop tôt pour déterminer la portée des répercussions du programme sur les participants ou sur les facilitateurs. C'est particulièrement le cas pour des questions comme l'autonomie en matière d'emploi et la motivation à travailler. Il serait irréaliste de s'attendre à ce que le programme ait déjà produit des fruits en ce sens, et nous avons trouvé très peu d'indications pouvant nous éclairer à cet égard.

On peut davantage s'attendre à des réactions mesurables en ce qui a trait à la satisfaction des participants ainsi qu'au changement d'attitude et à l'estime de soi. Notre analyse préliminaire a révélé que les participants étaient satisfaits de la première étape du programme, puisqu'ils lui ont accordé une évaluation générale de B+. Les participants étaient particulièrement satisfaits relativement à la compétence et à l'attitude amicale de leurs facilitateurs, et à la taille de leur groupe. Ils étaient moins satisfaits du revenu mensuel.

Contrairement aux attentes, les participants sont devenus plus négatifs dans leur attitude générale, et les non-participants plus positifs, au cours des six mois allant d'octobre 1994 à mars 1995. En outre, une bonne partie des impressions négatives peuvent être directement attribuables au programme.

CHAPITRE SEPT : QUESTIONS RELATIVES À L'ÉVALUATION

Une fois leur projet approuvé à titre d'initiative stratégique, les administrateurs du programme Prêts à apprendre avaient très peu de temps pour planifier et lancer le programme. Dans les circonstances, le fait que le programme fonctionne raisonnablement bien est un témoignage du talent et du dévouement de ceux et celles qui y ont participé.

Toutefois, la flexibilité qui a permis aux planificateurs de surmonter les contraintes de temps ainsi que législatives-réglementaires comportait un prix à payer. En effet, le programme existant diffère à biens des égards du programme prévu originellement. Il faut noter surtout qu'un pourcentage élevé de participants ne font pas partie du groupe cible projeté; les services et ressources disponibles sont insuffisants pour s'occuper des participants qui ne correspondent pas au groupe cible; et le programme a reçu très peu de soutien de la part des organismes extérieurs ou des diverses localités.

Les contraintes de temps continuent de nuire au programme. En effet, les responsables sont trop occupés à éteindre les feux pour se préoccuper de la question vitale de la planification à long terme. Par conséquent, il reste un nombre effarant de questions qui ne sont pas encore réglées, questions qui pourraient faire échouer le programme si elles n'étaient pas résolues. (Ces questions sont énumérées au chapitre 5.) Les responsables ont néanmoins confiance que ces questions peuvent être résolues. Il y a certainement place pour du scepticisme quant à la possibilité que tout fonctionnera de façon satisfaisante, compte tenu que la fin de la première année est imminente.

7.1 Réponses aux questions d'évaluation

PERTINENCE

1. **De quelle façon le projet pilote reflète-t-il les critères établis pour les initiatives stratégiques?**
 - ☐ **le potentiel d'innovation ou d'expérimentation?**
 - ☐ **la pertinence par rapport aux objectifs des initiatives stratégiques et aux composantes de la réforme de la sécurité sociale?**
 - ☐ **le potentiel en matière d'évaluation ou d'information pour la réforme sociale, etc.?**

La plupart des informateurs ont mentionné au moins un aspect qu'ils jugeaient innovateur en ce qui trait au programme. En fusionnant les diverses réponses fournies, voici approximativement l'énoncé qu'on obtient au sujet de ce qu'on a pu considérer comme innovateur :

Le programme Prêts à apprendre est un programme de formation communautaire de longue durée qui repose sur l'apprentissage en petit groupe, le counselling et l'expérience de travail pour améliorer l'alphabétisation et préparer les participants au recyclage scolaire et, plus tard, à la formation professionnelle. Le continuum de soutien comporte un élément de réduction graduelle de ce soutien afin d'aider les participants à atteindre l'autonomie.

Les responsables des initiatives stratégiques ont cru que l'innovation la plus importante était le concept de la formation et du maintien de petits groupes pour la durée du programme, et ceci, avec le même facilitateur. Ils étaient conscients qu'aucun autre programme ne fonctionne de cette façon. Ils ont également considéré l'éventail de services dispensés comme innovateur.

Seulement une personne s'est demandée si le programme présentait vraiment une innovation, bien que bon nombre des personnes interviewées aient également reconnu que la plupart de ces moyens d'intervention avaient déjà été mis à l'essai auparavant à l'Î.-P.-É. ou ailleurs pour essayer de briser le cycle de la dépendance. En fait, des programmes très semblables ont déjà été mis en œuvre ou continuent de l'être au Canada atlantique (p.ex., Stratégie Jeunesse Terre-Neuve (des projets

communautaires); Stratégie Jeunesse Nouveau-Brunswick (un continuum de services); NB au travail (du counselling sur une longue période).

Le but du programme d'initiatives stratégiques est de mettre à l'essai des solutions uniques en ce qui a trait à des questions très prioritaires comme l'emploi, l'apprentissage et l'éducation, la formation, de même que le soutien au revenu, afin de favoriser l'aptitude au travail et réduire les coûts sociaux. Compte tenu de ce que les personnes interviewées nous ont révélé de ce qui leur apparaissait innovateur au sujet du programme, il semblerait qu'il présente un potentiel d'information et d'expérimentation exceptionnel. Parmi les aspects qui peuvent être évalués du point de vue expérimental, on peut noter le modèle de formation à domicile par rapport à la formation en établissement, la comparaison des résultats pour les prestataires de l'assurance-chômage par rapport aux BAS, de même que les résultats des participants par rapport aux non-participants. Le programme permet également de réaliser une expérience dans un établissement collégial en maintenant certains groupes dans leur propre classe et en intégrant les autres au sein de la population plus grande du collège. Les responsables des initiatives stratégiques se sont dits très satisfaits que le programme Prêts à apprendre corresponde aux objectifs du programme d'initiatives stratégiques.

Si on résume les entrevues, l'information fournie dans l'optique de la réforme de la sécurité sociale donne ce qui suit : de l'information sur la progression d'un groupe de personnes par rapport à leur point de départ¹⁷; le pourcentage de ceux qui auront terminé le collège; l'efficacité de la formation communautaire, la faisabilité de la télé-éducation; le lien entre la formation communautaire et la formation formelle; le coût total du programme par rapport au taux de réussite mesuré en fonction du nombre de participants qui continuent de dépendre de l'assistance sociale; le taux de persévérance, et beaucoup d'information utile concernant les composantes de soutien du programme, particulièrement le counselling pluriannuel.

2. Jusqu'à quel point le projet réussit-il à atteindre le groupe cible visé? Les participants sont-ils représentatifs du groupe cible? Sinon, pourquoi s'est-on écarté du plan original?

Étant donné qu'on n'a pu trouver suffisamment de personnes dans le groupe cible dans le temps prévu, les critères d'admissibilité ont été continuellement assouplis.

¹⁷ Bien que ceci n'ait pas été disponible au moment de l'évaluation du processus.

Néanmoins, malgré cet assouplissement, bien des participants ne satisfaisaient pas les critères. Certaines personnes qui ne recevaient pas d'assurance-chômage ou d'assistance sociale ont été incluses : soit sept selon les données du sondage de base. Six participants avaient terminé au moins leur dixième année, et ils présentaient tous des résultats supérieurs à 9,9 aux épreuves du TCECA. À l'autre extrémité, une proportion importante de participants au programme fonctionnaient effectivement à un niveau de lecture inférieur à la septième année. Environ un tiers des 120 participants pourraient avoir besoin de rattrapage en lecture (comme le programme Spell/Read).

Les experts et les facilitateurs ont blâmé la précipitation au niveau de la mise en oeuvre et de l'évaluation au moyen des épreuves du TCECA pour l'échec partiel de l'inscription du groupe cible projeté. Compte tenu de la hâte pour remplir les places du programme, certains participants qui ne convenaient pas idéalement au programme, et d'autres qui n'étaient vraiment pas admissibles, ont été encouragés à participer. Les experts ont remis en question la validité des tests et c'est pourquoi ils doutaient que la majorité des participants puisse effectivement fonctionner au niveau où ils avaient été évalués

3. Les services ou interventions dispensés correspondaient-ils aux besoins du groupe cible?

Comme on pouvait s'y attendre, compte tenu qu'une grande proportion de participants ne faisaient pas partie du groupe cible, les services prévus ont été insuffisants pour bon nombre d'entre eux. La durée du programme et les services dispensés ne sont pas suffisants pour les participants qui ne savent pas lire. Le cours de rattrapage en lecture dont les responsables du programme ont fait l'acquisition peut aider, mais on doute que ces clients puissent poursuivre les trois années d'intervention envisagées. Ils pourraient avoir besoin de poursuivre les activités de formation en alphabétisation ou de recyclage scolaire pendant la durée des trois ans.

À l'autre extrémité, il y a les participants qui fonctionnent à des niveaux supérieurs à ce qui était prévu. La première année du programme n'a pas été très utile pour ce groupe. Il semblerait que bon nombre d'entre eux sont prêts à recevoir la formation professionnelle dès maintenant et d'autres ont déjà accédé à des niveaux supérieurs de recyclage scolaire. D'autres passent leur temps à la rédaction de rapports de livres.

CONCEPTION ET PRESTATION DU PROGRAMME

4. **Quels sont les points forts et les points faibles de la structure organisationnelle du projet pilote? Les rôles et responsabilités des divers partenaires et dispensateurs de services (p.ex., les coordonnateurs et les facilitateurs) sont-ils clairement énoncés?**

Lorsqu'on leur a parlé des points forts de la structure organisationnelle, les interviewés avaient tendance à souligner la qualité des membres du Conseil d'administration et du sous-comité. Ils reconnaissaient tous que c'est la compétence et le dévouement des personnes impliquées dans le programme qui ont vraiment assuré son fonctionnement. « Les membres du Conseil sont très engagés à l'égard de l'alphabétisation et du programme et à sa réussite. Le sous-comité technique est composé de personnes dévouées qui se soucient de la clientèle. » Ils prennent suffisamment le programme à coeur pour ne pas accepter certains postulats et sont prêts à apporter des changements au programme. Le Conseil apporte une contribution non gouvernementale ainsi que beaucoup d'expérience dans l'alphabétisation des adultes.

Quant aux faiblesses mentionnées, l'impression dominante avait trait à la complexité de la structure organisationnelle. « Le programme comporte un trop grand nombre d'intervenants différents, ce qui rend le fonctionnement très compliqué. » Et chaque intervenant arrive avec son propre programme.

Voici plusieurs autres faiblesses qui ont été mentionnées :

- ☐ Les facilitateurs ou les apprenants n'avaient pas voie au chapitre au sein du Conseil ou du sous-comité technique.
- ☐ Le programme n'a pas le concours de la base qu'il aurait dû recevoir
- ☐ Le Conseil n'avait pas directement accès à la haute direction gouvernementale.
- ☐ Le manque de financement provincial.
- ☐ L'absence de personnes connaissant bien l'éducation aux adultes au sein du comité de coordination.

5.A) Quels mécanismes de surveillance ont été mis en place pour recueillir l'information sur les participants et les interventions?

- ☐ Ces mécanismes étaient-ils suffisants pour mesurer les répercussions du programme?
- ☐ A-t-on recueilli suffisamment d'information de base?

Un système de surveillance a été mis en place au moment où l'évaluation était réalisée. Par conséquent, il n'existait virtuellement aucune donnée sur les progrès des clients ou sur le genre d'intervention qu'ils avaient reçue. Le sondage effectué auprès des clients a été utilisé pour combler les lacunes d'information. Norpark a rédigé un rapport distinct avec des recommandations spécifiques pour l'amélioration du système de surveillance. Le système recommandé, comportant des sondages périodiques auprès de la clientèle pour surveiller les progrès et les interventions, devrait suffire pour mesurer les répercussions du programme.

Comme on peut le constater dans le chapitre 4, une bonne quantité d'information utile a été recueillie dans le sondage de base. Aucune information essentielle ne manque pour procéder à l'évaluation sommative. IL faut déplorer cependant que les questionnaires de base de 11 clients ont été perdus. Les données brutes ne sont pas très utiles comme telles pour l'analyse, mais Norpark a procédé à d'importantes modifications de façon à ce que les administrateurs du programme puissent plus facilement utiliser ces données dans l'avenir.

5.B) A-t-on identifié des groupes témoin? En appliquant quels critères?

L'affectation à un groupe expérimental ou un groupe témoin a été réalisée au hasard, en tenant compte de deux facteurs principaux. Les clients ont été affectés en pigeant leur nom dans une boîte *par région*. Certaines régions (p.ex. Wellington) ont pris *tous* les clients admissibles; il n'y a par conséquent aucun groupe témoin dans ces régions. D'autres clients potentiels vivaient dans des localités éloignées où il y avait trop peu de clients pour justifier une classe; aucun de ceux-là n'a été choisi.

Il faut également souligner que certaines des personnes admissibles ont refusé de participer (le projet était volontaire). Ceci était plus susceptible de se produire dans le cas des BAS, pour qui un engagement pour une longue durée pose un problème financier. Cependant, il ne s'agit pas là d'un problème en soi. Il faut déplorer cependant que ces personnes aient alors été reléguées au groupe témoin, ce qui

pose un problème puisque ceci introduit un élément d'autosélection dans l'équation : certains membres du groupe témoin n'étaient décidément pas motivés à participer en tant que membres du groupe expérimental.

Comme l'indique le rapport technique sur le profil des participants et des non-participants, l'affectation au hasard a bien fonctionné pour créer des groupes expérimentaux et témoin qui sont équivalents à presque tous les égards. Il s'agit donc d'une bonne base pour procéder à une analyse robuste à l'étape sommative.

6. Y a-t-il des contraintes opérationnelles/législatives/réglementaires/territoriales qui ont été déterminées comme réduisant la capacité du programme à atteindre ses objectifs? Les caractéristiques de la conception du programme correspondent-elles aux objectifs énoncés?

La plupart des informateurs convenaient que la principale contrainte à la mise en oeuvre du programme tel que conçu était le manque de temps. Les décideurs ont eu beaucoup de détails à régler une fois le projet approuvé, mais ils disposaient de peu de temps pour le faire. Le manque de temps de planification a entraîné toutes sortes d'autres problèmes que le programme n'a pas encore réglés. Le temps a manqué pour faire du recrutement à la base et procéder à des évaluations complètes, ce qui a entraîné des problèmes concernant le groupe cible. Le temps manquait également pour se rendre dans les diverses localités et déterminer le nombre approprié de participants potentiels, ce qui a réduit les chances d'obtenir une contribution utile des résidents locaux. Le choix des localités a été suivi d'une « course folle pour trouver des centres. Les contraintes de temps ont également entraîné beaucoup de confusion pour les CEC, les travailleurs sociaux, les facilitateurs et les participants, car l'effervescence était telle qu'on manquait d'information sur ce qui se passait. Et le manque de temps a aliéné certains groupes dont la coopération aurait pu être très utile pour le programme.

À part le manque de temps, la majorité des personnes interviewées ont mentionné une seule autre contrainte, soit les règles et règlements s'appliquant aux clients de l'assurance-chômage et de l'assistance sociale. Certains interviewés se sont plaints du peu de flexibilité de la *Loi sur l'assurance-chômage*. Pour le programme, ceci donnera lieu à l'imposition arbitraire de situations de travail (c.-à.-d. que certains participants devront renouveler leur admissibilité à l'assurance-chômage cet été et ne pourront donc pas nécessairement bénéficier du placement qui serait relié à leur choix de carrière). Les règles relatives à l'assistance sociale pourraient obliger les participants à rembourser au ministère les salaires gagnés pendant l'été.

Ces contraintes ont forcé les administrateurs à s'écarter du plan prévu à bien des égards. Le programme n'a pu identifier suffisamment de participants dans le groupe cible, établir des liens avec la collectivité, prendre le temps d'examiner le groupe cible et ses besoins, obtenir le soutien des organismes communautaires d'alphabétisation, impliquer le collège Holland pour qu'il consente au rôle qu'il doit jouer, planifier de façon adéquate la deuxième année et la ou les années subséquentes du programme, ou encore établir un système de communication approprié.

RÉUSSITE DU PROGRAMME

7. **Comment et jusqu'à quel point le programme a-t-il réussi à établir des partenariats avec les divers paliers de gouvernement, les employeurs et les groupes communautaires? À intégrer des services doubles? Comment et jusqu'à quel point a-t-il aidé à régler les problèmes de compétence?**

DRHC et l'Office de l'enseignement supérieur : Toutes les personnes qui ont exprimé leur opinion étaient d'avis que les relations entre les ministères fédéraux et provinciaux cogérant le programme étaient de bonne à excellente. Les personnes impliquées « travaillaient très bien ensemble et leurs relations étaient à la fois personnelles et empreintes de courtoisie professionnelle. » Par conséquent, les questions d'ordre juridictionnel n'ont pas été une préoccupation.

On nous a dit qu'il existait généralement de bonnes relations entre le CEC et les bureaux locaux des organismes provinciaux de la Santé et des Services communautaires. Dans les plus petites localités, où les personnes se connaissent mieux et les bureaux sont connexes, la relation est sans doute meilleure que dans les plus grands centres. Néanmoins, les CEC n'ont pas tous accepté de participer au programme.

Programme Prêts à apprendre et les dispensateurs de services : Certains groupes d'alphabétisation se tiennent à l'écart ou sont ouvertement hostiles parce que personne ne les a consultés concernant la conception du programme. Ils se sont plaints de divers aspects du programme (p.ex., le groupe cible n'était pas composé des personnes qui en avaient besoin; les facilitateurs n'étaient pas qualifiés). Ils croient qu'ils devraient jouer un rôle plus central dans la prestation du programme.

Le collègue Holland était également mécontent d'avoir été exclu de la planification du programme. Il a exprimé ses préoccupations à partir du début au sujet du fonctionnement du programme. Ses préoccupations ont principalement trait au contrôle de la qualité (c'est-à-dire : ce qu'on enseigne aux participants et qui leur enseigne).

Programme Prêts à apprendre et les groupes communautaires : La principale réserve formulée par presque, sinon toutes, les personnes reliées au programme est qu'on a manqué de temps pour établir des partenariats avec les organismes communautaires. « Comme il s'agit d'un projet communautaire, la conception aurait dû commencer à partir de la base, mais le temps a manqué. » Par conséquent, il n'existe aucun sens de l'appartenance dans la collectivité, comme plusieurs personnes nous l'ont mentionné. « Si la collectivité avait été impliquée davantage, les installations auraient pu être meilleures sans compter un meilleur soutien pour les placements. »

Programme Prêts à apprendre et les employeurs : À l'heure actuelle, il n'existe aucun partenariat avec les employeurs. Le manque de partenariats rend la découverte de placements plus difficile.

8. Jusqu'à quel point le projet pilote réussit-il, d'une part, à éliminer démotivation relative au travail et à la formation ou, d'autre part, à inspirer une plus grande motivation?

Dans la planification du programme, les membres du comité savaient que la population cible avait besoin de soutiens solides pour les maintenir dans le programme, car bon nombre manquaient de motivation et avaient généralement d'autres problèmes. Ainsi, avant de commencer à inspirer une motivation à travailler, le programme devait éliminer la démotivation relative à la formation. Une fois les effets de dissuasion écartés, le programme peut contribuer à cultiver la motivation à travailler.

Il semble évident, selon le faible taux de décrochage, que le projet a réussi jusqu'à maintenant à éliminer les effets de dissuasion à l'apprentissage. Il est trop tôt cependant pour évaluer les répercussions du projet sur l'amélioration de la motivation à travailler.

9. Jusqu'à quel point les participants sont-ils satisfaits concernant divers aspects du programme? Jusqu'à quel point les participants ont-ils quitté avant la date prévue de la fin du programme? Quelles sont les principaux motifs invoqués par ceux qui ont quitté?

Prêts à apprendre - Î.-P.-É.

Les participants au programme Prêts à apprendre sont satisfaits du projet. Ils ont accordé au programme une évaluation moyenne de B+. La plupart des aspects du programme ont reçu une évaluation de B+ ou B- :

| <u>Aspect du programme</u> | <u>Évaluation moyenne</u> |
|---|---------------------------|
| Évaluation globale de la formation | B+ |
| Heures de formation reçues | B+ |
| Autres services | B- |
| Aide fournie par les facilitateurs | B+ |
| Compétence des facilitateurs | A- |
| Attitude amicale des facilitateurs | A- |
| Aide fournie par les conseillers | B- |
| Compétence des conseiller | B+ |
| Information fournie au sujet du travail d'été | C+ |
| Information fournie au sujet des étapes ultérieures du projet | B- |
| Taille du groupe | A- |
| Soutien fourni par le groupe | B+ |
| Matériel d'apprentissage utilisé dans la classe | B- |
| Emplacement de la salle de classe | B+ |
| Satisfaction concernant le revenu mensuel accordé | C |

Seulement 18 participants avaient quitté le programme au début de mai 1995. Ces 18 décrocheurs ont mentionné 11 motifs différents pour expliquer leur abandon du programme. Aucun motif n'a été mentionné plus de quatre fois et il n'y a donc aucune tendance apparente jusqu'à maintenant pour expliquer le décrochage. Les raisons médicales ont été mentionnées par quatre décrocheurs, tout comme les problèmes de transport. Trois ont dit qu'ils n'aimaient pas le programme ou le facilitateur.

10. Le programme a-t-il apporté des changements à l'attitudes des participants face à l'éducation, à l'assistance sociale ainsi qu'à leur estime de soi et à leur motivation?

Le programme a rendu les participants plus négatifs concernant plusieurs aspects du travail et de la formation. À la suite du programme, les participants jugent maintenant moins important d'avoir du travail stimulant, d'avoir la chance d'apprendre du nouveau, d'utiliser leurs aptitudes au maximum, de prendre leurs propres décisions et d'élargir

l'éventail de leurs aptitudes. Ils s'inquiètent davantage quant à leur confiance en eux-mêmes et à la qualité de leur vie familiale. Ils ont moins progressé qu'ils l'auraient fait autrement quant à savoir comment trouver un emploi et quant au travail qu'ils ont effectué dans leur vie. Ils pensent qu'il est moins probable qu'ils utiliseront les compétences qu'ils auront apprises. Par conséquent, ils font preuve d'une attitude moins positive face à eux-mêmes et à ce qu'ils peuvent faire que s'ils n'avaient pas participé au programme. Du côté positif, le programme les a rendus plus heureux quant à la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue, les laisse plutôt confiants qu'ils dépendront moins de l'assistance sociale dans l'avenir et les amène à penser qu'ils attacheront plus d'importance au fait d'être sans emploi.

11. **Jusqu'à quel point le programme a-t-il préparé les participants et les facilitateurs à atteindre un niveau d'autonomie en ce qui a trait aux aptitudes requises reliées à l'emploi?**
- a) **les a aidés relativement à l'initiation au travail?**
 - b) **les a aidés à améliorer leurs aptitudes pour chercher du travail?**
 - c) **leur a permis d'acquérir des compétences professionnelles ou scolaires?**
 - d) **leur a permis d'acquérir les aptitudes requises pour conserver un emploi?**
 - e) **leur a permis d'acquérir une expérience de travail?**
 - f) **leur a permis d'acquérir des aptitudes de mentor?**

Jusqu'à maintenant, le programme n'a pas encore fourni d'aide en matière d'initiation au travail, n'a pas montré comment chercher un emploi, enseigné les compétences professionnelles ou scolaires ou encore offert une expérience de travail. En effet, le programme a utilisé deux stratégies principales pour préparer les participants à l'autonomie : d'une part, leur offrir un niveau de soutien élevé au départ et le réduire graduellement aux diverses étapes successives du projet; et, d'autre part, le concept du petit groupe.

Il est trop tôt pour mesurer les résultats au chapitre de l'autonomie. La seule information objective que l'on possède jusqu'à maintenant est que bien des participants se sont montrés réticents à fréquenter le collège Holland l'an prochain au-delà des confins de leur petit groupe. Cette réticence peut servir d'indication qu'ils n'ont pas progressé concernant leur autonomie.

Quant à l'effet du programme jusqu'à maintenant sur les facilitateurs, tous ont indiqué qu'ils avaient acquis une expérience utile et appris un grand nombre de nouvelles aptitudes de même que pris davantage conscience des difficultés et des problèmes auxquels font face les clients de l'assurance-chômage et des services sociaux. En outre, ils sentaient qu'ils acquéraient de la confiance dans de nouveaux domaines. Les facilitateurs ont l'impression qu'ils seraient encore plus aptes à travailler grâce aux compétences et aux connaissances qu'ils ont acquises. Les compétences étaient également considérées comme transférables à des niveaux autres comme l'école secondaire premier cycle.

12. Jusqu'à quel point le counselling personnel et le mentorat ont-ils aidé les participants à améliorer leur confiance en eux-mêmes et à prendre les décisions professionnelles appropriées? Jusqu'à quel point le counselling personnel et professionnel, de même que le soutien pédagogique dispensé aux facilitateurs, ont-ils eu un impact sur la réussite du programme?

Le soutien des facilitateurs était considéré comme très important pour les participants, car ils connaissaient peu de succès sans ce genre de soutien à l'école. Le soutien permettait aux participants d'acquérir plus de confiance en eux-mêmes et d'être capables de poser des questions lorsqu'ils ne comprenaient pas quelque chose. Les facilitateurs ont souligné le faible taux de décrochage comme une indication que le counselling personnel avait été efficace.

Les experts régionaux en alphabétisation doutaient que le soutien offert aux facilitateurs soit suffisant. Ils étaient d'avis que deux conseillers étaient insuffisants pour l'ensemble de l'île, et ils supposaient que les facilitateurs étaient mieux en mesure à s'occuper de diverses situations que ce ne serait sans doute le cas.

Les plans de carrière des participants après le projet ont changé de façon notable entre le sondage de base et le sondage de mars 1995. En effet, seulement 28 pour 100 avaient le même plan de carrière en mars que six mois plus tôt. Un autre 24 pour 100 ont mentionné des objectifs professionnels différents. Et 10 pour 100 étaient incertains au sujet de leur plan de carrière dans les deux cas. Ceci laisse 38 pour 100 des participants qui sont entrés ou sortis de la catégorie d'incertitude/ne sais pas; 18 pour 100 des clients qui étaient auparavant incertains au sujet de leur plan de travail ont mentionné un objectif professionnel en mars; d'autre part, 20 pour 100 de ceux qui avaient mentionné une aspiration professionnelle au moment du sondage de base étaient incertains de ce qu'ils voulaient faire en mars. Au moment du sondage de

mars, 30 pour 100 des clients étaient encore incertains au sujet du genre de travail qu'ils aimeraient faire après le programme.

13. Jusqu'à quel point les facilitateurs ont-ils pu jouir de services de tutorat, de counselling par les pairs et d'une expérience d'enseignement utiles et pertinents?

Les personnes interviewées étaient d'accord que la formation des facilitateurs n'avait pas été aussi complète qu'elle aurait pu l'être. La durée et le contenu de la formation ont été critiqués par les personnes interviewées, les experts régionaux en alphabétisation et les facilitateurs. La formation en dynamique de la vie a été mentionnée comme insatisfaisante. La formation relative au programme d'études a également été critiquée. Enfin, il n'y a eu aucune formation relative à l'évaluation des difficultés d'apprentissage, un aspect qui s'est avéré très importante dans le cours du programme.