

# Moi, mes compétences et apprendre pour le travail



**FANB**  
Fédération d'alphabétisation  
du Nouveau-Brunswick

Ensemble, valorisons l'apprentissage tout au long de la vie!



# Moi, mes compétences et apprendre pour le travail



**FANB**  
Fédération d'alphabétisation  
du Nouveau-Brunswick

Rapport de recherche portant sur le développement des compétences des adultes francophones de niveaux 1 et 2 en lien avec le travail et l'employabilité en milieu rural et semi-urbain.

Ensemble, valorisons l'apprentissage tout au long de la vie!

Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick  
219, rue Main, bureau 8  
Bathurst, Nouveau-Brunswick E2A 1A9  
Téléphone : 1 866 473-4404 ou (506) 548-5551  
Télécopieur : (506) 548-5564  
Site Internet : [www.fanb.ca](http://www.fanb.ca)  
Courriel : [info@fanb.ca](mailto:info@fanb.ca)

© La reproduction de ce document en tout ou en partie est  
encouragée ; il suffit d'en mentionner la source.

ISBN 978-2-9807669-5-4

Date de publication : 20 novembre 2012

# Contributions de l'équipe de recherche



## Équipe de recherche

Direction du projet : Linda Haché (2009), Diane Ross (2010) et Patrick Jeune

Encadrement final du projet : Patrick Jeune

Coordination du projet: Mariette Jean-Duguay

Recherchistes : Daniel Larocque, Élisabeth Marier, Serge Savoie

Conception et encadrement de la recherche : Donald Lurette

## Activités de recherche pour le milieu de travail

Visites terrain en milieu de travail : Serge Savoie et Daniel Larocque

Saisie des données terrain : Serge Savoie et Daniel Larocque

Organisation et compilation des données terrain : Serge Savoie et Daniel Larocque

Recherche documentaire : Élisabeth Marier

## Activités de recherche pour l'intégration au travail

Visites terrain : Serge Savoie, Daniel Larocque, Mariette Jean-Duguay, Élisabeth Marier, Donald Lurette

Saisie des données terrain : Élisabeth Marier, Mariette Jean Duguay et Serge Savoie

Organisation et compilation des données terrain : Serge Savoie et Daniel Larocque

Recherche documentaire: Élisabeth Marier et Donald Lurette

## Rapport de recherche

Conception du rapport final : Donald Lurette

Écritures préliminaires: Daniel Larocque et Élisabeth Marier

Relecture et révision : Claire Mazuhelli

Écriture du rapport final : Donald Lurette

## Remerciements

- Le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles par l'intermédiaire de Ressources humaines et développement des compétences Canada;
- Le ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail et le Réseau de développement économique et d'employabilité du Nouveau-Brunswick (RDÉE NB) ont contribué dans le cadre du forum de validation des modèles du 16 novembre 2011;
- Et particulièrement le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) pour son importante contribution financière et d'expert conseil à toutes les étapes du projet.



# Préface

## De nouvelles orientations qui se précisent!

Créée en 1989, la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB) est un leader qui accueille, concerte et accompagne les partenaires gouvernementaux, sectoriels et communautaires, la communauté d'affaires, et les institutions de formation dans la mobilisation, la conscientisation et le développement de l'alphabétisme et des compétences des adultes dans une démarche d'apprentissage en français au Nouveau-Brunswick.

Au Nouveau-Brunswick, 3 adultes sur 5 ont de la difficulté à comprendre et à utiliser l'information qu'ils lisent. Il est clair que ces adultes ne possèdent pas les compétences nécessaires pour répondre aux exigences de la société actuelle.

Selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA 2003), les personnes qui ont de faibles compétences en lecture :

- Affichent un taux d'emploi plus faible;
- Ont des emplois plus précaires, dans des conditions de travail plus difficiles;
- Participent moins à des activités de formation ou de perfectionnement;
- Ont des revenus moindres;
- Se disent en moins bonne santé;
- Participent moins aux activités de bénévolat dans leur communauté;
- Sont moins en mesure d'appuyer leurs enfants dans le développement de leur apprentissage.

En 2009, cinq orientations stratégiques ont été adoptées par l'assemblée générale annuelle de la FANB pour pouvoir répondre aux besoins de la communauté acadienne et francophone en matière de développement des compétences :

- Orientation 1 : Les compétences essentielles et les compétences propres aux communautés francophones ;
- Orientation 2 : L'appui au développement et au maintien de programmes et de services en région;
- Orientation 3 : L'alphabétisme: un projet de société ;
- Orientation 4 : Le développement et le maintien des partenariats et des réseaux ;
- Orientation 5 : Nouvelle gouvernance répondant aux besoins de formation des adultes de niveaux 1 et 2 (selon l'EIACA).

La FANB réitère et veut renouveler son engagement dans le développement de l'alphabétisme et des compétences des adultes tout en se repositionnant stratégiquement par rapport à la livraison de services dans la province.

En 2010 et 2011, la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB) a mené un projet de recherche intitulé *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail* (MCAT). Cette recherche portait particulièrement sur le développement des compétences de la main-d'œuvre des niveaux 1 et 2 (selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 1994, EIACA 2003) et plus particulièrement sur les compétences en employabilité en lien avec le travail en milieux rural et semi-urbain. Essentiellement, le projet a tenté d'étudier les liens entre les besoins de développement de compétences chez les travailleurs et les travailleuses en emploi et sans emploi et leur intégration et / ou leur maintien sur le marché du travail. Le projet devait proposer des modèles de développement de compétences en ce sens au Bureau pour l'alphabétisation et les compétences essentielles (BACE) du gouvernement fédéral à la fin du projet.

De nombreux partenaires ont participé à l'exercice de validation des modèles. Quatre rencontres de consultations et un forum ont eu lieu à l'automne 2011. Ce projet s'est inscrit dans le plan stratégique 2009-2014 de la FANB. Il nous reste à explorer de nouvelles opportunités d'apprentissage découlant des différents modèles proposés.

Je tiens à remercier les membres du conseil d'administration, les partenaires, les collaborateurs et le personnel du projet *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail* ainsi que l'équipe de la FANB pour l'excellent travail effectué dans le cadre de ce projet de recherche.

L'avenir s'avère prometteur. La FANB continuera son travail auprès des partenaires potentiels impliqués dans le développement de l'alphabétisme et des compétences afin d'aider les adultes Acadiens et Acadiennes francophones de niveaux I et II qui vivent en milieux rural et semi-urbain, à intégrer le marché du travail et à maintenir leur emploi grâce aux modèles génériques proposés à partir des besoins concrets exprimés par des employeurs des régions Restigouche, Chaleur et de la Péninsule acadienne.

Bonne lecture!



**Patrick Jeune**  
Directeur général, FANB





## Avant-propos

### Travailler ensemble, pour le développement des compétences!

« *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail* » répond aux besoins d'information d'un large éventail d'acteurs du monde de l'éducation et de la formation des adultes au Nouveau-Brunswick, certes, mais j'ose croire d'un peu partout au pays. Plus précisément, cette recherche sur « les compétences et le travail » propose une lecture aux décideurs soucieux de tirer des leçons politiques de certaines expériences, aux chercheurs, aux institutions de livraison de services, aux employeurs en passant par l'opinion publique désireuse de mieux saisir le « virage » et les enjeux qui influencent le développement des compétences en milieu de travail.

« *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail* » s'intéresse à la qualité de l'apprentissage, aux leviers politiques et à l'environnement à instaurer « pour que chaque citoyen de la région de l'Atlantique puisse répondre aux exigences associées à la prospérité dans une économie axée sur le savoir » (La littératie : une clé d'apprentissage et une voie vers la prospérité – Plan d'action 2009-2014 pour le Canada atlantique).

Mais plus intéressant encore, « *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail* » se penche sur la question des « compétences de la main-d'œuvre des niveaux 1 et 2 (EIACA de 2003) et plus particulièrement sur les compétences en employabilité liées au travail en milieu rural et semi-urbain ». Le projet rappelle que l'apprenant est une personne entière avec des besoins multiples et complexes, et que les solutions pour répondre à ces besoins doivent être complètes et intégrées.

Également, « *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail* » incite le lecteur averti à revoir certaines idées reçues concernant, entre autre, la participation à des programmes de formation des adultes, qui au Canada, sont bien en deçà des normes internationales. Pire, oserais-je dire, les recherches démontrent une tendance lourde et généralisée : *les ressources en formation des adultes rejoignent toujours les effectifs les plus qualifiés*. Quel paradoxe!

La discussion est lancée en regard du développement des compétences et l'apprentissage pour le travail : les initiatives peuvent souvent être restrictives pour les adultes de niveaux 1 et 2, affirme le rapport. Les barrières nombreuses, notent les auteurs, nécessitent des réponses systémiques, adaptées, réalistes et surtout, en accord avec les réalités sociales et économiques. À titre d'exemple, on nous rappelle une tendance au Canada « de financer des programmes de développement de compétences essentielles qui vise les adultes de niveau 2 pour les amener au niveau 3, alors que 47 % des travailleurs en emploi sont des adultes de niveau 1 en Atlantique ».



Ce projet initié par la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB) s'inscrit donc dans les grands courants réflexifs actuels en abordant la question du développement des compétences des adultes et du milieu du travail dans une double perspective. Celle large et englobante qui doit répondre aux besoins sociaux, économiques et politiques et qui doit rendre les systèmes de formation des adultes davantage complets et cohérents.

L'autre, plus audacieuse, questionne l'approche « linéaire » au profit d'une réelle démarche andragogique qui répond mieux aux réalités économiques du monde de l'emploi. L'émergence de programmes intégrés pour les adultes peu alphabétisés est, selon nous, un moyen particulièrement puissant aux services de l'adulte apprenant, de l'employeur et du marché de l'emploi.

La démarche, les résultats présentés dans le rapport ainsi que l'analyse et les recommandations semblent vouloir s'imbriquer avec les priorités de la stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick qui vise à réduire les obstacles et accroître la participation, à augmenter le nombre et l'éventail des possibilités efficaces d'apprentissage, à assurer la qualité et l'efficacité des programmes et à consolider les partenariats.

« *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail* » démontre la nécessité de répondre aux changements socio-économiques qui ont entraîné des répercussions majeures dans le monde du travail, par une vision claire, une approche systémique et un partenariat constant entre l'état, les communautés et le monde de l'emploi. Cette compréhension ainsi analysée et partagée permettra, j'en suis certain, d'affronter les défis que propose l'économie à nos collectivités.

Le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) est fier d'avoir été associé à cette recherche.

Bonne lecture!

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Normand Lévesque'.

**Normand Lévesque**  
Directeur général, RESDAC



---

# Table des matières

---

<b>Liste des annexes</b>	10
<b>Liste des acronymes</b>	11
<b>Glossaire</b>	12
<b>Chapitre 1 : Sommaire et introduction</b>	15
<b>Chapitre 2 : Mise en contexte du projet</b>	19
2.1 Objectifs du projet de recherche	19
2.2 Grands paramètres du projet de recherche	19
2.2.1 Le concept de compétence	19
2.2.2 Le concept de main-d'œuvre des niveaux 1 et 2	20
2.2.3 Le concept de milieu rural	20
2.2.4 Le concept de modèle	20
<b>Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche</b>	21
3.1 Méthodologie globale	21
3.1.1 Type de recherche	21
3.1.2 Déroulement général de la recherche qualitative	21
3.1.3 Des limites de la recherche	23
3.2 Éléments méthodologiques du volet enquête terrain de la recherche	24
3.2.1 Les moyens utilisés pour la cueillette des données	24
3.2.2 Éléments méthodologiques propres à la recherche terrain pour le développement des compétences en milieu de travail (maintien à l'emploi)	24
3.2.3 Éléments méthodologiques propres à la recherche terrain pour le développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi	25
3.3 Éléments méthodologiques pour le volet revue de la littérature	25
3.3.1 Phases de développement de la revue de la littérature	25
3.3.2 Les étapes de la revue de la littérature	26
3.4 Première validation des résultats de la recherche	27
<b>Chapitre 4 : Présentation des principaux résultats de la revue de la littérature</b>	29
4.1 Quelques concepts qui orientent la recherche	29
4.1.1 Le concept de compétence	29
4.1.2 Les catégories de compétences sur lesquelles est basée la recherche	30
4.1.3 Les adultes de niveaux 1 et 2 et la dynamique de la nouvelle société du savoir	31
4.1.4 Le concept Besoins pour le développement des compétences	32
4.1.5 Le concept de Barrières à l'apprentissage et au développement des compétences	33
4.2 Quelques éléments contextuels qui orientent la recherche	35
4.2.1 Le contexte rural et semi-urbain	35
4.2.2 Des contextes d'apprentissage diversifiés	36

---

## Table des matières (suite)

---

4.3	Un tournant andragogique : début de pistes de solutions pour le développement des compétences	37
4.3.1	Pistes de solutions inspirées de projets ayant réussi dans les communautés	37
4.3.2	L'apprentissage expérientiel, l'apprentissage dans la pratique	38
4.3.3	L'évaluation et la reconnaissance des acquis et des compétences, selon les provinces et selon les contextes	39
4.3.4	Les partenariats stratégiques	40
<b>Chapitre 5 : Présentation des principaux résultats de l'enquête terrain</b>		41
5.1	Présentation et interprétation sommaire des principaux résultats pour le milieu de travail (maintien à l'emploi)	41
5.1.1	Résultats exprimés : Besoins en matière de développement des compétences pour le milieu de travail	41
5.1.2	Résultats exprimés : Barrières limitant le développement des compétences en milieu de travail	46
5.1.3	Résultats exprimés : Pistes de solutions favorisant le développement des compétences pour le milieu de travail	46
5.2	Présentation et interprétation sommaire des résultats pour l'intégration à l'emploi (insertion en emploi)	47
5.2.1	Résultats exprimés : Besoins pour le développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi	47
5.2.2	Résultats exprimés : Barrières limitant le développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi	48
5.2.3	Résultats exprimés : Pistes de solutions pouvant faciliter le développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi	49
<b>Chapitre 6 : Propositions de modèles de développement des compétences pour le maintien au travail de la main-d'œuvre</b>		51
6.1	Les adultes des niveaux 1 et 2 présents dans le milieu du travail	51
6.2	Un cadre d'analyse basé sur la responsabilité andragogique en milieu de travail : regard sur des initiatives novatrices	51
6.2.1	Le cadre d'analyse de l'institut de coopération en éducation des adultes (ICÉA)	51
6.2.2	Des initiatives de développement des compétences qui ont évolué	52
6.3	Premier modèle : modèle répondant aux besoins de l'entreprise	53
6.4	Deuxième modèle : modèle répondant aux besoins de l'industrie	55
6.5	Troisième modèle : modèle répondant aux besoins de l'employé	57
<b>Chapitre 7 : Propositions de modèle de développement des compétences pour l'intégration au travail de la main-d'œuvre</b>		61
7.1	Les adultes des niveaux 1 et 2 exclus du milieu du travail	61
7.2	Un cadre d'analyse proposant différents parcours pour l'intégration au travail	61
7.3	Premier modèle : modèle visant l'intégration à un parcours scolaire régulier à court terme, et l'intégration en emploi à moyen ou à long terme	62

7.3.1	Présentation des composantes du modèle	63
7.3.2	Les initiatives d'intégration à un parcours scolaire	64
7.4	Deuxième modèle : modèle visant l'intégration en formation professionnelle à court terme et l'intégration en emploi à moyen terme	64
7.4.1	Présentation des composantes du modèle	65
7.4.2	Les initiatives d'intégration à une formation postsecondaire	66
7.5	Troisième modèle : modèle visant l'intégration en emploi à court terme	67
7.5.1	Présentation des composantes du modèle	67
7.5.2	Les initiatives d'intégration au marché du travail	68
7.6	Quatrième modèle : modèle visant la qualification professionnelle et l'intégration directe en emploi à court terme	71
7.6.1	Présentation des composantes du modèle	72
7.6.2	Les initiatives d'intégration à un emploi bien rémunéré	74
<b>Chapitre 8 : Conclusion, propositions et recommandations</b>		<b>77</b>
8.1	Pistes de réflexion, propositions et recommandations pour le développement des compétences en milieu de travail	77
8.1.1	Changer les perceptions des employeurs et des intervenants	77
8.1.2	Évaluer les paramètres d'accessibilité aux initiatives de développement de compétences en milieu de travail	78
8.1.3	Allier une philosophie du développement de la culture d'apprentissage à une logistique de programmation ciblant le développement de nouvelles compétences	79
8.2	Pistes de réflexion pour le développement des compétences favorisant l'intégration au travail	80
8.2.1	Changer les perceptions des intervenants en employabilité	80
8.2.2	Miser sur le développement des compétences génériques dans l'action ou la pratique pour les chercheurs d'emploi en milieux rural et semi-urbain	81
8.2.3	Évaluer les paramètres de l'accessibilité aux initiatives de développement de compétences pour l'intégration au travail	82
8.3	Recommandations générales	83
<b>Annexes</b>		<b>85</b>
<b>Bibliographie</b>		<b>111</b>

---

# Annexes

---

<b>Annexe 1</b> : Membres du comité consultatif pour le projet MCAT	85
<b>Annexe 2</b> : Domaine de travail dans lequel on retrouve le besoin de développer des compétences techniques ou spécialisées pour pouvoir y oeuvrer; et répertoriés dans le cadre du projet MCAT	85
<b>Annexe 3</b> : Associations, syndicats et municipalités consultées	86
<b>Annexe 4</b> : Liste des employeurs consultés	87
<b>Annexe 5</b> : Liste des entrevues et rencontres avec intervenants en employabilité et en formation des adultes	90
<b>Annexe 6</b> : Liste des participants aux groupes focus	91
<b>Annexe 7</b> : Liste des 23 compétences génériques de l'ICÉA (Institut de coopération en éducation des adultes)	93
<b>Annexe 8</b> : Annexe descriptive des initiatives de développement des compétences en milieu de travail	97
<b>Annexe 9</b> : Annexe descriptive des initiatives de développement des compétences pour l'intégration au travail	101
<b>Annexe 10</b> : Annexe descriptive du « <i>Modèle WESCAN de PTP</i> »	106
<b>Annexe 11</b> : Annexe descriptive du « <i>Modèle intégré pour le Développement de l'alphabétisme et des compétences des adultes</i> » du RESDAC »	107
<b>Annexe 12</b> : Présentation d'outils pertinents pour les thèmes abordés dans le cadre de la recherche	108

# Liste des acronymes

**ACAM :**

Association canadienne des administrateurs municipaux

**ACPNB :**

Association des conchyliculteurs professionnels du Nouveau-Brunswick

**APECA :**

Agence de promotion économique du Canada atlantique

**BACE:**

Bureau d'alphabétisation et des compétences essentielles

**BOP :**

Pour cette recherche, représente : besoins, obstacles et pistes de solution

**CAP :**

Centre d'apprentissage et de perfectionnement, Hawkesbury, Ontario

**ACP :**

Apprentissage et certification professionnelle

**BDAA :**

Banque de données en alphabétisation des adultes

**CBDC :**

Corporations au bénéfice du développement communautaire

**CBPA :**

Centre de bénévolat de la Péninsule acadienne

**CCNB :**

Collège communautaire du Nouveau-Brunswick

**CET :**

Compétences essentielles au travail

**CECET :**

Centre d'excellence en compétences essentielles au travail

**CDEACF :**

Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine

**CUPE-SCFP :**

Canadian Union of Public Employees-Syndicat canadien de la fonction publique

**EIACA :**

Enquête internationale sur l'alphabétisme et les compétences des adultes

**FANB :**

Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick

**FCAF :**

Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français

**ICEA :**

Institut de coopération pour l'éducation des adultes

**LCNB :**

Literacy Coalition of New-Brunswick

**MEPFT :**

Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail

**PME :**

Pour cette recherche, représente une Petite et moyenne entreprise (10 employés et plus)

**RDEE NB :**

Réseau de développement économique et d'employabilité du Nouveau-Brunswick

**RESDAC :**

Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences

**ResCAA :**

Réseau communautaire d'apprentissage pour adultes

**RHDSC :**

Ressources humaines et Développement des compétences Canada

**TIC :**

Technologies de l'information et des communications

**TPE :**

Pour cette recherche, représente une Très petite entreprise (entre 2 et 9 employés)

**UMCS :**

Université de Moncton, campus de Shippagan

*Il est difficile de donner une seule définition de « compétences » et ceci n'est pas sans conséquences sur son utilisation. Nous optons pour des définitions qui distinguent divers types de compétences, mais toutes s'inscrivent dans l'accomplissement de tâches par le travailleur ou la travailleuse, étant donné que la toile de fond du projet est l'employabilité.*

## **Compétences (en général) :**

Capacité d'une personne à exercer une responsabilité ou à exécuter une tâche (Landry, F., 1987.)

## **Compétences (spécifiques formation/apprentissage) :**

Ensemble des dispositions (connaissances, habiletés et attitudes) qui permettent à une personne d'accomplir d'une façon adéquate une tâche ou un ensemble de tâches (Legendre, 3<sup>e</sup> édition, 2005)

## **Compétences et formation professionnelle :**

Capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations à des tâches du type de celles que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession (Brien, 1989)

## **Les compétences essentielles :**

Sont considérées par le gouvernement canadien comme les 9 compétences fondamentales qui permettent la pleine participation des adultes au marché du travail et dans la collectivité. Elles sont indispensables à une grande variété de tâches que l'on rencontre au travail ou dans le quotidien, donc elles fournissent aux apprenants adultes une fondation sur laquelle peut s'appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences. Dans ce sens, les compétences essentielles accroissent les capacités des gens à s'adapter aux changements. Les CE (compétences essentielles) ont comme particularité d'être utilisées dans des situations « authentiques » et se situent à différents niveaux de complexité en fonction de la nature de la tâche en situation réelle. Ce sont les 9 compétences suivantes :

- lecture de textes
- utilisation de documents
- calcul
- rédaction
- communication verbale
- travail d'équipe
- capacité de raisonnement
- informatique
- formation continue

## **Les compétences génériques :**

La notion de compétence générique utilisée par l'ICÉA (Institut de coopération en éducation des adultes) s'articule autour des éléments suivants (2011).

Il existe plusieurs compétences génériques; 23 dans leur dernier référentiel<sup>1</sup> (ex: le sens de l'organisation, le sens des responsabilités, la facilité à travailler sous pression, le sens du travail bien fait, le sens de l'observation, la facilité d'adaptation, la capacité à résoudre des problèmes, etc.) ; une même personne peut avoir développé plusieurs compétences génériques.

Les compétences génériques :

- Regroupent un ensemble de capacités
- Se développent dans l'action
- Évoluent dans la vie d'une personne
- Se développent dans toutes sortes d'expériences de vie et de situations de travail
- Sont utiles dans tous les milieux de vie (maison, emploi, école ou autre)
- Sont transférables, c'est-à-dire qu'elles peuvent être mobilisées dans différents champs d'application, contextes d'action et familles de situations

Les compétences langagières en langue seconde :

- Connaissance qu'a un individu d'une langue ou son habileté à l'utiliser en contexte (Legendre, 3<sup>e</sup> édition, 2005.)
- Dans ce cas-ci, ces compétences sont liées à l'acquisition suffisante d'une langue seconde pour répondre à des besoins spécifiques d'employabilité. Dans le cas des communautés francophones et acadiennes du Canada, l'apprentissage fonctionnel de l'anglais peut s'ajouter au développement de compétences en langue première pour permettre aux apprenants d'exécuter les tâches requises en milieu de travail anglo-dominant.

## **Les compétences techniques :**

Ce sont des compétences qui permettent de travailler dans un métier. Elles sont généralement associées à des fonctions de travail et traditionnellement ciblées dans des programmes offerts par des agences spécialisées en milieu institutionnel (tels les collèges communautaires et les institutions scolaires) ou en milieux de travail (employeurs ou syndicats).

<sup>1</sup>ICÉA 2011 « Nos compétences fortes : référentiel actualisé de 23 compétences génériques », recherche effectuée par l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), publication à venir.

**Modèle (pédagogique):**

Modèle présentant de façon coordonnée certaines propriétés d'un type particulier d'enseignement et d'un type particulier d'apprentissage et constituant une représentation de la relation qui existe entre eux (Legendre, 3<sup>e</sup> édition, 1995).

Représentation d'un certain type d'organisation de la situation pédagogique en fonction de buts et d'objectifs globaux particuliers et qui intègre un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive (Sauvé L., 1992).

**Région rurale ou semi-urbaine:**

Nous englobons dans les régions rurales ou semi-urbaines du Nouveau-Brunswick toutes les régions situées à l'extérieur des trois grands centres, soient Moncton, Fredericton et St-John (Rural and Small Town Program, Université Mount Allison, 2008).

**Groupe focus :**

Une démarche de consultation et de recherche accessible qui permet d'obtenir des informations qualitatives, du contenu important pour bien comprendre ce que les gens en pensent. Le groupe focus en tant que méthode de cueillette de données réunit un groupe de 6 à 12 participants, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier.

**PME : Petites et moyennes entreprises :**

Pour cette recherche, représente une entreprise de plus de 10 employés.

**TPE : Très petites entreprises :**

Pour cette recherche, une TPE représente une entreprise d'entre 2 et 9 employés.



# Chapitre 1 : Sommaire et introduction

## 1 - MISE EN CONTEXTE DU PROJET

En 2010 et 2011, la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB) mène un projet de recherche intitulé *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail* (MCAT). Cette recherche porte particulièrement sur les *compétences de la main-d'œuvre des niveaux 1 et 2 et plus particulièrement sur les compétences en employabilité liées au travail en milieu rural et semi-urbain*. Essentiellement, le projet tente d'étudier les liens entre les besoins de développement des compétences chez les travailleurs et les travailleuses en emploi et sans emploi et leur intégration ou leur maintien sur le marché du travail. Le projet doit donc proposer des modèles de développement des compétences en ce sens.

Les objectifs du projet sont les suivants :

- Enquêter sur les besoins, les défis, les obstacles et les pistes de solutions dans le contexte du développement des compétences des travailleurs en emploi et des chercheurs d'emploi dans le nord-est du Nouveau-Brunswick.
- Répertoire dans la revue de la littérature des initiatives qui pourraient appuyer l'élaboration de modèles novateurs pour le développement des compétences de la main-d'œuvre francophone du Canada.
- Sélectionner, adapter ou développer des modèles de développement des compétences qui pourraient être adaptés aux multiples contextes afin de favoriser efficacement l'essor de l'alphabétisme dans les collectivités francophones du Canada rural et semi-urbain, compte tenu des conditions socioculturelles et socioéconomiques de ces régions.

Les modèles de développement des compétences doivent être pertinents pour les milieux ruraux et semi-urbains partout au Canada, de par la nature nationale du projet de recherche. L'équipe de recherche ajoute toutefois un objectif supplémentaire, propre au terrain de recherche :

- Sélectionner, adapter ou développer des modèles inclusifs de développement des compétences qui pourraient appuyer plus spécifiquement le développement de la littératie dans les collectivités rurales et semi-urbaines du Nouveau-Brunswick, considérant les défis des collectivités francophones et anglophones.

Nous englobons dans les régions rurales ou semi-urbaines du Nouveau-Brunswick toutes les régions situées à l'extérieur des trois grands centres, soit Moncton, Fredericton et St-John. (*Rural and Small Town Program*, Université Mount Allison, 2008)

## 2 - MÉTHODOLOGIE

L'enquête terrain et la revue de la littérature se déroulent en parallèle, tout au long du projet. La revue de la littérature décrit notamment plusieurs initiatives terrains. La compréhension de ces initiatives, lorsqu'analysées à la lumière des données empiriques de l'enquête terrain, contribuera grandement à la conception des modèles proposés. Pour sa part, l'enquête terrain est de nature exploratoire et qualitative, car elle entend sonder la perception des employeurs et des intervenants en employabilité sur les trois axes suivants : besoins en développement des compétences, barrières limitant le développement des compétences et pistes de solutions possibles. Trois chercheuses parcourent les régions de Restigouche, Chaleur et Péninsule acadienne. On recueille des données auprès d'employeurs de ces régions et auprès des différents partenaires impliqués et intéressés par le développement de la main-d'œuvre et de l'employabilité selon une approche par compétences.

Le classement des données empiriques recueillies (besoins, obstacles/barrières et pistes de solutions) est réalisé en fonction de quatre types de compétences : compétences essentielles, compétences génériques, compétences langagières et compétences techniques/spécialisées. On élabore des ébauches de modèles en croisant ces données aux résultats de la revue de la littérature. En novembre 2011, tous les participants au projet de recherche sont invités à participer à un forum où on discute des principaux résultats de la recherche et des ébauches de modèles génériques de développement des compétences. Le forum a pour objectif de poursuivre la réflexion sur les résultats et les modèles, de les valider afin notamment d'explorer leur application possible dans le contexte néo-brunswickois ou ailleurs.

## 3 - PRÉSENTATION DE RÉSULTATS DE RECHERCHE

### 3.1- Quelques éléments de la revue de la littérature

#### La clientèle cible : les adultes de niveaux 1 et 2

Une attention particulière est accordée aux travailleurs et aux travailleuses des niveaux 1 et 2 tels que définis par l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994 et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIIA) de 2003. Ces enquêtes internationales révèlent des progrès assez mitigés entre 1994 et 2003. En effet, la proportion de Canadiens et Canadiennes en deçà du niveau 3 n'a pas diminué, comme on aurait pu s'y attendre suivant l'augmentation des niveaux de scolarité. Qui plus est, le nombre de Canadiens et Canadiennes de niveaux 1 et 2 a augmenté en raison de la croissance démographique.

Dans l'ensemble du pays, 48 % de la population en âge de travailler (16-65 ans) – environ 12 millions – n'ont pas le niveau de compétence nécessaire pour bien fonctionner dans le monde du travail actuel. (# 89-552 *www.statcan.ca*, Janv. 2008).

Le Nouveau-Brunswick présente des statistiques inférieures aux moyennes canadiennes : 66 % des Acadiens francophones se situent en dessous du niveau 3, que l'on estime requis pour l'économie moderne et la société du savoir. En général, les adultes des niveaux 1 et 2 sont moins aptes à tirer profit des possibilités d'apprentissage formel, mais aussi des possibilités informelles et autonomes. Par ailleurs, les résultats moyens des personnes qui occupent un emploi sont plus élevés que ceux des personnes qui sont au chômage ou qui ne font pas partie de la population active. Ce constat n'étonne pas puisqu'il est prouvé que la compétence comme un muscle se développe dans la pratique et diminue en l'absence de pratique. « La participation à des activités d'apprentissage, l'application régulière des compétences au travail et à la maison et l'occupation d'un emploi stable semblent avoir un effet favorable sur les compétences en littératie et réduire l'ampleur des pertes de compétences sources? ». Les études indiquent également que les employeurs investissent davantage dans la formation structurée pour leurs employés détenant déjà des diplômes. Les personnes qui occupent des emplois peu spécialisés et qui bénéficieraient le plus d'une formation en milieu de travail sont moins susceptibles de développer leurs compétences parce que l'offre de formation formelle prédomine.

### Quelles compétences cibler lors d'une initiative?

On a pu constater que le mode actif – un projet ou un atelier ponctuel – permet de développer efficacement les compétences. Les compétences se développent en situations concrètes, en interactions réelles. Le développement des compétences se fait beaucoup plus facilement dans l'action et dans l'apprentissage des compétences professionnelles et techniques : es initiatives de formation Très Grande Vitesse (TGV) développé par le CAP en Ontario, et les initiatives de Future Worx en Nouvelle-Écosse le confirment. Les TGV et Future Worx proposent une formation professionnelle et c'est par l'apprentissage professionnel et technique que les autres compétences se développent. La reconnaissance des compétences est un enjeu majeur dans l'approche par compétences. Ce qui semble déterminant pour obtenir une véritable reconnaissance, c'est une forme de certification quelconque.

### 3.2- Quelques éléments de l'enquête terrain

#### Les besoins en matière de développement des compétences pour le maintien au travail

La compétence essentielle *Informatique* obtient le plus haut pourcentage de réponses, suivie de la *Formation continue*. Ces résultats peuvent être attribués à la rapidité des changements technologiques et à l'âge de certains employés. Notons aussi l'utilisation de plus en plus vaste de l'informatique comme moyen de communication et de travail. La *Formation continue* prend la deuxième place, suivie du *Travail d'équipe*. Ces deux compétences

essentielles font également partie du référentiel des compétences génériques. Dans le même ordre d'idée, la *Communication orale* a été cernée comme premier besoin chez les très petites entreprises (TPE). Le développement de ces compétences n'est pas habituellement associé aux programmes de formation conventionnels; les modèles proposés doivent en tenir compte.

Chez les TPE, *Communication* et *Autonomie* représentent près de la moitié des réponses. Les TPE sont souvent des entreprises de services et les équipes sont généralement réduites. Ainsi, l'employé peut devoir accomplir différentes tâches où l'autonomie revêt une grande importance. Pour ce qui est des besoins en compétences techniques, les écarts sont très minces entre les répondants des différents secteurs d'activité. Tous les secteurs expriment des besoins spécifiques.

Les pourcentages pour la plupart des compétences sont assez semblables chez les petites et moyennes entreprises (PME) et les très petites entreprises (TPE). L'enquête démontre que les besoins en compétences techniques et en compétences génériques sont les plus importants, et ils s'équivalent en nombre de réponses. Lorsque l'on compare les résultats obtenus pour l'ensemble des compétences par catégories pour tous les répondants, on note une égalité entre les besoins en compétences techniques et les besoins en compétences génériques (44 %); les répondants soulignent l'importance d'inclure ces deux types de compétences aux modèles proposés. Les compétences essentielles se classent au 3<sup>e</sup> rang.

Les *barrières institutionnelles* représentent entre 66 et 88 % des barrières constatées quant au développement des compétences. On mentionne les catégories *Formation non disponible* et *Formation non adaptée* le plus fréquemment. En ce qui concerne les pistes de solutions, le mentorat est très élevé (30 %); cette piste pourrait être perçue comme une solution par défaut. Le mentorat permet tant bien que mal de contourner certaines barrières institutionnelles.

#### Les besoins en matière de développement des compétences pour l'intégration à l'emploi

Peu de besoins exprimés par les répondants en employabilité sont directement liés aux *compétences*. Les besoins soulevés par ces derniers sont orientés vers des *programmes*. En ce sens, on semble accorder beaucoup d'importance à la reconnaissance des apprentissages par le milieu de travail et les institutions, sous forme de diplomation et de certification obtenue des programmes établis. On pourrait également conclure que les besoins reflètent l'offre limitée de services en région; on nomme ce que l'on connaît. Dans le même ordre d'idées, plusieurs barrières au développement des compétences sont liées aux programmes en place et aux obstacles de reconnaissance des apprentissages, problèmes qui sont de nature institutionnelle. Il existe peut-être dans ces deux messages (besoins et barrières) une recherche de reconnaissance des apprentissages pour les chercheurs d'emploi, sans qu'ils aient à subir tous les désavantages des programmes de formation plus traditionnels et linéaires.

De plus, chez les chercheurs d'emploi, le manque d'argent et de ressources est prédominant comme barrières situationnelles; on peut établir un lien avec les formations disponibles. En effet, elles assurent une reconnaissance (diplomation, certification); cependant, elles sont fréquemment de longue durée (scolarisées et linéaires) et nécessitent l'investissement de ressources importantes chez les adultes sans emploi. Dans cette veine, si le souhait d'améliorer les compétences est lié à un désir d'améliorer la situation financière, les modèles de formation principalement orientés vers l'employabilité à court terme – tout en visant la reconnaissance – semblent être perçus comme des solutions plus durables.

À titre de piste de solution la plus importante, les données de la recherche s'attardent largement à des suggestions visant la modification des programmes. Ces modifications doivent être centrées sur le *développement des bonnes compétences* pour l'apprenant adulte, et ce, en fonction d'*échéanciers réalistes* qui répondent à des *besoins à court ou à moyen terme*, et qui assurent une *reconnaissance des apprentissages et des compétences développées* par une certification quelconque.

#### **4 - PROPOSITIONS DE MODÈLES DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES**

Les modèles proposés découlent de toutes les données pertinentes recueillies lors de la recherche, par l'enquête terrain et la revue de la littérature. Les modèles tiennent compte des besoins, obstacles et pistes de solutions exprimés lors de la cueillette de données. Ils se veulent des sources d'inspiration stimulant les initiatives de développement des compétences pour la population canadienne des niveaux 1 et 2. Il est impossible d'intégrer tous les éléments de solutions amassés en un seul modèle. Ainsi, on élabore trois modèles pour le *Maintien à l'emploi* et quatre modèles pour l'*Intégration à l'emploi*. Cette démarche intègre des composantes permettant à la fois de répondre aux besoins exprimés et de réduire considérablement les obstacles soulevés en matière de développement des compétences.

##### **4.1 - Les modèles de développement des compétences favorisant le maintien au travail**

###### **Modèle centré sur les besoins de l'entreprise**

Ce modèle et ses composantes visent à répondre à des besoins multiples en entreprise. Les interventions sont orientées vers les tâches professionnelles propres à l'entreprise. Ce modèle ne vise donc pas les compétences isolées, mais davantage des profils de compétences intégrées qui supportent les tâches que l'on retrouve en entreprise. Les interventions favorisent l'amélioration de l'efficacité des procédures et des processus.

Les résultats de la recherche démontrent que les besoins exprimés par les entreprises gravitent autour de l'efficacité à court terme; il est alors essentiel pour elles que les initiatives répondent directement à des besoins qui leur sont spécifiques et que les applications se font dans des délais raisonnables. La création de ce modèle et de ses composantes propose des interventions ciblant des initiatives à l'interne, axées sur les

tâches de l'entreprise, ce qui permet de contourner considérablement certaines des barrières soulevées.

###### **Modèle centré sur les besoins de l'industrie**

Ce modèle et ses composantes proposent des interventions qui visent le développement des compétences de façon stratégique. Cette approche permet aux travailleurs et à leurs entreprises de se conformer aux normes de qualification requises par le secteur d'activité de l'industrie dans lequel l'entreprise œuvre (par ex. une entreprise en construction doit assurer le développement des compétences techniques reconnues pour les métiers de la construction). Ce modèle propose donc une approche plus macro, situant les entreprises dans le contexte plus global d'un secteur d'activité donné. Les interventions sont axées sur les compétences techniques, accompagnées de compétences essentielles et génériques, en fonction de la nature des métiers et des professions ciblés. On vise à développer et à reconnaître les compétences techniques appropriées (reconnaissance nécessaire et souvent attestée par une entité externe à l'entreprise). Le but ultime consiste à améliorer et à contrôler la qualité des produits et des services.

Ce modèle répond aux besoins de l'industrie parce qu'il permet de mesurer les compétences et la capacité, puis de les reconnaître de façon formelle, par un système d'attestation quelconque. Ce modèle est donc axé sur le maintien au travail, mais également sur la création de main-d'œuvre mobile à l'intérieur d'une industrie donnée. Ce modèle a pour but de permettre aux participants d'obtenir une reconnaissance basée sur leurs compétences. Il répond aux préoccupations liées à la qualité de la main-d'œuvre, en éliminant les éléments d'une formation plus traditionnelle qui ralentissent généralement le processus d'accès à la reconnaissance. Par ricochet, cette reconnaissance atténuée plusieurs barrières psychosociales liées à l'insécurité et à l'estime de soi; la reconnaissance des compétences a forcément un effet positif sur l'affranchissement de l'individu.

###### **Modèle centré sur les besoins de l'employé**

Ce modèle et ses composantes s'intéressent davantage à développer la culture d'apprentissage des employés plutôt qu'à mesurer leur rendement ou leur capacité. Les interventions portent autant sur le développement personnel que sur la capacité d'exécuter les tâches professionnelles. Les interventions gravitent essentiellement autour des compétences génériques, mais elles sont accompagnées des compétences essentielles et techniques de façon stratégique.

Ce modèle s'articule dans un mouvement d'apprentissage et de formation continus. L'organisation des activités d'apprentissage implique une écoute et une compréhension des besoins exprimés par les employés, afin de créer des situations d'apprentissage qui auront une incidence observable sur leurs tâches professionnelles et sur leur émancipation. En ce sens, ce modèle répond au besoin d'appartenance des employés à l'égard de l'entreprise. Par surcroît, il illustre la considération de l'employeur dans une perspective d'apprentissage continu. Les activités sont donc centrées sur le développement des

employés par l'entremise des composantes de leur milieu de travail. Le développement des compétences génériques occupant une place prépondérante dans la création de ce modèle et de ses composantes, il offre la possibilité de contourner certaines barrières psychosociales et situationnelles par des interventions qui développent le désir d'apprendre sans mesure de rendement et de capacité. Plus précisément, les activités doivent notamment porter sur la communication interpersonnelle, le développement de l'estime de soi, la confiance en soi et la capacité de prise de décision. Toutes ces compétences génériques ont été fortement exprimées comme besoins, mais aussi comme sources de barrières psychosociales.

### 4.2- Les modèles de développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi

#### Modèle centré sur une intention de formation de base

Ce modèle ne vise pas nécessairement le développement des compétences, mais l'acquisition de savoirs spécifiques. Il est très fréquent et il est caractérisé par son intention d'intégration académique. Dans ce type de modèle, la démarche en alphabétisation ou en formation de base est une étape préparatoire à la poursuite d'un parcours scolaire ultérieur; citons par exemple les études générales en récupération scolaire (études secondaires ou équivalence). Ce modèle est déjà bien implanté dans toutes les provinces et répond à un besoin d'intégration scolaire des apprenants adultes des niveaux 1 et 2. Il leur permet d'obtenir à moyen terme un diplôme d'études secondaires pour adultes (DES) ou un diplôme d'études générales (DEG), pour accéder à un autre programme de formation ou à un emploi éventuel. Dans ce contexte, l'objectif d'insertion en emploi est à moyen ou long terme. Le modèle et ses composantes répondent à des besoins de diplomation reconnus par les institutions postsecondaires et le marché du travail. Ainsi, l'obtention d'un DES ou d'un DEG permet l'intégration à des emplois qui exigent au minimum ces diplômes.

#### Modèle centré sur une intention d'intégration en formation professionnelle

Ce modèle mise d'abord sur le développement des compétences essentielles liées à une famille de programmes pour l'apprentissage de métiers. Les compétences essentielles sont ciblées de façon stratégique, car elles servent de passerelle (reconnaissance) aux programmes postsecondaires que l'on retrouve dans cette famille de métiers. Il permet l'apprentissage d'un métier sans un passage obligatoire vers l'obtention d'un diplôme d'études secondaires ou son équivalent.

#### Modèle centré sur une intention d'intégration en employabilité

Ce modèle propose des composantes qui visent l'intégration à l'employabilité à court terme. Les interventions portent sur l'intégration des compétences par projets, laboratoires ou ateliers directement liés au marché du travail en général. L'approche s'inspire de méthodes andragogiques axées sur le développement des compétences génériques qui par ricochet, abordent les compétences essentielles et parfois certaines compétences techniques.

Les besoins exprimés démontrent que l'accès rapide à l'employabilité est une grande préoccupation pour la majorité des adultes sans emploi. Les interventions sous forme d'ateliers ou de laboratoires rendent l'intégration des compétences plus probante. L'objectif étant principalement de développer les compétences génériques avec un accent stratégique sur les compétences essentielles (et parfois sur les compétences techniques), ce modèle prépare le participant à intégrer le milieu du travail selon un échéancier réaliste à court terme.

Parmi la liste des barrières psychosociales et situationnelles exprimées, *La Peur, l'Estime de soi, le Manque de motivation, l'Argent et un Contexte familial non favorable* reçoivent un pourcentage élevé. Ces données justifient la pertinence d'un modèle qui prépare les participants à l'employabilité à court terme. Ce modèle vise à créer des situations d'acquisition de compétences génériques soutenues par des stratégies de développement de la personne. Il propose des composantes fondamentales à la construction d'une base solide qui maximise les chances de réussite d'intégration en emploi.

#### Modèle centré sur une intention de qualifier l'apprenant pour un secteur donné d'activité

Ce modèle favorise l'accès à des emplois qui requièrent une spécialisation reconnue par le secteur industriel visé. Il est donc indispensable d'obtenir une reconnaissance des compétences développées correspondant à celles qui sont requises dans le domaine visé. Les composantes impliquent nécessairement le développement des compétences techniques, lesquelles sont souvent la base de la reconnaissance de l'industrie pour la qualification du milieu de travail. Le développement des compétences essentielles et génériques est alors complémentaire au développement des compétences techniques, et il est incontournable pour les adultes des niveaux 1 et 2.

Les données démontrent clairement que le processus d'intégration à l'emploi fondé sur le développement et la reconnaissance des compétences techniques liées à une profession ou à un métier est insatisfaisant, tant pour les employeurs que pour les individus. En effet, ces processus dépassent trop souvent des délais raisonnables permettant l'intégration sur le marché de l'emploi. Ce modèle donne l'occasion aux adultes des niveaux 1 et 2 de développer et de faire reconnaître dans un délai raisonnable les compétences techniques et spécialisées relatives à un secteur d'emploi donné. Il permet en outre d'intégrer les compétences génériques et essentielles qui assureront une complémentarité, afin qu'une qualification soit possible selon les exigences de l'emploi ou du secteur. Ce modèle implique donc des composantes qui accélèrent le processus de qualification et par conséquent, l'intégration à l'emploi.

Ce modèle s'inspire directement des obstacles exprimés quant à la difficulté de faire reconnaître des compétences techniques sans un passage scolaire obligatoire qui n'a pas de lien direct avec le métier visé. Toutes les composantes de ce modèle évoluent vers une qualification reconnue par un secteur selon une approche par compétence.

# Chapitre 2 : Mise en contexte du projet

## 2.1 Objectifs du projet de recherche

En 2010 et 2011, la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB) mène un projet de recherche intitulé *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail (MCAT)*. Cette recherche porte particulièrement sur les *compétences de la main-d'œuvre des niveaux 1 et 2 et plus spécifiquement sur les compétences en employabilité liées au travail en milieu rural et semi-urbain. Essentiellement, le projet tente d'étudier les liens entre les besoins de développement des compétences chez les travailleurs et les travailleuses en emploi et sans emploi et leur intégration et/ou maintien sur le marché du travail*. À la fin du projet, on doit donc proposer au Bureau pour l'alphabétisation et les compétences essentielles (BACE) du gouvernement fédéral des modèles de développement des compétences en ce sens.

Les objectifs du projet sont les suivants :

- Enquêter sur les besoins, les défis, les obstacles et les pistes de solutions dans le contexte du développement des compétences des travailleurs en emploi et des chercheurs d'emploi dans le nord-est du Nouveau-Brunswick.
- Répertoire dans la revue de la littérature des initiatives qui pourraient appuyer l'élaboration de modèles novateurs pour le développement des compétences de la main-d'œuvre francophone du Canada.
- Sélectionner, adapter ou développer des modèles de développement des compétences qui pourraient être adaptés aux multiples contextes afin de favoriser efficacement l'essor de l'alphabétisme dans les collectivités francophones du Canada rural et semi-urbain, compte tenu des conditions socioculturelles et socioéconomiques de ces régions.

Les modèles de développement des compétences doivent être pertinents pour les milieux ruraux et semi-urbains partout au Canada, de par la nature nationale du projet de recherche. L'équipe de recherche ajoute toutefois un objectif supplémentaire propre au terrain de recherche :

- Sélectionner, adapter ou développer des modèles inclusifs de développement des compétences qui pourraient appuyer plus spécifiquement le développement de la littératie dans les collectivités rurales et semi-urbaines du Nouveau-Brunswick, considérant les défis des collectivités francophones et anglophones.

## 2.2 Grands paramètres du projet de recherche

### 2.2.1 Le concept de compétence

Le projet portant sur la proposition de modèles de développement des compétences pour les adultes des niveaux 1 et 2 en milieu rural et semi-urbain, il nous paraît important de nous appuyer sur des définitions claires du concept de compétence. Il est difficile d'en donner une seule définition. Nous optons tout de même de nous en remettre à

des définitions qui inscrivent la compétence dans l'accomplissement de tâches au travail, puisque la toile de fond du projet est l'employabilité.

**Compétence (Générale):** *capacité d'une personne à exercer une responsabilité ou à exécuter une tâche* - Landry, F. (1987).

**Compétence (Spécifique formation/apprentissage):** *ensemble des dispositions (connaissances, habiletés et attitudes) qui permettent à une personne d'accomplir d'une façon adéquate une tâche ou un ensemble de tâches* (Legendre, 3<sup>e</sup> édition, 2005).

Dans ce sens, *une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre (Le Haut Conseil de l'Éducation en France). Elle se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en aptitudes physiques. Les trois savoirs sont intimement liés.*

En fonction de sa nature, on peut supposer que le développement efficace des compétences repose sur un va-et-vient stratégique entre l'apprentissage théorique (partie potentielle) et l'action pratique (réalisation de la tâche). Ce va-et-vient stratégique entre théorie et action est un élément important des modèles proposés.

### Type de compétences ciblées par le projet

Nous avons ciblé divers types de compétences dans le cadre du projet, lesquelles sont présentées en catégories de compétences pouvant soutenir l'exécution de tâches au travail. Cette façon de procéder vise deux principaux objectifs. D'une part, cette catégorisation permet de faciliter la cueillette, la saisie et le traitement des données. D'autre part, elle favorise l'adaptation ou le montage des modèles retenus. Les quatre types de compétences ciblées :

- Les compétences essentielles (CE)
- Les compétences génériques (CG)
- Les compétences langagières en langue seconde (CL)
- Les compétences techniques/spécialisées (CT)

Dans le contexte de l'exécution d'une tâche, nous croyons que ces divers types de compétences s'imbriquent les uns aux autres, une compétence complétant ou soutenant l'autre dans le processus d'apprentissage ou encore dans l'action.

### Une brève description des catégories de compétences

**Compétences essentielles :** Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC) considère les compétences essentielles comme les neuf compétences fondamentales qui permettent

la pleine participation des adultes au *marché du travail* et dans la collectivité. Elles sont indispensables à une grande variété de *tâches* que l'on rencontre au travail ou dans le quotidien. Ce sont les neuf compétences suivantes : lecture de textes, utilisation de documents, calcul, rédaction, communication verbale, travail d'équipe, capacité de raisonnement, informatique et formation continue.

**Compétences génériques :** Tout comme les compétences essentielles, ces compétences agissent comme fils conducteurs entre les différentes expériences des gens (travail, vie de famille, projets personnels). Elles ne sont pas reliées à une fonction précise comme les compétences spécialisées, mais elles se développent dans toutes sortes de situations d'apprentissage et elles se transfèrent dans l'action. Plusieurs compétences génériques jouent un rôle déterminant dans l'engagement social, familial et professionnel. Voilà pourquoi elles sont considérées comme des compétences de base (Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA), 1995, p. 21).

**Compétences langagières en langue seconde :** Il s'agit de la connaissance que possède un individu d'une langue ou encore de son habileté à l'utiliser en contexte (Legendre, 3<sup>e</sup> édition, 2005). Pour les communautés francophones et acadiennes du Canada, l'apprentissage fonctionnel de certains éléments stratégiques de l'anglais peut s'ajouter au développement des compétences en langue première pour permettre aux apprenants d'exécuter les tâches requises en milieu de travail anglo-dominant.

**Compétences techniques, spécialisées ou professionnelles :** Ce sont des compétences qui permettent d'exercer un métier. Elles sont généralement associées à des fonctions de travail et sont traditionnellement ciblées dans les programmes offerts par des agences spécialisées en milieux institutionnels (collèges communautaires et les institutions scolaires) ou en milieux de travail (employeurs ou syndicats).

### 2.2.2 Le concept de main-d'œuvre des niveaux 1 et 2

#### La clientèle cible : les adultes de niveaux 1 et 2

Une attention particulière est accordée aux travailleurs et aux travailleuses des niveaux 1 et 2, tels que définis par l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) de 1994 et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003. Ces enquêtes internationales révèlent des progrès assez mitigés entre 1994 et 2003. En effet, la proportion de Canadiens et Canadiennes en-deçà du niveau 3 n'a pas diminué, comme on aurait pu s'y attendre suivant l'augmentation des niveaux de scolarité. Qui plus est, le nombre de Canadiens et Canadiennes de niveaux 1 et 2 a augmenté en raison de la croissance démographique. Le Nouveau-Brunswick présente des statistiques inférieures aux moyennes canadiennes : 66 % des Acadiens francophones se situent en-dessous du niveau 3.

Pour déterminer les niveaux d'alphabétisme dans le cadre des grandes enquêtes internationales sur l'alphabétisation des adultes (EIAA 1994 et EIACA 2003<sup>1</sup>), on cible trois compétences clés : *la Lecture et compréhension de textes, la Compréhension de textes schématiques*

*(utilisation de documents) et la Numérotie (calcul)*. Ces trois compétences ont été évaluées selon cinq niveaux de complexité, en fonction du niveau de difficulté des tâches propres à chaque compétence évaluée. Dans l'EIAA et l'EIACA, les niveaux de complexité sont déterminés par un pointage obtenu sur une échelle de 500 points.

Plusieurs des personnes de niveau 1 sont au travail : en Atlantique, 47 % des personnes au niveau 1 et 60 % des personnes au niveau 2 avaient un emploi en 2003 (Satya Brink, répercussions de l'EIACA de 2003, exposé 2006). Par ailleurs, les résultats moyens des personnes qui occupent un emploi sont plus élevés que ceux des personnes qui sont au chômage ou qui ne font pas partie de la population active. Ce constat n'étonne pas puisqu'il est prouvé que la compétence, comme un muscle, se développe surtout dans l'application et diminue en l'absence de pratique. « La participation à des activités d'apprentissage, l'application régulière des compétences au travail et à la maison et l'occupation d'un emploi stable semblent avoir un effet favorable sur les compétences en littératie et réduire l'ampleur des pertes de compétences » (Lurette, 2011). Les études indiquent également que les employeurs investissent davantage dans la formation structurée pour leurs employés détenant déjà des diplômes. Les personnes qui occupent des emplois peu spécialisés et qui bénéficieraient le plus d'une formation en milieu de travail sont moins susceptibles de développer leurs compétences parce que l'offre de formation formelle prédomine.

### 2.2.3 Le concept de milieu rural

Les modèles proposés dans le cadre de ce projet sont développés en fonction d'une application pour les contextes ruraux et semi-urbains. Pour définir le milieu rural, nous optons pour une définition néo-brunswickoise nous permettant de bien circonscrire notre terrain de recherche. Nous englobons dans les régions rurales ou semi-urbaines du Nouveau-Brunswick toutes les régions situées à l'extérieur des trois grands centres, soit Moncton, Fredericton et St-John (*Rural and Small Town Program*, Université Mount Allison, 2008). Ainsi, pour la mise en place des modèles proposés dans chacune des provinces canadiennes, il faudra bien définir les régions rurales dans lesquelles ceux-ci pourraient s'appliquer.

### 2.2.4 Le concept de modèle

Nous avons également appuyé nos modèles sur des définitions assez générales de modèles pédagogiques. Les deux définitions de modèle pédagogique suivantes ont orienté le développement des modèles proposés.

« *Modèle présentant de façon coordonnée certaines propriétés d'un type particulier d'enseignement et d'un type particulier d'apprentissage, et constituant une représentation de la relation qui existe entre eux.* » (Legendre 2005, 3<sup>e</sup> édition).

« *Représentation d'un certain type d'organisation de la situation pédagogique, en fonction de buts et d'objectifs globaux particuliers, et qui intègre un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive.* » (Sauvé L., 1992).

<sup>1</sup> L'EIACA de 2003 a également évalué une quatrième compétence, la *Résolution de problèmes*. Toutefois, cette compétence n'a pas été évaluée lors de l'EIAA de 1994. Elle ne peut donc servir de points de repère pour évaluer l'amélioration et a fait l'objet de peu de commentaires (Corbeil, 2006).

# Chapitre 3 : Méthodologie de la recherche

Ce chapitre présente la démarche méthodologique encadrant l'ensemble de la recherche. Il décrit notamment le type de recherche préconisé, la démarche générale de la recherche, les méthodes de collecte et d'analyse des données, les limites de la recherche, et certains éléments méthodologiques propres aux volets enquête terrain et revue de la littérature.

La recherche repose sur trois axes principaux de cueillette de données : les **besoins** en matière de développement des compétences; les **obstacles/barrières** qui limitent le développement des compétences; et les **pistes** de solutions favorisant le développement des compétences (les BOP). La recherche porte sur deux clientèles cibles, soit les travailleurs en emploi et les chercheurs d'emploi du nord-est du Nouveau-Brunswick. On tente de répondre à la question suivante :

*Quelles sont les conditions à mettre en place pour assurer le développement des compétences appropriées pour favoriser le maintien au travail de la main-d'œuvre, ou pour favoriser l'intégration à l'emploi chez les individus en recherche d'emploi et ce, dans les divers contextes étudiés (économie rurale, travailleurs niveaux 1 et 2, contexte francophone)?*

## 3.1.1 Type de recherche

Le type de recherche préconisé dans ce projet est de nature qualitative. « La méthode qualitative permet d'approfondir la compréhension de phénomènes complexes qui n'ont pas encore été étudiés. » (Deslauriers et Kérisit, *dans Poupart, 1997*). « Cette forme de recherche met l'accent sur la compréhension du sens que les acteurs donnent à leur expérience telle qu'ils la vivent. » (Savoie-Zajc, 2000). En effet, cette recherche se veut qualitative et interprétative, car elle entend sonder la perception des employeurs et des intervenants en employabilité sur les trois axes suivants : besoins en matière de développement des compétences, barrières limitant le développement des compétences et pistes de solutions proposées pour mieux développer les compétences chez les adultes des niveaux 1 et 2.

Une démarche qualitative/interprétative se moule à la réalité des répondants et des participants. Ainsi, l'activité même de la recherche évolue avec et pour les participants. L'activité de recherche est par conséquent légitimée auprès des participants, par sa pertinence et son accessibilité. Le type de recherche proposé se situe au cœur même de la vie quotidienne des acteurs et cherche à mieux comprendre cette vie pour ensuite agir sur elle. De plus, elle se déroule en tenant compte des apprentissages des chercheurs à propos du sens qui prend forme pendant la recherche. C'est une démarche qui poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires, pouvant déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus (Savoie-Zajc, 2000). Dans cette veine, les modèles générés par cette recherche se veulent aussi pragmatiques et utilitaires que possible pour répondre aux besoins et traiter des obstacles émergents lors des analyses des problématiques et enjeux reconnus.

## 3.1.2 Déroulement général de la recherche qualitative

La recherche tente de répondre à une question principale de recherche : quelles sont les conditions à mettre en place pour assurer le développement des compétences appropriées pour favoriser le maintien au travail de la main-d'œuvre, ou pour favoriser l'intégration à l'emploi chez les individus en recherche d'emploi et ce, pour des adultes de niveaux 1 et 2 en contexte rural et francophone? Pour répondre à cette question, nous avons entrepris un cycle de trois phases :

- L'échantillonnage théorique.
- La collecte de données.
- L'analyse inductive des données. Nous souhaitons par ces travaux proposer des modèles de développement des compétences qui sont en mesure de répondre à la principale question de recherche.

### L'échantillonnage théorique

Le choix de nos échantillons repose essentiellement sur les entreprises et les intervenants en employabilité pour le maintien et l'intégration à l'emploi de trois régions : Péninsule acadienne, Restigouche, Chaleur. Ces échantillons ont permis d'obtenir des informations pertinentes pour comprendre les enjeux qui touchent le développement des compétences de la main-d'œuvre telles que perçues par les employeurs et les intervenants en employabilité de ces régions.

Pour orienter notre choix, nous avons tiré profit des listes disponibles sur les sites de Réseaux Entreprise du nord-est du Nouveau-Brunswick. Nous avons aussi eu recours à d'autres réseaux de l'Internet et à l'expérience des chercheurs et de la coordination. Ces échantillons ont pour objectif d'offrir une représentation assez complète des différents contextes entrepreneuriaux et sociaux existant en régions rurales et semi-urbaines du nord-est du Nouveau-Brunswick. Les contacts sont établis par appels téléphoniques, courrier électronique et par le porte-à-porte. Outre les employeurs, on rencontre les intervenants en employabilité de tout genre. À ces groupes s'ajoutent les enseignants et apprenants en alphabétisation et en études générales, les responsables d'associations, de municipalités et de syndicats. Le nombre de rencontres effectuées découle de l'échéancier plutôt que d'un objectif nominal.

### La collecte de données

Deux chercheurs parcourent les régions Restigouche, Chaleur et Péninsule acadienne. Ils rencontrent les employeurs de ces régions, mais également des intervenants et partenaires impliqués et intéressés par le développement des compétences de la main-d'œuvre. Le troisième chercheur se consacre surtout à la recherche documentaire. Les modèles sont donc conçus à partir de deux sources principales de données, soit les données empiriques de l'enquête terrain issues des rencontres individuelles et de groupe, et les données théoriques tirées des écrits consultés dans le cadre de la revue de la littérature (voir tableau de la page suivante).

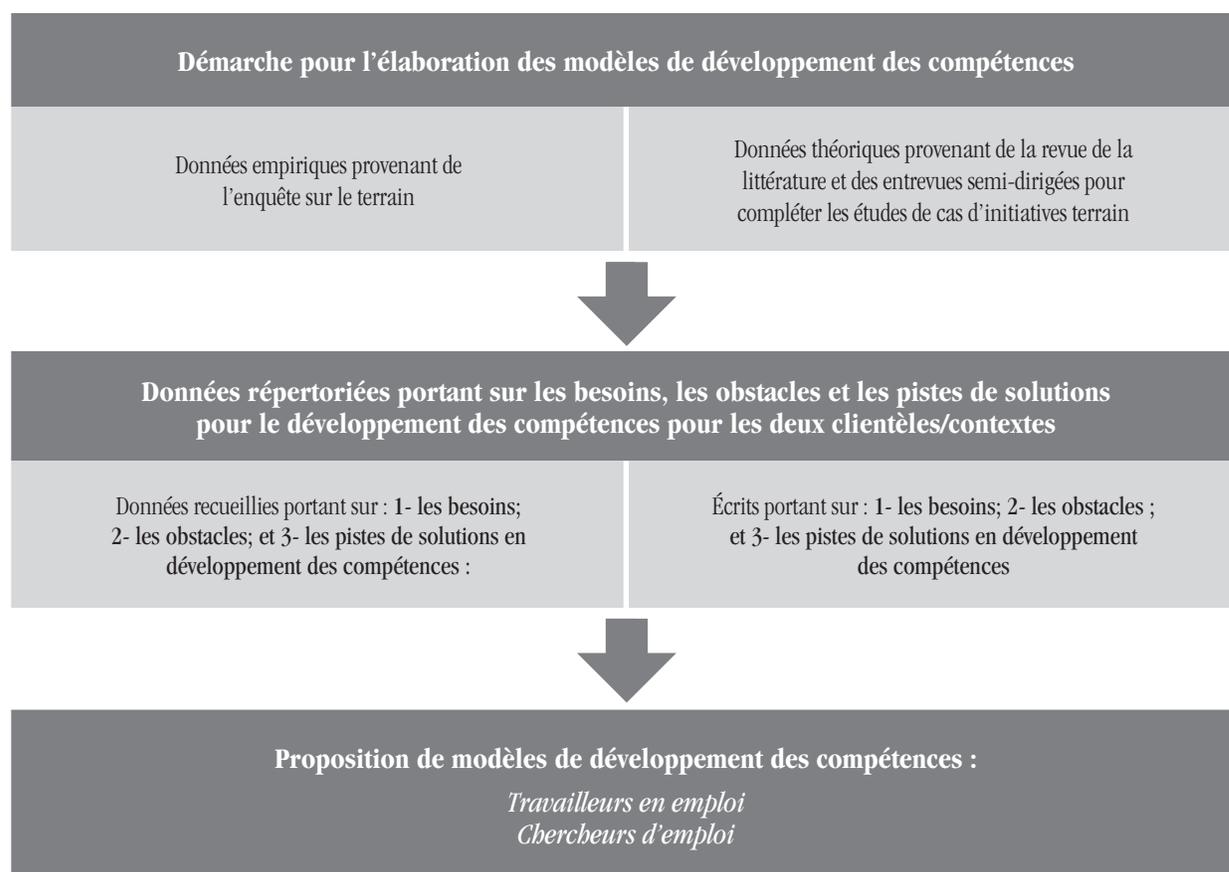
La collecte de données qui convient le mieux à notre type de recherche est le mode par enquête. Pour ce qui est du volet enquête terrain, l'entrevue individuelle ou de groupe permet de recueillir un maximum d'informations en donnant l'occasion aux personnes interviewées de s'exprimer sur les besoins, les obstacles/barrières et les pistes de solutions. Pour ce faire, nous choisissons l'entretien individuel semi-dirigé et ouvert et les groupes focus. Ces méthodes nous semblent les moyens les plus efficaces pour récolter le maximum d'information en peu de temps et pour bien saisir les représentations et les perceptions de chaque employeur et de chaque intervenant en matière de maintien au travail et d'intégration à l'emploi.

### **L'analyse inductive des données : les moyens utilisés pour colliger les données recueillies**

Le recours aux entretiens individuels et de groupe génère un grand

nombre de données, tout comme l'analyse des écrits. Nous avons donc circonscrit les données de manière à cibler celles qui sont directement liées aux thèmes abordés par la recherche<sup>1</sup>. Lorsque possible, les données sont classées en fonction du type de compétences auxquels elles se réfèrent. Cette première étape de traitement des données nous mène au codage des données. Pour tous les besoins, barrières et pistes de solutions exprimés, un référentiel est établi pour colliger les données.

La saisie des données se fait par l'intermédiaire de la base de données « Access ». La formulation des requêtes est essentiellement fondée sur les BOP (*besoins, obstacles, pistes de solutions*). Les requêtes formulées incluent également les trois regroupements suivants : BOP par région, BOP par grands secteurs d'activité et BOP par secteurs d'activité économique. Pour toutes ces catégories, les analyses traitent de l'ensemble des entreprises et également de façon distincte des PME et des TPE.



<sup>1</sup> Toutes les autres données étaient classées en sous-thèmes pour un éventuel besoin d'analyse, possiblement à d'autres fins, soit dans le cadre d'une autre recherche ou d'autres projets.

Tous les résultats relatifs à l'intégration à l'emploi sont également quantifiés de façon distincte de ceux qui sont liés au milieu de travail. Le classement des besoins et pistes de solutions est établi en fonction de

quatre types de compétences : compétences essentielles, compétences génériques, compétences langagières et compétences techniques :

Compétences essentielles	Compétence génériques <sup>2</sup>	Compétences langagières en langue seconde	Compétences techniques
Communication Rédaction Travail d'équipe Informatique Formation continue Utilisation de documents Calcul Lecture Capacité de raisonnement	La confiance en soi La débrouillardise L'esprit d'équipe La facilité d'adaptation La facilité à apprendre de ses expériences La facilité à faire des tâches répétitives La facilité à travailler sous pression La facilité à communiquer Le sens de l'observation Le sens de l'organisation Le sens des relations interpersonnelles Le sens des responsabilités Le sens du travail bien fait La facilité de persévérer La confiance aux autres La maîtrise de soi La créativité La facilité à résoudre des problèmes La facilité à se fixer des objectifs La facilité de persuasion L'esprit d'initiative Le leadership La vision globale	Lire Écrire Converser Écouter	(Voir annexe 2)

Pour ce qui est des barrières, trois sous-catégories sont créées : institutionnelles, situationnelles et psychosociales. Ces divisions permettent l'analyse plus exhaustive selon la nature de la barrière.

### 3.1.3 Des limites de la recherche

Certaines des personnes interviewées sont directement touchées par la problématique à l'étude, alors que d'autres agissent comme des intermédiaires, des porte-paroles au nom d'autres personnes directement touchées, soit les travailleurs et travailleuses en emploi ou sans emploi. Or, nous n'avons pu communiquer avec une partie

de cette clientèle cible, soit les travailleurs et travailleuses. Les données reposent essentiellement sur la perception de propriétaires d'entreprises, d'intervenants en maintien à l'emploi et en intégration à l'emploi, de porte-paroles, de gestionnaires, d'enseignants aux adultes et d'apprenants adultes. Pour ce qui est des TPE ayant peu d'effectifs, les employeurs avaient une idée plus soutenue des besoins de développement des compétences à l'intérieur de l'entreprise; une perception appuyée par une connaissance plus globale de leur environnement entrepreneurial. Le manque de ressources et de temps a également imposé des limites à cette recherche. De plus, il a été impossible de prendre contact avec certaines entreprises et intervenants.

<sup>2</sup> ICÉA 2011, Identifier des compétences génériques, pour favoriser l'autonomie des adultes, un référentiel de l'ICÉA. Référentiel de compétences génériques développé par l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) dans le cadre de l'actualisation de l'outil Nos compétences fortes, publication à venir.

### 3.2 Éléments méthodologiques du volet enquête terrain de la recherche

#### 3.2.1 Les moyens utilisés pour la cueillette des données

Comme nous l'indiquions précédemment, l'entrevue individuelle et de groupe permet de recueillir un maximum d'informations et donne l'occasion aux personnes interviewées de s'exprimer sur les questions de besoins, obstacles/barrières et pistes de solution dans le cadre du projet MCAT. Pour l'enquête terrain, nous choisissons donc de recourir aux entretiens individuels semi-dirigés ouverts et aux groupes focus.

#### L'entrevue individuelle semi-dirigée

L'une des stratégies de cueillette de données consiste à tenir des entretiens individuels de type semi-dirigé ouvert. L'approche de recherche adoptée met l'accent sur la perception et l'expérience des employeurs et des intervenants qui œuvrent pour le maintien à l'emploi et l'intégration à l'emploi. La méthode phénoménologique (étude et compréhension des phénomènes) met l'accent sur la perception des intervenants et sur leur expérience professionnelle auprès des clientèles cibles. L'objectif de ces entrevues est de mieux discerner la complexité des besoins et des barrières de la main-d'œuvre en milieu rural et semi-urbain. Ces données allaient permettre d'optimiser la réflexion pour la création des modèles de développement des compétences.

Il importe de souligner que les entretiens individuels ont aussi permis de recueillir des données auprès des responsables d'associations, de municipalités et de syndicats (voir annexe 3). En raison de la distance, certains entretiens sont tenus par téléphone.

#### Le groupe focus

Avec les intervenants en maintien<sup>3</sup> à l'emploi et en intégration à l'emploi, les enseignants et les apprenants, les rencontres sont réalisées sous forme de groupes focus. Pourquoi organise-t-on des groupes focus dans le cadre du projet de recherche de la FANB? Pour obtenir les points de vue des participants clés sur un sujet et dégager les positions du groupe. Pour ce faire, on élabore une liste de questions au soutien des discussions de groupe. En fait, il s'agit de formuler des questions centrées sur les thèmes prioritaires à débattre pour répondre aux objectifs du projet. Chaque liste de questions est revue selon la nature du groupe cible. Lors de l'entretien, il appartient à l'intervieweur/animateur d'orienter le sujet vers le thème approprié. La collecte des données des groupes focus bénéficie d'un enregistrement sonore. Ces enregistrements sont par la suite transcrits afin de retenir les thèmes abordés.

#### Déroulement du groupe focus (entrevue de groupe)

- Présentation des participants
- Mise en contexte du groupe focus et du projet de recherche par l'animateur
- Discussion portant sur le repérage des besoins pour la clientèle en milieu de travail/sans emploi en matière de développement des compétences

- Discussion portant sur le repérage des défis/obstacles auxquels fait face cette clientèle en matière de développement des compétences
- Exploration de piste de solutions possibles
- Exploration de sources supplémentaires de données pertinentes pour la nature du projet
- Période de questions et de discussion libre sur le projet et les enjeux pour la clientèle en milieu de travail.

#### 3.2.2 Éléments méthodologiques propres la recherche terrain pour le développement des compétences en milieu de travail (maintien en emploi)

#### La méthode de collecte et d'analyse des données auprès des entreprises et des intervenants pour le milieu de travail

Deux chercheurs parcourent le terrain pour réaliser une cueillette de données auprès des employeurs de ces régions et auprès des différents intervenants et partenaires impliqués et intéressés par le *développement des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail*. Ils entrent en contact avec les employeurs et les intervenants par des rendez-vous téléphoniques, du porte-à-porte et le courrier électronique. Les appels téléphoniques s'avèrent le moyen le plus efficace. Le porte-à-porte donne lieu à la rencontre de quelques entrepreneurs. Cependant, la présence et/ou la disponibilité de ces entrepreneurs et dirigeants d'entreprises est plutôt rare. Pour ce qui est de l'envoi de courriels, électroniques, nous comprenons rapidement que cette stratégie de prise de contact est peu efficace.

#### L'échantillonnage

Voici l'échantillonnage des entreprises des régions Péninsule acadienne, Restigouche et Chaleur que nous avons rencontrées dans le cadre de la recherche :

Nous avons communiqué avec 86 employeurs.

- 51 PME (petites et moyennes entreprises de dix employés et plus)
- 35 TPE (très petites entreprises de deux à neuf employés)

De ces 86 employeurs, 75 ont accepté de nous accorder une entrevue (voir annexe 4).

- 50 PME
- 25 TPE
- Sept responsables de municipalité

Autres participants (voir annexe 2).

- Associations locales et régionales
- Syndicats locaux, provinciaux et nationaux
- Chambres de commerce
- Municipalités du nord-est du N.-B.

<sup>3</sup> Un groupe focus est une démarche de consultation et de recherche qui permet d'obtenir des informations qualitatives, du contenu important pour bien comprendre ce que les gens pensent. Le groupe focus réunit de 6 à 12 participants, dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier. Le groupe focus ressemble à l'entrevue de groupe, mais s'en distingue par la volonté de rassembler un groupe relativement homogène.

Selon la taille de l'entreprise visitée, deux chercheurs peuvent être présents à l'entrevue. Un premier chercheur réalise l'entrevue, alors que l'autre se charge de noter les données pertinentes. Les entretiens durent habituellement environ une heure. L'entretien téléphonique permet également de collecter des données auprès des responsables d'associations, de municipalités, de syndicats, de centres hospitaliers qui ne peuvent rencontrer les chercheurs en personne. Par la suite, toutes les entrevues sont transcrites dans des fiches techniques. Les données liées aux objectifs de la recherche sont classées, puis entrées dans une banque de données.

### **Déroulement de l'entrevue individuelle**

#### *Préparation de l'entretien individuel avec les entreprises*

- Présentation de l'interviewé et de l'intervieweur(s)
- Présentation du but de la recherche
- Quelques mots sur la confidentialité
- Déterminer le temps alloué à l'entrevue
- Mentionner que l'entrevue sera enregistrée si nécessaire
- Mentionner qu'un chercheur prendra des notes durant l'entrevue

#### *Données techniques*

- La nature de l'entreprise
- Le nombre d'employés ou de membres, selon la nature de l'entrevue

#### *Déroulement de l'entretien*

- S'assurer que l'entretien se déroule dans un climat et un contexte rassurant et confortable
- Porter attention aux éléments non verbaux qui se présentent au cours de l'entretien
- Formuler des questions ouvertes
- Utiliser le vocabulaire de l'interviewé
- Démontrer de l'intérêt, de l'empathie en évitant les interruptions
- Faire preuve de respect face aux interruptions possibles au lieu de travail

#### *Conclusion*

- Proposer à l'interviewé de participer à un forum au cours duquel seront proposés les modèles
- Terminer l'entretien avec chaleur et en communiquant son appréciation

### *3.2.3 Éléments méthodologiques propres à la recherche terrain pour le développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi*

#### **La méthode de collecte et d'analyse des données auprès des intervenants pour l'intégration à l'emploi**

Pour l'intégration à l'emploi, les méthodes sélectionnées sont les groupes focus et les entrevues individuelles. Au cours de cette démarche, onze groupes focus sont formés et dix entrevues individuelles sont réalisées (voir annexes 5 et 6). Ces rencontres comportent un volet exploratoire, pour sonder la perception des intervenants et autres acteurs qui œuvrent auprès de la clientèle cible, les sans-emploi. Les mêmes trois axes font l'objet de l'enquête : les besoins en matière de développement des compétences, les barrières limitant le développement des compétences et les pistes de solutions proposées.

Les entretiens pour les groupes focus et pour les entrevues individuelles sont de type semi-dirigé ouvert. Cette méthode phénoménologique met l'accent sur la perception des intervenants et sur leur expérience professionnelle auprès des sans-emploi. Ces rencontres visent à mieux discerner la complexité des besoins et des barrières des sans-emploi en milieu rural et semi-urbain. Les données allaient permettre d'optimiser la réflexion pour la création des modèles de développement des compétences pour les sans-emploi.

#### **L'échantillonnage**

Notre échantillon est essentiellement composé d'intervenants d'intégration à l'emploi qui œuvrent auprès des sans-emploi. Pour orienter notre choix, nous tirons profit des listes disponibles sur Internet et de l'expérience des chercheurs. Onze groupes focus sont formés et dix entrevues individuelles sont réalisées (voir annexes 5 et 6).

### **3.3 Éléments méthodologiques pour le volet revue de la littérature**

#### *3.3.1 Phases de développement de la revue de la littérature*

La recherche terrain et la revue de la littérature se déroulent en parallèle, jusqu'au croisement des données respectives au moment de la conception des modèles. Cette revue est d'abord caractérisée par un spectre large, cherchant à cerner ce qui serait le plus pertinent pour soutenir des modèles de développement de compétences.

#### **Changement du centre d'intérêt de la recherche**

Tout comme le projet, la revue de la littérature évolue en cours de route. Au début, nous visions particulièrement la recherche de modèles et outils favorisant efficacement la formation en compétences essentielles en milieu de travail. La lecture s'attarde au départ à tous les outils proposés par le BACE, sous leurs catégories : sensibilisation, évaluation, apprentissage et aide à la formation. Si certains de ces outils semblaient pertinents en 2009, d'autres le sont moins. Leur réexamen en 2011 révèle que la plupart de ces outils ont été élaborés pour des contextes différents et des cultures différentes. Ils ont de plus été assemblés par sujets, mais sans lien explicite avec le profil d'une organisation formatrice ou apprenante.

Ces aspects soulèvent toute l'importance d'adapter les outils au contexte d'utilisation, ce que le BACE autorise et encourage.

En mars 2010, le projet circonscrit davantage son optique de recherche, tout en précisant ses axes de recherche en fonction des besoins, obstacles et pistes de solutions en matière de développement des compétences. Le projet élargit également le concept de compétences pour éviter de se limiter à l'étude des compétences dites essentielles et leurs liens avec l'employabilité. La quête d'information s'oriente sur ce qui est à l'origine du développement de *l'ensemble des compétences en employabilité*. La quête d'information se précise également, délaissant la recherche d'outils génériques. Nous axons plutôt la recherche vers *les besoins, les obstacles et les pistes de solutions* pour les minorités francophones et les collectivités rurales et semi-urbaines : nous consultons des rapports de recherche, des initiatives en milieu de travail bien documentées, quoique surtout en anglais. À la lumière des besoins des communautés, nous ouvrons la recherche sur les initiatives *d'intégration à l'emploi* pour mobiliser les personnes qui veulent travailler dans la communauté. L'éventail des personnes à qui s'adressait notre recherche s'est alors ouvert à tous les intervenants en employabilité de la communauté, non seulement aux employeurs.

La recherche élargie se poursuit. On considère une variété de sujets relatifs à la motivation, à l'apprentissage des personnes adultes des niveaux 1 et 2 et aux conditions qui facilitent l'implantation d'une initiative de développement des compétences en milieu de travail. Une première documentation est produite sur l'approche par bénéfices perçus, telle que préconisée par les syndicats ACAM (Association canadienne des administrateurs municipaux) et CUPE-SCFP (Syndicat canadien de la fonction publique) : les recommandations pour implanter une culture de l'apprentissage paraissent très pertinentes à l'époque.

Le projet s'étant ouvert à la clientèle en intégration à l'emploi, il est difficile de trouver de la documentation sur ce type d'initiatives. Au printemps 2011, un nouvel apport de documentation pertinente survient par un concours de circonstances : la documentation inédite issue de l'ICÉA, les résultats de la recherche WESCan du groupe PTP de Toronto et la version finale du modèle intégré du Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) – abordant tous deux la problématique de l'intégration. Le modèle WESCan, propose une piste de travail, celle d'un modèle visant à cerner ce qui est commun à toute initiative d'intégration, quel que soit l'objectif. Le modèle intégré du RESDAC est beaucoup plus explicite quant aux diverses catégories de compétences à développer pour l'employabilité. En outre, il est assez large pour s'adresser aux types de clientèles que nous ciblons, celle en emploi et celle en recherche d'emploi. En ce qui a trait au milieu de travail, cela vient étoffer l'approche des syndicats en milieu municipal.

### 3.3.2 Les étapes de la revue de la littérature

Voici les étapes successives :

- La collecte des données
- Le processus d'intégration des données
- La présentation des initiatives sélectionnées pour une première analyse en équipe
- L'analyse et les constatations issues de la revue de la littérature

#### La chronologie de la collecte des données

- La direction : fin 2009, une recherche plutôt aléatoire pour repérer les sources de données pertinentes, ciblant initialement la recherche d'outils et de modèles pour le milieu de travail.
- Informations consignées dans les fiches de lecture documentant les sources y compris quelques extraits significatifs et des commentaires personnels. D'abord classées selon la logique des outils de sensibilisation, d'évaluation, d'apprentissage et d'aide à la formation, des rubriques étant ajoutées au fil des progrès de la recherche.
- Le classement : les fiches de lectures sont consignées dans un dossier *Suivis de lecture*. Correspondant à chacune de ces fiches de lecture, le document intégral est classé dans un dossier *Bibliothèque*. La première bibliographie est inspirée de celle du BACE : sensibilisation, évaluation, apprentissage, outils de soutien, profils. Ces rubriques sont ensuite divisées en *outils et études*. Puis de nouvelles rubriques sont insérées : enquêtes générales et par secteur, modèles, initiatives, etc.
- Dès 2010, une recherche élargie aux problématiques de motivation et d'implantation; quelques initiatives en développement des compétences; fiches de lecture et un nouveau classement qui reflète les besoins, les obstacles et les pistes de solutions.
- Recherche en anglais pour cerner plusieurs initiatives dans cette langue destinées au milieu de travail; traitées comme des études de cas pour tirer une information plus analytique. Lecture et traduction-maison pour en ressortir de nouvelles fiches organisant l'information selon la thématique interne de recherche sur les besoins, obstacles et pistes de solutions.
- Lecture rapide sur des programmes gouvernementaux, lesquels portent davantage sur la logistique. On observe que la plupart des pays et provinces adoptent une approche par compétence. Cette documentation est consignée à l'interne, mais n'apparaît pas dans la revue de la littérature puisque le mandat de notre recherche n'est pas d'évaluer les programmes en place.
- 2011 : les initiatives en intégration sont difficiles à trouver et à documenter; inexistantes ou résumées trop succinctement. Nouvel apport de documentation par notre consultant : rapport plus complet pour le modèle WESCan et des initiatives que ce projet a étudiées pour construire le modèle PTP-WESCan. Publication du modèle intégré du RESDAC qui ouvre de nouvelles

pistes d'investigation. Les travaux de l'ICÉA sur les compétences génériques et leur application comme outils, tant en milieu de travail qu'en matière d'intégration.

- Sélection des initiatives en milieu de travail et des initiatives pour l'intégration à l'emploi, ces dernières étant souvent documentées lors d'entrevues, faute d'études de cas disponibles.

### Le processus d'intégration des données

- Formulation des descriptifs synthétiques portant sur des points similaires potentiellement comparables : défi, intention, besoins, initiative, logistique et financement, compétences développées, résultante.
- Reprise des fiches de lecture détaillées et d'études de cas d'initiatives pour synthétiser le plus possible l'information en la sélectionnant différemment de celle qui est généralement livrée visant un objectif propre
- Pour le milieu de travail : sélection et utilisation du cadre d'analyse de l'ICÉA pour identifier la dominante de chacune des initiatives en milieu de travail en tentant de l'insérer dans un cadre répartissant les organisations selon la responsabilité andragogique qu'elles assument ou qu'elles assument peu : selon ce niveau de responsabilité, les organisations sont *formatrices, qualifiantes ou apprenantes*.
- Pour les initiatives d'intégration : transposition du cadre d'analyse proposé par l'ICÉA pour cerner la dominante de chacune des initiatives en fonction de l'intention *d'intégration formatrice*, de l'intention *d'intégration qualifiante* et de l'intention *d'intégration apprenante*.

### Été 2011 : Présentation des initiatives sélectionnées et première analyse en équipe

#### *Pour le milieu de travail*

- Travail d'équipe dans le but d'apparier les initiatives en milieu de travail selon qu'elles semblent plus formatrices, qualifiantes ou apprenantes, en s'inspirant du cadre d'analyse de l'ICÉA; l'association de chaque initiative à la thématique des besoins, ainsi que la recherche terrain sont menées dans la perspective de comparer les résultats des deux volets de recherches parallèles (terrain et documentaire) du projet MCAT. On associe les initiatives des organisations formatrices pour répondre aux besoins de l'entreprise, les initiatives de formation qualifiantes pour répondre aux besoins des secteurs de l'industrie et les initiatives de formation apprenantes pour répondre aux besoins de tous les travailleurs/employés.
- Analyse découlant de la recherche : *Premières observations : si certaines des initiatives paraissent bien correspondre aux paramètres combinés de MCAT et de l'ICÉA, l'aspect communautaire semble ressortir des initiatives sans qu'on puisse l'associer spécifiquement à l'une ou l'autre des catégories.*

#### *Pour les diverses initiatives d'intégration à l'emploi*

- Travail d'équipe pour cerner la dominante de chacune des initiatives en intégration en fonction de *l'intention de répondre aux besoins d'intégration académique, de répondre aux besoins d'intégration à l'emploi (marché du travail local), de répondre aux besoins d'intégration dans des secteurs d'activités spécifiques (démarche qualifiante)*.
- Les observations qui en découlent : *l'importance de bien cibler les compétences à développer pour répondre aux besoins spécifiques des différentes clientèles et contourner les obstacles; également, l'importance d'intégrer plusieurs catégories de compétences dans la même intervention. L'importance de la qualification pour l'adulte en processus d'intégration, ce qui mène à planifier des initiatives d'intégration visant des secteurs où la qualification reconnue est possible.*

### L'analyse et les constatations issues de la revue de la littérature

- L'analyse s'attarde d'abord à des sujets sélectionnés de la revue de littérature, en expliquant les contenus particuliers à remarquer, les correspondances, les lacunes et les questionnements. Cette façon de faire permet de construire le squelette de l'analyse. Par la suite, on intègre chacune des initiatives dans ce squelette, pour en relever les points forts et les lacunes, les correspondances en fonction des besoins.
- L'analyse du milieu de travail est réalisée en fonction du cadre proposé par l'ICÉA et en fonction de la recherche MCAT portant sur les besoins des entreprises, des secteurs et des travailleurs.
- L'analyse de l'intégration à l'emploi est effectuée en fonction du modèle WESCan –PTP parce qu'il est si facile à appliquer. Le modèle intégré du RESDAC le complète.
- Les initiatives sont discutées pour une première fois à titre de pistes de solutions découlant de la revue de la littérature; elles sont à explorer pour l'ébauche des modèles génériques que nous présenterons aux fins de validation, lors du forum provincial à la mi-novembre 2011.

### 3.4 Première validation des résultats de la recherche

#### Première présentation des résultats de la recherche

Une session d'information est offerte dans les trois régions couvertes par la recherche terrain et une autre à Fredericton. Lors des rencontres, on présente les principaux résultats de la recherche et des ébauches de modèles de développement des compétences pour le maintien au travail et l'intégration à l'emploi. Cette démarche s'adresse aux individus ayant participé à la recherche. Les sessions constituent un préambule au forum de travail auquel ils seront invités à participer quelques semaines plus tard. Les participants auront donc accès aux résultats de la recherche et pourront réfléchir à d'éventuelles notions relatives à l'amélioration et à la validation des modèles.

### **Forum de travail<sup>4</sup>**

Le forum de travail est tenu à la suite de l'analyse exhaustive des données issues de la recherche terrain et documentaire. Les ébauches de modèles de développement des compétences créés pour le maintien au travail et l'intégration à l'emploi sont présentées à nouveau à tous les individus ayant contribué à la recherche.

Ce forum s'avère une occasion de valider et d'optimiser les modèles présentés lors des sessions d'information. Dans un premier temps, on forme des regroupements homogènes d'individus œuvrant dans le même secteur pour discuter et valider les ébauches de modèles. Les données ressorties de ces tables de concertation sont par la suite partagées en plénière, avec toutes les personnes présentes. Dans un deuxième temps, on forme des regroupements hétérogènes, qui rassemblent des individus œuvrant dans divers secteurs d'activité du maintien au travail et de l'intégration à l'emploi. Ces tables de concertation visent le partage des points de vue et des possibles modifications aux ébauches de modèles. On y discute également de l'élaboration éventuelle d'initiatives s'inspirant des modèles et de la formation des partenariats stratégiques requis. Les données issues de ces tables de concertation sont également partagées en plénière, avec toutes les personnes présentes<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Un rapport de forum est disponible à la FANB.

# Chapitre 4 : Présentation des principaux résultats de la revue de la littérature

Cette revue de la littérature est d'abord caractérisée par un spectre étendu, cherchant ce qui serait le plus pertinent pour soutenir des modèles de développement des compétences dans les contextes d'employabilité. Ainsi, le projet porte un regard assez large sur les compétences liées à l'employabilité, afin de ne pas se limiter à étudier seulement les compétences dites essentielles. La quête d'information s'ouvre donc sur une lecture ciblant davantage le développement de *l'ensemble des compétences qui peuvent supporter l'employabilité*.

La quête d'information est par la suite délaissée progressivement. La recherche d'outils générique propre aux référentiels des compétences essentielles s'oriente vers celle *des besoins, des obstacles et des pistes de solutions* pour les minorités francophones et les *collectivités rurales et semi-urbaines*. Dans cette veine, la première section de cette revue de la littérature cherche davantage à circonscrire et à préciser les axes de recherche en fonction des concepts de **besoins, barrières et pistes de solutions en matière de développement des compétences pour l'employabilité**. À la lumière des besoins des communautés, nous ouvrons également la recherche sur les initiatives **d'intégration à l'emploi** pour impliquer les personnes qui veulent travailler dans la communauté. La recherche documentaire se poursuit en spectre large sur une variété de sujets relatifs à l'apprentissage pour les personnes adultes des niveaux 1 et 2.

Des sections de cette revue de la littérature sont consacrées à documenter les conditions qui facilitent l'implantation d'initiatives de développement des compétences pour le travail. L'analyse du contexte de **milieu de travail** est réalisée selon le cadre proposé par l'ICÉA et en fonction de la recherche MCAT portant sur les besoins des entreprises, des secteurs et des travailleurs. L'analyse du contexte **d'intégration au travail** est effectuée en fonction du modèle WESCan –PTP, parce qu'il est si facile à appliquer. Le modèle intégré du RESDAC le complète. Les initiatives sont documentées et discutées aux chapitres 6 et 7, car elles ont contribué à la conception et à la description des modèles génériques du projet MCAT.

## 4.1 Quelques concepts qui orientent la recherche

### 4.1.1 Le concept de compétence

Il est difficile de donner une seule définition du concept *compétence*. Nous optons tout de même de nous en remettre à des définitions qui inscrivent la compétence dans l'accomplissement de tâches au travail, puisque la toile de fond du projet est l'employabilité.

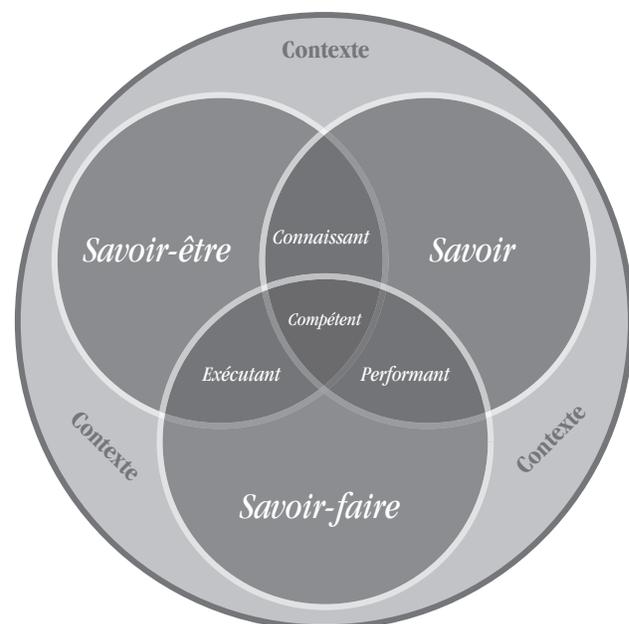
**Compétence (Générale)**: capacité d'une personne à exercer une responsabilité ou à exécuter une tâche (Landry; F 1987).

Dans une perspective d'apprentissage : « Ensemble des dispositions (connaissances, habiletés et attitudes) qui permettent à une personne d'accomplir d'une façon adéquate une tâche ou un ensemble de tâches. » (Legendre, 3<sup>e</sup> édition, 2005)

Dans une perspective de formation professionnelle : « Capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations à des tâches du type de celles que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession. » (Brien, 1989)

### La nature de la compétence

Une compétence est perçue par plusieurs comme une *combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre (Le Haut Conseil de l'Éducation en France). Elle se décline en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques. Les trois savoirs sont intimement liés*. Le schéma suivant, d'Henri Boudreault, démontre bien cette interrelation des types de savoirs qui doivent être mobilisés pour permettre aux individus de développer la compétence, et de la mettre en œuvre dans toutes sortes de contextes dans le but de devenir compétents.



Qui plus est, la compétence comporte à la fois une partie potentielle, soit l'ensemble des connaissances, habilités et attitudes de divers domaines, et une partie opérationnelle correspondant à la réalisation de la tâche ou de l'activité... (Dussault, J. 1997).

### Le développement d'une compétence

Dans le document *Compétence générique et réflexivité*, Hervé Dignard évoque la définition du *Grand dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française* : la compétence est définie comme un « Savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes et externes dans des situations authentiques d'apprentissage ou dans un contexte professionnel. » (*ICÉA, document de travail*). Dignard rapporte également cinq caractéristiques de la compétence, telles qu'identifiées en 2006 par un groupe de chercheurs lors d'un colloque tenu au Maroc. La compétence est :

- Une construction (Le Boterf, 1995, 2000), (Lévy-Leboyer, 1997, Lasnier, 2000).
- Une contingente : relative à une situation rencontrée (Le Boterf, 1995, Medef, 2002, Reinold et Breillot, 1993).
- Un processus, mais aussi une disposition à agir (Le Boterf, 2004).
- Finalisée : liée à une mission définie par l'organisation du travail (Lévy-Leboyer, 1997).
- Elle suppose une reconnaissance sociale (Le Boterf, 1995, Reinold et Breillot, 1993), (Dejoux, 2001).

Conséquemment, en fonction de sa nature, on peut supposer que le développement efficace des compétences repose sur un va-et-vient stratégique entre l'apprentissage théorique (partie potentielle) et l'action pratique (réalisation de la tâche) (Lurette, 2011). Ce va-et-vient stratégique entre théorie et action est un élément important des modèles proposés de la présente recherche.

### 4.1.2 Les catégories de compétences sur lesquelles est basée la recherche

Le projet MCAT s'est intéressé à divers types de compétences pouvant supporter l'exécution de tâches au travail, lesquelles sont présentées en catégories de compétences pour l'employabilité. Cette présentation des compétences pour le travail en quatre catégories poursuit deux objectifs principaux. D'une part, cette catégorisation permet de faciliter la cueillette, la saisie et le traitement des données portant sur les compétences et leur développement. D'autre part, elle facilite l'adaptation ou le montage des modèles de développement des compétences. Les quatre types de compétences sont :

- Les compétences essentielles (CE).
- Les compétences génériques (CG).
- Les compétences langagières en langue seconde (CL).
- Les compétences techniques/spécialisées (CT).

Dans le contexte de l'exécution d'une tâche au travail, nous croyons que ces divers types de compétences s'imbriquent les unes aux autres, une compétence complétant ou soutenant l'autre dans le processus d'apprentissage ou encore dans l'action (la mise en pratique des compétences dans l'exécution d'une tâche) (Lurette 2011).

### Les compétences essentielles

*Les compétences essentielles pour vivre, apprendre et travailler* : tel est le cadre et la portée que leur a donnés le BACE (Bureau d'alphabetisation et des compétences essentielles<sup>1</sup>). Les compétences essentielles (CE) sont mises de l'avant par le BACE comme les neuf compétences fondamentales qui permettent la pleine participation des adultes au marché du travail et dans la collectivité. Elles sont indispensables à une grande variété de tâches que l'on rencontre au travail ou dans le quotidien et elles fournissent aux apprenants adultes un fondement sur lequel appuyer l'apprentissage de nouvelles compétences. Elles accroissent les capacités des gens de s'adapter aux changements. Comme elles sont utilisées dans des situations *authentiques*, elles se situent à différents niveaux de complexité selon la nature de la tâche en situation réelle. La liste des neuf compétences essentielles :

- Lecture de textes
- Utilisation de documents
- Calcul
- Rédaction
- Communication verbale
- Travail d'équipe
- Capacité de raisonnement
- Informatique
- Formation continue

Aujourd'hui, on distingue les compétences de littératie, celles de la numératie, mais aussi les compétences de base en informatique. Parmi les neuf compétences essentielles, certaines relèvent plus des connaissances alors que d'autres sont de nature plus *générique*. La capacité de raisonnement, le travail d'équipe, la communication verbale et la formation continue sont des compétences génériques essentielles.

### Les compétences génériques

« Une compétence générique est un ensemble de capacités tenant davantage de la personnalité qu'à une fonction précise. Une compétence générique se développe dans l'action et évolue au cours de la vie d'une personne dans diverses expériences de vie et situations de travail » (*\*définition tirée du manuel des animateurs de la démarche Nos compétences fortes (NCF), rédigé sous la direction de Rachel Bélisle, 1996*).

Comme c'est le cas des compétences essentielles, les compétences génériques agissent comme fils conducteurs entre les différentes expériences des gens (travail, vie de famille, projets personnels). Elles ne sont pas liées à une fonction précise comme les compétences spécialisées,

<sup>1</sup> Ce bureau relève de la Direction des Ressources humaines du Gouvernement du Canada.

mais elles se développent dans toutes sortes de situations d'apprentissage et elles se complètent dans l'action. Plusieurs compétences génériques jouent un rôle déterminant dans l'engagement professionnel, social et familial. Voilà pourquoi elles sont considérées comme des compétences de base (ICÉA, 1995, p. 21). La notion de compétence générique utilisée par l'ICÉA s'articule autour des éléments suivants :

- Une même personne peut avoir développé plusieurs compétences génériques.
- Il existe plusieurs compétences génériques (le dernier référentiel de l'ICÉA en énumère 23; voir annexe 6) (par ex. le sens de l'organisation, le sens des responsabilités, la facilité à travailler sous pression, le sens du travail bien fait, le sens de l'observation, la facilité d'adaptation, la capacité de résoudre des problèmes, etc.).
- Une compétence générique regroupe un ensemble de capacités.
- Une compétence générique se développe dans l'action.
- Une compétence générique évolue dans la vie d'une personne.
- Elle se développe dans toutes sortes d'expériences de vie et de situations de travail.
- Elle est utile dans tous les milieux de vie (emploi, école, famille ou autre).
- Elle est transférable, c'est-à-dire qu'elle peut être mobilisée dans différents champs d'application, contextes d'action et situations.

### **Les compétences langagières en langue seconde**

Il s'agit de la « connaissance qu'a un individu d'une langue ou encore son habileté à l'utiliser en contexte » (Legendre, 3e édition, 2005). Dans ce cas, ces compétences sont liées à l'acquisition suffisante d'une langue seconde pour répondre à des besoins spécifiques d'employabilité (exécution de tâches) lorsque le milieu de travail utilise une langue de communication différente de celle de l'apprenant adulte. Pour les communautés francophones et acadiennes du Canada, ce type de compétences peut s'avérer nécessaire pour permettre aux apprenants d'exécuter les tâches requises en milieu de travail anglo-dominant.

Les apprentissages liés aux compétences langagières en langue seconde requis pour supporter l'exécution de tâche au travail ne sont pas à confondre avec l'apprentissage de l'anglais comme langue seconde. Nous visons ici l'apprentissage stratégique de certains éléments fonctionnels de l'anglais qui peuvent s'ajouter au développement de compétences en langue première. L'ensemble des apprentissages doit être réalisé en langue première. Des études ont mis en évidence que la structure d'apprentissage des adultes se fait beaucoup plus efficacement dans la langue première car les nouveaux apprentissages s'imbriquent aux anciens, ceux de l'apprentissage initial de la langue première. Le transfert des apprentissages se fait ensuite facilement dans n'importe quel contexte langagier.

### **Les compétences techniques**

Elles permettent d'exercer un métier car elles sont directement liées à un métier ou à une famille de métiers. Elles sont généralement associées à des fonctions de travail et sont traditionnellement

ciblées par les programmes offerts en milieu institutionnel (collèges communautaires et institutions scolaires) ou en milieu de travail (employeurs ou syndicats).

### **4.1.3 Les adultes de niveaux 1 et 2 et la dynamique de la nouvelle société du savoir**

Le projet MCAT s'intéresse particulièrement au développement des compétences d'employabilité des adultes de niveaux 1 et 2. Dans la prochaine section, nous tentons de définir les niveaux 1 et 2 et quels types de relations les adultes se situant dans ces niveaux entretiennent avec le monde du travail.

Les enquêtes internationales EIAA et EIACA et ce qu'elles ont observé Au Canada, on témoigne actuellement d'une problématique exceptionnelle. En effet, une grande partie de la population en âge de travailler ne possède pas nécessairement les niveaux de compétences de base pour participer efficacement au développement de l'entreprise qui les emploie dans le contexte de la nouvelle économie du savoir. Cette constatation provient des résultats de plusieurs enquêtes internationales successives déjà évoquées ici. Ces études ont évalué les compétences des adultes de plusieurs pays sur un barème qui échelonne le niveau d'acquisition des compétences d'un à cinq, le niveau trois étant considéré nécessaire pour bien s'intégrer au monde du travail. Dans le cadre de ces enquêtes, on a conceptualisé la compétence dans chacun des domaines en établissant un vaste éventail d'aptitudes qui indiquent avec quel succès les adultes utilisent l'information pour fonctionner en société et dans l'économie. En 1996, on a étudié trois compétences liées à l'alphabétisme, alors que l'EIACA de 2003 visait quatre domaines de compétences de base :

#### *Les quatre domaines de littératie évalués :*

- La compréhension de textes suivis : la connaissance et les compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des documents tels que des éditoriaux, des reportages, des brochures et des manuels.
- La compréhension de textes schématiques : les connaissances et les compétences nécessaires pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes : demandes d'emploi, fiches de paie, horaires de transport, cartes routières, tableaux et graphiques.
- La numératie : la connaissance et les compétences nécessaires pour répondre aux exigences mathématiques de diverses situations.
- La résolution de problèmes : les pensées et les actions orientées vers des buts dans une situation où il n'existe aucune procédure courante de résolution. \*Statistique Canada et RHDCC, 2007

Les compétences ciblées ont été évaluées selon cinq niveaux de complexité. Ces niveaux sont fondés sur le degré de difficulté des tâches propres à chaque compétence évaluée. Dans l'EIAA de 1994 et l'EIACA de 2003, les niveaux de complexité ont été déterminés par un pointage obtenu sur une échelle de 500 points.

<b>Niveau 1</b> 0-225	Tâches peu complexes requérant un minimum de connaissances
<b>Niveau 2</b> 226-275	Tâches peu complexes requérant peu de connaissances
<b>Niveau 3</b> 276-325	Tâches plus complexes requérant des connaissances générales et l'habileté d'intégrer plusieurs sources d'information
<b>Niveaux 4, 5</b> 326-500	Tâches très complexes requérant des connaissances et des compétences élevées

Comme il est décrit au chapitre 2, les enquêtes internationales (l'EIAA de 1994 et l'EIACA de 2003) ont révélé des progrès assez relatifs entre 1994 et 2003. Pendant cette période, la proportion de Canadiens et Canadiennes en-deçà du niveau 3 n'a pas diminué, comme on aurait pu s'y attendre suivant l'augmentation des niveaux de scolarité. Le niveau 3 est estimé requis pour bien fonctionner dans l'économie moderne et la société du savoir ; en général, les adultes des niveaux 1 et 2 sont moins aptes à tirer profit des possibilités d'apprentissage formel, mais aussi des possibilités informelles et autonomes. Qui plus est, le nombre de Canadiens de niveaux 1 et 2 a augmenté en raison de la croissance démographique. Dans l'ensemble du pays, 48 % de la population en âge de travailler (16-65 ans) – environ 12 millions – n'ont pas le niveau de compétence nécessaire pour bien fonctionner dans le monde du travail actuel. (# 89-552 [www.statcan.ca](http://www.statcan.ca), Janv. 2008). Le Nouveau-Brunswick présente des statistiques inférieures aux moyennes canadiennes : 66 % des Acadiens francophones se situent en dessous du niveau 3<sup>2</sup>.

#### 4.1.4 Le concept de Besoins pour le développement des compétences

« Les apprenants adultes ont des besoins multiples et complexes. La plupart ont besoin de produire et de travailler, d'obtenir un revenu pour eux-mêmes et leur famille. Tous visent le meilleur emploi possible et, dans ce sens, ils ont des projets personnels d'intégration à un emploi ou d'obtention d'un meilleur emploi lorsqu'ils travaillent déjà. . . Les besoins des adultes sont complexes à examiner, car s'ils sont à la fois distincts d'un individu à l'autre, ils s'inscrivent aussi dans les réalités plus larges des communautés. . . Ainsi, on peut supposer que moins les compétences d'alphabétisme sont développées chez des individus ou des groupes d'individus, plus les solutions formulées pour répondre aux différents besoins seront complexes. À titre d'exemple, on peut penser que les besoins de formation de la main-d'œuvre se complexifient lorsque les niveaux d'alphabétisme de certains adultes francophones faisant partie de cette main-d'œuvre sont moins élevés » (Lurette, 2011).

Le projet MCAT s'interroge sur les meilleurs modèles permettant d'élaborer des interventions favorisant le développement des compétences nécessaires répondant aux besoins d'employabilité des adultes des niveaux 1 et 2.

#### Quelles compétences pour répondre à quels besoins?

Actuellement au Canada, le développement des compétences liées au travail s'articule surtout autour des compétences essentielles. Elles sont de fait un regroupement de compétences de base en littératie, numératie et informatique combinées à une sélection limitée de compétences dites génériques. Les recherches récentes, particulièrement celles de l'ICÉA, nous amènent sur de nouvelles pistes. Elles mettent l'accent sur le large éventail des *compétences génériques* constituant un fondement sur lequel on peut développer les compétences liées à l'employabilité. On considère notamment que les compétences génériques maîtrisées ouvrent la voie à l'acquisition des capacités nécessaires au travail.

Le développement des compétences génériques – dont celles qui sont comprises dans les compétences essentielles – représente donc une étape stratégique pour fonder de nouveaux apprentissages, parce qu'elles sont innées et évolutives, qu'on les développe tout au long de la vie dans diverses circonstances et qu'elles sont transférables. Elles facilitent la communication en milieu de travail et mettent à contribution la collaboration des uns et des autres, rehaussant ainsi le travail d'équipe. *Elles ont une incidence considérable sur le climat de travail, sur la place de chacun au sein de l'organisation et sur la cohérence des actions.* Selon le Conference Board du Canada qui témoigne des besoins exprimés par les employeurs, chez la main-d'œuvre canadienne, les compétences génériques doivent être développées de façon générale. Lorsqu'intégrés, des comportements aussi élémentaires que la ponctualité et la notification d'une absence permettent véritablement de passer à autre chose (Guitton 2011, témoignage sur l'initiative Atlantic Composites).

<sup>2</sup> Lorsqu'on affirme que les niveaux 1 (très faibles compétences) et 2 (capacité à traiter uniquement des données simples, présentées clairement, lorsque les tâches demandées ne sont pas trop complexes) se situent sous les niveaux de littératie et de numératie fonctionnelles, on n'entend pas que les individus concernés sont illettrés ou nécessairement analphabètes. Les lecteurs aux compétences faibles sont moins aptes à tirer profit des possibilités d'apprentissage formel qu'offrent les milieux académiques, mais aussi des possibilités informelles et autonomes d'apprentissage au travail ou ailleurs. Les adultes de faible niveau pensent généralement qu'ils savent lire, mais ils ont souvent de la difficulté à comprendre les textes suivis et les textes schématisés de niveau 3. # 89-552 [www.statcan.ca](http://www.statcan.ca), janvier 2008.

Pour leur part, *les compétences techniques* sont reconnues et valorisées par les employeurs. Nous savons que les employeurs apprécient les travailleurs ayant fait leur apprentissage en milieu de travail. Ces considérations sur l'appréciation des employeurs pour l'apprentissage en milieu de travail et sur la disponibilité des travailleurs à apprendre en travaillant offrent l'occasion de profiter du développement des compétences techniques pour introduire dans les interventions le développement d'autres compétences stratégiques en ciblant celles qui soutiennent les tâches liées au poste de travail.

### **Besoins perçus ou besoins réels**

Nous savons que pour la majorité de la clientèle cible des niveaux 1 et 2, les pratiques de lecture et d'écriture sont utilisées de façon minimale, aussi bien dans la vie quotidienne qu'au travail. Ces personnes sont généralement satisfaites de leurs compétences à l'écrit. Il arrive aussi qu'elles ne voient pas l'intérêt de les perfectionner, même si elles admettent avoir été limitées par leur niveau de compétences actuel et conviennent de l'importance de leur acquisition. Le niveau de compétences de base ou le désir de les améliorer ne semble pas être la principale motivation des adultes (Levesque, UQAR, 2004).

L'*Étude des besoins en information et expertise* confirme ces assertions. Dans le cadre de cette étude, le Centre de documentation en éducation des adultes et en condition féminine (CDÉACF) s'est intéressé à cerner les différences de perception des apprenants, des employeurs et des formateurs au sujet des compétences essentielles les plus importantes et leur perception des plus grandes lacunes. La recherche révèle que les compétences essentielles les plus importantes sont la lecture, la communication orale et la capacité de réflexion. Par ailleurs, on estime que les plus grandes lacunes sont la rédaction et l'utilisation de documents. Toutefois et malgré ces perceptions, les apprenants de cette étude affirment que l'informatique est la principale compétence essentielle qu'ils souhaitent développer.

Intervient ici le facteur de motivation à entreprendre une démarche d'apprentissage. Les informations démontrent à quel point une porte d'entrée à l'apprentissage jugée plus attrayante – celle de l'informatique – peut mener au développement d'autres compétences que l'on estime plus importantes dans la perspective d'un emploi en particulier ou d'un retour à l'emploi. Dans la mesure où le succès d'une intervention repose sur la concordance avec les intérêts et les aspirations de ceux qui apprennent (en d'autres termes les besoins ressentis), on ne peut négliger le fait que 88,8 % de Canadiens et Canadiennes affirment que l'apprentissage est essentiel non seulement pour réussir, mais aussi pour s'épanouir.\* *CAA, EACA) Statistiques sur la formation formelle, non formelle et informelle.*

### **L'approche selon laquelle on accueille la demande pour répondre aux besoins**

Lors d'une recherche documentaire et de terrain, on a mené en Ontario des entrevues auprès de francophones qui ne suivent pas de cours de formation, parmi lesquels plusieurs ne souhaitaient pas en suivre.

Le rapport de cette recherche souligne *l'importance de trouver des solutions ingénieuses pour répondre aux besoins de formation et éveiller chez ces gens le désir de se former. L'expression de la demande* est définie comme tout ce qui amène une personne à prendre conscience qu'une formation peut combler un besoin ou aider à atteindre un objectif. L'expression de la demande comporte deux volets : celui qui suscite l'intérêt et celui qui accueille la demande lorsqu'elle a été exprimée. On conclut qu'il faut un agent pour accueillir la demande en amont de l'offre de service. \* *Éveiller le lion qui dort, Célimie Russel, nov. 2008, www.coalition.on.ca*

« *L'essentiel de la formation des adultes [est] déterminé par l'offre, les programmes de formation pour répondre aux besoins des adultes se fondant dans une large mesure sur ceux du système d'enseignement institutionnel qui s'adresse aux jeunes* » (Organisation de coopération et de développement économiques) [OCDE], 2003, tiré de Gobeil, 2006, p. 86, tiré de Lurette, 2011). Les entrevues réalisées dans le cadre de l'étude de l'OCDE ont permis d'établir que : dans la grande majorité des établissements d'enseignement, on mise d'abord et avant tout sur l'offre de service et que celle-ci surdétermine la demande. Les adultes intéressés s'inscrivent aux cours et aux programmes offerts. De façon générale, il est rare que des activités de formation soient organisées en réponse à une demande individuelle ou collective, sauf pour la formation en entreprise. Un constat se dégage, plus particulièrement dans les établissements d'enseignement : la plupart des organisations n'ont pas ou ont peu effectué le virage vers des actions visant d'abord l'expression de la demande individuelle et collective de formation. De façon générale, les actions posées en amont de la formation sont axées davantage sur la promotion des services, en vue de l'inscription aux activités (Gobeil, 2006, p. 16 et 18 du document sommaire, tiré de Lurette, 2011).

#### **4.1.5 Le concept de Barrières à l'apprentissage et au développement des compétences**

Selon Myers et de Broucker (2006), le taux de participation à des programmes de formation des adultes au Canada est bien en-deçà des normes internationales. Le Canada affiche des taux de participation à la formation liée à l'emploi plus faibles que ceux de nombreux pays développés, dont les États-Unis. « Plusieurs observateurs attribuent le problème à des systèmes *d'apprentissage des adultes* qui sont complexes, incohérents et incomplets. De plus, on constate une tendance lourde et généralisée : les ressources en formation des adultes rejoignent toujours les effectifs les plus qualifiés (tiré de Lurette, 2011).

La non-participation des adultes à des initiatives de formation peut se camoufler sous toutes sortes de barrières intra personnelles ou circonstancielles :

« *D'autres éléments de complexité s'ajoutent à l'équation. Lorsqu'ils décident de s'engager dans une démarche de formation,*

*les adultes peu alphabétisés font face à de multiples barrières à l'apprentissage et à la formation. Les barrières institutionnelles et psychosociales identifiées dans de nombreuses études (voir celles de Bélanger et Voyer, 2004, et celle de Lavoie et al. 2004) constituent des empêchements majeurs à la participation à des programmes de formation. Parmi les principales, notons entre autres l'étiquetage négatif qui affecte souvent la confiance et les capacités des gens peu alphabétisés (barrières psychosociales) et les problèmes d'accès aux programmes, les horaires, les contenus inadéquats, etc. (barrières institutionnelles). . . Dans ce sens, retenons surtout les trop nombreuses barrières structurelles dans nos propres programmes. La définition des champs de compétence de la plupart des programmes est trop réduite par rapport à la complexité et à la diversité des besoins des apprenants peu alphabétisés; cela rend difficile leur intégration à des projets personnels convoités dans un délai raisonnable, considérant les responsabilités multiples des adultes. Les programmes fonctionnent en vase clos, sans interrelation, et ce, souvent au détriment des adultes et de leurs besoins d'apprentissage... Nous préconisons également une bonne compréhension locale des diverses barrières à l'apprentissage et à la formation auxquelles une clientèle peu alphabétisée peut faire face, de manière à trouver des solutions originales et durables pour en diminuer les effets et permettre le maintien de ces apprenants dans un programme de formation, dans un emploi ou dans tout autre secteur d'activité de sa communauté. » (Lurette, 2011).*

Dans le même sens, le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (sept. 2009) affirmait :

*« Il faut éliminer les obstacles aux occasions d'apprentissage et assurer la pertinence et l'utilité de l'apprentissage pour l'apprenant. »*

Dans un rapport des délibérations tenues lors d'un dialogue avec la population sur le thème *La pauvreté au Nouveau-Brunswick*, on cerne plusieurs barrières à la participation à la formation :

- La faible scolarisation
- Le coût élevé des études postsecondaires
- L'insuffisance de possibilités d'emploi lié au manque de compétences professionnelles (et que les employeurs devraient offrir plus d'occasions de formation en milieu de travail)
- Le manque de revenu parce que de nombreux Néo-Brunswickois sont incapables d'obtenir un emploi ou le perdent rapidement à cause de lacunes importantes en compétences génériques
- Le faible salaire minimum qui ne motive pas de quitter l'aide sociale
- Une accoutumance aux services de support social entraînant un caractère générationnel de la pauvreté
- Des problèmes de toxicomanie, de santé, de logements abordables et salubres
- Le coût élevé et le nombre insuffisant de places en garderie
- Le manque d'avantages sociaux pour de nombreux emplois (Province du Nouveau-Brunswick; Un choc de voix, 2009).

### **Les catégories de barrières sur lesquelles est fondée la recherche**

En plus de ces barrières psychosociales à surmonter, il faut aussi considérer les barrières situationnelles et structurelles :

*Barrières psychosociales :*

**Pour l'adulte :** liées à sa perception de l'éducation et à ses dispositions à l'égard de la formation, à ses perceptions de ce que les programmes peuvent ou non changer à la situation. Des barrières personnelles en sous-estimation et en surestimation de soi.

**Pour l'entreprise :** liées aux perceptions des dirigeants à l'égard de la formation et aux croyances à propos des retombées.

*Barrières situationnelles :*

**Pour l'adulte :** liées à la situation sociale et économique, à la ruralité et aux emplois saisonniers.

**Pour l'entreprise :** liées au contexte économique, à l'évolution des technologies, à la part du marché.

*Barrières institutionnelles ou structurelles (selon les chercheurs) :*

Liées aux règles des institutions d'enseignement ainsi qu'aux politiques des organismes qui subventionnent, aux normes de certification et de diplomation, à l'importance accordée aux apprentissages formels qui peut entraîner l'exclusion des programmes de formation pour une tranche de la population.

*Barrières informationnelles :*

Selon l'ICÉA et selon la Recherche sur les obstacles de l'UQAR.

**Pour l'adulte :** barrières liées à l'information disponible sur la formation offerte en milieu de travail (et ailleurs) et au soutien fourni par l'employeur.

**Pour l'entreprise :** Barrières liées à l'information disponible sur les fournisseurs de services, les organismes subventionnaires, les mesures fiscales en vigueur, les nouvelles technologies.

### **Quelques données sur la non-participation des adultes en formation et les raisons évoquées**

Pour ce qui est des facteurs ayant empêché les Canadiens et Canadiennes de recevoir une formation formelle ou structurée dans un passé récent, voici ce qu'ils ont répondu (\* CAA, EACA) *Statistiques sur la formation formelle, non formelle et informelle*

Ne pouvaient obtenir de congé	5,1 %
Trop occupés pour s'absenter du travail	31,7 %
Manquaient de temps en raison de leur situation familiale	25,5 %
Ne considéraient pas la formation comme une priorité	27,6 %
N'avaient pas besoin de formation	32,6 %
Formation pas pratique	20,8 %
Pas de possibilité de formation	17,6 %
Leurs acquis n'étaient pas reconnus	8,5 %
Coûts trop élevés	8,7 %

Pour contourner les barrières structurelles ou institutionnelles, les répondants réclament :

- Une formation plus pertinente (45,7 %)
- La reconnaissance des acquis (35,2 %)
- De l'information sur les formations accessibles (35,2 %)

D'autre part, 88 % des Canadiennes et Canadiens actifs disent avoir participé à une formation non structurée (éducation non formelle et informelle) au cours des quatre dernières semaines. On privilégie les modes d'apprentissage autonomes (résolution de problèmes, lecture de livres et recherches en ligne), alors que les apprentissages en milieu de travail étaient moins populaires (formation en milieu de travail, l'apprentissage virtuel et la rotation des postes (CAA EACA 2008, p.39).

Qui plus est, les travailleurs âgés sont moins susceptibles que les jeunes de participer à une formation structurée liée au travail (CAA, EACA 2008). Ces conclusions sont semblables à celles de l'OCDE : la formation structurée décroît après 50 ans comme en témoignent ces données :

- 18 à 24 ans : 67 %
- 25 à 34 ans : 54,5 %
- 35 à 44 ans : 50,1 %
- 45 à 54 ans : 48,4 %
- 55 à 64 ans : 35,2 %
- 65 à 74 ans : 18,9 %

## 4.2 Quelques éléments contextuels qui orientent la recherche

### 4.2.1 Le contexte rural et semi-urbain

Les modèles proposés dans le cadre de ce projet sont développés en fonction d'une application pour les contextes ruraux et semi-urbains. Pour définir le concept de milieu rural, nous optons pour une définition néo-brunswickoise nous permettant de bien délimiter notre terrain de recherche. *Nous englobons dans les régions rurales ou semi-urbaines du Nouveau-Brunswick toutes les régions situées à l'extérieur des trois grands centres, soit Moncton, Fredericton et St-John*<sup>3</sup> (*Rural and Small Town Program*, Université Mount Allison, 2008).

La population du nord-est de la province représente environ 30 % de la population totale. Elle est regroupée en petites communautés rurales et quelques centres semi-urbains à l'intérieur desquels les francophones sont majoritaires (pour la plupart). Le faible taux de littératie dans ces collectivités se traduit par une main-d'œuvre à faibles qualifications et des pénuries de main-d'œuvre. Le Nouveau-Brunswick est encore essentiellement rural et ses collectivités doivent relever des défis additionnels en matière de développement de la littératie; elles doivent aussi le faire avec moins de ressources, un nombre réduit de services, des lacunes dans les transports et une main-d'œuvre vieillissante.

Cette population a été choisie dans le cadre du projet MCAT pour cerner les besoins, les obstacles et les pistes de solutions en matière de développement des compétences en employabilité et pour répondre aux enjeux liés au travail de toute collectivité vivant une situation similaire au Canada. La communauté francophone du Nouveau-Brunswick est la plus importante au Canada à vivre majoritairement en milieu rural. Nous croyons toutefois que les besoins, les obstacles et les pistes de solutions propres aux régions rurales pourront être représentatifs de toute autre communauté.

### Défis des communautés rurales et semi-urbaines

Les régions qui ont longtemps tablé sur les ressources naturelles doivent réorganiser leur structure économique et développer de nouveaux secteurs, polariser les secteurs de développement économique et ajuster en conséquence les profils de compétences de la main-d'œuvre locale. Mais les régions étant ce qu'elles sont, éloignées les unes des autres, elles doivent souvent y parvenir en comptant sur moins de services, des formations offertes ailleurs et peu ou pas de transport en commun.

Le défi de l'économie mondiale consiste à développer le savoir de ses ressources humaines. Dans ce contexte, le défi du Nouveau-Brunswick francophone est majeur. Quelque 66 % de la population est évalué sous le niveau 3, niveau que des enquêtes internationales sur les compétences estiment minimal pour bien intégrer de nouvelles compétences. Ce défi est encore plus évident dans les régions rurales du nord-est comparativement aux villes et régions du sud de la province, car une grande partie de sa population adulte se situe aux niveaux 1 et 2. En effet, les personnes et les entreprises éprouvent d'importantes difficultés à accéder aux services de formation adéquats *adaptés non seulement à leurs besoins spécifiques d'entreprises, mais aussi au faible niveau de littératie de leurs employés*, qui leur permettraient d'intégrer progressivement de nouvelles compétences. Les besoins de la population en compétences de base sont majeurs et reflétés dans tous les secteurs. Ces personnes n'ont pas accès aux formations requises par l'économie du savoir, y compris celles qu'on pourrait aller chercher par les technologies de l'information, peu importe l'éloignement et l'offre locale de formation. Les formations à distance conçues pour les personnes peu alphabétisées sont rares et peu adaptées à la culture des communautés. Par surcroît, elles sont essentiellement en anglais alors que certains outils venant de France sont très typés culturellement. On constate donc un urgent besoin quant à l'élaboration d'outils et de stratégies de développement des compétences s'adressant aux personnes de niveau 1 et 2 des plus petites régions.

Dans le nord du Nouveau-Brunswick, un pourcentage important de personnes peu alphabétisées et évaluées au niveau 1 et au niveau 2 est en emploi : 47 % de niveau 1 et 60 % de niveau 2 (Brink, 2006). Elles travaillent actuellement dans le secteur des ressources, mais aussi dans le secteur manufacturier et le secteur des services. *On peut se questionner sur le fait que les programmes de formation ne s'adressent souvent qu'aux personnes de niveau 3 et plus lorsqu'on s'adresse aux entreprises.*

<sup>3</sup> Pour la mise en place des modèles proposés dans chacune des provinces canadiennes, il faudra bien définir quelles sont les régions rurales et semi-urbaines dans lesquelles les modèles proposés sont plus pertinents.

Le projet vise à proposer aux travailleurs et aux personnes qui veulent travailler, des modèles efficaces favorisant à court terme le développement des compétences et faisant en sorte que soit possible l'accès progressif au développement de savoirs plus spécialisés. Il faut toutefois tenir compte du fait que le nord-est du Nouveau-Brunswick est caractérisé par de petites entreprises. Ces TPE et ces PME font face à des obstacles supplémentaires quant à la capacité de financer des initiatives de formation et à la difficulté de remplacer le personnel en formation.

### **Le défi démographique du nord-est du Nouveau-Brunswick**

La province du Nouveau-Brunswick a été témoin d'une migration nette vers d'autres provinces, au cours de 15 années consécutives – stimulée en grande partie par l'exode des habitants du nord du Nouveau-Brunswick. Ces travailleurs migrants ont soutenu l'économie du nord du Nouveau-Brunswick, mais il serait plus judicieux de revenir à une politique de développement économique locale. L'éducation doit être une priorité absolue pour la région, mais là encore, elle doit être liée aux exigences en matière de main-d'œuvre locale. Les emplois saisonniers et l'économie basée sur les ressources naturelles sont des réalités; à travers l'histoire, les employeurs du secteur primaire n'ont pas exigé de niveau élevé de littératie de la part de leurs employés. Les travailleurs sont souvent confinés à des emplois de faible qualification pour lesquels aucune formation n'est requise ou offerte par l'employeur. Près de 44 % de la population adulte de la région n'a pas terminé ses études secondaires. (*Conseil d'entreprises du N-B, Le développement économique du nord-est du Nouveau-Brunswick, juillet 2009*).

Ce contexte pose d'énormes défis aux personnes qui veulent travailler dans leur communauté rurale. À titre d'exemple, on décrit ainsi la situation pour l'industrie canadienne de la foresterie (très présente dans le nord-est de la province) : la baisse constante de la demande mondiale entraîne la fermeture permanente de certaines usines et la baisse cyclique de demande pour des produits autres entraîne des fermetures temporaires. Les travailleurs licenciés qui pourront reprendre le travail auront des obstacles à surmonter. Tous les intervenants doivent s'impliquer de façon dynamique car il n'y a pas qu'une solution, mais bien plusieurs pour différents contextes. Les travailleurs ayant de l'ancienneté doivent aller chercher une formation soit traditionnelle, soit en ligne ou à distance et cela pose un problème. Le peu de formation initiale prévient l'accès aux formations plus spécialisées, ces travailleurs sans titres de formation possédant souvent peu de connaissances en informatique. Ils hésitent à déménager pour chercher un emploi puisqu'ils sont attachés à leur communauté. L'âge moyen étant de 46 ans en 2006, la formation est le dernier recours, mais il leur faut trop de temps pour retrouver un emploi. Leurs compétences spécifiques sont difficilement transférables. L'absence de travail ayant fait chuter le prix des maisons, les gens n'ont tout simplement pas les moyens de déménager, le prix de vente ne couvrant pas celui de l'hypothèque. (*\*Conseil sectoriel des produits forestiers, Défis et répercussions*).

### **4.2.2 Des contextes d'apprentissage diversifiés**

Au cours de la 5<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes de l'UNESCO tenue à Hambourg et à laquelle 160 pays participent, on formule d'emblée une définition de ce qu'englobe l'éducation des adultes : « *L'ensemble des processus d'apprentissage, formels ou autres, grâce auxquels les individus considérés comme adultes dans la société à laquelle ils appartiennent développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou les réorientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Elle englobe à la fois l'éducation formelle et l'éducation permanente, l'éducation non formelle et toute la gamme des possibilités d'apprentissage informel et occasionnel existant dans une société éducative multiculturelle où les démarches fondées sur la théorie et sur la pratique ont leur place* » (UNESCO, 1997, article 3).

De cette définition émergent les contextes d'apprentissage formel, non formel et informel :

**L'apprentissage formel** se déroule dans un cadre organisé, bien structuré; les activités d'apprentissage sont définies et mènent à une certification ou à une sanction qui témoigne de la rigueur de l'évaluation, par une autorité désignées (OCDE 2003, par RCG. P. 6). D'autres études parlent plutôt d'apprentissage structuré et le décrivent comme des « programmes de formation, de cours, d'ateliers ou de séminaires structurés en vue d'obtenir un grade, un diplôme ou un certificat lié à un emploi ou à une carrière. » *En ce sens, l'apprentissage structuré est un apprentissage formel.*

**L'apprentissage non formel** a lieu au cours d'activités qui, bien que planifiées et parfois bien structurées, ne sont pas définies comme des activités menant à une certification ou à une sanction. (OCDE 2003 par RCG p.6).

**L'apprentissage informel** est un apprentissage indépendant, sans structure formelle ou non formelle pour le proposer, le favoriser ou l'encadrer. Il s'opère de lui-même au travail, par les expériences de vie ou chez les personnes ayant des aptitudes d'autoapprentissage, par des activités choisies. Par exemple, les autodidactes construisant leur savoir à partir des livres ou par les technologies de l'information et des communications (TIC), ou encore les artisans développant leur savoir-faire de façon autonome ont recours à l'apprentissage informel. Il peut être en lien ou sans lien explicite avec le travail. Ce mode d'apprentissage peut mener à des connaissances très poussées et des savoir-faire remarquables, sans toutefois qu'une certification vienne sanctionner l'acquisition des compétences (*\*COCDMO, 2007*). Certaines études parlent d'apprentissage non structuré *en lien avec le travail* soit sur le lieu de travail, soit en apprentissage autonome. Il s'agit d'apprentissage non formel, non structuré et d'apprentissage informel, mais en lien avec le travail (*Le Conseil canadien sur l'apprentissage : EACA, 2008 : L'enquête de 2008 sur les attitudes des Canadiens à l'égard de l'apprentissage, CCA\_EACA 2008, p. 38*).

**L'accessibilité à l'apprentissage formel pour les clientèles cibles**  
Quelque 51 % des Canadiens et Canadiennes déclarent avoir reçu une formation formelle durant la dernière année, dont 75 % après leur formation initiale et 25 % en formation linéaire non interrompue. Parmi ces 51 %, 78 h disent avoir reçu de l'aide de leur employeur, allant de la formation rémunérée, à celle offerte par l'employeur ou à une contribution aux coûts de formation (CAA, EACA 2008).

Cette étude indique également que les employeurs investissent davantage dans la formation structurée destinée aux employés détenant déjà des diplômes. Les personnes qui occupent des emplois peu spécialisés et qui bénéficieraient le plus d'une formation en milieu de travail sont moins susceptibles de développer leurs compétences parce que l'offre de formation formelle prédomine.

« *Les adultes peu scolarisés sont ceux qui participent le moins à la formation. Or, l'écart tend à se creuser entre celles et ceux, plus scolarisés, qui participent activement au travail et à la formation de même que celles et ceux qui en sont de plus en plus exclus.* »  
(MELS, 2005, tiré de Lurette, 2011).

#### **L'accessibilité à l'apprentissage non formel pour les clientèles cibles**

La moitié des Canadiens et Canadiennes actifs disent avoir reçu une formation non structurée au cours des quatre dernières semaines et ceux qui n'ont pas terminé leur secondaire ont reçu une telle formation dans une proportion de 80,1 %. Leur taux de participation à un apprentissage non structuré est très élevé. Les résultats de l'enquête indiquent que la formation non structurée (non formelle et informelle) pourrait combler en partie les besoins des travailleurs plus âgés. De plus, la participation à une formation non structurée est relativement uniforme pour les divers groupes d'âge, alors que la diminution pour les mêmes fourchettes d'âge est de 35 % en formation formelle et structurée.

- 89,5 % des 18 à 24 ans ont participé à une formation non structurée
- 86,2 % des 55 à 64 ans ont participé à une formation non structurée

#### **4.3 Un tournant andragogique : début de pistes de solutions pour le développement des compétences**

La stratégie de rattrapage scolaire classique encore pratiquée dans de nombreuses provinces au Canada pour favoriser le progrès des adultes sur le parcours académique conventionnel, en gravissant un par un les échelons, ne semble pas avoir donné les résultats escomptés. Entre 1994 et 2003, selon les enquêtes portant sur les compétences, le pourcentage des personnes de niveaux 1 et 2 n'a pas changé de façon significative, le nombre total ayant pour sa part augmenté. Toutefois, de nouvelles initiatives fondées sur des approches andragogiques<sup>4</sup> révèlent des résultats encourageants. Malgré l'attachement affectif à

des façons de faire exclusives, l'alphabétisation – la hausse des niveaux des compétences de base en littératie et numératie – se doit maintenant d'être repensée et intégrée dans de nouveaux contextes. La rareté des ressources et l'ampleur des besoins plaident pour des approches de collaboration et d'intégration. En outre, les besoins étant si répandus dans tous les secteurs, il faut multiplier les occasions d'apprentissage.<sup>5</sup>

L'analyse du développement des compétences pour le travail s'est appuyée sur la littérature consultée, et particulièrement sur l'exemple d'initiatives documentées en cette matière. Pour les milieux de travail et pour les collectivités, deux grandes tendances se dégagent de l'étude de ces initiatives. Une tendance mise sur une culture interne à l'organisation pour développer et partager des pratiques d'apprentissage informel. L'autre tendance mise plutôt sur les partenariats et la coordination des actions pour susciter la demande d'une nouvelle clientèle et répondre à ses besoins de façon systémique et structurée.

##### **4.3.1 Pistes de solutions inspirées de projet ayant réussi dans les communautés**

Les conditions économiques du milieu et les besoins des populations locales demeurent des enjeux incontournables si nous voulons rejoindre les gens (Bélangier et Voyer, 2004, tiré de Lurette). À Hambourg en 1997, lors de 5<sup>e</sup> Conférence internationale sur l'éducation des adultes (tiré de Lurette, 2011), les pistes de travail suggérées semblent toujours d'actualité :

- Adapter une approche locale axée sur la demande en matière d'éducation et de formation.
- Adapter les programmes aux besoins locaux et les rendre disponibles dans leur communauté.
- Tenir compte *du niveau* de connaissance en matière informatique.
- Quand un grand nombre de travailleurs sont en difficulté financière, un programme de financement de la formation est requis.
- Les plans de reclassement doivent s'adapter aux besoins et aux objectifs de chaque travailleur qui doit participer à la préparation du plan.
- Mise en place de programmes flexibles de formation polyvalente correspondant aux besoins de la main-d'œuvre du secteur et aux besoins particuliers de chacun des travailleurs, plutôt que de les classer par métier ou par type de machine utilisée.
- La formation doit être pratique.
- Tout effort de reclassement doit tenir compte du besoin d'amélioration des compétences de base et d'apprentissage de la technologie.
- Les partenariats gagnants : les partenariats qui facilitent l'accès à des sources multiples de financement et à des formations pratiques de courte durée en milieu de travail.
- Remplacer *la vision étroite* de l'alphabétisation par une éducation qui répond aux besoins sociaux, économiques et politiques et permet l'expression d'une nouvelle forme de citoyenneté.

<sup>4</sup> L'andragogie se différencie de la pédagogie parce que l'adulte n'a pas la même capacité de mémorisation, qu'il n'accepte pas les idées toutes faites et qu'il doit être convaincu. L'adulte a besoin de savoir où il va pour assimiler, de comprendre les raisons de la formation pour être motivé et de s'appuyer sur son expérience pour se retrouver.\* Wikipédia.

<sup>5</sup> Le BACE possède un outil portant sur le partenariat. Le Québec compte sur une stratégie législative et sur du support pour la création de mutuelles de formation. Les conseils sectoriels collaborent à la mise sur pied de différentes solutions en partenariat avec les collèges communautaires. Les syndicats et les organismes communautaires du secteur anglophone et du secteur francophone impliqués dans le développement de la littératie partagent une longue expérience.

- Intégrer l'alphabétisation à d'autres formes d'éducation ainsi que l'acquisition de compétences fondamentales dans tous les projets de développement où c'est utile.

### 4.3.2 L'apprentissage expérientiel, l'apprentissage dans la pratique

Lors d'une table ronde tenue à Halifax en mai 2008 sur les investissements des employeurs dans la formation reliée au travail, on rapporte que l'apprentissage par l'expérience peut s'avérer plus efficace que des programmes théoriques. Les provinces ont des programmes d'apprentissage en milieu de travail pour bonifier la formation collégiale dans des métiers ciblés, selon un processus de formation alternatif entre l'école (environ 10 % du temps d'apprentissage) et le milieu de travail (environ 90 % du temps d'apprentissage). *Le Forum canadien sur l'apprentissage* a commandité un projet visant à analyser les données statistiques de quatre groupes et à comparer leurs résultats. Cette étude semble aller dans le même sens que la table ronde de Halifax de mai 2008 :

- Les personnes dont la formation s'est faite en partie par un apprentissage en milieu de travail sont reconnues plus aptes à travailler, soit immédiatement après l'obtention de leur diplôme, soit plusieurs années plus tard. Elles ont de meilleures possibilités de rémunération à court et à long terme, déclarent un niveau plus élevé de satisfaction professionnelle et de sécurité d'emploi.
- Les finissants d'un programme d'apprentissage trouvent un emploi bien plus tôt après l'obtention de leur diplôme que ceux qui se trouvent dans n'importe lequel des autres groupes.
- Dans l'ensemble, les finissants d'un programme d'apprentissage semblent apprécier davantage leur emploi et bénéficier d'une meilleure sécurité d'emploi que les individus des autres groupes. (*Forum canadien sur l'apprentissage, février 2011*).

Dans cette optique, peut-on concevoir qu'une approche d'apprentissage similaire puisse être implantée pour des adultes de niveaux 1 et 2 désirant intégrer un métier « apprentissable » ? Et peut-on concevoir que cette démarche se déroule selon un échéancier réaliste pour l'adulte et efficace pour le système public de formation ?

### L'apprentissage dans la pratique pour favoriser le transfert des compétences d'un contexte à un autre

Les opportunités de transfert des apprentissages et des compétences peuvent expliquer en grande partie le succès des programmes composés d'apprentissage pratique et d'apprentissage expérientiel (comme les programmes d'apprentissage des métiers). À partir des faits soutenus par le Bureau international du travail (BIT), Dignard (2012) relève que

pour être transférable, une compétence doit être exportable (à savoir utile et nécessaire à la réalisation de tâches dans divers contextes) ainsi que visible et reconnue (dans la vie privée et publique). De ces sources, il tire trois facteurs qui influencent le degré de transférabilité d'une compétence :

- *Les expériences vécues* qui donnent de l'information sur ce qui a contribué ou pas au succès du transfert d'une compétence. L'intégration des connaissances qui découlent de l'expérience de transfert est également précieuse pour faciliter le repérage de la compétence à mettre en action et à transférer dans un autre contexte.<sup>6</sup>
- Une compétence *de mieux en mieux maîtrisée* en divers contextes permet de déterminer les contextes où cette compétence sera transférée efficacement.
- *Le contexte où s'opère le transfert*, qui regroupe les différents facteurs identifiés par le BIT, c'est-à-dire les institutions, les technologies, les méthodes de normalisation liées à la reconnaissance des compétences, les milieux de travail et les secteurs de l'industrie.

Les compétences génériques pouvant être utilisées dans plusieurs milieux de vie, elles sont plus facilement transférables d'un milieu à un autre que le sont les compétences spécifiques. Dignard recommande donc de miser sur les compétences génériques pour établir un lien entre les contextes et les objectifs à atteindre. Ces liens facilitent le transfert des compétences en milieu professionnel (programmes d'apprentissage en milieu de travail) ou dans une perspective de développement personnel. Cela peut se faire de façon non formelle, informelle et même formelle puisqu'il existe partout au pays des programmes d'apprentissage en milieu de travail qui sont éventuellement sanctionnés (Dignard, 2011).

### L'apprentissage expérientiel par le mentorat

Pour Mentorat Québec, le mentorat<sup>7</sup> peut être organisé de façon formelle, en programme. Il représente un mode de développement, d'apprentissage et de gestion des ressources humaines original et efficace. Dans un document produit par le BACE, on indique que le mentorat peut prendre plusieurs formes. Il peut s'agir tout simplement d'un employé qui démontre à un collègue ou à un groupe comment réaliser une tâche particulière. En revanche, il peut s'agir d'une activité de plus grande envergure où deux personnes s'engagent dans une relation à long terme, respectueuse et confidentielle. On le différencie du compagnonnage exercé au Québec où une personne d'expérience, le compagnon, transmet son savoir-faire à un apprenti ou une apprentie au travail. Plusieurs métiers sont inscrits au Programme d'apprentissage en milieu de travail. (\**emploiquebec.net*)

<sup>6</sup> Claire Duchesne, dans un article intitulé *L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle, présente l'apprentissage professionnel par la pratique réflexive, lequel est complexe et repose sur des aptitudes essentielles à la réflexion critique : la sensibilité et la capacité d'introspection, l'ouverture d'esprit, l'écoute empathique et des qualités associées à l'intelligence émotionnelle* (Mezirow 2003, cité dans Duchesne 2010 dans volume XXXVIII : 1, 2010 [www.erudit.org](http://www.erudit.org)). Duchesne (p. 39) rapporte que la théorie de Mezirow s'appuie davantage sur une pensée rationnelle, logique et analytique, tenant pour acquis que de fortes capacités cognitives sont essentielles et puisqu'elles sont influencées par les expériences vécues, elles sont l'apanage des personnes qui ont du vécu.

<sup>7</sup> Il existe une certaine confusion lorsqu'il s'agit de définir les types d'aide que sont le coaching, le tutorat et le mentorat. Le terme coaching n'est pas français, on le traduit par mentorat dans Wikipédia. L'emploi du mot coach est cependant trop courant pour qu'on l'ignore. Il en va de même pour le mentorat, adopté d'emblée par la plupart des intervenants. La confusion possible sur l'exacte signification des mots tutorat et mentonot nous mène à apporter ici quelques définitions. Le contexte permettra d'identifier le coaching dans ses applications plus spécifiques.

### 4.3.3 L'évaluation et la reconnaissance des acquis et des compétences, selon les provinces et selon les contextes

#### Des démarches et des outils pour la reconnaissance des acquis

Les adultes peu scolarisés rapportent des problèmes relatifs au phénomène du déclassement lorsqu'il s'agit de réintégrer le système de formation scolaire ou de rattrapage. Dans la revue documentaire, on indique qu'en 2004, les institutions scolaires utilisaient un test d'équivalence de niveau de scolarité (TENS) ou un test de développement général (TDG) pour faciliter l'accès aux formations professionnelles ou au marché du travail. Il semble que le taux d'échec soit très important et contribue à l'abandon des démarches en réinsertion académique (*UQR (ou UQAR??)*). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel??*

La reconnaissance des acquis et des compétences en formation professionnelle et technique repose sur une démarche permettant à l'adulte de faire reconnaître les compétences acquises grâce à des expériences de vie et de travail. La reconnaissance formelle délivre un diplôme ou un certificat, telle la *Reconnaissance des acquis et des compétences* (RAC) au Québec, lorsque c'est une institution d'enseignement qui la délivre. Par ailleurs le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux traduit la PLAR (*Prior Learning Assessment and Recognition*) par RDA pour *Reconnaissance des acquis*.

Au Canada, la plupart des collèges publics reconnaissent les acquis dans le cadre de certains de leurs programmes. Quelques universités les reconnaissent également dans les programmes en éducation continue. La Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec offrent des services de RDA aux adultes à l'échelon secondaire. Dans certaines régions, des organismes de réglementation professionnelle le font pour intégrer un ordre professionnel (*www.CICDL.ca*). Au Québec, la RAC en formation professionnelle et technique propose une démarche au terme de laquelle, on reçoit un document officiel (diplôme ou bulletin). Si certaines compétences sont à acquérir en tout ou en partie, on proposera différents moyens adaptés aux adultes pour y parvenir (*\*www.reconnaissanceledesacquis.ca*).

L'ÉRA, ou *Évaluation et reconnaissance des acquis* est le processus de définition, de documentation, d'évaluation et de reconnaissance des expériences d'apprentissage, tant formelles qu'informelles. L'ÉRA permet de cerner les connaissances et les compétences acquises à la suite de ces expériences d'apprentissage. La reconnaissance des acquis peut servir à suivre des cours à unités dans un établissement d'enseignement ou à profiter de possibilités d'emploi.\* *Centre de l'Éducation et du travail*

*www.cewca.org* Il existe un certain nombre d'outils maison pour procéder à l'évaluation, la démarche présentant des différences selon les contextes et les cultures. La culture est un ensemble d'idées, d'attitudes et de comportements appris qui s'appliquent à la vie communautaire des collectivités, mais aussi à la culture du milieu de travail (l'ensemble des règles non écrites qui créent le climat). Le test d'évaluation de la *Matrice de l'apprentissage informel en milieu de travail* (MAIT) évalue la culture du milieu de travail et les compétences non techniques, comme la communication, la résolution de problèmes, la prise de décision, le travail avec les autres et le leadership. On peut utiliser la MAIT comme guide d'autoévaluation quant aux tâches du poste convoité. *www.wilm.ca*.

#### Des démarches et des outils pour la reconnaissance des compétences

D'autres outils jaugent certaines des compétences essentielles qui s'évaluent plus facilement par des tests conventionnels. Le document *Pour une juste mesure* (Lurette, 2008) en évalue les qualités et rapporte que le *Test of Workplace Essential Skills* (TOWES<sup>8</sup>) est jugé plus fiable par le formateur alors que le *Prose, Document or Quantitative* (PDQ) est mieux apprécié par les apprenants. Le *test Canadian Literacy Evaluation* (CLE) qu'on utilise au Nouveau-Brunswick est une traduction du PDQ. À la lumière de ces évaluations, on constate toutefois que le principe du test diagnostique est bien perçu par les apprenants parce qu'il les rassure quant à une formation qui tient réellement compte du niveau de départ et réduit la crainte d'un nouvel échec.

S'ajoute à ce panorama, la question de hausser les niveaux de littératie permettant l'accès à des connaissances plus diversifiées et plus spécialisées. Le modèle intégré proposé par le RESDAC suggère une structure facilitatrice, intégrant les compétences techniques aux compétences de base. Ce modèle donne éventuellement accès à une véritable reconnaissance des compétences sous forme de certification reconnue par les institutions de formation, les gouvernements et le milieu de travail.

Le modèle du RESDAC propose le montage d'interventions éducatives en partenariats stratégiques qui peuvent être adaptées aux besoins complexes d'une clientèle de niveaux 1 et 2 confrontée à de multiples barrières à l'apprentissage. Ce modèle tente de répondre à certaines questions de fond, notamment celles qui touchent à la reconnaissance des apprentissages et des compétences. Voici quelques-unes de ces questions, telles que formulées par Lurette (2011) :

- Comment associer, dans une même intervention, le développement des compétences d'alphabetisme et des autres types de compétences spécialisées<sup>9</sup>?

<sup>8</sup> Le test TOWES est disponible en ligne et permet à tout un chacun de cerner les compétences essentielles à améliorer.

<sup>9</sup> En effet, les compétences spécialisées ne sont pas habituellement associées directement au développement de l'alphabetisme. Cependant, elles peuvent être très pertinentes pour permettre aux apprenants peu alphabétisés de trouver un sens à leur formation et de répondre à leur besoin de faire reconnaître leurs apprentissages. Pour le développement de ce groupe de compétences, il sera intéressant de faire appel à des partenaires qui n'offrent pas des services d'alphabetisation proprement dits, mais plutôt des services éducatifs pertinents pour certains besoins des apprenants peu alphabétisés. Citons notamment les prestataires de programmes de formation professionnelle (institutions collégiales).

- Peut-on concevoir des montages andragogiques basés sur le partenariat qui fournissent les attestations et les reconnaissances d'apprentissage nécessaires aux personnes apprenantes des niveaux 1 et 2 et qui prennent en compte certaines barrières institutionnelles et structurelles à la formation? Peut-on définir avec ces partenaires des formes d'attestation reconnues pour la nature du programme (certification collégiale, attestation d'une association professionnelle ou de toute autre agence gouvernementale) dans un parcours de formation spécialisée s'élevant sur une démarche d'amélioration des niveaux d'alphabétisme?
- Peut-on prévoir des pratiques éducatives qui facilitent l'intervention auprès d'adultes aux niveaux de compétences variées, mais aux besoins d'insertion socioprofessionnelle semblables?
- Dans ce sens, peut-on mettre en place, dans un projet de formation conjoint et intégré, une approche andragogique permettant :
  - D'offrir une formation spécialisée adaptée aux niveaux d'alphabétisme d'apprenants peu alphabétisés?
  - D'intégrer une formation stratégique en développement des compétences d'alphabétisme qui soutient les apprenants de niveaux 1 et 2 dans le développement des compétences spécialisées et qui prennent en compte certaines barrières à l'apprentissage et à l'intégration (pédagogie de la réussite)?
  - De considérer les besoins d'apprentissage des apprenants qui ont un faible niveau d'alphabétisme et certaines barrières psychosociales à l'apprentissage?
  - De réconcilier les approches andragogiques propres à l'identité et au mandat de chacun des partenaires de formation?
  - D'établir des modalités de passation (seuil de réussite) en fonction des enjeux de chacun des partenaires et en lien avec les directives administratives des programmes gouvernementaux qui accordent des subventions?

### Un lieu commun pour l'évaluation et la reconnaissance

Le Centre d'aiguillage pour la formation des adultes de Prescott-Russell (CAFA) dans l'Est ontarien a mis sur pied le premier guichet unique qui présente un organigramme pour la formation des adultes dans la région où il opère. Il s'agit d'un partenariat entre les agences de formation, les agences de référence et les agences à caractère consultatif. Ces trois catégories d'agences convergent vers le CAFA, où tous et chacun peuvent recevoir de façon discrète des services d'évaluation incluant l'évaluation de leurs compétences de base, de leur profil scolaire, de leurs besoins d'insertion socioprofessionnelle, et des services d'aiguillage vers les lieux pouvant répondre à leurs besoins

personnels. Cette ouverture publicisée vers une large clientèle favorise la constitution de cohortes dont la taille suffit à démarrer une formation qui tient compte des niveaux évalués.

Cette structure locale, initialement mise sur pied pour rejoindre les travailleurs de manufactures, a connu tant de succès que le CAFA est éventuellement devenu permanent et disponible pour l'ensemble de la communauté. Il revient à ce centre d'évaluer les besoins et les acquis de la personne et de proposer des solutions d'apprentissage répondant aux besoins et contournant les barrières. Ainsi, on peut aborder de façon cohérente les besoins informationnels, les besoins de formation professionnelle et les besoins personnels.

### 4.3.4 Les partenariats stratégiques

Les organismes communautaires œuvrant auprès des adultes des niveaux 1 et 2 ont élaboré des approches plus intégrées pour les aider à affronter les nombreux obstacles qu'ils ont à surmonter dans leur environnement quotidien, mais aussi dans le passage obligé pour s'adapter à une nouvelle dynamique, celle du monde de l'emploi. Dans *Un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada* (FCAF, 2011), on fait référence aux pratiques du Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP) qui œuvre en formation dans l'Est ontarien et où on cherche à rejoindre les adultes des niveaux 1 et 2.

Selon Lurette (2011), les pratiques du CAP s'appuient entre autres sur le développement d'approches novatrices de partenariats stratégiques<sup>10</sup> pour tisser des liens pertinents entre les besoins des adultes peu alphabétisés d'une communauté et les ressources disponibles en éducation des adultes dans cette communauté. Dans la plupart des cas, l'approche des services intégrés nécessite diverses formes de partenariats stratégiques. Bien que cette stratégie soit gagnante pour rejoindre les adultes des niveaux 1 et 2 et faciliter le développement de leurs compétences, elle comporte divers défis :

« Les partenariats et la haute voltige : Ce processus est exigeant, compte tenu de la diversité des agences impliquées (alphabétisation, formation professionnelle, formation créditée, maintien au revenu, services d'intégration à l'emploi ou d'employabilité...) ainsi que de la complexité des arrimages à faire. Il faut faire face aux modalités liées à l'imputabilité et au financement des partenaires en place. Effectivement, ceux-ci sont redevables à des bailleurs de fonds provenant de quatre niveaux de gouvernement : municipal, régional, provincial et fédéral. Créer des programmes de formation Très grande vitesse (TGV) dans cette arène est donc de la haute voltige. » (Dugas, 2005, tiré de Lurette, 2008, p. 24).

<sup>10</sup> **Partenariats stratégiques** : Partenariats qui permettent aux organismes en éducation des adultes de s'associer aux partenaires locaux appropriés, afin d'offrir des programmes ou des services intégrés de formation adaptés à la clientèle d'adultes peu alphabétisés de leur région. Ces programmes adaptés tiennent compte de façon stratégique des besoins spécifiques de cette clientèle, de ses niveaux d'alphabétisme et de ses barrières à l'apprentissage.

**Programmes ou services intégrés** : Programmes ou services qui intègrent les ressources et les mandats de divers programmes ou partenaires dans le cadre d'initiatives conjointes découlant de partenariats stratégiques. Ces types de programmes ou de services favorisent chez les apprenants visés le développement de plusieurs types de compétences dans une même intervention, laquelle s'appuie sur les ressources intégrées et les divers mandats des différents partenaires associés (voir modèle du RESDAC).

# Chapitre 5 : Présentation des principaux résultats de l'enquête terrain

Ce chapitre présente les principaux résultats de la recherche terrain effectuée auprès des employeurs et de divers intervenants en employabilité. Pour chacun des besoins, barrières et pistes de solutions exprimés par les participants, on établit des regroupements de données, notamment par types de compétences. Ces regroupements permettent de mieux relever les enjeux en matière de développement des compétences dans les deux contextes et pour les deux clientèles cibles : le maintien à l'emploi des travailleurs et l'intégration à l'emploi des chercheurs d'emploi.

## 5.1 Présentation et interprétation sommaire des principaux résultats pour le milieu de travail (maintien à l'emploi)

Pour toutes les catégories de résultats présentés, les analyses traitent de l'ensemble des répondants. Certains regroupements de répondants (par ex. les PME et les TPE) sont analysés de manière spécifique. Le nombre de réponses obtenues lors des rencontres sur différentes thématiques est représenté par des diagrammes circulaires<sup>1</sup> (*pie charts*). Les diagrammes circulaires ont l'avantage de représenter les proportions de données recueillies, sans égard au nombre total de réponses reçues<sup>2</sup>. Le nombre de données exprimées lors des rencontres est converti en pourcentage.

### Formule mathématique : $DR/NT = R \%$

DR (*Données reçues*) divisées par NT (*Nombre total*) = R %  
(Réponse en pourcentage)

### 5.1.1 Résultats exprimés : Besoins en matière de développement des compétences pour le milieu de travail

Cette section présente les données recueillies quant aux *Besoins* en matière de développement des compétences pour le milieu de travail. Ces données sont présentées et analysées par groupe de compétences et par compétence individuelle.

De plus, pour le volet milieu de travail, les données sont présentées en sous-regroupements :

- Tous les employeurs et intervenants sondés, par PME et par TPE
- Les employeurs et intervenants sondés par région
- Les employeurs et intervenants sondés par secteur d'activité économique
- Les employeurs et intervenants sondés par grand secteur d'activité

## 1- Présentation et interprétation sommaire des résultats quant aux Besoins – Ensemble des employeurs et intervenants rencontrés

### Besoins en matière de compétences essentielles (CE)

Diagramme 1.1 : Les principaux besoins exprimés en lien avec les compétences essentielles (CE) – Ensemble des réponses (110 réponses recueillies)

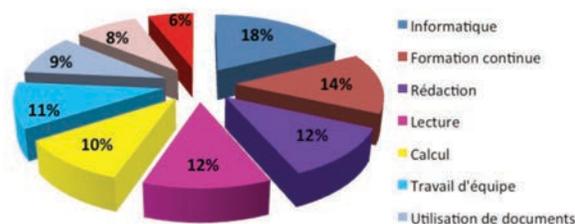


Diagramme 1.2 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences essentielles (CE) – PME (47 réponses recueillies)

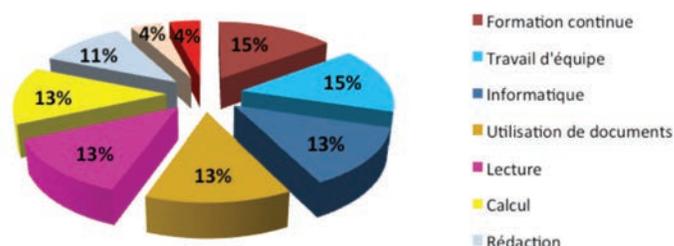
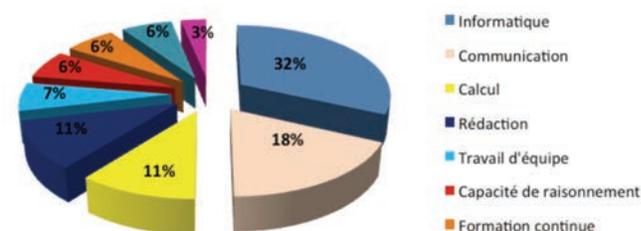


Diagramme 1.3 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences essentielles (CE) – TPE (30 réponses recueillies)



<sup>1</sup> Ce type de diagrammes souvent utilisé en statistique permet de représenter un petit nombre de valeurs par des angles proportionnels à ces valeurs.

<sup>2</sup> Toutefois, les données par région sont présentées par graphique/histogramme, aux fins de comparaison.

Analyse et interprétation des données des diagrammes 1.1, 1.2 et 1.3

- La CE *Informatique* obtient le plus haut pourcentage, suivie de la *Formation continue*. On peut attribuer ces données à la rapidité des changements technologiques et à l'âge de certains employés. Notons aussi l'utilisation de plus en plus vaste de l'informatique comme moyen de communication et outil de travail.
- La CE *Formation continue* prend la deuxième place, suivie du *Travail d'équipe*. Ces deux compétences essentielles font également partie du référentiel des compétences génériques. Le développement de ces compétences n'est pas habituellement associé aux programmes de formation conventionnels. Ces résultats démontrent que nos modèles doivent tenir compte des besoins exprimés pour ces types de compétences.
- Les PME accordent une grande importance au *Travail d'équipe* et à la *Formation continue*, alors que ce ne sont pas des priorités pour les TPE. Ce résultat pourrait s'expliquer par une gestion plus complexe du personnel quand le nombre d'employés est élevé; plus le volume d'employés est important, plus on doit compter sur le travail d'équipe et l'apprentissage continu pour assurer une cohésion entre les divers départements de l'entreprise.
- Chez les PME, la *Communication orale* est au dernier rang, tandis que pour les TPE elle paraît plus importante. Cette donnée pourrait s'expliquer par l'importance de la communication au sein d'une petite équipe de travail. Les TPE comptent souvent sur des équipes restreintes.

### Besoins en matière de compétences génériques (CG)

Diagramme 2.1 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences génériques (CG) – Ensemble des réponses (105 réponses recueillies)

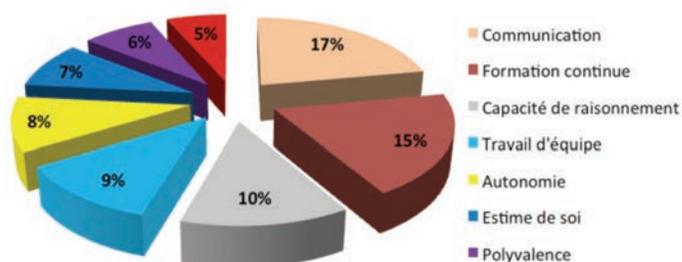


Diagramme 2.2 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences génériques (CG) – PME (105 réponses recueillies)

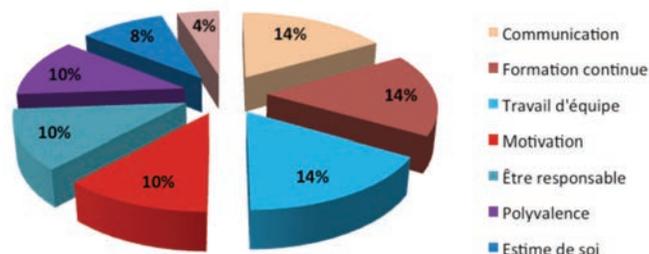
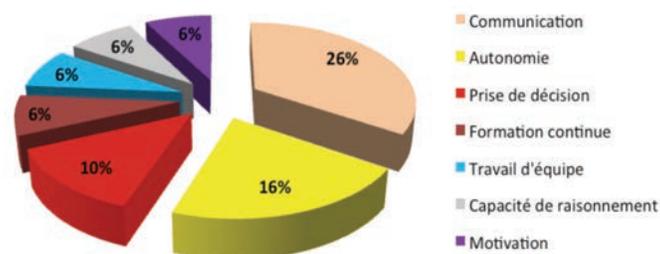


Diagramme 2.3 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences génériques (CG) – TPE (31 réponses recueillies)

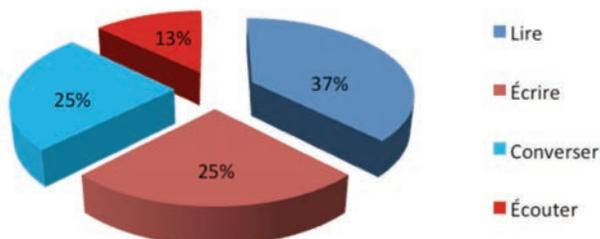


Analyse et interprétation des données des diagrammes 2.1, 2.2 et 2.3

- Les TPE ont déjà établi la *Communication* comme premier besoin en matière de CE; elle revient évidemment comme premier besoin en matière de CG. Les modèles doivent accorder une place importante à cette compétence.
- Notons que les quatre premières CG cernées comme besoin prioritaire sont aussi des CE.
- Chez les PME, les écarts entre les compétences sont faibles, mais le nombre de réponses est élevé. Cela peut indiquer l'importance considérable des CG.
- Chez les TPE, les compétences *Communication* et *Autonomie* représentent près de la moitié des réponses. Les TPE sont souvent des entreprises de services et les équipes sont généralement réduites. Ainsi, l'employé peut devoir accomplir différentes tâches où la compétence *Autonomie* revêt une grande importance.

### Besoins en matière de compétences langagières en langue seconde (CL)

Diagramme 3.1 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences langagières (CL) – Ensemble des réponses (8 réponses recueillies)



Analyse et interprétation des données du diagramme 3.1

- Les compétences langagières sont principalement soulevées dans la Péninsule acadienne, composée d'une population plutôt homogène francophone. Ces compétences sont liées aux contextes de service à la clientèle où l'anglais est nécessaire. Les besoins exprimés pour cette compétence nous semblent statistiquement peu significatifs.

### Besoins en matière de compétences techniques (CT)

Diagramme 4.1 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences techniques (CT) – Ensemble des réponses (370 réponses recueillies)

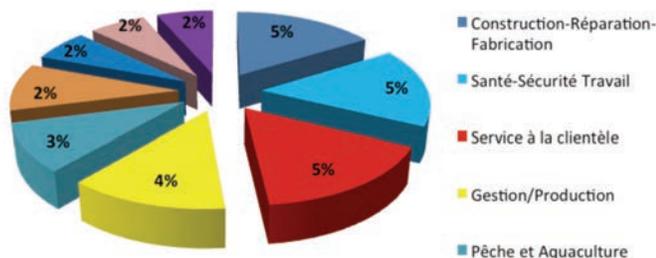


Diagramme 4.2 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences techniques (CT) – PME (77 réponses recueillies)

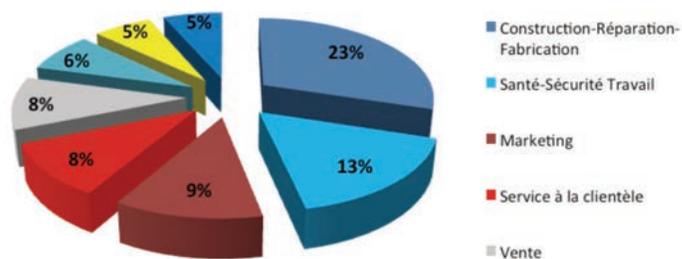
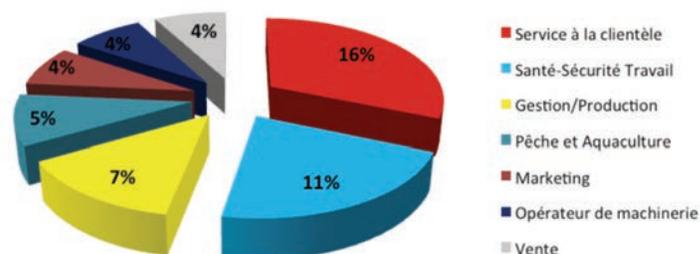


Diagramme 4.3 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences techniques (CT) – TPE (55 réponses recueillies)



Analyse et interprétation des données des diagrammes 4.1, 4.2 et 4.3

- Pour les besoins en compétences techniques, les écarts sont très minces. Tous les secteurs expriment des besoins spécifiques. Le besoin est presque toujours lié à la nature de l'entreprise.
- Chez les PME et les TPE, les compétences techniques liées au secteur *Santé et Sécurité au Travail* obtiennent le même résultat, occupant le deuxième rang. C'est donc dire que ce type de compétences techniques est également une préoccupation pour les deux genres d'entreprise.
- Chez les PME, les formations relatives au secteur *Construction-réparation-fabrication* occupent près du quart des réponses, soit 23 %; ce résultat découle du fait qu'un plus grand nombre d'entreprises du domaine de la construction ont participé à la recherche comparativement aux autres secteurs.
- Chez les TPE, les compétences techniques liées au secteur *Service à la clientèle* sont au premier rang. Cela peut s'expliquer par la nature des TPE, généralement des entreprises de services.

### Besoins exprimés pour toutes les compétences regroupées (CE, CG, CL, CT)

Diagramme 5.1 : Les pourcentages<sup>3</sup> de réponses exprimées par compétence – Ensemble des réponses (370 réponses recueillies)

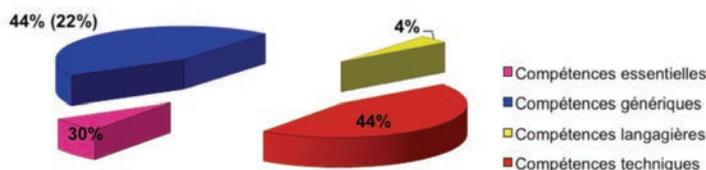


Diagramme 5.2 : Les pourcentages de réponses exprimées par compétence – PME (174 réponses recueillies)

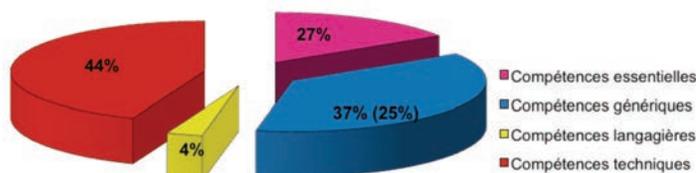
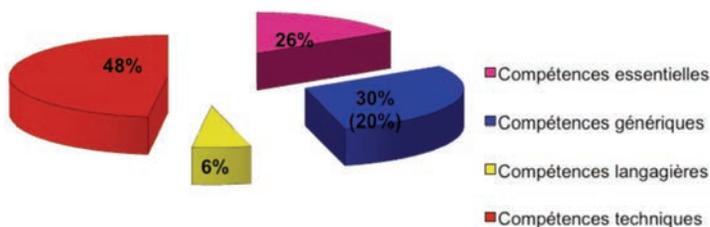


Diagramme 5.3 : Les pourcentages de réponses exprimées par compétences – TPE (115 réponses recueillies)



Analyse et interprétation des données des diagrammes 5.1, 5.2 et 5.3

- L'enquête démontre que les besoins en compétences techniques et en compétences génériques s'équivalent en nombre de réponses. Notons l'égalité entre les CT et les CG (44%). Les répondants soulignent ainsi l'importance d'inclure spécifiquement ces deux types de compétences dans les modèles de développement des compétences. Les CE se classent au 3<sup>e</sup> rang (30%), alors que les compétences langagières sont statistiquement peu significatives.
- Les pourcentages pour la plupart des compétences sont assez semblables pour les PME et les TPE.

## 2 - Présentation et interprétation sommaire des résultats quant aux Besoins – Employeurs et intervenants rencontrés, par région

Pour le regroupement par région, on a préféré utiliser l'histogramme plutôt que le graphique circulaire pour être en mesure de mieux comparer les résultats selon les différentes régions.

Diagramme 6.1 : Les principaux besoins exprimés par région quant aux compétences essentielles (CE) – Ensemble des réponses (110 réponses recueillies)

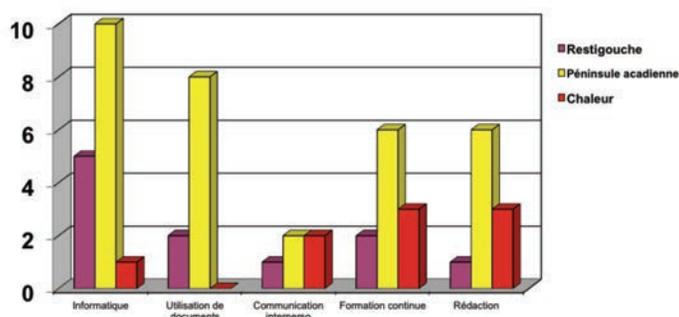
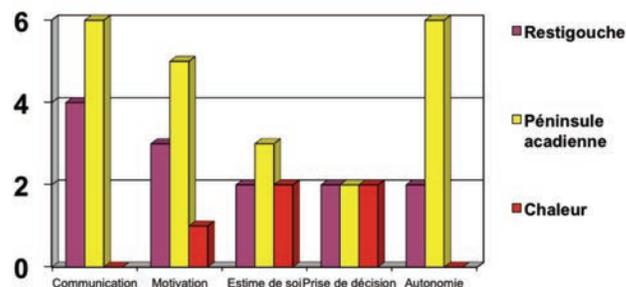


Diagramme 6.2 : Les principaux besoins exprimés par région quant aux compétences génériques (CG) – Ensemble des réponses (105 réponses recueillies)



<sup>3</sup> Le pourcentage total dépasse 100 %, car certaines compétences ont été comptabilisées plus d'une fois, soit à titre de CE ou de CG (travail d'équipe, communication orale, capacité de raisonnement, formation continue).

Diagramme 6.3 : Les principaux besoins exprimés par région quant aux compétences langagières en langue seconde (CL) – Ensemble des réponses (8 réponses recueillies)

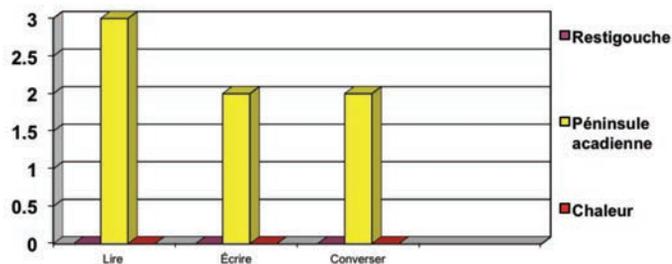
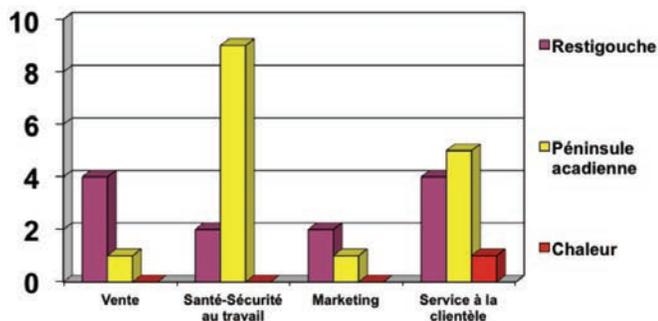


Diagramme 6.4 : Les principaux besoins exprimés par région quant aux compétences techniques (CT) – Ensemble des réponses (370 réponses recueillies)

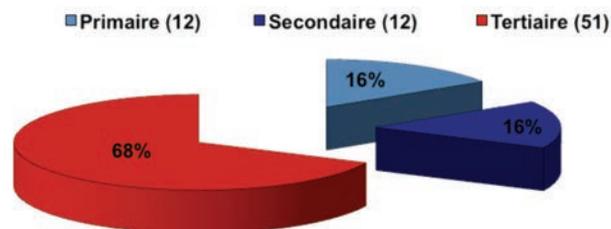


Analyse et interprétation des données des diagrammes 6.1, 6.2, 6.3 et 6.4

- Les besoins exprimés dans les régions du Restigouche et de la Péninsule acadienne sont relativement semblables. Les besoins de la région Chaleur sont difficilement perceptibles à cause du nombre restreint de répondants provenant de cette région.
- En matière de compétences langagières en langue seconde, seule la région de la Péninsule acadienne a exprimé un certain besoin.

### 3 - Présentation et interprétation sommaire des résultats quant aux Besoins – Employeurs et intervenants rencontrés, par grand secteur d'activité (basés sur 75 entreprises)

Diagramme 7.1 : Les principaux besoins par grand secteur d'activité.

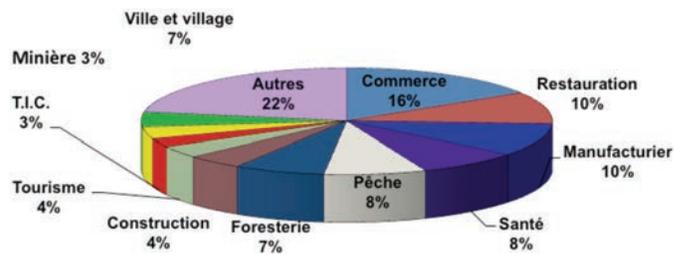


Analyse et interprétation des données du diagramme 7.1

- Le secteur tertiaire représente 68 % des répondants. Cette importante représentation peut s'expliquer par une plus grande concentration de ce type d'industries dans le nord-est du Nouveau-Brunswick.

### 4- Présentation et interprétation sommaire des résultats quant aux Besoins – Employeurs et intervenants rencontrés, par secteur d'activité économique

Diagramme 8.1 : Les principaux besoins par secteur d'activité économique.



Analyse et interprétation des données du diagramme 8.1

- Le tableau représente bien les secteurs d'activité économique que l'on trouve dans le nord-est du Nouveau-Brunswick. Le secteur Commerce (16 %) est un employeur majeur au nord-est du Nouveau-Brunswick.

### 5.1.2 Résultats exprimés : Barrières limitant le développement des compétences en milieu de travail

Cette section présente les données recueillies sur les *Barrières* pouvant limiter le développement des compétences. Les données concernant les barrières soulevées sont classées en fonction des types de barrières : institutionnelles, situationnelles et psychosociales. Les données relatives aux barrières liées aux CE, CG et CL sont regroupées pour en faciliter l'analyse.

#### Barrières constatées quant aux compétences essentielles (CE), aux compétences génériques (CG), aux compétences langagières en langue seconde (CL) et aux compétences techniques (CT)

Diagramme 9.1 : Les principales barrières constatées quant aux compétences essentielles (CE), aux compétences génériques (CG) et aux compétences langagières en langue seconde (CL) (32 réponses recueillies)

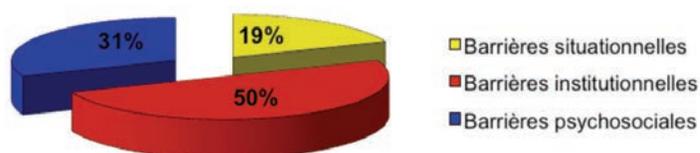


Diagramme 9.2 : Les principales barrières constatées quant aux compétences techniques (CT) (128 réponses recueillies)

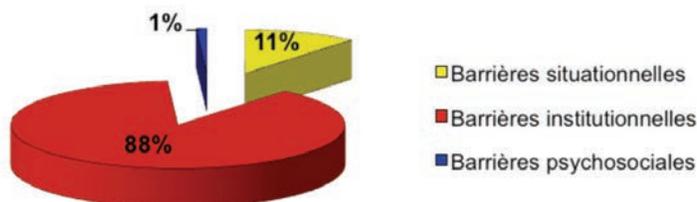
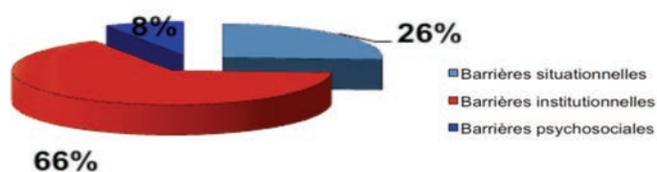


Diagramme 9.3 : Les principales barrières constatées, sans lien explicite avec les compétences (130 réponses recueillies)



Analyse et interprétation des données des diagrammes 9.1, 9.2 et 9.3

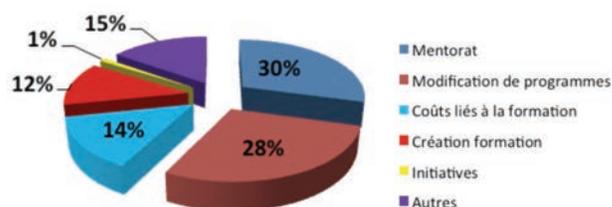
- Les données sur les barrières soulevées quant aux compétences essentielles, génériques et langagières sont regroupées pour en faciliter l'analyse (T= 32 réponses). On peut penser que les entreprises estiment qu'il existe plus de barrières limitant le développement des compétences techniques (128 réponses).
- Les barrières institutionnelles représentent entre 66 et 88 % des réponses. *Formation non disponible* et *Formation non adaptée* sont les deux aspects les plus souvent exprimés. Il importe d'en tenir compte dans les modèles proposés.

### 5.1.3 Résultats exprimés : Pistes de solutions favorisant le développement des compétences pour le milieu de travail

Cette section présente les données recueillies sur les *Pistes de solutions* en matière de développement des compétences en milieu de travail. Ces données sont regroupées sous deux catégories : *Pistes de solutions* et *Stratégies de formation*. Puisqu'un grand nombre de pistes proposées évoquent des stratégies de formation proprement dites, nous avons créé cette deuxième catégorie.

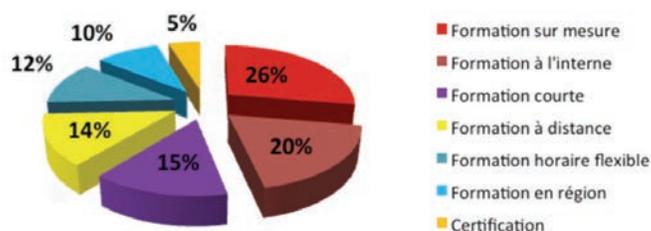
#### Pistes de solutions suggérées

Diagramme 10.1 : Les principales pistes de solutions – Entreprises et intervenants en employabilité (153 réponses recueillies).



#### Stratégies de formation suggérées

Diagramme 10.2 : Les principales stratégies de formation suggérées – Entreprises et intervenants en employabilité (105 réponses recueillies)



Analyse et interprétation des données des diagrammes 10.1 et 10.2

- Sur le plan des pistes de solutions, le *Mentorat* est très élevé (30 %); cette piste pourrait être perçue comme une solution par défaut. Le mentorat permet tant bien que mal de contourner certaines barrières institutionnelles liées à l'absence de programmes de formation en région ou encore aux programmes de formation mal adaptés au contexte local.
- Pour ce qui est de la barrière des coûts liés à la formation, les pistes de solutions proposent souvent des partenariats entre les entreprises pour favoriser l'offre interne de formation adaptée afin de partager les coûts.
- Les pistes de solutions proposées s'adressent souvent aux institutions d'enseignement et aux programmes gouvernementaux.

## 5.2 Présentation et interprétation sommaire des résultats pour l'intégration à l'emploi (insertion en emploi)

Les prochains résultats de la recherche terrain ont été recueillis auprès des intervenants qui travaillent avec les gens sans emploi, dans le cadre de groupes focus et de rencontres individuelles. Le nombre de réponses obtenues lors des rencontres est représenté par des diagrammes circulaires (*pie charts*). Les diagrammes circulaires ont l'avantage de représenter les besoins, sans égard au nombre de réponses reçues. Le nombre de données exprimées lors des rencontres est converti en pourcentage.

### Équation mathématique : $DR/NT = R \%$

DR (*Données reçues*) divisées par NT (*Nombre total*) = R %  
(Réponse en pourcentage)

### 5.2.1 Résultats exprimés : Besoins pour le développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi

Cette section présente les données recueillies en matière de *Besoins* quant au développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi. Ces données sont classées et présentées par groupe de compétences et par compétence individuelle.

#### Besoins en matière de compétences spécifiques

Diagramme 11.1 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences essentielles (CE) – Ensemble des réponses (19 réponses recueillies)

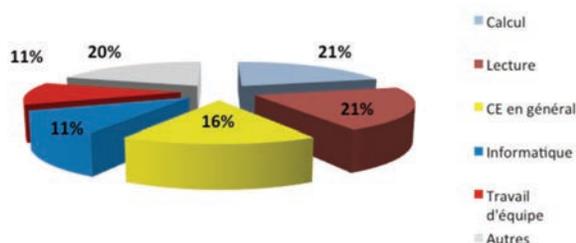


Diagramme 11.2 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences génériques (CG) – Ensemble des réponses (11 réponses recueillies)

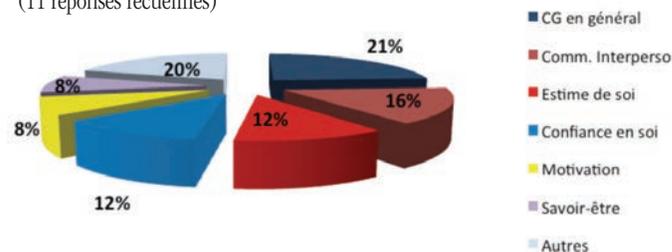


Diagramme 11.3 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences langagières en langue seconde (CL) – Ensemble des réponses (7 réponses recueillies)

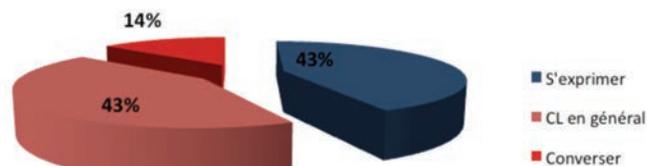
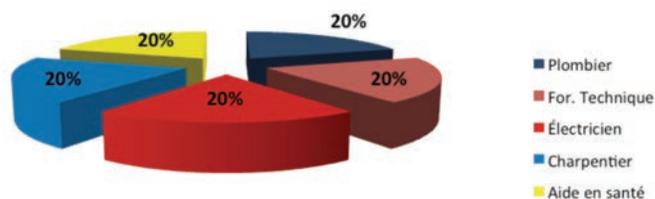


Diagramme 11.4 : Les principaux besoins exprimés quant aux compétences techniques (CT) -- Ensemble des réponses (5 réponses recueillies)



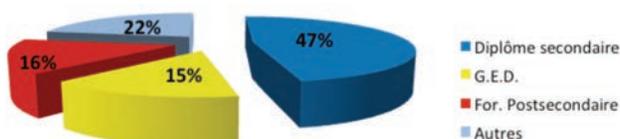
Analyse et interprétation des données des diagrammes 11.1, 11.2, 11.3 et 11.4

- Peu de besoins exprimés sont directement liés aux types de compétences et sont par conséquent peu significatifs sur le plan statistique. Ce phénomène peut découler d'un échantillonnage trop petit ou de l'utilisation des groupes focus<sup>4</sup> comme stratégie principale de cueillette de données. On peut aussi avancer que chez les intervenants en employabilité, la solution aux besoins en développement des compétences passe par le paradigme académique centré sur les programmes de formation, plutôt que par le paradigme axé sur des approches plus diversifiées.

<sup>3</sup> Une donnée recueillie à partir d'un groupe focus est comptabilisée une seule fois. Or, les groupes focus rassemblent en général de 6 à 12 participants, lesquels auraient pu exprimer la même donnée à plusieurs reprises si ceux-ci avaient été rencontrés de façon individuelle. Nous avons choisi cette stratégie pour des raisons de temps et de ressources limités et pour créer des contextes d'interaction entre les individus, lesquels sont souvent générateurs de données supplémentaires.

### Besoins exprimés sans lien explicite avec les compétences

Diagramme 11.5 : Les principaux besoins exprimés sans lien explicite avec les compétences (79 réponses recueillies)



Analyse et interprétation des données du diagramme 11.5

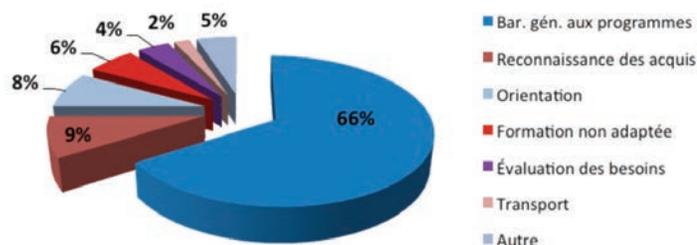
- Les besoins orientés vers des programmes de formation prédominent sur les besoins centrés sur les compétences. Comme c'est le cas au diagramme précédent, on peut avancer que chez les intervenants en employabilité on privilégie le paradigme académique centré sur les programmes de formation comme solution en développement des compétences.
- On semble accorder beaucoup d'importance à la reconnaissance des apprentissages par le milieu de travail et les institutions de formation, sous forme de diplomation et de certification.
- Les besoins reflètent peut-être l'offre de services limitée en région au sens où on nomme ce que l'on connaît.

### 5.2.2 Résultats exprimés : Barrières limitant le développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi

Cette section présente les données recueillies sur les *Barrières* pouvant limiter le développement des compétences. Les données sur les barrières constatées sont classées en fonction des types de barrières : institutionnelles, situationnelles et psychosociales.

#### Barrières de type institutionnel

Diagramme 12.1 : Les principales barrières institutionnelles constatées (118 réponses recueillies)

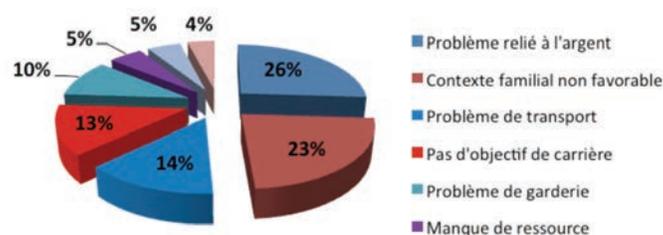


Analyse et interprétation des données du diagramme 12.1

- Plusieurs des barrières soulevées sont liées aux programmes en place et à la reconnaissance des apprentissages, des problèmes qui semblent de nature institutionnelle. Ces deux messages pourraient indiquer une recherche de reconnaissance des apprentissages pour les chercheurs d'emploi, sans qu'ils aient à subir tous les désavantages des programmes de formation scolarisés, plus traditionnels et linéaires.

#### Barrières de type situationnel

Diagramme 12.2 : Les principales barrières situationnelles constatées (78 réponses recueillies)

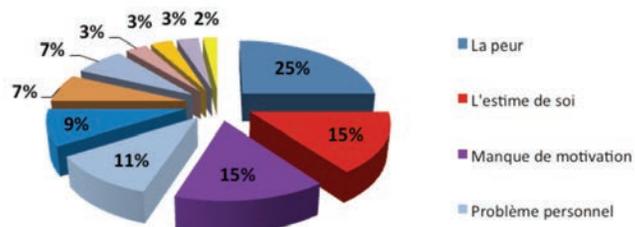


Analyse et interprétation des données du diagramme 12.2

- Le manque d'argent et de ressources prédomine comme barrière situationnelle. Ici, on pourrait établir un lien avec les formations disponibles. En effet, elles assurent une reconnaissance (diplomation, certification); cependant, elles sont fréquemment de longue durée (scolarisées et linéaires) et nécessitent l'investissement de ressources importantes chez les adultes sans emploi.
- Si le désir d'améliorer les compétences est lié au besoin d'améliorer la situation financière, les modèles de développement des compétences orientés vers l'employabilité à court terme – tout en visant la reconnaissance – seraient une solution plus durable.

#### Barrières de type psychosocial

Diagramme 12.3 : Les principales barrières psychosociales constatées (111 réponses recueillies)



Analyse et interprétation des données du diagramme 12.3

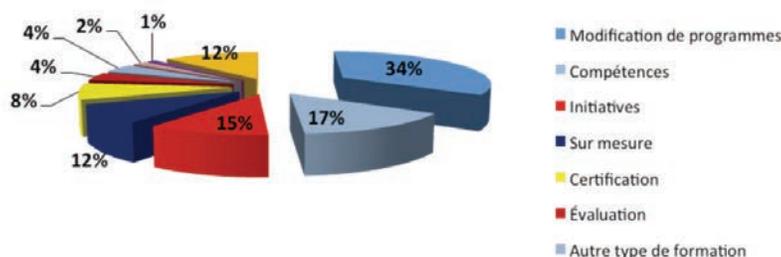
- *La Peur, la Faible estime de soi et la Motivation* prédominent. Il s'agit de barrières psychosociales que l'on peut aborder de façon stratégique lors d'interventions andragogiques; elles peuvent être atténuées lorsque les interventions sont conçues selon un échéancier réaliste pour les apprenants adultes.
- Ces trois barrières peuvent aussi être fortement influencées par la perception de l'adulte à l'égard du système de formation; institutionnel, trop scolaire, de longue durée, répondant peu aux besoins à court terme, etc.

### 5.2.3 Résultats exprimés : Pistes de solutions pouvant faciliter le développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi

Cette section présente les données recueillies sur les *Pistes de solutions* en matière de développement des compétences favorisant l'intégration à l'emploi.

#### Pistes de solutions suggérées

Diagramme 13.1 : Les principales pistes de solutions exprimées (190 réponses recueillies).



Analyse et interprétation des données du diagramme 13.1

- Les suggestions exprimées portent largement sur la *modification des programmes* et des formations déjà en place. Les stratégies de formation suivent. Il y a cohérence entre un si grand nombre de recommandations visant la Modification de programmes (65) avec les autres recommandations qui donnent des pistes sur comment les programmes actuels pourraient être modifiés: *Formation davantage axée sur les compétences* (28), *Formation sur mesure* (17), *Suivi de formation avec certification* (15).
- La piste de solution la plus fréquemment évoquée est Modification de programmes. Elle pourrait s'articuler autour du développement des bonnes compétences pour l'apprenant adulte, selon des échéanciers réalistes répondant à des besoins à court ou moyen terme. Elle pourrait également assurer une reconnaissance des apprentissages et des compétences développées, notamment sous forme de certification.



# Chapitre 6 : Propositions de modèles de développement des compétences pour le maintien au travail de la main-d'œuvre

Le chapitre 6 présente les modèles<sup>1</sup> proposés pour le *maintien au travail* (ou le maintien en emploi) de la main-d'œuvre. Ces modèles découlent de toutes les données pertinentes recueillies, tant par la recherche terrain que par la revue de la littérature. Les modèles tiennent notamment compte des besoins, obstacles et pistes de solutions exprimés lors des rencontres individuelles, des entrevues semi-dirigées et des groupes focus dans le cadre de l'enquête terrain. Les modèles s'inspirent également des informations recueillies dans la revue de la littérature portant entre autres sur l'étude d'initiatives de développement des compétences en milieu de travail et pertinentes en fonction des objectifs du projet de recherche. Vous trouverez des analyses de ces initiatives dans ce chapitre et une description plus détaillée de chacune d'entre elles en annexe. Elles se veulent des sources d'inspiration pour des initiatives d'acquisition de compétences destinées à la population canadienne des niveaux 1 et 2 en milieu de travail.

Un seul modèle ne peut répondre aux diverses réalités et aux divers contextes des milieux de travail. De plus, il est impossible d'amalgamer tous les éléments de solutions recueillies en un seul modèle. Ainsi, nous avons élaboré trois modèles liés au *Maintien au travail* pour intégrer des composantes permettant à la fois de répondre aux besoins, de réduire considérablement les obstacles au développement des compétences, en plus de couvrir une plus grande diversité de contextes.

## 6.1 Les adultes des niveaux 1 et 2 présents dans le milieu du travail

On aurait tort de penser que les personnes les moins alphabétisées sont automatiquement éloignées du monde du travail. Plusieurs des personnes de niveaux 1 et 2 sont au travail, puisque les résultats de l'enquête de 2003 (EIACA) nous indiquent que 54 % des personnes de niveau 1 et 64 % des personnes de niveau 2 étaient en emploi pendant l'enquête. Pour l'Atlantique, 47 % des personnes au niveau 1 et 60 % des personnes au niveau 2 avaient un emploi en 2003 (Satya Brink, répercussions de l'EIACA de 2003, exposé 2006).

Par ailleurs, les résultats moyens des personnes qui occupent un emploi sont plus élevés que ceux des personnes qui sont au chômage ou qui ne font pas partie de la population active. Au-delà des niveaux de qualification exigés pour certains emplois, ces résultats plus élevés pour les gens en emploi peuvent être grandement attribuables au fait que les compétences se maintiennent et se développent dans l'action et dans l'application et diminuent en l'absence de pratique. En terme d'image, *la compétence est comme un muscle : plus on l'exerce, plus elle se renforce, moins on l'exerce, plus elle s'atrophie*. Dans ce sens, la participation à des activités d'apprentissage, l'application régulière

des compétences au travail et l'occupation d'un emploi stable semblent avoir un effet favorable sur les compétences en littératie et réduire l'ampleur des pertes de compétences.

Les études indiquent également que les employeurs investissent davantage dans la formation structurée pour leurs employés détenant déjà des diplômes. Les personnes qui occupent des emplois peu spécialisés et qui bénéficieraient le plus d'une formation en milieu de travail sont moins susceptibles de développer leurs compétences parce que l'offre de formation formelle prédomine et celle-ci leur est plus difficilement accessible. Ceci dit, comment développer les compétences de façon efficace pour la main-d'œuvre des niveaux 1 et 2 déjà active en milieu de travail?

## 6.2 Un cadre d'analyse basé sur la responsabilité andragogique en milieu de travail : regard sur des initiatives novatrices

Cette section rend compte des éléments de lecture sélectionnés aux fins de l'analyse lors de la revue de la littérature. Elles semblent les plus pertinentes pour identifier les modèles dont pourraient tirer profit les employeurs, les gestionnaires, les fonctionnaires et les intervenants de première ligne s'intéressant au développement des compétences en milieu de travail, dans le cadre d'une approche par compétences.

### 6.2.1 Le cadre d'analyse de l'Institut de coopération en éducation des adultes (ICÉA)

L'Institut de coopération pour l'éducation des adultes nous fournit un cadre d'analyse pour comparer les diverses initiatives de formation/apprentissage en milieu de travail répertoriées en fonction de leur prise de responsabilité andragogique.

L'ICÉA présente l'organisation formatrice comme celle qui réagit à une situation en favorisant des apprentissages individuels ou de groupes spécifiques, intégrés aux activités du poste occupé. Il s'agit d'une action à moyen terme qui permet à l'organisation d'acquérir des habiletés et des compétences liées aux activités du travail. Un responsable assure le suivi des opérations. Par contre, la détermination des besoins, la planification et l'évaluation peuvent être confiées à des ressources externes. Telles sont par exemple les initiatives de Belle-Île et du Projet en industries forestières (PIF, dans la région du Restigouche).

Selon l'ICÉA, les organisations qualifiantes développent les compétences individuelles et collectives des travailleurs. Planifiées et visant le long terme, elles entendent élever les qualifications des

<sup>1</sup> Nous sommes inspirés de deux définitions de modèle pédagogique qui ont orienté le développement des modèles proposés dans ce chapitre : 1- « Modèle présentant de façon coordonnée certaines propriétés d'un type particulier d'enseignement et d'un type particulier d'apprentissage, et constituant une représentation de la relation qui existe entre eux. » (Legendre 2005, 3<sup>e</sup> édition). 2- « Représentation d'un certain type d'organisation de la situation pédagogique, en fonction de buts et d'objectifs globaux particuliers, et qui intègre un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive. » (Sauvé L., 1992).

travailleurs en entreprises en leur offrant des formations reconnues par le secteur de l'industrie. Un service responsable externe en assure les étapes et le suivi. C'est le cas de Composites Atlantique Ltée qui s'est entendue avec le collège communautaire local pour donner une formation accréditée par le Conseil sectoriel de l'aéronautique de l'Ontario. C'est le cas de Caillebault et de Boeing qui ont des ententes avec leurs Commissions scolaires respectives, l'une pour des cours et l'autre pour l'offre du diplôme de 12<sup>e</sup> année.

Chez les organisations apprenantes, telles Elmsdale Lumber, Lac La Ronge Motor Inn et la Ville de Bathurst, les apprentissages sont collectifs et progressifs pour tous les membres. Les besoins de développement des compétences sont entièrement intégrés à la planification financière. De cette manière, on fait en sorte de développer à long terme les compétences, de stimuler la capacité d'apprendre et de favoriser l'apparition de pratiques réflexives. Les savoirs sont partagés, les apprentissages sont collectifs, les membres prennent des initiatives et deviennent polyvalents. L'entreprise en assume la responsabilité.

### 6.2.2 Des initiatives de développement de compétences qui ont évolué

Certaines des initiatives que le projet MCAT a documentées ne correspondaient pas toujours parfaitement aux catégories de l'ICÉA. Elles présentaient soit les caractéristiques de plus d'une catégorie (FundyPros, Les perfectionnements en entreprises de Hawkesbury, Composites Atlantique Ltée, Pallister)<sup>2</sup> ou encore des caractéristiques partielles dans une catégorie (Xstrata).

En effet, FundyPros a commencé comme organisation formatrice en 2007 avec le projet pilote du CET (Compétences essentielles au travail) en milieu de travail. Au terme de cette formation thématique axée sur le développement des compétences essentielles, l'entreprise a modifié l'approche en 2008, ne ciblant que les contremaîtres, pour intégrer la formation à sa pratique prévisionnelle. On reprenait le contrôle de la détermination des besoins et des activités, pour axer les formations sur des parties stratégiques de l'organisation du travail et conséquemment, sur les compétences mises en œuvre. De ce fait, le titre des cours a changé. Cette entreprise est passée à l'intégration continue du développement des compétences dans les étapes de production. Elle a pris des mesures pour faire reconnaître le métier de latteur par la province, permettant ainsi la formation par le programme d'apprentissage en entreprise liée à ce métier. L'organisation formatrice est devenue partiellement qualifiante avec la reconnaissance du métier de latteur en 2011. Ceci nous démontre que le parcours initial d'une formation non formelle (CET) a ouvert une porte vers le formel, puisqu'on y fait dorénavant l'apprentissage d'un métier qualifiant en entreprise.

Pour Composites Atlantique, le glissement se fait plutôt entre qualifiante et apprenante. Dans un premier temps, l'entreprise

répond intégralement aux caractéristiques de l'organisation qualifiante telles que décrites dans le cadre de référence de l'ICÉA. Mais elle a également développé des pratiques apprenantes qui ont favorisé un essor remarquable en peu de temps. L'entreprise y est arrivée en misant sur le développement des compétences de tous les employés, en tenant compte de leurs besoins et en favorisant la polyvalence. Le volet communautaire qui n'est pas abordé par l'ICÉA constitue la pierre d'assise de la culture d'entreprise : on engage les gens de la communauté, peu importe les niveaux de scolarisation et de compétences, en évaluant et en reconnaissant les acquis. Dans l'optique communautaire, cette entreprise comporte un volet d'intégration.

Chez Pallister, on voit d'abord aux besoins d'intégration des employés nouvellement arrivés au pays. Ces nouveaux arrivants constituent 70 % de la main d'œuvre de l'entreprise. Les cours sont accessibles à tous les employés mais on donne la priorité à ceux qui doivent développer leurs compétences de base en littératie et en mathématiques. Le programme vise à développer simultanément des compétences professionnelles précises pour offrir un bon rendement en emploi, les compétences de base et les compétences génériques des employés. On identifie les employés ayant un potentiel de leadership et on les aide à développer les compétences spécifiques en fonction de leurs emplois, tout en développant les compétences de base et au fil du temps, de nouvelles compétences. On répond à la fois aux besoins de l'entreprise car les retombées en milieu de travail sont appréciables, et aux besoins des employés qui doivent sur le plan personnel s'intégrer à un nouveau monde. L'idée est d'accroître les compétences des employés au fur et à mesure des nouvelles responsabilités. En matière de mode d'apprentissage, le glissement se fait depuis l'informel (avec le volet communautaire pour apprécier la culture de l'autre et identifier le potentiel en leadership), vers le non formel (le tutorat en anglais entre les uns et les autres) puis vers le formel. On entend accroître les compétences spécialisées selon l'évolution des besoins de la personne et des besoins de l'entreprise.

Depuis 1995, plus de mille employés en ont profité. Cette culture apprenante pour les besoins de l'individu et de la communauté apporte de nouveaux éléments à considérer. On peut affirmer que Pallister est apprenante dans le sens que lui confère l'ICÉA, parce que la culture apprenante vise davantage la personne et la communauté et que l'entreprise y trouve son profit par les retombées. Il faut tenir compte de cet aspect communautaire. Tout cela est rendu possible par le support effectif et affirmé de l'entreprise qui offre ces formations sur les lieux de travail, la plupart du temps sur les heures payées. Ceci dit, Pallister est d'abord apprenante et vise par la suite des initiatives formatrices plus spécifiques.

Dans le projet Perfectionnement en milieu de travail à Hawkesbury dans l'est ontarien, on rencontrait les employés sur les lieux de travail de six entreprises avec l'assentiment des employeurs. Les employés étaient dirigés vers des programmations qui leur permettaient de

<sup>2</sup> Le cadre de l'ICÉA qui a inspiré l'identification des types d'entreprises dans cette recherche (formatrice, qualifiante et apprenante) fait plus état d'une posture adoptée par les dirigeants, des grandes orientations qui sont données à la fonction formation ou des stratégies qui sont adoptées que d'une classification réelle. Il est ainsi tout à fait normal d'observer qu'une même entreprise se révèle tout à la fois formatrice par certains aspects de la formation qu'elle organise et qualifiante par d'autres.

hausser leurs compétences en littératie de façon confidentielle ou de suivre une formation d'appoint pour le travail ou pour leur intérêt personnel (par ex. cours pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, cours en informatique). Ici, l'initiative est celle d'un consortium d'organismes selon une approche de guichet unique, et non celle de l'entreprise. L'entreprise appuie la démarche mais ne la dirige pas. Elle est tout au plus formatrice en facilitant l'évaluation des besoins des travailleurs. Il faut tenir compte de la dimension collective qui en découle puisque ce sont les employés de six PME qui ont été rejoints grâce à l'initiative multidirectionnelle de recrutement. Cette méthode a permis la formation de cohortes de personnes rassemblées selon leur niveau d'alphabétisme plutôt que selon leur lieu d'origine. La pierre d'assise de cette initiative est la collaboration entre institutions et organismes. Grâce à ce partenariat, l'organisme communautaire dont la mission est le développement de la littératie identifie les besoins en développement de l'alphabétisme et y répond de façon confidentielle. En outre, elle aiguille l'employé vers la formation souhaitée qui est accessible en institutions grâce au guichet unique pour les entreprises. Cette initiative a connu un tel succès qu'on a mis sur pied un guichet unique pour toute la communauté (CAFA; Centre d'aiguillage pour la formation des adultes). Ce qui nous porte à lier le développement communautaire aux partenariats entre entreprises et entre les institutions et les organismes.

Chez Xstrata, l'initiative n'en est une de formation, mais plutôt de reconnaissance de l'expérience issue d'apprentissages non formels et informels. L'initiative est qualifiante au sens où les travailleurs obtiennent un document pour attester de leurs compétences. Toutefois, cela ne vise pas à développer leurs compétences si la démarche n'englobe pas une logique de formation continue. Elle ne vise pas à développer des compétences individuelles et collectives, mais à les reconnaître pour permettre aux individus de se déplacer ailleurs, où on ouvre de nouvelles mines. Les employés évalués qui ont reçu leur accréditation ont des choix personnels à assumer seuls. La mobilité horizontale ne tient pas compte des besoins d'élévation des compétences, non plus qu'elle ne favorise l'essor de la communauté.

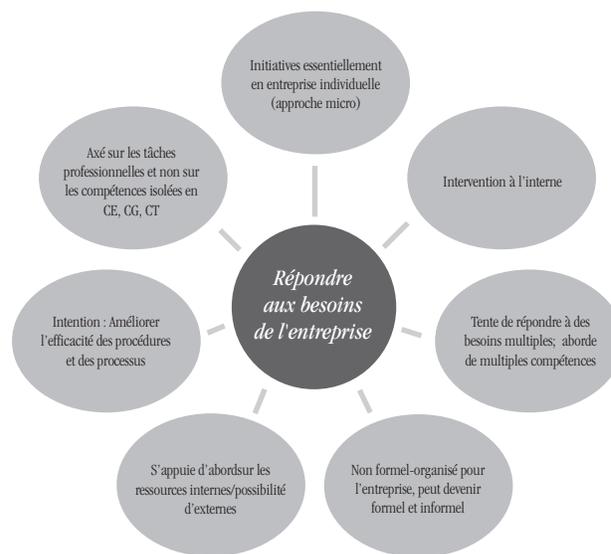
À cause de ces disparités et pour que les entreprises se reconnaissent, nous avons établi les caractéristiques de nos modèles de développement des compétences d'une façon un peu différente du cadre de l'ICÉA. Nous avons associé les initiatives en milieu de travail en fonction :

- Des besoins de l'entreprise.
- Des besoins du secteur d'activité.
- Des besoins de l'employé ou de la personne, c'est-à-dire de la personne qui travaille pour son employeur.

### 6.3 Premier modèle : modèle répondant aux besoins de l'entreprise

Ce modèle et ses composantes visent à répondre à des besoins multiples et spécifiques à l'entreprise. Les interventions sont orientées vers les

tâches professionnelles propres à l'entreprise (approche « micro », centrée sur les besoins d'une entreprise). Les compétences ne sont pas ciblées de façon isolée en compétences essentielles, génériques ou techniques. Elles sont plutôt caractérisées par des profils de multiples et diverses compétences, au soutien des tâches que l'on trouve dans l'entreprise. Les interventions visent l'amélioration de l'efficacité des procédures et des processus. Ce modèle s'appuie essentiellement sur les ressources internes, l'utilisation de ressources externes étant facultatif.



#### Présentation des composantes du modèle:

- *Initiatives essentiellement en entreprise individuelle (approche micro)*  
Ce modèle s'applique principalement en entreprise individuelle. Comme les entreprises sont petites et diversifiées dans les régions rurales et semi urbaines, il nous apparaît important de considérer un modèle qui supporte une approche individualisée et indépendante pour répondre à des besoins spécifiques dans la conception des modèles.
- *Intervention menée à l'interne*  
Cette composante propose que toutes les interventions puissent se faire à l'interne. Certains éléments (par ex. la planification, l'évaluation) peuvent être confiés à des ressources externes. Cette dynamique d'apprentissage autonome minimise grandement la barrière des coûts et du temps reliés à la formation. Comme la formation est orientée vers les besoins de l'entreprise et que les interventions se font à l'interne, les résultats sont rapidement observables et quantifiables.
- *Intervention axée vers les tâches professionnelles*  
Cette composante propose que les interventions soient directement liées aux tâches professionnelles de l'entreprise. On doit compter

sur une bonne représentation des tâches appliquées à l'intérieur de l'entreprise afin de monter des interventions andragogiques qui permettent d'optimiser l'accomplissement des tâches, ce qui est l'objectif de cette composante.

- *Intervention axée sur de multiples compétences*  
 Cette composante propose que les interventions soient axées vers le développement de multiples compétences ayant un lien direct aux tâches professionnelles que l'on trouve dans l'entreprise. Cette dynamique contourne la barrière des programmes de formation qui sont difficilement adaptables à la réalité des entreprises en région rurale. En effet, ces programmes ciblent trop souvent un seul type de compétence et ce, de façon isolée. Or, les représentants d'entreprises rencontrés ont largement fait état de cette barrière institutionnelle.
- *Intention d'améliorer l'efficacité des procédures*  
 Cette composante vise l'amélioration des procédures et des processus à l'intérieur de l'entreprise. Donc, la préparation d'interventions liées aux tâches professionnelles et livrées à l'interne, doit ultimement mener à une amélioration observable de l'efficacité de la production de l'entreprise ou encore des services, pour ce qui est des entreprises de services.
- *Méthode du type non formel*  
 Cette composante utilise une méthode du type non formel puisque les interventions sont planifiées et organisées. En ce sens, elles sont construites sur mesure et répondent à des besoins spécifiques à l'entreprise. Les interventions ne mènent pas à une qualification<sup>3</sup> ou à une certification. La méthode non formelle s'imbrique très bien au mentorat et à la formation sur mesure à l'interne. Lors de la recherche, les entreprises ont fortement recommandé cette méthode.
- *S'appuie d'abord sur les ressources internes et utilise possiblement des ressources externes*  
 Cette composante propose que les interventions s'appuient essentiellement sur les ressources internes. Ce modèle a pour objectif d'être le plus applicable possible à l'intérieur même de l'entreprise. Les ressources externes deviennent alors complémentaires, afin d'atteindre des objectifs spécifiques.

### En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux besoins exprimés lors de la recherche?

Les résultats de la recherche démontrent que les besoins exprimés par les entreprises gravitent autour de besoins de formations courtes, sur mesure et offertes à l'interne. Les dirigeants d'entreprises visent l'efficacité à court terme; il est alors essentiel pour eux que les formations répondent directement à des besoins qui leur sont propres et que l'application des compétences améliorées se fassent dans des délais raisonnables. En ciblant les diverses compétences qui supportent les tâches professionnelles que l'on souhaite développer à l'intérieur même de son entreprise, il va sans dire que les interventions sont directement adaptées aux besoins de l'entreprise.

### En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux « barrières » exprimées lors de la recherche?

Les principales barrières exprimées pour développer les compétences sont les suivantes :

- Institutionnelles : 50 %
- Psychosociale 31 %
- Situationnelle 19 % (voir le diagramme 9.1 du chapitre 5).

Pour ce qui est des principales barrières au développement des compétences techniques<sup>4</sup> exprimées :

- Institutionnelles : 88 %
- Situationnelles : 11 %
- Psychosociales : 1 % psychosociales (voir le diagramme 9.2 du chapitre 5).

Par ailleurs, selon les entrepreneurs, les formations disponibles sont trop longues et seulement des fragments de ces formations pourraient leur être utiles. Elles sont également trop coûteuses, trop éloignées (certaines entreprises sont éloignées des institutions postsecondaires) et ne répondent pas ou peu aux besoins spécifiques de l'entreprise. Il faut se rappeler que le secteur tertiaire comporte 68 % des répondants<sup>5</sup>, dont la plupart sont de très petites entreprises.

La création de ce modèle et de ses composantes propose des interventions permettant de contourner la plupart des barrières institutionnelles et situationnelles exprimées. En offrant de la formation à l'interne, axée sur les tâches de l'entreprise, on contourne considérablement ces barrières.

### En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux « pistes de solutions » exprimées lors de la recherche?

Si l'on regroupe les pistes de solutions et les stratégies proposées (voir les diagrammes 10.1 et 10.2 du chapitre 5), on constate que 80 % d'entre elles proposent de la formation courte, sur mesure et à l'interne. Ce modèle et ses composantes s'inspirent de ces propositions provenant des entreprises et des intervenants du maintien à l'emploi. Elles ont été exprimées par une très grande majorité des entreprises. De plus, pour l'ensemble des réponses tirées de la recherche, 44 % des besoins exprimés touchent les compétences techniques et 44 % des besoins exprimés touchent les compétences génériques et 30 % des besoins exprimés touchent les compétences essentielles. (voir le diagramme 5.1 du chapitre 5). Toutefois, à bien des égards, lorsque l'employeur parle de besoins de formation, il fait allusion à des tâches liées à son entreprise. Ce modèle n'est pas axé sur le développement des compétences de façon isolée en CT, CG, CE, CL. Il s'attarde plutôt aux tâches professionnelles, ce qui confirme clairement la pertinence de ce modèle et de ses composantes : si l'on veut s'aligner aux pistes de solutions proposées, une approche par tâche pour le développement de compétences multiples prend tout son sens.

<sup>3</sup> L'apprentissage non formel a lieu au cours d'activités qui, bien qu'elles soient planifiées et même quelquefois bien structurées, ne sont pas définies comme des activités menant à une reconnaissance formelle de l'industrie ou des institutions (certification). (OCDE 2003 par RCG p. 6)

<sup>4</sup> On peut penser que les entreprises estiment qu'il existe plus de barrières limitant le développement des compétences techniques (128 réponses).

<sup>5</sup> Cette importante représentation peut s'expliquer par une plus grande concentration de ce type d'industries dans le nord-est du Nouveau-Brunswick.

La méthode du type non formel préconisée par ce modèle s'imbrique très bien au mentorat et à la formation sur mesure à l'interne. Ces stratégies étaient fortement recommandées par les entreprises lors de la recherche (30 % des réponses). Le mentorat permet tant bien que mal de contourner certaines barrières institutionnelles liées à l'absence de programmes de formation en région ou encore aux programmes de formation mal adaptés au contexte local.

### Des initiatives de formation au profit de l'entreprise

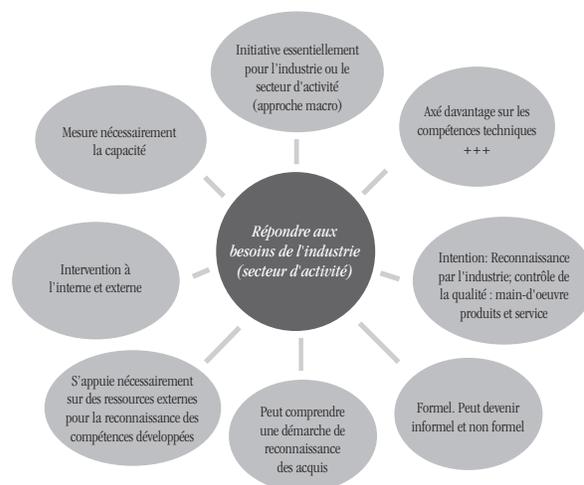
Lorsqu'on se penche sur la question des besoins pour les entreprises dans le cadre des initiatives étudiées, on constate que l'initiative CET de Belle-Île, le Projet en industries forestières (PIF) dans le Restigouche, l'initiative Caillebault ainsi que FundyPros visaient d'abord à répondre aux besoins des entreprises. On a par la suite déterminé que la formation ciblerait quelques personnes ou des catégories d'employés, soit les contremaîtres ou les coaches dans le cas du PIF. Dans ces entreprises, on n'a pas ouvert les formations à tous les employés. Cela vient du fait que les petites et moyennes entreprises n'ont pas les ressources pour financer des formations pour tous, non plus que la main-d'œuvre polyvalente pour remplacer les autres employés en formation. Toutefois, comme noté dans la revue de la littérature, nous constatons une tendance vers les initiatives répondant aux besoins de l'entreprise. Notons que les entreprises ont tendance à privilégier la formation pour les personnes qui ont déjà des compétences appréciables du fait de leur position au sein de l'entreprise.<sup>6</sup>

En revanche, chez Composites Atlantique, Xstrata, Pallister, Elmsdale Lumber, la Ville de Bathurst et Lac La Ronge Motor Hotel, on ouvre l'initiative à tous les employés de façon facultative ou obligatoire. Quant à l'initiative chez Boeing, il s'agit de répondre par l'affirmative à une demande des employés (et non pas l'inverse) alors que pour l'initiative de Perfectionnement en milieu de travail, il s'agit d'aller recruter en entreprise des personnes qui acceptent de s'engager dans la démarche.

### 6.4 Deuxième modèle : modèle répondant aux besoins de l'industrie

Ce modèle et ses composantes proposent des interventions qui visent le développement des compétences de façon stratégique, afin de permettre aux travailleurs et à leurs entreprises de satisfaire aux normes de qualification requises par le secteur d'activité dans lequel évolue l'entreprise œuvre (par ex. une entreprise de la construction doit assurer le développement des compétences techniques reconnues pour les métiers de la construction). Ce modèle propose donc un approche plus « macro », situant les entreprises dans le contexte plus global du secteur d'activité. Les interventions peuvent se faire à l'interne et à l'externe. Les intentions sont le développement et la reconnaissance des compétences professionnelles appropriées (reconnaissance nécessaire et souvent attestée

par une entité externe à l'entreprise). Ici, on vise ultimement le contrôle de la qualité des produits et des services. Ces compétences professionnelles sont souvent des compétences de type technique, mais elles peuvent aussi être génériques ou essentielles (voir entreprises de services). Dans ce sens, les interventions sont souvent axées sur les compétences techniques, accompagnées de compétences essentielles et génériques, selon la nature des métiers et des professions ciblées.



### Présentation des composantes du modèle :

- *Initiatives essentiellement pour l'industrie ou le secteur d'activité (approche macro)*

Cette composante du modèle vise les besoins de l'industrie dans un secteur d'activité donné. Les interventions doivent être axées vers les besoins de développement des compétences professionnelles propres à ce secteur. Elles requièrent une connaissance des besoins de ce secteur d'industrie afin de développer des interventions adaptées et de faciliter le développement des bonnes compétences, propres aux métiers et professions reconnues par l'industrie.

- *Intervention à l'interne et à l'externe*

Cette composante propose des interventions à l'interne, mais également à l'externe. Ce modèle suppose l'utilisation d'une combinaison de ressources qui permettent de créer des interventions adaptées à un large éventail de besoins propres à l'industrie. Comme un secteur industriel implique souvent un enchaînement de compétences, les ressources internes et externes peuvent être réunies lorsque nécessaire. Toutefois, des ressources externes sont souvent impératives pour ce qui est du processus de reconnaissance des compétences développées et de l'attribution des attestations ou certifications.

<sup>6</sup> Lorsqu'on observe certaines initiatives ciblant le développement des compétences essentielles on constate que l'une cible davantage les compétences de type générique que l'on trouve dans la catégorie des compétences essentielles (Belle-Île), alors que l'autre (Caillebault) cible surtout les compétences de littératie et de numératie qui se trouvent aussi dans la catégorie des compétences essentielles. Cette observation nous incite à mieux comprendre les paramètres et l'impact de ces choix. Chez Caillebault, on a choisi d'élever les niveaux de littératie des employés déjà bien intégrés au sein de l'entreprise et maîtrisant les compétences professionnelles. On a choisi d'initier une stratégie de formation continue en développant le français et les mathématiques de base pour favoriser la mobilité verticale dans l'entreprise. Ces formations profitent de l'appui des instances scolaires locales pour des cours de français et de mathématiques. Ainsi, pour accéder à une mobilité verticale, c'est-à-dire une promotion au sein de l'organisation, on a choisi des formations qui permettent à ceux qui connaissent le métier d'acquérir de nouvelles connaissances pour occuper de nouveaux postes. Et ces nouvelles connaissances passent par la hausse de leur niveau d'alphabétisme, donnant accès éventuellement et progressivement à une formation qualifiante qui serait fondée sur ces compétences de base nouvellement acquises.

- *Mesure nécessairement la capacité*  
Cette composante propose des interventions qui permettent de mesurer le développement des compétences appropriées qui supportent la capacité à accomplir des tâches propres au métier ou la profession ciblée. Il faut donc créer des situations d'apprentissage dont les retombées soient mesurables et observables de façon pratique et théorique par une entité externe à l'entreprise.
- *Axé principalement sur les compétences dites professionnelles, mais en tenant compte des autres types de compétences*  
Cette composante mise sur des interventions axées sur les compétences professionnelles, souvent de type technique. En effet, ce sont surtout ces compétences qui sont reconnues dans l'accomplissement de tâches qui caractérisent une industrie donnée. Les compétences essentielles et génériques peuvent être considérées dans certaines professions comme des compétences professionnelles proprement dites. Cependant, dans le cadre de plusieurs interventions qualifiantes, elles sont intégrées par ricochet à titre de support ou de complémentarité. Dans ce modèle, les CE et CG sont tout aussi importantes pour soutenir la plupart des tâches professionnelles, mais ne font pas toujours partie des compétences ciblées dans les processus de reconnaissance. C'est la nature du métier ou de la profession ciblée qui détermine les tâches professionnelles à reconnaître dans le processus d'attestation.
- *Intention : reconnaissance, contrôle de la qualité, meilleurs produits et services*  
Cette composante implique que les interventions soient reconnues par l'industrie du secteur d'activité afin de créer une main d'œuvre détentrice de compétences pertinentes. Elle crée également une capacité de transmission horizontale de la compétence au sein de l'ensemble de l'industrie et par conséquent, une industrie plus solide et viable. Les compétences transmises et acquises par des interventions directement liées aux besoins de l'industrie résulte en un meilleur contrôle de la qualité de la part de l'industrie, développe un produit supérieur et assure un meilleur service.
- *Méthode du type formel; peut devenir informel et non formel*  
Cette composante propose une méthode du type formel axée sur une reconnaissance formelle à l'intérieur de l'industrie. Cette méthode doit permettre aux participants d'être évalués selon leur capacité, par une attestation ou une certification directement liée aux besoins de l'industrie. Les interventions sont organisées afin d'accéder à cette certification dans des délais raisonnables.<sup>7</sup> Le modèle peut également endosser le type non formel lorsque son intention n'est pas la certification; les interventions peuvent intégrer des notions spécifiques de réorganisation sectorielle ou des besoins ponctuels de l'industrie. Il peut intégrer des composantes informelles lorsque l'industrie investit dans le développement des compétences essentielles et génériques de ses employés afin de soutenir l'acquisition d'autres compétences professionnelles.

#### **En quoi le modèle et ses composantes répondent aux « besoins » exprimés lors de la recherche?**

Ce modèle répond aux besoins de l'industrie parce qu'il permet de mesurer les compétences et les capacités et de les reconnaître de façon formelle, par un système d'attestation quelconque. Cette reconnaissance des compétences développées dans le cadre d'initiatives est un besoin fortement exprimé dans le cadre de la recherche. De plus, ce modèle est soucieux d'un maintien au travail, mais également d'une création de main-d'œuvre mobile à l'intérieur d'une industrie donnée. Donc, en plus de répondre à un besoin de mobilité verticale à l'intérieur d'une entreprise, il répond à des besoins de mobilité horizontale pour les employés qui œuvrent dans un secteur d'industrie donné. Le secteur d'industrie optimise alors sa main-d'œuvre, la qualité des produits, leur valeur concurrentielle ainsi que la viabilité de l'industrie, ce qui est primordial dans les petits marchés en région rurales et semi-urbaines.

Même si les interventions mesurent les compétences dites professionnelles, les stratégies doivent aussi impliquer le développement des compétences essentielles et génériques. L'enquête démontre que les besoins en compétences génériques sont tout aussi importants que les besoins en compétences techniques.<sup>8</sup> Les répondants soulignent ainsi l'importance d'inclure spécifiquement ces deux types de compétences dans les modèles de développement des compétences.

#### **En quoi le modèle et ses composantes répondent aux « barrières » exprimés lors de la recherche?**

Les données sur les barrières démontrent qu'il existe plus de barrières limitant le développement des compétences techniques (128 réponses), particulièrement par rapport à la difficulté de faire reconnaître les compétences développées (en formation ou dans le cadre du travail régulier). Ce modèle pourvoit donc l'industrie d'une main-d'œuvre dont les compétences ont été mesurées et reconnues selon les besoins régénérés par l'industrie. Le participant est évalué selon ses compétences. Il devient ainsi actif au sein de l'industrie et il obtient une reconnaissance. Ce modèle répond aux préoccupations de main-d'œuvre de qualité en éliminant les éléments d'une formation plus traditionnelle qui ralentissent généralement le processus d'accès à la reconnaissance. De plus, ce modèle permet de contourner des obstacles de temps et de formation trop longue, autres barrières qu'on a évoquées. La reconnaissance des compétences appropriées permet de réduire les effets du facteur temps.

Ce modèle a pour but de permettre aux participants d'obtenir une reconnaissance basée sur leurs compétences acquises et à développer. Par ricochet, cette reconnaissance atténue plusieurs barrières psychosociales comme l'insécurité et l'estime de soi. La reconnaissance a forcément un effet positif sur l'affranchissement de l'individu. Ce modèle a inévitablement des incidences positives sur les frustrations des participants; ces derniers expriment souvent des insatisfactions face à la non-reconnaissance de leurs capacités malgré de nombreuses années d'expérience au sein d'un secteur d'industrie donné.

<sup>7</sup> Le modèle est formel, mais il s'éloigne des modèles de formation plus traditionnels qui ne reconnaissent pas toujours des compétences déjà développées par le participant, cette réalité prolongeant considérablement le processus de certification.

<sup>8</sup> Notons l'égalité entre les CT et les CG (44 %).

### En quoi le modèle et ses composantes répondent aux « pistes de solutions » exprimés lors de la recherche?

Les pistes de solutions proposent souvent des partenariats pour optimiser l'offre de formation dans une région donnée. Dans ce modèle, les institutions travaillent en collaboration avec l'industrie pour reconnaître et compléter au besoin le développement des compétences nécessaires à la viabilité des industries. Les pistes de solutions récurrentes sont le mentorat, la formation de courte durée, la reconnaissance des acquis et la certification. Ce modèle tient compte de ces propositions en permettant des initiatives ciblées et circonscrites autour des compétences professionnelles, lesquelles incluent habituellement des stratégies de mentorat et de compagnonnage. De plus, ce modèle assure une reconnaissance durable par et pour l'industrie.

### Des formations qualifiantes au profit du secteur

Lorsqu'on se penche sur les besoins du secteur d'activité, la problématique de la concurrence internationale et les normes qui caractérisent le secteur obligent à la qualité totale au meilleur coût. Pour parvenir à cette efficacité, tous les employés doivent faire preuve de compétences reconnues. C'est pourquoi, Composites Atlantique et Xstrata adressent leurs initiatives à tous leurs employés. Pour Composites Atlantique, le besoin de l'entreprise repose sur la recherche et le développement dans un secteur de haute technologie : l'aéronautique et l'aérospatiale. Pour que l'entreprise soit en mesure d'innover, la formation est obligatoire pour tous les employés, quel que soit leur poste et leur niveau de compétences. La formation étant reconnue par le secteur, elle entraîne une mobilité verticale (dans l'entreprise) et une mobilité horizontale (entre entreprises du même secteur). On peut donc établir un lien entre la formation pour tous et son corollaire donnant accès à la mobilité verticale, l'exigence de qualité totale au meilleur coût et le potentiel d'innovation, dans une communauté donnée et dans une société reposant sur l'économie du savoir.

Chez Lac La Ronge Motor Hotel, la formation pour tous vise l'accréditation du secteur hôtelier pour chaque type de poste dans l'organisation. On vise un excellent service et non pas l'innovation. On y parvient grâce à la formation pour tous qui engendre la mobilité horizontale au besoin, comme norme de qualité. Mais l'aspect communautaire n'est pas mis à l'écart : toute l'initiative vise à harmoniser l'enjeu de formation du secteur aux valeurs de la communauté. On peut donc établir un lien entre le respect des enjeux communautaires et la mobilité horizontale, à la condition qu'il y ait une hausse des compétences et un emploi qualifiant au terme de la formation.

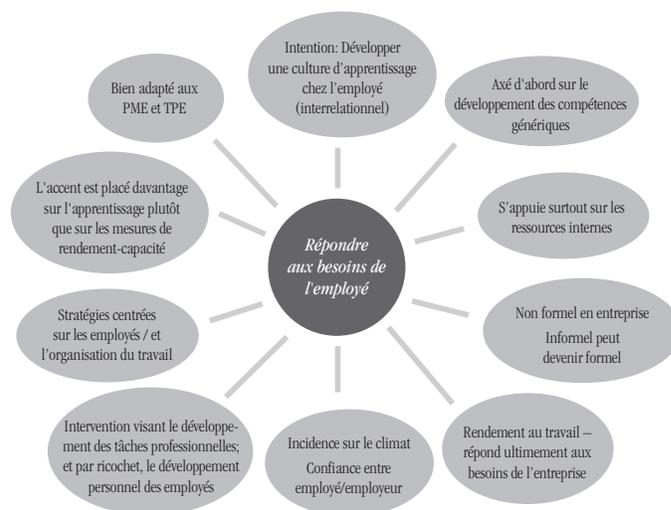
Il est intéressant de constater que Xstrata, une multinationale du secteur minier en besoin de main-d'œuvre pour de nouveaux sites d'exploitation, ait recours à une reconnaissance de secteur pour favoriser la mobilité horizontale. Cette accréditation est basée sur la reconnaissance des compétences et de l'expérience, tout en donnant accès à un passeport délivré par le conseil sectoriel. Ce processus permet aux travailleurs licenciés d'aller travailler au loin même

s'ils n'ont pas le diplôme requis. L'initiative de Xstrata ne vise pas la formation ou une hausse des compétences qui pourraient favoriser la mobilité verticale; elle offre une reconnaissance qui permet la mobilité horizontale. À l'égard de notre préoccupation pour les communautés, on constate qu'une initiative contribuant à la mobilité verticale a plus de répercussions au sein d'une communauté, qu'une initiative qui n'offre que la reconnaissance favorisant l'exode de la main-d'œuvre.

Ces trois dernières entreprises mènent des initiatives qualifiantes. Toutefois, Composites Atlantique et Lac La Ronge Motor Hotel sont seules à viser l'augmentation des compétences individuelles et collectives; elles se préoccupent également des besoins individuels pour que les personnes puissent par la suite confronter les besoins organisationnels. En cela, elles partagent les impératifs du secteur tout en s'appuyant sur la philosophie des organisations apprenantes. Quant à l'initiative FundyPros, elle a effectivement une action qualifiante dans sa capacité à former en entreprise des apprentis latteurs, c'est ainsi qu'elle glisse progressivement vers un autre statut, celui de son secteur.

## 6.5 Troisième modèle : modèle répondant aux besoins de l'employé

Ce modèle et ses composantes s'intéressent surtout à développer la culture d'apprentissage des employés. Les interventions s'attardent autant au développement personnel des employés qu'aux tâches professionnelles. Dans un premier temps, les interventions sont centrées sur des compétences génériques, mais elles sont accompagnées des compétences essentielles et techniques. Ce modèle se situe dans un mouvement d'apprentissage-formation continu. Dans ce modèle, la mesure du rendement ou de la capacité à court terme n'est pas une priorité.



Présentation des composantes du modèle :

- *Développer une culture d'apprentissage chez l'employé*  
 Cette composante mise sur l'accroissement du désir d'apprendre et sur le développement d'une bonne capacité d'apprentissage chez l'employé, spécifiquement par le développement de la compétence générique/essentielle qui s'intitule formation/apprentissage continu (apprendre à apprendre). Il vise à réfuter la croyance populaire qui définit l'apprentissage comme une démarche difficile, perçue chez les adultes de niveaux 1 et 2 ainsi que leurs employeurs, comme un mal nécessaire. Une culture d'apprentissage implique une ouverture à la communication entre les employés et les employeurs. Ce modèle veut répondre aux besoins de l'employé. Il est donc essentiel que ce dernier puisse exprimer ses besoins et qu'il soit entendu et considéré dans la création des interventions pour le développement des compétences.
- *Interventions visant les tâches professionnelles et le développement personnel*  
 Cette composante vise à optimiser l'efficacité dans l'exécution des tâches professionnelles. Elle implique également que les interventions aient une incidence collatérale sur le développement personnel. On fait le pari qu'en se préoccupant des besoins de l'employé et de son développement professionnel et personnel, on verra une amélioration systématique dans l'exécution de ses tâches professionnelles.
- *L'accent est placé sur l'apprentissage plutôt que sur des mesures de rendement-capacité*  
 Cette composante vise à établir un climat de confiance entre l'employé et l'employeur. Les interventions tentent d'améliorer le rendement en misant sur la qualité de vie au travail. Dans ce modèle, les mesures sur le rendement ou la capacité liées aux tâches ne sont pas une priorité. Les apprentissages ciblent le développement professionnel et personnel dans un esprit de qualité de vie au travail. Par ricochet, cette démarche a des retombées positives sur l'exécution des tâches professionnelles et dans la vie en général. Les interventions visent à modifier les caractéristiques intrinsèques (certains savoir-être en particulier) chez l'employé. Les résultats sont observables dans l'expression extrinsèque (notamment, les compétences professionnelles de nature interactionnelle) sur les lieux de travail.
- *Tâches professionnelles, initiatives de développement des compétences génériques, appuyées des compétences essentielles et techniques*  
 En misant sur le développement des compétences génériques, grandes négligées des démarches plus formelles de formation, on mise sur une main-d'œuvre volontaire, disponible et désireuse d'améliorer ses compétences interpersonnelles et intra personnelles, perçues dans ce modèle comme des compétences professionnelles. Le prolongement

naturel de cette approche mène vers le développement de divers types de compétences et répondra éventuellement aux besoins plus larges de l'ensemble de l'entreprise et de l'employeur. Cette démarche développe le sentiment d'appartenance à l'entreprise et amoindrit assurément la problématique de rétention. Ce modèle favorise le maintien en poste.

- *Méthode du type non formel en entreprise; informel peut devenir formel*  
 Cette composante propose d'abord une méthode non formelle, dont les interventions se font en entreprise. Les interventions misent d'abord sur le développement des compétences génériques dans un contexte qui n'implique pas nécessairement d'évaluations ou de mesures proprement dites, comme on le retrouve dans les méthodes formelles. Les activités d'apprentissage s'imbriquent stratégiquement aux tâches professionnelles, mais elles sont initiées en fonction de besoins ressentis chez un employé ou un groupe d'employés. Cette méthode devient informelle puisqu'elle développe également le désir d'apprendre et qu'elle se transpose dans d'autres sphères de la vie du participant. L'apprentissage peut également prendre l'aspect formel, quand la transmission de certaines compétences est offerte par des ressources externes et mène à une reconnaissance quelconque.
- *Stratégies centrées sur les employés et l'organisation du travail*  
 Cette composante implique que l'élaboration des activités d'apprentissage soit centrée sur les besoins que sentent et expriment les employés dans un contexte d'organisation du travail. Donc, les interventions ont pour intentions premières d'améliorer le bien-être et le développement des participants et que ceci ait une incidence positive sur leurs méthodes de fonctionnement dans l'organisation du travail.

#### **En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux « besoins » exprimés lors de la recherche?**

Ce modèle tente de répondre aux besoins de développement de la personne sans trop de rigidité. Il joint le développement humain au pragmatisme, dans une dynamique qui suscite le désir d'apprendre. L'organisation des activités d'apprentissage implique une écoute et une compréhension des besoins exprimés par les employés, pour que les situations d'apprentissage aient des répercussions observables sur les tâches professionnelles et l'émancipation de l'employé. En ce sens, il répond aux besoins d'appartenance des employés à l'entreprise, démontre la considération de la part de l'employeur et crée une dynamique de formation/apprentissage continu.<sup>9</sup>

Une compétence est perçue par plusieurs comme une *combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre (Le Haut Conseil de l'Éducation en France). Elle se décline*

<sup>9</sup> Lors de l'enquête terrain, la CE Formation continue a pris la deuxième place, suivie du Travail d'équipe. Ces deux compétences essentielles font également partie du référentiel des compétences génériques. Le développement de ces compétences n'est pas habituellement associé aux programmes de formation conventionnels. Ces résultats démontrent que nos modèles doivent tenir compte des besoins exprimés quant à ces types de compétences.

*en savoirs (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en aptitudes physiques. Les trois savoirs sont intimement liés.* Ce modèle propose des situations d'apprentissage qui tiennent compte des divers types de savoirs à mobiliser et porte une attention particulière aux savoir-être pour le développement stratégique des compétences génériques et essentielles de nature interactionnelle<sup>10</sup>, incontournables pour instaurer de bons climats de travail et de bonnes communications<sup>11</sup>. Dans ce sens, ce modèle tente également d'éliminer progressivement le sentiment de peur chez certains employés face à l'apprentissage, créant ainsi une meilleure disposition à l'exécution des tâches.

Ce modèle vise donc à accroître la qualité de vie de l'employé non seulement au travail, mais dans la vie en générale. Le sentiment d'éloignement entre l'employé et l'employeur s'estompe. Le désir d'être au travail, la motivation d'apprendre et de développer ses compétences devraient s'accroître. Chez les TPE, les compétences *Communication* et *Autonomie* représentent près de la moitié des réponses. Les TPE sont souvent des entreprises de services et les équipes sont généralement réduites; ainsi, l'employé peut devoir accomplir différentes tâches où la compétence *Autonomie*, le désir d'apprendre et l'apprentissage continu revêtent une grande importance.

### **En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux « barrières » exprimés lors de la recherche?**

Les barrières institutionnelles représentent entre 66 et 88 % des réponses de l'enquête terrain quant aux barrières exprimées. *Formation non disponible* et *Formation non adaptée* sont les deux aspects les plus souvent exprimés. Ce modèle tente stratégiquement de contourner les barrières généralement associées aux contextes de la formation formelle. On offre notamment aux employés l'occasion d'esquiver ces barrières par des interventions qui tentent de développer le désir d'apprendre, sans nécessairement imposer des mesures de rendement et de capacité. Plus précisément, les activités doivent considérer la communication interpersonnelle, le développement de l'estime de soi, la confiance en soi et la capacité de prise de décision. Pendant la recherche, on a fortement exprimé la nécessité de développer toutes ces compétences génériques pour répondre aux barrières psychosociales soulevées. Ce modèle s'inspire donc de stratégies de contournement de ces barrières pour construire les activités d'apprentissage.

Comme le développement des compétences génériques occupe une place prépondérante dans la mise en place de ce modèle et de ses composantes, la réflexion qui précède l'élaboration doit tenir compte des barrières similaires à celles que démontrent les résultats de cette recherche. Les données ressorties quant aux barrières psychosociales révèlent qu'on a largement fait état de la peur de la formation, de la perception négative à l'égard de la formation et de l'accès restreint à la formation.

### **En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux « pistes de solutions » exprimés lors de la recherche?**

Ce modèle et ses composantes développent un sentiment d'appartenance à l'entreprise et par conséquent, démontre la considération de l'employeur envers ses employés. C'est une formule gagnante pour tous. Des formations courtes et pertinentes qui visent le développement des personnes, inspirées de stratégies qui suscitent une meilleure exécution des tâches professionnelles et qui favorisent la qualité de vie en milieu de travail, voire sur la qualité de vie en général. Les principales pistes de solutions en matière de formation proposent que les programmes de formation actuels soient modifiés, qu'ils soient plus axés vers les compétences, que les apprentissages se fassent plus en termes d'initiatives en milieu de travail et que la formation soit sur mesure, donc liée aux besoins intrinsèques de l'employé. Les activités sont centrées sur le développement de l'employé par le biais des composantes de son milieu de travail.

### **Répondre aux besoins personnels de tous et profiter des retombées...**

En tentant de cerner les initiatives ciblant les besoins personnels des travailleurs, on constate que cela profite aussi aux communautés. En effet, *Composites Atlantique* et sa communauté de personnes qui ont vécu jusqu'alors des ressources de la pêche et du tourisme; *Lac La Ronge Motor Hotel* qui doit harmoniser les valeurs de la communauté amérindienne aux exigences du secteur hôtelier ont ceci en commun avec *Pallister* et la *Ville de Bathurst* : elles favorisent la formation pour tous. Les différences se situent dans le cadre qui est donné à la reconnaissance de la compétence.

Chez *Pallister*, on cible d'abord les personnes qui doivent développer leurs compétences de base. Les formations ciblent par la suite plusieurs objectifs, aussi bien personnels que communautaires et professionnels. L'évaluation se fait de façon qualitative et quantitative, surtout pour fixer les nouvelles priorités. De plus, les employés donnent leur point de vue sur leurs besoins. À la Ville de Bathurst, on refuse carrément le principe d'évaluation. Chaque employé est responsable de déterminer si ses compétences sont assez développées pour qu'il profite d'un passage à un autre niveau, par exemple. Chacun sait ce qu'il connaît et ce qu'il n'a pas encore bien maîtrisé. Dans ces deux entreprises, on fait un lien entre le développement personnel et les retombées pour l'entreprise. On mise sur l'une des recommandations de CUPE-SCFO et ACAM, possédant une longue expérience en développement des compétences en milieu municipal : rejoindre les besoins personnels et ceux de l'entreprise dans toute initiative de formation.

<sup>10</sup> L'enquête démontre que les besoins en compétences techniques et en compétences génériques s'équivalent en nombre de réponses. Notons l'égalité entre les CT et les CG (44 %). Les répondants soulignent ainsi l'importance d'inclure spécifiquement ces deux types de compétences aux modèles de développement des compétences. Les CE se classent au 3<sup>e</sup> rang (30 %). Chez les PME, les écarts entre les compétences sont faibles, mais le nombre de réponses est élevé. Cela peut indiquer l'importance considérable des CG.

<sup>11</sup> Chez les TPE, la Communication orale prend le premier rang. Cette donnée pourrait s'expliquer par l'importance de la communication au sein d'une petite équipe de travail. Les TPE comptent souvent sur des équipes restreintes. Les TPE ont déjà établi la Communication comme premier besoin en matière de CE; elle revient évidemment comme premier besoin en matière de CG. Les modèles doivent accorder une place importante à cette compétence.

### ...l'organisation apprenante

Dans le cadre de l'initiative chez *Elmsdale Lumber*, on constate que les retombées positives ont été rendues possibles à partir d'un apprentissage non formel visant tous les employés (un premier cours de relations publiques), auquel s'est ajouté l'apprentissage informel encouragé par la culture de l'organisation. C'est cette combinaison qui a permis de débiter le processus de formation continue chez *Elmsdale Lumber*, permettant à cette entreprise d'accéder ensuite à d'autres types de développement (processus de travail, utilisation des nouvelles technologies). On est allé encore plus loin dans l'implantation d'une culture de l'apprentissage informel. On a introduit des mécanismes pour stimuler l'innovation par une pratique réflexive, en comptant sur les employés pour faire en sorte qu'ils ne se perçoivent pas comme une partie du problème, mais bien comme une partie de la solution. Il fallait que chacun comprenne l'importance de sa participation pour que l'entreprise se développe bien.

C'est ainsi qu'on a proposé à tous les employés chez *Elmsdale Lumber*, quel que soit leur poste dans l'entreprise, de revoir ce qui a toujours été fait, d'imaginer une nouvelle façon de faire et de voir, tout en leur conférant le droit à l'erreur puisqu'on apprend aussi de ses erreurs.

« *Le processus de réflexivité est complexe et repose sur des aptitudes essentielles telles que la sensibilité et la capacité d'introspection, l'ouverture d'esprit, l'écoute empathique et des qualités associées à l'intelligence émotionnelle qui sont nécessaires à la réflexion critique* (Mezirow 2003, cité dans Duchesne 2010, volume XXXVIII : 1, 2010 [www.erudit.org](http://www.erudit.org)). Cette démarche est possible chez ces employés de la communauté parce qu'ils travaillent pour cet employeur depuis longtemps et qu'il existe une relation de confiance.

Chez *Pallister*, des formations non formelles permettent à la fois aux nouveaux employés allophones de se sécuriser dans leur environnement et aux plus employés plus anciens, de partager leur nouvelle connaissance de l'anglais. Chez *Elmsdale Lumber*, on a le droit à l'erreur. À la *Ville de Bathurst*, l'employé développe ses compétences à son rythme sans intrusion. Au *Lac La Ronge Motor Hotel*, les solutions passent autant par les besoins de la personne que par les besoins de l'entreprise. Tout ceci contribue à l'implantation d'une culture d'apprentissage qui génère des organisations apprenantes. Certains facteurs rendent ces démarches possibles. Chez *Pallister*, *Elmsdale Lumber*, au *Lac La Ronge Motor Hotel* et à la *Ville de Bathurst* les fondements de l'apprentissage en milieu de travail reposent sur des bases andragogiques claires. Il prévaut un climat de confiance où l'on peut s'exprimer sans pression et sans s'exposer au jugement des autres. On observe une participation individuelle et mutuelle quant aux méthodes et à l'orientation du programme. Dans cet esprit, toutes les interventions seront d'autant plus pertinentes qu'elles répondront aux besoins exprimés de chacun et que l'employé participera à la détermination de ses propres objectifs d'apprentissage : cette situation favorisera l'auto-motivation, l'autoévaluation ainsi que l'intégration et le transfert des apprentissages. Les cultures apprenantes fondent le développement des compétences des personnes sur une combinaison d'apprentissages non formels et informels. La reconnaissance constitue une valorisation du développement des nouvelles compétences.

# Chapitre 7 : Propositions de modèles de développement des compétences pour l'intégration au travail de la main-d'œuvre

Ce chapitre présente les modèles proposés pour *l'intégration au travail* (ou l'intégration en emploi) de la main-d'œuvre. Ces modèles découlent de toutes les données pertinentes recueillies lors de la recherche. Les modèles reposent notamment sur les besoins, obstacles et pistes de solutions exprimés lors des rencontres individuelles, des entrevues semi-dirigées et des groupes focus dans le cadre de l'enquête terrain. Les modèles s'inspirent également des informations issues de la revue de la littérature, par l'étude d'initiatives de développement des compétences axées sur l'intégration au travail touchant les objectifs du projet de recherche. Vous trouverez des analyses de ces initiatives dans ce chapitre et une description plus détaillée de chacune d'entre elles à l'annexe 8.

Un seul modèle ne peut répondre aux diverses réalités et aux divers contextes d'intégration au travail. De plus, comme il est impossible d'intégrer tous les éléments de solutions recueillies en un seul modèle. Ainsi, nous avons élaboré quatre modèles liés à l'intégration au travail, pour y inclure les composantes permettant à la fois de répondre aux besoins, de réduire considérablement les obstacles au développement des compétences, en plus de couvrir une plus grande diversité de contextes.

## 7.1 Les adultes des niveaux 1 et 2 exclus du milieu du travail

Dans les provinces atlantiques, plus de la moitié des personnes de niveau 1 et environ 40 % des personnes de niveau 2 n'avaient pas d'emploi en 2003 au moment de l'enquête (Satya Brink, répercussions de l'EIACA de 2003, exposé 2006). Par ailleurs, les résultats moyens des personnes sans emploi au moment de l'enquête sont plus faibles que ceux des personnes faisant partie de la population active. Au-delà des niveaux de qualification exigés pour certains emplois, ces résultats moins élevés pour les gens sans emploi est aussi grandement attribuable au fait que les compétences se maintiennent et se développent dans l'action et dans l'application et **régressent en l'absence de pratique**. *La compétence est comme un muscle, plus on l'exerce, plus elle se renforce; moins on l'exerce, plus elle s'atrophie.*

Dans ce sens, la participation à des activités d'apprentissage, l'application régulière des compétences au travail et l'occupation d'un emploi stable semblent avoir un effet favorable sur les compétences en littérature et réduire l'ampleur de la régression des compétences. Ceci dit, **l'intégration au travail des adultes des niveaux 1 et 2 ne doit pas être perçue comme un objectif ultime**

de développement de la main-d'œuvre ou une finalité en soi. Il s'agit davantage d'une stratégie efficace quant au développement continu des compétences pour ces adultes.

## 7.2 Un cadre d'analyse proposant différents parcours pour l'intégration au travail

Les lectures sélectionnées et rapportées ici offrent un cadre d'analyse pour l'élaboration des modèles. Il s'agit des informations qui lors de la revue de la littérature, semblaient les plus pertinentes pour les intervenants en employabilité de première ligne s'intéressant à divers modèles de développement des compétences liés à l'intégration au travail et ce, dans le cadre d'une approche par compétences.

### Le cadre d'analyse proposant des parcours d'intégration inspirés par les initiatives étudiées

Le cadre d'analyse visant à comparer les initiatives de développement des compétences en intégration au travail répertoriées est conçu en fonction des modalités d'intégration en emploi des adultes apprenants dans les parcours proposés. Ce cadre propose quatre types de parcours andragogique, lesquels ont tous des modalités d'intégration au travail différentes ainsi que des échéanciers d'intégration variables, à court, à moyen ou à long terme.

### Des modèles de développement de compétences, des initiatives et des parcours d'intégration

Le premier modèle propose un parcours d'intégration dans un système de formation scolaire. Ce modèle nécessite d'abord une formation de base dans un cadre linéaire. Cette première étape se situe dans une intervention à moyen ou à long terme, permettant à la clientèle apprenante d'acquérir des habiletés et des compétences de base liées à un contexte d'apprentissage scolaire (*par ex. les programmes d'alphabétisation conventionnels et programmes de rattrapage ou de récupération scolaire*). Le but ultime de cette étape de formation de base ou d'alphabétisation est de préparer l'apprenant à une intervention subséquente, soit un autre programme de formation. Ce modèle propose des apprentissages individuels ou de groupe axés sur l'intégration à un parcours scolaire. Dans ce modèle, la détermination des besoins, la planification et l'évaluation sont pris en charge par le programme.

Le deuxième modèle propose un parcours d'intégration en formation professionnelle. Il propose des apprentissages individuels ou de groupe axés sur l'intégration à un parcours de formation professionnelle pour

<sup>1</sup> Nous nous sommes inspirés de deux définitions de modèle pédagogique qui ont orienté le développement des modèles proposés dans ce chapitre: 1- « Modèle présentant de façon coordonnée certaines propriétés d'un type particulier d'enseignement et d'un type particulier d'apprentissage, et constituant une représentation de la relation qui existe entre eux. » (Legendre 2005, 3<sup>e</sup> édition). 2- « Représentation d'un certain type d'organisation de la situation pédagogique, en fonction de buts et d'objectifs globaux particuliers, et qui intègre un cadre théorique qui le justifie et lui confère une dimension exemplaire, prescriptive. » (Sawé L., 1992).

une famille de métiers. Ce modèle nécessite d'abord une formation de base centrée sur le développement des compétences essentielles stratégiques pour la famille de métiers visée. Étant donné son cadre linéaire, il mise sur une intervention à moyen terme permettant à la clientèle apprenante d'acquérir des compétences essentielles liées au contexte d'apprentissage professionnel ultérieur, lequel sera lié à une famille de métiers. La détermination des besoins, la planification et l'évaluation sont pris en charge par le programme (*Initiatives étudiées : Programme Mesures d'appoint et Programme du district scolaire 5*).

Le troisième modèle propose un parcours d'intégration direct en emploi. Il propose en priorité des apprentissages de groupe axés sur l'intégration à court terme au marché du travail local. Le modèle suggère des interventions où la clientèle apprenante acquerra les compétences essentielles et génériques requises pour une intégration rapide au travail. La détermination des besoins, la planification et l'évaluation sont pris en charge de façon partagée par le programme et les apprenants. Dans les initiatives étudiées (*TIES 2 WORK, Passerelle, St-Arthur, Tandem, WPP et Programme 55 ans et plus*), les apprentissages sont collectifs et progressifs pour tous les membres. Les besoins de développement des compétences sont entièrement intégrés à la planification des interventions andragogiques pour développer à court terme les compétences d'employabilité. Les savoirs sont partagés, les apprentissages sont collectifs, les membres prennent des initiatives dans le but de devenir plus *employables*.

Le quatrième modèle propose des interventions qualifiantes axées sur le développement des compétences individuelles et collectives des travailleurs sans emploi. Planifiées et visant l'intégration au travail à court terme, les interventions ont pour but de rehausser les qualifications des travailleurs sans emploi en leur offrant des formations reconnues par un secteur de l'industrie. Le modèle propose des interventions permettant à la clientèle apprenante d'acquérir les compétences techniques essentielles et génériques requises pour une intégration rapide au travail dans des secteurs spécifiques. C'est le cas de des programmes *TGV* dans l'Est ontarien : le CAP, un organisme d'alphabétisation communautaire s'est entendu avec des institutions postsecondaires locales pour offrir des formations accréditées, reconnues par divers secteurs de l'industrie en Ontario. C'est aussi le cas de *Futureworx* en Nouvelle-Écosse où on a conclu des ententes avec le secteur de la santé et avec des employeurs locaux pour la reconnaissance des compétences professionnelles de leurs finissants.

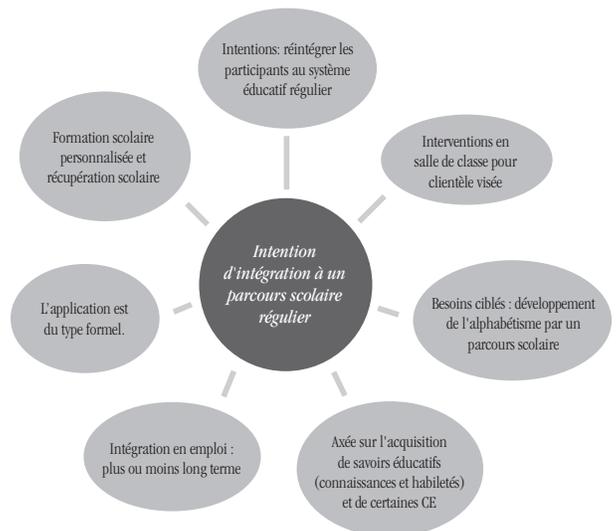
Quelques renseignements sur les dix initiatives sélectionnées et étudiées dans le cadre de la recherche :

- Deux initiatives s'intéressent à l'intégration à une formation professionnelle dans une institution postsecondaire (*Mesures d'appoint et Programme du district scolaire 5*) : ces initiatives visent à faciliter l'insertion ou la réinsertion par le développement de compétences ciblées destinées à faciliter l'admission aux études postsecondaires dans une certaine catégorie de métiers, les métiers de profil A.

- Six initiatives abordent l'intégration à l'emploi en général (*TIES 2 WORK, Passerelle, St-Arthur, Tandem, WPP et Programme 55 ans et plus*) : ces initiatives visent à développer ou à maintenir de façon générale les compétences de l'employabilité pour qu'éventuellement l'apprenant puisse revenir au travail à court terme.
- Deux initiatives touchent l'intégration à un emploi stable et bien rémunéré. (*TGV du CAP et Futureworx*) : ces initiatives visent l'intégration au travail à court terme par la qualification dans un secteur susceptible de fournir un emploi stable aux personnes prêtes à travailler.

### 7.3 Premier modèle : modèle visant l'intégration à un parcours scolaire régulier à court terme, et l'intégration en emploi à moyen ou à long terme

Ce modèle est très fréquent au Canada et il est défini par son intention d'intégration des adultes de niveaux 1 et 2 dans un parcours scolaire. Dans ce type de modèle, le parcours en alphabétisation ou en formation de base est une préparation à poursuivre un cheminement scolaire ultérieur (par ex. les études secondaires ou l'équivalence, les études postsecondaires). Il est déjà bien implanté dans toutes les provinces canadiennes et répond à un besoin d'intégration scolaire des apprenants adultes des niveaux 1 et 2. Ultiment, ces programmes visent une intégration au marché du travail. Dans ce contexte, l'objectif d'intégration en emploi est davantage à moyen ou à long terme.



### 7.3.1 Présentation des composantes du modèle

- *Les intentions sont de réintégrer les participants au système scolaire (l'intégration en emploi est visée à plus ou moins long terme)*

Dans un premier temps, ce modèle a pour but de permettre à l'apprenant adulte de développer des compétences générales de base et des aptitudes scolaires (par un programme d'alphabétisation, de formation de base ou de récupération scolaire). Dans un deuxième temps, l'apprenant pourra tenter d'obtenir à moyen ou à long terme soit un *Diplôme d'études secondaires pour adultes* ou soit un *Diplôme d'études générales*. Dans un troisième temps, lorsque nécessaire, l'apprenant pourra accéder à un autre programme de formation professionnel ou postsecondaire.

- *La formation pédagogique personnalisée et la récupération scolaire*

Dans ce modèle, la formation est personnalisée, l'itinéraire de formation étant déterminé par le profil scolaire de l'apprenant adulte (crédits accumulés des parcours scolaires préalables ou crédits reconnus par un système d'équivalence de crédits scolaires). On tient parfois compte des profils de compétences de base (niveaux de compétences évalués au moment du retour en formation). L'intervention est conçue en fonction d'une logique de récupération scolaire. L'itinéraire proposé permet donc à l'apprenant adulte d'effectuer le rattrapage scolaire nécessaire en alphabétisation ou en formation de base, pour qu'il puisse par la suite intégrer d'autres formations requises pour l'intégration en emploi. Comme les apprenants peuvent progresser à leur propre rythme, ce modèle peut également alléger certains obstacles psychosociaux.

- *Les interventions se font en salle de classe pour une clientèle ciblée et des besoins précis*

Les interventions sont réalisées en salle de classe. Elles visent à développer les aptitudes scolaires et certaines compétences de base chez les apprenants. On prévoit ainsi les préparer aux contextes d'apprentissage de type scolaire qu'ils retrouveront dans les éventuels programmes de formation auxquels ils participeront. Dans ce sens, les interventions ne visent pas à court terme la capacité de transférer les apprentissages réalisés dans un contexte réel d'emploi, mais plutôt dans un contexte scolaire conventionnel.

- *Besoins ciblés : développement de l'alphabétisme à l'intérieur d'un parcours scolaire*

Les interventions ciblent les compétences de base et les aptitudes scolaires dans le but de préparer à des étapes d'apprentissage ultérieures : l'obtention du diplôme d'étude secondaire ou du diplôme d'études générales et une éventuelle formation (par ex. une formation technique ou spécialisée).

- *L'application est du type formel*

Le modèle et ses composantes répondent au besoin d'obtenir des diplomations reconnues par les institutions secondaires, postsecondaires et le marché du travail (diplôme d'études secondaires, diplôme d'études générales pour l'équivalence d'un

secondaire, certificat ou diplôme postsecondaire). À moyen ou long terme, ces attestations faciliteront l'intégration à des emplois qui exigent ces diplômes. Le tout se fait par des interventions comprenant des activités très structurées et scolarisées.

- *Les interventions sont axées sur des savoirs spécifiques*

Les interventions n'abordent pas les compétences techniques et en général, très peu les compétences génériques. Elles sont davantage centrées sur les savoirs (connaissances, habiletés) propres aux aptitudes scolaires ou aux compétences de base sur lesquelles pourront s'appuyer les apprentissages ultérieurs.

- *Intégration en emploi : plus ou moins long terme*

Ultimement, ces programmes visent une intégration éventuelle à l'emploi. Dans ce contexte, l'objectif d'intégration en emploi se situe davantage à moyen ou long terme, puisque ce modèle demande des passages dans les programmes scolaires offerts selon une séquence linéaire.

#### **En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux besoins exprimés lors de la recherche?**

Selon les résultats de l'enquête terrain, les besoins orientés vers des programmes de formation prédominent sur les besoins centrés sur les compétences. On peut ainsi avancer que chez les intervenants en employabilité, la solution au développement des compétences passe par le paradigme scolaire, centré d'abord sur des programmes de formation reconnus et existants. Dans ce sens, ce modèle répond au paradigme d'intervention dominant chez ces intervenants. On semble accorder beaucoup d'importance à la reconnaissance des apprentissages par le milieu de travail et les institutions de formation, sous forme de diplomation et de certification obtenue par des programmes scolaires conventionnels.

#### **En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux barrières exprimées lors de la recherche?**

Plusieurs des barrières soulevées sont liées à la reconnaissance des apprentissages, problèmes qui semblent de nature institutionnelle. Ce modèle permet en effet d'obtenir la reconnaissance des apprentissages pour les chercheurs d'emploi, selon une approche formelle, plus traditionnelle et linéaire. De plus, le manque d'argent et de ressources prédomine comme barrière situationnelle. Ce modèle permet souvent l'accès à des programmes d'aide financière qui réduisent plusieurs obstacles situationnels. La *peur*, la *faible estime de soi* et la *motivation* prédominent comme barrières psychosociales. Dans ce modèle, comme les étudiants peuvent progresser à leur propre rythme, cette modalité peut également alléger les obstacles psychosociaux.

#### **En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux pistes de solutions proposées par les participants à la recherche?**

L'une des suggestions exprimées portait sur la reconnaissance des apprentissages et des compétences développées, notamment sous forme de certification.

### 7.3.2 Les initiatives d'intégration à un parcours scolaire

Ce modèle étant assez familier, relativement uniforme et bien répandu partout au Canada, nous n'avons pas cru nécessaire de rechercher et de présenter les initiatives s'y rapportant.

### 7.4 Deuxième modèle : modèle visant l'intégration en formation professionnelle à court terme et l'intégration en emploi à moyen terme

Ce modèle est caractérisé par son intention d'intégrer les adultes de niveaux 1 et 2 dans un parcours de formation professionnelle et ce, à court terme. Dans ce type de modèle, le cheminement initial vise le développement de certaines compétences essentielles, en préparation à la poursuite de formation professionnelle ultérieure. Ainsi, ce modèle mise d'abord sur le développement stratégique des compétences essentielles liées à une famille de programmes axés sur l'apprentissage de métiers reconnus. Les compétences essentielles sont au cœur de l'intervention car elles servent de passerelle aux programmes postsecondaires que l'on trouve dans cette famille de métiers. Le certificat en compétences essentielles offre une reconnaissance de l'institution postsecondaire, permettant aux participants de contourner l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (études secondaires ou équivalence). Ultimement, ce modèle vise une intégration éventuelle en emploi, suivant la formation professionnelle. Dans ce contexte, l'objectif d'insertion en emploi est davantage à moyen terme.



#### 7.4.1 Présentation des composantes du modèle

- **Une formation de base préparatoire qui est adaptée**  
Dans ce modèle, l'itinéraire de formation est déterminé par le profil de compétences essentielles nécessaires à exercer une famille de métiers ciblée par l'intervention. Conséquemment, la formation de base est adaptée au profil des compétences essentielles nécessaires pour pouvoir s'exercer dans une famille de métiers ciblée par l'intervention. Un groupe d'apprenants adultes intéressés à intégrer une formation professionnelle liée à une même famille de métiers pourront ainsi développer les compétences essentielles stratégiques propres à cette famille de métiers, selon les profils de compétences établis en début de parcours (niveaux de compétences évalués au moment du retour en formation). L'intervention est conçue selon un parcours adapté pour faciliter et accélérer l'accès à une formation professionnelle. L'itinéraire proposé permet donc à l'apprenant adulte de mettre à niveau ses compétences essentielles en matière de formation de base. Il poursuivra par la suite une formation spécialisée visant l'intégration en emploi.
- **Les interventions se font en salle de classe et en atelier**  
L'intervention est réalisée en salle de classe car elle vise à développer à court terme les savoirs spécifiques qui supportent le développement des compétences essentielles ciblées. L'intervention est également réalisée en atelier pour assurer la capacité de transférer les apprentissages en contextes d'application. On peut ainsi soutenir le développement des compétences essentielles dans un contexte réel de formation technique et d'emploi. L'intervention vise donc à développer certaines compétences essentielles dans divers contextes d'apprentissage que les participants retrouveront ultérieurement dans les programmes de formation professionnelle.
- **Les intentions sont d'intégrer rapidement les participants au système de formation professionnelle (l'intégration en emploi est visée à moyen terme)**  
Dans un premier temps, ce modèle adapté a pour but de permettre à l'apprenant adulte de développer des compétences essentielles par un programme d'alphabétisation, de formation de base ou de mise à niveau. Dans un deuxième temps, l'apprenant adulte aura un accès privilégié à un programme de formation professionnelle correspondant à une famille de métiers ciblée.
- **L'application est du type formel**  
Le modèle et ses composantes répondent à des besoins de certification professionnelle reconnue par les institutions postsecondaires et le marché du travail. Dans ce sens, l'obtention éventuelle d'un certificat professionnel permet l'intégration à des emplois qui exigent ces qualifications. Le tout se fait par des programmes comprenant des activités très structurées.
- **Les interventions sont d'abord axées sur des compétences essentielles**  
Dans ce type de modèle, le parcours initial vise le développement stratégique de certaines compétences essentielles, en préparation

à la poursuite d'une formation professionnelle ultérieure. Les compétences essentielles sont au cœur de l'intervention car elles servent de passerelle aux programmes postsecondaires que l'on trouve dans cette famille de métiers. Le certificat en compétences essentielles offre une forme de reconnaissance de l'institution postsecondaire, permettant aux participants de contourner l'obligation habituelle d'obtenir un diplôme d'études secondaires (études secondaires ou équivalence).

- **Intervention en deux temps : développement des compétences essentielles à l'intérieur d'un parcours de formation professionnelle**  
Les interventions sont organisées en deux étapes. Dans la première étape, les interventions n'abordent pas de front les compétences techniques et très peu les compétences génériques. Elles sont davantage centrées sur des savoirs spécifiques (connaissances, habiletés) propres aux compétences essentielles sur lesquelles pourront s'appuyer les apprentissages réalisés dans le cadre de la formation professionnelle ultérieure.
- **Intégration en emploi à moyen terme**  
Ultimement, ces interventions visent une intégration éventuelle à l'emploi. Dans ce contexte, l'objectif d'insertion en emploi est davantage à moyen terme, puisque ce modèle est offert selon une séquence linéaire. Il exige des certains cheminements, soit les programmes adaptés en formation de base ciblant le développement de compétences essentielles et par la suite, en formation professionnelles ciblant le développement de compétences professionnelles (techniques ou spécialisées).

#### **En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux besoins exprimés lors de la recherche?**

Selon les résultats de l'enquête terrain, on semble accorder beaucoup d'importance à la reconnaissance des apprentissages par le milieu du travail et les institutions de formation, sous forme de diplomation et de certification obtenues par des programmes conventionnels. On soulève toutefois l'importance d'offrir ces formes de reconnaissance par des processus de qualification réalisables selon des échéanciers réalistes en fonction des multiples besoins des adultes sans emploi des niveaux 1 et 2.

#### **En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux barrières exprimées lors de la recherche?**

Plusieurs des barrières soulevées sont liées à la reconnaissance des apprentissages, problèmes qui semblent de nature institutionnelle. Ce modèle permet en effet d'obtenir la reconnaissance des apprentissages pour les chercheurs d'emploi, selon une approche formelle mais qui est également adaptée, sans qu'ils n'aient à subir tous les désavantages des programmes de formation conventionnels, plus scolarisés et linéaires.

Les barrières psychosociales les plus fréquemment exprimées sont la peur, la faible estime de soi et la motivation. Il s'agit de barrières psychosociales que l'on peut aborder de façon stratégique lors d'interventions andragogiques; elles peuvent être atténuées lorsque les interventions sont conçues selon un échéancier réaliste pour les apprenants adultes. Ces trois barrières peuvent aussi être fortement influencées par la perception de l'adulte à l'égard du système de formation : institutionnel, trop scolarisé, de longue durée, répondant peu aux besoins à court terme, etc.

Le manque d'argent et de ressources prédomine comme barrière situationnelle. Si le désir d'améliorer les compétences est lié au besoin d'améliorer la situation financière, les modèles de développement des compétences orientés vers l'employabilité à moyen terme – tout en visant la reconnaissance – seraient une solution plus durable.

#### **En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux pistes de solutions proposées par les participant à la recherche?**

La piste de solution la plus fréquemment évoquée est Modification de programmes. Les suggestions exprimées portent largement sur la modification des programmes et des formations déjà en place : on veut des initiatives plus axées sur le développement des compétences (n=28); on souhaite plus de formation sur mesure (n=17); et on demande plus de formation avec certification (n=15). Les interventions idéales pourraient s'articuler autour du développement des bonnes compétences pour l'apprenant adulte, selon des échéanciers réalistes et répondant à des besoins d'emploi à moyen terme. Elles pourraient également assurer une reconnaissance des apprentissages et des compétences développées, notamment sous forme de certification. Ce modèle correspond bien à ces pistes de solutions.

#### **7.4.2 Les initiatives d'intégration à une formation postsecondaire**

Ce sont des initiatives qui visent à faciliter l'accès aux métiers et à la formation professionnelle. On offre des formations misant sur le développement stratégique de compétences essentielles destinées à faciliter l'admission en formation professionnelle dans une certaine catégorie de métiers, soit les métiers de profil A.

#### **Mesures d'appoint**

Ce projet pilote est mené par le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, campus de Bathurst. L'intention de cette initiative pilote est de développer les compétences essentielles d'une nouvelle clientèle adulte afin de lui permettre d'intégrer une formation collégiale de métier, sans le rattrapage scolaire normalement exigé. On facilite l'accès à ces formations professionnelles spécialisées normalement peu accessibles

sans diplôme de 12<sup>e</sup> année. Les candidats adultes de cette initiative ont été recrutés partiellement selon les moyens traditionnels mais aussi par les journaux<sup>2</sup>. Cette initiative vise à répondre aux besoins des adultes recrutés, qui souhaitent être formés dans un métier reconnu, pour obtenir un emploi stable et accessible à court terme. Suivant cette formation, la qualification pour entrer au programme est garantie pour les métiers de profil A dans les collèges communautaires du Nouveau-Brunswick.

Ayant déterminé et analysé les compétences à développer pour accéder aux métiers de type A, on passe à l'étape suivante : offrir à des adultes une formation de courte durée pour qu'ils développent les compétences essentielles et génériques liées à la pratique des métiers de profil A. On évite ainsi l'obligation d'obtenir un diplôme d'études secondaires. On a travaillé avec les employeurs de ce secteur pour cibler les compétences à développer afin de permettre aux candidats sans diplôme d'entrer ensuite en formation postsecondaire. Lorsqu'on examine l'adéquation entre les besoins et les ressources, on constate que l'expérience a conduit à une initiative plus probante. Les compétences sont développées dans l'action réelle en rapport avec le travail. La formation préparatoire en compétences essentielles est d'une durée de 12 semaines et garanti l'intégration au postsecondaire pour entreprendre une formation d'un an sur le métier de profil A. La formation intègre l'apprentissage des compétences essentielles et génériques, ainsi que les habiletés spécifiques aux métiers ciblés. Les employeurs ayant collaboré à définir les objectifs d'apprentissage sont également d'éventuels employeurs à la fin du parcours.

#### **District scolaire # 5**

Cette initiative s'adresse à des jeunes décrocheurs potentiels du secondaire<sup>3</sup>, notamment pour prévenir le décrochage scolaire chez une clientèle jugée « à risque ». Ces élèves sont moins bien adaptés à la formation classique du secondaire. Ces jeunes ont besoin de trouver un sens à leurs études; ils n'ont pas de problèmes d'apprentissage, mais ils manifestent facilement leur démotivation face aux études. On vise les mêmes objectifs que ceux du diplôme de 12<sup>e</sup> année mais les moyens pour y arriver sont différents. On tente de créer une passerelle entre les dernières années du secondaire et le postsecondaire, en modifiant le processus d'apprentissage pour faciliter l'entrée au collège communautaire. Les compétences visées sont les compétences essentielles et les compétences génériques (compétences générales de l'employabilité), en plus du développement d'habiletés et d'attitudes qui sont caractéristiques des domaines d'emploi cernés au début de l'initiative. Les formations sont donc adaptées aux métiers de profil A, lesquels sont accessibles avec ce diplôme du secondaire adapté. L'accessibilité aux études postsecondaires (formation professionnelle) est assurée puisqu'on réserve des places pour les jeunes qui ont obtenu ce diplôme CET (compétences essentielles au travail).

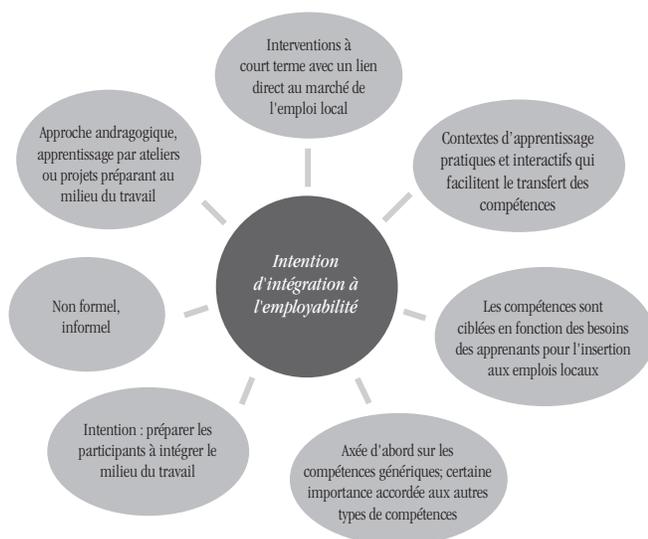
<sup>2</sup> Selon les responsables du programme, le recrutement a été difficile, ce qui donne à croire que des stratégies de communication et de recrutement diversifiées seront nécessaires dans le futur.

<sup>3</sup> Même si cette initiative s'adresse à des étudiants du secondaire et non à notre clientèle cible (adultes chercheurs d'emploi des niveaux 1 et 2), nous avons décidé de l'étudier, car elle présente des avancées intéressantes sur le plan des interventions axées sur l'approche par compétences, et sur celui de la mise en place d'un système innovateur de reconnaissance interinstitutionnelle de la compétence. Dans ce contexte, le ministère responsable de l'éducation des jeunes reconnaît les compétences essentielles comme composante légitime du diplôme d'études secondaire pour la clientèle ciblée. En outre, l'institution de formation postsecondaire reconnaît le diplôme adapté d'études secondaires comme voie d'accès privilégiée à certains de ses programmes de formation professionnelle.

Cette initiative comporte des ateliers, de courts stages pour l'observation des milieux de travail, un suivi individuel ainsi que des activités supervisées permettant d'observer les comportements et de cerner les compétences génériques à développer. Deux personnes assument les opérations dans le cadre de ce projet pilote. Une éducatrice et une assistante au suivi des comportements et à la gestion des stages d'observation. L'éducatrice est responsable de développer les contenus de formation tandis que l'assistante au suivi veille aux stages d'observation et aux comportements. Le projet pilote se déroule dans le District scolaire # 5, dans un local en communautaire (hors de l'école) subventionné par un apport de la communauté. Bien qu'aujourd'hui la plupart des districts francophones puissent jouir de cette nouvelle orientation, celle du District 5 nous semble plus avancée à bien des égards. D'abord, il y a l'élément communautaire du fait du commanditaire qui subventionne un local différent d'une salle de classe, en dehors de l'école secondaire. Ensuite, il y a deux intervenantes. Résultante : le diplôme de 12<sup>e</sup> est accrédité par le ministère; les objectifs d'apprentissage ciblés pour cette formation sont compatibles à ceux du collège communautaire en fonction de la famille de métiers ciblée. Ce diplôme de 12<sup>e</sup> année ne donne pas accès à tous les programmes, mais seulement aux programmes liés aux métiers de profil A.

## 7.5 Troisième modèle : modèle visant l'intégration en emploi à court terme

Ce modèle propose des composantes qui visent l'intégration en emploi à court terme. Les interventions s'attardent au développement stratégique des compétences d'employabilité par l'entremise de projets, de laboratoires ou d'ateliers (« workshops ») directement liés aux emplois ciblés. L'approche est inspirée de méthodes andragogiques axées sur le développement des compétences génériques et par ricochet, vont aborder de façon moins directe les compétences essentielles et parfois les compétences techniques.



### 7.5.1 Présentation des composantes du modèle

- **Objectifs d'apprentissage à court terme qui ont un lien direct avec le marché de l'emploi local**

Cette composante s'est inspirée des pistes de solutions suggérées par les divers participants à la recherche. Il a été noté que les modèles doivent tenir compte de la durée des interventions. Les formations permettant l'intégration à l'emploi sont souvent trop longues en fonction des réalités des adultes sans emploi. Il faut donc privilégier des formations courtes, directement liées à l'emploi recherché. Le facteur temps est capital pour les participants adultes qui veulent retourner sur le marché de l'emploi. On doit donc le prendre en considération dans la détermination des objectifs de formation.

- **Contextes d'apprentissage pratiques et interactifs qui facilitent le développement des compétences génériques et essentielles**

Cette composante souligne que l'on doit accorder une attention particulière au transfert des compétences génériques et essentielles, afin de favoriser le développement de ces compétences dans des contextes réels et interactifs. C'est pourquoi on met sur pied des ateliers pratiques, des laboratoires, des simulations, des mises en situation, etc. Cette composante permet l'acquisition de ce type de compétences par l'action et les interactions entre les participants. Ceux-ci peuvent observer la mise en pratique des compétences génériques et essentielles pertinentes pour leur intégration aux divers emplois convoités.

- **Élaboration de profils de compétences en fonction des besoins des apprenants en matière d'intégration aux emplois locaux**

Cette composante vise une évaluation des compétences du participant en lien avec le monde du travail et les emplois disponibles dans la région. Les évaluations tentent de dresser un profil assez juste des besoins de l'individu quant aux compétences à développer en vue d'accéder aux emplois disponibles de la région. L'élaboration des activités d'apprentissage est alors conçue en fonction des besoins exprimés avant et pendant la démarche d'apprentissage.

- **Apprentissage axé sur le développement des compétences génériques sans négliger les compétences essentielles et parfois les compétences techniques**

Les activités d'apprentissage ont pour objectif premier de développer les compétences génériques, lesquelles peuvent représenter les plus grandes barrières à l'emploi lorsqu'elles sont peu développées. Les compétences essentielles et les compétences techniques peuvent être ciblées de façon stratégique pour soutenir le développement des compétences génériques. Les compétences génériques sont au cœur de l'intervention puisqu'on estime qu'elles favorisent l'intégration au travail. Les interventions doivent permettre une reconstruction de l'estime de soi, un besoin souvent crucial chez les sans emploi. Les compétences essentielles et les compétences techniques peuvent aussi être ciblées dans l'intervention, lorsqu'on les juge nécessaires pour intégrer les emplois visés.

- **Intention de préparer les participants à l'intégration au marché du travail local**

Cette composante propose que l'élaboration des activités d'apprentissage ait toujours comme objectif une préparation adéquate à l'intégration au marché du travail local. Cette préparation doit avoir une incidence positive sur le développement de la confiance du participant. Les interventions doivent l'amener à croire en sa capacité d'intégrer ou de réintégrer le marché du travail. On souhaite que le participant se sente intrinsèquement employable, alors qu'extrinsèquement il agisse avec plus d'autonomie et de confiance dans son cheminement vers l'intégration à l'emploi. Dans ce type d'intervention, il faut trouver le juste équilibre entre l'intégration au milieu du travail selon un échéancier réaliste et la préparation adéquate du participant.

- **Méthode du type non formel et informel**

Le modèle est du type non formel puisque les méthodes utilisées pour la prestation sont configurées et organisées sous forme d'ateliers et/ou laboratoires structurés, sans nécessairement viser la certification. Les activités d'apprentissage doivent également permettre chez le participant une auto-validation des changements qui s'opèrent en lui. Cette méthode est également du type informel. L'intention demeure l'intégration à l'emploi, mais on souhaite également que le participant soit plus confiant et conscient de sa valeur et de ses capacités; les compétences acquises peuvent conséquemment se transposer dans sa vie personnelle, sociale et professionnelle.

- **Approche andragogique, apprentissage par ateliers et/ou projets**

Cette composante propose une approche andragogique qui mise sur la pédagogie par ateliers et/ou projets, de sorte à mieux préparer les apprenants au marché du travail. Cette approche est inspirée d'initiatives gagnantes d'intégration en milieu de travail (voir les initiatives). Cette pratique permet l'acquisition et le développement en temps réel de compétences, sur une base plus pratique. Elle favorise également le transfert des compétences développées.

**En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux besoins exprimés lors de la recherche?**

La prise en compte de la dimension intra et interpersonnelle des apprenants est importante dans ce modèle car le développement des compétences génériques (et les nombreux savoir-être qui les supportent) est au cœur de l'intervention. De plus, l'approche andragogique préconisée, très axée sur la pratique et l'interactif, donne lieu au va-et-vient stratégique continu entre théorie et action, facteur nécessaire au développement des compétences génériques.

Les résultats sur les besoins démontrent que l'accès rapide à l'employabilité est une grande préoccupation pour la majorité des adultes sans emploi. L'objectif poursuivi est de développer principalement les compétences génériques, en mettant l'accent sur les compétences essentielles (et parfois les compétences techniques).

Ce modèle prépare efficacement le participant à intégrer le milieu du travail à court terme. Les interventions sous forme d'ateliers ou de laboratoires rendent l'intégration des compétences plus probante et suivent un rythme plus accéléré. Le développement des compétences dans ce contexte est systématiquement observable chez les participants.

Les résultats de la recherche démontrent également que les besoins en compétences génériques sont jugés prioritaires (44 % des réponses). Ce modèle vise à créer des situations d'acquisition de compétences génériques soutenues par des stratégies de développement de la personne. Il propose des composantes fondamentales à la construction d'une base de compétences génériques solide, qui maximise l'instauration d'un climat de confiance. Les compétences génériques occupent donc une place centrale dans ce modèle.

**En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux obstacles exprimés lors de la recherche?**

Parmi la liste des barrières psychosociales et situationnelles exprimées (voir diagrammes 12.2 et 12.3), *la peur, l'estime de soi, le manque de motivation, l'argent et un contexte familial non favorable* affichent un pourcentage élevé. Ces données justifient la pertinence d'un modèle qui prépare les participants à l'employabilité à court terme.

**En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux pistes de solutions proposées par les participants à la recherche?**

Les pistes de solutions proposées lors de la recherche démontrent que l'adulte sans emploi a des besoins spécifiques. Il est donc essentiel que les interventions liées à son intégration au milieu du travail tiennent compte du caractère particulier des participants. Les stratégies proposées dans le cadre de ce modèle sont des formations sur mesure et de courte durée (voir diagramme 10.2). Ce modèle est essentiellement composé de ces deux pistes de solutions. En tenant compte de ces propositions dans la construction d'un modèle d'intégration à l'employabilité, les possibilités d'intégration sont certainement renforcées.

**7.5.2 Les initiatives d'intégration au marché du travail**

Cette section présente les initiatives qui visent à développer ou à maintenir de façon générale les compétences d'employabilité. On souhaite qu'à échéance relativement courte l'apprenant chercheur d'emploi puisse intégrer le monde du travail.

**Le projet Passerelle**

Il s'agit d'un projet pilote mené au Nouveau-Brunswick pour circonscrire les paramètres d'une intervention andragogique à l'intention des personnes de niveau 2 de sorte à développer leur employabilité. Au moyen d'une formation basée sur les principes andragogiques, le projet *Passerelle* vise à permettre à des personnes sans diplôme de 12<sup>e</sup> année de développer leurs compétences d'employabilité. Elles pourront par la suite accéder à un emploi, soit immédiatement ou encore à moyen terme, suivant un bref retour

scolaire. On entend concevoir une formation basée sur l'apprentissage signifiant et dans l'action. Le projet veut assurer la sécurité d'emploi (par ex. remplacer le travail saisonnier par le travail permanent) en offrant un perfectionnement accessible sans l'obtention obligatoire du diplôme de 12<sup>e</sup> année. L'initiative propose des situations d'apprentissage intégrées. Elle est essentiellement centrée sur les compétences essentielles et génériques développées lors de mises en situation liées à l'employabilité. Le soutien individuel, très important et manifeste, est axé sur les besoins personnels des apprenants.

Toutefois, l'initiative se termine avant terme faute de ressources financières. On constate des problèmes de communication; les objectifs de l'initiative sont compris différemment par les intervenants et les apprenants. L'évaluation de l'initiative relate que les attentes des uns et des autres ne sont pas les mêmes. Certains s'attendent à entrer au postsecondaire, d'autres à trouver un emploi. Les mécanismes de communication ne sont pas clairement définis au départ. De plus, il semble que l'évaluation terminale n'est pas adaptée à l'apprentissage par compétences. On pourrait penser toutefois que ce projet a inspiré la création de l'initiative *Mesures d'appoint*, laquelle vise clairement l'intégration des adultes à une formation postsecondaire sans diplôme de 12<sup>e</sup> année.

#### **Le projet Saint-Arthur (une intention de maintien dans la dynamique de travail, avec accent communautaire; Collectivité de Saint-Arthur, Restigouche, N.-B.)**

Cette initiative est mise sur pied après la fermeture du principal employeur de cette localité, soit une scierie. Le comité de remplacement de la main-d'œuvre embauche un groupe spécialisé dans le développement des compétences essentielles. Un consultant offre ses services de programmation, de formation et d'encadrement. Le projet vise à soutenir cette communauté fragilisée, en rassemblant les travailleurs licenciés autour d'un projet d'action leur donnant l'occasion de se prendre en main. Il s'agit notamment de conserver le moral des troupes et de la collectivité par une initiative communautaire.

Plus précisément, le projet entend maintenir et transférer les compétences professionnelles développées dans le secteur du bois et développer de nouvelles compétences. On met en place un projet de construction de tables de piquenique et de réparation de l'aréna municipale. Les participants choisissent leur modèles de table de piquenique, évaluent les matériaux nécessaires et les construisent en visant l'efficacité. Les compétences essentielles, génériques et techniques sont développées dans l'action et les occasions d'apprentissage permettent le transfert de compétences vers d'autres secteurs. Les situations sont bien réelles et donnent l'occasion de développer les compétences génériques, les compétences techniques, mais aussi les compétences de base en littératie, numératie et lecture de documents. Au terme de ce projet, la plupart des gens ont retrouvé du travail dans la région. Plusieurs fabriquent des tables de piquenique, une entreprise de construction de tables de piquenique étant toujours en opération.

#### **Le projet Tandem (une intention de réintégration à l'emploi à court ou moyen terme, Restigouche, N.-B.)**

L'initiative a pour but de réintégrer de jeunes décrocheurs par un projet où ils découvrent leurs compétences et en développent de nouvelles. L'initiative vise également à rehausser la motivation des jeunes à apprendre. Le projet consiste à construire et à vendre un chalet. Il comporte aussi l'organisation d'une activité-bénéfice au profit de la société culturelle de la région : ce volet comporte la stratégie de communication, le site web, l'apprentissage de Photoshop, la vente des billets pour le tirage du chalet, etc. Le tandem se divise en deux équipes de six personnes, *Production et Communications*. Chacun peut s'impliquer dans le domaine de son choix. Toutes les compétences techniques, essentielles et génériques sont mises à profit dans l'action.

Certains retournent aux études, d'autres trouvent un emploi, tous reprennent un chemin qui est le leur. C'est un projet ponctuel dont l'intention est de faire en sorte que des jeunes décrocheurs reprennent un chemin défini.

#### **55 ans et plus (Centre de Bénévolat de la Péninsule acadienne)**

Ce projet vise les chercheurs d'emploi de 55 ans et plus en leur donnant accès à une formation qui facilite un retour à l'emploi. Le projet favorise le développement des compétences d'employabilité chez les personnes éloignées du monde du travail ayant de multiples besoins et barrières, afin de les placer en situation d'emploi durant douze semaines. Le Centre de bénévolat de la Péninsule acadienne mène cette initiative en collaboration avec le collège communautaire de la région. Le centre bénéficie de plusieurs assistants sociaux et de travailleurs bénévoles pour venir en aide à cette clientèle souvent fragilisée par des pertes d'emploi ou une incapacité à trouver un emploi. La stratégie consiste à saisir les besoins complexes de la clientèle et à lui offrir du soutien de toute forme pour que les gens surmontent les barrières auxquelles ils font face. Plusieurs de ces barrières sont d'ailleurs évoquées dans *Un cœur de voix* (voir bibliographie).

Cette initiative porte principalement sur les compétences génériques et essentielles. Ces compétences sont développées dans le cadre d'ateliers sur des thèmes abordant les attitudes et les comportements. Les ateliers sont offerts sous forme de mises en situations axées sur la gestion des attitudes interactionnelles, ainsi que d'ateliers pratiques sur le cv et la recherche d'emploi. Le volet de développement des compétences professionnelles se déroule au collège communautaire et comprend des cours, parmi lesquels certains offrent des certifications requises dans de nombreux emplois (par ex. le certificat en santé et sécurité au travail). On cible quatre secteurs d'activité en demande de main-d'œuvre : santé, secteur manufacturier, service à la clientèle et secrétariat comptabilité. Les apprenants peuvent choisir un de ces secteurs pour développer au collège communautaire des connaissances et des compétences techniques qui y sont liées. Il arrive aussi qu'on puisse s'ajuster à la demande des apprenants pour offrir une formation spécialisée dans un autre domaine.

Le projet se déploie comme suit : six semaines de formation au Centre de Bénévolat de la Péninsule Acadienne pour développer les compétences essentielles et génériques en employabilité; trois semaines de formation au collège communautaire pour développer les compétences professionnelles; douze semaines d'accompagnement à l'emploi à salaire subventionné<sup>5</sup>, où l'apprenant met en pratique les apprentissages en formation. Lors du placement à l'emploi, on assure le suivi si la situation est problématique.

La plupart des participants sont encore en emploi l'année suivante (statistiques de l'année précédente, où le programme fournissait 24 semaines de salaire subventionné comparativement à 12 maintenant). Le type de placement en emploi varie beaucoup, allant d'emplois à salaires peu élevés jusqu'à des postes à rémunération appréciable. Les compétences développées ne mènent pas facilement à un emploi stable, surtout lorsqu'il n'y a pas de reconnaissance ou de certification. La présence d'un soutien logistique pour surmonter les obstacles semble essentielle. Le programme doit arrimer les besoins de main-d'œuvre des employeurs locaux aux intérêts personnels des apprenants.

**WPP : « Workplace Preparation Program » (intention d'intégration à l'emploi en général, Saint-John Learning Exchange, N.-B.)**

L'objectif de cette initiative est de préparer progressivement à l'emploi les personnes éloignées du monde du travail en leur permettant de le faire à leur propre rythme, dans un environnement positif et aidant. Les apprenants entreprennent une démarche d'employabilité avec des personnes qui ont un profil semblable. L'initiative tente de mener les personnes des niveaux 1 et 2 à croire qu'il leur est possible d'intégrer le monde de l'emploi à relativement court terme. On veut que ces personnes qui veulent travailler, mais n'ont pas d'objectif d'emploi particulier, développent les compétences d'employabilité appropriées.

L'intervention est d'une durée de 32 semaines, avec entrée et sortie continues en cas de besoin personnel. Les compétences génériques et les compétences essentielles sont au cœur de l'intervention. On offre des ateliers thématiques liés au vécu des personnes, qui permettent entre autres de travailler et de développer plusieurs types de compétences simultanément. On cible particulièrement le développement de divers savoir-être qui soutiennent les compétences d'employabilité, comme la communication et le travail de groupe. À chaque semaine, on intègre un nouveau thème qui permet l'apprentissage de plusieurs compétences. On observe comment une personne agit en contexte, pour travailler les aspects comportementaux désirés dans certaines situations; prendre confiance, reconnaître ses acquis, apprendre à les transférer dans le monde du travail. WPP bénéficie de l'outil d'évaluation CAMERA de PTP<sup>6</sup>.

Les participants interagissent, y compris avec les nouveaux venus, ce qui correspond à la réalité du monde du travail. On développe surtout les compétences génériques des participants lors d'ateliers où ils sont en mesure de faire valoir leurs forces. On mise davantage sur les forces que sur les lacunes à améliorer. Le contexte souple aide à aplanir des difficultés. Le suivi se fait automatiquement, avec la participation des apprenants. Ceux qui le désirent peuvent reprendre une nouvelle session de 32 semaines. Comme chaque semaine porte sur un thème, on peut reprendre ceux qui ont été manqués précédemment.

On adopte une approche holistique pour répondre à des besoins divers et traiter les barrières multiples qui pourraient entraver l'intégration en emploi. Par exemple, développer la littératie financière pour habiliter les apprenants à résoudre des situations financières qui pourraient nuire à leur intégration ou au maintien en emploi. La stratégie consiste à préparer les participants à l'employabilité, en s'appuyant d'abord sur des ateliers portant sur des enjeux personnels (par ex. la santé personnelle et financière). Pour ce faire, on crée des liens avec d'autres organismes afin d'aborder les situations de pauvreté et les problèmes qui s'y rattachent. On est axé sur la valorisation des résultats plutôt qu'une certification. On constate l'absence de stress lié à trouver un emploi bien que plusieurs, parce qu'ils côtoient des personnes en démarche d'employabilité, se trouvent effectivement du travail.

Résultante : Bonne rétention, développement de l'autonomie, placement à l'emploi à moyen terme mais aussi à court terme pour certains. On ne vise pas de qualifications scolaires. Les questionnaires de cas remarquent un changement au niveau des compétences. On apprécie l'échéancier prédéterminé. On apprécie la flexibilité du système. Les apprenants côtoient des personnes différentes et apprennent à s'adapter aux nouvelles situations, certains transitent vers l'autre programme (*TIES 2 WORK*) et trouvent un emploi.

Défis : L'intégration des CG, CE et CT représente un défi puisqu'il faut créer des équipes de formateurs en mesure d'offrir une formation intégrée alors qu'il n'y a pas de ressources pour le développement des compétences des intervenants. Il leur faut trouver l'équilibre avec le principe de l'entrée continue des apprenants pendant l'intervention, la dynamique des groupes qui change par conséquent et le besoin de stabilité et de sécurité dans le groupe recherché par les participants en dans ce programme. Ils doivent également concilier une approche holistique avec les exigences d'un retour en emploi selon un échéancier réaliste (par ex. trouver l'équilibre entre compétences génériques et connaissances en finance et en santé).

<sup>5</sup> La revue de la littérature révèle que les compétences de l'employabilité se développent mieux dans l'action réelle que dans les mises en situation. Le fait que les semaines de placement en emploi n'alternent pas avec des ateliers rétroactifs pour discuter des aspects positifs ou négatifs en cours d'emploi peut être une faiblesse du programme.

<sup>6</sup> Cet outil est adapté à une approche par compétences essentielles, complète mais légère et conviviale. Cet outil permet d'évaluer les personnes de niveau 1, ce qui n'est pas le cas de la plupart des outils d'évaluation pour les compétences essentielles.

## TIES 2 WORK (L'intention d'intégrer un emploi choisi et disponible, Saint-John Learning Exchange, Nouveau-Brunswick)

À quel besoin communautaire répond cette initiative? Des entreprises de la région de Saint-John cherchent une main-d'œuvre fiable et des adultes de niveaux 1 et 2 veulent travailler. Le *Saint-John Learning Exchange* veut offrir une formation sur les compétences d'employabilité pertinentes, tout en plaçant les apprenants en situation de travail pour leur permettre de développer les compétences relatives au poste convoité. On mise sur une approche par thèmes intégrant plusieurs compétences, près de la réalité du travail. On favorise le développement des compétences génériques et on aborde les situations en fonction des diverses personnalités.

On vise donc à développer les compétences essentielles, les compétences génériques (développées en formation et en placement au travail) ainsi que les compétences techniques (développées en milieu de travail) reliées aux tâches du poste. On traite le programme comme un lieu de travail, les formateurs tenant parfois le rôle de superviseur. L'évaluation des compétences se fait par observation. L'approche par petits groupes est essentielle pour recréer la dynamique du travail. Les participants sont aiguillés par les services d'emploi et les services sociaux. Les agences de référence apprécient particulièrement les aspects suivants : changements observables en compétences génériques, une programmation par thématique hebdomadaire, un échéancier d'intervention relativement court, un emploi intéressant qui offre un peu plus que le salaire minimum, l'entente voulant que l'emploi soit bien là pour les participants au terme de la formation.

La formation pour la préparation à l'employabilité est d'une durée de neuf semaines, entrecoupées de courts stages de trois semaines en milieu de travail pendant le programme. Le stage ne se fait pas à la fin, mais plutôt par périodes entrecoupées de retours en atelier. La rétroaction se fait alors au fur et à mesure, sur une période de douze semaines pendant lesquelles les stages en entreprise se déroulent et au cours desquels les compétences professionnelles s'acquièrent. On assure le suivi en milieu de travail pour évaluer les compétences. En formation, on opte pour une pédagogie par projet au sein de l'organisme, pour préparer au lieu de travail. Une conseillère à l'emploi vient régulièrement rencontrer les apprenants et s'ensuit une consultation entre intervenants surtout pour ce qui est des compétences génériques. L'entrée continue suscite des changements mais évite de créer un environnement surprotecteur. Le programme a recours aux outils d'évaluation des compétences essentielles de PTP<sup>7</sup>. L'outil CAMERA est pertinent parce que basé sur une approche par compétence, compatible avec la formation et le lieu de travail.

La principale stratégie de l'initiative est de jumeler une personne en recherche d'un emploi « intéressant » avec un employeur qui a besoin de main-d'œuvre. Un membre du personnel est responsable de gérer les liens avec les employeurs, une ressource indispensable. Les employeurs n'ont pas nécessairement d'emplois qui correspondent aux intérêts

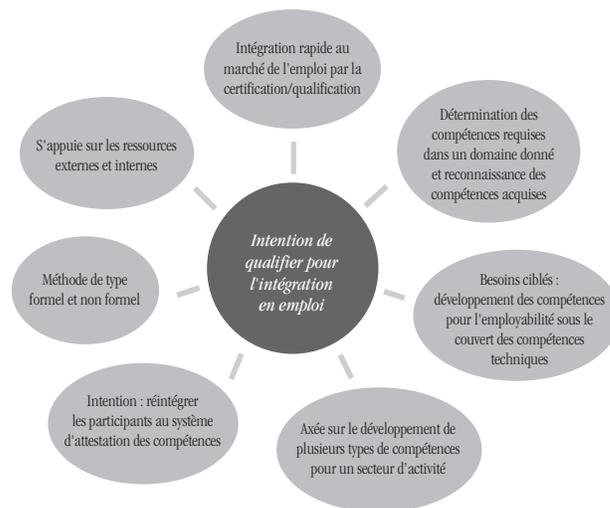
des apprenants dans l'immédiat. Le défi consiste donc à respecter les intérêts des personnes, parce que le poste recherché n'est pas forcément disponible sur le champ. Toutefois, le principe d'entrée et sortie en continues contribue à contourner en partie cette difficulté. L'entrée continue facilite le recrutement d'employeurs et d'apprenants. Une entente ferme est conclue avec l'employeur moyennant des bénéfices précisés dans l'entente.

La reconnaissance des apprentissages et des compétences développées n'aboutit pas à une certification. On établit plutôt un lien formel avec l'employeur qui garantit l'embauche, en échange de cette période de formation gratuite dont il bénéficie. Le salaire est aussi supérieur au salaire minimum, raisonnable pour l'employeur et représente un incitatif pour l'employé.

Résultante : Autonomie, placement en emploi durable et à court terme.

## 7.6 Quatrième modèle : modèle visant la qualification professionnelle et l'intégration directe en emploi à court terme

Ce modèle vise à qualifier l'apprenant pour une intégration rapide à un secteur d'emploi ou à une profession donnée. Ce modèle favorise l'accès aux emplois qui requièrent une spécialisation reconnue par le secteur visé. Dans ce contexte, il est donc indispensable que les compétences reconnues et développées aient un lien avec celles qu'exige le secteur visé. Les composantes du modèle impliquent nécessairement le développement et la reconnaissance des compétences professionnelles, lesquelles sont centrales au système de reconnaissance de l'industrie en matière de qualification de main-d'œuvre. Le développement des compétences essentielles et génériques est alors complémentaire au développement des compétences techniques, mais incontournables pour les adultes des niveaux 1 et 2.



<sup>7</sup> Cette initiative a bénéficié des conseils et des outils de l'organisme PTP dans le cadre du projet WESCan, et PTP a bénéficié des rétroactions du Saint-John Learning Exchange pour la conception de son modèle final de WESCan.

### 7.6.1 Présentation des composantes du modèle

- **Formation favorisant une intégration rapide au milieu de travail, dans un type d'emploi spécifique qui demande une qualification reconnue par le secteur**

Les interventions doivent être pertinentes pour le secteur d'activité visé afin de permettre une qualification reconnue et ce, selon un échéancier à plus ou moins court terme. Cette composante propose donc que les contenus de l'intervention et les activités d'apprentissage tiennent compte des qualifications reconnues par le secteur d'emploi ou encore pour un type d'emploi spécifique. On entend former le participant de façon à ce que cette formation le mène à une qualification dans le secteur visé. Les interventions doivent être axées sur les besoins de développement des compétences professionnelles propres à ce secteur. Elles requièrent une connaissance des besoins de ce secteur d'industrie afin de concevoir des interventions adaptées et de faciliter le développement des bonnes compétences, propres aux métiers et professions reconnues par l'industrie.

- **Interventions visant à reconnaître les compétences acquises et à repérer les différentes compétences requises pour œuvrer dans un secteur particulier**

Pour qu'une qualification soit possible, il faut que l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques à un emploi ou à un secteur soit mesurable et observable. De plus, dans une dynamique d'intégration rapide au marché de l'emploi, il est essentiel d'établir les compétences spécialisées requises pour un secteur ou un type d'emploi spécifique. Dans un premier temps, une évaluation des compétences acquises permettra d'élaborer des interventions qui vont développer et/ou améliorer les compétences manquantes (compétences professionnelles) et complémentaires (génériques ou essentielles). Qui plus est, cette composante propose des interventions qui mesurent de façon continue le développement des compétences qui soutiennent la capacité à accomplir des tâches propres au métier ou à la profession ciblée. Il faut donc créer des situations d'apprentissage dont les compétences sont mesurables et observables de façon pratique et théorique.

- **Axée sur le développement de plusieurs types de compétences pour un secteur d'activité**

Cette composante implique nécessairement le développement de multiples compétences, dont les compétences professionnelles. Les compétences professionnelles sont souvent des compétences techniques reconnues par l'industrie pour la qualification en milieu de travail. Dans ces contextes, le développement des compétences essentielles et génériques est complémentaire au développement des compétences techniques, mais incontournables pour les adultes des niveaux 1 et 2. Dans d'autres contextes toutefois, certaines compétences génériques et essentielles peuvent être considérées comme des compétences professionnelles pour certains métiers, particulièrement les métiers liés aux entreprises de services. Dans ce type d'entreprise, les tâches

professionnelles s'accomplissent souvent en mode interactionnel (services à la clientèle, relations avec le public, etc.) et font appel à des compétences dites génériques et essentielles.

- **Besoins ciblés : développement des compétences pour l'employabilité sous le couvert des compétences professionnelles**

La reconnaissance des compétences techniques ou spécialisés par l'industrie et les institutions permet de qualifier l'apprenant. Le développement des compétences spécialisées et leur reconnaissance (qualification), combinés au développement stratégique des compétences génériques et essentielles, facilitent et accélèrent le processus d'intégration à l'emploi. Sous le chapeau des compétences professionnelles/techniques, les compétences essentielles et génériques nécessaires pour exécuter les tâches sont stratégiquement intégrées aux activités d'apprentissage. En effet, ce sont surtout les compétences professionnelles/techniques qui sont reconnues dans l'accomplissement de tâches qui caractérisent une industrie donnée. Les compétences essentielles et génériques peuvent aussi être considérées dans certaines professions comme des compétences professionnelles proprement dites. Cependant, dans le cadre de plusieurs interventions qualifiantes, elles sont intégrées par ricochet à titre de support ou de complémentarité aux compétences dites techniques. Ceci dit, dans ce modèle, les compétences essentielles et génériques sont tout aussi importantes pour soutenir la plupart des tâches professionnelles, mais ne sont pas toujours l'objet d'une reconnaissance formelle. C'est la nature du métier ou de la profession qui détermine les tâches professionnelles à reconnaître dans le processus d'attestation formelle.

- **L'intégration des participants au système d'attestation des compétences**

Ce modèle est particulier en ce qu'il vise explicitement l'attestation des compétences pour les apprenants des niveaux 1 et 2. Le résultat escompté pour les apprenants est la capacité d'accomplir des tâches liées à un emploi spécifique dans un secteur d'emploi distinct. Tous les types de compétences doivent être développés en fonction des exigences de l'emploi et de l'attestation/qualification. La reconnaissance des compétences se fait dans une dynamique d'observation qui mène à une attestation reconnue par le secteur d'emploi. L'intention est donc de permettre au participant d'accéder à un système d'attestation des compétences.

- **S'appuie sur des ressources externes et internes**

Cette composante est cruciale dans ce modèle. Elle souligne l'importance des ressources externes et internes. Les ressources externes jouent un rôle primordial quant à la reconnaissance formelle des compétences développées à la suite de la formation. Cette reconnaissance est habituellement accordée par une instance externe (instances gouvernementales, institutions de formation postsecondaire partenaire, conseil sectoriel de l'industrie, regroupement d'employeurs locaux). Le type d'emploi et/ou le

secteur visé détermine essentiellement les compétences à développer pour une reconnaissance formelle. Par ailleurs, les ressources internes doivent tenir compte des besoins élargis de développement de compétences des participants et ce, au-delà des compétences professionnelles reconnues. Les ressources internes doivent donc assurer le développement de l'ensemble des compétences nécessaires pour permettre une intégration efficace dans le secteur d'emploi visé à court terme. Les deux ressources, internes et externes, travaillent en collaboration pour mettre en place un système d'attestation des compétences. Ce système doit reposer sur une étude exhaustive des profils de compétences à développer pour que la qualification soit représentative des exigences du secteur d'activité et des emplois qu'on y trouve, tout en considérant la nécessité d'une intégration rapide et efficace en emploi.

- **Méthode de type formel et non formel**

Cette composante propose une méthode de type formel puisque l'initiative mène à une reconnaissance du secteur d'activité. Le type formel représente les intentions de reconnaissance pour un secteur d'emploi ou un emploi spécifique. Il peut donc mener à une certification/reconnaissance provenant d'institutions postsecondaires. Les interventions sont organisées afin d'accéder à cette certification dans des délais raisonnables<sup>8</sup>. Par ailleurs, le modèle peut également endosser le type non formel lorsque son intention n'est pas la certification. Dans ce sens, les interventions peuvent aussi être axées sur des activités planifiées qui vont au-delà de la reconnaissance et de la certification : on s'assure de développer chez l'apprenant des niveaux 1 et 2 la capacité d'accomplir correctement des tâches pour un secteur d'emploi donné. Cette démarche peut comprendre le développement de compétences qui ne sont pas estimées professionnelles dans le cadre d'un métier donné.

### **En quoi ce modèle et ses composantes répondent aux besoins exprimés lors de la recherche?**

Les données de la recherche démontrent que les répondants accordent beaucoup d'importance à la reconnaissance des apprentissages par le milieu du travail et les institutions de formation, sous forme de diplomation et de certification. De plus, les données démontrent clairement que les processus d'intégration à l'emploi basés sur le développement et la reconnaissance des compétences liées à une profession ou à un métier est insatisfaisant, tant pour les employeurs que pour les individus. Ces derniers considèrent que les processus dépassent trop souvent les délais raisonnables pour permettre l'intégration efficace des chercheurs d'emploi au marché du travail. Le parcours vers une formation qualifiante est selon eux beaucoup trop long, particulièrement pour les adultes de niveaux 1 et 2.

Ce modèle permet à la fois de développer et de faire reconnaître les compétences professionnelles appropriées pour un secteur d'emploi donné, selon un échéancier réaliste (moins d'un an), en plus

d'intégrer les compétences génériques et essentielles qui assureront la complémentarité. Cette complémentarité engendre un processus de qualification adapté aux travailleurs des niveaux 1 et 2, qui respecte les exigences du profil de compétences de l'emploi ou du secteur. Même si les interventions mesurent les compétences dites professionnelles, les stratégies doivent aussi impliquer le développement des compétences essentielles et génériques. L'enquête démontre que les besoins en compétences génériques sont tout aussi importants que les besoins en compétences techniques<sup>9</sup>. Les répondants soulignent ainsi l'importance d'inclure spécifiquement ces deux types de compétences dans les modèles de développement des compétences. Ce modèle englobe donc des composantes qui accélèrent le processus de qualification et par conséquent, l'intégration à l'emploi.

De plus, ce modèle respecte la nature de l'approche par compétences qui repose sur un va-et-vient stratégique entre apprentissage en contexte théorique (partie potentielle) et apprentissage dans l'action pratique (réalisation de la tâche).

### **En quoi le modèle et ses composantes répondent aux barrières exprimées lors de la recherche?**

Plusieurs des barrières soulevées lors de la recherche sont liées aux programmes en place et à la reconnaissance des apprentissages, problèmes qui semblent de nature institutionnelle. Les données semblent indiquer une recherche de reconnaissance des apprentissages pour les chercheurs d'emploi, sans qu'ils n'aient à subir tous les désavantages des programmes de formation scolaire, plus traditionnels et linéaires. Ce modèle s'inspire directement des obstacles exprimés sur la difficulté de faire reconnaître des compétences sans un passage scolaire obligatoire, sans lien direct avec le métier en question. Toutes les composantes de ce modèle gravitent vers une qualification reconnue par un secteur dans une approche par compétence. Les entreprises comme les participants y trouvent leur compte. Il en résulte une main-d'œuvre qualifiée selon les exigences du secteur.

Le *manque d'argent et de ressources* prédomine comme barrière situationnelle; il existe certaines formations qualifiantes actuellement disponibles qui assurent une reconnaissance (diplomation, certification). Cependant, elles sont fréquemment de longue durée (linéaires) et nécessitent l'investissement de ressources importantes chez les adultes sans emploi. Si le désir d'améliorer les compétences est lié au besoin d'améliorer la situation financière, les modèles de développement des compétences orientés vers l'employabilité à court terme – tout en visant la reconnaissance – sont une solution plus durable.

Le modèle permet également de contourner les barrières exprimées comme *la peur, la faible estime de soi et la motivation*. Il s'agit de barrières psychosociales que l'on peut aborder de façon stratégique lors d'interventions andragogiques; elles peuvent être atténuées lorsque les interventions sont conçues selon un échéancier réaliste pour les apprenants adultes. Ces trois barrières peuvent aussi être fortement influencées par la perception de l'adulte à l'égard du système de

<sup>8</sup> Le modèle est formel, mais il s'éloigne des modèles de formation plus traditionnels qui ne reconnaissent pas toujours les compétences déjà développées par le participant, cette réalité prolongeant considérablement le processus de certification.

<sup>9</sup> Notons l'égalité entre les CT et les CG (44 %)

formation : institutionnel, trop scolarisé, de longue durée, répondant peu aux besoins à court terme, etc.

### **En quoi le modèle et ses composantes répondent aux pistes de solutions proposées par les participants à la recherche?**

Quant aux pistes de solutions, on a fortement exprimé la nécessité de créer des partenariats entre employeurs, intervenants en intégration et institutions postsecondaires. En ce sens, ce modèle implique plusieurs acteurs. La formation s'appuie d'abord sur des ressources externes pour la reconnaissance des compétences et également sur des ressources internes et externes, pour l'évaluation des besoins, la prestation des services de formation liée au secteur et/ou au type d'emploi visé.

De plus, les pistes de solutions exprimées portent largement sur la modification des programmes et des formations déjà en place. On propose d'articuler ces modifications autour du *développement des bonnes compétences pour l'apprenant adulte, selon des échéanciers réalistes répondant à des besoins à court ou moyen terme. On pourrait également assurer une reconnaissance des apprentissages et des compétences développées, notamment sous forme de certification.*

#### **7.6.2 Les initiatives d'intégration à un emploi stable et bien rémunéré**

Voici deux initiatives d'intégration en emploi à court terme par la qualification dans un secteur susceptible de fournir un emploi stable pour des personnes de niveaux 1 et 2.

#### **FutureWorx (Une intention qualifiante pour intégrer un emploi, organisme FutureWorx, Nouvelle-Écosse)**

*FutureWorx* est un organisme de réinsertion à l'emploi qui cherche à développer les compétences des candidats présentant de multiples barrières pour qu'ils obtiennent ou conservent un emploi. *FutureWorx* offre quelques initiatives de formation qualifiantes en placement durable dans de bonnes conditions de travail. Ces initiatives visent à ce que des personnes qui peuvent travailler mais ne réussissent pas à conserver leur emploi puissent développer les compétences qui leur font défaut. Les secteurs d'emploi ciblés par ces initiatives de formation requièrent parfois des qualifications. Dans ces contextes, *Futureworx* estime que les apprenants ont de meilleures chances d'obtenir un emploi stable et bien rémunérés en bout de course.

On offre donc des formations spécialisées où les compétences génériques sont centrales, et les besoins individuels sont fortement considérés. Conséquemment, les compétences génériques sont au cœur de l'intervention car elles définissent souvent les comportements nécessaires pour intégrer et conserver les emplois. Même si on y travaille tout au long de l'initiative, ce ne sont pas

celles que l'on cible ouvertement. On fait davantage le « marketing » des initiatives autour des compétences professionnelles/techniques.

Puisque les compétences génériques, essentielles et professionnelles s'évaluent dans l'action, ces initiatives de formation spécialisée sont réalisées dans des locaux équipés conformément aux besoins de l'enseignement par atelier. C'est dans l'action que les compétences génériques sont observées et développées. Ces initiatives sont fondées sur la notion voulant que les personnes qui perdent souvent leur emploi aient besoin d'un environnement où elles puissent renforcer et perfectionner leur savoir-être, tout en développant une spécialité qui leur garantira une stabilité. Ceci dit, l'approche vise le développement de multiples compétences. Les compétences techniques sont liées aux tâches du poste visé. Pour leur part, les compétences essentielles et génériques sont le ciment permettant de consolider les acquis. Le développement de toutes les compétences se fait sur le site, les installations le permettant. Ce centre est suffisamment équipé pour donner des formations professionnelles sur place. Avec leurs labos et leurs ateliers ils sont aptes à offrir des formations professionnelles, tout en veillant au grain lorsque des situations problématiques se présentent.

Résultante : On peut retracer le développement des compétences génériques et essentielles à l'aide d'outils conçus à cet effet. En outre, on s'attarde aux faiblesses reconnues, tout en assurant le développement des compétences professionnelles soutenant le maintien ou l'intégration en emploi, particulièrement chez les personnes éprouvant des difficultés à conserver leur emploi.

#### **TGV : Initiatives Très Grande Vitesse (L'intention d'intégrer rapidement un emploi stable par une formation qualifiante; Le Cap, Le Centre d'apprentissage et de perfectionnement à Hawkesbury, Ontario)**

Suivant le succès de *Perfectionnement en milieu de travail*, le CAP ouvre un guichet unique à toute la communauté à la fin des années 1990. Ce guichet unique élaboré avec de multiples partenaires s'avère crucial pour la création des premiers TGV<sup>10</sup>. Les TGV tentent de répondre à des besoins propres aux adultes de niveaux 1 et 2 : développer des formations intégrées et adaptées et les faire reconnaître par des systèmes d'attestation. On tente ainsi d'aborder de front deux défis. Le premier consiste à réaliser un montage didactique où le développement de multiples types de compétences se fait de façon intégrée, dans une même intervention éducative, en fonction des adultes peu alphabétisés ciblés et en fonction de la nature de la profession. Le second défi est la mise en place de partenariats stratégiques pour permettre aux services appropriés d'être mis en commun et offerts de façon simultanée et intégrée.

<sup>10</sup> L'entrée en formation par le guichet unique a l'avantage d'intégrer les apprenants adultes de niveaux 1 et 2 à un système élargi de formation aux adultes, dont certaines formations TGV axées sur des compétences professionnelles et des métiers qualifiants, limitant ainsi la stigmatisation associée aux programmes d'alphabétisation.

Les TGV sont des formations de courte durée (de 20 à 30 semaines) permettant d'obtenir les qualifications qui facilitent grandement l'accès à des emplois stables et bien rémunérés. Les formations sont constituées selon une programmation intégrée. On vise le développement des compétences spécifiques au rôle professionnel, tout en poursuivant le développement des compétences d'alphabétisme (essentielles, génériques et langagières). L'avantage de ces programmes réside dans le fait qu'ils sont bonifiés autant dans la partie théorique que dans la partie pratique. La programmation accorde plus de temps aux apprentissages que les programmes de formation professionnelle réguliers. Par surcroît, on réserve une période dédiée au développement des compétences en littératie.

Dans les programmations intégrées, on fait un rapprochement entre les exigences du secteur d'emploi et le besoin des apprenants. On offre une formation pour développer de multiples compétences, non seulement les compétences génériques et essentielles, mais aussi les compétences techniques. Par exemple, plusieurs initiatives TGV sont élaborées selon divers profils de compétences. Pour le métier *d'aide en alimentation*, on établit un profil de compétences à développer pour devenir *Aide en alimentation* et être en mesure d'intégrer ce domaine à la suite de la formation intégrée. Dans une formation intégrée, les apprentissages et le développement des compétences se font de façon simultanée et intégrée, plutôt que par de longues étapes linéaires. Elle mène à des emplois qualifiants selon un échéancier qui respecte le peu de temps que l'adulte peut y consacrer, compte tenu de son âge et de ses responsabilités familiales. C'est par le volet technique qu'on stimule l'intérêt de la clientèle visée.

Ces formations sont qualifiantes et reposent sur des partenariats entre plusieurs organismes et institutions d'enseignement postsecondaire. Les initiatives TGV sont chapeautées par un comité encadreur. Ce comité est fréquemment composé de deux ou trois partenaires de formation qui assurent la planification et la prestation du programme. La logistique est assumée par un coordonnateur de l'organisme communautaire le CAP. Le but : adapter diverses formations spécialisées<sup>11</sup> à l'intention des adultes de niveaux 1 et 2 présentant de multiples barrières à l'emploi et livrer de la formation intégrée grâce aux partenariats.

Résultante : Des partenariats durables regroupant deux à quatre entités institutionnelles pour le développement de l'alphabétisme, le maintien et le retour au travail. Les TGV, des formations de 22 à 30 semaines qui donnent en quelques mois accès à des emplois qualifiants. Ces initiatives ont mené à la mise au point *du Modèle intégré pour le développement de l'alphabétisme dans les communautés francophones du Canada (Lurette, 2011)*.

---

<sup>11</sup> À titre d'exemple, le certificat original d'aide en alimentation offert par le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph comprend 180 heures de formation en salle de classe et 30 heures de stages. On cible les adultes qui travaillaient déjà dans ce secteur d'activité. Pour l'adapter aux adultes sans emploi des niveaux 1 et 2, on crée un TGV où l'on ajoute 150 heures à la composante professionnelle et 198 heures pour développer les compétences d'alphabétisme et appuyer la composante professionnelle. Le stage est passé à 105 heures. Le TGV comprend donc un total de 633 heures d'apprentissage réparties sur 22 semaines.



# Chapitre 8 : Conclusion, propositions et recommandations

Nous concluons ce rapport avec des pistes de réflexions et des recommandations qui s'inspirent des principaux résultats de la recherche et de ses principaux constats. Nous espérons que ces éléments pourront servir comme source d'inspiration à toute nouvelle initiative de recherche ou à tout nouveau chantier favorisant le développement des compétences chez les adultes, particulièrement pour ceux des niveaux 1 et 2.

## 8.1 Pistes de réflexion, propositions et recommandations pour le développement des compétences en milieu de travail

### 8.1.1 Changer les perceptions des employeurs et des intervenants

Parmi les enjeux qui influencent le développement des compétences en milieu de travail, il semble y avoir une problématique de nécessaires changements des perceptions qui pourrait être abordée spécifiquement. Le rapport des tables rondes de Halifax sur les investissements des employeurs dans l'apprentissage en milieu de travail dit qu'il y a encore trop de complaisance vis-à-vis la formation, alors que certains propriétaires-exploitants de petites entreprises n'ont pas un niveau d'études nécessairement élevée et résistent à considérer la question de l'alphabétisation et de diverses compétences comme un enjeu de travail. La résistance de ces entreprises à l'égard de ce que la formation peut leur apporter nous suggère qu'il faut sans doute promouvoir le message sur les grands principes de la culture apprenante comme déclencheur d'un processus de changement, entre autres au moyen d'outils tels que ceux conçus par l'ICÉA.<sup>1</sup>

**Recommandation 1 :** Il nous semble important d'harmoniser autant que faire se peut les perceptions et croyances des gestionnaires, des intervenants et des employeurs pour développer des politiques et des pratiques cohérentes favorisant le développement des compétences et de la culture apprenante en milieu de travail.

### L'apprentissage informel comme une des solutions au PTE pour développer les compétences génériques

Un des constats qui ressort de la recherche est que la clé de démarrage pour la formation continue en entreprise peut prendre diverses avenues. La porte d'entrée peut être la formation formelle (Caillebault, Boing, Composites Atlantique, Hawkesbury), non-formelle (Belle-Ile, Pallister, FundyPros, Ville de Bathurst) ou informelle (Elmsdale Lumber, Lac La Ronge Motor Hotel, Pallister). Toutefois, comme la formation formelle n'est pas facilement accessible aux adultes de niveaux 1 et 2 et que les TPE ont de multiples barrières à surmonter en matière de disponibilité des ressources, il apparaît fort judicieux de considérer l'apprentissage

informel comme porte d'entrée pour cette clientèle, ainsi que l'a fait Elmsdale Lumber.

Il y a une problématique de méconnaissance des principaux mécanismes de développement de compétences et du désir de formation continue chez les adultes. Tout porte à croire que l'apprentissage informel, reconnu et encouragé, peut véritablement être l'étincelle d'allumage vers d'autres formations, qu'elles soient formelles ou non-formelles. Cette méconnaissance des employeurs et des intervenants fait qu'on accorde une valeur trop exclusive à la formation formelle en imaginant qu'elle seule est le point de départ à la formation continue. L'apprentissage informel est plus accessible parce qu'il a moins de barrières. L'apprentissage formel, celui de la hausse des connaissances par des formations correspondant aux besoins évalués, viendra possiblement plus facilement ultérieurement, d'autant que les barrières auront peut-être été contournées et que l'offre pourra rejoindre les intérêts personnels du travailleur.

**Recommandation 2 :** Nous croyons qu'il faut en effet s'appuyer sur des outils informels simples d'approche, et que les entreprises ont intérêt à miser, dans un premier temps, sur les retombées continues d'un meilleur climat de travail par des approches d'apprentissage informelles, plutôt que de s'appuyer strictement sur des formations formelles pour lesquelles le coût et la disponibilité de la main-d'œuvre sont souvent problématiques.

### L'importance de valoriser et de reconnaître l'apprentissage formel et informel...

Les perceptions des employeurs sont potentiellement une barrière à l'introduction de nouvelles pratiques. Le Centre de l'éducation et du travail (CEWCA) de Winnipeg conclut qu'il importe d'informer les entreprises de ce qu'est l'apprentissage informel en milieu de travail et leur donner des outils pour implanter une culture de l'apprentissage au travail, à peu de frais et de façon efficace. Les travailleurs apprennent constamment dans le domaine des compétences techniques et dans celui de s'adapter à diverses situations. Cet apprentissage est généralement caché parce que les employés en font peu état et que les gestionnaires ne le reconnaissent pas toujours. \* [www.cewca.org](http://www.cewca.org)

Pour Xstrata, Composites Atlantique et Lac La Ronge Motor Hotel, on vise une reconnaissance officielle du secteur par la certification. Pour la Ville de Bathurst et pour Pallister, on valorise davantage le développement de compétences que la certification. Le certificat est intéressant comme forme de reconnaissance mais pas toujours essentiel. Chez Elmsdale Lumber, cette valorisation des apprentissages

<sup>1</sup> L'ICÉA a mis au point une trousse comprenant une série d'outils favorisant l'apprentissage informel en entreprise pour la Fédération des Chambres de Commerce du Québec. Ce mode de formation interne s'adresse aux petites entreprises qui n'ont pas nécessairement de grands moyens pour se démarquer dans le contexte actuel où l'économie se transforme : il faut apprendre à créer, acquérir et transférer de la connaissance et modifier nos comportements pour refléter les nouvelles connaissances générées. \*Trucs et outils pour favoriser l'apprentissage et la formation dans votre PME, ICÉA, FCCQ. Une trousse qui permet de contourner certaines des barrières, elle a été conçue pour développer des apprentissages non-formels et informels. Ce qui pourrait être la clé d'accès à un tel outil c'est non seulement de savoir qu'il existe mais surtout une information susceptible de changer les perceptions sur sa valeur.

passer par la valorisation des individus qui sont appelés à mettre toutes leurs habilités et tout leur esprit critique à collaborer pour trouver des solutions ingénieuses avec les moyens qui sont à leur disposition, dont une formation initiale en relations publiques pour mieux comprendre les fondements d'une bonne communication en contexte de négociation. Quant à l'initiative chez Boing et celle à Hawkesbury, elles ont ceci en commun; elles partent des personnes et que ces personnes ont choisi de développer des compétences de base et des formations qualifiantes.

La formation formelle et structurée peut mener à une certification et une qualification. La formation non-formelle, qu'elle soit structurée ou non, ne mène pas nécessairement à une certification ou diplôme, et la formation informelle est le fait des apprentissages fortuits. Il est établi que la compétence a besoin de reconnaissance et qu'on la reconnaît pour un contexte donné. Pour les uns, la reconnaissance sociale relève de la valorisation et pour les autres, de la certification ou de la diplomation. Il s'agit sans doute de trouver la solution de reconnaissance qui répond au contexte. Il faut garder en mémoire que les initiatives de formation doivent répondre aux besoins des personnes pour susciter leur intérêt et développer leur motivation pour développer leurs compétences de façon continue. Répondre aux intérêts des travailleurs et à ceux des entreprises est un équilibre à atteindre. La réponse se trouve sans doute dans une bonne analyse du contexte et des besoins qui s'y retrouvent.

### Deux pôles, un favorisant l'autre

L'intention de lier une vision de développement de la culture d'apprentissage et de l'organisation apprenante est un pôle qui mise sur les compétences génériques d'abord pour développer l'ensemble des compétences professionnelles. L'intention de hausser les compétences pour qualifier l'entreprise dans son secteur est un pôle qui mise sur le développement intégré des compétences diverses, les compétences techniques et parfois les compétences génériques et essentielles. Ces deux pôles correspondent aux deux grandes tendances de développement des compétences en milieu de travail, l'une de ces tendances est basée sur une culture de l'apprentissage qui reconnaît le développement des compétences reliées au contexte sur un mode informel en le favorisant de toutes les façons possibles : c'est l'organisation apprenante qui *valorise les apprentissages*. Une autre tendance vise à faciliter l'accès à plusieurs catégories de compétences grâce à un mode plus structuré et formel, ce qui facilite une mobilité verticale et ajoute la mobilité horizontale de la certification : *c'est l'organisation qualifiante qui certifie les formations et les apprentissages formels*.

**Recommandation 3 :** Le développement des compétences de base et des compétences professionnelles peut se faire en alternance avec des formations formelles, non-formelles ou informelles, bien encadrées pour que la hauteur des défis de chacun soit épaulée à la mesure des besoins et des difficultés de chaque personne et de l'entreprise; il faut toutefois trouver l'équilibre entre favoriser l'accessibilité aux initiatives de développement de compétences et assurer la reconnaissance des compétences développées.

### 8.1.2 Évaluer les paramètres d'accessibilité aux initiatives de développement de compétences en milieu de travail

« Selon Myers et de Broucker (2006), le taux de participation à des programmes de formation des adultes au Canada est bien en deçà des normes internationales. Le Canada affiche des taux de participation à la formation liée à l'emploi plus faibles que ceux de nombreux pays développés, dont les États-Unis. Plusieurs observateurs attribuent le problème à des systèmes d'apprentissage des adultes qui sont complexes, incohérents et incomplets. De plus, on constate une tendance lourde et généralisée : les ressources en formation des adultes rejoignent toujours les effectifs les plus qualifiés » (tiré de Luette, 2011).

Pour ce qui est du milieu de travail, les initiatives peuvent souvent être restrictives pour les adultes de niveaux 1 et 2. On parle de barrières structurelles au sujet de l'incapacité des personnes très peu alphabétisées et scolarisées de faire valoir leurs compétences ce qui peut entraîner l'exclusion pour être admis en formation formelle, car les critères d'accessibilité sont souvent basés sur des critères de scolarité ou de qualification professionnelle. Qui plus est, il existe présentement une tendance au Canada pour financer des programmes de développement de compétences essentielles qui vise les adultes de niveau 2 pour les amener au niveau 3, alors que 47 % des travailleurs en emploi sont des N1 en Atlantique.

**Recommandation 4 :** Offrir des initiatives diversifiées s'inspirant de l'approche par compétences, pour tous les niveaux de compétences.

**Recommandation 5 :** Le mentorat pourrait être perçu comme une solution complémentaire. Le mentorat permet tant bien que mal de contourner certaines barrières institutionnelles liées à l'absence de programmes de formation en région ou encore aux programmes de formation mal adaptés au contexte local.

### Miser sur le développement des compétences génériques afin de favoriser le développement des compétences pour les entreprises en milieu rural et semi-urbain

Nous avons constaté que les adultes des niveaux 1 (et souvent ceux de niveau 2) ont peu accès aux formations formelles en milieu de travail. Pourtant, ces derniers ont besoin de plus de support et surtout d'un support complémentaire pour développer leurs compétences. Une piste de solution passe selon nous par le développement des compétences génériques, tant dans des contextes informels, non-formels et formels d'apprentissage.

Qui plus est, la recherche a démontré que les besoins en compétences techniques et en compétences génériques s'équivalent en nombre de réponses pour le milieu de travail (égalité entre les CT et les CG à 44 %). Les TPE ont déjà établi la *Communication* comme premier besoin en matière de compétences essentielles; elle revient évidemment comme premier besoin en matière de compétences génériques. Chez les TPE, les compétences *Communication* et *Autonomie* représentent près de la

moitié des réponses. Ainsi, l'employé peut devoir accomplir différentes tâches où la compétence *Autonomie* revêt une grande importance. Le développement de ces compétences n'est pas habituellement associé aux programmes de formation conventionnels. Chez les TPE, les compétences techniques liées au secteur *Service à la clientèle* est au premier rang. Cela peut s'expliquer par la nature des TPE, qui sont généralement des entreprises de services et dont les équipes sont généralement réduites.

Dans le contexte actuel, les entreprises et leur partenaires auraient intérêt à miser sur le développement des compétences génériques comme une porte d'entrée à l'apprentissage jugé plus conventionnel, et que cette porte d'entrée peut favoriser par la suite le développement de d'autres compétences jugées importantes dans la perspective d'un emploi en particulier (ou d'un retour à l'emploi).

**Recommandation 6 :** Étudier davantage le rôle des compétences génériques pour favoriser le développement de l'employabilité et le maintien au travail.

#### **Les TIC vues comme moyen d'accès à la formation**

Les résultats de la recherche nous indiquent que la compétence essentielle *Informatique* obtient le plus haut pourcentage dans les compétences essentielles, suivie de la *Formation continue*. On peut attribuer ces résultats à la rapidité des changements technologiques et à l'âge de certains employés. Notons aussi l'utilisation de plus en plus vaste de l'informatique comme moyen de communication et outil de travail.

L'initiative de la Ville de Bathurst est intéressante en ce sens qu'elle offre pour ses employés et leurs familles un programme d'acquisition d'ordinateurs remboursables par prélèvements sur le salaire durant deux ans, combiné à un service de dépannage sur demande, gratuit. Les besoins de développement des compétences de base sont très répandus et dans tous les secteurs. Il va de soi que ceci (comme une première étape-outil) favorise le développement de cette compétence essentielle par le chemin d'un besoin ressenti chez les employés. Peu importe comment on enclenche la démarche d'apprentissage, on développe certaines compétences sur lesquelles on se basera pour aller plus loin.

**Recommandation 7 :** Dans le contexte actuel, les entreprises et leur partenaires auraient intérêt à miser sur la technologie informatique et numérique comme une porte d'entrée à l'apprentissage jugée plus attrayante, et que cette porte d'entrée peut favoriser par la suite le développement de d'autres compétences jugées importantes dans la perspective d'un emploi en particulier (ou d'un retour à l'emploi).

#### **Le partenariat pour le développement des compétences en milieu de travail.**

Pour ce qui est de la barrière des coûts liés à la formation, les pistes de solutions du projet de recherche proposent souvent des partenariats entre les entreprises pour favoriser l'offre interne de formation adaptée afin de partager les coûts. En région, on doit penser partenariat dans un sens large, exemple de partenariat institutionnel : Fédération des

caisses populaires, organisme communautaire, municipalité, principal employeur de la région ou Chambre de commerce qui représente plusieurs petites entreprises, collège communautaire, associations, coopérative d'achat, etc. . . Il s'agit entre autres *d'identifier et de rassembler* les ressources matérielles et humaines des *entreprises et des partenaires* participants afin de bâtir des initiatives à partir de celles-ci

**Recommandation 8 :** Les entreprises peuvent apprendre à développer les compétences de la main-d'œuvre par l'entremise de partenariats stratégiques institutionnels ou communautaires.

#### *8.1.3 Allier une philosophie du développement de la culture d'apprentissage à une logistique de programmation ciblant le développement de nouvelles compétences*

Ce qui est urgent, c'est d'identifier la clé de démarrage pour harmoniser les actions favorisant une culture d'apprentissage continu. Comme mentionné précédemment, ce démarrage peut être initiée par des initiatives d'apprentissage informelles et dont les premières retombées seront, nous l'espérons, de nouvelles initiative de développement de compétences, lesquelles pourront devenir plus structurées au besoin, mais toujours en lien avec le travail, qu'elles soient non-formelles ou formelles.

Les employés qui ont eu la chance de mettre en œuvre toutes leurs compétences génériques et leur vécu pour répondre à la mission de leur entreprise semblent plus propices à s'engager par la suite dans des initiatives davantage formelles de développement de leurs compétences essentielles et de leurs compétences techniques. Et c'est là que l'approche intégrée qui vise le développement de multiples compétences prend toute sa place. Les personnes qui se situent dans une dynamique de formation continue sont soutenues par l'organisation qui les inclut et prend en charge tous leurs besoins dont la hausse des niveaux de maîtrise des compétences d'alphabétisme et les compétences professionnelles spécialisées. C'est l'organisation apprenante telle que vue par l'ICÉA, c'est aussi l'organisation qualifiante des secteurs industriels telle que vue par MCAT parce qu'elle est responsable de fournir une formation qualifiante et reconnue non seulement au sein de l'entreprise mais aussi qu'elle donne la possibilité d'une mobilité horizontale. Une organisation qui permet à une personne d'être membre à part entière a une forte rétention de sa main-d'œuvre et contribue au développement de l'économie locale.

Composites Atlantique est le meilleur exemple présenté pour illustrer ceci alors que tous, du dernier arrivé au directeur général, sont en formation continue. C'est une alliance entre une culture de l'apprentissage continu et une prise en charge de répondre à tous les besoins : besoins de formation de base, besoins de formations spécialisées ainsi que les besoins pour surmonter des obstacles personnels pour que ces problèmes hors contexte ne soient pas des empêchements de contribuer à l'œuvre commune. Lors du forum tenu à Bathurst en

novembre 2011, nous avons présenté Composites Atlantique comme une entreprise qualifiante représentative du modèle qui répond aux besoins de l'industrie, disant que tout cela n'aurait pas été possible si l'organisation n'avait pas été apprenante au départ. Il faut comprendre que cette entreprise a commencé petite et est devenue un chef de file canadien dans ce secteur de l'aérospatiale. Et jamais on n'a exigé un diplôme pour l'embauche des gens de cette petite communauté vivant autrefois de la pêche. On les a évalués (ÉRA) en tenant compte de leurs forces et de leurs faiblesses pour savoir comment les aider à développer leurs compétences génériques et travailler les autres compétences dans le respect de chaque personne, parce que selon le directeur interviewé « *toutes les personnes peuvent avoir plusieurs chances et si ça ne fonctionne pas encore, ce n'est pas de leur faute, c'est parce qu'on n'a pas encore trouvé comment s'y prendre avec elles* » (Guitton, 2011).

Les organisations apprenantes s'appuient sur tous leurs employés et, de ce fait, tous les employés doivent avoir accès aux initiatives d'apprentissage continu. Au départ, un cours non-formel peut servir de déclencheur mais c'est la culture de l'apprentissage continu fondé sur la confiance dans les capacités des employés et sur le respect qui est le déclencheur le plus accessible compte tenu des barrières des PME et TPE. La valorisation des apprentissages par l'employeur est essentielle dans toute initiative apprenante.

**Recommandation 9 :** Faire évoluer les perceptions et les pratiques pour amener les organisations (formatrices, qualifiantes ou autres) vers une dynamique apprenante.

### 8.2 Pistes de réflexion pour le développement des compétences favorisant l'intégration au travail

#### 8.2.1 Changer les perceptions des intervenants en employabilité

Parmi les enjeux qui influencent le développement des compétences pour l'intégration au travail, il semble y avoir une problématique de nécessaires changements des perceptions des intervenants en employabilité et en formation des adultes. Lors de la recherche, contrairement aux besoins exprimés par les employeurs, les besoins exprimés par les intervenants en employabilité et en formation des adultes n'étaient pas liés aux types de compétences à développer pour le milieu de travail. Ces derniers estiment que la solution aux besoins en développement des compétences passe par le paradigme académique, qui est davantage centré sur les programmes de formation, plutôt que par le paradigme axé sur des approches plus diversifiées centrées sur le développement des compétences. Ainsi, on semble accorder beaucoup d'importance à la reconnaissance des apprentissages par le milieu de travail et les institutions de formation sous sa forme la plus connue, soit la diplomation et la certification par l'entremise des programmes conventionnels davantage formels et linéaires.

La résistance des intervenants à basculer vers le paradigme des compétences nous suggère qu'il faut sans doute faire connaître les

grands principes des approches par compétences comme déclencheur d'un processus de changement, entre autre pour permettre de répondre de façon efficace et rapide aux besoins d'intégration au travail des adultes des niveaux 1 et 2.

**Recommandation 10 :** Il nous semble important d'harmoniser autant que faire se peut les perceptions et croyances des intervenants en employabilité et en formation des adultes pour développer des approches andragogiques cohérentes entre les besoins de développement de compétences en employabilité des adultes des niveaux 1 et 2 et les besoins du milieu de travail.

#### L'importance de valoriser et de reconnaître l'apprentissage formel et informel... dans une approche intégrée

Les données de la recherche démontrent que les répondants accordent beaucoup d'importance à la reconnaissance des apprentissages par le milieu de travail et les institutions de formation, sous forme de diplomation et de certification. De plus, les données démontrent clairement que les processus en place d'intégration à l'emploi basée sur le développement et la reconnaissance des compétences en lien avec une profession ou un métier sont insatisfaisants tant pour les employeurs que pour les individus. Ces derniers considèrent que ces processus dépassent trop souvent des délais raisonnables pour permettre l'intégration efficace des chercheurs d'emploi sur le marché du travail. Le parcours vers une formation qualifiante est selon eux beaucoup trop long, particulièrement pour les adultes de niveaux 1 et 2.

Une solution intéressante passe par des programmes qui permettent la reconnaissance des compétences professionnelles appropriées pour un secteur d'emploi donné dans un échéancier réaliste (moins d'un an) en plus d'intégrer les compétences génériques et essentielles qui assureront une complémentarité au développement des compétences professionnelles. Cette complémentarité permet au processus de qualification d'être adapté aux travailleurs des niveaux 1 et 2 tout en respectant les exigences du profil de compétences recherché de l'emploi ou du secteur. Même si les interventions mesurent les compétences dites professionnelles, les stratégies doivent aussi impliquer le développement des compétences essentielles et génériques. Le développement des compétences spécialisées et la reconnaissance de celles-ci (qualification) avec le développement stratégique des compétences génériques et essentielles facilitent et accélèrent le processus d'intégration à l'emploi. Sous le chapeau des compétences professionnelles/techniques, les compétences essentielles et génériques également nécessaires pour exécuter les tâches d'un emploi donné ou d'un secteur sont stratégiquement intégrées dans les activités d'apprentissages.

Ainsi, la reconnaissance des compétences techniques ou spécialisées par l'industrie et les institutions appropriées permet de qualifier l'apprenant. Pour qu'une qualification soit possible, il faut que l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques à un emploi ou à un secteur soit mesurable et observable. Dans une dynamique

d'intégration rapide au marché de l'emploi, il faut donc créer des situations d'apprentissage dont les compétences soient mesurables et observables de façon pratique et théorique. En effet, ce sont surtout les compétences professionnelles/techniques reconnues dans l'accomplissement de tâches qui caractérisent une industrie donnée. Les compétences essentielles et génériques peuvent aussi être considérées dans certaines professions comme des compétences professionnelles proprement dites (voir secteur des services). Cependant, dans le cadre de plusieurs interventions qualifiantes, elles sont intégrées par ricochet à titre de support ou de complémentarité aux compétences dites techniques. Ceci dit, dans ce modèle, les compétences essentielles et génériques sont tout aussi importantes pour soutenir la plupart des tâches professionnelles, mais ne sont pas toujours l'objet d'une reconnaissance formelle. C'est la nature du métier ou de la profession ciblées qui détermine les tâches professionnelles à reconnaître dans le processus d'attestation formelle.

**Recommandation 11 :** Le développement à la fois des compétences de base et des compétences professionnelles peut s'avérer une stratégie fort efficace pour l'intégration au travail des chercheurs d'emploi des niveaux 1 et 2. Cette approche intégrée doit se faire de façon bien encadrée pour que la hauteur des défis de chacun soit épaulée à la mesure des besoins et des difficultés de chaque personne. Comme mentionné auparavant, il faut toutefois trouver l'équilibre entre favoriser l'accessibilité aux initiatives de développement de compétences et assurer la reconnaissance des compétences développées.

### 8.2.2 Miser sur le développement des compétences génériques dans l'action ou la pratique pour les chercheurs d'emploi en milieux rural et semi-urbain

Pour ce qui est du choix des compétences à développer, on voit que le mode en action, que ce soit un projet ou un atelier ponctuel, permet de développer efficacement les comportements professionnels recherchés à cause de l'interaction. Dans ce sens, les compétences génériques ne se développent pas seulement qu'en théorie, il faut vivre les situations en interaction réelle. On voit que l'élévation de ces compétences se fait beaucoup plus facilement dans l'action et dans l'apprentissage des compétences professionnelles et techniques, tel que les initiatives TGV et FutureWorx le démontrent. Pour les TGV et pour FuturWorx, la formation annoncée est professionnelle et c'est au travers de l'apprentissage professionnel et technique que les autres compétences se développent.

L'avantage de Future Worx est l'environnement protégé qui facilite le développement des compétences génériques alors que l'avantage de TGV est que les compétences génériques et essentielles sont incluses dans la programmation qualifiante du secteur.

Ceci dit, WesCan<sup>2</sup> est un modèle qui s'inspire de l'expérience et des outils de PTP, un organisme œuvrant en Ontario pour le développement de l'alphabétisme. WesCan a vérifié dans le cadre d'une recherche nationale quelles sont les étapes incontournables<sup>3</sup> de développement des compétences pour l'intégration au monde du travail, quels que soient les objectifs spécifiques ou le milieu culturel, en identifiant les facteurs de succès communs à cinq initiatives qui se sont déroulées avec des clientèles très différentes en des contextes aussi très différents. L'idée était d'identifier ce qui est essentiel à retenir dans toute initiative d'intégration au milieu de travail. L'étendue est générique, ce qui rend l'outil très convivial.

Dans le modèle WesCan, tous ces éléments ont été choisis comme distinctifs pour le succès :

- Le plus fondamental, *apporter le milieu de travail au sein de la programmation*, par des activités et du matériel d'apprentissage en contexte pour que tout soit signifiant. Par exemple, des notions comme les fractions et la ponctuation ne sont pas amenées comme des cibles d'apprentissage mais incorporées dans les tâches à accomplir au travail. Le contexte d'apprentissage doit être assez explicite pour que l'apprenant fasse le lien entre ce qu'il apprend et ce qu'il aura à faire effectivement dans son emploi.
- Le rôle des instructeurs pour revenir sur les expériences du passé, apprendre les uns des autres et aider à *identifier quand les apprentissages sont à mettre en pratique* et les problèmes qui peuvent survenir s'ils ne les mettent pas en pratique. Les instructeurs ont un rôle à jouer en guidant la conversation. Ils peuvent aider les participants à réfléchir sur leurs expériences passées quand la matière les force à revoir leur attitude et leur façon de penser, sur comment ils se perçoivent versus le milieu de travail.
- *Une composante appliquée en milieu de travail réel*, dans une cuisine, pour fabriquer des tables de pique-nique etc. À travers les projets, les participants se préparent à l'intégration au milieu du travail relative à divers secteurs tout en améliorant leur santé personnelle, leurs compétences de vie et leur implication communautaire.

<sup>2</sup> Trois des initiatives étudiées dans le projet de recherche MCAI ont participé au projet; Ties2Work, WPP, FutureWorks. Elles ont fait partie d'un groupe de 5 initiatives à partir desquelles WESCAN a vérifié les étapes et développé le modèle.

<sup>3</sup> Quelles que soient les initiatives et le contexte, ces 5 ÉTAPES, selon le modèle WesCan, sont essentielles :

1. L'identification des besoins (versus des programmes existants qui ne répondent pas toujours aux besoins, qui pourraient répondre mieux ou que de nouveaux apprenants pourraient être ciblés par des programmes mieux adaptés)
2. L'allocation des ressources (identifier les besoins en ressources humaines et financières et les sources de financement connexes, ce qui englobe l'équipe de programmation, le développement du matériel et des activités d'apprentissage)
3. Le design de la programmation (explorer les liens entre les besoins locaux et les compétences essentielles au travail). Cette étape donne l'opportunité d'être créatif pour que le programme rejoigne le groupe cible, livre un contenu signifiant et garantit la liaison entre divers services et ressources locales. Toutes les décisions sur les procédures, les bonaires et sur la programmation sont prises, compte tenu des besoins et des ressources.
4. L'implantation comme telle (veiller à ce que les réalisations correspondent aux attentes) : la mise en place de ce qui est pensé à l'étape 3 ; il faut veiller à ce que la mise en place rencontre les attentes.
5. Le raffinement et l'amélioration de l'approche : ce qui fonctionne et ce qui a besoin d'ajustements. Des améliorations peuvent survenir tout au long du parcours, surtout ne pas attendre la fin de l'initiative pour les corriger.

- Les initiatives réussies vont plus loin que l'apprentissage de la littératie ; elles incluent une dimension holistique, englobant toutes les dimensions de la vie. Cela peut avoir une dimension variable selon les communautés, mais en gros, rien ni aucune étape n'est exclue de l'ensemble si on veut conserver le signifiant. *Les participants ont besoin d'une opportunité pour développer leurs compétences génériques*, comme celles qui sont requises pour travailler avec les autres et ils ont souvent besoin d'aide, comme par exemple une assistance pour trouver un emploi.
- WesCan fait le pont entre les employeurs de la communauté ; certains programmes coordonnent le placement des participants vers le milieu de travail *pour mettre en évidence le lien entre leurs apprentissages et le monde du travail ciblé et pour leur faire reconnaître la valeur de ces apprentissages*.

**Recommandation 12 :** Toutes les situations d'intégration étudiées tiennent compte des compétences génériques sans toutefois savoir exactement leur richesse et leur portée; étudier davantage le rôle des compétences génériques pour favoriser l'intégration au travail.

**Recommandation 13 :** Étudier davantage l'importance des stratégies d'applications dans l'action et dans la pratique, étudier les possibilités de transfert apprentissages théoriques dans l'action pour le développement efficace des compétences génériques (et autres) pour favoriser l'intégration au travail.

### 8.2.3 Évaluer les paramètres de l'accessibilité aux initiatives de développement de compétences pour l'intégration au travail

La non-participation des adultes à des initiatives de formation peut se camoufler sous toutes sortes de barrières intra personnelles et circonstancielles :

*« D'autres éléments de complexité s'ajoutent à l'équation. Lorsqu'ils décident de s'engager dans une démarche de formation, les adultes peu alphabétisés font face à de multiples barrières à l'apprentissage et à la formation. ... la définition des champs de compétence de la plupart des programmes est trop réduite par rapport à la complexité et à la diversité des besoins des apprenants peu alphabétisés; cela rend difficile leur intégration à des projets personnels convoités dans un délai raisonnable, considérant les responsabilités multiples des adultes. Les programmes fonctionnent en vase clos, sans interrelation, et ce, souvent au détriment des adultes et de leurs besoins d'apprentissage... » (Lurette, 2011).*

#### **Le partenariat pour favoriser l'accessibilité aux initiatives de développement des compétences pour l'intégration au travail**

La création de partenariats entre employeurs, intervenants en intégration à l'emploi, groupes communautaires et institutions postsecondaires est fortement proposée comme piste de solution pour développer les bonnes compétences pour les bons emplois. En ce

sens, cette approche implique plusieurs acteurs et peut mener à de possibles partenariats stratégiques.

Quant à lui, le modèle du Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) favorise les partenariats pour donner accès à des formations plus spécialisées aux adultes de niveaux 1 et 2. RESDAC est l'association qui présente le *Modèle intégré pour le développement de l'alphabétisme chez les francophones, au Canada*. Ce modèle a été publié en 2011 par la FCAF (maintenant le RESDAC). Ce modèle intégré présente aussi les grandes étapes incontournables de l'implantation du modèle mais approfondit davantage les montages andragogiques correspondant au monde de l'emploi. Le modèle intègre toutes les catégories de compétences. *Les initiatives TGV du CAP à Hawkesbury en sont une illustration possible*.

Les quatre composantes du modèle à analyser et à travailler en relation et simultanément sont :

- l'analyse du milieu: l'analyse des besoins des apprenants, du contexte socio-économique, du contexte culturel, des ressources éducatives locales;
- la création de partenariats stratégiques : rassembler les ressources éducatives et les ressources en employabilité, créer des structures locales de planification, développer des ententes de collaboration et d'interventions stratégiques intégrées;
- le montage d'interventions andragogiques adaptées : rattacher les compétences essentielles, les compétences génériques, les compétences langagières et les compétences techniques appropriées pour l'intervention intégrée;
- la rétroaction et la réévaluation des actions : se mettre en phase d'écoute et de distance critique pour réévaluer les actions, les ajuster, les perfectionner.

Cette approche implique nécessairement des partenariats stratégiques pour le développement de multiples compétences, dont les compétences professionnelles, pour répondre à des besoins identifiés. Les compétences professionnelles sont souvent des compétences techniques qui sont à la base de la reconnaissance de l'industrie pour la qualification du milieu de travail. Dans ces contextes, le développement des compétences essentielles et génériques est alors complémentaire au développement des compétences techniques, mais incontournables pour les adultes des niveaux 1 et 2.

**Recommandation 14 :** Nous préconisons la mise en place de processus communautaire d'analyse de besoins spécifiquement axé sur les besoins en développement des compétences; nous préconisons une bonne compréhension locale des diverses barrières à l'apprentissage et à la formation auxquelles une clientèle peu alphabétisée peut faire face en vue de développer ses compétences; dans le but de trouver des solutions originales et durables pour en diminuer les effets et permettre l'accès et le maintien de ces apprenants dans les initiatives de développement des compétences, dans un emploi ou dans tout autre secteur d'activité de sa communauté.

**Recommandation 15 :** Certaines stratégies d'intervention auprès des adultes proposent des partenariats comme moyens stratégiques pour répondre à des besoins d'intégration au travail sans toutefois comprendre les stratégies efficaces de partenariat et leur portée. Étudier davantage le rôle des partenariats stratégiques pour favoriser le développement des bonnes compétences pour l'intégration au travail, spécifiquement pour les adultes de niveaux 1 et 2.

### **8.3 Recommandations générales pour donner suite à cette recherche**

**Recommandation 16 :** Mettre à l'essai les modèles proposés dans ce rapport en milieu rural et semi-urbain et en évaluer leur pertinence.

**Recommandation 17 :** Par une mise à l'essai sur le terrain, peaufiner les modèles : mieux décrire les relations entre les différentes composantes; raffiner les schémas illustrant les modèles; documenter leurs impacts sur les adultes des niveaux 1 et 2, sur les milieux de travail et sur la communauté.

**Recommandation 18 :** Tenir compte des contextes socio-économiques d'une région donnée lors de l'implantation du/des modèles. Tout dépend de la communauté qui voudra explorer davantage le ou les modèles ; une analyse de l'environnement/milieu serait appropriée puisque les réalités ne sont pas les mêmes.



## **Annexe 1 : Membres du comité consultatif pour le projet MCAT**

- Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail Compétences Essentielles au Travail
- Réseau de développement économique et d'employabilité du Nouveau-Brunswick (RDÉE NB)
- Banque de données en alphabétisation des adultes
- Ville de Bathurst
- Réseau Entreprise
- Corporation au bénéfice du développement communautaire (CBDC)-Restigouche

## **Comité consultatif**

- Charline Morrison, ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail
- Israël LeBouthillier, Réseau de développement économique et d'employabilité du Nouveau-Brunswick (RDÉE NB)
- Marie-Claire Pitre, Base de données en alphabétisation des adultes
- Ghislain Comeau, Entreprise Péninsule
- Jean-Marie Pelletier, Collège communautaire du Nouveau-Brunswick – Péninsule acadienne
- Linda Haché (2009), Diane Ross (2010), Patrick Jeune (encadrement final), Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick
- Claire Morin, Entreprise Restigouche
- Liette Roussel, coordonnatrice, livraison des compétences essentielles en milieu de travail de la Péninsule acadienne

## **Annexe 2 : Domaine de travail dans lequel on retrouve le besoin de développer des compétences techniques ou spécialisées pour pouvoir y oeuvrer; et répertoriés dans le cadre du projet MCAT :**

1. Vente (CT-1)
2. Vendeur/Acheteur (CT-2)
3. Service à la clientèle (CT-3)
4. Étalage/conception de vitrine (CT-4)
5. Marketing (CT-5)
6. Iso 17025 (CT-6)
7. RCR (CT-7)
8. Massothérapie (CT-8)
9. Salubrité (CT-9)
10. Technique de remorquage (CT-10)
11. Cuisine de base (CT-11)
12. Aide Fleuriste (CT-12)
13. Libraire (CT-13)
14. Barman (CT-14)
15. Soins longues durées (CT-15)
16. Boucher (CT-16)
17. Pharmacien (CT-17)
18. Technique de pharmacie (CT-18)
19. Auto Cad (CT-19)
20. Master cam (CT-20)
21. Métaux et composantes (CT-21)
22. Gestion administrative (CT-22)
23. Haute technologie TI (CT-23)
24. Cuisine Restauration Rapide (CT-24)
25. Vente par sollicitation (CT-25)
26. Vente de produits naturels (CT-26)
27. Plombier (CT-27)
28. Normes environnementale (CT-28)
29. Aspirateur de tourbière (CT-29)
30. Opérateur de machineries lourdes (CT-30)
31. Santé et sécurité au travail (CT-31)
32. Nivelage de terrain (tourbière) (CT-32)

### **Annexe 3 : Associations, syndicats et municipalités consultés**

#### **2. Associations et syndicats consultés:**

L'Association acadienne des artistes professionnels du Nouveau-Brunswick (AAAPNB) ;

L'Association francophone des municipalités du Nouveau-Brunswick (AFMNB) ;

La Fédération régionale acadienne des pêcheurs professionnels (FRAPP) ;

L'Office de commercialisation des produits forestiers ;

Le Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP).

#### **Les municipalités visitées :**

Bathurst	M. Tracy Branch
Dalhousie	M. Patrice Michaud
Grande-Anse	M. Rhéal Paulin
Pointe-Verte	M. Paul Desjardins
Ste-Marie-St-Raphaël	M. Henri-Pierre Duguay
St-Quentin	Mme Suzanne Coulombe
Tracadie-Sheila	M. Aldéoda Losier

#### Annexe 4 : Liste des employeurs consultés

	Entreprise	PME	PPE	Questionnaire	BDOP	Région
1	A.G. Jean		✓	✓	✓	PA
2	AGB	✓		✓	✓	Restigouche
3	Agence Résidentielle Restigouche	✓		✓	✓	Restigouche
4	ARCO Lumber	✓		✓	✓	Restigouche
5	Au Grain de Blé		✓	✓	✓	PA
6	Auberge de la Vallée	✓		✓	✓	Chaleur
7	Auberge des Compagnons	✓		✓	✓	PA
8	Auberge Évasion de Rêves		✓	✓		Restigouche
9	Boucher Machining		✓	✓	✓	Chaleur
10	Brasserie O St-Pierre		✓	✓	✓	Chaleur
11	Café Chez Wes		✓	✓		Restigouche
12	Camping Muraywood		✓	✓		Chaleur
13	Canadian Tire Bathurst	✓		✓	✓	Chaleur
14	Canadian Tire Tracadie	✓			✓	PA
15	Canot Restigouche		✓	✓	✓	Restigouche
16	Caraquet Towing		✓	✓	✓	PA
17	Chez Nour		✓		✓	Restigouche
18	Complexe Deux Rivières	✓		✓	✓	PA
19	Convince Graphique		✓	✓		Restigouche
20	Coop Travailleur McKendrick	✓		✓	✓	Restigouche
21	Dépanneur Lamèque	✓		✓	✓	PA
22	Dixie Lee Shippagan	✓		✓	✓	PA
23	Eco Technologies	✓		✓	✓	PA
24	Félicien Power			✓	✓	PA
25	Fenêtre Super Seal	✓		✓	✓	Restigouche
26	Fleuriste La Rose des vents		✓	✓	✓	PA
27	Foyer Chez Carole	✓		✓	✓	Chaleur
28	Foyer le Gouvernail	✓		✓		PA
29	Foyer Notre Dame de Lourdes	✓		✓	✓	Chaleur
30	Friole Service Marine Ovatek	✓		✓	✓	PA
31	Garderie Au pays des enfants		✓	✓	✓	Restigouche

	Entreprise	PME	PPE	Questionnaire	BDOP	Région
32	Groupe Savoie	✓		✓	✓	Restigouche
33	Johnson Entreprise	✓		✓	✓	Restigouche
34	Kit Plus		✓	✓	✓	PA
35	La Coop de Lamèque	✓		✓	✓	PA
36	La SuperStation	✓		✓	✓	Chaleur
37	Le Raphaël		✓	✓	✓	PA
38	Le Sub Royal		✓	✓	✓	PA
39	Léon Chouinard & Fils	✓		✓	✓	Restigouche
40	Les Aliments Austin			✓	✓	PA
41	Les Atelier Arpin	✓		✓	✓	Restigouche
42	Les Cèdres de Balmoral	✓			✓	Restigouche
43	Les engrais Chaleur	✓		✓	✓	Chaleur
44	Les Entreprises Shippagan	✓		✓	✓	PA
45	Les Résidences Mrg. Chiasson	✓			✓	PA
46	L'Étang du Ruisseau Bar	✓		✓	✓	PA
47	Librairie Pélagie		✓	✓	✓	PA
48	Lounsbury Co. Ltd.	✓			✓	Restigouche
49	Maison Beau Soleil	✓			✓	PA
50	Maison Jacinthe Odette	✓		✓	✓	PA
51	Micro Age				✓	Chaleur
52	NAFP	✓			✓	Restigouche
53	Noël Godbout	✓		✓		Restigouche
54	O'Régal	✓		✓	✓	Restigouche
55	Pat's Tour Bus		✓	✓	✓	Restigouche
56	Paul Équipement	✓		✓	✓	Restigouche
57	Pêcherie Baie Chaleur	✓		✓	✓	PA
58	Pêcherie Gilles Lanteigne		✓	✓	✓	PA
59	Pêcherie Gionet		✓		✓	PA
60	Pêcherie Mathieu-Marie-Pier		✓	✓	✓	PA
61	Pik QuiK& Hertz	✓		✓	✓	Restigouche
62	Pizza Delight Dalhousie	✓		✓	✓	Restigouche
63	Poissonnerie Arseneau	✓		✓	✓	Chaleur
64	Poissonnerie Pro-Mer	✓		✓	✓	PA

	<b>Entreprise</b>	<b>PME</b>	<b>PPE</b>	<b>Questionnaire</b>	<b>BDOP</b>	<b>Région</b>
<b>65</b>	Proj Ex Millwork	✓		✓	✓	Restigouche
<b>66</b>	Provincial Bandag Tire		✓	✓	✓	Restigouche
<b>67</b>	Réseau Santé Péninsule acadienne	✓		✓	✓	PA
<b>68</b>	Réseau Santé Restigouche	✓		✓	✓	Restigouche
<b>69</b>	Restaurant Au P'tit Mousse	✓			✓	PA
<b>70</b>	Resto Café Central		✓	✓	✓	PA
<b>71</b>	RIVAC Construction	✓		✓	✓	Restigouche
<b>72</b>	Rossy Michaël Ltée	✓			✓	Chaleur
<b>73</b>	Roy Excavation		✓	✓		Chaleur
<b>74</b>	Roy Hydraulique		✓	✓		Restigouche
<b>75</b>	S.K. Export		✓	✓		Restigouche
<b>76</b>	S.R. Cuisine		✓	✓		PA
<b>77</b>	Scierie Chaleur	✓		✓	✓	Chaleur
<b>78</b>	Sentinel Système Limited		✓		✓	Chaleur
<b>79</b>	St-Isidore Asphalte	✓		✓	✓	PA
<b>80</b>	Thermopak	✓		✓	✓	PA
<b>81</b>	Tin Tin		✓	✓	✓	PA
<b>82</b>	Tourbière du Grand Lac		✓	✓		PA
<b>83</b>	Traffik Lounge		✓	✓	✓	PA
<b>84</b>	Trifab	✓			✓	PA
<b>85</b>	Truss Acadiennes	✓		✓	✓	PA
<b>86</b>	V.C. Rénovation	✓		✓	✓	Restigouche
<b>87</b>	Victor Bernard & Fils	✓		✓	✓	Restigouche
<b>88</b>	Zeltech-Fab	✓		✓	✓	PA
	<b>Total</b>	54	34	74	75	

**Annexe 5 : Liste des entrevues et rencontres avec intervenants en employabilité et en formation des adultes**

**3. Entrevues et rencontre**

2011

**21 janvier** : Entrevue téléphonique avec Sylvia Souffi du Syndicat canadien de la fonction publique

**5 avril AM : Rencontre avec IMAT, Initiative de la main-d'œuvre apte au travail**

Nicole Savoie, directrice générale MÉPFT-PA  
Michel LeBlanc, conseiller MÉPFT-PA  
Liette Roussel, coordonnatrice CET-PA  
Bruno Holmes, agent de développement CBDC-PA  
Jean-Marie Pelletier, CCNB-PA  
Joël Thibodeau, agent de développement économique-Entreprise PA  
Patrice-Éloi Mallet, directeur – Éducation permanente UMCS  
Ghislain Comeau, agent de développement de la main-d'œuvre  
Mario Gaudet, directeur, gestion des ressources, Agriculture, Pêches et Aquaculture  
Frédéric McGraw, directeur général CBDC-PA  
Cindy Comeau, agente pédagogique pour le service aux élèves, District scolaire 9

**5 avril AM** : Entrevue avec Patrice-Éloi Mallet, directeur de l'éducation permanente à l'Université de Moncton, campus de Shippagan

**7 avril AM** : Entrevue avec Guy Caissie, gérant régional, Apprentissage et Certification professionnelle

**3 mai AM** : Entrevue avec Léo-Paul Pinet, directeur général du Centre de Bénévolat Péninsule acadienne

**30 mai PM : Rencontre avec Literacy Coalition of New Brunswick**

Natasha Bozek, directrice générale  
Nicole Poirier, adjointe administrative  
Nicki Jewett, agente de communications  
Maureen Hughes, agente de recherches et de projets  
Kimberly Justason, coordonnatrice de projet

**30 mai PM : Rencontre avec le ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail**

Guy Lamarche, directeur des Services communautaires d'apprentissage pour adultes (Direction)  
Allen Bard, gestionnaire, CET livraison des programmes, Direction des services communautaires d'apprentissage pour adultes

**31 mai AM : Rencontre avec Saint John Learning Exchange**

Christina Fowler – directrice générale, Saint John Learning Exchange  
Cathy Wright – coordonnatrice, Vibrant Communities  
Claire Aston – coordonnatrice de projets, Saint John Learning Exchange  
Chris Squire - animateur, TIES 2 Work - Saint John Learning Exchange

**1<sup>er</sup> juin AM : Entrevue avec le District scolaire 5**

Anne Doiron, responsable de programmes  
Rachel Basque, développement avec le ministère  
Christa Robichaud, enseignante  
Linda Guitard, mentor en gestion de comportement et coordonnatrice en gestion de stage

**2 juin PM** : Rencontre avec Jean Allain et Lucie Vincent-LeBlanc pour initiative CET au CCNB Bathurst

**7 sept. : Rencontre avec Futurwork, Nouvelle-Écosse**

Randy Lindsay, directeur général  
Paul Brinkurst, concepteur du curriculum

**14 sept.** : Entrevue avec Régine Lanteigne, Intervenante-gestionnaire Initiative Nouveau départ! 55 ans +

## **Annexe 6 : Liste des groupes focus**

### **Groupe focus**

*2010*

#### **9 novembre AM : MÉPFT, conseillers à l'emploi, Péninsule acadienne**

Caroline McGraw-Friolet  
Chantal Thériault,  
Gaëtane Savoie  
Isabelle Lagacé,  
Marc Benoit  
Marianne Gionet,  
Michel LeBlanc, conseiller en programmes  
Nadia Duguay  
Nancy Chiasson  
Rachel Cormier  
Roger Lanteigne  
Serge LeBouthillier, coordonnateur de formation

#### **9 novembre PM : Développement social, gestionnaires de cas, Péninsule acadienne**

Anne Haché  
Chantal Pitre  
Claudine Rousselle  
Ginette Cormier  
Huguette Richard  
Marilene Chiasson  
Nancy Savoie  
Sophie Chiasson  
Tina Fournier-Poirier

#### **10 novembre AM : Développement social, gestionnaires de cas, Chaleur**

Lise Kearney, gestionnaire de cas  
Lyne Desrosiers, gestionnaire de cas SAT  
Marc Mallet, agent FSOS  
Marie-Bernard Doucet, gestionnaire de cas  
Marie-France Lanteigne, gestionnaire de cas  
Renée W. Roy, gestionnaire de cas  
Lynn Richard, surveillante

#### **15 novembre PM : MÉPFT, conseillers à l'emploi, Chaleur**

Gisèle Roy  
Josiane Basque  
Nathalie Bertin  
Olivier Thériault  
Vicky Doucet  
Viviane Lagacé-Roy

#### **16 novembre AM : MÉPFT, conseillers à l'emploi et Développement social, gestionnaires de cas, Restigouche**

Brenda Durette, gestionnaire de cas  
Chantal Thériault, gestionnaire de cas

Dina Lavoie, conseillère à l'emploi  
Ghislaine Drapeau, gestionnaire de cas  
Heather Dubé, gestionnaire de cas  
Jeanne-Mance Gallant, gestionnaire de cas  
Marc Thériault, conseiller à l'emploi  
Marie-Claude Paquette, gestionnaire de cas  
Mélicha Boudreau, conseillère à l'emploi  
Nathalie Chiasson, gestionnaire de cas  
Valérie Lebel, gestionnaire de cas

*2011*

#### **21 février AM : Direction du CCNB-Péninsule acadienne Thérèse Finn McGraw, directrice générale du CCNB Péninsule acadienne**

Michel Chiasson, département des études générales, santé  
Carole Doucet, département des affaires, arts et de la culture, Shippagan et Caraquet  
François Albert, marketing et communications, Shippagan  
Frédéric Léger, directeur adjoint, services administratifs  
Cindy Doiron, secrétaire de direction, Shippagan  
Luc Leblanc, École des pêches  
Mona Landry, services éducatifs

#### **24 février AM : Comité consultatif du projet**

Ghislain Comeau, agent de développement à la main-d'œuvre pour Entreprise Nouveau-Brunswick  
Israël Le Bouthillier, agent de développement économique en économie du savoir au Réseau de développement économique et d'employabilité du Nouveau-Brunswick (RDÉE NB)  
Dianne Léger, consultante principale aux services communautaires d'apprentissage aux adultes  
Charline Morrison, CET coordonnatrice régionale, Chaleur Restigouche ET coordonnatrice régionale, services communautaires d'apprentissage aux adultes (compétences essentielles et alphabétisation)  
Liette Roussel, CET Péninsule acadienne, coordonnatrice régionale  
Donald McLaughlin, Ville de Bathurst

#### **4 février : Enseignants classe ResCAA Restigouche**

Patricia Duchemin, coordonnatrice régionale, Apprentissage pour adultes Inc.  
Chantal Hachey, enseignante  
Denise Savoie, enseignante  
Lucie Losier, enseignante  
Renelle Santerre-Perron, enseignante

#### **21 mars : Enseignants classe ResCAA Chaleur**

Lynn Savoie  
Dianne Landry  
Carole Deschênes  
Ginette St-Pierre  
Raymond Jean  
Serge Dionne  
Vincent Guitard

**5 avril PM : Apprenants initiative CET à Tracadie-Sheila**  
9 apprenants

**6 avril PM : Étudiants du DESPA CCNB Restigouche**  
5 étudiants

**6 avril PM : Enseignants du DESPA CCNB Restigouche**  
4 enseignants

**13 avril PM : Apprenants classe ResCAA, PA**  
8 apprenants

**15 avril PM : Apprenants classe ResCAA, Chaleur**  
14 apprenants

**2 mai AM : Direction CCNB Restigouche**  
Rachel Arseneau Ferguson, directrice du CCNB de Campbellton  
Yvan Leblond, coordonnateur des services de développement institutionnel  
Marguerite Thibeault, chef de département du secteur santé  
Brian Landry, directeur adjoint  
Steve Godin, secrétaire aux études générales  
Jean Louis Fournier, coordonnateur aux services externes travail  
Jacqueline Bernard, adjointe à la direction

**4 mai AM : Apprenants sans emploi Restigouche**  
2 apprenants

**5 mai AM : Intervenants Développement économique du Restigouche**  
Claire Morin, Entreprise Restigouche  
François Boulay, APÉCA  
Gaston Richard, MÉPFT  
Georges Roy, Entreprise Restigouche  
Victor Landry, MÉPFT

**13 mai PM : Enseignants du ResCAA – Péninsule acadienne**

André-Clément Comeau  
Anne-Marie St-Coeur  
Brigitte Noël  
Claire Breau  
Claudine Ferron  
Delcia Cool  
Jeanne Langevin  
Joanne Ferguson  
Marie Doiron  
Nathalie Gallien  
Rachel Albert  
Rita Witzell  
Sandra LeClair  
Sylvette Robichaud  
Sylvie Brown

**18 mai PM : Étudiants DESPA CCNB – Péninsule acadienne**  
10 étudiants

**25 mai PM : Étudiants DESPA CCNB – Chaleur**  
4 étudiants

**1 juin AM : Direction CCNB – Chaleur**  
Jean Allain, directeur CCNB  
Hubert Arseneau, chef de département Électronique et environnement  
Michel Doucet, chef de département Affaires et formation continue  
Daniel Comeau, chef de département Technologies de l'information  
Dolores Bryar, chef de département Études générales et Sciences de la santé  
Alain Gauvin, chef de département Affaires, Secrétariat, Industriel et Métaux

**2 juin AM : Intervenants CBPA**  
Léo-Paul Pinet, directeur CBPA  
Régine Lanteigne, intervenante-gestionnaire  
Dora Lanteigne, service social, 55 ans et plus, les parents  
Martine Haché, gestionnaire à Service à la famille de la Péninsule acadienne; agence de counselling

**3 juin PM : Enseignants du DESPA CCNB – Chaleur**  
3 enseignants

**11 juin AM : Conseils d'alphabétisation de la Péninsule acadienne membres de la FANB**  
Laurence Guignard, présidente conseil d'alpha de Lamèque  
Sylvie Brown, vice-présidente conseil d'alpha de Lamèque  
Brigitte Noël, conseillère conseil d'alpha de Lamèque  
Andréa Chiasson, trésorière conseil d'alpha de Lamèque  
Gregory D'Souza, président conseil Passeport alpha de Shippagan  
Marie Doiron, présidente conseil alpha Nouveau Départ  
Sandra LeClair, présidente conseil d'alpha l'Envol  
Rita Witzell, présidente conseil alpha de Caraquet

## **Annexe 7 : Liste des 23 compétences génériques de l'ICÉA (Institut de coopération en éducation des adultes)**

### **La confiance en soi**

Cette compétence fait référence à un sentiment de sécurité intérieure qui permet à une personne de reconnaître la valeur de ce qu'elle croit, dit et fait. La confiance en soi commande ainsi une bonne connaissance de notre potentiel et de nos capacités. Plus une personne est au fait de ses forces et ses faiblesses, plus sa confiance en elle sera solide et avérée.

Avoir confiance en soi, ce n'est donc pas croire ou affirmer qu'on peut tout faire, mais bien savoir ce qu'on peut faire, quand et comment on peut le faire.

La confiance en soi permettra à une personne de relever un défi difficile, non par orgueil, mais qu'elle en est capable. De même, cette personne ne craindra pas d'exposer son travail à la critique, parce qu'elle en reconnaît la valeur et qu'elle est fière du résultat obtenu. Finalement, elle ne craindra pas non plus de s'exprimer en présence d'une personne qui n'est pas en accord avec elle.

*La confiance en soi traduit la capacité d'une personne à croire en ses capacités et à fonder ses actions sur ce sentiment de sécurité intérieure.*

### **La débrouillardise**

Cette compétence fait référence aux qualités d'une personne qui sait se tirer facilement d'affaire. On dira que cette personne est adroite, habile ou maligne. En langage familier, la débrouillardise est synonyme d'ingéniosité. Elle est en cela associée à la capacité d'inventer d'une personne.

La débrouillardise se distingue cependant de la créativité par le fait qu'elle est généralement soumise aux impératifs d'un contexte qui commande une réaction à court terme : solutionner le problème (ou accepter d'être pris au dépourvu). Une personne débrouillarde est donc capable de se « sortir d'embarras » et elle fait avant tout par nécessité.

Une personne débrouillarde sera ainsi capable d'inventer des choses ou d'imaginer des solutions répondant aux exigences d'une situation imprévue. Elle utilisera pour ce faire les ressources disponibles dans son environnement immédiat. Elle trouvera seule les moyens lui permettant de réaliser son projet.

*La débrouillardise traduit l'ingéniosité d'une personne qui trouve une solution pratique à un problème survenu dans l'action.*

### **L'esprit d'équipe**

Au sein d'un groupe, l'esprit d'équipe est généralement entendu comme un lien entre ses membres. Ce lien les unit et leur donne l'impression de faire corps les uns avec les autres, de former une équipe. Plus il est fort, plus les membres du groupe œuvreront pour le bien comme de cette équipe.

Chez une personne, l'esprit d'équipe fait directement référence à sa capacité de travailler en équipe, d'aider les autres, de reconnaître la valeur de leurs actions, de leurs conseils et de leurs commentaires. Même une personne qui occupe une fonction de travail isolée peut faire preuve d'esprit d'équipe. Elle le fera en faisant sa part de travail et en agissant de manière à aider les autres à travailler. Elle adoptera alors une attitude collaborative.

*L'esprit d'équipe traduit la capacité d'une personne à participer à l'atteinte d'un objectif partagé, à collaborer avec les autres, à privilégier la réussite du groupe plutôt que sa réussite individuelle.*

### **La facilité d'adaptation**

Cette compétence fait référence à l'acceptation du changement, à la manière dont il est reçu et vécu par une personne. Plus la facilité d'adaptation d'une personne est grande, plus cette personne abordera l'inconnu de manière positive et volontaire.

Dans la sphère particulière du travail, la facilité d'adaptation prend forme autour des qualités qui permettent à une personne de changer ses plans ou ses façons de faire, d'accepter de collaborateurs, d'intégrer de nouvelles fonctions de travail, de s'initier à de nouvelles technologies et de les utiliser de manière productive.

*La facilité d'adaptation traduit l'aisance avec laquelle une personne accepte et intègre les changements qui surviennent dans différentes sphères de sa vie.*

### **La facilité à apprendre de ses expériences**

Cette compétence fait référence à deux traits de la personnalité d'une personne : sa volonté d'apprendre, d'une part, et sa capacité à tirer des leçons de l'expérience, d'autre part.

Ces traits de personnalités se retrouvent chez les personnes qui adoptent une attitude réflexive par rapport à leurs choix et leurs actes. En cherchant à comprendre ce qui a été productif et ce qui ne l'a pas été, ces personnes parviennent à apprendre de leurs propres expériences. Elles tirent des leçons qui leur sont utiles dans de nouveaux contextes d'action.

Ces personnes évitent ainsi de reproduire les erreurs du passé. Elles sont par ailleurs en mains des outils pour changer leurs façons de faire et améliorer leurs pratiques.

*La facilité à apprendre traduit la capacité d'une personne à profiter de toutes les occasions d'apprendre de ses succès et ses échecs dans un souci d'amélioration continue.*

### **La facilité à faire des tâches répétitives**

Cette compétence fait directement référence à l'endurance morale et physique d'une personne qui s'adonne à un travail routinier, qui effectue de façon prolongée les mêmes tâches, de la même manière et selon la même séquence.

*La facilité à faire des tâches répétitives traduit la capacité d'une personne à exécuter les mêmes gestes ou effectuer les mêmes tâches durant une longue période de temps.*

### **La facilité à travailler sous pression**

Cette compétence fait référence à la maîtrise de soi qu'une personne est capable d'exercer en réponse aux pressions de son entourage ou aux tensions de son milieu de travail.

Cette maîtrise prend surtout la forme d'une résistance au stress. Une résistance qui s'appuie des techniques d'organisation du travail et de gestion du temps qui permettent à une personne de ne pas se laisser submerger par une surcharge de travail, l'urgence d'un délai ou l'ampleur d'une tâche à accomplir.

Une personne dont la facilité à travailler sous pression est avérée fait les bons choix afin d'assurer la productivité de ses actions. Elle agit de la manière la plus efficace qui soit dans une situation stressante, sans aller au-delà de ses limites physiques, ni négliger son état émotif ou sa santé psychologique.

*La facilité à travailler sous pression traduit la capacité d'une personne à supporter et à gérer le stress produit par l'urgence d'une situation ou les pressions venues de son entourage.*

### **La facilité à communiquer**

Cette compétence fait référence à la capacité d'une personne à s'exprimer dans un langage clair et à se faire comprendre, par la parole, mais aussi par l'écrit.

La facilité à communiquer va au-delà de la maîtrise d'un code (orale ou écrit), au-delà de la simple transmission d'informations. La facilité à communiquer suppose une volonté de faire connaître des idées, de les défendre et de les argumenter. À son tour, cette volonté suppose une capacité de structurer l'information disponible, de la filtrer et d'en extraire l'essentiel.

D'une certaine manière, la facilité à communiquer repose sur une écoute active des autres, une volonté de comprendre leurs préoccupations et même une sensibilité par rapport à leur vision du monde et la compréhension qu'ils auront du message transmis. En effet, une communication ne saurait être efficace si elle n'est pas comprise.

*La facilité à communiquer traduit la capacité d'une personne à s'exprimer dans un langage clair, à construire un message efficace et compréhensible, quelle que soit la personne à qui elle s'adresse.*

### **Le sens de l'observation**

Cette compétence fait référence à la sensibilité dont une personne peut faire preuve à l'égard des changements (grands et petits) qui se produisent autour d'elle chaque jour. Cette compétence se révèle

notamment dans la capacité de cette personne à noter la présence de détails que d'autres ne voient pas, à les retenir, à interpréter leur signification et même s'y référer lorsque l'occasion se présente.

*Le sens de l'observation traduit la capacité d'une personne à remarquer les changements qui surviennent dans son environnement.*

### **Le sens de l'organisation**

Cette compétence se révèle dans plusieurs aspects de la personnalité d'une personne. D'une part, le sens de l'organisation réclame qu'une personne développe une vision d'ensemble des différentes opérations liées à la réalisation d'un projet.

Cette vision d'ensemble, qui s'apparente à la vision globale définie plus loin dans ce manuel, s'avère être une analyse de la situation : quels sont le rôle et l'importance des différentes étapes de ce projet? À quels enjeux est-il lié? Quels sont les objectifs visés? Combien de temps nécessitera la réalisation? Puis-je le réaliser seul ou dois-je trouver de l'aide? Comment est-il possible de le mener à terme? En utilisant quels moyens? En privilégiant quelle méthode de travail?

D'autre part, le sens de l'organisation réclame qu'une personne agisse de manière efficace. Elle devra notamment coordonner ses actions et celles des autres, et utiliser au mieux les ressources et les moyens dont elle dispose.

*Le sens de l'organisation traduit la capacité d'une personne à planifier son travail, à prendre les moyens adéquats pour exécuter une tâche dans les délais requis et atteindre les objectifs fixés.*

### **Le sens des relations interpersonnelles**

Cette compétence fait référence à la qualité des relations qu'une personne est en mesure d'établir avec autrui. Cette compétence se révèle dans la capacité à entrer en relation avec les autres, à coopérer avec ces personnes et même à ressentir leurs émotions.

Le sens des relations interpersonnelles permet à une personne de faire face à la diversité dans un contexte pluraliste. Cette personne pourra ainsi aborder des gens qu'elle ne connaît pas, se constituer un réseau de connaissances et de personnes ressources ou encore s'intégrer à des réseaux existants.

*Le sens des relations interpersonnelles traduit la capacité d'une personne à interagir avec succès dans des groupes hétérogènes, à faire preuve de sensibilité et d'empathie à l'égard des autres.*

### **Le sens des responsabilités**

Cette compétence se révèle notamment chez les personnes qui assument leurs obligations et qui mesurent la portée de leurs actions. On dit de ces personnes qu'elles sont fiables, qu'il est possible de leur faire confiance parce qu'elles s'acquittent de leurs devoirs, respectent leurs engagements et acceptent les conséquences de leurs actes.

Le sens des responsabilités suppose par ailleurs qu'une personne n'hésite pas à s'engager dans un projet, qu'elle évite de s'appuyer sur les autres, qu'elle peut même prendre des décisions à leur place. Le sens des responsabilités appelle finalement une prise de recul par rapport aux décisions prises ainsi qu'une volonté de ne pas prendre de risques inconsidérés, surtout pour les autres.

*Le sens des responsabilités traduit la capacité d'une personne à accepter des responsabilités et à assumer les conséquences de ses actes.*

### **Le sens du travail bien fait**

Cette compétence fait référence à la capacité d'une personne à travailler avec précision. Cette personne se fixera pour objectif de produire un travail de qualité et s'intéressera de près aux détails d'une tâche ou d'un projet. Cette recherche de la qualité s'étend généralement à tous les aspects d'un projet (tâches à accomplir, produit fini et présentation) quelque soit son degré de complexité.

Le sens du travail bien fait suppose qu'une personne est en mesure de s'imposer des normes de qualité et de les respecter. Il suppose également qu'elle est apte à reconnaître ce qui est bien fait, notamment en comparant le résultat de son travail avec celui des autres.

*Le sens du travail bien fait se traduit la capacité d'une personne à s'appliquer dans son travail, à s'imposer des normes de qualité et à les respecter.*

### **La facilité de persévérer**

Cette compétence fait référence à l'action de « persévérer » dans la réalisation d'une tâche, de la mener à bien en dépit du fait qu'elle exige un effort prolongé. Cette facilité se révèle dans les différentes sphères de vie d'une personne, au gré des obstacles auxquels elle se bute.

La facilité de persévérer est le plus souvent associée à des traits de caractère comme la constance, la patience, l'assiduité, la ténacité. Cette facilité suggère par ailleurs qu'une personne sera capable de faire preuve de sang-froid et de régularité dans ses efforts; qu'elle ne se découragera pas, qu'elle se donnera plutôt du courage devant les obstacles.

La facilité de persévérer suppose finalement qu'une personne est en mesure de s'automotiver ou d'identifier des sources de motivation propres à l'aider à poursuivre la réalisation d'une tâche.

*La facilité de persévérer traduit la capacité d'une personne à fournir, de manière volontaire et délibérée, tous les efforts requis par une tâche ou une activité prolongée.*

### **La confiance aux autres**

Cette compétence fait référence à la capacité d'une personne à faire confiance aux différentes personnes qui composent son entourage.

La confiance aux autres suppose qu'une personne soit non seulement en mesure de reconnaître les gens en qui elle peut avoir confiance, mais aussi d'établir le degré de confiance qu'elle peut leur accorder.

Dans cette perspective, la confiance aux autres n'a rien d'aveugle. Elle tient en partie à la capacité d'une personne de voir avant tout le bon dans les gens qui l'entourent, mais elle se fonde sur des observations sensibles se rapportant à des expériences passées, à des contextes d'actions connus, à des circonstances particulières, à sa connaissance des personnes visées.

*La confiance aux autres traduit la capacité d'une personne à établir et maintenir une relation de confiance avec son environnement humain.*

### **La maîtrise de soi**

Cette compétence se révèle principalement dans la capacité d'une personne à garder son sang-froid. La personne qui a développé une bonne maîtrise de soi peut efficacement réfréner des réactions négatives attribuables aux pressions de son entourage, à une longue période de stress, voire à l'hostilité d'autres personnes.

La maîtrise de soi implique donc qu'une personne peut demeurer calme dans différentes familles de situations, qu'elle fera preuve de patience et qu'elle mesurera ses gestes et ses paroles afin de ne pas envenimer une situation tendue.

*La maîtrise de soi traduit la capacité d'une personne à surmonter les émotions qu'elle éprouve dans des situations tendues ou agressantes.*

### **La créativité**

Cette compétence fait référence à la capacité de cette personne d'imaginer et de produire de nouvelles idées, de poser un problème et de trouver des idées qui seront jugées novatrices et pertinentes à l'égard d'un contexte donné.

La créativité se distingue cependant de la débrouillardise par le fait qu'elle va au-delà de l'élaboration de solutions pratiques visant à surmonter des problèmes survenus dans l'action. Il est plutôt rare qu'une personne qui n'en a aucune envie innove ou crée de nouvelles choses. Lorsque c'est le cas, il est question de découverte plutôt que de création.

La créativité est clairement soumise à la volonté d'une personne, à son désir de concevoir quelque chose de nouveau, de changer les façons de faire existantes et de produire ainsi un effet positif à moyen et long terme.

*La créativité traduit la capacité d'une personne à créer et à inventer des choses.*

### La facilité à résoudre des problèmes

Cette compétence fait référence à la capacité d'une personne à cerner rapidement tout problème qui limite ou entrave ses actions. Cette personne passera aussitôt à l'action, cherchant à identifier les causes du problème, à comprendre ses effets et à élaborer la meilleure solution possible.

La facilité à résoudre des problèmes d'une personne suppose par ailleurs que cette dernière soit capable de réagir rapidement lorsque survient un problème.

*La facilité à résoudre des problèmes traduit la capacité d'une personne à solutionner les problèmes auxquels elle et son entourage sont confrontés, à mettre de l'avant des solutions adaptées aux besoins de tous.*

### La facilité à se fixer des objectifs

Cette compétence se révèle chez la personne qui est en mesure de faire des choix stratégiques quand vient le temps de se fixer des objectifs à atteindre.

Cette personne optera pour un objectif équilibré. Un objectif exclusivement logique sera comme un poids à traîner, alors qu'un objectif purement émotif sera difficile à planifier et réaliser. Elle choisira également un objectif clair et précis. La finalité d'un objectif ne doit pas porter à confusion. Qui plus est, les moyens à employer pour l'atteindre doivent être faciles à identifier.

Finalement, cette personne choisira un objectif en fonction des ressources dont elle dispose. Un objectif doit être réaliste et atteignable. Il doit mener à un résultat concret.

*La facilité à se fixer des objectifs traduit la capacité d'une personne à se fixer des objectifs clairs, précis, réalistes et atteignables dans différentes sphères de sa vie.*

### La facilité de persuasion

Cette compétence se révèle chez la personne qui sait quoi dire ou quoi faire afin d'influencer une ou plusieurs autres personnes.

Cette personne encouragera ses proches, son entourage, ses collègues à écouter son point de vue et à y adhérer. Elle présentera pour ce faire des arguments solides, qui tiendront compte des motivations et des préoccupations de ses interlocuteurs.

*La facilité de persuasion traduit la capacité d'une personne à présenter et défendre ses idées de manière à susciter l'adhésion de son entourage.*

### L'esprit d'initiative

L'esprit d'initiative se révèle dans la capacité d'une personne à agir et entreprendre de manière autonome dans différentes sphères de sa vie.

En agissant de sa propre initiative, cette personne va au-devant des demandes formulées ou des besoins identifiés.

On dira de cette personne qu'elle prend des risques, mais qu'elle en calcule les effets, démontrant ainsi qu'elle peut faire les choix qui s'imposent dans différentes situations. On dira également qu'elle peut faire preuve d'autonomie, qu'il n'est pas nécessaire de la superviser constamment.

L'esprit d'initiative suppose plus qu'une disposition à entreprendre. Cette compétence réclame qu'une personne soit en mesure d'identifier la marge de manœuvre dont elle dispose pour agir par elle-même ainsi que les moyens ou les ressources nécessaires au succès de ses actions.

*L'esprit d'initiative traduit la capacité d'une personne à aller au-devant des demandes ou des besoins et d'entreprendre des actions de manière autonome dans différentes sphères de sa vie.*

### Le leadership

Le leadership fait référence à la capacité d'une personne à guider, influencer et inspirer d'autres personnes. Le leader rassemble et fédère différentes personnes autour d'un objectif partagé. Il mobilise leurs compétences respectives en faveur de la réalisation de cet objectif. En dépit du fait que certaines personnes aient plus de dispositions que d'autres pour influencer et rassembler, le leadership est une compétence dont le développement est intimement lié à l'expérience.

Le leadership suppose par ailleurs qu'une personne est crédible dans l'action : proposer une vision et des buts qui orientent l'action de tous; mettre à profit les forces de chaque membre du groupe; repousser les limites et créer un milieu propice à l'excellence; juger sans prendre parti et évaluer constamment les actions du groupe.

*Le leadership traduit la capacité d'une personne à s'engager personnellement dans un projet et à entraîner avec elle d'autres personnes dans sa réalisation.*

### La vision globale

La vision globale révèle la capacité d'une personne à voir dans son ensemble une situation complexe, qui commande la réalisation de nombreuses tâches.

La vision globale suppose qu'une personne est en mesure de situer les différentes articulations d'un projet dans un plan d'ensemble. Cette personne reconnaît l'utilité et l'importance de ses actions dans la bonne réalisation de chaque articulation du projet. Elle est finalement capable de passer d'une tâche à une autre facilement, sans s'attarder outre mesure aux détails de chaque tâche.

*La vision globale traduit la capacité d'une personne à voir dans son ensemble une situation complexe.*

## **Annexe 8 : Annexe descriptive des initiatives de développement de compétences en milieu de travail**

### **FundyPros : d'abord formatrice vers apprenante et qualifiante, Dieppe, N.-B.**

- Secteur secondaire : PME, construction, fabrication
- Contexte : projet pilote du programme CET au N-B; identifier les lacunes en CE, y remédier
- Besoin et intention: rendre les employés clés plus polyvalents
- Initiative de formation: Suite au CET de 2007, on poursuit les cours de formation en entreprise à partir de 2008, les cours sont axés sur les étapes de production et s'adressent aux contremaîtres
- Compétences : CE, CG et CT, intégrées dans des cours aux titres attrayants en relation avec les tâches, mode non-formel et informel : entraide de rigueur, les cours sont données sur les heures payées
- Financement initial : CET en milieu de travail en 2007 et financement continu depuis 2008, investissement du propriétaire
- Résultante : Climat de travail reflété par la rétention, la productivité, une nouvelle culture « apprenante » à partir de 2008 et même une initiative qualifiante en 2011 avec la reconnaissance du métier de latteur et la capacité de faire l'apprentissage sur place pour ceux qui sont dans un programme de formation en milieu de travail

### **CETPIF : une initiative formatrice dans le Restigouche, N.-B.**

- Secteurs primaire et secondaire, six entreprises de fabrication, bois
- Contexte : rentabilité difficile du secteur du bois d'œuvre
- Défi : Faire que les entreprises deviennent qualifiantes dans les pratiques de gestion LEAN
- Évaluation du besoin : on estime le niveau de littératie des employés inférieur à 3 car 75 % d'entre eux n'ont pas de diplôme d'études secondaires: on croit qu'en développant les CE on pourra implanter un modèle durable en gestion de production LEAN
- Obstacles : le temps presse et la main d'œuvre de production n'est pas disponible
- Initiative 2009-2010 : Le consultant identifie les compétences à développer pour améliorer la gestion de production et la gestion des RH; propose un plan pour former un « champion » et des coaches pour qu'ils guident les employés à adopter des pratiques de gestion de production LEAN. Les employés ne sont pas rencontrés. Le plan prévoit un lien entre le plancher et la direction, le champion.
- Financement et logistique : Entreprise Restigouche initie la démarche avec un consultant privé qui est responsable de l'initiative, les entrepreneurs délèguent les futurs coaches, le CET et le CCNB sont approchés mais le projet se termine avant le début de la formation.
- Compétences ciblées : CE (utilisation de documents, résolution de problèmes, communication verbale, prise de décision, travail

d'équipe et formation continue); les compétences à développer dans l'action sont intégrées aux pratiques de gestion de production et de gestion des ressources humaines.

- Résultante : Le plan d'intervention proposé suscite beaucoup d'intérêt; des délais imprévus résultent en abandons ce qui compromet la mise en œuvre. Le processus très élaboré est pressenti comme complexe par certains et ne sera jamais mis à exécution. Il n'y a pas eu d'entente formelle avec les entreprises après l'approbation du plan d'intervention. Les employés de plancher n'ont jamais été rencontrés.

### **Belle-Ile : une organisation formatrice, N.-B.**

- Secteur secondaire, usine de transformation du poisson
- Contexte : développer de nouvelles façons de faire pour être en mesure d'exporter, profiter d'un nouveau marché qui exige une plus grande qualité de produit
- Initiative : développement de compétences essentielles chez les contremaîtres visant en priorité le développement des compétences de base en informatique, les rapports doivent dorénavant être faits plus rapidement
- L'évaluation a permis de déterminer des besoins non identifiés par le questionnaire ce qui a permis de travailler d'autres compétences.
- Compétences : CE et CG essentiellement; mathématiques, informatique, travail d'équipe, communication orale.
- Fonctionnement : des mises en situation visent à faciliter le développement des compétences ciblées.
- Logistique : hors saison, chez l'employeur, hors contexte de travail pendant la période de relâche. Aux frais de l'employeur, les employés ne sont pas pénalisés pour leurs prestations de chômage.
- Résultante : au terme de l'initiative, la saison de pêche n'avait pas repris. Tous les contremaîtres ont suivi cette courte formation du programme en compétences essentielles.

### **Caillebault : une organisation formatrice et qualifiante, QC**

- Secteur de la transformation alimentaire dans le domaine du chocolat, 500 employés
- Contexte et défi : secteur de spécialité où la formation qualifiée est rare : développer son propre bassin de ressources humaines de mieux en mieux qualifiées.
- Besoins : développer la littératie et la numératie pour augmenter les qualifications et la rétention
- Initiative : supporter une philosophie de la formation continue et l'assumer sur les lieux de travail.
- Compétences : stratégies de lecture et mathématiques de base sont les CE qui ont été privilégiées, après un test diagnostique pour une formation sur mesure qui met l'accent sur les capacités des employés à accomplir leur tâche.

- Financement et logistique : Emploi-Québec, employeur, et syndicat collaborent. Parcours Formation est un service aux entreprises fourni par la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe.
- Résultante : polyvalence et recrutement à l'interne pour les postes vacants, réduction des coûts de formation à la tâche et mobilité verticale pour les employés, compétences transférables dans la vie quotidienne.

### **Perfectionnement en milieu de travail : une initiative formatrice, Hawkesbury, ON**

- Secteur secondaire, plusieurs manufactures
- Contexte : pour le CAP, le centre d'apprentissage et de perfectionnement, l'initiative était de prendre contact avec les plus grosses PME du secteur et de demander la permission de leur proposer des programmes de formation intégrés, selon les intérêts des employés. A l'heure de la pause, les intéressés pouvaient venir témoigner rapidement de leur intérêt ou obtenir à un autre moment une entrevue pour cibler plus spécifiquement leurs besoins.
- Initiative : identifier sur le lieu de travail et parmi les travailleurs volontaires toute personne intéressée à une formation d'appoint en offrant à l'ensemble des intéressés des formations répondant à leurs besoins et leurs aspirations ainsi que de la formation de base
- Besoins : les travailleurs peu alphabétisés rencontrés ont tous accepté d'inclure une portion favorisant l'élévation de leurs compétences de base dans un programme de formation intégré.
- Compétences : essentielles de base et autres, selon la demande et l'offre des partenaires participants. Plusieurs ont ainsi pu terminer leur diplôme de formation secondaire.
- Logistique : il a fallu au départ s'entendre avec les partenaires potentiels pour bonifier l'offre de formation.
- Résultante : On a pu développer les compétences de l'alphabétisme auprès d'une clientèle qu'on ne rejoint pas habituellement et cela grâce à la collaboration des employeurs. Les institutions de formation ont bénéficié d'une nouvelle clientèle. Le guichet unique expérimenté a eu tant de succès qu'il est devenu le CAFA, le centre d'aiguillage pour la formation des adultes et qu'il est devenu disponible pour toute la communauté, réduisant du coût toutes les barrières psychosociales et bon nombre de barrières structurelles et informationnelles.

### **Composites Atlantique Itée. : organisation qualifiante en lien avec la communauté, Lunenburg, N.É.**

- Secteur secondaire, PME, plus de 300 employés, fabrication et R&D
- Contexte et défi: être en mesure d'être compétitif internationalement en offrant la meilleure qualité. Y parvenir avec une communauté côtière, moyenne d'âge 50 ans, sans diplôme d'entrée pour l'embauche.

- Besoins de l'industrie spatiale: standards de qualité au moindre coût et formation de tous les employés pour y parvenir : une formation adaptée aux standards de qualité est reconnue par le conseil sectoriel.
- Intention : polyvalence des employés via les compétences de base et plus
- Une évaluation diagnostique mise sur les forces, reconnaît les acquis et voit à combler les lacunes
- Initiative : formation intégrée développée par OAC, Ontario Aerospace Council, avec la collaboration des collèges communautaires de l'Ontario
- Culture interne : la culture de l'apprentissage continu pour chaque employé sans exception
- Aucun pré requis, processus de reconnaissance des acquis, les formations individuelles ou en groupes sont à coûts abordables pour l'entreprise. L'évaluation formelle au terme de chaque bloc. Le bloc vise le développement de compétences de base.
- Compétences : au collègue, CE (essentielles) et CG (génériques) et CT, liées à l'aérospatiale
- Résultante qualifiante : mobilité verticale et horizontale, innovation, très compétitive sur les marchés internationaux, employeur majeur dans sa communauté.

### **Boing : initiative qualifiante pour des employés qui le veulent, Manitoba**

- Secteur secondaire, R&D haute technologie, fabrication
- Contexte: accueillir la demande des employés de reconnaître leurs acquis
- Défi : obtenir des instances scolaires et ministérielles appropriées le diplôme de 12<sup>e</sup> suite à une formation adaptée en entreprise
- Intention : rassurer les employés d'expérience mais sans diplôme (diplôme exigé pour les nouvelles embauches) et les encourager dans leur démarche d'apprendre
- Initiative : créditer les acquis (PLAR) pour développer une formation adaptée, conformément à la philosophie LEAN de l'entreprise, au moyen d'au moins 50 % de documents authentiques
- Outils : journal de bord, style d'apprentissage adapté aux visuels en cours de route, support individuel
- Compétences ciblées: CE via les compétences académiques du cours, avec documents authentiques, intégrés aux tâches et CG développées via la compréhension de ce que font les autres départements en planification, dessins, innovation, communications, comptabilité etc.
- Résultante : les nouvelles compétences et leur reconnaissance facilitent de nouveaux apprentissages informels. La motivation amène une mobilisation citoyenne.

**Xstrata : organisation favorisant la mobilité horizontale avec une action qualifiante, Bathurst, N.-B.**

- Secteur primaire, multinationale, mine de zinc
- Contexte et défi: fermeture de la mine locale, mineurs non diplômés mis à pied dans un contexte d'un besoin de main d'œuvre qualifiée du secteur
- Besoin : reconnaissance des acquis de l'expérience : les mineurs non diplômés veulent travailler et les minières ont besoin de main d'œuvre expérimentée
- Intention : reconnaître les acquis de l'expérience suite à l'analyse des tâches professionnelles et faire en sorte que le conseil sectoriel valide la démarche pour correspondre aux standards de qualité du secteur.
- Initiative 2011 : le travail dans les mines est déjà documenté, normes ISO. On sait qui a fait ceci et cela, quand et avec qui. A partir des relevés, on fait faire une auto-évaluation de chaque employé et cela est confirmé par le contremaître : PLAR (ou RAC). Le Conseil sectoriel ratifie la démarche et remet la certification au moyen d'un « carnet de bord » estampillé. Cette initiative n'assume aucune formation d'élévation des connaissances.
- Financement : aide du comité de remplacement de la main d'œuvre mais les évaluations qui auraient permis aux individus de développer d'autres compétences plus transférables ne sont pas couvertes cette initiative de l'employeur.
- Compétences : CT professionnelles reconnues incluant dans l'action leur part des CE, CG, CL
- Résultante : le non-formel a abouti au formel, la reconnaissance favorise la mobilité; c'est une économie pour l'industrie minière et un emploi pour les travailleurs spécialisés. Mais cette reconnaissance ne favorise que la mobilité horizontale, sans développer les CE transférables nécessaires à la mobilité verticale.

**Pallister Furniture Ltd.: organisation apprenante, Manitoba**

- Secteur secondaire, PME, Winnipeg, fabrication de meubles
- Contexte et défi: 70 % des employés sont immigrants et doivent apprendre à communiquer en anglais- jeunes et âgés. Le défi est l'intégration. On mise sur l'inclusion, l'évaluation et la reconnaissance des acquis de personnes qui n'ont pas nécessairement de documents pour attester de leurs compétences.
- Besoins et intention : Cette entreprise a des préoccupations communautaires : ces adultes, jeunes et vieux, ont un besoin urgent de stabiliser leur nouvel environnement. Veiller à l'harmonie, au mieux-être individuel et communautaire pour le bénéfice de l'organisation.
- Initiative prévisionnelle: Les cours offerts sur les heures de travail sont un mélange répondant aux besoins professionnels et personnels et *les titres de cours faisant référence à*

*l'alphabetisation sont bannis* ; les retombées sont recherchées via la qualité de production et le développement de compétences liées au savoir-être et au savoir-devenir des employés.

- Logistique : toutes formations pendant les heures de travail pour surmonter les obstacles situationnels potentiels de transport et de frais de garde des enfants. ALS (anglais langue seconde) gratuit, formation technique coûte 25 % à l'employé, la formation personnelle 50 %
- Compétences intégrées: On privilégie la clarté des communications et le travail d'équipe pour ensuite développer toutes les compétences essentielles dont la littératie, la numératie, l'informatique et les compétences génériques par des formations englobant les intérêts personnels des travailleurs. CL d'abord (ALS, anglais langue seconde), on cherche à identifier très vite les compétences génériques pour encourager les promotions. Thèmes pertinents pour les employés immigrants ayant à découvrir de nouvelles cultures, planification de la retraite, formation en leadership et diversité culturelle. Les meilleurs apprentis en anglais deviennent des instructeurs pour les autres.
- Résultante : accès immédiat au marché du travail, un bon emploi, moins d'erreurs, bon climat de travail. La valorisation de ces apprentissages donne la mobilité verticale et la rétention. On accorde plus d'importance à la valorisation des personnes qu'à l'accréditation. Cela favorise la mobilité verticale et assure une excellente rétention.

**Ville de Bathurst : organisation apprenante, N.-B.**

- Secteur tertiaire, municipalité, partiellement anglophone et francophone, syndicat.
- Défi: Susciter la motivation à la participation à la formation, changer sa propre culture de l'apprentissage ainsi que celle des employés.
- Contexte : Succès mitigé de l'intention formatrice initiale selon les besoins perçus ou déclarés
- Besoin : le vrai besoin est de développer le goût d'apprendre en répondant aux intérêts manifestés par les employés et en facilitant l'accès à tout type de formation sans égard à l'évaluation.
- Initiative: susciter l'intérêt pour le développement de compétences de base et autres via des apprentissages multiples et variés selon les intérêts personnels des employés et de leur famille, sans évaluer la pertinence de la formation ni la performance individuelle. L'absence d'évaluation de la performance est un principe.
- Politique stratégique : Favoriser le développement de compétences de base en informatique via un programme d'acquisition d'ordinateurs (deux ans pour le rembourser par prélèvement automatique sans intérêt) et la permanence en salle d'un support gratuit pour développer les compétences en informatique.

- Compétences: FLS et ALS : le travail se fait dans les deux langues officielles. Travail d'équipe, estime de soi, communication et informatique permettant de développer intérêts personnels.
- Logistique : les employés suggèrent des formations et l'employeur les organise en comptant sur l'interne si possible (non-formel) et sur le collègue. Même au collègue, on ne veut pas connaître l'évaluation : c'est à l'employé de juger s'il est préférable pour lui de suivre un cours de niveau 1 ou 2 et de changer de niveau lorsqu'il se sent prêt, en langue seconde par exemple.
- Résultante : le goût d'apprendre et d'être meilleur au travail, les familles en profitent aussi. Meilleure communication en milieu de travail et inter départements. Apprentissage généralisé de l'informatique.

#### **Elmsdale Lumber CO (ELCO) : organisation qualifiante et apprenante, N.É.**

- Secteur secondaire, PME, 57 employés, séchage du bois, exportation
- Contexte et défi: besoin de redressement en production et services pour rester concurrentiel
- Besoin et intention : une main d'œuvre autonome en apprentissage en qui l'entreprise place sa confiance. La formation est offerte à tous les employés qui veulent développer leurs compétences de base et aux contremaîtres qui veulent développer de meilleures capacités de gestion. Les cours rejoignent à la fois les intérêts de l'entreprise et ceux des employés.
- Initiative depuis 2000 : cours en relations publiques pour négocier avec fournisseurs et clientèle, implantation d'une culture de l'apprentissage: droit à l'erreur, partage non-formel des succès au travail, mentorat. Un programme de formation a été mis au point avec le ministère de l'éducation de la N-É : WEP une formation adaptée aux clientèles locales, sur place.
- Financement : formation au travail, financement continu par le propriétaire, tous les cours sont gratuits.
- Compétences: on embauche à N1, évaluation, apprentissage intégré, CE, CG et CT sur les lieux de travail. Importance accordée à l'apport individuel pour l'entreprise.
- Résultante : amélioration continue, esprit d'équipe et d'initiative, mobilité, rétention et polyvalence. Le non-formel et l'informel ont facilité l'introduction des nouvelles technologies. Cette entreprise dont les initiatives ont été documentées deux fois nous laisse croire que les pratiques réflexives sont une façon efficace de faire démarrer l'apprentissage continu, vers le transformationnel qui permet de développer chez les gens la capacité d'identifier leurs besoins de formation.

#### **Lac La Ronge Motor Hotel : une approche holistique, une initiative nécessairement apprenante**

- Secteur tertiaire, hôtel, 65 employés, Indian Band, Lac La Ronge
- Contexte et défi: Décalage culturel à apprivoiser pour obtenir un standard de qualité pour l'hôtel et pour les employés
- Besoin : développer l'éthique et la culture du travail, apprendre à apprendre pour un objectif communautaire et personnel
- Initiative holistique: Workplace Training Puzzle; pour établir une vision commune, veiller aux besoins culturels et personnels de chaque membre pour que l'organisation devienne apprenante avec ses membres
- Financement et expertise: la direction de l'hôtel et le collègue communautaire Northlands College, le Ministère de l'éducation post- secondaire, STEC, Saskatchewan Tourism Education Council et SFLBD, Saskatchewan Force Labour Development Board
- Compétences : Compétences techniques s'appuyant sur CG et CE développées par une stratégie culturelle; conception d'une vidéo inspirée par la tradition orale en langue indienne
- Résultante : accréditation nationale et mobilité tant verticale qu'horizontale pour tous les employés dont les compétences ont été reconnues respectivement dans leurs secteurs, la gestion, le service à la clientèle, les cuisines etc.

## **Annexe 9 : Annexe descriptive des initiatives de développement de compétences pour l'intégration au travail**

### **Passerelle: une initiative pour comprendre l'intégration basée sur l'andragogie, Bathurst, N.-B.**

- Contexte : Projet pilote pour identifier les paramètres d'une intervention andragogique pour les personnes de niveau 2 comme critère d'admissibilité
- Intention : Concevoir une formation andragogique basée sur l'apprentissage signifiant et dans l'action. Accent mis sur la transition du travail instable à une formation donnant accès soit aux études postsecondaires soit pour assurer un meilleur emploi.
- Besoins : Assurer la sécurité d'emploi, remplacer le travail saisonnier par le travail permanent via un perfectionnement accessible sans diplôme de 12<sup>e</sup> année
- Obstacles lors du déroulement de l'initiative: Problème de communication, objectifs de l'initiative compris différemment par les intervenants et les apprenants privilégiant le retour aux études ou l'emploi à court terme. Apprenants de forces inégales pour constituer des cohortes.
- Initiative : Projet pilote CET, approche dite de prompt exécution : s'ajuster en cours de route.
- Compétences : développer les CE liées à l'employabilité dont les compétences génériques des compétences essentielles, par des situations d'apprentissage intégrées
- Fonctionnement : Support individuel important et très utilisé, axé sur les besoins personnels des apprenants.
- Résultante : Le projet prend fin avant terme mais les principes andragogiques sont conservés pour l'élaboration des prochaines initiatives, telle *Mesures d'appoint*.

### **Saint-Arthur : une intention de maintien dans la dynamique de travail, avec accent communautaire, Collectivité de Saint-Arthur, Restigouche, N.-B.**

- Contexte : Fermeture du moulin local, collaboration entre un consultant et le comité de remplacement de la main-d'œuvre.
- Intention : Aider une communauté fragilisée par la fermeture du principal employeur en rassemblant les travailleurs licenciés dans un projet d'action pour leur donner l'occasion de se prendre en main.
- Besoins : Garder le moral, maintenir ses compétences, développer de nouvelles compétences et nourrir leur motivation dans ce qui pourrait devenir un projet communautaire plus durable.
- Initiative : Projets d'action : tables de pique-nique et réparation d'un aréna, occasions d'apprentissage de compétences transférables vers d'autres secteurs
- Compétences : CE, CG et CT intégrées dans l'action

- Logistique: Un consultant offre ses services de programmation, formation et encadrement
- Résultante : Planification et construction, communication et travail d'équipe qui développent aussi le sens de la communauté. La plupart ont retrouvé du travail dans la région, en fabriquant pour certains des tables de pique-nique

### **Tandem : une intention de réintégration à emploi à court ou moyen terme, Restigouche, N.-B.**

- Contexte : intégration de jeunes décrocheurs vers le marché de l'emploi ou vers de retour aux études pour aller chercher les compétences dans un secteur d'intérêt personnel.
- Intention : instaurer une participation des jeunes à un projet de groupe en laissant à chacun le choix du pôle d'intérêt : la construction ou les communications.
- Initiative d'un consultant: la construction d'un chalet sous supervision et le montage des communications pour annoncer l'activité bénéfice au profit de la société culturelle de la région : vendre des billets pour le tirage du chalet. Groupe A : fabrication et groupe B : la promotion du tirage du chalet. Chacun peut s'impliquer dans le domaine de son choix.
- Besoins : développer un sens de l'importance de chacun dans une communauté et motiver des jeunes à apprendre.
- Compétences regroupant des connaissances et des habiletés pour construire, dessiner des plans, apprendre Photoshop et faire un site web etc. Une formation intégrée liée à la fabrication pour 6 personnes et à la production de matériel promotionnel pour les 6 autres.
- Logistique : Le consultant offre ses services de programmation, de logistique et de formation et déniche le financement
- Résultante: Plusieurs concrétisent un choix professionnel, travail ou études.

### **WPP, Work Place Preparation Program : intention d'intégration à l'emploi en général Saint-John Learning Exchange, N.-B.**

- Contexte : l'organisme communautaire prône l'apprentissage continu gratuit pour tous et à tout âge, dans le respect des choix de l'adulte. La communauté a une culture de l'apprentissage dans un environnement positif et supporteur. Liens avec autres organismes pour aborder situation de pauvreté et problèmes relatifs. Les apprenants sont dans une démarche d'employabilité avec des personnes qui ont un profil semblable.
- Défi : convaincre les bailleurs de fonds d'organiser certaines ressources publiques pour répondre aux besoins des adultes et non pas demander aux adultes de répondre aux conditions des programmes. Faire des choix de services qui sont essentiels quand il n'y a pas les ressources pour y parvenir, trouver l'équilibre entre compétences génériques et connaissances en finance et en

santé par exemple. Un défi important est l'intégration des CG, CE et CT car il faut créer des équipes de formateurs en mesure d'offrir une formation intégrée alors qu'il n'y a pas de ressources pour le développement des compétences des intervenants. Il leur faut trouver l'équilibre avec le principe de l'entrée continue, la dynamique des groupes changeants et le besoin de sécurité, concilier une approche holistique avec les exigences d'un retour en emploi dans un échéancier réaliste. Il faut trouver des partenariats ou se greffer à d'autres projets comme dans le cas de WESCan.

- Intention de l'organisme communautaire: Amener les personnes de bas niveau à croire que c'est possible d'intégrer le monde de l'emploi. Permettre à des personnes qui veulent travailler mais qui n'ont pas d'objectif d'emploi particulier de développer les compétences de l'employabilité, de façon générale. Le questionnaire de cas détermine la motivation pour participer à un tel programme. On intègre les personnes de niveau 1.
- Évaluation : le système CAMERA est préférable aux évaluations académiques ; il est adapté à une approche par compétence essentielles, complet mais léger et convivial incluant les personnes de niveau 1, ce qui n'est pas le cas des tests d'évaluation académique.
- Besoins et pistes de solution: Prendre confiance, reconnaître ses acquis, apprendre à les transférer dans le monde du travail. Approche holistique pour répondre à des besoins divers et traiter les barrières multiples qui pourraient entraver le déroulement de l'initiative : par exemple développer la littératie financière pour habiliter les apprenants à résoudre des situations de responsabilité financière qui pourraient entraver leur intégration ou le maintien en emploi.
- Modalités : On intègre les apprenants de niveau 1. Approche thématique hebdomadaire avec entrée et sortie continue sur une période de 32 semaines pour accommoder les apprenants qui ont à gérer d'autres problématiques. C'est un système convivial pour l'apprenant mais incompatible avec le système du ministère, au N-B.
- Obstacles potentiels surmontés par le système d'entrée et sortie continue qui s'ajuste au rythme des personnes
- Initiative : Approche holistique ; des ateliers thématiques, démarche à moyen terme, sans un type d'emploi choisi au départ, on développe les compétences de l'employabilité en général. Chaque semaine on intègre plusieurs compétences et non pas une compétence par semaine. Des projets communautaires avec des documents authentiques. On observe comment une personne agit en contexte ce qui permet de travailler les aspects comportementaux.
- Compétences : Essentiellement les compétences génériques des compétences essentielles et autres compétences génériques : ateliers thématiques reliés au vécu des personnes et qui permettent de travailler et développer plusieurs types de compétences simultanément: on développe savoir-être et compétences de pré emploi, de recherche d'emploi, de cuisine

et nutrition, de communication et travail de groupe, de compétences de base en littératie.

- Aspects communautaire : projets communautaires avec documents authentiques : permet de voir comment une personne est et agit en contexte réels et complexes.
- Fonctionnement: 32 semaines en entrée continue, on peut prendre une pause si nécessaire, sans pénalité et même revenir pour un autre bloc de 39 semaines. On fait un lien avec les entreprises communautaires pour aborder les questions de la pauvreté et de l'emploi durable dans une perspective communautaire. Liens explicites avec les questionnaires de cas. Utilisation stratégique du feed-back comme élément de rétroaction pour ajuster par la suite. Le besoin de traiter une faiblesse pour une minorité permet de faire un apprentissage à tout le groupe.
- Résultante : Bonne rétention, autonomie, placement à l'emploi à moyen terme mais aussi à court terme pour certains. On ne vise pas de qualifications académiques. Les questionnaires de cas remarquent un changement au niveau des compétences. On apprécie l'échéancier prédéterminé. On apprécie la flexibilité du système. Les apprenants côtoient des personnes différentes et apprennent à s'adapter aux nouvelles situations, certains transitent vers l'autre programme et trouvent un emploi.

### **Ties2Work : l'intention d'intégrer un emploi choisi et disponible, Saint-John Learning Exchange, N.-B.**

- Contexte : des entreprises cherchent une main d'œuvre fiable et des adultes veulent travailler.
- Intention de l'organisme communautaire: offrir une formation pour développer les compétences de l'employabilité tout en plaçant les apprenants en situation de stages pour leur permettre de développer les compétences techniques relatives au poste convoité. Cette initiative est supportée par le modèle PTP-WESCan et profite des outils de PTP.
- Défi : les employeurs n'ont pas nécessairement des emplois à offrir qui correspondent aux intérêts des apprenants. Beaucoup de roulement parce que le choix pour l'apprenant doit être significatif
- Besoins de la clientèle: Référés par les services d'emploi et les services sociaux ou autres : On apprécie les changements observables en CG, l'échéancier thématique hebdomadaire, un échéancier relativement court. Un emploi intéressant qui paye un peu plus que le salaire minimum, une entente que l'emploi sera bien là pour eux au terme de la formation.
- Obstacles surmontés: Emplois disponibles limités par le nombre d'employeurs volontaires et par le choix limité de domaines, on facilite par l'entrée continue au programme. On fait des liens avec les OSBL pour aborder les problématiques de la pauvreté, dans une perspective communautaire pour briser les silos.
- Initiative en milieu anglophone: Via le « leadership team » réunissant employeurs institutions d'enseignement et

fonctionnaires, l'employeur manifeste son intérêt et l'apprenant choisit si oui ou non. Une entente ferme est conclue avec l'employeur moyennant bénéfices précisés dans l'entente.

- Évaluation : L'outil CAMERA est pertinent parce que basé sur une approche par compétences, compatible avec la formation et le lieu de travail
- Compétences : Les compétences essentielles et autres compétences génériques ainsi que les CT reliées aux tâches du poste. On traite le programme comme un lieu de travail, les formateurs ont parfois un rôle de superviseur. Évaluation par observation. L'approche par petits groupes est essentielle pour aborder la dynamique du travail.
- Pistes de solutions : Faire correspondre les intérêts des apprenants avec les besoins des employeurs de la communauté. Approche par thèmes intégrant plusieurs compétences, près de la réalité du travail, facilite le transfert et favorise le développement des compétences génériques et permet d'aborder les situations en fonction des diverses personnalités. Un membre du personnel est responsable de gérer les liens avec les employeurs, une ressource indispensable. Entrée continue facilite le recrutement d'employeurs et d'apprenants,
- Fonctionnement : préparation à l'employabilité pendant 9 semaines, plusieurs stages courts en milieu de travail en cours de programme sur une période de 3 semaines et pas seulement à la fin, suivis pour évaluer les CG; une pédagogie par projet, les mains au travail, dans l'organisme, pour préparer au lieu de travail ; une conseillère à l'emploi vient régulièrement rencontrer les apprenants et s'en suit une consultation entre intervenants surtout pour les CG. Accès aux outils de PTP : Camera system (évaluation), workwrite (apprentissage lié aux situations d'emploi)
- Financement : ÉPFT finance la formation et le stage
- Résultante : Autonomie, placement en emploi durable et à court terme. L'entrée continue crée un peu de cohésion mais évite de créer un environnement surprotecteur.
- Rétroaction : un évaluateur externe (conseiller à l'emploi ou gestionnaire de cas) donne une légitimité pour les bailleurs de fonds

### **55 ans et plus : l'intention d'intégration à un emploi dans un secteur ciblé à cause du besoin de main-d'œuvre, Centre de bénévolat de la Péninsule acadienne, N.-B.**

- Contexte : le Centre de bénévolat de la Péninsule acadienne obtient le financement pour mener une initiative 55 ans et plus en comptant sur ses propres ressources en assistance sociale ainsi que de nombreux bénévoles, en collaboration avec le collège communautaire.
- Intention de l'organisme communautaire: Développer les compétences de l'employabilité pour des personnes éloignées du monde du travail, avec multiples besoins pour les placer en situation d'emploi durant 12 semaines, profitant d'un suivi au besoin.

- Culture : L'accueil, l'écoute, le support et le suivi. Ses ressources, des assistants sociaux expérimentés supportés par une équipe de bénévoles. La vision est de comprendre les besoins complexes et d'aider par toutes sortes de moyens à surmonter les barrières dont plusieurs sont évoquées dans « Un chœur de voix » (voir Revue de littérature).
- Initiative : Cette initiative en milieu francophone est un accompagnement au cours de formations portant sur les compétences essentielles abordées par mises en situations ainsi que des ateliers thématiques portant sur la gestion des attitudes interactionnelles ainsi que des ateliers pratiques sur le cv et la recherche d'emploi. La section des compétences professionnelle se déroule au collège communautaire et porte sur des cours dont certains livrent des certifications nécessaires dans de nombreux emplois tels que santé et sécurité au travail. On cible quatre secteurs d'activité en demande de main d'œuvre (santé, secteur manufacturier, service à la clientèle et secrétariat comptabilité), ce qui veut dire que l'apprenant peut choisir un de ces secteurs pour développer au collège communautaire des connaissances et des compétences techniques requises pour un secteur en demande de main d'œuvre. Il arrive qu'on puisse s'ajuster aussi à la demande des apprenants pour offrir une formation de spécialité dans un autre domaine, quand c'est possible.
- Compétences : CE et attitudes liées à l'employabilité dans une culture de l'organisme qui est plus holistique et veut aider à « guérir ». Les formations spécialisées comportent certains cours qualifiants en santé et sécurité, dans les quatre blocs de spécialités.
- Support du CBPA : Assistants sociaux et bénévoles ; plus de travailleurs de rue seraient nécessaires. On semble être dans une logique de réaction et de protection face à beaucoup de situations complexes pour aider l'apprenant à passer à autre chose plus facilement.
- Fonctionnement : 6 semaines, pour les compétences essentielles et génériques de l'employabilité, au CBPA, 3 semaines au collège communautaire pour les compétences professionnelles, 12 semaines d'accompagnement à l'emploi à salaire subventionné. L'apprenant met en pratique la recherche d'emploi.
- Résultante : Reconnaissance pour certains cours du volet technique. La plupart sont encore en emploi l'année suivante (statistiques de l'année précédente, avec 24 semaines de salaire subventionnées au lieu de 12)

### **L'intention d'intégration en formation professionnelle**

#### **District scolaire no 5 : l'intention de qualification pour poursuivre au post secondaire, Bathurst, N.-B.**

- Intention : éviter le décrochage scolaire chez des jeunes dépités comme clientèle à risque.
- Initiative : une formation avec les mêmes objectifs que ceux du parcours normal, mais des moyens différents. Créer une passerelle

entre les dernières années du secondaire et le postsecondaire en modifiant le processus d'apprentissage pour atteindre les mêmes objectifs et permettre l'entrée au collège. Le projet pilote se déroule dans le District 5, dans un local hors de l'école subventionné par un apport de la communauté. Dans les autres districts, ce local hors murs n'est pas nécessairement disponible.

- Besoins et obstacles : Ces jeunes ont besoin de trouver un sens à leurs études ; ils n'ont pas de problèmes d'apprentissage mais manifestent facilement leur démotivation.
- Compétences : CE, CG et compétences générales de l'employabilité plus le développement d'habiletés et d'attitudes qui sont caractéristiques des domaines d'emploi identifiés au début de l'initiative et dont l'acceptation en formation au post secondaire doit être validée au terme des études secondaires.
- Fonctionnement : Des ateliers, des stages courts pour l'observation des milieux de travail, des conversations, un suivi, des activités supervisées qui permettent d'observer les comportements et d'identifier les compétences génériques à développer.
- Logistique : Une éducatrice et une assistante au suivi des comportements et à la gestion des stages d'observation.
- Résultante : le diplôme de 12<sup>e</sup> est accrédité par le ministère. Les objectifs d'apprentissage ciblés pour cette formation sont compatibles avec ceux du collège communautaire en fonction de la famille de programme ciblé. Ce diplôme de 12<sup>e</sup> année ne donne pas accès à tous les programmes, seulement les programmes de profil A

#### **Mesures d'appoint : l'intention d'intégration à une formation professionnelle à court terme, Bathurst, N.-B.**

- Intention : Préparer une nouvelle clientèle adulte à intégrer une formation collégiale de métier sans avoir à faire du rattrapage scolaire académique mais en facilitant l'accès à ces formations spécialisées normalement inaccessibles sans diplôme de 12<sup>e</sup> année.
- Besoins : Travailler dans un métier intéressant, un emploi stable et accessible à court terme.
- Initiative : Formation de 12 semaines pour intégrer au postsecondaire une formation en métier de profil A qui dure une année.
- Compétences : Liées aux tâches du poste, lesquelles ont été établies avec les gens de métier qui sont intéressés à les embaucher par la suite parce qu'ils ont contribué à identifier les objectifs d'apprentissage. La formation intègre l'apprentissage des compétences essentielles et génériques ainsi que les habiletés spécifiques au poste des métiers ciblés.
- Lien à l'emploi : Les employeurs qui ont collaboré à définir les objectifs d'apprentissage ont hâte de les embaucher.
- Résultante : Lueur d'espoir et grande motivation pour une clientèle qu'on a rejoint partiellement via une méthode inusitée – celle des journaux – pour compléter une cohorte établie d'abord avec la collaboration des intervenants habituels

#### **L'intention de qualification pour un emploi stable et bien rémunéré**

##### **Future Works : l'intention qualifiante pour intégrer et maintenir l'emploi, N.-B.**

- Contexte : Un centre de réinsertion à l'emploi cherche à développer les compétences des candidats qui ont de multiples barrières pour obtenir ou conserver un emploi.
- Besoins et intention: Offrir des formations spécialisées où les compétences génériques sont centrales, besoins individuels considérés. Puisque les compétences génériques s'évaluent dans l'action, cette initiative prodigue la formation spécialisée dans des locaux équipés conformément aux besoins de l'enseignement et c'est dans l'action des ateliers que les compétences génériques sont observées, développées. L'idée derrière cette initiative, c'est que les personnes qui perdent souvent leur emploi ont besoin d'un environnement pour leur permettre de stabiliser et développer leurs savoir-être, tout en développant une spécialité qui leur garantira une stabilité.
- Initiative : Future Work offre plusieurs formations qualifiantes en placement durable dans de bonnes conditions.
- Compétences : CT reliées aux tâches du poste de l'emploi visé, CE et CG sont le ciment permettant de consolider les acquis.
- Conditions : Le développement de compétences CE, CG et CT se font sur le site. Un contrôle de chaque étape... les installations le permettent.
- Résultante : On peut suivre l'intégration des CG avec des outils conçus à cet effet et travailler les faiblesses simultanément au développement des CT pour garantir la stabilité en maintien ou en intégration, particulièrement pour des personnes qui avaient des difficultés à conserver leur emploi.

##### **TGV : l'intention d'intégrer rapidement un emploi stable par une formation qualifiante, Le Cap, Comté de Prescott-Russel, ON**

- Contexte : Suite au succès de Perfectionnement en milieu de travail, le CAP ouvre un guichet unique à toute la communauté. Par exemple, parmi plusieurs TGV élaborés selon divers profils, celui *d'aide en alimentation* : on identifie un profil de compétences à développer pour devenir Aide en alimentation et être capable d'intégrer ce domaine d'emploi.
- Défi : Deux défis : le premier, réaliser un montage didactique où le développement de multiples types de compétences se fait de façon intégrée, dans une même intervention éducative, en fonction des adultes peu alphabétisés ciblés et en fonction de la nature de la profession. L'autre défi, la mise en place de partenariats stratégiques pour permettre aux services appropriés d'être mis en commun et offerts de façon simultanée et intégrée.
- Besoins propres au niveau 1 et 2 : développer des formations intégrées et adaptées et les faire reconnaître par des systèmes d'attestation.

- Initiative : Un comité encadreur : trois partenaires de formation de la planification et des orientations du programme. La logistique assumée par un coordonnateur de l'organisme communautaire Le CAP. Le but : adapter diverses formations spécialisées, pour les adultes de niveaux 1 et 2 et ayant de multiples barrières à l'emploi et livrer de la formation intégrée grâce aux partenariats.
- Compétences : professionnelles spécifiques au rôle professionnel tout en poursuivant le développement des compétences d'alphabétisme (essentielles, génériques et langagières)
- La programmation : Le certificat original de 180 heures de formation théorique et 30 heures de stages ciblait des adultes qui travaillaient déjà dans ce secteur d'activité. On a ajouté 150 heures à la composante professionnelle et 198 heures pour développer les compétences de l'alphabétisme et appuyer la composante professionnelle. Le stage est passé à 105 heures. Pour un total de 633 heures sur 22 semaines.
- La coordination : Le coordonnateur du CAP : réunions du comité, inscriptions, recrutement, communications inter partenaires, horaire, échéancier et documents officiels. Une coordonnatrice partenaire du CÉFEO (regroupement de trois commissions scolaires) pour l'ensemble des stages.
- Contributions des partenaires : Infrastructures du Campus d'Alfred de l'Université de Guelph (contenus pédagogiques reconnus, salle de classe et labo de cuisine). CÉFEO : mise à jour et adaptation des contenus, laboratoire informatique et l'actualisation des équipements). Le programme Ontario au travail fournissait un certain financement. Le CAP ; le transport en commun, programme AFB, évaluation, classement AFB, aide à la formation, plan de formation. Le CAP finançait et coordonnait le développement des contenus pédagogiques pour le volet de la formation générale. Tous les partenaires font la promotion du programme.
- Formes d'attestations : un certificat collégial (pour 528 heures en salle de classe et 105 en stages) de l'Université de Guelph, ON, certificat reconnu par le Ministère de la santé de l'Ontario et l'*Ontario Long Term Care Association*. Cette formation accordait 1.5 crédit pour la poursuite des études en *Nutrition et salubrité des aliments* au post secondaire. On accordait des crédits au secondaire et des acquis en formation de base.
- Résultante : Des partenariats durables groupant de trois à quatre entités institutionnelles pour le développement de l'alphabétisme, le maintien et le retour au travail. Le guichet unique est adapté pour la communauté et enfin, la création des TGV; des formations de 22 à 30 semaines qui en quelques mois donnent accès à des emplois qualifiants. Ces initiatives ont conduit à la mise au point du *Modèle intégré pour le développement de l'alphabétisme dans les communautés francophones du Canada*.

### Annexe 10 : Annexe descriptive du « Modèle WESCAN de PTP »

WesCan est un modèle qui s'inspire de l'expérience et des outils de PTP, un organisme œuvrant en Ontario pour le développement de l'alphabétisme. WesCan vérifie ensuite quelles en sont les étapes incontournables de développement des compétences pour l'intégration au monde du travail, quels que soient les objectifs spécifiques ou le milieu culturel, en identifiant les facteurs de succès communs à cinq initiatives qui se sont déroulées avec des clientèles très différentes en des contextes aussi très différents. L'idée est d'identifier ce qui est essentiel à retenir dans toute initiative d'intégration au milieu de travail. L'étendue est générique ce qui rend l'outil très convivial.

#### Modèle PTP\_WESCAN

- Partager les critères de succès
- Identifier les étapes incontournables
- Communes à toutes, quel que soit le contexte.

Trois des initiatives à partir desquelles WESCAN a vérifié les étapes et développé le modèle :

- Ties2Work
- WPP
- FutureWorks

#### PTP-WESCAN :

Tous ces éléments ont été choisis comme distinctifs pour le succès :

1. Le plus fondamental, apporter le milieu de travail au sein de la programmation. Par des activités et du matériel d'apprentissage en contexte pour que tout soit signifiant. *Par exemple, des notions comme les fractions et la ponctuation ne sont pas amenés comme des cibles d'apprentissage mais sont incorporées dans les tâches à accomplir au travail. Le contexte d'apprentissage doit être assez explicite pour que l'apprenant fasse le lien entre ce qu'il apprend et ce qu'il aura à faire effectivement dans son emploi.*
2. Le rôle des instructeurs pour revenir sur les expériences du passé, apprendre les unes des autres et aider à identifier quand les apprentissages sont à mettre en pratique et les problèmes qui peuvent survenir s'ils ne les mettent pas en pratique. *Les instructeurs ont un rôle à jouer en guidant la conversation. Ils peuvent aider les participants à réfléchir sur leurs expériences passées, quand la matière les force à revoir leur attitude et façon de penser; sur comment ils se perçoivent versus le milieu de travail.*
3. Une composante appliquée en milieu de travail réel, dans une cuisine, pour fabriquer des tables de pique-nique etc. . . . *A travers les projets, les participants se préparent à l'intégration au milieu du travail relatif à divers secteurs, tout en améliorant leur santé personnelle, leurs compétences de vie et leur implication communautaire.*

4. Les initiatives réussies vont plus loin que l'apprentissage de la littératie ; elles incluent une dimension holistique, englobant toutes les dimensions de la vie. Cela peut avoir une dimension variable selon les communautés, mais en gros, rien ni aucune étape n'est exclue de l'ensemble si on veut conserver le signifiant. *Les participants ont besoin d'une opportunité pour développer leurs compétences génériques, comme celles qui sont requises pour travailler avec les autres et ils ont souvent besoin d'aide comme par exemple une assistance pour trouver un emploi.*
5. WES fait le pont entre les employeurs de la communauté ; certains programmes coordonnent le placement des participants vers le milieu de travail, *pour mettre en évidence le lien entre leurs apprentissages et le monde du travail ciblé et pour leur faire reconnaître la valeur de ces apprentissages.*

Quelles que soient les initiatives et le contexte, ces 5 ÉTAPES sont essentielles :

1. L'identification des besoins (versus des programmes existants qui ne répondent pas aux besoins, qui pourraient répondre mieux ou que ne nouveaux apprenants pourraient être ciblés par des programmes mieux adaptés)
2. L'allocation des ressources (identifier les besoins en ressources humaines et financières et les sources de financement connexes, ce qui englobe l'équipe de programmation, le développement du matériel et des activités d'apprentissage)
3. Le design de la programmation (explore les liens entre les besoins locaux et les compétences essentielles au travail. Cette étape donne l'opportunité d'être créatif pour que le programme rejoigne le groupe cible, livre un contenu signifiant et garantisse la liaison entre divers services et ressources locales. *Toutes les décisions sur les procédures, les horaires et sur la programmation sont prises compte tenu des besoins et des ressources.*
4. L'implantation comme telle (veiller à ce que les réalisations correspondent aux attentes) : la mise en place de ce qui est pensé à l'étape 3 il faut veiller à ce que la mise en place rencontre les attentes.
5. Le raffinement et l'amélioration de l'approche : ce qui fonctionne et ce qui a besoin d'ajustements. Des améliorations peuvent survenir tout au long du parcours ; surtout ne pas attendre la fin de l'initiative pour les corriger.

## **Annexe 11 : Annexe descriptive du « Modèle intégré pour le développement des compétences du RESDAC »**

### **Un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones au Canada**

RESDAC est l'association qui présente le *Modèle intégré pour le développement de l'alphabétisme chez les francophones, au Canada*.

Ce modèle a été publié en 2011 par la FCAF (maintenant le RESDAC).

Ce modèle intégré présente aussi les grandes étapes incontournables de l'implantation du modèle mais approfondit davantage les montages andragogiques correspondant au monde du travail. Le modèle intègre toutes les catégories de compétences. *Les initiatives TGV en témoignent.*

Modèle proposé par le RESDAC et les initiatives à partir desquelles on a développé le modèle intégré

- Perfectionnement en milieu de travail, guichet unique du CAFA
- Intégration au milieu de travail, de 22 à 30 semaines :  
TGV de Hawkesbury

Les compétences essentielles « *plus* » : Le RESDAC (anciennement la FCAF) prône l'ajout de trois autres compétences essentielles pour les communautés francophones vivant en milieu minoritaire: « les compétences plus » : la transmission de la langue et de la culture française, l'éveil à l'écrit en français, la participation au développement de la communauté.

Les orientations stratégiques suivantes, distinctes et inter reliées:

- un continuum de services pour les personnes apprenantes
- un projet de société pour améliorer les compétences essentielles des francophones au Canada
- des partenariats et des coalitions

Les quatre composantes du modèle à analyser et travailler en relation et simultanément :

- l'analyse du milieu: l'analyse des besoins des apprenants, du contexte socio-économique, du contexte culturel, des ressources éducatives locales.
- la création de partenariats stratégiques : rassembler les ressources éducatives, créer des structures locales de planification, développer des ententes de collaboration et d'interventions stratégiques.
- le montage d'interventions andragogiques adaptées : rattacher les compétences essentielles, les génériques, les langagières et les techniques appropriées pour l'intervention intégrée.
- la rétroaction et la réévaluation des actions. Se mettre en phase d'écoute et de distance critique pour réévaluer les actions, les ajuster, les perfectionner.

## Annexe 12 : Présentations d'outils

**Les outils recensés en annexe :** Cette liste n'est sûrement pas exhaustive car on souligne dans la littérature l'utilisation fréquente d'outils maison.\* (COCDMO). Nous avons tenté de faire des liens entre les outils et les modèles, parce que nous avons réalisé en cours de recherche que les outils présentés en contexte d'une culture de travail donnée sont mieux acceptés lorsqu'ils sont cohérents avec la dynamique choisie par l'employeur ou l'organisme de formation.

### Outils d'apprentissage

#### Les outils d'apprentissage en compétences génériques

En intégration, disponible sur [www.icea.qc.ca](http://www.icea.qc.ca)

#### NCF : un outil non-formel

Nos compétences fortes : Un outil pour les clientèles en intégration au monde du travail « *Encourager la réflexivité, c'est contribuer à la transférabilité des compétences* » ». Une démarche qui ne vise pas l'accréditation au terme du développement de compétences liées à un travail particulier de métier, mais dont la reconnaissance prend forme autour du lien qu'une personne parvient à établir entre ses réussites passées et ses projets d'avenir. Ce lien, ce sont les compétences génériques. Dans le référentiel de l'ICÉA (*Institut de coopération de l'éducation des adultes*), on estime que trois d'entre elles sont essentielles à la capacité de transfert : La facilité à apprendre de ses expériences, la facilité d'adaptation et l'*habileté à communiquer*. L'outil NCF est disponible via l'Institut de coopération en éducation des adultes.

#### L'identification des compétences génériques

Nous portons une attention particulière à la démarche NCF (*Nos compétences fortes*) parce qu'elle répond adéquatement à diverses situations d'intégration au milieu de travail. Parce que les compétences génériques sont liées à la personnalité et se sont développées au cours des expériences de la vie et qu'elles sont appréciées des employeurs, il est plus utile de faire un bilan des compétences valorisantes que de faire une évaluation académique qui risque fort d'être dévalorisante. Conçue au départ pour des personnes peu à l'aise avec l'écrit, cette démarche est devenue un outil transférable dans de nouveaux contextes, favorisant l'émergence de nouvelles applications. L'apprenant s'autoévalue et prend conscience de sa progression, il apprend aussi à reconnaître les compétences chez les autres.\*

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

#### COCDMO

Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre, Reconnaissance des compétences génériques pour les personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées, *Inventaire des outils des organismes communautaires œuvrant au développement de la main d'œuvre*, 2007.

## En milieu de travail : non-formel et informel

### ICÉA\FCCQ :

*Trucs et outils pour favoriser l'apprentissage et la formation dans votre PME.*

Une formation avec un cahier de conseils par étapes et d'exercices pour permettre aux PME de mieux comprendre les enjeux liés à la formation en milieu de travail, de même que l'importance de développer des pratiques de formation simple, efficaces, et intégrées aux opérations de l'organisation. Les gens d'affaires sont invités à explorer cinq pôles d'activités stratégiques qui leur feront découvrir différentes occasions de formation et d'apprentissage dans l'action et qu'il est donc possible de réaliser à l'intérieur d'une petite organisation.

- Résolution de problèmes en groupe
- Apprendre par l'expérimentation
- Tirer des leçons de l'expérience
- Apprendre avec les autres
- Transférer les connaissances

Les retombées prévisibles du développement de compétences professionnelles en milieu de travail :

- Une capacité d'action : une entreprise qui développe toute la gamme des compétences *professionnelles* de ses membres enregistre des gains en efficacité, productivité, créativité. Ce faisant, elle accroît sa capacité d'action. ICÉA -FCCQ
- Une capacité d'adaptation : parce que l'organisation qui développe l'autonomie et la polyvalence de ses membres stimule leur volonté d'apprendre et partager leurs expériences. C'est ainsi qu'elle accroît sa capacité d'adaptation. ICÉA-FCCQ

### Un outil pour évaluer les forces en milieu de travail, pour les compétences génériques

La Matrice de l'apprentissage informel a été conçue pour aider les particuliers et les entreprises à évaluer l'apprentissage en cours d'emploi. Une série d'échelles qui servent à mesurer les compétences essentielles au travail. Échelle validée par le Centre for Education and Work

[www.cewca.org](http://www.cewca.org)

Cet outil mesure le travail avec les autres, la communication orale, la résolution de problèmes, la prise de décision, les aptitudes d'apprentissage. La MAIT mesure aussi la culture de travail (règles non écrites et relations), les compétences en leadership (pour du mentorat, du soutien aux autres, transfert d'apprentissage ou de formation), l'adaptation à la diversité et à la culture.

### CAMERA system, un outil de PTP-WesCan (en anglais, pourrait être adapté et traduit)

Une évaluation diagnostique des compétences en communication et mathématiques.

## **Towes**

Un système d'évaluation adaptée à une approche par compétences. En développement. Accessible en ligne.

## **CLÉ**

Un système d'évaluation sur papier.

## **Signpost, un outil de PTP-WesCan (en anglais, pourrait être adapté et traduit)**

Lignes directrices donnant des paramètres pour l'enseignement au moyen d'activités informelles d'évaluation qui permettent aux instructeurs de programmer efficacement le retour au travail des apprenants motivés à le faire.

## **Les outils d'apprentissage techniques par ordinateur**

Les apprentissages sur mesure en informatique de base.

## **Les formes de support aux apprentissages**

- Tutorat : Ensemble des actions personnalisées, posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'apprentissage (Legendre).
- Mentorat : Le mentorat est un processus officiel ou non officiel lors duquel les travailleurs expérimentés partagent leurs connaissances d'une entreprise ou d'une industrie pour atteindre les objectifs opérationnels d'une entreprise ou les objectifs personnels d'un individu (Service Canada).

## **Les recommandations favorisant l'apprentissage du numérique dans les PME**

- Prouver avec des exemples de pairs respectés que ça fonctionne
- Des banques de cours dans les agences de développement économique
- Une liste des applications les plus appréciées et de recherche pour des cours
- Une liste des différents portails
- Fournir une liste et des recommandations et dire ce qui est disponible.
- Donner accès à des portails comme SKILL SOFT
- Un catalogue sur place pour laisser choisir les employés

## **Les outils de support du BACE**

Les outils du BACE, une sélection : Une banque d'outils produits par le BACE et disponibles sur le site Web du BACE : des outils intéressants qui toutefois doivent être utilisés en contexte de confiance dans l'apprentissage d'une nouvelle culture d'entreprise, ce qui favorise le développement d'habiletés personnelles d'autoévaluation. Hors contexte, ils peuvent être non sécurisants pour le travailleur.

Évaluation des besoins organisationnels : un outil qui semble apprécié et utilisé lors de plusieurs initiatives.

Établir des partenariats pour appuyer l'alphabétisation et l'amélioration des CE

Le BACE a produit un guide sur le mentorat, guide qui fusionne les relations d'aide dans un contexte de confidentialité.

Les autoévaluations, sur papier et en ligne

Les outils de soutien avec exercices non-formels

## **Le langage clair**

Le langage clair est une approche des communications qui place la personne qui lit au premier plan – la communication est centrée sur l'action. La conception graphique claire utilise les aspects visuels de la communication, comme les polices de caractère, le format et les images pour aider les lecteurs et les lectrices à comprendre le message. Le langage clair est un moyen d'aborder la communication de façon inclusive. Il aide à rendre l'information accessible à tous; en ce sens, le langage clair et la conception graphique claire sont des facettes de l'alphabétisation. \* *Clair et simple # 2. Promouvoir des communications claires dans votre municipalité*

## **L'approche par bénéfices recherchés**

*Bénéfices recherchés par l'employeur*

- une main-d'œuvre capable de relever les défis émanant du besoin de nouvelles compétences;
- un effectif plus souple en ce qui a trait aux mutations et aux possibilités d'avancement;
- une main-d'œuvre plus prudente;
- des interventions moins nombreuses de la part des superviseurs pour corriger les erreurs;
- une meilleure communication entre les divers échelons de l'effectif.

*Bénéfices recherchés par le syndicat (Folinsbee) ou*

*Bénéfices recherchés par toute communauté qui souhaite développer le savoir-agir ou le savoir-devenir de ses membres*

- une responsabilisation plus poussée des travailleurs les incitant à exprimer leur opinion sur les questions qui touchent leur milieu de travail;
- la plus grande capacité des travailleurs à réaliser leurs objectifs personnels au sein de leur communauté;
- leur capacité de jouer un rôle plus actif ;
- une meilleure compréhension des conventions collectives ;
- un bassin élargi de travailleurs capables de participer aux programmes de formation mis sur pied.

*Bénéfices recherchés par les employés*

- une plus grande estime de soi;
- la multiplication des chances d'avancement et de mutation;
- des possibilités accrues d'atteindre leurs objectifs dans leur vie privée et leur communauté;
- une plus grande participation aux diverses activités en milieu de travail;
- l'acquisition d'une formation dont ils n'auraient peut-être pu bénéficier autrement.

**L'implantation en milieu municipal (et syndiqué) : une culture du milieu de travail**

Toujours d'actualité en 2012, les recommandations pour l'implantation d'une dynamique d'apprentissage en milieu de travail : la formation est toujours personnalisée et doit mettre l'accent sur ce que les apprenants savent déjà pour qu'ils puissent acquérir de nouvelles compétences. Une évaluation diagnostique est incontournable. On mise sur la confidentialité. L'accent doit donc être mis sur l'amélioration des compétences dans la reconnaissance des aptitudes (Folinsbee).

- Les bons programmes se fondent sur les besoins des travailleuses et des travailleurs et sur leur situation de travail, dans un climat de confiance.
- Les pratiques recommandées par le syndicat sont des approches de groupe et de résolution de problèmes. Le syndicat peut mettre à profit son expérience.
- Les formations doivent répondre aux besoins des apprenants, des employeurs et du secteur.
- On prône une approche normalisée qui repose sur le système métrique, un langage clair, un contenu canadien.
- Accorder des crédits pour l'expérience de travail comme alternative ou supplément aux critères d'éducation formelle.
- Laisser le choix d'un examen oral ou écrit, d'une évaluation individuelle ou pratique au choix.
- Ce sont les gouvernements qui devraient assumer les coûts de ces diverses options.
- Un processus clair à mettre au point d'entrée de jeu pour les travailleurs qui ne réussissent pas l'examen. Un suivi s'impose.

**Conditions de succès pour l'implantation d'une formation en milieu municipal et syndiqué**

- L'employeur doit adhérer entièrement au principe de la formation mais ne pas s'en mêler.
- La confidentialité via des intervenants qui ont un pouvoir décisionnel.
- Une culture de l'apprentissage initiée avec des perfectionnements rejoignant des goûts personnels autant que l'apprentissage des CE

- On suggère que le temps de perfectionnement soit réparti entre l'employeur et l'apprenant, que les heures soient adaptées au contexte et souples.
- La formation s'appuie à la fois sur les pairs disposés à partager leur connaissances et habiletés (programmes incitatifs pour les fonctionnaires bénévoles) à agir comme tuteurs.
- Quand la formation est académique, on obtient l'appui des Collèges communautaires
- L'appui des pairs : des exemples, la collaboration de tous, une coordination assurée par un ou des champions, personnes respectées qui préservent le lien de communication.\* (Nutter)

\* *L'alphabétisation et les compétences de base en milieu de travail, Sue Folinsbee, Secrétariat national à l'alphabétisation, déc. 1994.*

# Bibliographie

Angus, P. Les apprenants sans frontière (Boing Canada Technology), The Interplay Between Formal and Informal Learning for Low Skilled Workers.

Baril, D et Dignard, H., La formation en milieu de travail pour accroître la capacité d'action de votre organisation, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 3 e version, mai 2009

Bélisle, R., Éducation non-formelle et contribution à l'alphabétisme, Ethnologies, vol. 26, no 1, p.165-183.

Bouchard, L. et Cholette, C., Obstacles à la participation des adultes à la formation, au passage entre programmes et conditions de persévérance, Coalition ontarienne de formation des adultes, 2009

Brink, S, répercussions de l'EIACA de 2003, exposé 2006.

Brown, M. et Pelley, J., Établir le lien : De l'éducation à l'emploi, Études de cas sur l'apprentissage des adultes, Centre du Savoir, Conseil canadien sur l'apprentissage, juillet 2009

CAA, EACA, Statistiques sur la formation formelle, non-formelle et informelle, dans une perspective économique, p.35, 2008

CAP, Barrières à l'apprentissage en alphabétisation, rapport de recherche-action, automne 2001.

CEDÉAF, Étude des besoins en information et expertises sur les compétences essentielles dans les communautés francophones du Canada, rapport rédigé par Isabelle Coutant, 2010

Centre du savoir sur l'apprentissage des adultes, La formation de base en entreprise, juillet 2009

CEWCA, Le Centre de l'Éducation et du travail, Matrice de l'apprentissage informel en milieu de travail, et Apprentissage au travail, Université de Winnipeg, 2004

COCDMO Coalition des organismes communautaires pour le développement de la main-d'œuvre, Reconnaissance des compétences génériques pour les personnes en démarche d'insertion et peu scolarisées, Inventaire des outils des organismes communautaires œuvrant au développement de la main d'œuvre, 2007

Commission des partenaires du marché du travail, Diagnostic de la main-d'œuvre dans les entreprises de transformation de produits marins au Québec, février 2010

Conference Board of Canada, Elmsdale Lumber, At the Cutting Edge of Workplace Education.

Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation, La littératie : une clef d'apprentissage et une voie pour la postérité. Plan d'action 2009-2014 pour le Canada Atlantique.

Conseil d'entreprises du NB, Le développement économique du nord-est du Nouveau-Brunswick, juillet 2009.

Conseil sectoriel des produits forestiers, Défis et répercussions : la transition professionnelle des travailleurs licenciés du secteur des produits forestiers du Canada, décembre 2009.

Conseil canadien sur l'apprentissage : EACA, 2008 : L'enquête de 2008 sur les attitudes des canadiens à l'égard de l'apprentissage, CCA\_EACA 2008

Conseil canadien sur l'apprentissage, Les avantages de l'apprentissage fondé sur l'expérience, février 2008.

Conseil supérieur de l'Éducation, En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité, Avis au ministre de l'éducation, du loisir et du sport, Gouvernement du Québec, 2006

Conseil RHiM. La trousse de soutien à la transition des travailleurs du secteur minier, en cinq modules disponibles sur le site WEB du Conseil sectoriel

Conseil sectoriel des produits forestiers, Défis et répercussions : la transition professionnelle des travailleurs licenciés du secteur des produits forestiers du Canada, 2010

CUPE-SCFP, L'alphabétisation est un droit, Programme Alpha du SCFP

CUPE-SCFP, Relever le défi de l'accréditation

Dawson, M., The Value of Informal Learning in the Workplace, Elmsdale Lumber, The Interplay Between Formal and Informal Learning for Low Skilled Workers, case 3

Department of Labor and Workforce Development, Nova-Scotia, WEIP Guidelines, 2010

Dignard, H., Quelques éléments constitutifs du cadre financier d'une stratégie nationale d'accessibilité, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, QC., février 2010

- Direction de la planification, de la recherche et de l'évaluation, Services familiaux et communautaires, Rapport de recherche : Projet de recherche sur les obstacles des clients, décembre 2005
- Direction des services communautaires d'apprentissage pour adulte, Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail. Plan d'action 2010-2013, décembre 2010
- Duchesne C., L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle, Éducation et francophonie, vol. 38, no 1, p.33 à 50. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/039978ar>
- EIACA, 2003, Miser sur nos compétences, résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes, date de parution 2005. Corbeil, J-P, Sommaire en langage clair, 2003, S.C.
- EIACA 1994-1998 Évaluation de la littératie des adultes en Amérique du Nord, EIAA, Étude comparative, Statistiques Canada, 2001
- EIAA : L'apprentissage de la littératie au Canada. Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture, Grenier, Jones, Murray, Gervais, Brink, S.C, # 89-552 [www.statcan.ca](http://www.statcan.ca), Janvier 2008
- Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada, Profil de la communauté acadienne et francophone du Nouveau-Brunswick, sur les données du recensement fédéral de 2006
- Fenwick, T et Gibb, T., Thompson, T.L., Apprentissage informel et travailleur professionnel âgé, pratiques, défis et soutien à l'apprentissage, Conseil canadien sur l'apprentissage, janvier 2010
- FCAE, Fédération canadienne sur l'alphabétisation en français, C'est le temps d'agir, Plan de rattrapage pour l'alphabétisation des adultes francophones vivant en milieu minoritaire, novembre 2007
- Folinsbee, S., L'alphabétisation et les compétences de base en milieu de travail, Secrétariat national à l'alphabétisation, déc. 1994.
- Forum canadien sur l'apprentissage, Monter un argumentaire en faveur du suivi et de l'accomplissement d'un programme d'apprentissage, Évaluation des résultats des programmes d'apprentissage, février 2011
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick, Travailler ensemble à l'alphabétisation des adultes : Stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick, décembre 2009
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick, Programme d'Études selon l'approche par compétences, Compétences essentielles au travail (CET), Niveau 2, mars 2009
- Gouvernement du Québec, Activité de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur La reconnaissance de la formation non-formelle et informelle, Conseil des ministres de l'Éducation,
- Grégoire Réginald inc., La validation de la formation de base chez les adultes, 4 expériences majeures hors du Québec, Les États-Unis, L'Ontario, La France, L'Angleterre, TRÉAQ FP
- Hautecoeur, J.P., Approches écologiques en formation de base, Alpha 2000, 2002, 0.19 à 30.
- ICÉA 2011, Identifier des compétences génériques, pour favoriser l'autonomie des adultes, un référentiel de l'ICÉA. Référentiel de compétences génériques développé par l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICÉA) dans le cadre de l'actualisation de l'outil Nos compétences fortes, publication à venir.
- ICÉA, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, Nos compétences fortes, Manuel des animatrices et des animateurs, Bélisle, R., Montréal, 1995.
- ICÉA, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, La formation en milieu de travail, Pour accroître la capacité d'action de votre organisation, 3<sup>e</sup> version, mai 2009
- ICÉA, Institut de coopération pour l'éducation des adultes, Trucs et outils pour favoriser l'apprentissage et la formation dans votre PME, produit par l'ICÉA, Tournée de formation ICÉA-FCCQ, 2010
- Karsenti, Thierry; Savoie-Zajc, Lorraine; Introduction à la recherche en éducation; Éditions du CRP; Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke; Sherbrooke, Québec, 2000.
- Kaufman, D., Le nouveau paradigme dans l'enseignement médical : comment la théorie peut exercer une influence sur la pratique, Professeur des Sciences de l'Éducation, Dalhousie University, Halifax, allocution tenue à l'Université de Bordeaux, France. [www.cidmefu-bordeaux2.fr/wnantes/texte2.htm](http://www.cidmefu-bordeaux2.fr/wnantes/texte2.htm)
- Landal inc. Évaluation intégrale des besoins de formation en alphabétisation du Nouveau-Brunswick, Présenté aux Partenaires provinciaux, octobre 2002
- Landry, A. La problématique de la formation en contexte de PME : exploration de la e-formation en tant que solution potentielle, Thèse déposée à l'Université du Québec à Trois-Rivières, janvier 2008  
Le centre de l'éducation et du travail, Matrices de l'apprentissage en milieu de travail, Winnipeg, MB, 2004
- Le Conseil économique du Nouveau-Brunswick, Jupia Consultants inc., Le développement économique du nord du Nouveau-Brunswick, juillet 2009

- Lurette, D. Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme, FCAF 2011, RESDAC
- Lurette, D. Pour une juste mesure, Centre d'apprentissage et de perfectionnement, Hawkesbury, Ontario, 2008
- Lurette D. et Dugas, D. Perfectionnement en milieu de travail, Rapport de recherche-action Expérience de guichet unique pour la formation en entreprise à Hawkesbury, CAP, Hawkesbury, Ontario, mars 2000
- Lurette, D. et Dugas, D. Accès-cible, Centre d'apprentissage et de perfectionnement, Hawkesbury, ON, 2003
- Marchand, L. et Lauzon, N., Formation avec TIC en milieu de travail, REFAD, Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada, Université de Montréal, 2005
- Mentorat Québec, Courriel : [info@mentoratquebec.org](mailto:info@mentoratquebec.org)
- Nutter, P., Sioufi, S., Clair et et simple # 2. Promouvoir des communications claires dans votre municipalité. Association canadienne des administrateurs municipaux, Syndicat canadien de la fonction publique, Programme Alpha, Clair et simple, communiquer plus efficacement dans le secteur municipal.
- Nutter, P., Les mots pour l'écrire : guide de l'organisateur pour mettre sur pied un programme d'alpha en milieu de travail municipal, pour ACAM.
- Province du N-B, Un chœur de voix, un rapport de ce qui s'est dit, Un dialogue sur la pauvreté, juin 2009 et Ensemble pour vaincre la pauvreté, Le plan d'inclusion économique et sociale du N-B.
- PTP- Workforce Essential Skills, Putting literacy to Work, WesCan Project, 2009-2011
- Réseau M, Le mentorat pour entrepreneur, octobre 2009, [www.reseauum.com](http://www.reseauum.com), Le réseau de mentorat d'affaires de la Fondation de l'entrepreneurship, 2009
- RHIM, Projet de transition au marché du travail dans l'industrie minière, Rapport final, Gouvernement du Canada par l'entremise du Programme de financement des conseils sectoriels, 2007
- Roy, A., La problématique de la formation en contexte de PME : exploration de la e-formation en tant que solution potentielle, Thèse déposée à l'UQTR, janvier 2008
- Rural and Small Town Program, Université Mount Allison, L'incidence des faibles taux de littératie dans les régions rurales du NB, 2008
- Russel, C. nov. 2008, Éveiller le lion qui dort, Coalition ontarienne des adultes. [www.coalition.on.ca](http://www.coalition.on.ca)
- Shawna Sequeira, Études de cas sur l'apprentissage des adultes, Initiative de formation en milieu de travail en Nouvelle-Écosse, Centre du savoir, Conseil canadien sur l'apprentissage, juillet 2009
- Solar, C., Tremblay, N, Université de Montréal en collaboration avec CDÉAF, Bilan des recherches en français au Canada sur l'apprentissage des adultes : 1997-2007, Centre du savoir, septembre 2008
- Stafford, Pat., Stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick, Consultation auprès des intervenants, rapport sommaire, décembre 2008.
- TRÉAQFP, Mode d'emploi, Le bulletin des compétences essentielles, printemps 2010, no 2.
- Tuijnman, A., Évaluation de la littératie des adultes en Amérique du Nord, Statistiques Canada, 2001
- Université du Québec à Rimouski, Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel, 2004
- Université Mount Allison, Rural and Small Town Program, 2008
- UQR, Université du Québec à Rimouski, Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel, 2004
- Unwin, V., Étude de cas de Pallister Furniture Ltd., Conseil canadien sur l'apprentissage, juillet 2009
- Saunders, R., Les investissements des employeurs dans la formation reliée au travail, Rapport de la table ronde de Halifax, CCA et Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, mai 2008
- UNESCO, L'alphabétisation et la formation de base en français, au Canada. Politiques et dispositifs au Nb, 1999
- Willms, D. et Murray, T.S., EIAA, Acquisition et perte de compétences au cours de la vie, # 89-552-MIF au catalogue – no. 16, Statistiques Canada, 2007



**FANB**  
Fédération d'alphabétisation  
du Nouveau-Brunswick

msiral communication.

**Canada**



Human Resources and  
Skills Development Canada

Ressources humaines et  
Développement des compétences Canada