

# SUR MESURE POUR L'EMPLOI



Une approche intégrée du développement de compétences

## Proposition d'une démarche pour évaluer le projet de formation

Dans le cadre de l'approche intégrée, il est essentiel de mettre en place des mécanismes qui permettent d'évaluer, d'ajuster et de perfectionner les actions. Il ne s'agit pas ici d'évaluer strictement la livraison de la formation elle-même, mais bien toute la démarche du projet de formation, depuis l'analyse des besoins et la constitution du partenariat jusqu'à la fin de l'intervention. Dans ce sens, nous recommandons que cette composante « Évaluation » soit prise en considération dès le début du processus, et qu'elle soit connue de tous les intervenants au projet. En effet, il apparaît important d'évaluer et d'analyser les actions menées tout au long du projet, afin de les ajuster au contexte de façon permanente.

### Mise en œuvre

La composante évaluation de l'intervention repose avant tout sur un mécanisme de collecte des renseignements et des données en cours de projet. Pour cela, il est nécessaire de s'accorder sur la façon et sur le temps accordé à l'évaluation continue. On doit entre autres prévoir des activités de collecte et d'analyse de données avec l'ensemble des intervenants :

- les membres du comité encadreur;
- la coordination;
- l'équipe de formation;
- les personnes apprenantes;
- les employeurs impliqués;
- tout autre partenaire directement impliqué dans le projet de formation.

L'idée de la démarche d'évaluation continue est de comprendre dans quelle mesure l'intervention fonctionne bien ou moins bien, dans le but de l'ajuster et de l'améliorer. Il s'agit aussi de s'intéresser à la dynamique des groupes (apprenants, intervenants, comités), de comprendre l'influence que les individus ont les uns sur les autres, etc. Plus spécifiquement, l'évaluation continue peut permettre de répondre à des questions du type :

- Une fois que le projet est mis en place, comment notre concertation fonctionne-t-elle? Quels sont les points de friction, les éléments à améliorer? Comment s'établit la communication entre les partenaires?
- Comment fonctionne notre système de référence ou de guichet unique? Quels sont les aspects à améliorer?
- Quels sont les résultats de notre premier programme intégré? Les adultes sont-ils satisfaits? Les employeurs sont-ils satisfaits? Que voudraient-ils améliorer? Quel est notre taux de réussite et d'abandon?
- Quelles améliorations devrions-nous apporter à notre deuxième projet intégré, s'il y a lieu?

La collecte de données peut prendre la forme de questionnaires (questionnaires de satisfaction, questionnaires d'évaluation rétrospective, etc.), de groupes de discussion, d'entrevues semi-dirigées, d'analyse statistique, etc.

## La pratique réflexive comme moyen privilégié d'évaluation continue

Dans une approche intégrée, les partenaires et les intervenants devraient se voir comme des chercheurs qui expérimentent, observent et analysent un processus en développement. En étant à la fois des personnes qui agissent, qui apprennent et qui décident, les acteurs impliqués auraient intérêt à se situer dans une démarche réflexive, où l'analyse de l'expérience viendra nourrir le déroulement du projet et sa suite.

Qui plus est, l'élaboration des partenariats stratégiques nécessaires pour la création d'un projet intégré et les montages andragogiques donnant forme à ces interventions exigent beaucoup de discussions et de négociations entre les partenaires. La gestion régulière de l'intervention, surtout lors de la première offre de services, fait appel à des évaluations constantes de différentes composantes du projet de formation, et des situations problématiques qui émergent et doivent être traitées au fur et à mesure. Dans ce sens, une posture de pratique réflexive peut s'avérer très utile pour aborder certaines questions fondamentales ou certains enjeux andragogiques.

À titre d'exemple, un processus de pratique réflexive basé sur les discussions et négociations ouvertes peut répondre à des questions névralgiques comme :

- Comment établir des seuils de réussite des apprenants qui satisfont l'ensemble des partenaires? Certains partenaires institutionnels ont des critères de réussite basés surtout sur des résultats scolaires sommatifs (notes de passage basées sur des tests écrits à la fin d'un cours). D'autres ont des critères basés en partie sur des résultats scolaires sommatifs et formatifs (notes reçues durant le cours et à la fin) et en partie sur la production de travaux. Pour leur part, d'autres pourraient avoir des critères de réussite basés en partie sur la capacité de l'apprenant d'intégrer le secteur d'emploi visé (critères d'employabilité) et en partie sur l'engagement envers le programme (critères de participation à la formation).
- Dans le même ordre de questionnement, quand doit-on retirer un apprenant du programme? Lorsqu'il échoue une activité d'évaluation ou lorsqu'il éprouve des difficultés de participation au programme?

Toutes ces questions cruciales et bien d'autres peuvent faire l'objet d'évaluations continues, de discussions et d'ajustements tout au long de la mise en place et de la gestion du projet de formation.

Qui plus est, une attention particulière devrait être accordée au temps réflexif donné à l'équipe de formation. Les formateurs sont impliqués auprès des apprenants sur une longue période et on se doit de recueillir leur analyse de l'intervention. Pour cette raison, on pourrait proposer aux formateurs plusieurs modalités de collecte de renseignements et de discussion. L'analyse de l'intervention par un formateur peut se faire par écrit, grâce à un journal de bord, par exemple. On peut également mettre en place des « entretiens réflexifs », qui peuvent se dérouler en binôme ou en groupe. On peut aussi choisir d'utiliser un mélange de ces formules. Dans tous les cas, lors des moments d'échange et d'analyse de l'intervention, on devrait rappeler que ces moments sont organisés pour améliorer les pratiques de toutes et tous, pour bonifier l'intervention, et qu'en aucun cas il ne s'agit de faire à ce moment l'évaluation individuelle du personnel. Les relations hiérarchiques, pendant ces discussions, devraient être laissées de côté.

## **Exemple du CAP : volet 4**

### **Évaluation et amélioration continue de l'intervention**

Le CAP et ses partenaires ont su, au cours des années, réajuster la nature des collaborations et des interventions andragogiques dans le cadre des initiatives conjointes de services intégrés pour les adultes moins alphabétisés. La collecte continue de renseignements et de données (tels que les résultats obtenus, les commentaires et les critiques des apprenants, des intervenants et des partenaires) a permis de réajuster certaines actions et d'améliorer les partenariats.

### ***Retour sur l'exemple type et premier TGV du CAP : Le certificat d'Aide en alimentation***

Des modifications importantes ont été apportées au TGV d'Aide en alimentation dès sa deuxième prestation, à la suite des évaluations effectuées auprès de la première cohorte d'apprenantes et des intervenants qui y ont participé. On a d'abord éliminé les ateliers d'écriture et les cours modulaires pour intégrer plus systématiquement le développement des compétences ciblées dans certains autres cours (en alimentation et en communication), car leur format était beaucoup plus apprécié. Par cette intégration, on évitait la distinction trop évidente entre la composante formation professionnelle et la composante formation de base, cette dernière pouvant être perçue comme étant moins importante et facultative du fait qu'elle était moins intégrée au développement des compétences spécialisées en alimentation. On a également éliminé les cours d'anglais langue seconde, car il y avait trop d'hétérogénéité dans le groupe d'apprenantes. On a plutôt intégré des éléments d'apprentissage fonctionnel de l'anglais au travail dans les cours spécialisés en alimentation.

### **Modifications importantes après 10 ans de prestation**

Après avoir offert le programme d'Aide en alimentation pendant presque 10 ans, le CAP et ses partenaires ont cru bon de le modifier de façon significative. Pour ce faire, ils lui ont ajouté le volet Cuisinier étape 1 (ou Aide-cuisinier) afin d'élargir pour les apprenants les possibilités d'emploi dans d'autres secteurs d'activité en alimentation (restauration, hôtellerie, etc.). De plus, cette modification permettait d'éviter une saturation du marché de l'emploi local pour les Aides en alimentation dans les établissements de santé. Le programme est donc devenu le certificat d'Aide en alimentation et de Cuisinier étape 1. Dans ce nouveau certificat à double reconnaissance, la composante de formation professionnelle rattachée à un métier d'apprentissage en Ontario (volet Cuisinier étape 1) a ajouté un quatrième niveau d'intégration (certification ministérielle par le programme d'Apprentissage). Avec ce volet, les finissantes de ce nouveau TGV reçoivent :

- une reconnaissance du ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario comme apprenties pour le métier de Cuisinier, lequel est règlementé dans le cadre de la Loi sur l'apprentissage et la reconnaissance professionnelle. Dans ce métier, il faut compléter une formation pratique de 6 000 heures comme apprenti en milieu de travail et compléter une deuxième étape de formation théorique. Après l'étape 1, l'apprenante peut donc intégrer le marché du travail comme apprentie dans le métier de Cuisinier pour éventuellement recevoir sa carte de compétence lorsqu'elle aura rempli toutes les exigences;
- une attestation collégiale (relevé de notes après l'étape 1, prérequis pour devenir apprenti cuisinier) du Campus d'Alfred de l'Université de Guelph pour le volet Cuisinier apprenti étape 1 ou Aide-cuisinier certifié. À la fin de cette étape, la finissante est également reconnue comme Aide-cuisinier sur le

marché du travail. Ainsi, les finissantes qui ne désirent pas poursuivre les étapes ultérieures de leur formation professionnelle (étape 2 pour devenir Cuisinier certifié ou étape 3 pour devenir Chef cuisinier certifié) peuvent œuvrer comme Aide-cuisinier certifié.

Le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph a fourni les contenus pédagogiques reconnus par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario pour le volet Cuisinier étape 1. Dans le TGV modifié, on a donc étalé la formation professionnelle sur 462 heures. Ce TGV modifié comprend 22 semaines de formation théorique et pratique, en salle de classe et en laboratoire, et 3 semaines de stage en milieu de travail. La formation en classe, qui s'étale maintenant sur 5 jours/semaine à raison de 30 heures/semaine, est répartie comme suit :

<b>Cours</b>	<b>Heures/semaine</b>	<b>Total</b>
<b>Volet professionnel</b> (Introduction aux services alimentaires, Salubrité et sécurité, Préparation des aliments et équipements, Nutrition, Gestion des services alimentaires, Boulangerie et pâtisseries, Techniques culinaires pratiques et équipements; Techniques de cuisson, Théories culinaires, Laboratoires, etc.)	21 heures/semaine X 22 semaines	462
<b>Volet de formation de base</b> (communication écrite et technologie informatique, soutien à l'emploi, préparation au stage, communication orale)	9 heures/semaine X 22 semaines	198
<b>Total des heures de formation</b>		<b>660</b>
Stages en milieu de travail		105
<b>Total des heures d'apprentissage</b>		<b>765</b>

Tiré des réunions d'harmonisation de contenu pour le programme d'Aide en alimentation/Cuisinier étape 1, Centre d'apprentissage et de perfectionnement inc.