RÉSEAU POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISME ET DES COMPÉTENCES

Des approches novatrices en compétences essentielles et documentées : Pour mieux comprendre et agir efficacement

- Rapport analytique -

Février 2016

Document préparé dans le cadre du projet :

SUR MESURE POUR L'EMPLOI

Une approche intégrée du développement de compétences

Recherche, analyse et rédaction

Donald Lurette

Comité de lecture
Isabelle Coutant
Donald Desroches
Normand Lévesque
Gabrielle Lopez
Isabelle Salesse

Révision
Claire Mazuhelli

Mise en page
Nathalie Brunet-Deschamps
Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA)

Équipe de projet
Chantal Choquette
Isabelle Coutant
Karen Geraci
Normand Lévesque
Gabrielle Lopez
Donald Lurette
Marisa Mazzulla

Conseiller au projet
Steve Reder

ISBN 978-1-927667-04-0

Février 2016

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

Les opinions et interprétations figurant dans la présente publication sont celles du RESDAC et ne représentent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.

Canada Le RESDAC reçoit l'appui financier du gouvernement du Canada, par l'intermédiaire du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada (EDSC) et de Patrimoine canadien.

Cette initiative est fiancée dans le cadre de la Feuille de route pour les langues officielles du Canada 2013-2018 : éducation, immigration, communautés.

PRÉAMBULE

Face au nouveau contexte de l'économie du savoir et au monde de l'éducation qui subit des changements majeurs, rapides et continus, le RESDAC a jugé nécessaire d'amorcer un virage important. Ainsi en 2012, le Réseau adopte de nouvelles orientations stratégiques et se dote d'une nouvelle gouvernance. Dès lors, le RESDAC décide de renouveler « ses façons de percevoir l'apprentissage chez les adultes moins alphabétisés et de concevoir la formation pour le développement de l'alphabétisme. Il souhaite porter un regard nouveau sur la situation des adultes moins alphabétisés et sur certaines ressources éducatives qui leur sont offertes[1]».

L'approche intégrée, mise de l'avant par le RESDAC, lie le développement de l'alphabétisme et des compétences à la vie communautaire, familiale et professionnelle. Elle propose des principes directeurs qui encouragent et guident le développement d'approches novatrices à la conception de projets de formation, centrées sur les besoins complexes et multiples d'apprenants adultes ayant de faibles niveaux de compétences et sur leurs contextes socioculturels particuliers.

Le projet de recherche-action *Des approches novatrices en compétences essentielles et documentées : Pour mieux comprendre et agir efficacement* fait suite logique à ce virage. Son but est d'expérimenter, dans quatre provinces canadiennes, des approches intégrées multiservices qui contribuent au développement de bonnes compétences (essentielles, génériques, techniques et langagières), dans une perspective d'employabilité. Ce concept vise à faciliter l'intégration rapide en emploi de l'adulte présentant de faibles niveaux de compétences. Ultimement, le RESDAC souhaite examiner s'il est possible de transférer cette démarche à divers contextes (clientèles, provinces, cultures, etc.) et cerner les conditions propices à son implantation et à sa transférabilité.

L'initiative, désormais appelée *Sur mesure pour l'emploi*, est un projet charnière pour le RESDAC puisqu'il réunit l'ensemble de ses orientations stratégiques et lui permet de pousser plus loin leur réalisation sous la filière compétences et travail. De plus, il lui offre l'occasion de mettre à l'essai, à plus grande échelle, l'approche intégrée multiservices.

Le choix de l'approche intégrée par le RESDAC s'appuie sur plusieurs études qui démontrent que les activités de développement de l'alphabétisme et des compétences qui prennent racine dans la communauté sont davantage garantes de succès et de pérennité, puisque plus étroitement liées aux besoins des apprenants et à ceux de la communauté. Nous croyons que cet ancrage dans la communauté donne lieu au partage des responsabilités liées au développement des compétences et qu'il est une clé du développement durable et de la réussite des apprenants ciblés par cette étude.

Bonne lecture!
Gabrielle Lopez
Directrice générale par intérim et coordonnatrice du projet

[1] Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC). Engagements, Convictions, Réalisations : notre réseau…au cœur des changements économiques et sociaux; Document de présentation; Le RESDAC de la mission aux résultats; Mise à jour Août 2015.

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1 : Introduction et mise en contexte ***9***

Introduction 9

Mise en contexte 9

Le projet Sur mesure pour l'emploi (SME) 10

Une approche multiculturelle pour susciter le changement désiré 11

Les composantes de l'approche intégrée du RESDAC 11

CHAPITRE 2 : Un peu de méthodologie ***14***

1. Intention, but, publics cibles et finalités du projet SME 14

2. La mise en place des expérimentations dans les provinces 15

3. Certaines modalités relatives à la structure de la recherche 17

3.1 Le pôle Action (organiser le changement) 18

3.2 Le pôle Apprentissage (soutenir le changement) 18

3.3 Le pôle Recherche (nouvelles connaissances émergeant du changement) 19

CHAPITRE 3 : Ce qui s'est fait ; brève description des expérimentations et de l'action sur le terrain ***20***

Processus d'implantation provinciale 20

A- Saskatchewan 20

B- Ontario 22

C- Nouveau-Brunswick 24

D- Nouvelle-Écosse 26

CHAPITRE 4 : Certaines analyses qui se dégagent des expérimentations ***28***

1. Point de vue micro: regard sur le continuum d'intégration des pratiques pour organiser l'approche intégrée sur le terrain 28

1.1 Intégration des clientèles de chercheurs d'emploi 28

1.2 Intégration des employeurs du secteur d'emploi visé 30

1.3 Intégration des compétences au montage andragogique 32

1.4 Intégration des ressources des différents partenaires par l'entremise de partenariats stratégiques communautaires 35

1.4.1 Types d'organismes porteurs de dossier et développement des partenariats stratégiques 36

1.4.2 Les différents types de partenaires 37

1.4.3 Différentes stratégies de mise en place des partenariats stratégiques communautaires 38

1.4.4 Les partenariats stratégiques et le montage financier 41

1.4.5 Les partenariats stratégiques et la qualification professionnelle (institutions, employeurs, gouvernements) 44

2. Point de vue macro: regard sur les enjeux andragogiques soulevés par l'approche Carrefour d'intégration auprès des instances publiques et institutionnelles 47

2.1 Enjeux philosophiques 47

2.1.1 D'un paradigme académique à un paradigme de compétences : au niveau gouvernemental 47

2.1.2 D'un paradigme académique à un paradigme de compétences : au niveau des institutions postsecondaires 51

2.1.3 D'un paradigme académique à un paradigme de compétences : au niveau des organismes communautaires 52

2.1.4 Le paradigme proposé par le projet SME soulève des défis de compréhension commune et de résistance au changement 53

2.2 Enjeux politiques et administratifs 56

2.2.1 La complexité interministérielle : quand il y trop de joueurs, personne ne prend le leadership 56

2.2.2 Enjeux politiques au niveau des institutions postsecondaires 58

CHAPITRE 5 : Conditions nécessaires pour la mise en place à grande échelle de l'approche intégrée pour le développement des compétences 60

1. Première condition : Des gouvernements provinciaux (et leurs ministères clés) intéressés, motivés et faisant preuve de leadership pour mettre en place l'approche intégrée à l'échelle provinciale 60

2. Deuxième condition : Créer des espaces de dialogues permanents avec les acteurs clés du secteur de la main-d'œuvre pour que les collectivités s'approprient et mettent en pratique l'approche intégrée 61

3. Troisième condition : Concevoir une stratégie claire pour que les collectivités s'approprient et mettent en pratique l'approche intégrée 62

4. Quatrième condition : Changer les pratiques institutionnelles auprès des chercheurs d'emploi moins alphabétisés 63

5. Cinquième condition : Décloisonner les mécanismes de financement gouvernementaux 65

6. Sixième condition : Développer les capacités des acteurs terrains concernés 66

7. Septième condition : Développer les capacités des acteurs au sein des ministères provinciaux concernés 67

8. Huitième condition : Harmoniser les politiques et les stratégies du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux 69

9. Neuvième condition : Instaurer une composante recherche assurant une compréhension des enjeux liés au développement des compétences de la main-d'œuvre canadienne (connaissance du milieu, compréhension des enjeux, barrière à la formation, etc.) 70

CONCLUSION 72

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 74

ANNEXES ***76***

ANNEXE 1 – Modèle logique du projet « Sur mesure pour l'emploi » 78

ANNEXE 2 – Plan de support andragogique 79

ANNEXE 3 – Fiche descriptive du projet 82

ANNEXE 4 – Revue de littérature 86

ANNEXES 5 – Fiches andragogiques 102

5A. Composante « Analyse de besoins » : Mise en place d'une approche intégrée pour le développement des compétences 102

5B. Composante « Partenariats stratégiques » 107

5C. Proposition d'une démarche pour développer un référentiel de compétences 113

5D. Proposition d'une démarche pour développer un cadre de curriculum fondé sur l'approche par compétences 117

5E. Proposition d'une démarche pour mobiliser et intégrer les ressources des partenaires 122

5F. Proposition d'une démarche pour le développement et la livraison d'un curriculum de formation intégré 129

5G. Proposition d'une démarche pour le évaluer le projet de formation 135

ANNEXE 6 – Plan de recherche par études de cas 139

ANNEXES 7 – Études de cas 159

7A. Étude de cas : Ontario 159

7B. Étude de cas : Nouvelle-Écosse francophone 168

7C. Étude de cas : Nouvelle-Écosse anglophone 179

ANNEXE 8 – Fiche descriptive des projets de formation menés à Edmundston et observés dans le cadre du projet SME 189

ANNEXES 9 – Inventaires de politiques publiques 191

9A. La formation et le développement des compétences des adultes en *Saskatchewan* : Inventaires des stratégies gouvernementales, des politiques et des programmes 191

9B. La formation et le développement des compétences des adultes en *Ontario* : Inventaires des stratégies gouvernementales, des politiques et des programmes 196

9C. La formation et le développement des compétences des adultes en *Nouveau-Brunswick* : Inventaires des stratégies gouvernementales, des politiques et des programmes 224

9D. La formation et le développement des compétences des adultes en *Nouvelle-Écosse* : Inventaires des stratégies gouvernementales, des politiques et des programmes 240

ANNEXE 10 – Analyse langagière (document en anglais seulement : Occupational Language Analysis) 252

CHAPITRE 1 : Introduction et mise en contexte

Introduction

Le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) est un réseau national représentant des organismes dédiés à l'élaboration de services et de programmes voués au développement de l'alphabétisme et des compétences. Entre octobre 2013 et septembre 2015, le RESDAC a mené le projet *Sur mesure pour l'emploi / Design to wok*. L'approche intégrée préconisée dans ce projet, aussi appelée *Carrefour d'intégration*, permet aux adultes moins alphabétisés d'accéder à des programmes efficients, efficaces et signifiants qui favorisent leur intégration rapide sur le marché du travail. Par ce projet, le RESDAC aspirait à mieux répondre aux besoins des adultes moins alphabétisés.

Financé par le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles (BACE) d'Emploi et Développement social Canada, le projet d'une durée de deux ans s'est déployé dans quatre provinces, avec l'objectif de soutenir huit sites d'expérimentation de l'approche intégrée adoptée par le RESDAC. *Sur mesure pour l'emploi* visait à appuyer deux sites d'expérimentation, l'un francophone et l'autre anglophone, dans chacune des quatre provinces suivantes : le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario et la Saskatchewan. Le projet a été mené en collaboration avec les gouvernements provinciaux respectifs.

Depuis de nombreuses années, le RESDAC a développé une expertise unique sur le développement des compétences des adultes en français au Canada. Les éléments contextuels suivants sont le fruit de nos observations et de notre analyse de l'état de l'alphabétisme dans les communautés canadiennes, et des systèmes en place pour répondre aux besoins de développement de compétences des adultes de ces communautés.

Mise en contexte

Au Canada, les adultes moins alphabétisés participent peu aux programmes de formation Le Canada affiche des taux de participation à la formation liée à l'emploi et au milieu de travail plus faibles que ceux de nombreux pays développés. On constate notamment des difficultés sur le plan du recrutement et de la rétention des apprenants moins alphabétisés.

De plus, nous concentrons souvent les ressources en formation des adultes sur les effectifs les plus qualifiés. Certaines études et analyses soulèvent des failles importantes sur le continuum des services de formation dans certaines régions. L'offre de services ne répond pas aux besoins d'employabilité des adultes moins alphabétisés, puisqu'elle est élaborée en fonction des besoins institutionnels et dans une perspective linéaire et académique, ce qui répond davantage aux populations mieux alphabétisées. Très peu d'initiatives de formation qualifiantes sont conçues en fonction des besoins multiples et complexes des adultes moins alphabétisés qui cherchent à s'intégrer en emploi, et ceux des employeurs en recherche de main-d'œuvre compétente.

Les personnes sans emploi ont accès à divers systèmes parallèles de soutien à l'emploi et de formation qui procèdent trop souvent de façon unilatérale. Paradoxalement, ces systèmes entraînent beaucoup de chevauchements non désirés mais bien peu d'actions conjointes. Qui plus est, dans plusieurs contextes, les programmes ne répondent pas nécessairement de façon adéquate aux exigences de perfectionnement et de formation du marché de l'emploi, et par ricochet, des chercheurs d'emploi qui tentent de s'y intégrer. On constate toujours des besoins accrus, voire des pénuries de main-d'œuvre qualifiée dans plusieurs secteurs.

Dans ce sens, il arrive trop souvent que les adultes moins alphabétisés ne puissent bénéficier de programmes qui les aident à développer les compétences et à acquérir les qualifications dont ils ont besoin pour occuper un emploi dans des délais réalistes et relativement courts. Les programmes de formation propres à une profession exigent fréquemment que les apprenants moins alphabétisés s'engagent de façon linéaire ou par étape dans des parcours de formation onéreux. On leur propose de développer d'abord leurs compétences de base (programmes d'alphabétisation, programmes de compétences essentielles, programmes de formation de base), les menant par la suite vers les études secondaires (diplôme d'études secondaires, GED, programmes d'équivalence du secondaire). Tout ceci se déroule avant même qu'ils ne participent à un programme de formation qualifiante. Dans bien des cas, les adultes mettent des années à obtenir une certification ou une qualification, alors qu'ils se fraient un chemin dans les dédales de programmes de formation non créditée, liée à l'employabilité, au rattrapage académique ou au développement de certaines compétences. Le plus souvent, ces apprenants vivent des frustrations face à la complexité et à la longueur des processus, puis abandonnent avant d'avoir atteint leurs objectifs. Par surcroit, cette approche linéaire mobilise énormément de ressources, posant problème aux bailleurs de fonds publics et privés.

Le projet Sur mesure pour l'emploi (SME)

Le RESDAC estime qu'il est temps de procéder autrement. L'heure est venue de s'éloigner des programmes conçus comme des stationnements (*parking lot approach*) et de miser sur la notion de *Carrefour d'intégration* (*busy intersection*), où les programmes et les services se recoupent de manière efficace et signifiante dans un même espace-temps. Cette approche intégrée axée sur les besoins de la communauté (dans ce cas-ci individus et employeurs) réunit des ressources (programmes et services) de sorte qu'ils offrent des interventions efficaces, adaptées aux besoins, aux objectifs, et aux compétences recherchées des apprenants adultes (chercheurs d'emploi) et des employeurs locaux. Par le projet *Sur mesure pour l'emploi*, le RESDAC a profité d'une excellente occasion d'expérimenter l'implantation de l'approche *Carrefour d'intégration*. Depuis 2010, le RESDAC mène des recherches sur cette approche novatrice qui a connu du succès à petite échelle en Ontario[1] et dans une plus large mesure aux États-Unis, en Angleterre et en Australie. *Sur mesure pour l'emploi* permet de jeter un regard sur les conditions nécessaires à la mise en œuvre de cette approche afin d'en stimuler l'adoption plus répandue.

Certains éléments nous indiquent qu'on peut changer les façons de faire auprès des adultes moins alphabétisés et qu'il faut développer une meilleure articulation entre les diverses ressources du système d'éducation des adultes et d'employabilité. **Comment peut-on articuler ce changement de paradigme pour les apprenants moins alphabétisés du Canada?** C'est notamment à cette question que ce projet tentait de proposer des réponses s'appuyant sur des expérimentations en cours au Canada. Le projet visait donc à mettre en lumière *les conditions nécessaires à la mise en place de l'approche intégrée*.

Conséquemment, l'objectif principal du projet *Sur mesure pour l'emploi* était essentiellement de répertorier les conditions propices au développement, à la mise en œuvre et à l'offre d'une programmation s'appuyant sur l'approche intégrée à l'intention des adultes moins alphabétisés. Ces conditions seraient consignées à partir d'expérimentations terrains qui s'éloignent du paradigme académique prédominant, privilégiant plutôt un paradigme andragogique qui vise le développement stratégique des compétences favorisant une intégration au travail plus efficace pour les chercheurs d'emploi. La programmation intégrée est une approche qui s'applique à rehausser, de façon concomitante, les compétences essentielles, les compétences génériques,

[1] L'approche intégrée prônée par le projet SME est le fruit d'une pratique réflexive du Centre d'apprentissage et de perfectionnement (CAP) de Hawkesbury en Ontario, nourrie sur une période de 20 ans et bonifiée par la pratique réflexive du RESDAC dès 2010. Les différentes composantes de cette approche ont d'abord été conçues en fonction des besoins des adultes moins alphabétisés, mais aussi dans le but d'éliminer les nombreux obstacles qu'ils rencontrent.

les compétences langagières et les compétences techniques des adultes ayant un faible niveau d'alphabétisme.

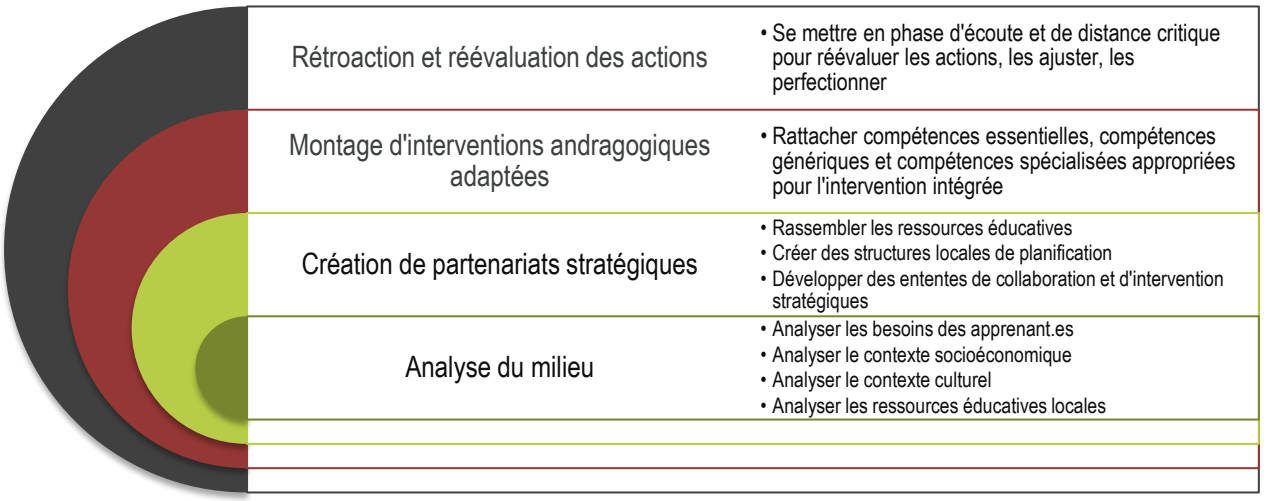
Une approche multiculturelle pour susciter le changement désiré

L'un des niveaux de changements visé à long terme par le projet SME était d'apporter des modifications ou des transformations dans les organisations et les systèmes qui influent sur le développement des compétences des adultes francophones moins alphabétisés. Or, les mécanismes ciblés pour favoriser le changement désiré sont en grande partie tributaires de fonds publics. Ils sont également tributaires de politiques et de pratiques éducatives publiques, lesquelles font habituellement partie d'un cadre d'administration publique provincial qui dépasse les impératifs de fonctionnement propres à une communauté culturelle minoritaire. Dans ce sens, il nous semblait logique d'opter pour une approche stratégique de recherche-action multiculturelle, auprès de groupes anglophones, francophones, autochtones ou groupes issus de l'immigration. Ceci nous permettrait d'une part, de bien comprendre les systèmes publics (programmes) et privés (milieux de travail) qui influent sur les mécanismes de développement de compétences de tous les Canadiens moins alphabétisés, et d'autre part, de proposer des pistes de changements qui prennent en compte le fonctionnement de ces systèmes. Nous entendions ainsi générer de réelles incidences, tant dans les contextes majoritaires que minoritaires partageant ces systèmes.

Les composantes de l'approche intégrée du RESDAC

Le Schéma 1 suivant illustre les quatre composantes principales de l'approche intégrée préconisée par le RESDAC, c'est-à-dire : l'analyse du milieu, la création de partenariats stratégiques, le montage d'interventions andragogiques adaptées ainsi que la rétroaction et la réévaluation des actions.

SCHÉMA 1 : UNE APPROCHE INTÉGRÉE EN QUATRE COMPOSANTES



Rétroaction et réévaluation des actions	• Se mettre en phase d'écoute et de distance critique pour réévaluer les actions, les ajuster, les perfectionner
Montage d'interventions andragogiques adaptées	• Rattacher compétences essentielles, compétences génériques et compétences spécialisées appropriées pour l'intervention intégrée
Création de partenariats stratégiques	• Rassembler les ressources éducatives • Créer des structures locales de planification • Développer des ententes de collaboration et d'intervention stratégiques
Analyse du milieu	• Analyser les besoins des apprenant.es • Analyser le contexte socioéconomique • Analyser le contexte culturel • Analyser les ressources éducatives locales

Les quatre composantes de cette approche ne doivent pas s'implanter de façon linéaire ou par étape, mais devraient naturellement se mettre en place par des boucles de développement en spirale, où les composantes s'entrecoupent dans le temps et se développent sous l'influence des unes et des autres. Dans ce sens, le développement de cette approche est ancré dans une démarche de pratique réflexive, où l'on questionne constamment ce qui se passe et où l'on s'ajuste aux changements qui s'opèrent[2].

C'est dans cet esprit de pratique réflexive que s'est développé le projet SME. Vous trouverez dans le chapitre qui suit, la présentation la méthodologie qui reflète cet état d'esprit.

[2] Pour en connaître davantage sur l'approche intégrée du RESDAC, vous pouvez consulter le document *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*, dont vous trouverez les informations dans les références bibliographiques.

CHAPITRE 2 : Un peu de méthodologie[3]

1. Intention, but, publics cibles et finalités du projet SME

Intention

L'intention du projet de recherche SME était de favoriser, dans les milieux de l'éducation des adultes et du développement de l'employabilité, l'utilisation d'une approche intégrée auprès des adultes moins alphabétisés afin que ces derniers aient accès à des parcours de développement de compétences qui soient efficaces et pertinents pour l'intégration en emploi à court terme.

Le projet s'intéressait particulièrement à quatre objets de recherche pour appuyer une approche intégrée de développement stratégique des compétences :

1. De nouvelles pratiques de partenariats stratégiques communautaires inter-organismes pour intégrer des ressources.
2. De nouvelles pratiques de conception d'une intervention s'appuyant sur des ressources intégrées.
3. De nouvelles pratiques de développement et de livraison de la formation axées sur l'approche par compétences.
4. De nouvelles pratiques de gestion de projet de formation qui prennent en compte les politiques publiques, pour favoriser la mise en place des conditions nécessaires à l'approche intégrée.

But

Le but du projet SME était ***d'étudier les conditions nécessaires pour appuyer dans les communautés la mise en œuvre de l'approche intégrée*** préconisée par le RESDAC.

Publics cibles

Le projet SME ciblait deux publics distincts, soit les intervenants des sites d'expérimentation et les décideurs au sein de l'appareil gouvernemental. Ces auditoires présentent les caractéristiques suivantes :

- **Acteurs locaux dans chacun des sites d'expérimentation**
  - Responsables de la mise en œuvre des sites d'expérimentation
  - Membres des comités d'encadrement locaux
  - Conceptrices/concepteurs de programmes
  - Formatrices/formateurs
- **Décideurs clés, c'est-à-dire les personnes qui, par leur rôle, ont le pouvoir d'influencer les politiques et les programmes gouvernementaux et peuvent faciliter l'élaboration et l'offre de projets de formation intégrés**
  - Dans chacune des quatre provinces où il y a des sites d'expérimentation

[3] Le modèle logique présenté en annexe 1 illustre le cheminement critique du projet SME. Ainsi, cette chaîne de relations démontre les liens qui existent entre :

a) Les stratégies qui guideront les activités à entreprendre.
b) Les auditoires cibles et les intrants qui contribueront à la réalisation du projet.
c) Les extrants qui seront produits ou qui découleront des activités.
d) Les résultats immédiats visés.
e) Les résultats ultimes que l'initiative souhaite accomplir.

Finalités du projet

Le projet *Sur mesure pour l'emploi* visait l'atteinte de quatre résultats immédiats auprès des publics cibles, c'est-à-dire :

1. Les intervenantes et intervenants des huit sites d'expérimentation ont une connaissance et une compréhension accrues des tenants et aboutissants dans la mise en œuvre d'une programmation intégrée.
2. Les décideurs ont une connaissance et une compréhension accrues des tenants et aboutissants dans la mise en œuvre d'une programmation intégrée.
3. Les intervenantes et intervenants des huit sites d'expérimentation ont une capacité accrue dans la mise en œuvre d'une programmation intégrée.
4. Les décideurs ont une capacité accrue dans la création de conditions propices au développement et au soutien d'une programmation intégrée.

Grâce à la réalisation du projet SME, le RESDAC souhaite qu'à long terme :

1. Les collectivités s'approprient et mettent en pratique une approche intégrée.
2. Les politiques et les programmes influençant le développement des compétences des adultes moins alphabétisés soutiennent une approche intégrée.

2. La mise en place des expérimentations dans les provinces

Pour lancer le projet SME, le RESDAC a collaboré étroitement avec des représentants des gouvernements de chacune des quatre provinces afin de déterminer les organismes locaux qui pourraient devenir des sites d'expérimentation. Il était prévu que l'approche intégrée soit mise à l'essai dans quatre provinces : au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse, en Ontario et en Saskatchewan. Dans chacune des provinces, deux organismes, l'un francophone et l'autre anglophone, ont été recrutés à titre de laboratoires où seraient testées les différentes composantes de l'initiative SME. Les organismes porteurs de dossier autour desquels les projets locaux devaient graviter étaient les suivants :

- **Au Nouveau-Brunswick**
  - Bureaux régionaux du ministère de l'Éducation postsecondaire et du Travail – sites anglophones et francophones
- **En Nouvelle-Écosse**
  - Équipe alphabétisation de la Nouvelle-Écosse, Tusket – site francophone
  - *Digby Area Learning Association*, Digby; Futureworx, Truro – site anglophone
- **En Ontario :**
  - Centre de formation Nipissing, Sturgeon Falls – site francophone
  - Job Skills, Markham – site anglophone
- **En Saskatchewan :**
  - Collège Mathieu, Saskatoon – site francophone
  - Parkland College, Yorkton – site anglophone

En cours de projets, des modifications ont été apportées quant au choix de certains sites d'expérimentation. Les travaux réalisés dans l'ensemble des sites d'expérimentations sont présentés au chapitre 3.

Le rôle des organismes porteurs de dossier pour chaque site d'expérimentation

À chacun des huit sites d'expérimentation, un organisme porteur de dossier supervisait l'implantation de l'approche intégrée. Il pouvait exécuter lui-même les tâches ou encore superviser les partenaires choisis dans l'exécution des activités. Le projet SME était à la recherche de porteurs de dossier qui seraient en mesure de reconnaître toute l'importance de travailler de façon novatrice pour mieux servir les adultes moins alphabétisés. Les sites de mise en œuvre devaient notamment :

- Mettre au défi certaines de leurs pratiques et être disposés à explorer des façons novatrices de travailler à l'aide des ressources fournis par le projet.
- Mettre en œuvre l'approche intégrée que l'on nommera aussi *Carrefour d'intégration*.
- Nouer des partenariats stratégiques avec des organismes locaux pour déterminer les manières de réaffecter les ressources locales.
- Réaffecter les ressources des services actuels vers l'élaboration et la prestation d'une programmation inspirée de l'approche *Carrefour d'intégration*.
- Intégrer les quatre composantes de l'approche intégrée décrites au Schéma 1.

Tout au long du projet, les organismes porteurs de dossier collaboraient avec le conseiller andragogique et les chercheurs de l'équipe du RESDAC. Les organismes responsables veillaient à ce que les principaux partenaires locaux partagent avec l'équipe de recherche des renseignements ainsi que leurs réflexions et leurs expériences quant au processus d'expérimentation.

Les interventions inspirées de l'approche Carrefour d'intégration

Dans le cadre de *Sur mesure pour l'emploi*, l'expérimentation de l'approche *Carrefour d'intégration* exigeait des partenaires locaux qu'ils conçoivent, à **l'intérieur d'une seule intervention éducative**, un projet de formation comprenant les caractéristiques suivantes :

- Centré sur une profession présentant des possibilités d'emploi à l'échelle locale.
- Axé sur des tâches liées à la profession ciblée, lesquelles peuvent être soutenues par le développement stratégique de compétences techniques, essentielles, génériques ou en langue seconde, selon les besoins du secteur d'emploi en question.
- Axé sur la mise en application concrète des compétences.
- Inclure des placements en milieu de travail dans la communauté.
- Mener à une qualification ou à une certification professionnelle; générer des certifications ou attestations qualifiantes reconnues par l'industrie et par les instances publiques (gouvernement, institutions postsecondaires), permettant aux apprenants d'obtenir des emplois stables, signifiants et raisonnablement rémunérés.
- Offrir une intervention unique et intégrée aux apprenants moins alphabétisés en éliminant la nécessité de poursuivre une formation ultérieure à la suite de l'intervention.
- Être relativement court, c'est-à-dire dans un délai de moins d'un an.
- Reposer sur des partenariats stratégiques avec d'autres fournisseurs de services et employeurs pour optimiser les ressources locales, réduire les obstacles des chercheurs d'emploi et améliorer les résultats.

En résumé, pour assurer la réussite et la pérennité de l'approche intégrée proposée, le porteur de dossier devait tenter de mettre en place dans sa communauté les conditions nécessaires pour appuyer l'approche *Carrefour d'intégration* préconisée par le projet SME puisque cela correspondait à notre objectif de recherche-action.

Tout au long de la démarche d'expérimentation, le porteur de dossier et ses partenaires communautaires devaient s'engager dans une démarche de pratique réflexive commune. Dans ce sens, il importait pour eux de se mettre constamment en phase d'écoute et de distance critique afin d'évaluer et de réévaluer les actions pour bien expérimenter l'approche.
Ces retours critiques sur l'action devaient leur permettre de réajuster et de perfectionner l'intervention en fonction du contexte. Tout devait rester souple et perfectible. Il fallait instaurer avec les partenaires une dynamique d'ouverture et d'adaptation aux changements, particulièrement au début du montage des interventions.

La nature des ressources et du soutien mis à la disposition des sites d'expérimentation

Le soutien offert aux huit sites d'expérimentation des quatre provinces prenait différentes formes :

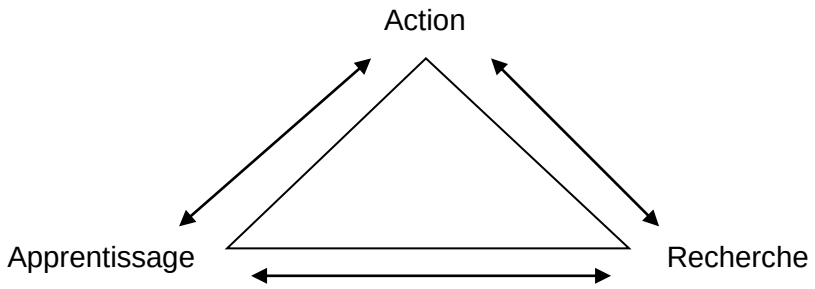
- L'appui d'un conseiller andragogique qui fournissait de l'accompagnement et des conseils pendant toutes les étapes de l'initiative.
- Des chercheurs qui procédaient à la collecte et à l'analyse des données provenant des expérimentations et portant sur le processus, les défis et les réalisations de la démarche.
- Une aide financière annuelle de 18 000 $ (maximum de 36 000 $ pour l'ensemble de l'intervention) était mise à la disposition de chacun des sites pour couvrir les coûts associés à leur participation au projet[4].
- Une personne responsable de la coordination du projet.

3. Certaines modalités relatives à la structure de la recherche

Le projet de recherche-action[5] a été organisé en fonction de trois pôles distincts :

1) ***la pratique de l'action***, effectuée pour mener des changements désirés, dirigée par les acteurs impliqués;

2) ***la pratique de l'apprentissage continu*** des acteurs afin qu'ils puissent se prendre en charge pour soutenir les changements désirés et : 3) ***la pratique de la recherche*** pour dégager de nouvelles connaissances.



[4] Cependant, les sites d'expérimentation devaient autant que possible avoir recours aux ressources et aux structures communautaires existantes de sorte à favoriser la pérennité de l'approche. Les ressources du projet étaient allouées pour couvrir les coûts qu'investiront les sites dans les activités propres au projet, ne faisant pas habituellement partie de leurs activités régulières.

[5] La recherche-action est implicitement une démarche subjective; l'action contamine la recherche et vice-versa, c'est inévitable. Les questions de recherche évoluent au fur et à mesure que l'action et les apprentissages prennent forme. Ainsi, il doit exister un dialogue entre la recherche, l'action et l'apprentissage réflexif.

3.1 Le pôle Action (organiser le changement)

Mise en œuvre des expérimentations de l'approche *Carrefour d'intégration* dans les huit communautés pilotes. Les expérimentations se déroulent selon un échéancier réaliste (moins d'un an) et répondent ainsi aux besoins des chercheurs d'emploi et à ceux du secteur d'emploi visés. Les expérimentations contribuent à l'élaboration de nouvelles pratiques andragogiques, telles que décrites au début de ce chapitre, sous la rubrique *Intention*.

Questions de recherche portant sur le pôle Action

- Est-ce que les expérimentations ont permis de mettre en place les conditions nécessaires à l'élaboration des nouvelles pratiques recherchées? Si oui, quelles sont ces conditions? Si non, quelles sont les conditions manquantes?

Support andragogique fourni par SME pour soutenir le pôle Action (voir l'annexe 2 Support andragogique)

- Clarifier avec les partenaires les concepts de base et les composantes de la mise en œuvre de l'approche intégrée.
- Faire connaître les ressources existantes qui seraient pertinentes en fonction des étapes de développement de chacune des expérimentations.
- Mettre en lien les autres acteurs du projet entre eux, ou avec des personnes ressources hors projet.
- Offrir de la rétroaction sur les produits et les résultats émanant des expérimentations.
- Participer à des sessions de travail, de réflexion sur place ou à distance lorsque possible.

3.2 Le pôle Apprentissage (soutenir le changement)

Les intervenants engagés dans les expérimentations se forment à l'approche andragogique intégrée; par la pratique réflexive ils prennent conscience de leurs pratiques, sont critiques et sont capables de les modifier au besoin en fonction des changements désirés.

Questions de recherche portant sur le pôle Apprentissage

- Dans quelle mesure les compétences professionnelles des acteurs ont été développées pour favoriser l'offre de l'approche intégrée, à chacun de leur niveau de responsabilité? Quelles conditions ont favorisé l'apprentissage continu des acteurs de l'intervention? Quelles conditions étaient manquantes?

Support andragogique pour soutenir le pôle Apprentissage

Appuyer, par un encadrement continu, le développement professionnel des intervenants (ressources humaines) afin qu'ils participent et contribuent de manière efficace et critique aux expérimentations et aux changements souhaités.

- Organiser des activités d'apprentissages (*learning events*) dans différentes provinces pour discuter des résultats des projets avec les acteurs concernés et planifier les suites possibles au projet dans les provinces respectives.
- Organiser des groupes focus en fin de projet : un pour les intervenants et un pour les fonctionnaires impliqués, dans les quatre provinces participantes. Ces sessions avaient pour but de faire un retour réflexif (post-mortem de groupe) sur les résultats du projet et les apprentissages réalisés.
- Mettre en ligne un sondage destiné aux intervenants et aux fonctionnaires dans les quatre provinces afin de suivre l'évolution de leur compréhension des différentes composantes de l'approche intégrée du projet SME.

3.3 Le pôle Recherche (nouvelles connaissances émergeant du changement)

Étudier les dynamiques de changements que susciteront les expérimentations de l'approche *Carrefour d'intégration* dans leur communauté respective; comprendre ces changements, les exprimer de façon explicite pour générer de nouvelles connaissances. Les nouvelles connaissances contribuent à une meilleure compréhension des conditions nécessaires à la mise en œuvre de l'approche *Carrefour d'intégration* (stratégies, processus et mécanismes des meilleures pratiques, ressources humaines …) afin de reproduire les changements désirés ailleurs au Canada. Vous pouvez consulter le plan de recherche à l'annexe 6.

Questions de recherche portant sur le pôle Recherche

- Est-ce que la démarche SME permet de mieux comprendre les enjeux émanant des changements désirés, et ce, à différents niveaux de pratiques propres à l'approche *Carrefour d'intégration* (partenariats stratégiques communautaires, conception des interventions, formation des apprenants, prise en compte des politiques publiques)?
- Est-ce qu'elle permet de mieux comprendre les conditions nécessaires pour que la mise en place de l'approche *Carrefour d'intégration* soit transférable dans d'autres communautés canadiennes?

Support andragogique pour soutenir le pôle Recherche

- Appuyer les acteurs du projet par diverses activités de recherche :
- Élaborer une revue de littérature (voir à l'annexe 4) sur l'approche intégrée; clarifier les définitions et les concepts, répertorier et analyser les recherches sur le sujet.
- Élaborer quelques études de cas; décrire certaines expérimentations terrains, les activités menées, les défis rencontrés, la démarche de mise en œuvre.
- Élaborer des fiches andragogiques (voir l'annexe 5) portant sur différentes composantes de l'approche intégrée du RESDAC, offrant des pistes d'action pour faciliter la mise en place de l'approche sur le terrain.
- Élaborer des inventaires de politiques publiques, directives, programmes et stratégies dans les provinces participantes, notamment sur les thèmes suivants : les politiques et directives encadrant les interventions en éducation des adultes; les politiques et directives liées aux programmes de soutien aux prestataires; les stratégies gouvernementales de promotion de l'apprentissage, du développement des compétences et du développement de la main-d'œuvre ainsi que l'organisation du système et des structures des services.
- Élaborer un cadre d'évaluation : accompagner l'équipe dans le processus d'évaluation; mesurer l'évolution de l'atteinte des résultats immédiats selon les indicateurs de rendement et par des évaluations formatives et sommatives, en collaboration avec les membres de l'équipe du projet SME.

CHAPITRE 3 : Ce qui s'est fait ; brève description des expérimentations et de l'action sur le terrain

Processus d'implantation provinciale

Dans le cadre du projet *Sur mesure pour l'emploi*, les sites d'expérimentation étaient déterminés à l'aide des avis de représentants de chaque gouvernement provincial. Le projet SME a opté pour une approche provinciale pour se rapprocher des ressources disponibles et des enjeux touchant le développement des compétences, l'employabilité et la formation des adultes. Il a donc fallu agir avec les membres du RESDAC, certains acteurs des communautés anglophones, autochtones et immigrantes, et les gouvernements provinciaux. Dans ce sens, le RESDAC a privilégié la participation volontaire des provinces, car le succès des projets à court et à long terme dépend surtout de ce niveau de gouvernement. C'est au palier provincial que s'élaborent les politiques publiques en éducation des adultes et en employabilité, et que s'articule le financement des programmes et services. Par cette stratégie, le RESDAC espérait également que le projet amène les groupes francophones à se rapprocher davantage des décideurs provinciaux.

Dans la section qui suit, l'expérimentation anglophone de l'Ontario, et les expérimentations francophones et anglophones de la Nouvelle-Écosse sont peu détaillées, car elles font l'objet d'une étude de cas exhaustive que vous trouverez en annexe 7.

A- Saskatchewan

Le RESDAC a établi des premiers contacts avec différentes organisations en Saskatchewan en mai 2012 pour préparer l'éventuel projet SME. Au départ, on a rencontré le Collège Mathieu (francophone) et le Parkland College (anglophone). Bien que la phase initiale du projet s'amorce avec des porteurs de dossier terrains et vise la planification de possibles expérimentations, le projet s'est rapidement déplacé sur la scène des politiques publiques. L'essentiel des discussions et des réflexions dans le cadre du projet SME dans cette province ont porté sur des enjeux gouvernementaux et institutionnels.

La prise en compte des politiques publiques pour faciliter la mise en place des conditions nécessaires à l'approche intégrée

La formation et le développement des compétences des adultes en Saskatchewan sont une responsabilité partagée entre trois ministères : le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Économie et le ministère de l'Éducation supérieure (MAE). Le MAE administre les institutions qui offrent les différents programmes de formation ou de développement des compétences. Ce ministère soutient les infrastructures par un financement de base. Le ministère de l'Économie et le ministère de l'Éducation financent la livraison des programmes de développement de compétences dont *Adult Basic Education* (ABE) qui a quatre niveaux. C'est le ministère de l'Économie qui gère et finance les niveaux 3 et 4. Le ministère de l'Éducation finance les groupes communautaires qui offrent les niveaux 1 et 2 de l'ABE (alphabétisation). Le MAE était le ministère contact pour ce projet, qui propose d'emblée d'intégrer le ministère de l'Économie. Dès les premières rencontres, on exprime de l'intérêt envers le projet SME, tant chez les ministères que chez les groupes terrains. C'est un fonctionnaire du MAE qui assurait le lien avec le projet et tous les acteurs ministériels. Vous trouverez en annexe 9 a) un inventaire des politiques et programmes qui encadrent le secteur de l'éducation des adultes et de l'employabilité en Saskatchewan.

1. Des pratiques de partenariats stratégiques pour supporter l'intervention

En Saskatchewan, les porteurs des dossiers francophone et anglophone ont décidé de travailler ensemble pour mener ce projet. C'est pourquoi on ne décrit qu'une seule démarche d'expérimentation. Vous trouverez en annexe 7a), une étude de cas qui présente en détail le cheminement de la démarche d'implantation menée par le Collège Mathieu et Parkland College.

Dès le début, l'occupation de Préposé en soins de santé prolongés (traduction libre de *Continuing Care Assistant* ou CCA) est mise de l'avant pour l'expérimentation du projet SME. Le Parkland College visait une clientèle autochtone et rurale et le Collège Mathieu, une clientèle immigrante francophile et urbaine. De l'avis des acteurs, ce n'est pas le secteur d'emploi le plus facile, car le secteur de la santé est très règlementé. Cependant, le groupe conclut que s'il réussit dans ce secteur, il pourra le faire dans plusieurs autres secteurs moins complexes. Ce choix repose sur des analyses de besoins menées au préalable par les deux porteurs de dossier du projet. Selon ces derniers, en Saskatchewan, il existe une pénurie d'emplois dans ce secteur, pour ce type d'occupation.

Le MAE voit de façon positive que le RESDAC travaille avec ces deux collèges. Toutefois, il propose d'intégrer le *Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology* (SIAST) au projet comme joueur stratégique et incontournable afin d'assurer des retombées provinciales. Une certification est nécessaire pour travailler comme CCA en Saskatchewan. Celle-ci est offerte par le SIAST, qui est l'établissement d'enseignement postsecondaire spécialisé désigné par la province. Plus particulièrement, la loi confie à l'Institut la responsabilité d'offrir de la formation selon différentes modalités. Le SIAST est un collège urbain, dit central. Le Parkland College a pour sa part le statut de collège régional. Ainsi, tous les programmes qu'il offre doivent être accrédités par le SIAST. Le Parkland College a déjà offert le programme de CCA, encadré par le SIAST pour ce qui est du curriculum et de l'admissibilité des clients (p. ex. au moins une 12^{e} année). Ce programme est de nature académique, fondé sur l'acquisition de savoirs et de connaissances plutôt que sur le développement des compétences pour exercer le métier.

Le RESDAC, le Parkland College et le Collège Mathieu ont rencontré le SIAST pour explorer de possibles adaptations à leur programme CCA afin de faire la transition d'une approche académique vers une approche par compétences (p. ex. assouplir leurs critères d'admissibilité, adapter le contenu du curriculum, mettre l'accent sur la capacité des gens à appliquer leurs compétences, changer les modalités d'évaluation en ce sens, etc.). Le SIAST a écouté, sans manifesté d'intérêt à participer à une telle expérimentation.

Suivant ces premières discussions, on a compris que d'autres partenaires-clés auraient dû être parties prenantes du projet, notamment les employeurs. Les principaux employeurs de CCA en Saskatchewan sont les structures de santé publique, soit les *Health Regions*. Le Parkland College, le Collège Mathieu et le RESDAC ont par la suite exploré des solutions alternatives. Nous sommes donc passés au plan B, qui consistait à créer un curriculum adapté, comportant plus d'apprentissage appliqué et de stages. Il nous fallait convaincre les employeurs et les ministères concernés de reconnaître cette approche comme option viable pour certaines clientèles. Le Parkland College propose même d'offrir deux programmes en parallèle, le programme du SIAST, et le programme intégré et adapté avec leur *Health Region*, pour ensuite comparer les résultats. Durant le projet SME, Parkland et Mathieu ont exploré cinq scénarios de mise en œuvre pour offrir le programme CCA de façon intégrée, à faire reconnaître par les employeurs et les ministères concernés. Les scénarios impliquaient différents partenaires institutionnels :

Option 1: Offrir le curriculum adapté du SIAST, avec leur collaboration.

Option 2 : Offrir le curriculum adapté de Lakeland (Collège de l'Alberta, mais actif et reconnu au Nord de la Saskatchewan) avec leur collaboration.

Option 3 : Offrir le curriculum adapté du *Saskatchewan Indian Institute of Technology*, avec leur collaboration.

Option 4 : Offrir le curriculum adapté de la Nouvelle-Écosse, en vertu d'une entente avec le gouvernement de la Saskatchewan.

Option 5 : Offrir le curriculum adapté obtenu par le Collège Mathieu, en français et en anglais.

Parkland et Mathieu n'ont pas reçu de réponses favorables de la part du SIAST, du Collège Lakeland, du SIIT, et du gouvernement de la Nouvelle-Écosse, quant à leur possible participation au projet SME. Entretemps, le Collège Mathieu s'est procuré les droits sur un programme de Préposé en soins de santé offert en français en Ontario. *Parkland* et Mathieu ont donc entrepris des démarches pour obtenir du financement afin de pouvoir procéder avec l'option 5.

2. Pratiques de montage andragogique : certains éléments de planification

À ce jour, seule l'option 5 demeure sur la table. On cherche le financement permettant de la mettre en place. On a fait une demande de fonds en ce sens au ministère de l'Éducation (*Literacy Fund*). On explore également les sources de financement de fondations privées. Voici quelques éléments du montage andragogique pour lesquels le financement est nécessaire :

- Peu importe le curriculum adopté, il faut déconstruire le curriculum, puis le reconstruire selon une approche par compétences, en y intégrant des activités d'apprentissage fondées sur la mise en pratique et des activités d'évaluation reposant sur l'observation; ce travail nécessite des ressources spécifiques.
- On maintient les résultats d'apprentissage prescrits par le curriculum; ce sont les résultats d'apprentissage qui doivent démontrer le contrôle de la qualité auprès des instances gouvernementales, des employeurs et des syndicats.
- Les *Health Regions* devront contribuer aux placements en milieu de travail afin de compléter les apprentissages pratiques, et participer à l'évaluation sommative des apprenants en milieu de travail.
- Le Collège Mathieu pourrait donner la certification (qualification professionnelle) aux deux cohortes (francophone et anglophone).

Au moment d'écrire ces lignes, les deux organismes porteurs de dossier sont toujours à la recherche de financement pour assurer l'adaptation, en français par Mathieu et en anglais par *Parkland*, du curriculum du Collège Mathieu et sa mise à l'essai avec des partenaires du milieu de travail.

B- Ontario

Le RESDAC a établi les premiers contacts avec le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) de l'Ontario en novembre 2011. Le MFCU envoie une lettre d'appui au projet en mai 2012. Au départ, le MFCU propose un conseil scolaire de la région de York pour agir comme porteur de dossier anglophone, qui à son tour aiguille le RESDAC vers un groupe d'employabilité Job Skills de la même localité. Le MFCU suggère également au RESDAC de consulter la Coalition ontarienne pour la formation aux adultes (COFA) pour choisir un site francophone. Le site francophone sera mené par le Centre de formation du Nipissing (CFN), un organisme communautaire offrant des services d'alphabétisation et formation de base (AFB) à Sturgeon Falls, dans le Nord de l'Ontario.

La prise en compte des politiques publiques pour faciliter la mise en place des conditions nécessaires à l'approche intégrée

La responsabilité de l'éducation et de la formation aux adultes en Ontario incombe à trois ministères, soit le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), le ministère de l'Éducation (MÉO) et le ministère des Affaires civiques, de l'Immigration et du Commerce international (MACICI). C'est la Division de l'éducation de langue française, de l'éducation autochtone et de la recherche, une unité conjointe du MFCU et du MÉO qui jouait le rôle de point de contact pour le projet SME. Vous trouverez en annexe 9b) un inventaire des politiques et programmes qui encadrent le secteur de l'éducation des adultes et de l'employabilité en Ontario.

B1. Expérimentation francophone

Le RESDAC a d'abord approché l'organisme communautaire La Boite à Lettres à Hearst, qui était déjà en lien avec le collège local et le conseil scolaire, et qui menait un projet de programme conjoint en services à la clientèle. L'organisme décline l'invitation, estimant qu'il n'a pas à ce moment les ressources lui permettant de réaliser ce que le projet SME demande. Le RESDAC se tourne par la suite vers un groupe communautaire AFB à Sturgeon Falls.

1. Des pratiques de partenariats stratégiques pour supporter l'intervention

Le Centre de formation du Nipissing entame une première étape de travail importante qui consiste à établir des partenariats stratégiques locaux pour ce projet. Dès le début du processus, le CFN identifie des partenaires locaux qui constitueront son comité d'encadrement. On y retrouve : le Collège Boréal (qui offre des services d'employabilité et des services de formation collégiale); le Conseil scolaire catholique Franco-Nord; le Conseil scolaire public du Nord-Est de l'Ontario et le *District of Nipissing Social Services Administration Board* (Ontario Travail). Dans un premier temps, les membres du comité d'encadrement discutent de leurs besoins et de leurs contraintes afin de préciser le rôle et l'implication de chacun dans le projet.

Le comité d'encadrement devait déterminer le secteur d'emploi dans lequel il souhaitait travailler. Le secteur devait être choisi en fonction de la demande ou du besoin en matière d'emplois dans la région. Il est donc jugé important de consulter les employeurs afin de bien comprendre leurs besoins en matière de compétences recherchées, tant techniques, essentielles que génériques, et langagières. On envoie 300 questionnaires aux employeurs locaux afin de cerner un secteur d'emploi pertinent pour le projet et les compétences à développer pour intégrer ce secteur. Quelque 71 employeurs y ont répondu. Le secteur des services à la clientèle semble émerger, suivant une première analyse.

2. Pratiques de montage andragogique : certains éléments de planification

Voici des éléments en chantier pour un éventuel montage andragogique :

- Explorer le secteur plus large des Services à la clientèle plutôt que strictement le volet Vente au détail, afin d'élargir les possibilités d'emploi pour les apprenants et d'élargir le bassin d'employeurs pour les stages, tout en assurant une meilleure pérennité du projet.
- Préparer une présentation des résultats du sondage auprès des employeurs pour orienter les suites du projet (valider le secteur visé, la stratégie de recrutement des employeurs, la stratégie de recrutement des apprenants, le rôle des partenaires, etc.).
- Regard des partenaires en formation sur leurs propres ressources et comment elles peuvent être réaménagées pour répondre aux besoins répertoriés, ce qui mènera naturellement au début du montage andragogique et du montage financier.
- Montage financier : on explore la possibilité de déposer une demande au Fonds canadien pour l'emploi afin de financer l'initiative, étant donné l'accent du projet sur une réponse aux besoins des employeurs locaux.

À ce jour, le porteur de dossier a mis le projet de côté, jugeant qu'il n'avait pas actuellement les ressources nécessaires pour poursuivre la démarche.

B2. Expérimentation anglophone

Au départ, le MFCU propose un conseil scolaire de la région de York pour agir comme porteur de dossier anglophone. Après une première discussion avec une représentante du conseil scolaire, elle nous suggère d'approcher un partenaire local en employabilité, soit Job Skills, qui selon elle, serait plus en mesure de mener à bien un tel projet. Job Skills accepte de prendre le leadership local. Dans le cas de ce site d'expérimentation, la nature du montage andragogique a une couleur particulière. Étant donné la clientèle immigrante visée, les compétences langagières en langue seconde sont un élément central du projet, ce qui pose le défi andragogique suivant : comment intégrer les divers types de compétences dans une même intervention éducative, pour favoriser l'intégration de chercheurs d'emploi qui parlent peu la langue de travail locale, soit l'anglais? Vous trouverez en annexe 7b), une étude de cas qui présente en détail le cheminement de la démarche d'implantation menée par Job Skills. Vous trouverez également dans à l'annexe 10 une analyse langagière liée aux tâches d'entrée en poste pour le secteur d'emploi visé, laquelle a été effectuée dans le cadre de cette expérimentation.

C- Nouveau-Brunswick

Le RESDAC a établi ses premiers contacts avec le ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (MEPFT) à l'automne 2013. Le MEPFT a nommé une personne contact du ministère qui devra identifier des livreurs de services régionaux comme porteurs de dossier pour le projet SME. Après des prises de contact et des discussions avec quatre bureaux régionaux du MEPFT et deux groupes communautaires à Saint-John, le Nouveau-Brunswick est la seule des quatre provinces ciblées par le projet SME où aucune expérimentation formelle de l'approche intégrée n'aura eu lieu, en anglais comme en français. Toutefois, une initiative terrain qui avait lieu à Edmundston présentait des éléments similaires à l'approche Carrefour d'intégration. Le RESDAC a donc choisi de porter un regard intéressé à cette initiative, sans toutefois la documenter en études de cas.

La prise en compte des politiques publiques pour faciliter la mise en place des conditions nécessaires à l'approche intégrée

Au Nouveau-Brunswick, la formation des adultes est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (MEPFT). C'est la direction des Services d'emploi et d'apprentissage continu de la division Apprentissage pour adultes et emploi qui est responsable de l'alphabétisation et du développement des compétences essentielles, et ce, dans une perspective axée sur le soutien au marché du travail. Le MEPFT est responsable de la livraison des services d'employabilité et de développement des compétences par l'entremise de ses bureaux régionaux. Il collabore toutefois avec les groupes communautaires pour permettre aux apprenants adultes d'accéder à de l'apprentissage de base gratuit dans leur collectivité ou en ligne. Vous trouverez en annexe 9c) un inventaire des politiques et programmes qui encadrent le secteur de l'éducation des adultes et de l'employabilité au Nouveau-Brunswick.

C1. Expérimentation francophone

Le RESDAC et le MEPFT ont d'abord exploré la possibilité de travailler avec le bureau régional de Bathurst comme site d'expérimentation francophone. Après hésitation, ce bureau décline l'invitation. Il était ouvert à l'idée que le RESDAC observe le processus d'intégration des services de formation et d'employabilité, pour les mener vers une nouvelle forme de prestation de services. Cependant, à leurs yeux, il aurait été était trop complexe de s'adapter à l'approche préconisée dans le projet SME puisqu'ils étaient eux-mêmes à expérimenter un modèle conçu par leur propre service. Le ministère s'est tourné par la suite vers le bureau régional de la Péninsule acadienne. La direction régionale a également décliné l'invitation, affirmant qu'ils avaient déjà beaucoup de travail sur le plan de l'intégration des services gouvernementaux.

Le ministère met par la suite le RESDAC en contact avec le bureau régional d'Edmundston. Nous avons d'abord rencontré une équipe du bureau régional du MEPFT. Cette équipe avait déjà travaillé à intégrer certains de leurs services avec le ministère du Développement social et avec le campus local du collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB), ce qui nous paraissait intéressant. Il semblait exister de bons liens avec le campus local, impliquant un certain niveau d'intégration des programmes destinés aux chercheurs d'emploi. Ces initiatives comprenaient de la formation en compétences essentielles et de la formation technique non qualifiante, en deux blocs distincts. Finalement, l'équipe d'Edmundston n'a pas souhaité expérimenter une approche intégrée telle que définie par le projet SME, pas plus qu'elle ne voulait que des chercheurs extérieurs ne documentent leur approche. On choisit plutôt de poursuivre la réflexion andragogique avec le RESDAC, lors de la prochaine offre de services MEPFT-CCNB auprès des chercheurs d'emploi de la région.

Dans ce cadre, l'équipe d'Edmundston a profité de conseils andragogiques à leur guise, pour explorer certains éléments d'intégration, lorsque jugé approprié à leur contexte. Certaines propositions pourraient également être considérées lors de programmations ultérieures, car l'apport du RESDAC se situe dans une perspective à plus long terme, dépassant l'échéance du projet actuel. Ceci dit, bien que l'équipe d'Edmundston fasse partie du projet du RESDAC, elle n'offrira pas un site d'expérimentation complet, et ses projets de formation ne feront pas l'objet d'études de cas. Vous trouverez toutefois en annexe 8, une fiche descriptive présentant certains enjeux andragogiques issus de ces projets de formation.

C2. Expérimentation anglophone

À l'hiver 2014, le MEPFT aiguille le RESDAC vers son bureau régional de Moncton, qui avait démontré de l'intérêt envers le projet SME. Le RESDAC a travaillé un certain temps avec le bureau de Moncton. Puis, ces derniers déterminent finalement qu'ils ne peuvent aller de l'avant puisque l'intégration d'une formation qualifiante à leur programme pose un trop grand défi.

Avec l'accord du MEPFT, le RESDAC se tourne par la suite vers un groupe communautaire à Saint-John appelé le *Saint John Learning Exchange*, un groupe communautaire qui offre des activités variées, comme la formation en compétences essentielles et le développement de compétences génériques pour les personnes sans emploi. Le *Saint-John Learning Exchange* a obtenu du financement pour réaliser un projet d'envergure étalé sur plusieurs années qui leur demanderait toute leur énergie. Ils ont donc décidé avec regrets de se désister du projet SME. Ils nous ont toutefois aiguillés vers l'organisme *Vibrant Communities*, qui organise beaucoup de projets en partenariat dans la communauté pour rejoindre les gens plus marginalisés.

Vibrant Communities est un OBNL qui n'offre pas de services directs de formation ou d'employabilité. L'organisme s'attarde plutôt à coordonner des projets de partenariats communautaires pour réduire la pauvreté et améliorer la qualité de vie des citoyens du grand Saint-John. Il semble bénéficier d'un solide réseau dans la communauté, et comprend bien les enjeux entourant les questions de compétences, de formation et d'employabilité. Il milite déjà pour une meilleure intégration des services pour mieux servir les citoyens. Il coordonne présentement des projets de formation avec des chercheurs d'emploi moins scolarisés, dans le

contexte de partenariats stratégiques visant à optimiser les ressources. Il convient toutefois que la formation dans le cadre de ces projets est séquentielle et non qualifiante. L'organisme était donc intéressé à explorer l'intégration et à explorer le volet qualification avec de nouveaux partenaires dans le cadre du projet SME. Après discussion, l'organisme se retire, non par manque d'intérêt ou de capacités organisationnelles, mais par manque de ressources pour mener à bien un tel projet selon l'échéancier établi.

D- Nouvelle-Écosse

Le RESDAC a établi un premier contact formel avec le gouvernement de la Nouvelle-Écosse en décembre 2011, bien avant le début officiel du projet SME. Le RESDAC a été invité à rencontrer des fonctionnaires clés du ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire (MTÉP) par l'entremise de l'Équipe d'alphabétisation de la Nouvelle-Écosse (ÉANÉ), l'approche du RESDAC faisant l'objet de discussions au sein du réseau acadien de la Nouvelle-Écosse depuis 2010.

La prise en compte des politiques publiques pour faciliter la mise en place des conditions nécessaires à l'approche intégrée

En Nouvelle-Écosse, le principal ministère en charge de la formation des adultes et du développement de l'employabilité est le ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire. Au sein de ce ministère, la Direction du perfectionnement des compétences chapeaute entre autres deux divisions qui sont directement concernées par le développement des compétences des adultes : la Division de l'éducation des adultes et la Division Emploi. Sous la Division de l'éducation des adultes, il existe une administration publique spécifiquement dédiée à la coordination des programmes et du financement : l'École de formation des adultes de la Nouvelle-Écosse. Cette superstructure a été conçue afin de garantir une approche globale et rationnelle des services dans ce domaine. Hors du champ de la Division de l'éducation des adultes, le développement des compétences des personnes en emploi ou en recherche d'emploi est assuré par des programmes essentiellement administrés par la Division Emploi. Selon le statut et les besoins des individus, plusieurs programmes sont proposés. On pourrait établir des liens entre les deux divisions, car elles visent certains objectifs communs (par exemple, la Division de l'éducation des adultes a récemment entamé une réflexion sur la reconnaissance de compétences en employabilité, ce qui pourrait dans un premier temps, favoriser l'accès à des programmes offerts par Emploi Nouvelle-Écosse, et dans un deuxième temps favoriser la participation des chercheurs d'emploi aux programmes de formation aux adultes). Le ministère des Services aux communautés offre également du soutien et la possibilité de se former aux individus prestataires de l'aide au revenu. Vous trouverez en annexe 9d) un inventaire des politiques et programmes qui encadrent le secteur de l'éducation des adultes et de l'employabilité en Nouvelle-Écosse.

D1. Expérimentation francophone

Au départ, pour démarrer le projet en Nouvelle-Écosse, le MTÉP est d'accord à ce que le RESDAC travaille avec l'ÉANÉ pour expérimenter l'approche intégrée auprès des adultes de niveaux 1 et 2 dans la région de Par-en-Bas (Argyle). Cette expérimentation a démarré avant le début de SME, grâce à un apport financier du RESDAC et de la province. Dans le cas de ce site d'expérimentation, la nature du montage andragogique a une couleur particulière. L'intégration se traduit notamment par le développement des compétences des participants en langue première et en langue seconde, afin de satisfaire aux attentes des milieux de la région, soit que le personnel puisse travailler en anglais et en français. Ainsi, le projet de formation est bilingue. Vous trouverez en annexe 7c), une étude de cas qui présente en détail le cheminement de la démarche d'implantation menée par l'ÉANÉ.

D2. Expérimentation anglophone

À l'hiver 2014, le MTÉP aiguille le RESDAC vers la *Digby Area Learning Association* (DALA). Le RESDAC a travaillé pendant un certain temps avec la DALA, mais l'association juge qu'elle ne peut aller de l'avant. Dans un premier temps, la recommandation de leur étude de besoins invoque qu'il est trop tôt pour la DALA d'entamer l'expérimentation d'une telle approche intégrée dans sa communauté. La recommandation propose plutôt de créer une table de concertation composée des principaux acteurs communautaires, dans le but de planifier une intervention fondée sur l'approche intégrée, mais à plus long terme lorsque la collaboration sera mieux établie. Dans cette optique, la DALA propose plutôt de bonifier un programme existant, sans pour autant le rendre intégré tel que le définit le projet SME. Dans ce contexte, le RESDAC et la DALA s'entendent sur le fait qu'il n'y aura pas d'expérimentation de l'approche intégrée du projet SME dans la région de Digby. Le RESDAC offre toutefois l'expertise de son conseiller andragogique pour supporter la DALA dans la modification de ses programmes existants, afin d'y élaborer d'éventuels éléments d'intégration.

Avec l'accord du ministère, le RESDAC se tourne par la suite vers un groupe communautaire à Truro appelé Futureworx. Il s'agit d'un organisme fournissant des services d'employabilité et des activités de formation sous un mode intégré. Dans le cas de ce site d'expérimentation, la nature du montage andragogique a une couleur particulière du fait que la formation professionnelle (dans ce cas-ci le programme de Technique en services environnementaux) s'articule autour du développement de compétences génériques aussi appelées dans ce contexte *compétences en employabilité*. Vous trouverez en annexe 7d) une étude de cas qui présente en détail le cheminement de la démarche d'implantation menée par Futureworx.

CHAPITRE 4 : Certaines analyses qui se dégagent des expérimentations

Dans ce chapitre, nous présentons certaines analyses qui ont été alimentées par les activités de mise en place des sites d'expérimentation du projet SME. Ces analyses vous sont présentées en fonction de deux niveaux d'intervention : sur le terrain (point de vue micro) et sur le plan gouvernemental (point de vue macro).

Point de vue micro (pratiques innovantes)	**Point de vue macro**
Pratiques de partenariats stratégiques communautaires Pratiques de conception Pratiques de formation	Prise en compte des politiques, directives, et stratégies gouvernementales qui supportent les pratiques terrains

1. Point de vue micro: regard sur le continuum d'intégration des pratiques pour organiser l'approche intégrée sur le terrain

Ce premier niveau est analysé sous l'angle du continuum d'intégration des pratiques. À travers l'analyse des différentes possibilités d'intégration préconisées par l'approche *Carrefour d'intégration*, cette section vise notamment à faire émerger de nouvelles connaissances et contribuer ainsi à une meilleure compréhension des conditions nécessaires pour favoriser la mise en place de cette approche.

1.1 Intégration des clientèles de chercheurs d'emploi

Un premier niveau d'intégration des pratiques consiste à regrouper les différentes clientèles de chercheurs d'emploi intéressés à se former pour un secteur d'emploi ciblé. On tente ainsi de veiller à ce qu'un nombre suffisant d'apprenants accèdent à plus de ressources de formation et à créer un groupe d'apprentissage efficace d'un point de vue pédagogique. Cette idée peut paraître comme une pratique normale, allant de soi. Or, les pourvoyeurs de services ont le réflexe de cibler des clientèles spécifiques, car ils sont fréquemment soumis aux impératifs des programmes gouvernementaux ciblant des groupes clients précis, associés à des sources de revenus et à des types de prestations spécifiques (p. ex. les prestataires d'assurance emploi, les prestataires d'assistance sociale, les accidentés du travail, les jeunes, les personnes de 55 ans et plus, les femmes, etc.). Faisant référence à ce défi, une intervenante s'exprime ainsi : *« Les gens étaient tous habitués à travailler avec une source de financement à la fois »*.

L'intégration de diverses clientèles de chercheurs d'emploi dans une communauté donnée peut mener à une intégration des sources de financement. Les programmes de soutien à l'emploi des différents ministères offrent fréquemment un appui financier destiné à leur clientèle respective.

L'intégration des clientèles prend encore plus de sens dans les petites communautés, qu'elles soient rurales ou culturellement minoritaires (minorités linguistiques, groupes d'immigrants, etc.). Il est souvent difficile dans ces contextes d'avoir une offre diversifiée de programmes de formation, car le fait de regrouper dans une même intervention un nombre suffisant d'apprenants devient une barrière administrative importante.

Les groupes terrains font preuve de créativité andragogique pour contourner certaines de ces barrières. Pour augmenter sa capacité de recrutement, l'ÉANÉ a conçu son programme de formation en deux blocs distincts, offrant ainsi deux points d'entrée aux personnes apprenantes, à deux moments différents du projet de formation. Chaque bloc de formation pouvait être réalisé dans n'importe quel ordre et incluait un stage en milieu de travail.

Pour sa part, Futureworx a créé deux niveaux de certification dans son programme pour élargir le spectre de sa clientèle cible :

> *« On estimait qu'en créant deux niveaux, on permettrait aux participants qui n'étaient pas en mesure de terminer le programme complet d'acquérir certaines compétences et qualifications. Bien que les participants doivent terminer les deux niveaux du programme pour travailler dans le milieu des soins de santé, ceux qui terminent avec succès le niveau 1 peuvent travailler dans des milieux autres que ceux des soins de santé, où les emplois n'exigent pas le même niveau de formation ou de certification. Ces exigences moins élevées sur le plan des qualifications se traduisent par des salaires inférieurs. Cependant, les emplois correspondent aux besoins et aux capacités de certaines personnes apprenantes. »* (Tiré de l'étude de cas du projet SME)

L'équipe d'Edmundston au Nouveau-Brunswick mise sur une mixité de clientèles, étant donné qu'ils sont dans une région considérée semi rurale. On estime que cette stratégie permet de satisfaire aux exigences du ministère quant au nombre minimal de participants requis pour organiser un groupe de formation. Ils affirmaient d'ailleurs lors d'une rencontre sur le projet SME :

> *« L'intégration des clientèles des services sociaux et la clientèle des services d'employabilité du MEPFT offre toutes sortes d'avantages pour l'apprentissage des apprenants (mixité et support mutuel) et facilite le montage financier de l'intervention. »*

Les questions d'identification et de sélection des clientèles de chercheurs d'emploi représentent un enjeu andragogique important pour l'approche intégrée. Les critères d'identification et de sélection des clientèles ne devraient pas porter sur le type de prestation qu'elles reçoivent, mais bien sur leurs besoins ainsi que sur les capacités et caractéristiques qu'elles doivent avoir pour réussir dans une telle approche de formation.

Ceci dit, l'ÉANÉ, Futureworx et l'équipe d'Edmundston ont constaté que certains clients doivent tout de même être exclus de ce genre d'initiative : certains sont peu motivés, d'autres ont des barrières importantes de santé mentale ou des troubles d'apprentissage trop sévères. Chaque site a mis en place des procédures d'évaluation à l'entrée et de sélection des participants, car ces étapes initiales s'avéraient essentielles à la réussite du projet. Il importe de trouver des façons de dépister les barrières à la formation comme les problèmes de santé mentale, les problèmes de déficience intellectuelle, les limites/handicaps physiques restreignant le type d'employeurs potentiels, les problèmes de comportement ou de motivation (p. ex. une personne ne souhaitant pas nécessairement travailler à court terme). Dans ces situations, les mécanismes de recrutement, d'aiguillage et de sélection ont été peaufinés avec les équipes de conseillers en emploi et de gestionnaires de cas travaillant avec les différentes clientèles de chercheurs d'emploi.

Des barrières institutionnelles qui limitent l'intégration des chercheurs d'emploi

La majorité des institutions d'enseignement démontrent une certaine rigidité institutionnelle à adapter leurs modalités administratives et pédagogiques internes, particulièrement leurs critères d'admissibilité. Pour la majorité de ces institutions, le principal critère d'admissibilité est la 12e année. Cette situation réduit considérablement l'accessibilité de certaines clientèles aux programmes de formation qualifiante. De plus, dans certains contextes et communautés, elle peut créer une incompatibilité entre les besoins des chercheurs d'emploi, les besoins du milieu de travail, et les besoins opérationnels des institutions d'enseignement.

1.2 Intégration des employeurs du secteur d'emploi visé

Dans l'approche *Carrefour d'intégration*, il s'avère intéressant d'impliquer les employeurs le plus tôt possible dans la démarche de mise en place.

> *« Huge door opener when you get employers involved. Your outcome of the intervention will speak to the value of the intervention. »* (Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec les intervenants impliqués dans le projet SME)

> *« I think we should have started from the Health district (as employers) rather than the government levels. It has to start from the employers. »* (Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec intervenants impliqués dans le projet SME)

Assez tôt dans le processus, il est pertinent de faire une analyse des besoins avec les employeurs sur le terrain :

- Pour déterminer les tâches professionnelles à développer pour le métier visé.
- Pour établir des partenariats stratégiques, notamment pour les stages.

> « *The more employers engaged in this activity the higher the likelihood that the training would be more robust and have more appeal to a wider range of employers for participants who successfully complete the competency based training. It would also create more motivation for Colleges to revamp their current curriculum to be competency based.*"

À cet effet, les intervenants de Job Skills mentionnaient :

> *« Le personnel de Job Skills entre en contact avec les employeurs afin de leur décrire le programme prévu et de planifier des entrevues et des séances d'observation en milieu de travail, dans le cadre de l'analyse de besoins du projet SME. Le personnel visite deux lieux de travail afin de prendre connaissance des exigences associées aux emplois ciblés. On dirige des entrevues avec les préposés au service d'alimentation et leurs gestionnaires, en plus d'observer les travailleurs alors qu'ils effectuent leurs tâches. Les employeurs consultés ont permis à Job Skills de raffiner l'analyse de besoins avec l'observation sur place pour identifier les tâches nécessaires pour l'entrée en poste. De plus, cette consultation a permis d'identifier un Collège qui répondait mieux aux besoins des employeurs du secteur visé dans la grande région de Toronto. »* (Tiré de l'étude de cas de Job Skills sur le projet SME)

La perspective des besoins du milieu de travail

Les partenariats stratégiques avec les employeurs offrent des occasions de les consulter et de valider avec eux les besoins de main-d'œuvre dans le secteur visé, en plus d'établir les profils de tâches à exécuter pour un nouveau travailleur entrant en fonction. Dans le cadre de ces consultations avec les employeurs locaux lors de l'analyse de besoins, il est important de s'appuyer sur les données brutes recueillies auprès des employeurs, afin que ces données demeurent les plus neutres possibles, centrées sur les besoins réels des employeurs en termes de tâches à exécuter et de compétences à développer, et non sur des perspectives de programmes ou de services déjà offerts par les organismes locaux. Cette consultation auprès des employeurs assure une base crédible pour élaborer un montage andragogique et pour élaborer un montage financier qui tiennent compte des rôles que les employeurs pourraient jouer dans le projet de formation (participer à des comités, évaluer les apprenants pour les placements au travail, etc.).

L'accès aux employeurs

L'accès aux employeurs reste un enjeu majeur pour tous les projets de formation de la main-d'œuvre, particulièrement dans les plus petites communautés. Afin de maximiser le bassin d'employeurs qui pourraient s'intéresser aux projets de formation issus de l'approche *Carrefour d'intégration*, il est intéressant de concevoir le montage andragogique de façon à cibler le secteur d'emploi d'une façon élargie. À titre d'exemple le secteur *Services à la clientèle* ciblé par l'ÉANÉ et le CFN, visaient les employeurs du secteur public et du secteur privé, et autant les employeurs francophones qu'anglophones, afin d'élargir le bassin d'employeurs et d'emplois potentiels au-delà du service au détail proprement dit (p. ex. le travail de bureau dans les collèges, les secteurs de la santé, des assurances ou chez les avocats, etc.). Cette visée élargie du secteur d'emploi permet en outre de favoriser une plus grande pérennité du projet de formation, assurant que le programme ne sature pas rapidement le marché d'emploi local et régional.

> *« Ce sondage ciblait autant les employeurs anglophones que les employeurs francophones ; ceux-ci embauchent de la main-d'œuvre franco ; approche locale communautaire vs approche linguistique. (Tiré d'un procès-verbal d'une rencontre avec le CFN) »*

Dans le cadre de l'expérimentation menée par Jobs Skills, on a pu constater qu'il est plus facile de rejoindre les représentants d'employeurs sur le terrain que ceux dans la haute hiérarchie des grandes entreprises, qui sont peu accessibles pour discuter de ce genre d'activités. À titre d'exemple, certains membres du personnel d'établissements de soins de longue durée et des fournisseurs de services alimentaires qui emploient des aides en alimentation ont exprimé un grand intérêt à l'égard du projet dans la région de Toronto. Cependant, le soutien formel au niveau corporatif ne s'est pas matérialisé.

L'intégration des employeurs à l'évaluation des apprenants et du programme

L'ÉANÉ a mis en place un mécanisme d'évaluation des apprenants en milieu de travail pendant les stages, lesquels comprenaient un dispositif d'évaluation des compétences des apprenants et une participation active des employeurs (p. ex. la collecte de données par l'observation du stagiaire). Cette façon de procéder légitimait d'autant plus la reconnaissance des apprentissages. Cette approche prévoyait également la mise en place d'un mécanisme de rétroaction pour les employeurs et les stagiaires, qui permettaient d'ajuster le projet aux besoins du marché du travail et de recruter d'éventuels apprenants.

Toutefois, dans bien des cas, les institutions collégiales, souvent responsables de la qualification, hésitent à laisser place aux employeurs pour l'évaluation sommative des participants dans le cadre des stages en milieu de travail. On semble hésiter à partager le pouvoir ultime de certification et de sanction. On observe une certaine dichotomie entre le désir d'une mouvance du leadership de la formation vers les employeurs (tel que le souhaitent de plus en plus les bailleurs de fonds publics) et une culture institutionnelle plutôt centralisatrice. Dans cette veine, un bureaucrate participant au projet SME mentionnait :

> *« Willingness and acceptance by employers to adopt this approach but barrier with post-secondary institution. »*

Pour plusieurs intervenants, la validation des apprentissages par les observateurs du milieu de travail (employeurs) dans une démarche de qualification professionnelle permet en effet de démontrer que les nouveaux employés formés dans ce cadre sont tout aussi compétents, voire plus compétents, que les employés formés dans le cadre de programmes de formation professionnelle conventionnels.

1.3 Intégration des compétences au montage andragogique

Dans l'approche par compétences, le curriculum de formation est élaboré en fonction des compétences à mettre en œuvre pour accomplir les tâches d'entrée en poste dans le secteur d'emploi ciblé par le projet. Dans l'approche intégrée, ces tâches peuvent être soutenues par des compétences spécialisées/techniques et des compétences générales. Selon les besoins des chercheurs d'emploi visés, l'approche intégrée cherche plus particulièrement à discerner les compétences générales (les compétences essentielles, les compétences génériques et les compétences langagières en langue seconde) qui permettront de supporter l'acquisition et le développement des compétences spécialisées ou techniques nécessaires, et ce, dans une seule intervention éducative. Pour ce faire, on doit tenir compte des niveaux d'alphabétisme, des niveaux de maîtrise de la langue de travail, et de la situation culturelle et socioéconomique de la clientèle cible.

L'approche intégrée vise à rapprocher les formations des lieux de travail et des postes de travail, par la pratique professionnelle-même. Les apprenants peuvent ainsi utiliser les divers types de compétences nouvellement développées et les connaissances apprises dans leurs occupations, en contextualisant ces compétences dans l'environnement professionnel. Le processus de reconnaissance de *socles de compétences* nécessaires à l'apprenant pour exécuter les tâches essentielles pour l'entrée en poste vont servir à valider les apprentissages dans l'action[6], permettant ainsi de mieux répondre aux besoins propres aux milieux de travail visés.

Or, dans le contexte canadien actuel, on observe une grande prédominance des compétences essentielles pour la formation des adultes moins alphabétisés. Les besoins sont souvent implicitement filtrés en fonction de cette prédominance. À titre d'exemple, un organisme de développement économique en Nouvelle-Écosse faisait une étude des besoins dans une région rurale auprès des employeurs locaux. Dans la cueillette et l'analyse des données de sondage, on constate qu'on oriente l'identification et l'analyse des besoins en fonction de certaines réponses disponibles, portant surtout sur les besoins en compétences essentielles.

Ainsi, les modalités d'organisation des programmes autour des compétences essentielles, et les modalités de financement qui s'y rattachent ont incité certains sites du projet SME à s'appuyer sur des montages andragogiques plus linéaires, où les services sont offerts de façon séquentielle. À Edmundston, dans le cadre du projet Destination-Emploi, on offre de façon séparée le bloc de compétences essentielles (six semaines au début du projet) de celui des compétences techniques (les six semaines suivantes). La formation sur les compétences

[6] Ce processus étant particulièrement intéressant lorsqu'une démarche de qualification professionnelle est intégrée à l'intervention de développement de compétences.

essentielles lors des six premières semaines portait sur le calcul, l'utilisation de documents, l'informatique et la formation continue. Lors d'une session post-mortem avec les formateurs, on convenait qu'il était parfois difficile de faire des liens entre les activités d'apprentissage sur les compétences essentielles et les besoins du milieu de travail. Il devenait donc ardu pour les apprenants de donner un sens à leur apprentissage.

En revanche, certains intervenants estiment que les apprenants font plus facilement le lien entre les tâches à accomplir et les compétences développées lorsque celles-ci font l'objet d'une formation intégrée :

> *« Le personnel de Futureworx estime que le fait de traiter des trois domaines de compétences est un meilleur gage de succès. Les compétences sont intégrées de sorte à refléter les attentes réelles des milieux de travail, ce qui à son tour, aide les participants à saisir la pertinence de ce qu'ils apprennent. »* (Tiré de l'étude de cas de Futureworx dans le cadre du projet SME)

Suivant cette expérience, l'équipe d'Edmundston explore des pistes pour donner plus de sens à l'apprentissage portant sur les compétences essentielles. On examine l'idée d'intégrer dans un même bloc de formation divers types de compétences : techniques, essentielles et génériques, lesquelles supportent le mieux les tâches professionnelles du métier ciblé lors de l'entrée en emploi. De leur propre avis, cette forme d'intégration serait plus facile pour les formateurs si la formation sur les compétences essentielles se faisait en parallèle avec la formation technique. Les partenaires ont exprimé la volonté de tendre vers cette formule de livraison, en autant que le montage financier et l'organisation des ressources humaines le permettent. Les partenaires étaient également conscients que l'intégration des divers types de compétences de façon simultanée suppose l'intégration des ressources et des expertises (collège et MEPFT) et l'intégration des enveloppes budgétaires (programme compétences essentielles et programme technique), ce qui représente un défi de conception et de livraison supplémentaire. Malheureusement, la conception de l'initiative Destination-Emploi subséquente n'a pas permis d'expérimenter l'intégration des blocs de formation, en raison de contraintes au niveau des modes de financement du ministère, lesquelles limitaient les possibilités d'intégration des compétences et des composantes du projet.

En Nouvelle-Écosse, la DALA a pour sa part choisi une option d'intégration différente de celle préconisée par le projet SME, et plus compatible avec le mode de financement par clientèle avec lequel l'association a construit depuis quelques années son offre de services en formation. Les programmes de la DALA sont offerts par programmes séquentiels, les uns à la suite des autres, ciblant divers types de compétences spécifiques à chaque intervention, et chaque intervention étant associée à une enveloppe de financement spécifique. On peut retrouver à l'intérieur d'un programme plus d'un type de compétences visées. Elles sont insérées à des séries d'ateliers offerts en cloisonnement, ciblant pour certains des compétences génériques, pour d'autres des compétences essentielles, et d'autres encore des compétences techniques. Dans un premier temps, cette façon de faire ne facilite pas nécessairement l'intégration de différents types de clientèles de chercheurs d'emploi dans une même intervention. Dans un deuxième temps, elle favorise peu l'intégration des compétences pour supporter des tâches spécialisées propres à des secteurs spécifiques d'emploi (dans le cadre d'une formation qualifiante par exemple). Conséquemment, ce procédé était difficilement compatible avec des visées de qualification pour des secteurs d'emploi spécifiques.

Le cas de Job Skills : compétences en langue seconde et compétences génériques par rapport aux compétences essentielles

Le profil de compétences à développer dans l'intervention menée par Job Skills a fait l'objet de discussions avec les partenaires et avec les employeurs. Deux constats majeurs se sont dégagés de ces discussions. Premièrement, le développement stratégique des compétences en langue seconde devait être central au projet de formation, afin qu'elles puissent supporter l'exécution des **tâches d'entrée en poste**. Deuxièmement, les employeurs consultés considéraient qu'il était encore plus important que les Aides en alimentation développent de fortes compétences génériques plutôt que des compétences techniques. Les employeurs affirmaient qu'ils étaient prêts à embaucher des apprenants ayant des compétences en langue seconde plus faibles, en autant que les compétences génériques soient bien développées.

Le processus d'*Analyse des exigences de l'emploi* (traduction libre de *Job Requirement Analysis* ou JRA) mis en place par Job Skills a été crucial pour peaufiner les profils de compétences à développer afin de supporter l'exécution des tâches en milieu de travail. Il a permis de cerner les écarts existants entre les profils de compétences des apprenants certifiés récemment embauchés et les profils de compétences nécessaires pour les tâches d'entrée en poste. La compréhension de ces écarts a permis de conclure à l'importance de placer plus d'accent sur les compétences génériques et sur l'intégration d'éléments plus pratiques à la formation (stages, laboratoires, simulations, etc.), comme le mentionne une représentante de Job Skills :

> *« All cited a lack of practical experience in new graduates and for those employers who provided placements did not feel that their placement students were equipped with the level of real work experience required to begin a placement and noted that placement students needed to be taught the basics. They cited this as one reason why they like hiring people with previous experience in the hospitality sector (they had real work experience and better soft skills). »*

L'analyse des niveaux de langage nécessaires pour exécuter les tâches d'entrée en poste a également été un apport important pour peaufiner les profils de compétences à développer. L'analyse langagière a facilité l'établissement d'une correspondance entre les exigences linguistiques des tâches d'entrée en poste et les niveaux canadiens de compétences linguistiques.

> *« L'analyse langagière a servi à déterminer, à analyser et à cataloguer les tâches associées à la lecture, à l'écriture, à l'écoute et à l'expression orale que doivent accomplir les Aides en alimentation en milieu de soins de santé. Cette analyse contribue à établir le niveau minimal de compétences langagières permettant d'accéder au programme intégré de Job Skills et à nourrir les efforts entourant l'élaboration du curriculum. »* (Tiré de l'étude de cas de Job Skills dans le cadre du projet SME)

Cette recherche de correspondance avait pour but de rendre la formation qualifiante plus inclusive pour les personnes immigrantes ciblées, en établissant un niveau minimal de compétences langagières pour accéder à la formation. Ces niveaux minimaux s'appuient sur les tâches d'entrée en poste, plutôt que sur des exigences inhérentes à un dispositif de formation, comme c'est souvent le cas en formation professionnelle (p. ex. exiger des niveaux élevés de lecture et d'écriture pour pouvoir passer des examens écrits de type académique ou lire des textes complexes). De plus, l'analyse langagière visait à maximiser les capacités de réussite des participantes, tant dans leur parcours de formation que lors de leur intégration en emploi.

En bout de ligne, les compétences essentielles n'ont pas été le moteur de conception et de financement pour l'intervention de Job Skills. Le programme Aide en alimentation a donc été conçu de sorte à intégrer de la formation en compétences langagières (anglais comme langue seconde), de la formation en compétences techniques et de la formation en compétences génériques, aussi nommées compétences en employabilité, tout ceci en s'assurant que les personnes apprenantes sauront au bout du compte répondre aux attentes et aux normes des employeurs. De plus, on ajoute les compétences en recherche d'emploi pour aider les participantes à profiter des occasions qui leur sont présentées pour se trouver de bons emplois.

Le cas de Futureworx : compétences génériques par rapport aux compétences essentielles

Les programmes intégrés développés par Futureworx ciblent simultanément le développement des compétences génériques, des compétences techniques et des compétences essentielles. La majorité des participants présentent des besoins dans l'une ou l'autre sphère, et les programmes s'attardent à les soutenir dans le développement des trois ensembles de compétences de sorte à ce qu'ils réussissent leur transition vers l'emploi.

> *« Selon l'expérience du personnel de Futureworx, la formation traditionnelle et séquentielle n'est pas efficace auprès de leur clientèle. Le parcours traditionnel de l'alphabétisation, vers la formation axée sur les compétences, vers les programmes de formation en employabilité prend beaucoup trop de temps, coûte trop cher et ne génère que peu de résultats pour leurs clients. »* (Tiré de l'étude de cas de Futureworx dans le cadre du projet SME)

Toutefois, la priorité est accordée au développement des compétences génériques (qu'ils nomment compétences en employabilité) des participants afin de favoriser leur intégration en emploi. Le système d'évaluation conçu par Futureworx met en lumière le rôle important que jouent les compétences génériques au travail et dans la vie de tous les jours. Ce système est un élément central et structurant des programmes intégrés de Futureworx.

1.4 Intégration des ressources des différents partenaires par l'entremise de partenariats stratégiques communautaires

Les organismes terrains qui souhaitent élargir leurs capacités d'action auprès de leurs clientèles ont intérêt à créer des alliances stratégiques pouvant prendre la forme de partenariats. C'est bien connu, plus on fait partie d'alliances stratégiques comme organisme, plus on élargit son champ d'action auprès des clientèles cibles. On peut toujours en faire davantage lorsqu'on agit de façon concertée plutôt que seul.

Dans ce sens, l'approche *Carrefour d'intégration* s'articule autour de la mise en commun des ressources existantes (ressources locales humaines et matérielles; expertises, programmes, infrastructures éducatives, etc.). Plus on intègre les ressources de différents partenaires à l'intervention, plus on augmente les capacités d'offrir une intervention complète, répondant aux multiples besoins des clientèles de chercheurs d'emploi moins alphabétisés (plusieurs types de supports pédagogiques, possibilités de qualification professionnelle, intégration de stages en milieu de travail, etc. …).

Diverses formes de partenariats stratégiques sont nécessaires pour appuyer l'approche *Carrefour d'intégration*. La mise en place et le maintien de ces partenariats demandent du temps, des efforts, du doigté et de la patience, notamment pour organiser la prestation des services intégrés, définir les mandats de chaque partenaire, planifier un montage financier équitable, assurer la logistique de recrutement des apprenants, élaborer conjointement des contenus de formation, organiser l'encadrement andragogique des formateurs, etc. Or, les partenariats stratégiques permettent à chaque partenaire d'élargir sa capacité de fonctionnement, et ils engendrent une dynamique d'échanges et de collaboration positive

permettant à tous les partenaires communautaires de s'inscrire plus aisément dans un continuum de services cohérent et complémentaire dans la communauté.

Avant de voir comment se sont développés les différents types de partenariats dans le cadre du projet SME, regardons d'abord la nature des organismes porteurs de dossier et leur approche aux partenariats stratégiques.

1.4.1 Types d'organismes porteurs de dossier et développement des partenariats stratégiques

Le projet SME offrait une grande variété en termes de types d'organismes porteurs de dossier :

- **Organismes d'employabilité**
  - Job Skills – site anglophone en Ontario
  - Futureworx – site anglophone en Nouvelle-Écosse
- **Organismes d'alphabétisation**
  - Centre de formation du Nipissing (CFN) – site francophone en Ontario
  - Équipe Alphabétisation Nouvelle-Écosse (ÉANÉ) – site francophone en Nouvelle-Écosse
- **Collèges communautaires**
  - Collège Mathieu – site francophone en Saskatchewan
  - Parkland College – site anglophone en Saskatchewan
- **Organismes gouvernementaux**
  - Bureaux régionaux du MEPFT du gouvernement du Nouveau-Brunswick – sites francophone et anglophone

Notons que la nature des organismes porteurs de dossier a fortement influencé le type de leadership instauré pour la mise en œuvre du projet et les types de partenariats qui en ont découlé.

I. Collège francophone privé et collège régional anglophone : Saskatchewan

Une institution collégiale comme point de départ d'une initiative comme SME pouvait comporter certains avantages. Les institutions collégiales ont en général d'importantes infrastructures physiques et humaines ainsi qu'une grande capacité d'action. Ils ont aussi un mandat naturel de formation qualifiante et ont intégré à leurs pratiques des processus de certification et de reconnaissance des apprentissages de leur clientèle. Dans ce sens, ils ont développé une posture d'autonomie institutionnelle, et par le fait même, le réflexe de partenariats stratégiques communautaires n'est pas toujours aussi naturel et nécessaire pour eux que pour des organismes communautaires.

II. Groupe communautaire d'alphabétisation et groupe communautaire en employabilité : Nouvelle-Écosse et Ontario

Comme point de départ d'une initiative comme SME, la collaboration avec des groupes communautaires comporte certains avantages : souplesse d'action, proximité de la clientèle, ancrage communautaire, etc. Par contre, ils possèdent en général moins d'infrastructures physiques qu'une institution postsecondaire, et des ressources et capacités d'action plus limitées. De plus, ils ne sont pas habituellement assujettis à un mandat naturel de formation qualifiante et de certification de leur clientèle. Ils ne peuvent compter sur l'expérience et la notoriété qui accompagnent ce type de services. Ceux qui souhaitent élargir leurs capacités d'action auprès de leurs clientèles, doivent donc nécessairement entrevoir des formes de partenariats stratégiques.

III. Bureaux régionaux d'un ministère : Nouveau-Brunswick

Au Nouveau-Brunswick, le MEPFT a entrepris une forme d'intégration de services et de décentralisation des pouvoirs décisionnels. On a procédé à des changements opérationnels, intégrant les divisions emploi et formation en une seule division. Les directions régionales sont issues de cette fusion et sont devenues plus autonomes. Les programmes d'employabilité et les programmes de formation de base aux adultes (alphabétisation, compétences essentielles) sont coordonnés et offerts directement par l'entremise de ces bureaux régionaux. Le fait que l'organisation de ces services locaux soit orchestrée par un ministère prive les régions d'un certain leadership en développement de compétences et de la créativité/souplesse en développement de partenariats qui sont propres à la société civile.

1.4.2 Les différents types de partenaires

Le montage andragogique de l'intervention intégrée s'appuie sur la mise en commun des ressources existantes des partenaires et prend en compte à la fois les besoins des personnes apprenantes et du secteur d'emploi visé, les impératifs administratifs des partenaires et de leurs bailleurs de fonds. Les partenaires sont sélectionnés en fonction de leur rôle stratégique dans la communauté et de leur capacité à supporter ce type d'intervention. Nous avons catégorisé les partenaires possibles en trois groupes :

I. Partenaires en formation des adultes
II. Partenaires du marché du travail
III. Partenaires en employabilité

I. Partenariats avec les organismes de formation

Les porteurs de dossier issus du monde de l'éducation des adultes ont une perspective des besoins de leurs clientèles qui est teintée par une vision éducative. En ce sens, l'ÉANÉ, le CFN, et les deux collèges de la Saskatchewan ont eu comme premier réflexe de recruter leurs partenaires initiaux dans le milieu de l'éducation et de la formation. Les partenariats stratégiques avec les organismes de formation offrent des occasions d'élaborer un montage andragogique qui tient compte des besoins de la clientèle visée. En effet, les organismes de formation connaissent les types de barrières à la formation auxquelles font face les chercheurs d'emploi. De plus, ils offrent une perspective intéressante pour élaborer un montage financier qui tient compte des impératifs des bailleurs de fonds dans le monde de l'éducation des adultes. Ainsi que le soulignait un intervenant :

> *« Dans la prise de décision quant au choix de ce secteur d'emploi, d'autres éléments sont entrés en cause, notamment la perspective d'emplois à long terme dans la région ainsi que la disponibilité des installations de formation. »*

Les partenariats avec les organismes en formation permettent d'explorer divers types d'intégration entre leurs programmes et services, que ce soit l'alphabétisation/compétences essentielles avec la formation technique ou la formation linguistique. De plus, ces partenaires permettent d'explorer des formes de reconnaissance formelle des apprentissages ou de qualification professionnelle pertinente pour le secteur d'emploi visé en fonction d'un cadre andragogique qui le permette. En ce sens, l'ÉANÉ, le CFN, Job Skills, et les deux collèges de la Saskatchewan ont tous approché des institutions collégiales comme partenaires afin d'intégrer une composante qualifiante à leurs interventions.

II. Partenariats avec les acteurs du marché du travail

Les porteurs de dossier issus du monde de l'employabilité ont une perspective des besoins de leurs clientèles qui est teintée par une vision axée sur les besoins du marché du travail. Dans ce sens, Futureworx, et les bureaux régionaux du MEPFT ont eu comme premier réflexe d'approcher leurs partenaires du monde du travail.

Les partenariats stratégiques avec les acteurs du marché du travail (employeurs, organismes en développement économique) permettent de consulter/valider les besoins de main-d'œuvre dans le secteur visé, d'explorer les occasions de stage en milieu de travail pour les personnes apprenantes et d'établir les profils de tâches à exécuter pour un nouveau travailleur entrant en fonction. Ce type de partenariat génère un montage andragogique qui s'appuie sur les compétences nécessaires pour exécuter les tâches d'entrée en poste, et l'élaboration d'un montage financier qui tient compte des rôles que les employeurs pourraient jouer dans le projet de formation (participer à des comités, évaluer les apprenants pour les placements au travail, etc.). En ce sens, Futureworx et le bureau régional du MEPFT à Edmundston ont travaillé de près avec des employeurs afin d'intégrer une composante de placement au travail essentielle au projet de formation.

III. Partenariats avec les organismes d'employabilité

Les porteurs de dossier issus du monde de l'employabilité ont une perspective des besoins de leurs clientèles qui est teintée par une vision axée sur les besoins du marché du travail local et par ricochet, sur les besoins des chercheurs d'emploi intégrant ce marché du travail. En ce sens, Job Skills et la DALA ont eu comme réflexe d'approcher leurs premiers partenaires dans le monde des services d'employabilité.

Les partenariats stratégiques avec les acteurs du monde de l'employabilité offrent l'occasion d'élaborer un montage andragogique qui tient compte des besoins des chercheurs d'emploi quant à l'intégration au marché du travail local (les types de barrières à l'employabilité et à la formation auxquelles fait face cette clientèle). Il permettent également d'explorer avec les services de soutien à l'emploi les rôles qu'ils pourraient jouer dans le projet de formation (rôle de formation, participation au comité de sélection ou autres comités de travail; mettre en place un processus de sensibilisation et de recrutement; mettre en place un processus commun d'aiguillage et d'évaluation des chercheurs d'emploi; élaborer un processus de sélection cohérent avec la nature du projet de formation et le secteur d'emploi visé; élaborer un système de soutien et de suivi inter-agences, etc.). Dans ce sens, Job Skills, Futureworx et l'ÉANÉ ont travaillé de près avec d'autres services d'employabilité dans la communauté afin d'intégrer tous ces processus.

1.4.3 Différentes stratégies de mise en place des partenariats stratégiques communautaires

L'analyse de besoins locale comme activité d'amorce pour les partenaires

Une activité d'analyse de besoins du marché du travail local afin d'identifier des milieux d'intégration des chercheurs d'emploi visés s'avère très pertinente en tant qu'activité d'amorce au projet. Cette analyse doit être centrée sur les besoins des chercheurs d'emploi locaux ciblés et sur l'identification de secteurs d'emploi ayant un potentiel d'intégration pour la clientèle visée. Elle doit également s'attarder à un secteur d'emploi précis afin de compléter l'analyse des besoins avec les employeurs sur le terrain pour déterminer les tâches professionnelles à développer pour le secteur d'emploi visé.

Les recherches démontrent que les besoins exprimés par les milieux de travail gravitent autour de l'efficacité à court terme. Il est alors essentiel que les initiatives répondent directement à des besoins qui leur sont spécifiques. Or, l'analyse des besoins est une étape trop souvent escamotée.

> *« 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. 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. »* (Organisation de coopération et de développement économiques) [OCDE], 2003; Gobeil, 2006, p. 86; Lurette, 2011)
>
> *« We are flooding the market with graduates with no jobs. Programs not based on market needs… Need direct connection employer to learner. »* (Tiré du procès-verbal d'une journée d'apprentissage tenue en Nouvelle-Écosse)

Une stratégie de partenariats par étape : le cas de Job Skills

La façon dont Job Skills a élaboré ses partenariats stratégiques est assez particulière. Dans un premier temps, la plupart des partenaires initiaux sont identifiés à partir de relations déjà existantes, car Job Skills travaillait déjà avec ces partenaires, et ils avaient déjà développé une bonne confiance à travailler ensemble.

Pendant tout le projet, Job Skills est à la recherche de partenaires qui peuvent mettre l'épaule à la roue dans toutes les étapes du processus, soit l'identification des besoins, la conception et la prestation de la formation, et qui peuvent également apporter leur expertise et leurs ressources humaines et financières à différentes étapes du projet. On approche les employeurs, les organisations de développement économique, les fournisseurs de services éducatifs, les agences de service social et les conseils de planification de la main-d'œuvre. Pour ce qui est des membres du comité d'encadrement, les gens de Job Skills visent des personnes occupant des postes décisionnels au sein de leurs organisations respectives.

Ce qui est particulier dans ce cas-ci, c'est que Job Skills a intégré stratégiquement les partenaires par étape, en fonction des besoins du projet. Ainsi, les partenaires ont été impliqués à différents moments, selon leurs expertises :

- Premières étapes : organismes de consultation, employeurs et organismes d'employabilité; procéder à l'analyse de besoins, à la recherche de ressources et de financement, à la définition des critères d'admissibilité et de recrutement, à la sélection des participantes, etc.
- Dernières étapes : organismes de formation et d'employabilité, employeurs; procéder au montage andragogique et à la livraison; inviter de nouveaux employeurs et le collège quand le secteur d'emploi et le type de programme de formation visés sont choisis, pour ne pas que le collège oriente le choix des partenaires vers un programme existant et plus facile à livrer (sans adaptation requise).

Job Skills a consulté systématiquement ses partenaires tout au long du processus (analyse de besoins, amélioration du partenariat stratégique, montage andragogique et montage financier, etc.). Les partenaires initiaux aident à identifier des partenaires supplémentaires qui pourraient fournir des ressources en matière de formation et d'élaboration de curriculum. Ils mettent également en lumière d'autres projets, ressources et sources de financement qui pourraient aider Job Skills à compléter l'initiative.

> *« L'apport de l'ensemble des partenaires a pris plusieurs formes, à l'extérieur des réunions du comité. Certains ont investi des ressources financières dans l'initiative, alors que d'autres ont identifié d'éventuels partenaires chez les employeurs. Les partenaires en formation ont librement partagé leur curriculum aux fins de revue et d'analyse. L'expérience de Job Skills à travailler avec de multiples intervenants et les relations existantes entre les partenaires ont contribué à un climat de travail constructif et à la tenue de réunions cordiales.* (Tiré de l'étude de cas de Job Skills dans le cadre du projet SME)*»*

La stratégie de sélection et d'intégration par étapes des partenaires en fonction de leur rôle stratégique dans la communauté et de leurs capacités à supporter ce type d'intervention a été bénéfique pour le projet de Job Skills. De cette façon, ils ont réussi à profiter, aux moments opportuns, des expertises et des ressources offertes par les partenaires du marché du travail, les partenaires en employabilité et les partenaires en formation des adultes.

L'élaboration d'un Plan B pour la stratégie de partenariats : le cas des collèges Mathieu et Parkland

La façon dont le Collège Mathieu et Parkland College ont amorcé leurs partenariats stratégiques a beaucoup influencé le parcours de leur projet. La première tentative de partenariat stratégique s'est faite avec le collège central SIAST et les instances gouvernementales, afin d'aborder de front les questions de certification provinciale pour la composante qualification, ainsi que la question de l'accès au curriculum CCA reconnu par les ministères et les employeurs du secteur. En début du projet SME, les porteurs de dossier concentrent une bonne partie de leurs actions à explorer avec leurs partenaires initiaux diverses pistes andragogiques pour traiter de ces questions, mais avec peu de succès.

Parkland College et le Collège Mathieu ont changé leur approche. Ils visent maintenant à établir des partenariats stratégiques plus systématiques avec des employeurs du secteur visé. D'une part, ils ont constaté que les programmes officiels offerts sous l'égide du SIAST ne répondent pas à la demande des employeurs, car certains d'entre eux embauchent des CCA qui n'ont pas reçu la formation et la certification. D'autre part, ils estiment qu'en établissant une bonne crédibilité avec les partenaires du marché du travail, les instances publiques pourront reconnaître le curriculum adapté du Collège Mathieu au même titre que celui du collège central. Au moment d'écrire ces lignes, ils tentent de trouver des ressources pour adapter le curriculum appartenant au Collège Mathieu à une approche intégrée de développement des compétences, et de collaborer avec des employeurs pour accueillir des stagiaires issus de ce programme adapté.

Partenariat stratégique ou sous-traitance : le cas du MEPFT au Nouveau-Brunswick

Au Nouveau-Brunswick, l'organisation et la livraison des services d'employabilité et de développement des compétences est caractérisée par l'absence de réseau de la société civile. Ainsi, il y a peu de contrepartie pouvant exercer un certain pouvoir d'influence et apporter une perspective différente des besoins de la communauté. Cette situation favorise peut-être une approche unilatérale de la part des bureaux régionaux du MEPFT, au détriment d'une culture de collaboration inter-organismes locale et de partenariats stratégiques.

Alors, qu'en est-il de la collaboration entre le bureau régional du MEPFT et le campus du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick dans la région d'Edmundston? Tout d'abord, il s'agit selon nous d'une entente de sous-traitance, et non d'un partenariat stratégique communautaire comme l'approche SME le définit. Les initiatives Destination-emploi s'appuient sur des montages financiers fondés sur la sous-traitance, où le ministère sous-traite le campus local du collège communautaire. Il n'y a donc pas de partage de ressources financières; le MEPFT assume tous les coûts. Ceci dit, la collaboration fonctionne bien, les parties impliquées sont très satisfaites des produits, du processus et des résultats. On peut toutefois supposer que

la sous-traitance pose certaines limites. Les parties prenantes ne sont pas des partenaires égaux. Il devient sans doute plus difficile d'établir clairement un partenariat stratégique (ressources partagées par rapport à sous-traitance), pour mettre en place une intervention pleinement intégrée. Malgré les bons liens existant entre le bureau du MEPFT et le campus local du CCNB et des programmes destinés aux chercheurs d'emploi affichant déjà un certain niveau d'intégration, ces initiatives présentaient quelques limites sur ce plan. Elles comprenaient de la formation en deux blocs distincts (un bloc pour les compétences essentielles et l'autre pour la formation technique) sans intégration réelle des programmes et compétences. De plus, la formation technique était non qualifiante, puisqu'il en résultait une attestation de participation et non une certification collégiale négociée avec le collège communautaire.

D'autres enjeux politiques relatifs aux partenariats stratégiques

L'un des enjeux politiques majeurs pour les partenaires terrains d'un projet de formation intégrée consiste à réserver une place équitable pour tous et à créer un climat de confiance. Il s'agit d'arriver à mettre en place des partenariats stratégiques locaux pour mieux répondre aux besoins de la communauté et des clientèles cibles, sans être aveuglé par ses propres intérêts comme organisme.

Les enjeux politiques locaux doivent être pris en compte dans le partage des responsabilités : montage andragogique, recrutement des apprenants, partage des revenus et des dépenses, etc. Certains partenaires peuvent avoir plus d'un mandat (p. ex. livreur de services de formation et de services d'employabilité). Il est plus difficile pour ce type de partenaire d'apprécier les avantages d'un partenariat communautaire, par peur de perdre une partie de la clientèle aux mains des autres partenaires. De plus, certains partenaires ont parfois des mandats semblables, ce qui peut créer une certaine confusion et de la méfiance entre ces partenaires. Dans ce sens, un intervenant terrain mentionnait :

> *« On veut trouver une solution à la compétition sur le terrain, éliminer les réflexes de concurrence avant qu'ils n'arrivent ! »*

Par ailleurs il arrive que les groupes terrains aient des litiges avec leur ministère ou avec des partenaires locaux. Par exemple, certains n'avaient pas confiance en leur ministère ce qui pouvait mener à des élans de régionalisme. D'autres hésitaient à travailler en partenariat avec les institutions locales. Dans certains cas, il y avait aussi un historique de partenariat difficile entre certains partenaires. On observait parfois des élans de protectionnisme, rendant difficile l'idée de partager des ressources dans un projet commun d'intégration.

1.4.4 Les partenariats stratégiques et le montage financier

L'approche intégrée s'appuyant sur de multiples partenariats doit miser sur un montage financier fondé sur la mise en commun des ressources des partenaires. On doit aussi tenir compte des impératifs administratifs de ces partenaires, c'est-à-dire des champs de compétence, responsabilités et exigences de reddition de comptes auprès de leurs bailleurs de fonds respectifs. Cette situation peut soulever des défis dans un contexte où les cultures de travail divergent.

Dans le cadre des partenariats stratégiques communautaires, l'exploration de la mise en commun des ressources de chaque partenaire permettra de constater si les ressources éducatives, financières et communautaires des partenaires sauront soutenir un projet de formation conjoint et intégré.

Le montage financier doit notamment prévoir des activités de développement et/ou d'adaptation de curriculum et le développement professionnel des ressources humaines pour réaliser ces activités. Le meilleur moyen d'y arriver est de planifier des réunions de travail entre les intervenants engagés dans la démarche (formateurs et coordonnateurs). Ainsi, on pourra organiser et réaliser le développement et/ou l'adaptation du curriculum intégré de formation. On sera également en mesure de planifier stratégiquement les activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que leur développement. Cet effort de développement/adaptation du curriculum intégré permettra au projet de formation de faire la transition d'un paradigme académique vers un paradigme de compétences.

Lors du montage financier, il est judicieux de fixer des coûts de participation minimes pour les participants. Dans ce sens, on devrait prévoir un échéancier de formation défini dans le temps (d'un an ou moins). La conception devrait également favoriser les montages andragogiques et financiers souples et créatifs en fonction des réalités locales. Citons notamment des projets à entrées multiples, divisés en blocs interdépendants de formation. Ce montage andragogique flexible permet de recruter plus d'une cohorte de chercheurs d'emploi pour intégrer une même intervention, permettant l'élaboration d'un montage financier qui peut s'appuyer sur plus de ressources rattachée à un nombre plus élevé de participants.

L'intégration de quatre curriculums distincts à caractère académique en un seul curriculum intégré : le cas de Job Skills

Lorsque l'on part de curriculums de nature académique déjà existants (ce qui est souvent le cas), il faut d'abord déconstruire les curriculums en place pour concevoir un seul curriculum intégré. C'est ce que le projet de Job Skills s'est employé à faire.

L'enjeu andragogique majeur du projet de Job Skills était de s'assurer que les exigences relatives aux niveaux de langage des activités de formation ne soient pas démesurées par rapport aux niveaux de langage requis dans les milieux de travail. Job Skills a donc organisé des réunions de travail avec une équipe de cinq formatrices provenant de quatre partenaires du milieu de la formation. Après les avoir sensibilisées aux fondements andragogiques de l'approche *Carrefour d'intégration* et aux attentes du projet envers l'équipe de formatrices, elles se sont mises à l'œuvre et sont arrivées à :

- Comprendre la vision du projet telle que définie par le comité d'encadrement.
- Comprendre les avantages du partenariat (disponibilité de multiples ressources et expertises).
- Déconstruire quatre cadres de curriculums offerts par les partenaires pour les reconstruire un seul cadre de curriculum intégré.
- Reconstruire de nouvelles pratiques de formation centrées sur le développement des compétences plutôt que sur la transmission de connaissances.
- Reconstruire un nouveau cadre d'évaluation et de nouvelles pratiques d'évaluation cohérentes avec l'approche andragogique et les exigences de qualification professionnelle, lesquelles sont fondées sur l'observation et sur l'exécution de tâches, limitant l'utilisation des tests et des travaux écrits.
- Assurer dans le nouveau curriculum l'intégration des compétences :
    - Intégrer les compétences langagières dans la formation professionnelle en fonction des tâches d'entrée en poste établies.
    - Intégrer les compétences génériques dans la formation professionnelle, en fonction des tâches d'entrée en poste établies.
    - Intégrer à des moments stratégiques un vaste éventail d'activités de formation pratiques (laboratoires, simulations, mises en situation, stages, projet, etc.).
    - Intégrer des activités pour supporter la réussite des apprenantes, et les amener à être prêtes à l'emploi à la fin de la démarche de formation, en tenant compte particulièrement des niveaux de langage requis pour exécuter les tâches d'entrée en poste.

- Intégrer une composante de compétences culturelles et de communication interculturelle.
- Organiser les stages en milieu de travail et les suivis par la suite.

Les formatrices devront ensuite concevoir les cours, complémentaires les uns aux autres, dans le cadre du développement d'un curriculum de formation intégré, et ce, en respectant les fondements andragogiques établis par les partenaires.

Le montage financier doit également prévoir que la livraison de l'intervention intégrée offrira plus d'heures d'enseignement que le programme collégial habituel afin de traiter de tous les besoins de la clientèle cible en matière de compétences. Ce temps supplémentaire sera alloué en partie aux activités d'apprentissage pratiques (p. ex. les laboratoires, les simulations, les projets), aux visites en milieu de travail et aux stages d'une durée assez longue. Ces changements ont été suggérés par les employeurs, suivant leurs expériences d'embauche d'individus diplômés des programmes conventionnels d'*Aide en alimentation*. Ces modifications correspondaient également aux points de vue des membres du comité d'encadrement; ils ont insisté sur le fait que les placements en milieu de travail préparent plus adéquatement les participants à occuper le poste de travail visé.

Financement de source unique par rapport au montage financier fondé sur des partenariats stratégiques : le cas de la Nouvelle-Écosse

Futureworx a développé ses programmes intégrés de façon à ce que l'organisme soit le seul livreur de formation. L'ÉANÉ, quoiqu'ayant prévu offrir son programme avec une institution postsecondaire, a aussi offert son programme en solo. Cette approche comporte un avantage certain; ce contexte de livraison permet de se soustraire à la complexité de gérer des partenariats stratégiques dans le développement du curriculum et dans la livraison. Elle peut ainsi faciliter une approche plus cohérente de formation entre les formateurs. Par contre, elle comporte certains désavantages, dont celui de limiter l'accès du livreur unique aux ressources d'autres partenaires en formation (expertise pédagogique, ressources humaines, infrastructure éducatives, ressource financières, pouvoir de qualification professionnelle, entre autres).

En ce sens, Futureworx et l'ÉANÉ, dans leur mode actuel de livraison, dépendent en grande partie de sources de financement gouvernementales extérieures aux partenariats stratégiques communautaires pour la livraison de leur programme intégré.

> *« Bien que Futureworx reçoive du financement de base, la plupart de leurs programmes sont financés par des projets à court terme, le plus souvent octroyés par la Direction du développement des compétences du ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire ou par le ministère des Services communautaires de la Nouvelle-Écosse… Le défi majeur que doit relever Futureworx est lié à l'obtention de financement en temps opportun visant leurs programmes intégrés. Chez Futureworx, on sait pertinemment que ce type de programme constitue un besoin constant. Cependant, l'organisme n'est en mesure d'offrir des programmes intégrés que si un financement dédié est disponible. Ainsi, on se trouve fréquemment dans une situation où des aiguillages ont été effectués, sans pouvoir confirmer le moment où il sera possible d'offrir le programme demandé. En d'autres occasions, on doit commencer à livrer un programme suivant un très bref préavis, lorsque le financement est mis à disposition. L'incertitude entourant le financement rend difficile le maintien en poste du personnel… Bien que tout client intéressé puisse faire une demande au programme, il se peut que les lignes directrices relatives au financement dictent les priorités en matière de sélection. »* (Tiré de l'étude de cas de Futureworx dans le cadre du projet SME)

En revanche, un montage financier qui s'appuie sur de multiples partenaires pour la conception et la livraison peut bénéficier de la mise en commun et de la mobilisation des ressources humaines et matérielle des partenaires.

> *« Les diverses composantes du programme doivent être livrées par différents fournisseurs de services et établissement d'éducation. Job Skills ainsi qu'une organisation de services aux immigrants prévoient concevoir et offrir de la formation en employabilité et de la formation en compétences génériques spécifiques à la profession. Le conseil scolaire partenaire est disposé à offrir de la formation en anglais langue seconde liée spécifiquement à la profession et le collège offrira le volet technique destiné aux Aides en alimentation approuvé par le ministère de la Santé. En outre, on sollicite les employeurs locaux afin qu'ils mettent leur site à la disposition du programme pour les visites d'observation et les stages d'intégration en milieu de travail… Dans une large mesure, la conception collaborative du programme et l'intégration de services de formation provenant de différents fournisseurs de services sont perçues comme une transformation de la manière de travailler habituelle des partenaires. »* (Tiré de l'étude de cas de Job Skills dans le cadre du projet SME)

1.4.5 Les partenariats stratégiques et la qualification professionnelle (institutions, employeurs, gouvernements)

Les partenariats stratégiques permettent aux partenaires d'explorer la mise en place de formes de reconnaissance des apprentissages réalisés dans le cadre du projet de formation (certification/qualification professionnelle reconnue par les employeurs, les ministères, les établissements). Pour ce faire, les organismes de formation doivent répondre à la question suivante :

- Peut-on définir un type de reconnaissance formelle des apprentissages (certification collégiale provinciale; qualification professionnelle) en fonction de la nature du programme (une intervention de formation spécialisée et intégrée, laquelle cible stratégiquement le développement de multiples compétences qui supportent l'exécution des tâches d'entrée en emploi) et de la clientèle cible (chercheurs d'emploi moins alphabétisés)?

Cette reconnaissance formelle doit être valable tant dans les milieux de travail du secteur visé, que dans les institutions de formation et les instances gouvernementales. Les partenaires doivent donc constituer des repères valides pour la qualification professionnelle, désignant minimalement tout ce qui est reconnu comme nécessaire par le milieu de travail pour exercer le métier à l'entrée, et ce, en fonction d'un cadre andragogique qui le permette.

Les avantages de la qualification professionnelle pour l'approche intégrée

L'une des notions importantes de l'approche *Carrefour d'intégration* consiste à y intégrer une composante de qualification professionnelle. Cette composante permet de donner une légitimité aux projets de formation issus de cette approche. La validation des apprentissages dans une démarche de qualification professionnelle démontre que les nouveaux employés formés dans ce cadre sont tout aussi compétents, voire davantage, que les employés formés dans le cadre de programmes de formation professionnelle conventionnels. Cette composante doit être prise en compte dès le début de la démarche, pour guider le choix des partenaires et celui du secteur d'emploi visé.

> *« We talk about the job they will choose to design a training for, and the fact that it should also be chosen in terms of sustainability for the trainees (employment possibilities, certifications, etc.). »* (Tiré du procès-verbal du comité d'encadrement du projet de Job Skills)

La reconnaissance par la qualification professionnelle offre plusieurs avantages :

- Au niveau de l'accès aux emplois : elle ouvre souvent des portes aux apprenants dans des secteurs d'emploi qui ne sont accessibles qu'avec cette qualification.
- Elle donne accès à des emplois de qualité et à de meilleures conditions de travail.
- Elle favorise une plus grande mobilité entre les entreprises du secteur.

> *« Selon leur expérience, le fait de se concentrer sur les emplois de qualité comporte de nombreux avantages. Il est plus facile de recruter des participants au programme, les participants tendent à être motivés à réussir et à terminer le programme, et lorsqu'ils sont embauchés, les employés sont susceptibles de demeurer en poste si le salaire et les conditions de travail sont égaux ou dépassent les moyennes de l'industrie. »* (Tiré de l'étude de cas de Futureworx dans le cadre du projet SME)

On peut en conclure que l'intégration de partenaires institutionnels aux partenariats stratégiques est une démarche qui porte fruit. On leur permet d'intervenir auprès d'une nouvelle clientèle, soit les chercheurs d'emploi moins alphabétisés. Cette association avec le secteur institutionnel favorise aussi l'intégration de la qualification professionnelle au projet de formation.

Le choix du secteur d'emploi en fonction des possibilités de qualification : le cas de Job Skills

En tout début de démarche, Job Skills étudie trois secteurs d'emploi, tous considérés comme attrayants et accessibles au groupe cible, soit des femmes immigrantes provenant du Sud-Est asiatique :

- Entretien ménager dans les hôtels
- Manutention des aliments dans les établissements de santé
- Éducation à la petite enfance.

Le personnel de Job Skills souhaite sélectionner une profession qui offre des salaires raisonnables et qui mène à une certification reconnue par l'industrie, que le groupe cible peut réussir à obtenir. Selon ces derniers, la certification est essentielle puisqu'elle confère aux personnes apprenantes un avantage concurrentiel lorsqu'elles sont à la recherche d'emploi. Job Skills et ses partenaires arrêtent leur choix sur le secteur de l'alimentation en établissement de santé, car la profession d'Aide en alimentation offre en Ontario des taux d'emploi élevés, des salaires supérieurs aux autres emplois ciblés et des horaires de travail relativement attrayants. L'apport du collège permettra en outre aux participantes de recevoir la certification qu'exige le ministère de la Santé.

Institutions collégiales sans pouvoir de qualification : le cas de la Saskatchewan

Comme mentionné précédemment, les institutions collégiales ont en général d'importantes infrastructures physiques et humaines et de grandes capacités d'action. Elles ont aussi un mandat naturel de formation qualifiante, et une capacité interne de certification et de reconnaissance des apprentissages de leur clientèle. Ceci dit, en raison de la nature institutionnelle et postsecondaire des porteurs de dossier de la Saskatchewan, une grande partie de l'attention a porté dès le départ sur des enjeux politiques et administratifs, tels la question de la reconnaissance et de la qualification. Ces questions touchent en effet, des préoccupations et des pouvoirs d'action centraux pour ce type d'institution. Or, Parkland et Mathieu sont des collèges, mais ils étaient tributaires d'un collège central pour ce qui est de l'accès à des curriculums reconnus et à la certification qui s'y rattache. Dans ce contexte, tous les programmes qualifiants devaient être accrédités par cette institution.

Toutefois, le collège central n'a pas voulu participer au projet SME comme partenaire, étant moins à l'aise avec l'approche par compétences, limitant ainsi les options des porteurs de dossier. Ce collège central, comme bien d'autres institutions collégiales au Canada, a opté pour des modes de livraison à caractère plutôt académique pour ce qui est des programmes de formation professionnelle. Ces modes de livraison mettent l'accent sur le développement des connaissances, offrant au livreur de service plus de souplesse quant aux dispositifs de formation possibles (formation en ligne, formation par modules écrits, etc.). Dans ce contexte, l'adoption d'un processus de certification ou de qualification professionnelle dans le cadre d'une approche par compétences pose un défi important d'adaptation andragogique pour ces institutions.

Intégration des services de formation et d'emploi sans pouvoir de qualification : le cas du Nouveau-Brunswick

Comme mentionné précédemment, au Nouveau-Brunswick, le MEPFT a entrepris une forme d'intégration de services et de décentralisation des pouvoirs décisionnels. Les directions régionales sont devenues plus autonomes. À première vue, cette intégration des services en région aurait dû faciliter la mise en œuvre du projet SME. Or, le ministère avait défini ce que devait être l'intégration des services ou « l'approche intégrée au N-B ». Il devenait plus difficile pour le projet de proposer une nouvelle approche, laquelle aurait nécessité l'ajout de certains partenaires non gouvernementaux. L'intégration des divisions emploi et formation ne comprenait pas une composante formation professionnelle ou qualifiante. Au Nouveau-Brunswick cela nécessite la participation de l'un des deux collèges communautaires. La formation qualifiante n'était plus un enjeu pour les bureaux régionaux du MEPFT, suivant l'intégration formelle des services gouvernementaux. Ainsi, les quatre bureaux régionaux approchés par le ministère ont tous refusé de faire l'expérimentation de l'approche *Carrefour d'intégration* dans le cadre du projet SME, l'estimant trop exigeante, surtout par rapport à la question d'intégration d'une composante de qualification professionnelle.

> *« On a travaillé longtemps avec Moncton mais finalement ils ne peuvent pas aller vers de la formation qualifiante du type que l'on propose. Ils ne veulent pas travailler avec le collège, car cela leur demanderait trop de ressources pour s'engager dans une transformation du type de livraison exigé par l'approche intégrée du projet SME. »* (Tiré du procès-verbal d'une réunion d'équipe du projet SME)

Formation professionnelle par des groupes communautaires sans pouvoir de qualification : le cas de la Nouvelle-Écosse

En Nouvelle-Écosse, la qualification professionnelle est un enjeu de partenariats stratégiques. Dans la presque totalité des cas, les groupes communautaires doivent s'associer avec une institution collégiale pour avoir accès à la qualification professionnelle provinciale. Dans le cadre du projet SME, on retrouve deux cas de figure : un organisme communautaire francophone qui tente d'établir un tel partenariat et un organisme communautaire anglophone, qui offre ses programmes sans partenaire institutionnel de formation.

Dans le cadre de l'expérimentation du programme Services à la clientèle bilingue menée par l'ÉANÉ, le fait de compléter le programme en soi ne menait pas à une qualification professionnelle reconnue par l'industrie ou les institutions publiques. Le partenaire institutionnel de l'ÉANÉ avait semblé accepter de certifier la formation intégrée, pour par la suite s'en tenir à une simple attestation. L'ÉANÉ continue d'explorer une façon d'intégrer la qualification professionnelle à leur intervention. Mais, comme pour les autres organismes communautaires en Nouvelle-Écosse, ils dépendent du partenariat avec une institution postsecondaire pour le faire, ce qu'ils n'ont toujours par réussi à accomplir.

Pour sa part, Futureworx a fait le pari d'offrir ses programmes de formation professionnelle sans autre partenaire en formation. L'organisme a tout de même réussi à obtenir de la province l'autorisation d'offrir une certification provinciale (équivalent à une qualification professionnelle) aux finissants de son programme CCA, sans avoir à passer par un partenariat avec le collège communautaire. Ce pouvoir de certification a été obtenu en dépit du fait que l'on ait suspendu la 12e année comme critère d'admissibilité pour leur clientèle cible, et du fait que la formation soit offerte dans le cadre d'une approche par compétences intégrées. Une telle entente n'a toutefois pas été obtenue pour les autres programmes intégrés offerts par Futureworx, limitant ainsi leur capacité à proposer d'autres formations qualifiantes. C'était le cas pour le programme du projet SME. Ces programmes comprennent donc des attestations et des certifications du milieu de travail (p. ex. SIMDUT, RCR, etc.), mais pas de certification provinciale menant à une qualification professionnelle.

2. Point de vue macro: regard sur les enjeux andragogiques soulevés par l'approche Carrefour d'intégration auprès des instances publiques et institutionnelles

Ce deuxième niveau sera analysé sous l'angle de certains enjeux andragogiques soulevés par l'approche intégrée auprès des instances publiques et institutionnelles. En jetant un regard sur les enjeux philosophiques, politiques et administratifs soulevés par l'approche *Carrefour d'intégration*, cette deuxième section vise également à faire émerger de nouvelles connaissances.

Un peu de perspective…

Lors des dernières décennies, on a vu apparaître diverses tendances socioéconomiques engendrant des réformes d'administration publique qui s'articulent fréquemment autour de coupures, de rationalisation systématique des ressources et d'exigences accrues en matière de reddition de comptes envers les programmes dits publics. Les programmes de formation aux adultes n'y font pas fait exception. Les grandes pressions subies par les systèmes de formation aux adultes finissent par générer plus de barrières institutionnelles pour les apprenants adultes, particulièrement ceux qui affichent les plus grands besoins.

Le milieu de l'éducation des adultes subit des changements majeurs et continus. Il se complexifie de plus en plus et s'installent des tensions dans les relations entre les bailleurs de fonds publics et les livreurs de programmes. Certains programmes gouvernementaux sont perçus par les acteurs terrains comme trop réducteurs pour les besoins complexes des adultes moins alphabétisés. De plus, les programmes fonctionnent trop souvent en vase clos, sans être interreliés, au détriment d'approches concertées. Ce nouveau contexte nous indique qu'il faut peut-être changer nos façons de faire, et qu'il faut développer une meilleure articulation entre les divers programmes et politiques qui influent sur le système d'éducation des adultes.

2.1 Enjeux philosophiques

2.1.1 D'un paradigme académique à un paradigme de compétences : au niveau gouvernemental

Les acteurs gouvernementaux sont interpelés par une approche intégrée du développement des compétences, de par son côté pragmatique et centré sur les besoins de certains utilisateurs de services publics, dans ce cas-ci les chercheurs d'emploi et les employeurs. Ils ont toutefois une certaine difficulté à surmonter les défis que présente ce nouveau paradigme. On peut évoquer ici l'introduction de nouvelles pratiques andragogiques terrains (point de vue micro) et l'adaptation des cadres politiques et administratifs au soutien de ces nouvelles pratiques (point de vue macro).

Le ministère de l'Enseignement supérieur (MAE) en Saskatchewan était très intéressé au projet SME. À leurs yeux, ce projet se positionnait différemment de certains projets d'innovation précédents dans la province, par exemple, ceux qui visaient à offrir le programme ABE (*Adult Basic Education*) aux communautés autochtones. Les rapports de recherche de ces projets pilotes soulignent l'ampleur des investissements du gouvernement provincial et des gouvernements locaux. Certains représentants gouvernementaux rencontrés affirmaient toutefois que les résultats étaient peu concluants. Dans le cadre de ces recherches, on supposait que la barrière de participation et de réussite de la clientèle autochtone se situait au niveau du manque de proximité géographique entre la clientèle cible et les programmes ABE. Or, on n'a pas questionné la nature même du programme, qui se situe dans une logique de rattrapage académique. Le dispositif très linéaire cherche à répondre aux besoins des livreurs de programmes (reproduction d'un modèle académique, centré sur les contenus et sur l'offre bien plus que sur la demande) plutôt qu'aux besoins multiples et complexes de la clientèle cible, les autochtones vivant souvent en régions éloignées.

Au Nouveau-Brunswick, le RESDAC travaillait depuis quelques années avec les fonctionnaires clés du ministère de l'Enseignement postsecondaire, de la Formation et du Travail (MEPFT). Il semblait y avoir une compréhension commune et une vision compatible pour le développement des compétences des chercheurs d'emploi. Le ministère s'est montré très intéressé au projet SME, car il coïncidait avec leur processus d'intégration entre les divisions emploi et formation. Plusieurs bureaux régionaux livreurs de services de formation et d'employabilité sont intéressés par les thèmes de l'intégration et de la réorganisation des services. Le projet SME pouvait servir de laboratoire d'expérimentation, afin de repenser l'organisation des ressources pour qu'elles soient plus efficaces. Pourtant, les quatre bureaux régionaux approchés par le MEPFT ont tous refusé de faire l'expérimentation de l'approche intégrée dans le cadre du projet SME, estimant l'approche *Carrefour d'intégration* trop exigeante, particulièrement de par son intention d'intégrer de multiples compétences en une seule intervention. De plus, les intervenants des bureaux régionaux semblaient trouver complexe l'idée de travailler avec un partenaire extérieur responsable des formations qualifiantes (CCNB). Ce volet leur semblait une étape ultérieure à leur intervention, étant somme toute centrée sur les apprentissages de base, y compris parfois certaines formations techniques non qualifiantes. On semblait situer la formation qualifiante dans une perspective académique et linéaire, comme un parcours possible suivant leur intervention.

En Nouvelle-Écosse, une participation du RESDAC à des comités de fonctionnaires allume un intérêt marqué envers le projet SME. Au sein du ministère, on avait déjà entamé une réflexion, mettant en cause certains aspects, dont l'approche fédérale quant aux compétences essentielles et le travail cloisonné des partenaires. Le ministère entreprenait un virage important du côté de la formation en employabilité. Les planètes s'alignaient avec le projet SME. Le projet du RESDAC leur laissait présager une réponse possible. La réflexion sur les programmes et les services étant déjà en cours, les fonctionnaires du ministère ont tout de suite participé activement. Le gouvernement souhaitait que leur système de formation emprunte un virage vers l'employabilité. Mais cet objectif est difficile à articuler dans une structure de services plutôt académique. La Nouvelle-Écosse offre le programme de rattrapage académique ou de formation générale, qui est organisé en quatre niveaux. Les adultes peuvent suivre ces cours dans diverses structures (organismes communautaires, collège communautaire, Université Sainte-Anne).

Des programmes de formation pour adultes qui s'ancrent dans un paradigme académique…

Lorsqu'on analyse les structures gouvernementales qui encadrent les programmes de formation aux adultes dans la plupart des provinces, on constate qu'elles se situent dans un paradigme plutôt académique, ce qui rend parfois difficile l'intégration de plusieurs types de compétences dans une même intervention. En Nouvelle-Écosse et en Saskatchewan par exemple, les

programmes de formation générale sont organisés en quatre niveaux. Les adultes peuvent suivre ces cours dans divers types d'organismes. Les niveaux sont des équivalences scolaires, car ces programmes ont d'abord été conçus selon une perspective de rattrapage académique, ce qui peut poser certains défis pour une intégration dans des emplois en demande à court terme.

En Ontario, les documents ministériels mentionnent que de nombreuses mesures sont mises en œuvre pour intéresser les Ontariennes et les Ontariens à occuper un métier spécialisé. Or, les programmes d'alphabétisation et de formation de base (AFB) sont situés dans un paradigme académique, plutôt linéaire et par étape. Les programmes AFB visent à diriger les adultes dans cinq voies de transition, parmi lesquelles quatre tentent d'améliorer l'employabilité des personnes. L'une de ces voies de transition vise directement l'emploi à relativement court terme, alors que trois autres voies visent une formation ultérieure qui permettra à moyen terme d'intégrer le marché du travail ontarien, soit la transition vers la poursuite des études secondaires, une formation en Apprentissage ou la poursuite des études postsecondaires. Qui plus est, le programme Apprentissage requiert un diplôme d'études secondaires. Dans cette forme d'organisation des programmes et dans cette perspective d'accès au financement et de reddition de comptes, il devient plus complexe d'intégrer le parcours d'alphabétisation à un parcours d'études secondaires ou de formation professionnelle. Ce contexte n'est pas favorable à l'intégration des compétences et par ricochet, à l'intégration des programmes/ressources pour y arriver. Conséquemment, le parcours vers une formation qualifiante donnant accès à des emplois dits spécialisés peut être très linéaire et très long pour les chercheurs d'emploi moins alphabétisés. Il est trop souvent impossible à atteindre.

… et des programmes de développement de compétences essentielles qui s'ancrent dans un paradigme académique

Les gouvernements provinciaux tentent depuis les années 1990 d'intégrer à leurs programmes de formation destinés aux adultes le concept de compétences, souvent sous l'influence des ententes fédérales-provinciales, par la mise en place de « programmes des compétences essentielles ». Or, il semble que l'on ait tendance à proposer les programmes de développement des compétences essentielles dans un cadre plutôt académique, séquentiel et linéaire.

Comme le mentionnaient des représentants du MAE en Saskatchewan, les projets d'innovation des dernières années dans cette province visaient surtout le développement des compétences essentielles, avec l'intention d'amener les apprenants à changer de niveau, selon une perspective plutôt académique. Certains représentants gouvernementaux nous avouaient que ces projets ont eu peu de succès auprès de certaines clientèles. Ces initiatives n'abordaient pas les questions de pénurie de main-d'œuvre en Saskatchewan en lien avec la qualification, la certification et d'autres besoins plus pressants du milieu de travail. Évidemment, la Saskatchewan n'est pas une exception. Les gouvernements provinciaux offrent habituellement le programme de compétences essentielles, ne manifestant que peu d'égard pour les autres types de compétences en demande dans les milieux de travail. Les gouvernements provinciaux doivent répondre plus adéquatement aux exigences de reddition de comptes découlant des ententes fédérales-provinciales. Dans ces contextes, il est souvent laborieux de mettre en place des approches par compétences, reposant sur des compétences multiples et intégrées, mieux arrimées avec les besoins plus complexes des milieux de travail.

> *« Qui plus est, les compétences en employabilité ou génériques sont fréquemment absentes de l'équation, les cours traditionnels ayant tendance à se concentrer sur les compétences techniques ou sur les compétences essentielles. »* (Tiré de l'étude de cas de Futureworx dans le cadre du projet SME)

Les décideurs publics doivent prendre conscience du fait qu'actuellement, les programmes de développement des compétences essentielles dans la plupart des provinces sont cadrés dans une perspective académique et linéaire. Dans ce contexte, les programmes sont souvent pour les chercheurs d'emploi moins alphabétisés un passage nécessaire avant d'accéder à des programmes crédités ou à des programmes de formation qualifiante, lesquels donnent réellement accès aux emplois spécialisés. De plus, ils sont souvent offerts en silo, où les compétences essentielles sont abordées de façon isolée, établissant peu de liens avec les autres compétences soutenant les tâches propres aux milieux de travail. Dans cette logique, on a substitué les programmes de rattrapage académique par des programmes de compétences essentielles, qui sont ici dénaturés. On aurait sans doute intérêt à sortir les programmes de compétences essentielles de ce cadre linéaire et séquentiel et des modalités de financement cloisonnées qui s'y rattachent. Pour les chercheurs d'emploi moins alphabétisés, les compétences essentielles doivent pouvoir se développer dans une approche par compétences qui se soutiennent de façon complémentaires afin de permettre l'exécution des tâches liées aux emplois.

Le filtre des compétences essentielles pour l'analyse des besoins…

Lorsque l'on analyse les politiques, directives et programmes publics, on constate que l'on fait souvent la promotion d'intégration et de partenariats, pour mieux répondre aux besoins des clientèles. Or, force est de constater que les programmes publics sont très prescriptifs, imposant les types de compétences à développer et les niveaux à atteindre pour les clientèles cibles, escamotant presque toujours une réelle analyse des besoins des clientèles cibles et des milieux de travail locaux. Les besoins sont implicitement déterminés par des impératifs politiques et administratifs, et soutenus par des cadres de référence nationaux. Comme mentionné précédemment, on observe une grande prédominance des compétences essentielles pour la formation des adultes moins alphabétisés dans le contexte canadien. Tout est filtré en fonction de cette prédominance.

… et le pouvoir d'influence du fédéral sur les provinces

Les besoins des employeurs et des chercheurs d'emploi sont trop souvent implicitement substitués par le cadre des compétences essentielles du gouvernement fédéral, qui s'impose par l'entremise des ententes fédérales-provinciales et les systèmes de reddition de comptes qui l'accompagnent. Dans ce contexte, le cadre des compétences essentielles est en train de remplacer les curriculums d'alphabétisation, de formation de base et de rattrapage académique, sans pour autant modifier le cadre opérationnel traditionnel qui prédomine en formation des adultes. Par le fait même, les programmes de compétences essentielles s'installent dans un paradigme académique plutôt que dans un paradigme d'approche par compétences. Les compétences essentielles sont devenues un passage obligé vers toute formation ultérieure créditée ou qualifiante.

Des politiques de participation qui s'appuient sur des préjugés défavorables envers les chercheurs d'emploi moins alphabétisés

Dans le cadre du projet SME, on a constaté que certaines directives gouvernementales limitent le temps de participation des chercheurs d'emploi moins alphabétisés à des initiatives de formation publiques. On observe dans certaines provinces une relation directe et inversement proportionnelle entre le temps de formation alloué aux chercheurs d'emploi et le niveau d'alphabétisme : moins on est alphabétisé, plus le temps de formation en démarche d'employabilité est limité. Cette structure d'offre de services semble traduire des préjugés plutôt défavorables envers les adultes moins alphabétisés, par rapport à leur potentiel de formation. C'est comme si on était conscient que le modèle académique d'offre de services pourra difficilement répondre à leurs besoins, notamment à cause de la trop longue période avant l'accès à des formations qualifiantes et à des emplois spécialisés. Or, plutôt que de repenser le

modèle d'offre de services, on confine cette clientèle à des périodes très courtes de formation en employabilité, en alphabétisation ou en compétences essentielles. Par conséquent, ils intègrent essentiellement des emplois moins spécialisés, trop souvent précaires.

Pour repenser l'offre de services destinés aux chercheurs d'emploi moins alphabétisés, il faut sortir de ces préjugés défavorables à leur égard. Il ne faut pas se limiter à des programmes académiques, offerts de façon linéaire et séquentielle. Il faut plutôt adopter une approche par compétences.

Dans cette veine, il faut cesser de percevoir l'adulte moins alphabétisé comme incapable de développer des compétences à l'extérieur d'un cadre académique conventionnel. Les enquêtes internationales sur la littératie et les compétences (EIACA et PEICA) nous le démontrent bien. La très grande majorité des adultes ont développé toutes sortes de compétences dans des contextes d'application favorables, particulièrement dans les milieux de travail. On pourrait en conclure que l'intégration des chercheurs d'emploi moins alphabétisés aux milieux de travail présentant des occasions de développement de compétences pourrait être une stratégie gagnante pour assurer le développement des compétences stratégiques en vue d'exercer des métiers spécialisés.

Or, pour ce faire, il faut reconnaître que la majorité de cette clientèle, lorsque placée dans de bonnes dispositions d'apprentissage, possède les capacités de développer l'ensemble des compétences stratégiques en vue de l'intégration en emploi, et ce, dans un délai réaliste. L'approche *Carrefour d'intégration* fait ce pari, en alliant développement stratégique des compétences par la formation et intégration en milieu de travail.

2.1.2 D'un paradigme académique à un paradigme de compétences : au niveau des institutions postsecondaires

Au cours des dernières années, on constate au Canada une certaines mouvance de la part des collèges pour s'élever dans la hiérarchie des institutions de haut savoir; on devient des polytechniques, des collèges universitaires, on s'initie de façon intensive au monde de la recherche appliquée et formelle. En tant que collège, on risque par le fait même de s'éloigner de l'ancrage communautaire et de limiter la capacité de servir un plus grand spectre de la population adulte. Ce glissement peut inciter certaines institutions collégiales à s'éloigner des formations qualifiantes ou professionnelles (*vocational training*), qui sont plus étroitement liées aux milieux de travail et aux chercheurs d'emploi. En fait, on observe de plus en plus que les collèges restent engagés dans la formation qualifiante et professionnelle, mais la transforment en formation de type académique et très centrée sur les savoirs et les connaissances. Par conséquent, ce type de formation s'éloigne un peu plus des besoins pragmatiques du monde du travail, et peut parfois exclure les chercheurs d'emploi.

Dans le cadre du projet SME, on a entendu des institutions collégiales souligner que certaines occupations ciblées ayant toujours fait l'objet de formation qualifiante traditionnelle ou de formation sur le tas en milieu de travail, se complexifient :

> *« CCA is not considered an entry level occupation; broad spectrum of people with a range of competencies working under the CCA banner in the province; CCA tasks are getting more complex especially in larger institutions; far beyond the simple home care kind of assistance… »* (Tiré du procès-verbal d'une réunion entre partenaires potentiels)

La complexification des milieux de travail et cette posture andragogique des institutions collégiales ancrée dans le paradigme académique influence grandement les enjeux administratifs et didactiques de l'offre de services de formations qualifiantes. Par exemple, des institutions collégiales démontrent une certaine rigidité institutionnelle à sortir de ce paradigme, et proposent des programmes de formation professionnelle qui sont trop souvent :

- Centrés sur des normes nationales reposant sur des critères d'admissibilité académique (12e année).
- Centrés sur le contenu/curriculum (*content based approach*); visent l'enseignement des savoirs et des connaissances plus théoriques; évaluation par tests et travaux, etc…
- Centrés sur les processus de contrôle internes et centralisateurs; normes et contenus centralisés.

> *« We also learned that there is a huge need to develop competency based curriculum. In the Parkland College region we are surrounded by 17 First Nation communities, many of these communities have low literacy learners who are very capable of performing the tasks required of them, however they do not have a Grade 12. These persons remain on social assistance programs because they often are middle aged adults who do not have the time to go back to school get their grade 12 and then go to Post Secondary. The process is too long, these adults want to be working. The policies that are set up in the Post-Secondary institutions around Grade level are outdated and do not work today. The Grade 12 requirement is a barrier to employment for many persons. For e.g. presently we are running an ECE full time program, many of the students who applied did not have their Grade 12, however they started the ECE program part time through distance and on-line….they completed up to 2 and 3 modules….however they were not accepted into the ECE program because they did not have the Grade 12 requirement, even though they completed post-secondary level material. This makes no sense. »* (Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec intervenants impliqués dans le projet SME)

On peut comprendre que dans cette mouvance identitaire des institutions collégiales (parfois combinée à des obligations imposées par les instances d'accréditation ou les gouvernements provinciaux), leur intégration comme partenaire stratégique communautaire pour développer et mettre en œuvre une approche intégrée de développement de compétences pose un certain nombre de défis. Notons entre autres la résistance à modifier les curriculums pour les rendre plus compatibles avec l'approche par compétences, la résistance à adapter les critères d'admissibilité en les rendant plus souples pour les clientèles moins scolarisées, et la difficulté à concevoir des processus de qualification/certification centrés sur des profils de compétences plutôt que sur les connaissances.

2.1.3 D'un paradigme académique à un paradigme de compétences : au niveau des organismes communautaires

Les groupes communautaires œuvrant en alphabétisation des adultes perçoivent les besoins de leurs clientèles selon une perspective éducative, plus souvent articulée autour de contenus de formation et de curriculums prescrits, que l'on cherchera à adapter au besoin. Sur un continuum de services en éducation des adultes, ils se positionnent plutôt de façon linéaire, la démarche d'alphabétisation étant antérieure à une démarche de formation pouvant être créditée ou qualifiante. Cette posture éducative n'est pas facilement compatible avec l'approche *Carrefour d'intégration*.

> « Some concern was expressed about the difference between employment programming and providing people with an opportunity for a broad educational experience; real' training versus 'quick and easy' training… »

Pour leur part, les groupes communautaires en employabilité perçoivent les besoins de leurs clientèles selon une perspective axée sur le marché du travail et par ricochet, sur les besoins des chercheurs d'emploi intégrant ce marché du travail. Ainsi, ils se positionnent plus facilement dans le monde du développement des compétences pour une meilleure employabilité, et dans des offres de services plutôt succinctes.

Ces deux types d'organismes communautaires ont traditionnellement une vision différente des besoins de leur clientèle en relation avec le marché du travail, surtout en fonction de la variable « temps ». Les organismes d'employabilité opèrent selon une logique d'intégration en emploi à relativement court terme, alors que les organismes en éducation des adultes sont plus souvent axés sur une logique d'intégration académique, repoussant l'intégration en emploi à moyen ou à long terme pour les clientèles moins alphabétisées. Il semble donc plus facile pour les organismes d'employabilité d'intégrer dans leurs services des pratiques éducatives (par l'entremise de partenariats ou non) pour mieux répondre au besoin d'intégration à court terme des chercheurs d'emploi moins alphabétisés, et ce, dans des secteurs spécifiques d'emploi. En revanche, il semble plus difficile pour les organismes en éducation des adultes d'intégrer des pratiques en employabilité et une approche par compétences axée sur l'intégration rapide au marché du travail local pour cette même clientèle. Les expérimentations du projet SME n'y ont pas fait exception.

L'approche intégrée du développement des compétences a été bien reçue chez certains groupes communautaires œuvrant en employabilité. À titre d'exemple, Job Skills et Futureworx ont accueilli favorablement le projet SME car ils travaillaient déjà beaucoup en mode intégré.

> *« La clientèle typique des Centres d'accueil pour immigrants reçoit des services, de l'aiguillage et des plans d'action fondés sur les résultats obtenus lors d'une évaluation rigoureuse des besoins. Les plans d'action aident les clients à accéder aux services et au soutien offerts simultanément par de multiples agences. À l'instar des programmes intégrés, le modèle des Centres d'accueil propose un guichet unique aux nouveaux arrivants dans le domaine de la formation aux adultes* (Tiré de l'étude de cas de Job Skills dans le cadre du projet SME). »

> *« Selon l'expérience du personnel de Futureworx, la formation traditionnelle et séquentielle n'est pas efficace auprès de leur clientèle. Le parcours traditionnel de l'alphabétisation, vers la formation axée sur les compétences, vers les programmes de formation en employabilité prend beaucoup trop de temps, coûte trop cher et ne génère que peu de résultats pour leurs clients. »* (Tiré de l'étude de cas de Futureworx dans le cadre du projet SME)

2.1.4 Le paradigme proposé par le projet SME soulève des défis de compréhension commune et de résistance au changement

> *« Would have liked to involve everyone sooner and better; not so much resistance as inertia… Resistance to change program or funding to accommodate this new model. »* (Tiré du procès- verbal d'un groupe focus avec des bureaucrates impliqués dans le projet)

L'approche intégrée du projet SME comportait une certaine complexité d'opérationnalisation, particulièrement pour les acteurs œuvrant plus couramment dans un paradigme académique. Les concepts *approche intégrée*, *compétences*, *employabilité* et *formation qualifiante* peuvent avoir différentes significations pour différents individus, pour différents groupes dans différents contextes, et ce, en fonction de la lentille à partir de laquelle on les définit.

Ce projet faisait face à de grands défis quant aux attentes à l'égard de la recherche et quant à la signification des concepts utilisés. Dans bien des situations, les fonctionnaires et les intervenants terrains affirmaient qu'ils mettaient déjà en pratique l'approche *Carrefour d'intégration*, alors que des différences importantes existaient dans les approches.

> *« There are a lot of similarities between your project and what we do here… A second reaction was to feel that the "busy intersection" model is essentially what we do now with our programs and services. When I offered up feedback that*

> *RESDAC has shared with us in the past, they continue to feel strongly that we do this... »* (Tiré d'une correspondance avec un bureaucrate impliqué dans le projet SME)

De plus, ces défis de communication et de compréhension commune ont donné lieu à des divergences entre le projet SME et certaines instances gouvernementales :

> *« There are some concerns around the scope of the research project it seems to have drifted away from our original intent, having people simply observe our processes, gather information, etc.… It looks to be evolving into a different service delivery model, which is not what we communicated to our regional staff in advance of participation. »* (Tiré d'une correspondance avec un bureaucrate impliqué dans le projet SME)

Cela démontre la difficulté du projet à bien installer une compréhension commune de ce que représente l'approche *Carrefour d'intégration* dans un nouveau paradigme et par le fait même, le défi majeur qu'impose l'instauration des conditions nécessaires à sa mise en œuvre à une plus grande échelle.

Apprentissage et développement continus par rapport à évaluation et reddition de comptes

L'approche intégrée du projet SME exigeait que ses porteurs de dossier adoptent une posture d'apprentissage et de pratique réflexive, plutôt qu'une posture d'évaluation de pratiques et de programmes. Le fait de se concentrer sur l'évaluation de pratiques et de programmes était sans doute plus facile à exécuter pour les groupes communautaires terrains, qui sont souvent dans ce mode pour s'adapter et survivre. La posture axée sur l'apprentissage et le développement continus pose toutefois un défi pour certains organismes, comme nous l'indiquent les citations suivantes tirées de documents de correspondance. Ces extraits illustrent bien toute la difficulté de s'extirper d'une posture d'évaluation et de reddition de comptes :

> *« Le succès de notre projet dépend de nos partenariats. Notre approche ressemble à la vôtre. Mais c'est peut-être délicat d'amener votre méthodologie à ce stade-ci. Peut-être que vous pourriez observer ce qu'on fait. »*

> *« Au départ, nous avions compris qu'ils pouvaient utiliser leurs modèles existants de prestation de services et que la recherche était une observation de la façon dont les services ont été livrés. »*

L'équipe du bureau régional du MEPFT à Edmundston a beaucoup hésité à s'engager dans l'expérimentation de l'approche *Carrefour d'intégration*. Ils exprimaient des réserves par rapport à certaines caractéristiques de cette approche, notamment l'idée d'intégrer le volet développement des compétences essentielles au volet développement des compétences techniques. De plus, l'intégration d'une qualification professionnelle par une certification collégiale soulevait un enjeu politico-pédagogique difficile à aborder dans leur contexte local. Pour l'équipe d'Edmundston, le projet Destination-emploi dans sa formule originale présentait certains avantages :

> *« We have a winning formula that took us a long time to develop. We don't have the luxury to do an experiment. It's a small community. We don't have a lot of population to recruit from. … The integrated approach offers definite challenges for us with regard to recruiting of clients and teachers, financing, etc. … and we're not ready for that… What could be done is to document what we are already doing. »*

Pour sa part, le groupe communautaire DALA en Nouvelle-Écosse a choisi de maintenir son offre de services, option d'intégration différente de celle préconisée par le projet SME. L'offre de services de la DALA s'appuyait sur une série de programmes autonomes offerts les uns à la suite des autres, comme c'était le cas pour bien des organismes œuvrant en éducation des adultes. Même si l'ensemble des programmes étaient complémentaires, ils étaient offerts de manière séquentielle et linéaire, dans une perspective de développement général de l'employabilité des participants. La DALA trouvait difficile l'idée de déconstruire ses différents programmes pour les reconstruire en une seule intervention, plus courte et où les compétences seraient développées de façon intégrée et stratégique pour faciliter l'intégration dans un secteur spécifique d'emploi. L'organisme voyait également l'intégration d'une composante de qualification/certification comme trop complexe à intégrer dans leurs offres de service. Il souhaitait que le projet SME observe et documente leurs façons de faire.

En Nouvelle-Écosse, le RESDAC a travaillé avec un organisme d'employabilité, des organismes de formation et un réseau provincial pour collaborer à l'organisation d'un *Learning Event* prévu dans le cadre du projet SME, où le projet espérait créer des espaces de discussions et de réflexions sur des pratiques actuelles et nouvelles s'inspirant du projet. Ces organismes terrains voyaient d'un bon œil l'idée de prendre un recul critique sur leurs pratiques, de se mettre en posture d'apprentissage et de construction conjointe, pour mieux comprendre et faire avancer cette approche en Nouvelle-Écosse. D'un autre point de vue, quelques représentants du ministère ont participé à cet évènement sans prendre part à son élaboration, mentionnant que la province n'était peut-être pas prête à ce genre d'exercice de recul critique, tant au niveau des pratiques terrains que des pratiques d'encadrement ministériel. Nous avons perçu une certaine résistance de la part du ministère, qui semblait opter pour une posture d'évaluation plutôt qu'une posture d'apprentissage et de pratique réflexive.

2.2 Enjeux politiques et administratifs

2.2.1 La complexité interministérielle : quand il y trop de joueurs, personne ne prend le leadership…

La formation des adultes et le développement des compétences en Saskatchewan sont des responsabilités partagées entre trois ministères : le ministère de l'Éducation, le ministère de l'Économie et le ministère de l'Éducation supérieure (MAE). Le ministère de l'Économie et le MAE pour leur part démontrent de l'intérêt et une volonté dès le départ de supporter le collège public Parkland pour qu'il offre le programme CCA. Or, dans cette province, le développement et la livraison des programmes d'éducation destinés à certaines clientèles adultes nécessitent souvent l'appui de plus d'un ministère, le MAE finançant les infrastructures éducatives, les autres finançant la livraison de programmes spécifiques à certaines clientèles.

Étant donné ce contexte, la question des champs de compétences sur l'éducation et la formation est complexe. Dans le cadre du projet SME, il était pratiquement impossible de rassembler les représentants des trois ministères en même temps. Parfois, il était également difficile de discerner si nous frappions à la bonne porte, au bon ministère. La complexité de l'organisation politique de ces divers ministères rendait également laborieuse l'identification des porteurs de dossiers ministériels qui pourraient prendre le leadership au soutien de l'approche intégrée du projet SME. On observait la même situation en Ontario. Un représentant ministériel en Saskatchewan mentionnait :

> *« Challenge to work with other ministries who have funds to provide: interdependence relationships. Does not control funds for all aspects of program development. Does not necessarily share the same vision of development or to coordinate efforts with the different ministries… Lead to a lot of discussion from various ministries, a lot of reflexion. Just takes time to have change happen. »*
> (Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec des bureaucrates impliqués dans le projet SME)

… et la complexité intra-ministérielle

En plus de conjuguer avec la complexité des relations entre ministères concernés par l'éducation des adultes, on doit également composer avec la complexité existant au sein de chacun des ministères. En Ontario par exemple, la responsabilité de l'éducation et de la formation aux adultes incombe à trois ministères, soit le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), le ministère de l'Éducation et le ministère des Affaires civiques, de l'Immigration et du Commerce international. De plus, au sein du MFCU, on retrouve **trois divisions** qui touchent à la formation des adultes :

1. La Division des politiques stratégiques et des programmes, qui dirige l'élaboration des politiques stratégiques, la conception des programmes pour l'éducation postsecondaire et la formation liée au marché du travail, y compris la supervision des ententes fédérales-provinciales relatives au marché du travail.
2. La Division de l'emploi et de la formation, qui s'organise en sous-sections régionales. C'est la division responsable d'Emploi Ontario, le réseau intégré d'emploi et de formation en Ontario. Emploi Ontario est la principale source, le guichet unique, d'aide et d'information sur l'emploi et la formation en Ontario.
3. La Division de l'éducation en langue française, de l'éducation autochtone et de la recherche est une entité conjointe au ministère de l'Éducation.

> *« Tried to open doors at MTCU but challenge to get them engaged at the beginning of the project and this only happened at the end. That single ministry involves many branches so just to get all concerned from that ministry was a challenge… » (*Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec des bureaucrates impliqués dans le projet SME)

> *« Scale of complexity of the numbers of organizations and ministries involved; our project was particularly small and yet it required a lot of players. So to replicate it elsewhere is a challenge for Ontario. Needs committed partners; if large population and many providers and ministries it is a challenge. »* (Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec des bureaucrates impliqués dans le projet SME)

La complexité des structures gouvernementales et les mécanismes de financement cloisonnés

> *« Bien que Job Skills ait été en mesure de mettre en commun les fonds de divers partenaires, ils ne suffisent pas à couvrir tous les coûts associés à la mise en œuvre du programme. On a besoin de fonds supplémentaires pour les frais d'inscription de la plupart des participantes et pour couvrir le temps que les formateurs investiront lors de leur collaboration à la conception avant et pendant la livraison du programme. La plupart des partenaires n'ont pu qu'allouer des fonds visant le temps de prestation de leurs formateurs respectifs… Des efforts considérables sont menés pour obtenir le financement de divers ministères provinciaux et de plusieurs divisions au sein d'un même ministère, sans compter le travail visant à solliciter l'appui des organismes et des employeurs locaux.* (Tiré de l'étude de cas de Job Skills dans le cadre du projet SME)»

Le financement d'initiatives issues d'une approche intégrée soulève des enjeux politiques et administratifs. Il est parfois difficile d'identifier des sources de financement qui peuvent s'opérer dans une perspective complémentaire et intégrée. Les enveloppes de financement sont souvent conçues de façon unilatérale, avec peu de perspective d'intégration. Les extraits suivants témoignent de ces complexités :

> *« Demande de fonds sur lamps était compliquée car le ministère n'est pas habitué à recevoir une demande pour de multiples bailleurs de fonds. On leur a demandé de faire quelque chose qu'ils n'avaient jamais fait… Le ministère va chercher l'argent dans les diverses divisions… Les fonds des diverses divisions vont à diverses rubriques selon les mandats des divisions. »* (Tiré du procès-verbal d'une réunion avec des intervenants terrains)

> *« Resistance within government system: not very good at working collaboratively (government culture)… Collaborative funding is a challenge. »* (Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec des bureaucrates impliqués dans le projet SME)

> *« One organization wanted to do their client services program in integrated programming in a specific region; local partnerships were in place; integration of multiple clientele was possible; but did not receive funding from the ministries; the possible partnerships for one intervention in that region is put on the ice for now*.(Tiré du procès-verbal d'une réunion avec des intervenants terrains)

> *« Funding/Policy issues and their impacts should be analysed by this project: for example in Nova Scotia the Adult Education Schools does not have an integrated approach. In conventional literacy, funding for levels 1 and 2 in that province goes to the school and not to programs such as those offered by Futureworx which has a more integrated approach. »* (Tiré du procès-verbal d'une réunion avec des intervenants terrains)

Qui plus est, les mécanismes de financement sont fondés sur les exercices financiers (1er avril au 31 mars), alors que les projets de formation peuvent s'échelonner sur deux, voire plusieurs années. On constate en outre que les programmes de financement en recherche et développement sont souvent cadrés comme des programmes de formation. Leurs processus d'évaluation semblent être fortement influencés par des impératifs de reddition de comptes plutôt que par des impératifs d'innovation des pratiques.

> *« Biggest challenge: not having enough funding; difficult for organizations to use existing funding and redistribute it. These funds were already committed. »* (Tiré du procès-verbal d'une réunion avec des intervenants terrains)

Simplification des structures de services : le cas du MEPFT, un pas dans la bonne direction

Au Nouveau-Brunswick, le MEPFT a entrepris une forme d'intégration de services et de décentralisation des pouvoirs décisionnels. On a intégré les divisions emploi et formation en une seule, à l'échelle des bureaux régionaux. Les directions régionales sont issues de cette fusion et sont devenues plus autonomes. On peut percevoir dans cette réforme une intention de simplifier les structures de services (intégration des divisions) et un désir de rapprocher des régions et de leurs communautés les pouvoirs décisionnels liés à la gestion de certains services gouvernementaux.

2.2.2 Enjeux politiques au niveau des institutions postsecondaires

La centralisation des pouvoirs et la capacité d'adaptation aux besoins multiples

Les Collèges Parkland et Mathieu travaillent avec des clientèles rurales et souvent avec des groupes culturels minoritaires (autochtones, francophones et immigrants). Ils possèdent une vision des besoins souvent complexes des chercheurs d'emploi issus de ces clientèles cibles, et de leurs difficultés d'intégration et de réussite dans un système académique peu convivial. Ces clientèles ont plus de difficulté à satisfaire aux critères d'admissibilité des programmes qualifiants, notamment pour des raisons socioéconomiques et socioéducatives.

Or, ces collèges semblent avoir peu d'influence sur les politiques publiques régissant la formation aux adultes en Saskatchewan et la bureaucratie institutionnelle qui supporte son opérationnalisation. Parkland College est un collège régional, qui a un pouvoir limité de mobilisation de ressources et de certification. Tous les programmes qualifiants doivent être accrédités par le collège central. Par ailleurs, le Collège Mathieu est un petit collège privé francophone ayant peu de ressources. Malgré une certaine latitude quant à la qualification/certification en formation professionnelle, son pouvoir d'action est présentement limité.

Quant au collège central, il démontre une rigidité institutionnelle face à l'adaptation de certaines modalités administratives et pédagogiques, adoptant un processus de contrôle interne et centralisateur, tant au niveau des critères d'admissibilité, des modalités de certification que des adaptations possibles à ses curriculums :

- Critères d'admissibilité centrés sur normes nationales (12e année).
- Curriculum centré sur des contenus académiques et l'acquisition de savoirs et de connaissances.
- Certification fondée sur de modes d'évaluation académiques.

Dans certains contextes, pour certaines communautés et avec certaines clientèles, cette situation peut créer une incompatibilité entre les besoins des employeurs et des chercheurs d'emploi, et les besoins opérationnels des institutions d'enseignement.

> *« We really wanted to support this project and ran into barriers with colleges; Project has merits but many institutional barriers. Institutional territories…* (Tiré du procès-verbal d'une réunion avec des intervenants terrains)

Au Nouveau-Brunswick, l'un des enjeux majeurs depuis le début du projet SME était le volet formation qualifiante, qui a suscité beaucoup d'hésitation chez les intervenants des bureaux régionaux du MEPFT. On percevait une certaine résistance des partenaires gouvernementaux à travailler avec le collège communautaire qu'on trouvait trop centralisateur (sauf pour la région d'Edmundston). La plupart des acteurs évitaient de collaborer avec les collèges, Dans ce contexte, il devenait difficile d'intégrer une formation technique ou qualifiante aux expérimentations. Les programmes en partenariat à Edmundston se font sans composante qualifiante.

> *« Nous essayons de travailler avec le collège, mais on ne peut pas faire affaire seulement avec les campus locaux, il faut travailler avec le siège social, qui semble avoir beaucoup d'emprise sur ses campus… Ils travaillent séparément et ne veulent pas vraiment faire autrement. C'est un peu le cas partout, mais ici c'est encore plus fort! »* (Tiré du procès-verbal d'une réunion avec des intervenants terrains)

CHAPITRE 5 : Conditions nécessaires pour la mise en place à grande échelle de l'approche intégrée pour le développement des compétences

Le but du projet SME était *d'étudier les conditions nécessaires pour appuyer dans les communautés la mise en œuvre de l'approche intégrée* préconisée par le RESDAC. Une meilleure compréhension de ces conditions faciliterait la réplication, la transférabilité et la pérennité de cette approche dans d'autres contextes partout au Canada. Dans le chapitre précédent, nous avons tenté, en analysant les actions entreprises, de mieux comprendre certaines des conditions nécessaires pour la mise en place de l'approche intégrée *Carrefour d'intégration* et également, certaines conditions non souhaitables. Pour ce faire, nous avons analysé les conditions d'implantation en fonction des niveaux d'intégration nécessaires à l'approche intégrée préconisée, en fonction des enjeux andragogiques qu'elle soulève. Inspirés de ces expérimentations et de ces analyses, nous cernons ici et rendons explicites les conditions que nous croyons nécessaires pour soutenir l'approche *Carrefour d'intégration*; nous formulons également dans ce chapitre des recommandations au soutien de ces conditions.

1. Première condition : Des gouvernements provinciaux (et leurs ministères clés) intéressés, motivés et faisant preuve de leadership pour mettre en place l'approche intégrée à l'échelle provinciale

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux offrent un cadre politique qui favorise la conception et la mise en place d'initiatives de formation qualifiantes souples, s'appuyant sur le développement stratégique de compétences intégrées, centrées sur les tâches essentielles et le développement de divers types de compétences. Cette approche devrait être déployée de façon simultanée sous une seule intervention afin de mieux répondre aux besoins des chercheurs d'emploi moins alphabétisés et de favoriser leur intégration rapide au marché du travail.

Explication : La mise en place de projets de formation s'appuyant sur l'approche intégrée pour les chercheurs d'emploi moins alphabétisés nécessite un recadrage des politiques publiques et des programmes gouvernementaux qui visent le développement de la main-d'œuvre. Les programmes de formation qualifiante doivent se situer dans un cadre qui permet l'approche par compétences à développer pour le travail.

Afin de faciliter l'accès aux programmes de formation qualifiante menant aux métiers spécialisés pour les chercheurs d'emploi moins alphabétisés, les instances gouvernementales doivent travailler de concert avec les milieux du travail et de la formation afin :

- D'offrir un accès légitime à des emplois spécialisés en pénurie, par une formation qualifiante, et ce, selon un échéancier réaliste (moins d'un an).
- De repenser les parcours de formation de sorte que le développement des compétences essentielles soit complémentaire, plutôt que préalable, au développement des autres types de compétences. Il serait judicieux de mettre l'accent sur les tâches essentielles pour se préparer au milieu de travail, plutôt que sur les compétences essentielles abordées de façon isolée.

- De concevoir des programmes de formation :
  - Qui favorisent l'intégration de divers types de compétences en réponse aux besoins multiples des chercheurs d'emploi et des secteurs d'emploi ciblés; permettre le décloisonnement des programmes qui supportent le développement des compétences.
  - Qui favorisent l'intégration des ressources des partenaires (programmes, infrastructures, ressources humaines, etc.).
  - Qui favorisent l'intégration des différentes clientèles de chercheurs d'emploi.
  - Qui facilitent l'intégration rapide des chercheurs d'emploi dans des secteurs présentant des besoins de main-d'œuvre compétente.

    « *I learned a lot. We met a lot of people who were very positive about this approach, many from government but policies were a real barrier.* » (Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec des intervenants)

2. Deuxième condition : Créer des espaces de dialogues permanents avec les acteurs clés du secteur de la main-d'œuvre pour que les collectivités s'approprient et mettent en pratique l'approche intégrée

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux créent des espaces de dialogues entre les ministères concernés et les partenaires terrains (employeurs, agences de formation, agences d'employabilité, etc.) pour planifier, organiser et mettre en place les conditions favorisant la mise en œuvre de l'approche intégrée à l'intention des chercheurs d'emploi moins alphabétisés.

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux favorisent la mise en place de partenariats stratégiques locaux, ancrés dans un climat de confiance, de collaboration et d'ouverture; fondés sur le dialogue pour mieux comprendre l'autre, et l'apprentissage collectif pour mieux agir ensemble.

Explication : Les espaces de dialogues permettent aux acteurs clés de prendre conscience des avantages de l'approche par compétences pour favoriser l'intégration rapide des chercheurs d'emploi moins alphabétisés et moins scolarisés en formation qualifiante et en emploi spécialisé. Dans ce contexte, les partenaires prennent conscience des limites des structures actuelles de programmes publics. Ce partenariat stratégique communautaire, état-employeurs, prend constamment en compte à la fois les besoins des chercheurs d'emploi ciblés, du secteur d'emploi visé, et des impératifs administratifs des partenaires et de leurs bailleurs de fonds. Cet équilibre ne peut être obtenu et maintenu que par des espaces de dialogues constants entre les partenaires.

Ces espaces de dialogues assurent une compréhension commune de ce que représente l'approche *Carrefour d'intégration* :

- *« Je crois qu'il faudrait faire certain que les partenaires institutionnels et les ministères comprennent très bien les pistes à suivre dans une approche intégrée. Ceci est pour envisager la différence entre la formation traditionnelle ou quasi-traditionnelle avec celle que vous suggérez. Quels avantages aurait une institution à investir dans une nouvelle approche ? »* (Tiré d'un sondage d'évaluation dans le cadre du projet SME)
- *« Also key to the success of putting in place such conducive conditions, whether in the context of this project or in a more long term perspective, is creating dialogue among the various stakeholders and helping this dialogue become more of a natural reflex… South Asian community was involved. Community of service providers has started a conversation... Group dynamic: if we add a new player, we were never sure how to integrate them, and if they will understand*

> *the approach and how will they impact group dynamic. The fact that we had to repeat the explanation for new players around the integrated approach made us stronger in defending our position with the approach ».* (Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec des intervenants impliqués dans le projet SME)

Dans le cadre d'un groupe focus, certains représentants gouvernementaux se sont exprimés sur leur compréhension quant aux conditions nécessaires pour favoriser la mise en place à plus grande échelle de l'approche *Carrefour d'intégration* :

- *« Yes, we have a better understanding of the necessary conditions, both at provincial and local level. »*
- *« Half good and half bad. To replicate at large scale will take some work and time. »*
- *« Yes to some extent. Not sure if the key persons were around the table and if they've learned what they should have learned. »*
- *« Those of us involved got a better understanding of the conditions… Policy changes are being thought of and questioned. »*
- *« Brought some awareness at institutional level and helped some of them move forward. »*
- *« Better understanding on how to remove barriers; there's willingness to move ahead on that issue of implementing this approach (collaborative work and employment barriers). »*
- *« Many were open minded or came to be open minded; challenge to engage other government reps; perhaps timing with recent cuts have had an effect on our funding and ability to implement. »*
- *« Next steps: We would want to meet with project lead and find out what the findings are. Want to get a sense from them the type of clients it focuses on. Finally, to get from our partner-ministries their desire/willingness to pursue this model. »*

3. Troisième condition : Concevoir une stratégie claire pour que les collectivités s'approprient et mettent en pratique l'approche intégrée

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux instaurent systématiquement des processus d'analyse de besoins à l'échelle locale pour susciter des dialogues locaux autour de l'approche par compétences centrée sur les tâches essentielles pour les secteurs d'emploi visés.

Explication : Une activité d'analyse de besoins du marché du travail local afin de discerner les milieux d'intégration des chercheurs d'emploi s'avère une activité d'amorce très pertinente pour mobiliser les partenaires autour d'un dialogue communautaire qui tente de répondre à des besoins concrets. Ces analyses de besoins locales permettent de déterminer les tâches essentielles pour se préparer aux divers secteurs d'emploi, lesquelles doivent nourrir la conception des projets de formation qualifiante pour les chercheurs d'emploi. Dans ce sens, on ne doit pas reposer strictement sur des programmes préétablis et offerts de façon uniforme par les institutions de formation, où l'offre prédétermine la demande.

> *« 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 existants, en vue de l'inscription aux activités. »* (Gobeil, 2006, p. 16 et 18 du document sommaire; tiré de Lurette, 2011)

La demande doit être tributaire d'analyses de besoins locales, centrées sur les clientèles (chercheurs d'emploi et employeurs). Dans l'approche *Carrefour d'intégration*, il est pertinent d'impliquer les employeurs du secteur d'emploi ciblé et de prendre en compte leurs besoins de façon objective.

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux ciblent d'abord des porteurs de dossier locaux qui sont prêts à travailler dans le cadre de cette approche.

Explication : Les organismes locaux identifiés comme porteur de dossier pourront s'associer à des partenaires stratégiques locaux, dans le but de créer un certain élan qui pourrait favoriser l'intégration d'autres partenaires nécessaires pour la réussite de projets ancrés dans l'approche intégrée. Les partenaires locaux devraient être sélectionnés en fonction de leur rôle stratégique dans la communauté et de leur capacité à soutenir ce type d'intervention. Il est également utile d'intégrer stratégiquement les partenaires par étape, en fonction des besoins du projet; les partenaires sont engagés à différentes phases du projet, en fonction de leurs expertises et de leurs ressources. Qui plus est, il faut miser sur l'intégration des partenaires institutionnels afin de favoriser l'intégration de la qualification professionnelle au projet de formation; intégration de formes de reconnaissance des apprentissages par les institutions publiques, les employeurs et les instances gouvernementales.

4. Quatrième condition : Changer les pratiques institutionnelles auprès des chercheurs d'emploi moins alphabétisés

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux recadrent les politiques et les directives publiques pour changer quelques pratiques institutionnelles dans l'offre de certaines formations qualifiantes. On veillerait ainsi à ce que certains de ces programmes soient offerts selon une approche par compétences, plus alignée avec les besoins des milieux de travail et des chercheurs d'emploi moins alphabétisés.

Explication : L'approche par compétences semble avoir une résonnance particulière chez les institutions postsecondaires. On la situe souvent en opposition avec un enseignement de qualité supérieure visant le développement de hauts savoirs. Les institutions postsecondaires définissent fréquemment l'approche par compétences, axée sur les besoins du marché du travail et sur les caractéristiques des chercheurs d'emploi, comme représentant un nivèlement vers le bas par rapport à des *normes nationales* de nature académique. Le discours des institutions postsecondaires dans ce projet semble indiquer un préjugé défavorable face aux compétences, au profit de ce que l'on nomme le *haut savoir*. Or, pour minimiser ce préjugé, les gouvernements provinciaux doivent inciter les institutions collégiales à élaborer des initiatives de formation qualifiantes et souples, qu'on pourrait nommer *initiatives de développement stratégiques des compétences*, mieux adaptées aux chercheurs d'emploi peu qualifiés ou moins alphabétisés, de manière à favoriser leur intégration rapide au travail. Les institutions collégiales doivent manifester plus de créativité et de souplesse andragogique dans la conception de formations qualifiantes afin de maximiser les occasions de participation des chercheurs d'emploi. La créativité et la souplesse andragogique doivent mener les acteurs institutionnels en éducation des adultes à sortir des sentiers battus et à élaborer des curriculums en formation professionnelle pour chercheurs d'emploi moins alphabétisés plus compatibles avec l'approche

par compétences. Les gouvernements provinciaux doivent s'assurer que les institutions collégiales assument un certain leadership sur cet enjeu.

> *« Working in the health sector was a challenge to find an accredited program so that we could bring changes to it… We wanted to adapt the program to the integrated approach. All the colleges we approached were very much entrenched in an academic perspective. Most of them do not work with low literacy learners. Entry level is now grade 12 and no longer grade 10… Saskatchewan government and health districts were opened but we met barriers with some colleges. »* (Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec des intervenants impliqués dans le projet SME)

Dans le cadre du projet SME, les avancées sur le terrain reposaient fréquemment sur des personnes pour faire évoluer les systèmes afin de mettre en place les conditions recherchées. Or, les pratiques institutionnelles doivent dépasser les individus en place. Les décideurs publics doivent prendre note des enjeux politiques et administratifs que soulève l'approche intégrée auprès des institutions collégiales ou d'autres institutions qualifiantes. Les institutions de formation démontrent souvent une certaine rigidité institutionnelle à adapter leurs modalités administratives et pédagogiques, adoptant des processus de contrôle interne très centralisateurs, tant sur le plan des critères d'admissibilité, des modalités de certification que des adaptations possibles aux curriculums existants. Certaines politiques publiques doivent modifier ces pratiques institutionnelles. Les institutions de formation doivent concevoir des processus de qualification/certification centrés sur des profils de compétences plutôt que sur des ensembles de connaissances et de savoirs académiques.

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux modifient certains critères d'admissibilité pour la formation qualifiante (entre autres limiter les barrières institutionnelles liées aux exigences de niveaux de scolarité atteints), afin d'y favoriser l'accès à plus de chercheurs d'emploi et de faciliter leur intégration à ce type de formation.

Explication : Le montage andragogique axé sur le développement stratégique des compétences qui supportent les tâches essentielles en milieu de travail permet de contourner certaines des barrières psychosociales des apprenants (par exemple la motivation). Il peut remédier à certaines barrières structurelles et institutionnelles importantes (par exemple le niveau de scolarité jugé trop bas). De plus, l'approche par compétences permet de diminuer les barrières d'accès aux formations qualifiantes pour un plus grand nombre de chercheurs d'emploi moins alphabétisés, en plus de faciliter leur intégration à des emplois plus spécialisés, en pénurie dans certaine communauté.

Dans ce sens, les politiques publiques doivent favoriser la créativité et la flexibilité andragogique pour amener les acteurs institutionnels en éducation à modifier les critères d'éligibilité aux formations qualifiantes pour les rendre mieux adaptés pour des clientèles moins scolarisées et moins alphabétisées. Ainsi, les enjeux d'identification et de sélection des clientèles chercheurs d'emploi pour ces formations qualifiantes devraient porter sur leurs besoins ainsi que les niveaux de compétences qu'elles doivent avoir pour réussir dans une telle approche de formation, et non sur leur niveau de scolarité.

5. Cinquième condition : Décloisonner les mécanismes de financement gouvernementaux

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux mettent en place des approches de gestion et de financement interministérielles et intra-ministérielles cohérentes, complémentaires et intégrées lorsque nécessaire. On arriverait ainsi à articuler plus efficacement les priorités et les ressources ministérielles (humaines et financières), afin de mieux soutenir les interventions intégrées de développement des compétences pour les chercheurs d'emploi moins alphabétisés.

Explication : Comme le mentionnait un des fonctionnaires engagé dans le projet SME, « *L'approche intégrée* Carrefour d'intégration *crée une dynamique qui impose la collaboration à tous les niveaux, même entre les différents ministères concernés*. *Il faut donc apprendre à briser les silos »*. Pour mieux soutenir les projets intégrés, on doit mettre fin au cloisonnement et favoriser la collaboration plus efficace entre les ministères chargés de la formation des adultes, de l'employabilité et du développement de la main-d'œuvre, ainsi qu'entre les divisions et départements intra-ministériels. Dans ce sens, les actions interministérielles et intra-ministérielles doivent être cohérentes entre elles quant aux priorités gouvernementales et aux ressources humaines et matérielles investies au soutien des interventions intégrées sur le terrain.

> *« Busy intersection is dynamic but not chaotic; in an intersection there is structure. »* (Tiré du procès-verbal d'un comité SME)

Dans le contexte actuel, les sources de financement destiné aux initiatives s'appuyant sur des approches intégrées sont souvent difficiles à identifier. Les enveloppes de financement sont fréquemment conçues de façon unilatérale, comportant bien peu de perspective d'intégration et de complémentarité.

> *« We've tried and are still trying of working towards elevating soft skills at same level of essential skills; ongoing work to be done; tougher to get funding if promoting soft skills. There is a bias for essential skills. Skills are perceived in silo as well. If you integrate more than one skill then it's difficult to get funding because funding is in silos.* » (Tiré du procès-verbal d'un groupe focus avec des intervenants impliqués dans le projet SME)

Recommandation : Que les ministères provinciaux élaborent des stratégies de financement intégrées afin de favoriser le travail complémentaire des organismes terrains et de soutenir les projets issus d'une approche intégrée de développement des compétences.

Explication : Dans une perspective de complémentarité, les instances gouvernementales devraient favoriser et faciliter la collaboration entre les organismes terrains du monde de la formation, de l'employabilité, de développement de la main-d'œuvre, des milieux de travail, des bureaux gouvernementaux régionaux, etc. Les instances gouvernementales auraient intérêt à intégrer certaines de leurs ressources de façon stratégique pour appuyer les initiatives terrains de collaboration afin de développer l'approche intégrée auprès de certaines clientèles.

> *« Organizations on the ground regardless who's funding them can be quite creative to make collaborations work; they can be quite entrepreneurial… An interesting learning for us: our role is to help facilitate people on the ground to support their entrepreneurial abilities (through funding or other) and complementary funding. »*

Dans ce sens, les gouvernements provinciaux doivent mettre en place des mécanismes de financement qui facilitent le regroupement, l'intégration et le développement stratégique de l'ensemble des compétences nécessaires à l'exécution des tâches d'entrée en poste pour un secteur d'emploi ciblé, et ce, dans une même intervention. L'intégration des divers types de compétences dans une seule intervention éducative suppose également l'innovation au niveau des pratiques de partenariats stratégiques pour favoriser l'intégration des ressources et des expertises des partenaires locaux, et l'intégration des enveloppes budgétaires rattachées aux compétences ciblées. L'approche intégrée peut ainsi miser sur des montages financiers qui s'appuient sur de multiples partenaires pour la conception et la livraison afin de bénéficier de la mise en commun et de la mobilisation des ressources humaines et matérielle des partenaires locaux (expertise pédagogique, ressources humaines, infrastructures éducatives, ressources financières, pouvoir de qualification professionnelle, etc.).

> *« The role of ministries is not always about funding; has also to do with helping the organizations on the ground do their work on the ground (ex: help them find local finance between partners, etc.). »*

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux mettent en place des mécanismes de financement qui facilitent le regroupement, à l'échelle locale, des différentes clientèles de chercheurs d'emploi intéressés à se former pour un secteur d'emploi ciblé, afin d'assurer un nombre suffisant d'apprenants dans les projets de formation.

Explication : La conception d'une intervention intégrée devrait s'appuyer sur un montage financier qui favorise la participation d'une clientèle de chercheurs d'emploi ayant des caractéristiques particulières : moins alphabétisés, présentant un écart de compétences à combler en fonction du montage andragogique prévu, disposant de ressources limitées et d'un délai restreint pour intégrer le monde du travail. Ainsi, les critères d'identification et de sélection des clientèles dans une formation qualifiante intégrée ne devraient pas porter sur le type de prestation qu'elles reçoivent, mais bien sur leurs besoins ainsi que sur les capacités et les caractéristiques qu'elles doivent avoir pour réussir dans une approche de formation par compétences.

6. Sixième condition : Développer les capacités des acteurs terrains concernés

Dans le cadre de sondages effectués auprès des intervenants faisant partie du projet SME, afin de déterminer leur perception des connaissances et des compétences nécessaires au soutien de l'approche intégrée du projet, certains constats émergeaient. En voici quelques-uns tirés du rapport d'évaluation de ces sondages :

> *« On peut constater que les intervenant.es connaissent bien les forces et les faiblesses de leur organisme dans la mise en œuvre d'une intervention intégrée. Cependant, les éléments de l'environnement externe semblent plus nébuleux et ce, particulièrement en ce qui a trait aux difficultés qui portent ombrage à la mise en œuvre d'une intervention intégrée de même qu'aux programmes et services gouvernementaux qui pourraient appuyer les différentes composantes… Les intervenant.es affichent un degré de confiance élevé quant à leurs connaissances pour faire une analyse des ressources en employabilité et éducatives dans leur communauté. Ce niveau de confiance fléchit légèrement lorsqu'il s'agit de faire l'analyse des contextes culturel et socioéconomique de leur communauté et d'autant plus lorsqu'il s'agit des besoins des adultes moins alphabétisés en recherche d'emploi. »*

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux mettent en place des mécanismes de financement qui soutiennent des activités spécifiques de développement liés à la mise en place de projets de formation intégrée, et qui soutiennent le développement professionnel des ressources humaines pour réaliser ces activités.

Explication : Dans le contexte de développement et d'ajustement continu d'un nouveau projet, la formation initiale et continue des intervenants devient indispensable. Elle exige également qu'on y attribue les ressources nécessaires, particulièrement au début de l'initiative. Dans ce sens, on doit prévoir des rencontres de travail stratégiques au début du programme avec les formateurs et les gestionnaires. Ces rencontres sont essentielles, car elles serviront de sessions de travail pour organiser et arrimer les interventions et les contenus de formation pour tous les types de compétences à développer. Elles serviront également de sessions de formation initiale pour permettre aux membres de l'équipe de formation de se familiariser avec la nature intégrée de l'approche et avec les particularités de la clientèle cible. Des rencontres d'encadrement continu seront également nécessaires à intervalles réguliers au cours du projet de formation entre les coordonnateurs du programme et l'équipe de formation pour permettre les ajustements nécessaires. Les ajustements peuvent se faire tant au niveau de la gestion du programme que des pratiques de formation. Ces rencontres procurent également des espaces essentiels de formation continue afin de maximiser l'apprentissage sur le tas ou dans l'action. Elles permettent notamment aux formateurs, même lorsqu'ils proviennent de différents organismes partenaires dans la prestation du service, de développer une intervention cohérente, laquelle s'articule dans un seul programme de formation conjoint et intégré.

> *« Les intervenant.es estiment qu'ils comprennent bien le concept de programmes axés sur les compétences et les tâches et qu'ils savent identifier les différents types de compétences requises selon les emplois ciblés… Légèrement moins de la moitié des répondant.es reconnaissent qu'ils ne savent pas toujours comment élaborer une programmation qui intègre les différentes compétences requises selon les emplois ciblés. »*

Dans cette dynamique, on pourra instaurer auprès des intervenants clés du projet de formation intégrée la pratique réflexive comme moyen d'apprentissage et de développement continu essentiel à l'approche intégrée. Il faut toutefois sensibiliser les acteurs du projet à la distinction entre démarche de pratique réflexive dans une posture d'apprentissage/développement continus et de recherche, et une démarche d'évaluation des pratiques dans une posture d'évaluation de programmes et de reddition de comptes.

> *« À une exception près, les répondant.es considèrent que les ressources humaines au sein des organismes participant au projet SME ont non seulement les qualités requises pour faire évoluer leurs actions par la pratique réflexive, mettre en œuvre une intervention intégrée, mais aussi la volonté de mettre en œuvre une telle intervention. »*

7. Septième condition : Développer les capacités des acteurs au sein des ministères provinciaux concernés

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux procurent des occasions de développement professionnel aux employés clés des ministères qui seront appelés à soutenir la mise en place de l'approche intégrée de développement de compétences auprès des chercheurs d'emploi moins alphabétisés.

Explication : Dans le cadre de sondages effectués auprès des décideurs faisant partie du projet SME, afin de déterminer leur perception des connaissances et des compétences nécessaires au soutien de l'approche intégrée, ces derniers affirmaient entre autres « *qu'ils possédaient de très bonnes connaissances de leur division et de leur propre ministère. Toutefois, ils affirmaient que ces connaissances s'étiolaient lorsqu'il s'agit des contextes propres*

à d'autres ministères et aux institutions parapubliques. C'est notamment le cas lorsqu'il s'agit des structures et des ressources liées à la formation, au développement des compétences ou de l'employabilité des adultes et des forces et des faiblesses des instances dans le soutien d'une approche intégrée ». Voici quelques constats émergeant du rapport d'évaluation de ces sondages :

> *« Les données compilées sous la rubrique des partenariats semblent soutenir le constat de la section précédente à l'effet que les décideur.es laissent paraître une moins bonne connaissance de leurs homologues au sein d'autres ministères et du secteur parapublic. Cela se confirme par une plus grande difficulté à identifier les partenaires pertinents dans la réalisation du projet SME œuvrant dans d'autres ministères et dans le secteur parapublic et dans la méconnaissance évidente des mécanismes de mobilisation de ces acteurs dans le but de soutenir une intervention intégrée… On dénote également un certain malaise dans l'approche des partenaires potentiels, surtout ceux du secteur de l'employabilité, pour qu'ils joignent le projet SME… Une fois de plus, les décideur.es témoignent de leur facilité à travailler en partenariat et d'entretenir un lien soutenu et de qualité avec des partenaires au sein de leur division ou de leur ministère, mais aussi de leur difficulté manifeste d'en faire autant avec des partenaires d'autres ministères et du secteur parapublic. »*

Quant à leur compréhension des fondements du projet SME, ils soutiennent bien maîtriser les défis organisationnels que cette approche soulève et les partenariats stratégiques qui lui sont nécessaires. Il semble y avoir un peu moins de confiance dans la compréhension de l'approche intégrée préconisée et du concept de programmes axés sur le développement des compétences.

> *« Lorsqu'on a demandé aux décideur.es s'ils savaient comment procéder pour mettre à contribution les ressources requises à la mise en œuvre d'une intervention intégrée, la tendance observée aux affirmations précédentes se maintient puisque leurs connaissances se concentrent au sein de leur division et de leur propre ministère. Tout bascule cependant lorsque l'affirmation s'applique aux ressources d'autres ministères et à celles du secteur public… Un élément frappant, c'est le manque de confiance des répondant.es dans leur capacité et leur pouvoir d'influence sur l'adaptation des politiques et des programmes gouvernementaux qui contribueront à mettre en place les conditions nécessaires pour soutenir une approche intégrée. »*

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux mettent en place des équipes interministérielles et intra-ministérielles (inter-départements ou inter-divisions) pour cultiver une vision élargie et complémentaire des programmes publics, des ressources ministérielles (humaines et financières) qui y sont rattachées, afin de les utiliser pour soutenir plus adéquatement les interventions intégrées de développement de compétences destinées aux chercheurs d'emploi moins alphabétisés.

Explication : Dans cette dynamique, on pourra instaurer des mécanismes de pratique réflexive comme moyen d'apprentissage et de développement continus essentiels à l'approche intégrée au sein des équipes de travail concernées. Il faut toutefois sensibiliser ces acteurs gouvernementaux à la distinction entre démarche de pratique réflexive dans une posture d'apprentissage/développement continus et de recherche, et une démarche d'évaluation des pratiques dans une posture d'évaluation de programmes et de reddition de comptes.

> *« Les décideur.es se positionnent tout à l'opposé des intervenant.es en ce qui concerne leur perception de la capacité des ressources humaines au sein de leur division à faire évoluer leurs actions par la pratique réflexive, leur capacité à mettre en œuvre une intervention intégrée et leur volonté de mettre en œuvre une telle intervention. À ce chef, les opinions sont très mitigées… Quoique la majorité des répondant.es intègre la pratique réflexive dans l'évaluation de l'intervention de façon individuelle et, dans une moindre mesure, avec les partenaires gouvernementaux engagés dans le projet SME, certaines de ces personnes ont utilisé très peu ou pas du tout cette pratique. »*

8. Huitième condition : Harmoniser les politiques et les stratégies du gouvernement fédéral et des gouvernements provinciaux

Recommandation : Que le gouvernement fédéral crée un espace de dialogues entre son ministère de l'Emploi, du Développement de la main-d'œuvre et du Travail et les gouvernements provinciaux, afin de favoriser la mise en place des conditions nécessaires pour supporter l'approche intégrée de développement de compétences auprès des chercheurs d'emploi moins alphabétisés, et ce, de façon cohérente et complémentaire.

Extraits de la Lettre du mandat du **ministre de l'Emploi, du Développement de la main-d'œuvre et du Travail**:

> *« À titre de ministre de l'Emploi, du Développement de la main-d'œuvre et du Travail, votre objectif global consistera à aider les Canadiens à **acquérir les compétences dont ils ont besoin pour obtenir des emplois de bonne qualité**. Vous serez en mesure d'atteindre cet objectif **en travaillant avec les provinces, les territoires, les municipalités, les systèmes d'éducation postsecondaires, les employeurs et les travailleurs à améliorer nos systèmes de formation** afin de bâtir le capital humain dont les Canadiens et les employeurs ont besoin. Vous entreprendrez cette tâche en collaboration avec les provinces et les territoires. »*
>
> *« **Améliorer l'accès des travailleurs à des programmes de formation professionnelle de qualité** qui permettent aux Canadiens et aux Canadiennes de se diriger vers de bonnes carrières. L'atteinte de cet objectif passera notamment par l'accomplissement des tâches suivantes :*
>
> - *rationaliser et élargir les ententes intergouvernementales portant sur la formation professionnelle, en l'occurrence les ententes sur le développement du marché du travail, les ententes sur le marché du travail et la Subvention canadienne pour l'emploi. Cette tâche devrait être accomplie de manière à appuyer les efforts déployés par les provinces, les territoires et les employeurs, et à éviter les chevauchements;*
> - *travailler avec la ministre des Affaires autochtones et du Nord en vue de renouveler et d'améliorer la Stratégie de formation pour les compétences et l'emploi destinée aux Autochtones… »*

Recommandation : Que les gouvernements provinciaux et le gouvernement fédéral étudient et analysent les répercussions des Ententes sur le Fonds canadien pour l'emploi sur les politiques provinciales et les initiatives auprès des clientèles de chercheurs d'emploi moins alphabétisés.

Explication : Les Ententes sur le Fonds canadien pour l'emploi semblent exercer une mouvance des actifs publics pour le développement de la main-d'œuvre vers la formation en milieu de travail (*workforce to workplace*). Quelles seront les incidences de cette mouvance sur les besoins des secteurs d'emploi en pénurie de main-d'œuvre et sur les chercheurs d'emploi moins alphabétisés et moins scolarisés? Quelles seront les répercussions sur la marge de manœuvre des gouvernements provinciaux pour innover dans le champ du développement de la main-d'œuvre et de la formation aux adultes? Quelles seront les conséquences sur les ressources disponibles pour servir les chercheurs d'emploi moins alphabétisés? Doit-on nécessairement opposer les besoins à court terme des employeurs et les besoins des apprenants chercheurs d'emploi? Ces deux types de besoins nous semblent compatibles. Doit-on nécessairement opposer les besoins des employeurs et les stratégies inclusives de développement de la main-d'œuvre?

Si la visée première de ces ententes consiste effectivement à promouvoir des initiatives de développement de la main-d'œuvre qui répondent de façon efficace aux besoins exprimés des milieux de travail, nous croyons que l'approche intégrée *Carrefour d'intégration* peut s'avérer une avenue pertinente à cet effet. Cette approche préconise la maximisation des ressources communautaires dans des interventions succinctes dans le temps pour répondre de façon efficace aux besoins simultanés des chercheurs d'emploi et des secteurs d'emploi en pénurie de main-d'œuvre compétente dans une communauté donnée.

Recommandation : Que le gouvernement fédéral étudie comment il peut soutenir plus adéquatement, en complémentarité avec les gouvernements provinciaux, l'approche intégrée de développement des compétences auprès des chercheurs d'emploi moins alphabétisés issus des minorités culturelles, notamment :

- Les francophones vivant en milieux minoritaires
- Les Autochtones
- Les immigrants

9. Neuvième condition : Instaurer une composante recherche assurant une compréhension des enjeux liés au développement des compétences de la main-d'œuvre canadienne (connaissance du milieu, compréhension des enjeux, barrière à la formation, etc.)

Recommandation : Que le gouvernement fédéral finance de manière adéquate une composante recherche destinée spécifiquement aux questions relatives au développement des compétences de façon intégrée et ses différents enjeux. Cette composante, permettra aux partenaires provinciaux du secteur de la main-d'œuvre de déterminer leurs priorités de recherche. De plus, cette composante pourrra, par ses critères de mise en œuvre, prendre en compte les minorités linguistiques, les Autochtones, la question des travailleurs immigrants et les praticiens terrains.

Recommandation : Que le gouvernement fédéral, en collaboration avec ses partenaires provinciaux :

- Réalise une revue de littérature/état des lieux des recherches portant sur des enjeux liés aux politiques publiques et aux programmes gouvernementaux, en lien avec :
  - Les défis de formation de main-d'œuvre moins alphabétisée ou peu scolarisée.
  - L'approche intégrée pour développer de multiples compétences.

- Effectue une revue de littérature/état des lieux des recherches et documents d'analyse :
  - Sur les défis et les solutions pour le développement des compétences des chercheurs d'emploi moins alphabétisés issus des minorités culturelles.
  - Sur les défis et les solutions pour le développement des compétences des chercheurs d'emploi moins alphabétisés des communautés rurales et semi-urbaines.

Explication : Nous croyons qu'il faut comprendre les différents contextes (minoritaires, autochtones, immigrants, etc.), les secteurs économiques ainsi que les systèmes publics et privés qui influent sur le développement des compétences dans ces divers contextes. Cette compréhension, acquise par l'entremise de recherches, favorise la mise en place des conditions nécessaires et le développement de pratiques exemplaires dans toutes les facettes de la formation de la main-d'œuvre moins alphabétisée (partenariats communautaires, conception et formation, politiques et directives, etc.).

Recommandation : Que le gouvernement fédéral recadre les programmes de financement de recherches terrains afin de les situer davantage dans une démarche de pratique réflexive et dans une posture d'apprentissage/développement continus et de recherche.

Explication : Les programmes de financement en recherche et développement sont souvent cadrés comme des programmes de formation. Leurs processus d'évaluation semblent être fortement influencés par des impératifs de reddition de comptes plutôt que par des impératifs d'innovation des pratiques.

CONCLUSION

À l'origine, *Sur mesure pour l'emploi* (SME) a été conçu pour s'échelonner sur trois ans. Il s'est plutôt déroulé sur deux ans, période que nous estimons insuffisante pour la réalisation complète de toutes les expérimentations. Cependant, les résultats obtenus nous ont permis de dégager certains constats qui poussent plus loin notre compréhension des conditions nécessaires à l'implantation et à la transférabilité de l'approche intégrée. Ils nous permettent également de conclure que dans les conditions actuelles, cette approche est possible dans certains contextes où un minimum de conditions favorables est réuni. Toutefois, pour que sa mise en œuvre soit possible à grande échelle, des ajustements seront nécessaires sur le plan des politiques publiques.

Les avantages de cette approche reposent sur sa capacité à réunir les forces locales pour mettre en œuvre une offre de formation pertinente et efficace, qui réponde aux besoins des adultes chercheurs d'emploi et à ceux des employeurs de la communauté. Elle peut mener rapidement en emploi des chômeurs et faciliter l'accès à des formations qualifiantes aux adultes moins alphabétisés qui représentent un pourcentage considérable de la population active. Suivant la mise en œuvre de l'initiative, le RESDAC est en mesure de confirmer le potentiel de cette approche, qui permet à sa clientèle cible d'accéder rapidement à un emploi offrant une rémunération et des conditions avantageuses, de maintenir cet emploi ou encore de gagner en mobilité. De nombreux témoignages recueillis lors de ce projet auprès d'employeurs, d'intervenants, d'apprenants et de décideurs le démontrent. Il ouvre clairement la voie à des pratiques nouvelles dans l'ensemble des provinces et territoires canadiens, et ce, autant pour les groupes culturels minoritaires que pour les populations majoritaires anglophones.

Cependant, tel que précisé dans les recommandations du chapitre cinq, plusieurs barrières restent encore à surmonter pour que cette approche soit transférable à plus grande échelle. Nous croyons qu'il faut comprendre les contextes (minoritaires et majoritaires) et les systèmes (publics et privés) qui influent sur le développement des compétences dans ces divers milieux, afin de mettre en place les conditions nécessaires et les pratiques exemplaires (changements désirés). Il faut agir au niveau des pratiques de partenariats communautaires, de conception et de formation proprement dites (pratiques de nature micro), sans oublier les pratiques d'élaboration, d'adaptation et d'application de politiques et de directives (pratiques de nature macro) régissant les ressources locales œuvrant en faveur du développement des compétences chez les chercheurs d'emploi moins alphabétisés. Il est donc nécessaire de poursuivre les efforts en matière de recherche afin d'étudier plus en profondeur les enjeux émanant du projet SME concernant ces contextes, systèmes et niveaux de pratique. Chaque province et territoire possédant une réalité unique à géométrie variable, il est aussi recommandé d'étendre l'expérimentation de cette approche à d'autres juridictions canadiennes pour préciser les conditions nécessaires à sa mise en place.

Le RESDAC croit également que ces efforts ne peuvent être déployés sans de solides infrastructures pancanadiennes et provinciales en éducation des adultes et un financement stable accordé aux programmes qui soutiennent non seulement les adultes en emploi, mais également les chercheurs d'emploi.

Des changements de cet ordre, qui misent sur un travail hors des silos, en mode intégré, à l'échelle gouvernementale et locale, ne peuvent s'opérer sans la création d'espaces de dialogues permanents. Ils sont pour nous, la clé d'un développement durable, d'actions efficaces et efficientes, en plus d'être source d'innovation.

Le RESDAC tient à remercier tous les participants à ce projet de recherche-action qui exigeait de leur part de la souplesse pour penser et faire autrement, du courage pour composer avec des enjeux de toutes sortes et de l'inventivité pour arriver à relever les nombreux défis.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC). *Engagements, Convictions, Réalisations : notre réseau…au cœur des changements économiques et sociaux*, Document de présentation; Le RESDAC de la mission aux résultats; Mise à jour Août 2015.

Équipe Alphabétisation Nouvelle-Écosse (EANE). *Rapport sur les besoins en ressources humaines pour la région d'Argyle et des alentours et le projet pilote de l'Équipe Alphabétisation-Nouvelle-Écosse, En voie du travail - un modèle de développement des compétences*; août 2012.

Geraci, Karen; Mazzulla, Marisa. *The What & Why of Integrated Programming: A review of the literature*; Submitted to Le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences for the *Conçu pour l'emploi/Designed to Work* Project; November 29, 2013.

Lurette, Donald. *Agir avec compétences, Référentiel pour le développement de compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique intégrée*; RESDAC, février 2013.

Lurette, Donald. *Compétences et travail en contexte minoritaire,* Document de discussion et de sensibilisation portant sur divers enjeux autour du développement des compétences pour les travailleurs et travailleuses œuvrant en milieu minoritaire; Soumis au Syndicat Canadien de la Fonction Publique (SCFP), juin 2013.

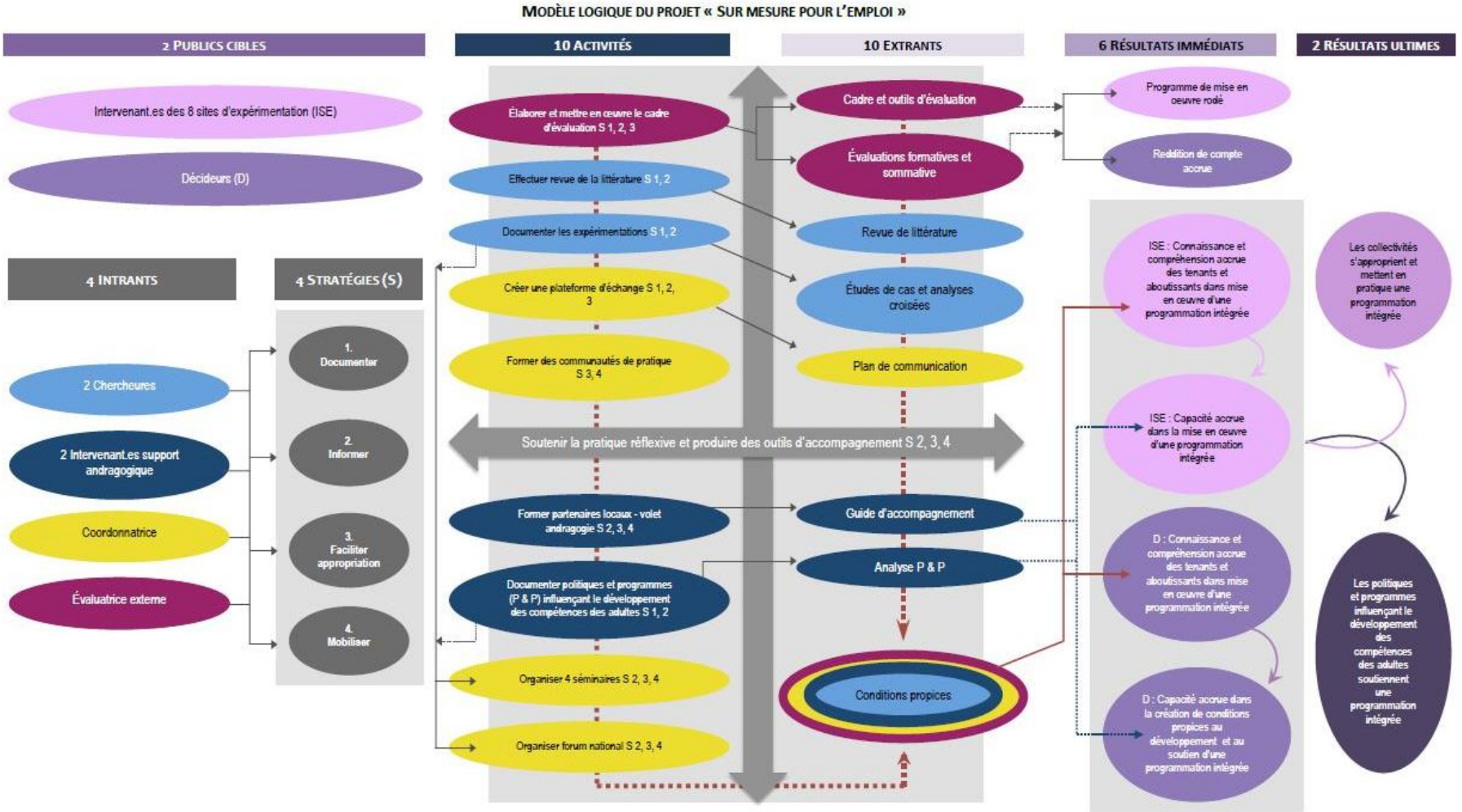
Lurette, Donald. *Moi, mes compétences et apprendre pour le travail,* Rapport de recherche portant sur le développement des compétences des adultes francophones de niveaux 1 et 2 en lien avec le travail et l'employabilité en milieu rural et semi-urbain; Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB), 2012.

Lurette, Donald. *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada*; FCAF-RESDAC, 2011.

Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC). *Engagements, Convictions, Réalisations : notre réseau…au cœur des changements économiques et sociaux*; Document de présentation; Le RESDAC de la mission aux résultats; Mise à jour Août 2015.

ANNEXES

ANNEXE 1 – Modèle logique du projet « Sur mesure pour l'emploi »



ANNEXE 2 – Plan de support andragogique

Activités	Cibles	Extrants	Outils et moyens	Période d'intervention
Formation des partenaires locaux- volet andragogie	Intervenants (praticiens) chargé de : 1- la conception 2- la gestion 3- la formation	Guide de formation?	Guide de formation (Guide abrégé, guide intermédiaire (fiches)) Portfolio; autoportrait? Mécanisme de pratiques réflexives Ressources humaines du RESDAC	Octobre 2014 à juin 2015 Une intervention sur le terrain est déjà commencée (en Nouvelle-Écosse) avec l'ensemble des intervenants. Des interventions auprès des bureaucrates sont commencées dans les quatre provinces. Certaines analyses vont débuter avec la mise en place des expérimentations et toute la collecte de données qui s'y rattacheront.
Description de la fonction	Offrir des services de support andragogique pour les intervenants terrains et les bureaucrates afin de les appuyer dans la mise en place d'expérimentations basées sur l'approche intégrée.			
Personnes impliquées pour cette fonction	Personnes responsables de cette fonction : Donald et Isabelle Personne en support à cette fonction : Gabrielle, Karen, Marisa, Chantal, personnel du RESDAC			
Intention de la fonction	Parce que la mise en place d'expérimentations basée sur l'approche intégrée présente des défis particuliers par rapport au montage andragogique; cette approche fait appel à de nouvelles façons de faire au niveau : • Des pratiques de conception d'une intervention • Des pratiques de développement et de la livraison de la formation • Des pratiques de partenariats stratégiques pour supporter l'intervention • La prise en compte des politiques publiques pour faciliter la mise en place des conditions nécessaires à l'approche intégrée.			

Contribution aux résultats visés par le projet	**Résultat #1: Les intervenants terrain ont une meilleure connaissance et compréhension accrue des tenants et aboutissants dans mise en œuvre de l'approche intégrée.** L'intervention auprès des intervenants terrains : • leur permet de mieux comprendre les types de pratiques à mettre en place et les conditions nécessaires pour supporter une approche intégrée dans le cadre des expérimentations terrains **Résultat #2: Les intervenants terrain ont une capacité accrue dans la mise en œuvre d'une programmation intégrée** L'intervention auprès des intervenants terrains : • leur permet de mettre en place les pratiques et les conditions nécessaires pour supporter une approche intégrée dans le cadre des expérimentations terrains **Résultat #3: Les décideurs ont une meilleure connaissance et compréhension accrue des tenants et aboutissants dans mise en œuvre de l'approche intégrée** L'intervention auprès des bureaucrates : • leur permet de mieux comprendre les types de pratiques à mettre en place et les conditions nécessaires pour supporter une approche intégrée dans le cadre des expérimentations terrains • de mieux comprendre les liens entre les politiques publiques et la mise en place des conditions nécessaires pour supporter une approche intégrée sur le terrain **Résultat #4: Les décideurs ont une capacité accrue dans la création de conditions propices au développement et au soutien d'une programmation intégrée** L'intervention auprès des bureaucrates : • de modifier à court terme les politiques publiques pour supporter la mise place des pratiques et les conditions nécessaires pour supporter une approche intégrée dans le cadre des expérimentations terrains; • de planifier à plus long terme l'évolution des politiques publiques pour favoriser la multiplication et la pérénité d'une telle approche dans leur province respective.
Stratégies	**A- Informer :** Alimenter les interventions à partir de certaines données collectées sur les terrains d'expérimentation: • à partir des échanges et des observations de l'équipe de support andragogique avec les gens de terrain • à partir du pôle 1 – recherche centrée sur les pratiques : analyser les données fournies par les intervenants terrains (via journal réflexif, entrevues semi-dirigées, groupe focus) • à partir du pôle 2- recherche centrés sur les politiques publiques • à partir du pôle 3- recherche centrés sur les apprentissages et les évaluations de résultats : analyser les données

	fournies par les bureaucrates (entrevues semi-dirigées) • à partir des communautés de pratique (provinciales et nationales) • à partir des savoirs générés par des expériences similaires qui se sont passées ailleurs **B- Faciliter l'appropriation :** Intervenir auprès des intervenants terrains afin de supporter la mise en place de pratiques de partenariats, de conception et de formation propres à l'approche intégrée. Outiller les intervenants terrains à développer la pratique réflexive afin de favoriser leur développement professionnel autonome.
Produits ou extrants	Guide de formation? (Guide abrégé, guide intermédiaire (fiches), Mécanisme de pratiques réflexives) Cadre d'évaluation formative et sommative? *La transmission de certaines observations et analyses devrait être transmises par écrit dans une forme de documentation à définir*
Processus d'échanges d'informations et données avec les autres équipes du projet **Plateforme de communication - dialogue - échange**	Les observations et les analyses du terrain à partir des interventions pourront être transmises : • à l'équipe de recherche terrain (pôle #1) par le biais d'entrevue semi-dirigée formelle ou par le biais de communications informelles. De plus, certains documents et certaines analyses pourront être transmis à l'équipe de recherche terrain afin de contribuer au développement des études de cas et des études de cas croisées afin de contribuer aux résultats #3 et #4. • à l'équipe de recherche sur les politiques (pôle #2) par le biais communications informelles. De plus, certains documents et certaines analyses pourront être transmis à l'équipe de recherche sur les politiques afin de contribuer au développement de nouvelles politiques publiques dans les provinces afin de contribuer aux résultats #1, #2, #3 et #4. • à l'équipe de gestion par le biais de rapports ou de communications informelles. Les données recueillies sous toutes ses formes et certaines analyses en découlant pourront être transmis à l'équipe de gestion de projets afin de contribuer aux résultats #1, #2, #3 et #4. *La transmission de certaines observations et analyses devrait être transmises par écrit dans une forme de documentation à définir.*

ANNEXE 3 – Fiche descriptive du projet

Introduction

Entre octobre 2013 et septembre 2015, le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) dirigera le projet *Sur mesure pour l'emploi : Une approche intégrée pour le développement des compétences*. Le RESDAC est un réseau national représentant des organismes dédiés à l'élaboration de services et de programmes voués au développement de l'alphabétisme et des compétences. Le RESDAC aspire ainsi à répondre aux besoins des adultes francophones moins alphabétisés.

Financé par le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada, le projet d'une durée de deux ans se déploiera dans quatre provinces. Il soutiendra des sites de mise en œuvre du modèle du RESDAC, lequel s'articule dans une approche intégrée de développement de compétences destinée aux adultes moins alphabétisés. L'approche adoptée dans la conception des programmes, parfois appelée

« Carrefour d'intégration », permet aux adultes moins alphabétisés d'accéder à des programmes efficients, efficaces et signifiants qui favorisent leur employabilité. *Sur mesure pour l'emploi* appuiera deux sites de mise en œuvre, l'un francophone et l'autre anglophone, dans chacune des quatre provinces suivantes : le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario et la Saskatchewan. Le projet sera mené en collaboration avec les gouvernements provinciaux respectifs.

Contexte

Il arrive trop souvent que les adultes moins alphabétisés ne puissent bénéficier de programmes qui les aident à développer les compétences et à acquérir les qualifications dont ils ont besoin pour occuper un emploi, et ce dans un échéancier réaliste. Les programmes de formation propres à une profession exigent fréquemment que les apprenants moins alphabétisés développent de façon linéaire ou par étape des compétences de base (alphabétisation, programme de compétences essentielles, formation de base), qu'ils acquièrent un diplôme d'études secondaires ou une formation générale avant de participer à un programme de formation qualifiante. Dans bien des cas, il se peut que les adultes mettent des années à obtenir une certification ou une qualification, alors qu'ils se fraient un chemin dans les dédales de programmes de formation non créditée, créditée, liée à l'employabilité ou aux compétences. Le plus souvent, ces apprenants vivent des frustrations face à la complexité et à la longueur des processus, puis abandonnent avant d'avoir atteint leurs objectifs. Par surcroit, cette approche linéaire mobilise énormément de ressources, posant problème aux bailleurs de fonds publics et privés.

Le RESDAC estime qu'il est temps de procéder autrement. L'heure est venue de s'éloigner des programmes conçus comme des stationnements et de miser sur la notion de « Carrefour d'intégration », où les programmes et les services se recoupent de manière efficace et signifiante dans un même espace temps. Cette approche axée sur les besoins de la communauté réunit des programmes et services de sorte qu'ils offrent des interventions efficaces, adaptées aux besoins, aux horaires, aux objectifs et aux intérêts des apprenants adultes et des employeurs locaux.

Par le projet *Sur mesure pour l'emploi*, le RESDAC profite d'une excellente occasion de soutenir l'implantation de l'approche « Carrefour d'intégration ». Depuis 2010, le RESDAC mène des recherches sur cette méthode novatrice qui a connu du succès à petite échelle en Ontario et dans une plus large mesure aux États-Unis, en Angleterre et en Australie. *Sur mesure pour l'emploi* favorisera la mise en application de ces notions, et permettra de jeter un regard sur le processus de mise en œuvre afin de stimuler l'adoption plus répandue de cette approche innovante et efficace.

À quoi ressemblent les programmes « Carrefour d'intégration »?

Sur mesure pour l'emploi soutiendra la mise en œuvre d'une programmation intégrée à l'aide de l'approche « Carrefour d'intégration ». La programmation adoptera une méthode axée sur la communauté entourant le travail auprès d'adultes moins alphabétisés intéressés à progresser sur le marché du travail. La programmation qui en découlera :

- sera centrée sur les professions et les industries présentant des **possibilités d'emploi à l'échelle locale**
- sera axée sur des **tâches liées à des emplois ou des professions ciblées**, lesquelles peuvent être soutenues par des compétences techniques, essentielles, génériques ou en langue seconde
- sera axée sur la **mise en application** concrète des compétences
- inclura des placements en milieu de travail dans la communauté
- générera des **certifications ou attestations qualifiantes reconnues par l'industrie et par les instances publiques**, permettant aux apprenants d'obtenir des emplois **stables, de qualité et raisonnablement rémunérés** (au-delà du salaire minimum)
- offrira un **guichet unique** aux apprenants moins alphabétisés et éliminera la nécessité de poursuivre une autre formation formelle à la suite de l'intervention
- sera **relativement courte**, c'est-à dire d'un an ou moins
- reposera sur des **partenariats stratégiques** avec d'autres fournisseurs de services et employeurs pour optimiser les ressources locales, réduire les obstacles et améliorer les résultats

Comment le projet se déroulera-t-il?

Les sites de mise en œuvre établiront l'approche avec le soutien de l'équipe du RESDAC. Ce faisant, le RESDAC dirigera également des recherches qui exploreront le processus de mise en œuvre et mettront en lumière les conditions favorisant le développement, la prestation et la pérennité d'une telle approche.

Pour lancer le projet, le RESDAC collaborera étroitement avec les personnes représentant les gouvernements de chacune des quatre provinces afin de déterminer les fournisseurs de services existants qui pourraient devenir des sites de mise en œuvre. Le RESDAC prévoit en outre poursuivre le dialogue avec les personnes représentant les gouvernements provinciaux par la mise sur pied d'une Table ronde des instances publiques, qui n'exigera qu'un engagement minime de la part de ses membres. Cette Table ronde permettra aux provinces de se tenir au courant des progrès réalisés, tout en partageant les idées et les réflexions qui feront progresser les objectifs de chacune de province quant aux meilleurs moyens de satisfaire aux besoins des adultes moins alphabétisés. Par ces efforts, toutes les parties engagées dans le projet feront preuve d'innovation et apprendront à mieux répondre aux besoins de cette population.

Quel est le rôle des sites de mise en œuvre?

L'approche « Carrefour d'intégration » exige que tous les partenaires, peu importe le palier où ils évoluent, collaborent vers l'atteinte d'un but commun : favoriser l'accès à des programmes efficaces, efficients et signifiants pour les adultes moins alphabétisés, les préparant ainsi à un emploi stable.

Le projet *Sur mesure pour l'emploi* est à la recherche de sites de mise en œuvre qui reconnaissent toute l'importance de travailler différemment pour mieux servir les adultes moins alphabétisés. Les sites de mise en œuvre :

- Mettront au défi leurs façons de penser et seront disposés à travailler de manière différente à l'aide des ressources du projet
- Noueront des partenariats stratégiques avec des organismes locaux pour déterminer les manières de réaffecter les ressources, de diminuer les obstacles et d'améliorer les résultats
- Réaffecteront les ressources des services actuels vers l'élaboration et la prestation d'un programme Carrefour d'intégration
- Mettront en œuvre l'approche Carrefour d'intégration
- Affecteront un organisme chargé de la mise en œuvre qui supervisera le processus

À chacun des huit sites de mise en œuvre, un organisme responsable supervisera l'implantation de l'approche Carrefour d'intégration. Ils pourront exécuter eux-mêmes le travail ou encore superviser les autres parties dans l'exécution des activités. Nous nous attendons à ce que chaque site suive les quatre étapes de mise en œuvre suivantes :

1. Analyse des besoins
2. Conception du programme
3. Développement et prestation du programme
4. Évaluation du programme

Tout au long du projet, les organismes chargés de la mise en œuvre collaboreront avec l'expert andragogique et les chercheurs. Ils documenteront les activités de mise en œuvre, les défis et les réalisations afin de soutenir le volet recherche du projet. Les organismes responsables veilleront également à ce que les principaux membres de l'équipe de travail tiennent des dossiers tel que requis, en plus de partager avec l'équipe de recherche des renseignements ainsi que leurs réflexions et leurs expériences quant au processus de mise en œuvre.

Quelle sera la nature des fonds et du soutien mis à la disposition des sites de mise en œuvre?

Le soutien sera offert aux huit sites de mise en œuvre dans les quatre provinces. Il s'agit de formation, d'accompagnement et d'aide financière. Une aide financière annuelle de 18 000 $ est mise à la disposition de chacun des sites pour couvrir les coûts associés à leur participation au projet. Cependant, les sites de mise en œuvre doivent autant que possible avoir recours aux ressources et aux structures communautaires existantes de sorte à favoriser la pérennité de l'approche.

Les ressources du projet seront allouées pour couvrir les coûts :

- Qu'investiront les sites de mise en œuvre dans les activités propres au projet, ne faisant pas habituellement partie de la mise en œuvre d'une nouvelle approche en matière de programme
- D'un expert andragogique qui fournira de la formation, de l'accompagnement et du soutien pendant toutes les étapes de l'initiative, soit l'analyse des besoins, la conception, le développement, la prestation et l'évaluation du projet
- Des chercheurs qui procéderont à la collecte et à l'analyse des données provenant des sites de mise en œuvre et portant sur le processus, les défis et les réalisations de la démarche

Pour obtenir plus de renseignements, veuillez communiquer avec Gabrielle Lopez, coordonnatrice du projet à projets-gl@resdac.net ou en composant le 1 888-906-5666, poste 7.

ANNEXE 4 – Revue de littérature

SUR MESURE POUR L'EMPLOI
Une approche intégrée du développement de compétences

La programmation intégrée : ce que c'est et pourquoi l'adopter

Une revue de la littérature

29 novembre 2013

Karen Geraci et Marisa Mazzulla
Inquire Consulting

RESDAC
RÉSEAU POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISME ET DES COMPÉTENCES

Soumis au Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences dans le cadre du projet
Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work

Introduction

En initiant le projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work*, le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) se donne l'occasion de soutenir le domaine en proposant une programmation novatrice destinée aux adultes moins alphabétisés[1]. L'approche axée sur la collectivité que préconise le RESDAC réunit les agences, les fournisseurs de services et les employeurs locaux pour concevoir des programmes efficaces, efficients et signifiants visant à préparer les apprenants à l'emploi.

Traditionnellement, on proposait aux adultes moins alphabétisés des programmes centrés sur les compétences de base et orientés sur le développement des habiletés génériques en matière d'alphabétisation et de numératie. Ainsi, on pouvait exiger des apprenants aspirant au marché du travail qu'ils participent à tout un éventail de programmes avant qu'ils n'acquièrent les compétences requises pour occuper un emploi. Quelques programmes et certaines régions ont bien tenté des incursions dans la programmation contextualisée en matière d'alphabétisation; on a intégré les compétences d'employabilité aux propositions, voire nouer des contacts avec les employeurs et les secteurs pour cerner et tenir compte des compétences liées à l'emploi.

Toutefois, ces efforts n'ont été que sporadiques. En outre, le financement des programmes intégrés découle fréquemment de projets. Or, quand les fonds sont épuisés, les programmes cessent tout simplement d'exister.

Le RESDAC estime qu'il est temps d'améliorer les possibilités d'apprentissage offertes aux adultes. Le RESDAC est l'association nationale représentant les organismes voués à satisfaire aux besoins des adultes francophones moins alphabétisés. Il s'intéresse notamment à l'offre d'occasions signifiantes en matière de développement des compétences, pour les adultes francophones vivant en situation linguistique minoritaire et majoritaire. Au cours des dernières années, le RESDAC a consacré beaucoup d'énergie à la programmation intégrée, espérant rendre l'alphabétisation encore plus pertinente et efficace pour les apprenants adultes.

Dans le cadre du projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work*,le RESDAC soutiendra huit sites alors qu'ils mettront en œuvre des programmes intégrés. L'expérience acquise par les parties prenantes sera compilée et analysée afin de mieux saisir les conditions qui favorisent ces efforts. Le projet se déroulera dans les deux langues officielles du Canada, chacune des quatre provinces accueillant une intervention en français et une intervention en anglais. Cette revue de la littérature s'attardera à la définition de ce qu'est la programmation intégrée et de ce pourquoi elle mérite d'être considérée. Par ailleurs, le projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work* servira à explorer le « comment » : comment mettre sur pied un tel programme, comment le mettre en œuvre et assurer sa prestation, et comment traiter de sa pérennité.

[1] Ce projet d'une durée de deux ans est financé par le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement socialCanada.

Objectifs

Cette revue de la littérature vise à mieux comprendre les éléments connus de la programmation intégrée destinée aux adultes peu spécialisés. Plus particulièrement, la revue de la littérature examine :

- Les définitions et les caractéristiques de la programmation intégrée.
- Les manières d'intégrer les compétences de base à d'autres compétences.
- Les éléments probants qui soutiennent les affirmations voulant qu'il s'agisse d'une approche efficace auprès des apprenants adultes moins alphabétisés.
- Les facteurs de succès et les obstacles liés à la mise en œuvre, à la prestation et à la pérennité des programmes intégrés.
- Les politiques qui soutiennent la mise en œuvre, la prestation et la pérennité de la programmation intégrée.

Méthodologie

Récupération de la documentation

La recherche initiale visait à dégager les études et rapports empiriques sur la programmation intégrée. Cette étape impliquait la combinaison de termes décrivant :

- Le type de programmation (intégrée, imbriquée).
- La population (adulte).
- Le contexte (alphabétisation des adultes, formation de base aux adultes, alphabétisation, formation professionnelle aux adultes, perfectionnement de la main-d'œuvre).

Les recherches subséquentes ont servi à repérer les publications récentes qui citaient les études charnières retrouvées pendant la recherche initiale. Les principales notions détectées au cours de la revue initiale ont aussi fait l'objet de recherches pendant les étapes de suivi.

Sélection de la documentation

Les publications sélectionnées pour la revue présentaient diverses manières d'envisager la programmation intégrée. La documentation était sélectionnée si la population cible était composée d'adultes ou de jeune a adultes, si l'intégration englobait ce qui est considéré au sens large comme l'alphabétisation et/ou la numératie, ainsi que les compétences techniques ou professionnelles. Par ailleurs, la revue écartait les programmes axés sur l'anglais langue seconde pour les populations immigrantes. Elle s'intéressait aux articles et rapports publiés en anglais en Australie, au Canada, en Europe, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni et aux États-Unis. La revue s'est également penchée sur les publications du RESDAC abordant la programmation intégrée, initialement publiées en français et consultées sous leur version traduite en anglais.

Résultats

Les résultats présentés ici proviennent de recherches, de rapports, d'évaluations de programmes et d'études de cas.

A. Définitions et caractéristiques

D'une façon générale, il a été possible d'extraire les définitions et les caractéristiques de la programmation intégrée et de cerner les tendances dans la manière de décrire les programmes. Le terme *intégré* peut prendre diverses significations lorsqu'employé pour décrire les modèles et les programmes liés aux compétences de base. Certains aspects de la programmation varient. Cependant, il arrive très souvent que le point de départ et l'intention soient remarquablement similaires d'un programme à l'autre. La programmation intégrée a pour objectif de réunir les sphères du développement des compétences qui sont fréquemment distinctes, habituellement le perfectionnement scolaire ou les compétences d'alphabétisme, avec le perfectionnement professionnel ou la formation en milieu de travail. Pearson et al. (2010) signalent que l'intérêt manifesté à l'égard des programmes intégrés remonte à John Dewey, qui croyait que [Traduction] « les étudiants devraient être formés *par le truchement* des professions plutôt que *pour* les professions » (p. 2, en italique dans l'original).

Les programmes intégrés amalgament les compétences de base à un contenu signifiant du point de vue fonctionnel (Martin, 1999), avec pour objectif de rendre la programmation plus pertinente pour les participants. L'intégration se définit comme suit : le perfectionnement simultané des compétences relatives à la langue, à l'alphabétisme et à la numératie, de pair avec les compétences professionnelles (par ex. Courtenay et Mawer, 1995, cités dans Black et Yasukawa, 2011). Dans ces programmes, le développement des compétences en alphabétisation repose sur un cadre de perfectionnement plus large, ancrant les apprentissages dans des situations authentiques et réelles (McKenna et Fitzpatrick, 2005). Lurette (2013) souligne que « ces services intègrent des étapes de formation normalement offertes de façon distincte et linéaire, permettant ainsi à des apprenants moins alphabétisés d'entamer le développement de compétences spécifiques à des rôles sociaux ou professionnels tout en poursuivant leur démarche de développement des compétences d'alphabétisme » (compétences essentielles, génériques et langagières) (p. 28).

Les programmes intégrés sont habituellement conçus pour répondre aux besoins dans un contexte particulier. Ils réinterprètent les exigences en matière de compétences en alphabétisation et en numératie de sorte qu'elles correspondent avec les résultats sur le plan de l'employabilité ou de l'acquisition de compétences (Roberts et al., 2005) et englobent une formation explicite quant au domaine d'emploi et à l'alphabétisme (McKenna et Fitzpatrick, 2005).Les programmes intégrés comportent fréquemment des formations relatives à l'employabilité et à la préparation à l'emploi (Bragg et al., 2007; NIACE, 2005) et tirent profit de partenariats auprès d'employeurs et d'autres fournisseurs de services (Bragg et al., 2007; Lurette, n.d.). Leander (2009, cité dans Reder, 2012) emploie l'expression « Carrefour » (*busy intersection*, en anglais), qui met l'accent sur l'orientation que prendra l'apprenant après avoir quitté le programme. Les programmes d'éducation aux adultes peuvent améliorer leur capacité à soutenir les apprenants adultes dans l'atteinte de leurs objectifs (Reder, 2012) en exigeant l'engagement réciproque de plusieurs services et soutiens communautaires, tout en concevant des interventions efficientes et efficaces. Les programmes intégrés tendent à offrir aux participants des modèles d'apprentissage et d'attestation efficients; certains programmes intégrés mènent à l'acquisition de diplômes ou de certificats (Bragg et al., 2007).

L'instruction imbriquée

Black et Yasukawa (2011) perçoivent des similitudes entre l'intégration de la langue, de l'alphabétisation et de la numératie et le concept de l'éducation imbriquée employé au Royaume-Uni. Bien que les termes ne soient pas interchangeables, la citation suivante du *Department for Education and Skills*du Royaume-Uni définit ce qu'est la programmation imbriquée et ce pourquoi elle est avantageuse. Cette conception de la prestation imbriquée correspond aux façons dont plusieurs auteurs décrivent la programmation intégrée.

> [Traduction] *L'enseignement et l'apprentissage imbriqués amalgament le développement de l'alphabétisme, de la langue et de la numératie aux compétences professionnelles et autres. Les compétences acquises permettent aux apprenants d'atteindre la confiance, la compétence et la motivation dont ils ont besoin pour réussir sur le plan des qualifications, mais aussi dans la vie et au travail (DfES, cité par le NIACE (National Institute of Adult Continuing Education), 2005, p. 1).*

Les manières d'intégrer

Les programmes intégrés peuvent prendre diverses formes :

- Formation liée à la langue, à l'alphabétisation et à la numératie intégrée aux programmes de perfectionnement professionnel existants (Black et Yasukawa, 2011; McKenna et Fitzpatrick, 2005).
- La mise à niveau scolaire ou la programmation en alphabétisation combinée à une formation propre à une profession (Folinsbee, 2011; Lurette, n.d.;Martin, 1999; Moore et Oppenheim, 2010).
- L'alphabétisation intégrée à des programmes de formation en milieu de travail pour satisfaire aux besoins d'employés particuliers (D'Amico, 2003; McKenna et Fitzpatrick, 2005; Moore et Oppenheim, 2010).
- L'alphabétisation intégrée à la formation liée aux compétences génériques et aux compétences nécessaires à la vie courante (Martin, 1999).
- Les programmes passerelles, par lesquels les participants obtiennent des crédits de niveau collégial tout en améliorant leurs compétences de base (Moore et Oppenheim, 2010; Myers, Smith Fowler, Leonard et Gyarmati, 2011; Wiltshire, n.d.).
- Les approches sectorielles, qui réunissent les intérêts des employeurs et d'autres parties prenantes d'une région donnée, pour concevoir des programmes de formation pertinents. Ces programmes abordent les compétences techniques, les compétences génériques et les compétences de base, tout en instaurant des mécanismes qui encouragent les employeurs à embaucher et à mieux rémunérer les individus plus spécialisés (Myers et al., 2011).
- Les programmes de cheminement de carrière intégrés qui offrent une formation modulaire propre à une profession, combinée à une formation en compétences de base ou langagière, pour répondre aux besoins changeants de l'industrie. Dans le cadre de ces programmes, les apprenants peuvent entrer et sortir à divers moments, chaque point de sortie représentant des titres de compétences de niveau plus élevé (Bragg et al., 2007; Moore et Oppenheim, 2010; Myers et al., 2011).

Les niveaux d'intégration

La littérature évoque de nombreux modèles d'intégration. Certains auteurs, y compris Pearson et al. (2010), font référence à un continuum d'intégration sur lequel sont insérés différents modèles de programmation. Le NIACE (2005) établit une distinction entre les programmes de formation proposant l'alphabétisation et la numératie à part égale ou d'autres formations offertes par un ou deux enseignants, et les programmes qui traitent de ces deux aspects séparément, malgré un certain chevauchement. Folinsbee (2011) établit une autre distinction. Elle oppose les programmes entièrement intégrés qui enseignent l'alphabétisation et les compétences de base simultanément à une formation professionnelle en offrant deux cours différents mais interreliés, et les programmes qui intègrent l'instruction à l'aide d'un ou deux praticiens qui enseignent les deux ensembles de compétences.

Les modèles intégrés présentant un niveau d'intégration moins élevé englobent notamment :

- La mise à niveau de l'alphabétisme contextualisée (Pearson et al., 2010), qui précède la formation propre à une profession (D'Amico, 2003; Folinsbee, 2011; Moore et Oppenheim, 2010;NIACE, 2005).
- Le soutien à l'alphabétisation offert aux apprenants dans le cadre de programmes professionnels ou propres à une profession, pour les aider à saisir le contenu lié à ladite profession (Black et Yasukawa, 2011) ou à passer des examens (D'Amico, 2003).Ce soutien peut prendre la forme d'une aide corrective, à l'extérieur de la classe. On peut aussi rendre disponible un formateur en alphabétisation ou en numératie pendant les cours professionnels, qui travaillera avec les apprenants ayant des besoins en matière d'alphabétisation ou de numératie.

Pearson et al. (2010) distinguent l'intégration *axée sur le contexte*, qui [Traduction] « offre une structure d'instruction académique, enseignée dans un contexte pertinent pour l'étudiant » (p.9) de l'intégration *contextualisée*, où les compétences académiques sont mises en application de manière authentique dans le cadre d'une formation professionnelle ou liée aux compétences. Dans leur examen de l'enseignement de l'alphabétisation, de la langue et de la numératie imbriqué à des programmes professionnels, Casey et al. (2006) établissent une échelle relative aux programmes imbriqués fondée sur 39 caractéristiques de la prestation. Ils définissent les programmes entièrement imbriqués comme des programmes [Traduction] « où les apprenants font l'expérience du développement de l'alphabétisme, de la langue et de la numératie comme parties intégrantes de leurs études professionnelles » (p.14). Wickert et McGuirk (2005) estiment que l'intégration fructueuse assimile les compétences en alphabétisation, en numératie et en matière professionnelle, plutôt que d'ajouter ces compétences à un programme de formation professionnelle déjà conçu. Ils font référence au modèle privilégié en parlant de programmes « insérés »,à l'inverse des programmes « ajoutés »(p. 8). Dans leur étude de tels programmes, McKenna et Fitzpatrick (2005) ont constaté que [Traduction] « les animateurs tendent à accorder la même importance aux compétences techniques qu'aux compétences liées à la langue, à l'alphabétisation et à la numératie. Parce qu'ils ont reconnu l'importance de ces compétences dans les rôles au travail, ils les ont intégrées à leur formation » (p. 38). Dans certains programmes professionnels australiens, les formateurs en alphabétisation et en numératie partagent les responsabilités d'enseignement avec des formateurs du domaine professionnel, en co-animant des sessions ou en planifiant ensemble les cours qui seront subséquemment offerts lors de sessions distinctes (Black et Yasukawa, 2011).D'Amico (2003) décrit un modèle semblable utilisé aux États-Unis, dans un programme de formation en milieu de travail destiné aux infirmiers et aux infirmières auxiliaires.

B. Éléments probants

Les auteurs comme Folinsbee (2011), Lurette (n.d.), Moore et Oppenheim (2010) estiment que la formation intégrée en compétences de base représente une voie prometteuse pour préparer les adultes peu spécialisés à l'emploi. Martin (1999) avance que [Traduction] « l'éducation destinée aux bénéficiaires d'aide sociale devrait être ancrée dans des milieux adaptés à chaque contexte » (p. 49) et conclut que les approches intégrées constituent une bonne alternative pour les bénéficiaires d'aide sociale moins alphabétisés. L'alphabétisation intégrée est perçue comme un outil qui tire profit de l'interrelation manifeste entre le travail et l'apprentissage (D'Amico, 2003) de laquelle émergent des travailleurs mieux préparés (Black et Yasukawa, 2011).

Les avantages pour les apprenants

En Australie, le fait d'imbriquer la langue, l'alphabétisation et la numératie à la formation et à l'éducation professionnelle est considéré comme une stratégie permettant de traiter des besoins des personnes qui pourraient être désavantagées par le système de formation national. Le*National VET Equity Advisory Council*, une organisation mise sur pied pour améliorer les résultats en matière de formation et d'employabilité chez les personnes éventuellement désavantagées par le système, soutient que le fait d'imbriquer et de contextualiser les compétences fondamentales à la formation professionnelle améliore les résultats (Black et Yasukawa, 2011). *Career Pathways*, un modèle de programmation intégrée américain, est reconnu comme [Traduction] « l'approche de premier planquant à la formation professionnelle aux adultes, dans l'ensemble des États-Unis » (Myers et al., 2011, p. 11). Au Royaume-Uni, les études sur les cours d'apprentissage imbriqués démontrent des taux de réussite plus élevés que ceux des cours de formation professionnelle traditionnels : on y remarque de meilleurs taux de maintien des apprenants et de réussite quant aux qualifications en alphabétisation et en numératie (Casey et al., 2006).Il semble également exister un lien entre le niveau d'intégration et les résultats positifs du côté des apprenants. Lors de son examen d'un éventail de programmes intégrés en milieu de travail, D'Amico (2003) a constaté que la plupart des participants réussissaient dans le cadre de programmes entièrement intégrés, alors que moins de participants réussissaient lorsque les programmes n'étaient pas entièrement intégrés.

Les avantages pour les apprenants inscrits à des programmes intégrés englobent également :

- Une persévérance accrue et une probabilité plus élevée de compléter le programme avec succès (Black et Yasukawa, 2011; D'Amico, 2003; *Industry Training Federation*, 2009, citée dans Folinsbee, 2011; Jenkins, 2009, cité dans Myers et al., 2011; Moore et Oppenheim, 2010).
- Un meilleur accès aux emplois et un taux de maintien en emploi plus élevé chez les participants (D'Amico, 2003; Murphy et Johnson, 1998, cités dans Martin,1999).
- Des revenus plus élevés (Moore et Oppenheim, 2010; Spruck Wrigley, Richer, Martinson, Kubo et Strawn, 2003, cités dans D'Amico, 2003). Une évaluation par assignation aléatoire rigoureuse a démontré que les participants à une formation intégrée atteignaient des résultats considérablement plus avantageux que ceux du groupe témoin, sur le plan des revenus et de l'employabilité *(Aspen Institute*, 2003, cité dans Myers et al.,2011).

- De meilleurs résultats en matière d'alphabétisation et de numératie (Black et Yasukawa, 2011; *Industry Training Federation*, 2009, citée dans Folinsbee, 2011; Jenkins, 2009, cité dans Myers et al., 2011); les compétences de base sont apprises plus rapidement et retenues plus longtemps (Moore et Oppenheim, 2010).
- Plus de confiance en soi et meilleure efficacité individuelle chez l'apprenant (Black et Yasukawa, 2011; *Industry Training Federation*, 2009, citée dans Folinsbee, 2011); le sentiment d'avoir une « nouvelle » identité professionnelle (Roberts et al., 2005 p. 7).
- Une motivation accrue par l'utilisation de contextes signifiants (Lurette, n.d; NIACE, 2005;Roberts et al., 2005). Les participants sont en mesure de percevoir les liens directs entre l'apprentissage et sa mise en application (Black et Yasukawa, 2011; Scribner, 1997, cité dans Roberts et al., 2005).
- Un accès accru à l'éducation supérieure (Spruck Wrigley et al., 2003, cités dans D'Amico, 2003).

Autres avantages

Les avantages d'intégrer la langue, l'alphabétisation et la numératie à la formation professionnelle dépassent largement les bénéfices dont les participants tirent individuellement profit. On peut notamment citer les avantages sur le plan de la programmation, où l'intégration permet d'attirer un plus grand nombre de participants, particulièrement ces adultes qui ne seraient pas intéressés aux programmes d'alphabétisation autonomes (Roberts et al., 2005). Lurette (n.d.) affirme que« l'émergence de programmes intégrés pour les personnes moins alphabétisées est un moyen particulièrement puissant grâce auquel les organismes prestataires de programmes d'alphabétisation peuvent développer de nouvelles expertises au contact des partenaires, recevoir la reconnaissance nécessaire pour remplir leur mandat et consolider leur place dans leur communauté » (p. 16). On estime également que l'intégration améliore la qualité de la formation professionnelle et de la formation en alphabétisation (Black et Yasukawa, 2011; *Industry Training Federation*, 2009, citée dans Folinsbee, 2011).

D'Amico (2003) rapporte que les employeurs constatent chez leur personnel une amélioration sur le plan de l'engagement, de l'attitude et du rendement à la suite de leur participation à des programmes intégrés en milieu de travail. À l'échelle de la communauté, l'intégration des programmes favorise les relations entre les partenaires communautaires. Wickert et McGuirk (2005) soutiennent que ces partenariats peuvent contribuer à l'instauration d'un langage commun et d'une compréhension mutuelle entourant la manière d'établir de nouvelles façons de perfectionner l'alphabétisme chez les adultes. Les auteurs maintiennent que l'intégration introduit la notion de capacité communautaire, qui met à la fois l'accent sur l'apport du capital humain et social dans le développement des communautés.

C. Facteurs de succès

La littérature fait état d'une panoplie de facteurs qui contribuent à la réussite de la conception, de l'élaboration et de la prestation de la programmation intégrée.
Sur le plan pédagogique, la collaboration entre le personnel de formation constitue un élément essentiel au succès des programmes intégrés. Les intervenants en formation professionnelle doivent travailler avec les praticiens en alphabétisation et en numératie, en tant que partenaires égaux (Black et Yasukawa, 2011; Moore et Oppenheim, 2010; Park, Ernst et Kim, 2007). Pour que cela se produise, on doit consentir le temps nécessaire à la planification concertée (Black et Yasukawa, 2011; NIACE, 2005). Les modèles de formation coopératifs et collaboratifs, fréquemment structurés en équipes de formateurs, semblent avoir des incidences marquées sur la qualité et la pérennité des programmes (Casey et al., 2006; Pearson et al. 2010). Les efforts déployés par les formateurs visant à clarifier les rôles et les attentes sont perçus comme des moyens efficaces d'atteindre ce résultat (Wickert et McGuirk, 2005).

D'autres facteurs pédagogiques contribuent au succès des programmes intégrés, parmi lesquels :

- Les occasions pour les participants de travailler en groupe (Park et al., 2007).
- La formation sur les éléments qui démontrent la pertinence des compétences liées à l'emploi pour favoriser le transfert du contexte d'apprentissage vers un contexte de travail (Martin, 1999).
- Des mécanismes pédagogiques innovants comme l'enseignement en équipe, les travaux fondés sur des projets et l'apprentissage lié à la résolution de problème (Bragg et al., 2007; Wickert et McGuirk, 2005).
- Le fait de reconnaitre que l'alphabétisation est une pratique de nature sociale. Black et Yasukawa (2011) avancent que la plupart des programmes d'alphabétisation reposent sur un modèle « déficitaire », où l'enseignement est conçu pour régler les problèmes auxquels les apprenants font face en matière d'alphabétisation et de numératie. Ils maintiennent que cette situation peut mener à l'apprentissage de compétences d'alphabétisme qui sont enseignées isolément des contextes signifiants dans lesquels elles sont utilisées. Le fait d'enseigner l'alphabétisation en tant que pratique sociale est une manière d'évaluer si la composante alphabétisation des programmes reflète fidèlement les exigences liées à l'emploi.
- La pédagogie constructiviste, par laquelle l'animateur puise dans les expériences personnelles des apprenants pour enseigner des pratiques qu'ils utiliseront en emploi (Black et Yasukawa, 2011; McKenna et Fitzpatrick, 2005;Cooper et Baynham, 2005).
- Les besoins et les motivations des apprenants sont tenus en compte (Lurette, n.d.; McKenna et Fitzpatrick, 2005; NIACE, 2005).
- Les milieux qui favorisent le soutien mutuel chez les apprenants (D'Amico, 2003; Park et al., 2007).

Du point de vue de la planification de programme, les facteurs qui contribuent au succès englobent :

- Le fait d'associer les programmes à des emplois à forte demande (Park et al., 2007).
- La concentration sur les résultats en matière d'employabilité, plutôt que sur les résultats relatifs aux examens et à l'achèvement des cours (Black et Yasukawa, 2011).
- Combiner le développement des compétences spécialisées et génériques aux objectifs des programmes (Lurette, n.d.;OCDE, 2012).
- Consacrer du temps à bien saisir les éléments cruciaux des pratiques et de la programmation en milieu de travail quant à l'alphabétisation, à la langue et à la numératie. (Casey et al., 2006; McKenna et Fitzpatrick, 2005, OCDE, 2012).

Sur le plan organisationnel, les éléments suivants contribuent au succès des programmes intégrés :

- L'engagement de l'ensemble de l'organisation (Black et Yasukawa, 2011; NIACE, 2005).
- Les partenariats avec d'autres fournisseurs de services éducatifs, organisations communautaires et employeurs (Bragg et al., 2007; D'Amico, 2003; Lurette, n.d.; Moore et Oppenheim, 2010; OCDE, 2012; Park et al., 2007).
- Le personnel qui, à tous les échelons, démontre de la souplesse, de la motivation et un engagement certain à l'égard de l'approche (Bragg et al., 2007; Casey et al., 2006; Lurette, 2013; Roberts, 2005).
- Des formateurs qui possèdent collectivement des connaissances sur l'industrie et une expertise en matière d'alphabétisation, de formation langagière et de numératie (McKenna et Fitzpatrick, 2005).
- Des occasions de perfectionnement professionnel pour les gestionnaires, les concepteurs et les formateurs (Lurette, 2013; McKenna et Fitzpatrick, 2005; NIACE, 2005; Wickert et McGuirk, 2005); l'occasion pour les formateurs de visiter les lieux de travail et d'y observer les pratiques (Black et Yasukawa, 2011).
- Un système de soutien complet pour les apprenants, y compris les services de garde, l'aide au transport, les références en matière d'emploi, l'orientation de carrière et l'aiguillage vers d'autres services (Bragg et al., 2007; Moore et Oppenheim, 2010; Park et al., 2007).
- Des horaires souples permettant aux apprenants de conserver leur emploi (Bragg et al., 2007).
- Plusieurs points d'entrée et de sortie (Bragg et al., 2007).

Il est fort possible que les facteurs de succès dépassent les éléments sur lesquels les programmes exercent habituellement du contrôle. D'Amico (2003) souligne que les résultats sont plus satisfaisants lorsque les apprenants comptent sur des soins médicaux et dentaires ainsi que sur des vêtements, de la nourriture et des logements adéquats. Les stratégies institutionnelles et les politiques gouvernementales favorables (Wickert et McGuirk, 2005) sont primordiales au succès et à la pérennité des programmes intégrés. On estime en outre que le financement à plus long terme représente un élément crucial, permettant d'accorder aux programmes intégrés le temps requis pour établir des partenariats efficaces, planifier et offrir des interventions signifiantes. Les politiques favorisant la mise sur pied et le développement de ces partenariats sont également au cœur des programmes durables, sans lesquelles même les programmes les plus novateurs éprouvent des difficultés. Lorsque les autorités compétentes reconnaissent l'importance des compétences de base en les décrivant explicitement dans les normes professionnelles (McKenna et Fitzpatrick, 2005), elles signalent la correspondance entre la langue, l'alphabétisation, la numératie et le succès en emploi.

D. Obstacles

La littérature portant sur la programmation intégrée, peu importe l'endroit où elle est mise en place, évoque des obstacles qui nuisent à sa conception et à sa prestation. Dans certains cas, les obstacles correspondent aux éléments inverses des facteurs de succès présentés dans la section précédente. On peut notamment citer les ressources et la formation inadéquates qui ne permettent pas aux formateurs de collaborer efficacement (Black et Yasukawa, 2011) et l'absence de mécanismes de soutien complets pour les apprenants (Moore et Oppenheim, 2010).

D'autres obstacles à l'intégration sont issus des réalités inhérentes à la prestation de programmes novateurs, y compris :

- Le financement inadéquat (Black et Yasukawa, 2011; McKenna et Fitzpatrick, 2005). Bragg et al. (2007) soulignent que dans les faits, de nombreux programmes intégrés doivent tirer leur financement de plusieurs sources.

- Les systèmes, pratiques et politiques qu'adoptent les institutions, qui nuisent au développement de programmes intégrés (Bragg et al., 2007; Pearson et al., 2010). Ces situations pourraient inclure les institutions qui exigent le recours à des programmes d'études préétablis (Wickert et McGuirk, 2005).
- Les coûts plus élevés sur le plan du personnel, en raison de la coanimation des praticiens en alphabétisation et en formation professionnelle (Moore et Oppenheim, 2010; Myers et al., 2011).
- Le temps et les ressources consacrés à l'établissement de partenariats continus et aux activités de maintien (Bragg et al., 2007; Lurette, n.d.; Moore et Oppenheim, 2010).
- La résistance des formateurs (Pearson et al., 2010); des valeurs, des points de vue et des attentes qui entrent en conflit au sein des membres de l'équipe de formation (Casey et al., 2006; Cooper et Baynham, 2005; Wickert et McGuirk, 2005); la perception chez les intervenants en formation professionnelle selon laquelle les praticiens en alphabétisation, en compétences langagières et en numératie les évaluent (Black et Yasukawa, 2011).
- L'impression d'une absence de légitimité associée au développement des compétences d'alphabétisme, alors qu'est privilégié le développement des compétences professionnelles ou des compétences en employabilité (Roberts et al., 2005).
- Impossibilité des partenaires communautaires d'accorder des titres de compétence (Moore et Oppenheim, 2010).
- Les modèles de financement à court terme (Wickert et McGuirk, 2005), alors qu'il faut du temps pour établir l'équipe de formation, favoriser la collégialité et planifier des programmes efficaces (Cooper et Baynham, 2005).

E. Politiques

Dans son sommaire des définitions et des politiques qu'établissent les provinces et territoires du Canada en matière d'alphabétisation aux adultes, Hayes (2013) révèle que seuls quelques-uns d'entre eux interprètent l'alphabétisation de sorte qu'elle ouvre la voie à des méthodes de prestation non traditionnelles, y compris les modèles intégrés. Des quatre provinces qui collaboreront au projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work*, trois indiquent que les partenariats constituent une composante du modèle provincial d'alphabétisation. L'Ontario n'a pas publié sa définition de l'alphabétisation. Ainsi, il est difficile d'affirmer qu'une forme de programmation intégrée reposant sur de multiples partenariats représente un projet qui pourrait être financé dans cette province. En Saskatchewan, le*Basic Education Program Review* (Examen du programme d'éducation de base) mené en 1999, présente trois recommandations, parmi lesquelles la nécessité de resserrer les liens entre l'éducation de base aux adultes et l'employabilité. Le Nouveau-Brunswick a établi quatre priorités stratégiques dans sa politique relative à l'alphabétisation : réduire les obstacles et accroître la participation; augmenter le nombre et l'éventail des possibilités efficaces d'apprentissage en matière d'alphabétisation offertes aux adultes; assurer la qualité et l'efficacité des programmes d'alphabétisation pour les adultes; et consolider les partenariats. La Nouvelle-Écosse définit l'alphabétisation comme une formation aux adultes [Traduction] « axée sur l'apprenant, holistique et comportant de multiples facettes » et la considère comme « une responsabilité partagée entre les apprenants, leurs familles, les éducateurs, les employeurs et les employés, les communautés et les gouvernements » (p. 17).

À l'échelle internationale, certains gouvernements ont soutenu la transition de l'alphabétisation traditionnelle vers une vision plus large du perfectionnement des compétences. Certains l'ont réalisé en tentant de situer l'alphabétisation dans des contextes d'application orientés sur les tâches et sur la réalité, à l'instar du Canada. Plusieurs provinces ont en effet adopté l'approche axée sur les compétences essentielles. En revanche, certains exigent que l'alphabétisation et la

numératie soient imbriquées à d'autres types de formations. Par exemple, la Nouvelle-Zélande suggère dans la *Tertiary Education Strategy 2010-2015*[Traduction] « d'imbriquer l'alphabétisation à un contexte pertinent pour les apprenants afin qu'ils saisissent les exigences liées à l'alphabétisme qu'impose une industrie ou un domaine d'études particulier » (TEC 2009b, cité dans Zepke, 2011, p. 173). La stratégie fait en outre la promotion de l'alphabétisation imbriquée en affirmant qu'il s'agit de [Traduction] «la manière la plus efficace et efficiente d'offrir un enseignement direct et signifiant » (p. 173). Aux États-Unis, la loi sur l'éducation professionnelle et technique [Traduction] « exige l'intégration de normes rigoureuses et cohérentes en matière de contenu académique, ainsi que des programmes d'études axés sur la carrière et l'éducation technique (Carl D. Perkins, *Career and Technical Education Act*, cité dans Pearson et al., 2010, p. 2).

Par ailleurs, l'Australie s'est engagée à amalgamer la langue, l'alphabétisation et la numératie à la formation professionnelle en les intégrant explicitement aux normes et aux programmes de formation (McKenna et Fitzpatrick, 2005).Cette politique de longue date a encouragé le développement de ressources et d'infrastructures qui améliorent la prestation de programmation intégrée (McKenna et Fitzpatrick, 2005;Wickert et McGuirk, 2005).En Angleterre, l'initiative *Skills for Life* soutient le fait d'imbriquer les compétences de base à la formation professionnelle, et d'offrir de la formation en compétences de base propres à une profession, comme complément à la formation professionnelle (Myers et al., 2011). Dans le cadre d'une revue internationale des politiques relatives à l'alphabétisation des adultes menée en Irlande et préparée pour la*National Adult Literacy Agency* (NRDC, 2011), cette dernière fait remarquer que les politiques et le financement qui les accompagne ont contribué aux résultats atteints par l'initiative *Skills for Life*.

Recommandations relatives aux politiques

La revue du NRDC(2011) affirme que les pays qui ne misent pas sur l'élaboration continue de politiques voient leurs programmes stagner. Le Canada est présenté comme l'exemple probant de ce phénomène où [Traduction] « l'impressionnante production de recherches en alphabétisation des adultes n'a pas été accompagnée d'efforts en matière de politiques qui génèrent des programmes d'alphabétisation des adultes qui soient de haute qualité et durables. Ainsi, on constate au Canada l'avènement d'initiatives isolées, de courte durée ce qui mène à l'inefficacité, au gaspillage et à l'absence de progrès pour traiter de la question des adultes moins alphabétisés » (p. 5).

Pour ce qui est des recommandations relatives aux politiques, la littérature fait état des propositions suivantes.

Soutenir des programmes ciblés, qui répondent aux besoins du marché du travail et aux besoins sociétaux plus vastes

Dans le document *Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure - Une approche stratégique des politiques sur les compétences* (2012), l'OCDE appelle à une vision élargie des stratégies relatives aux compétences. On y articule une stratégie qui « établit des liens entre les différents domaines de l'action publique », y compris « l'éducation, la science et la technologie…l'emploi, le développement industriel et économique… le bien-être social… afin de recenser les arbitrages et les synergies, de gagner en efficience et d'éviter le gaspillage d'énergie » (p.3). Le document stratégique invite les pays à promouvoir et à faciliter l'apprentissage tout au long de la vie au sein de leurs populations respectives, en percevant l'investissement dans les compétences comme une responsabilité partagée. À cette fin, la stratégie préconise les programmes d'enseignement ciblés, tenant compte des besoins de marché du travail ainsi que des besoins et des objectifs sociétaux plus larges. Dans leur revue des programmes axés sur l'employabilité destinés aux adultes peu spécialisés qui se sont avérés prometteurs aux États-Unis, Moore et Oppenheim (2010) affirment qu'il est nécessaire [Traduction] « d'investir dans l'élaboration et la mise en œuvre de programmes intégrés,

financables par la voie des flux fédéraux, qui traitent simultanément des besoins en matière d'apprentissage et d'emploi » (p. 24).

Incorporer la langue, l'alphabétisation et la numératie aux politiques relatives à la formation professionnelle

Black et Yasukawa (2011) recommandent que la langue, l'alphabétisation et la numératie fassent partie du renouvellement de la politique australienne relative à la formation professionnelle. Ils estiment qu'il s'agit d'éléments déterminants du système de formation professionnelle qui exigent une expertise pédagogique particulière, distincte de l'enseignement traditionnel de l'alphabétisation. Ils recommandent en outre que ces compétences soient incorporées à tous les échelons, non seulement auprès des apprenants démontrant des carences manifestes.

Favoriser une meilleure collaboration entre les partenaires

Au cours de leur examen des modèles australiens de programmation intégrée en matière d'alphabétisation, Wickert et McGuirk (2005) mettent l'accent sur les partenariats, à titre de mécanismes essentiels pour l'élaboration d'occasions plus efficaces de développement des compétences chez les adultes. Les auteurs font état de nombreuses implications en matière de politiques et de pratiques découlant de leur recherche. Ils évoquent notamment le fait que les politiques gouvernementales doivent permettre à l'alphabétisation de dépasser ses frontières habituelles et qu'elles doivent favoriser [Traduction] « une meilleure collaboration entourant la mise en place d'occasions d'améliorer l'alphabétisme dans le cadre des politiques sociales comme la santé, les jeunes, le logement, le bien-être social, la prévention du crime et le développement communautaire » (p. 9). Les auteurs insistent sur l'importance des infrastructures de soutien qui renforcent la collaboration et la création d'alliances au sein des partenaires. Ils concluent en ajoutant [Traduction] « qu'il devrait être plus facile pour les agences d'avoir recours à diverses sources de financement destiné au soutien d'initiatives interreliées » (p. 42). Ces propos sont repris dans le rapport de l'OCDE (2012) qui recommande « d'encourager la collaboration entre les structures éducatives, les entreprises et les responsables du développement économique, afin que les formations offertes répondent aux besoins de l'économie dans son ensemble et des marchés du travail locaux en particulier » (p. 27).

Évaluer les politiques pour veiller à ce qu'elles atteignent les objectifs escomptés

L'examen de la politique australienne a révélé plusieurs lacunes : on a négligé les résultats associés au capital social; on a manqué de temps pour réaliser une mise en œuvre adéquate; il existait de vastes écarts sur le plan de la quantité et de la qualité des programmes d'alphabétisation offerts; il devenait nécessaire d'instaurer des programmes de formation professionnelle continue; et tous les coûts financiers n'avaient pas été comptabilisés (NRDC, 2011).Qui plus est, la manière dont on a inséré l'alphabétisation des adultes [Traduction] « a contribué à ce que la prestation de l'alphabétisation aux adultes perde son identité et ses leviers en matière de politiques » (p. 20).Les résultats dans l'état du Massachusetts démontrent que les améliorations exigent : 1) du leadership et des revendications à long terme; 2) que l'on se concentre davantage sur la qualité que sur la quantité; 3) le soutien des praticiens de première ligne et le perfectionnement professionnel du personnel; 4) une gamme élargie de fournisseurs de services et de ressources extérieures au domaine de l'éducation, au soutien des apprenants; 5) et du temps.

Adopter une vision à plus long terme

Le NRDC (2011) met en garde contre ce qu'elle nomme la « courte vue », un phénomène par lequel [Traduction] «les politiques sont parfois évaluées et appréciées bien avant qu'elles n'aient démontré leurs mérites ou leurs lacunes» (p. 8).Le même examen souligne que les politiques canadiennes [Traduction] « ont généralement rendu le financement de nouveaux projets beaucoup plus facile que le financement visant à poursuivre les projets en cours.

Malheureusement, cette situation a eu pour effet de rendre des projets qui connaissaient du succès inadmissibles au renouvellement du financement » (p. 22). Le fait que les programmes novateurs au Canada soient souvent déployés à court terme pourrait s'expliquer en partie par la disjonction entre le financement par projet et le financement de base destiné à la programmation, que ce soit au palier provincial, territorial ou fédéral.

Conclusion

Les propositions de formation aux adultes moins alphabétisés ressemblent trop souvent à des parcs de stationnement, où les apprenants suivent une série de programmes, fréquemment pendant une longue période, afin d'acquérir l'ensemble des compétences dont ils ont besoin pour atteindre leurs objectifs. La programmation intégrée permet aux fournisseurs de revoir leurs conceptions traditionnelles de l'alphabétisation. Plutôt que des programmes autonomes liés à des objectifs particuliers assujettis au financement, l'intégration propose une interprétation du perfectionnement des compétences qui est à la fois inclusive et élargie. Au contraire de l'approche « stationnement », l'intégration peut établir les conditions de ce qui a été caractérisé par Leander (2009, cité dans Reder, 2012) comme une approche « Carrefour ». Dans le cadre de ce modèle, les programmes et services sont interreliés de manière efficace et signifiante pour répondre aux besoins des apprenants, non pas à ceux des institutions.

L'approche « Carrefour » exige les efforts de plusieurs parties prenantes, y compris les fournisseurs de services communautaires et les employeurs locaux, en plus des bailleurs de fonds et des responsables des politiques provinciaux et territoriaux.

Les mérites de l'intégration des programmes sont clairement documentés dans la littérature. Elle attire les adultes moins alphabétisés qui ne seraient pas autrement intéressés aux programmes d'alphabétisation autonomes. Les participants sont plus motivés lorsque les programmes sont ciblés, d'une durée adéquate et nettement articulés en fonction de leurs besoins. Par conséquent, les programmes intégrés affichent de meilleurs taux de maintien et de succès que les programmes traditionnels. La littérature souligne également le rôle majeur des partenariats et du travail d'équipe dans l'élaboration de programmations souples, efficaces et durables. En outre, il est bien établi que l'on doit investir temps et ressources dans la conception des programmes et dans le soutien à la collaboration entre les praticiens sur le plan de la planification et de la prestation de telles interventions. En dernier lieu, la littérature met au jour des politiques profitables pouvant considérablement favoriser le développement, la prestation et la pérennité des programmes intégrés. Au Canada, où l'éducation et la formation sont de compétence provinciale ou territoriale, l'élaboration de politiques doit se dérouler à ce palier pour que surviennent de réels changements.

La revue de la littérature s'est penchée sur une sélection d'éléments probants pour cerner et résumer les caractéristiques de la programmation intégrée et les facteurs qui contribuent à son succès et à sa pérennité. Associée aux connaissances que le RESDAC a tirées de ses propres travaux sur les modèles de programmes pertinents, cette revue de la littérature sert de fondement à partir duquel soutenir le développement et la mise en œuvre de l'approche « Carrefour », dans le cadre du projet *Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work*.

Bibliographie

Note : Lorsque disponibles en français, les documents ont été intégrés à la liste suivante.

Black, S. et Yasukawa, K. (2011).*Working Together: Integrated Language, Literacy and Numeracy Support in Vocational Education and Training*. Sydney: Centre for Research in Learning and Change.

Bragg, D. D., Bremer, C. D., Castellano, M., Kirby, C., Mavis, A., Schaad, D. et Sunderman, J. (2007).*A Cross-Case Analysis of Career Pathway Programs that Link Low-Skilled Adults to Family- Sustaining Wage Careers*. Minnesota: National Research Center for Career and Technical Education.

Casey, H. Cara, O., Eldred, J., Grief, S., Hodge, R., Ivanic, R., Jupp, T., Lopez, D. etMcNeil, B. (2006). *« You wouldn't expect a maths teacher to teach plastering…» : Embedding literacy, language and numeracy in post-16 vocational programmes – the impact on learning and achievement*. London: National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy.

Cooper, B.etM. Baynham (2005). Case study three: Rites of passage: embedding meaningful language, literacy and numeracy skills in skilled trades courses through significant and transforming relationships.Dans Roberts, C., Baynham, M., Shrubshall, P., Brittan, J., Cooper, B., Gidley, N., Windsor, V., Eldred, J., Grief, S., Castillino, C. etWalsh, M. (2005). *Embedding teaching and learning of adult literacy, numeracy and ESOL: Seven case studies*. London: National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy.

D'Amico, D. (2003, December 7-10). *Embedding literacy: Strengthening the connection between work and learning.* Paper presented at the Workplace Learning Conference, Advancing Adult Work-based Learning: Building a 21st Century Community of Practice, Chicago, IL.

Folinsbee, S. (2011).*Literature Review on Integrating Literacy and Essential Skills into Trades Training: Working Paper*. Ontario, Canada: College Sector Committee for Adult Upgrading.

Hayes, B. (2013). *IALS and Essential Skills in Canadian Literacy Policy and Practice: A descriptive overview*. Montréal : Le Centre d'alphabétisation.

Lurette, D. (n.d.). *Towards an Integrated Model to Support the Literacy Development of Francophones in Canada*. Ottawa: RESDAC.

Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada. Ottawa: RESDAC.

Lurette, D. (2013).*Rethinking Professional Development: Reference Manual for Developing Professional Skills among Organizations and Practitioners within an Integrated Andragogical Process*. Ottawa: RESDAC.

Agir avec compétence : Référentiel pour le développement de compétences professionnelles des organisations et des intervenants dans le contexte d'une démarche andragogique. Ottawa: RESDAC.

Martin, L. G. (1999), Continuum of Literacy Program Models: Alternative Approaches for Low- Literate Welfare Recipients. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1999: 43–57.

McKenna, R. et Fitzpatrick, L. (2005).*Integrated approaches to teaching adult literacy in Australia: A snapshot of practice in community services*. Australie: National Centre for Vocational Education Research.

Moore, E. etOppenheim, E. (2010). *Learning in Context: Preparing Latino Workers for Careers and Continuing Education*.Washington, DC: National Council of La Raza.

Myers, K., Smith Fowler, H., Leonard, D. et Gyarmati, D. (2011).*Promising approaches to training in the United States and United Kingdom: Learning and Active Employment Programs Project Consultation report*. Ottawa: Société de recherche sociale appliquée

National Institute of Adult Continuing Education (2005).*NIACE Briefing Sheet: Embedding/Integrating Literacy, Language or Numeracy in other Subjects/Programmes*. Leicester: Auteur.

NRDC (2011). A Literature Review of International Adult Policies. Dublin: National Adult Literacy Agency.

OCDE. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*. OECD Publishing.

Des compétences meilleures pour des emplois meilleurs et une vie meilleure -Une approche stratégique des politiques sur les compétences, Éditions OCDE.

Park, R. J., Ernst, S. et Kim, E. (2007). *Moving Beyond the GED: Low-Skilled Adult Transition to Occupational Pathways at Community Colleges Leading to Family-Supporting Careers.*

Minnesota: National Research Center for Career and Technical Education.

Pearson, D., Sawyer, J., Park, T., Santamaria, L., van der Mandele, E., Keene, B. et Taylor, M. (2010). *Capitalizing on Context: Curriculum Integration in Career and Technical Education: A Joint Report of the NRCCTE Curriculum Integration Workgroup*. Louisville, KY: National Research Center for Career and Technical Education.

Reder, S. (2012). *The Longitudinal Study of Adult Learning: Challenging Assumptions.* Montréal: Le Centre d'alphabétisation.

Roberts, C., Baynham, M., Shrubshall, P., Brittan, J., Cooper, B., Gidley, N., Windsor, V., Eldred, J., Grief, S., Castillino, C. etWalsh, M. (2005). *Embedding teaching and learning of adult literacy, numeracy and ESOL: Seven case studies*. London: National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy.

Wickert, R. etMcGuirk, J. (2005). *Integrating literacies: Using partnerships to build literacy capabilities in communities*. Australia: National Centre for Vocational Education Research.

Wiltshire, C. (n.d.) *Integrated Literacy- making it work: Lessons from the Course in Applied Vocational Skills in Western Australia*. Department of Training, Australie-Occcidentale.

Zepke, N. (2011). *If 'one size does not fit all' when embedding adult literacy in the workplace, how can we identify 'what works'?* Studies in Continuing Education. 33 (2), 173-185.

Canada RESDAC receives financial support from the Government of Canada through the Office of Literacy and Essential Skills of Employment and Social Development Canada (ESDC) and the Department of Canadian Heritage.

ANNEXES 5 – Fiches andragogiques

5A. Composante « Analyse de besoins » : Mise en place d'une approche intégrée pour le développement des compétences

But : Bien comprendre les enjeux économiques et andragogiques pour favoriser la mise en place de certaines conditions nécessaires aux chercheurs d'emploi, leur permettant le développement de multiples types de compétences lors d'une formation professionnelle et qualifiante reconnue, et ainsi, faciliter leur intégration au marché du travail local dans un délai de neuf mois.

Principales composantes

1. Analyse du marché du travail local
2. Analyse des besoins des chercheurs d'emploi moins scolarisés/ alphabétisés
3. Analyse des ressources éducatives sur le territoire

Chaque composante est déclinée en cinq parties :

a. Questions clés pour l'analyse du contexte
b. Objectifs et activités
c. Produits à court terme
d. Résultats à court terme
e. Résultats visés à moyen et à long terme

1. Analyse du marché du travail local

a) Questions clés pour l'analyse du contexte

- Quels sont les secteurs d'emploi accessibles dans la communauté et pertinents pour les personnes apprenantes moins alphabétisées?
- Quels sont les métiers ou les types d'emploi pertinents pour ces personnes et pour ces secteurs d'emploi? Existe-t-il des métiers ou types d'emploi qui peuvent faire l'objet d'une formation intégrée et d'une qualification professionnelle (remplir les écarts de compétences dans un délai maximum de neuf mois; qualifier ce profil de compétences)?
- Quels sont les partenaires importants avec qui discuter de ces questions (par ex. centre d'emploi, collège communautaire ou conseil scolaire, organisme communautaire, agents de développement économique, municipalité, etc.)?
- Quelle est la place de la langue seconde dans les secteurs d'emploi visés?

b) Objectifs et activités

- Consulter les études socioéconomiques, les conseillers en emploi, les gestionnaires de cas, les agents de développement économiques pour :
  - cerner des secteurs d'emploi locaux en besoin de main-d'œuvre;
  - o cibler le secteur le plus prometteur à court terme (nombre d'emplois disponibles, secteur en expansion et durable, employeurs ouverts à la communauté, etc.);
  - identifier les employeurs potentiels pour ce secteur d'emploi.
- Consulter/valider avec les employeurs :
  - les besoins de main-d'œuvre dans le secteur visé; y a-t-il des emplois disponibles?
  - les occasions de stages en milieu de travail pour les personnes apprenantes;
  - les moyens de faire la promotion du nouveau projet de formation;
  - explorer avec les employeurs les profils de tâches à exécuter pour un nouveau travailleur en fonction dans ce type de poste.

c) Produits à court terme

- Liste des secteurs d'emploi en croissance dans la région.
- Liste d'employeurs potentiels pour chacun des secteurs d'emploi visés.
- Liste d'employeurs intéressés à recevoir des stagiaires (stages d'observation et d'intégration) pour le secteur visé pendant le projet de formation.
- Description des profils de tâches à exécuter pour un nouveau travailleur en fonction dans ce type de poste.

d) Résultats à court terme

- Sensibilisation auprès des employeurs et des agents de développement économique au sujet du projet de formation visé.
- Convaincre les employeurs des avantages de ce projet de formation pour ce secteur d'emploi (recevoir des stagiaires « compétents » pour ce secteur d'emploi; main-d'œuvre locale disponible; reconnaissance de la qualification professionnelle de la personne apprenante; etc.).
- Partenariats stratégiques nécessaires avec les employeurs locaux et les agents de développement économique locaux.

e) Résultats visés à moyen et à long terme

- Créer et maintenir des liens stratégiques avec les employeurs locaux pour les secteurs cernés.
- Créer des liens systématiques entre les employeurs locaux et les chercheurs d'emploi.
- Améliorer l'accès aux emplois locaux pour les chercheurs d'emploi.
- Développer des projets de formation intégrés pour tous les secteurs d'emploi locaux cernés ayant besoin de main-d'œuvre.

2. Analyse des besoins des chercheurs d'emploi moins scolarisés/ alphabétisés

a) Questions clés pour l'analyse du contexte

- Quel est le profil d'alphabétisme des membres de la communauté ?
- Quels sont les besoins des chercheurs d'emploi moins alphabétisés de la communauté? Comment approfondir la connaissance des besoins (par ex. rencontre d'adultes, focus group)? Y a-t-il des besoins d'intégration spécifiques qui méritent qu'on s'y attarde (par ex. intégration à des secteurs d'emploi)?
- À quels types de barrières psychosociales les adultes moins alphabétisés de ma communauté font-t-ils face?
- À quels types de barrières institutionnelles ou situationnelles les chercheurs d'emploi moins alphabétisés de ma communauté font-ils face (par ex. transport, service de garde, présence ou non de programmes dans le milieu, reconnaissance des apprentissages et des compétences par le milieu)?

b) Objectifs et activités

- Répertorier les ressources de soutien en emploi accessibles aux personnes apprenantes adultes sur le territoire.
- Consulter les études socioéconomiques, les conseillers en emploi, les gestionnaires de cas, les éducateurs d'adultes de la région pour :
  - bien comprendre les profils d'alphabétisme, de compétences et les profils académiques des adultes chercheurs d'emploi;
  - approfondir les besoins en termes de compétences à développer pour intégrer le marché du travail;
  - approfondir les besoins en termes de barrières à surmonter (psychosociales, institutionnelles et situationnelles) pour intégrer le marché du travail.

c) Produits à court terme

- Liste des programmes et services de soutien en emploi.
- Description des barrières psychosociales (manque de confiance, etc.), institutionnelles (académiques ou autres) et situationnelles (transport, langues, etc.).

d) Résultats à court terme

- Sensibilisation auprès des agences/services de soutien à l'emploi au sujet du projet de formation visé.
- Convaincre les agences/services de soutien à l'emploi des avantages de ce projet de formation pour les chercheurs d'emploi (former des chercheurs d'emploi pour les rendre rapidement « compétents » pour ce secteur d'emploi); main-d'œuvre locale disponible; reconnaissance de la qualification professionnelle de la personne apprenante sans égard au niveau de scolarité; etc.).
- Partenariats stratégiques nécessaires avec les agences/services d'employabilité.

e) Résultats visés à moyen et à long terme

- Créer et maintenir des liens stratégiques avec les agences/services de soutien à l'emploi.
- Créer des liens systématiques entre les employeurs locaux et les chercheurs d'emploi; améliorer l'accès aux emplois locaux pour les chercheurs d'emploi.
- Concevoir des projets de formation adaptés et souples pour les chercheurs d'emploi.

3. Analyse des ressources éducatives sur le territoire

a) Questions clés pour l'analyse du contexte

- Quelles sont les ressources éducatives et communautaires accessibles aux chercheurs d'emploi qui pourraient être intéressés par la mise en place d'interventions andragogiques intégrées et adaptées?
- Quels sont les programmes de formation accessibles, adaptables et susceptibles de répondre aux besoins des personnes apprenantes moins alphabétisées en recherche d'emploi?
- Comment optimiser l'utilisation des ressources existantes sur le territoire pour offrir une formation qualifiante de qualité et peu coûteuse aux personnes apprenantes moins alphabétisées en recherche d'emploi?

- Quels sont les partenariats nécessaires pour élaborer des interventions intégrées et les faire reconnaître sur le marché du travail et dans le milieu institutionnel? Comment fonctionnent les références actuelles entre les programmes et entre les organismes? Quels sont les historiques de collaboration entre les organismes? Comment fonctionnent les liens entre les programmes et les organismes?
- Quelle structure pourrions-nous mettre en place ou utiliser pour développer la concertation?

b) Objectifs et activités

- Répertorier les ressources éducatives accessibles aux personnes apprenantes adultes sur le territoire.
  - Cerner les partenariats actuels et potentiels pour mieux desservir les chercheurs d'emploi dans une approche intégrée de développement de compétences.

c) Produits à court terme

- Liste des ressources et programmes en éducation des adultes.
- Description des partenariats actuels pertinents.

d) Résultats à court terme

- Sensibilisation auprès des organismes de formation aux adultes au sujet du projet de formation visé.
- Convaincre les organismes de formation aux adultes des avantages de ce projet de formation pour les chercheurs d'emploi (former des chercheurs d'emploi pour les rendre rapidement « compétents » pour ce secteur d'emploi); main-d'œuvre locale disponible; reconnaissance de la qualification professionnelle de la personne apprenante sans égard au niveau de scolarité; etc.).
- Partenariats stratégiques nécessaires avec les organismes de formation.

e) Résultats visés à moyen et à long terme

- Créer et maintenir des liens stratégiques avec les organismes de formation aux adultes.
- Améliorer l'accès aux emplois locaux par la formation qualifiante destinée aux chercheurs d'emploi.
- Concevoir des projets de formation qualifiants dans les secteurs d'emploi déterminés, adaptés, souple est destinés aux chercheurs d'emploi.

Questions clés pour l'analyse du contexte culturel minoritaire

- Quel est le profil de la communauté minoritaire locale?
- Y a-t-il des projets d'intégration qui seraient porteurs pour la communauté minoritaire moins alphabétisée?
- Quels sont les joueurs clés dans cette communauté (école, bibliothèque, librairie, association culturelle, etc.)?
- Quelle est la place de la langue maternelle dans cette communauté? Quelle est la place de l'anglais dans les secteurs d'emploi cernés?
- Quels moyens faut-il mettre en œuvre à l'échelon local pour promouvoir et améliorer l'alphabétisme des minorités culturelles, tout en favorisant leur intégration sur le marché du travail?

- Comment tenir compte de la dimension linguistique dans la prestation de programmes de formation intégrés et qualifiants?

ANNEXE 5 – Fiches andragogiques

5B. Composante « Partenariats stratégiques »

But : Établir des partenariats stratégiques transparents et efficaces favorisant la mise en place des conditions nécessaires permettant aux chercheurs d'emploi de développer les multiples types de compétences requises pour intégrer le marché du travail local dans un délai de neuf mois, tout en assurant la reconnaissance des compétences développées par une qualification professionnelle.

Chaque composante est déclinée en cinq parties :

a. Questions clés pour l'analyse du contexte
b. Objectifs et activités
c. Produits à court terme
d. Résultats à court terme
e. Résultats visés à moyen et à long terme

Principaux éléments

1. Partenariats avec le marché du travail et de l'emploi
2. Partenariats avec les services de soutien à l'emploi
3. Partenariats avec les organismes de formation

1. Partenariats avec le marché du travail et de l'emploi

a) Questions clés pour l'analyse du contexte

- Quels sont les partenaires du marché du travail les plus susceptibles de travailler avec nous pour développer les compétences des chercheurs d'emploi moins alphabétisés (exemple : employeurs, agents de développement économique, services de soutien à l'emploi, autres partenaires communautaires)?
- Peut-on définir avec ces partenaires des formes d'attestation reconnues pour la nature du programme (attestation d'une association professionnelle ou de toute autre agence gouvernementale; attestation ou qualification professionnelle reconnue par les employeurs) dans un parcours de formation spécialisée fondé sur une démarche d'amélioration des niveaux d'alphabétisme?
- Comment peut-on assurer la mise en place de programmes de formation pour les chercheurs d'emploi qui sont de qualité et qui répondent aux besoins des employeurs locaux?

b) Objectifs et activités à court terme

- Consulter/valider avec les employeurs :
  - les besoins de main-d'œuvre dans le secteur visé; les occasions de stage en milieu de travail pour les personnes apprenantes;
  - les moyens de faire la promotion du nouveau projet de formation.
- Explorer avec les employeurs les profils de tâches à exécuter pour un nouveau travailleur en fonction dans ce type de poste.
- Explorer avec les employeurs des formes de reconnaissance des apprentissages ou de qualification professionnelle pertinentes pour le secteur d'emploi visé.
- Explorer avec les employeurs les rôles qu'ils pourraient jouer dans le projet de formation (participer à des comités, évaluer les apprenants pour les placements au travail, etc.).
- Créer des partenariats stratégiques avec les employeurs locaux et les agents de développement économique locaux.

c) Produits à court terme

- Expressions d'intérêt d'employeurs prêts à recevoir des stagiaires (stages d'observation et d'intégration) pendant le projet de formation.
- Comptes rendus des rencontres avec les partenaires du marché du travail et documentation des décisions prises.
- Protocole d'évaluation du projet décrivant le rôle des partenaires du marché du travail.
- Protocole de partenariats ou ententes de partenariats types avec les employeurs.

d) Résultats à court terme

- Sensibilisation auprès des employeurs et des agents de développement économiques au sujet du projet de formation visé; nouveaux contacts développés.
- Partenariats stratégiques nécessaires avec les employeurs et les agents de développement économique locaux:
  - collaboration accrue avec les partenaires du marché du travail;
  - plus grande compréhension du rôle et des responsabilités complémentaires de chacun dans le cadre du projet de formation intégré auprès des chercheurs d'emploi visé.
- Les employeurs sont convaincus des avantages de ce projet de formation pour le secteur d'emploi visé (recevoir des stagiaires « compétents » pour ce secteur d'emploi); main-d'œuvre locale disponible; reconnaissance de la qualification professionnelle de la personne apprenante; validation des composantes de formation etc.).
- Participation active des employeurs dans l'évaluation des personnes apprenantes lors des stages en milieu de travail.

e) Résultats visés à moyen et à long terme

- Créer et maintenir des liens stratégiques avec les employeurs locaux pour les secteurs visés.
- Créer des liens systématiques entre les employeurs locaux et les chercheurs d'emploi.
- Améliorer l'accès aux emplois locaux pour les chercheurs d'emploi (notamment par la voie de l'ensemble des projets de formation intégrée développés au fil des ans).

2. Partenariats avec les services de soutien à l'emploi

a) Questions clés pour l'analyse du contexte

- Y a-t-il des partenariats stratégiques à développer avec certains partenaires naturels de référence (soutien au revenu, services d'employabilité, Commission des accidentés du travail, etc.) susceptibles de travailler avec nous pour développer les compétences des chercheurs d'emploi moins alphabétisés?
- Peut-on convaincre ces partenaires, dans le cadre d'un projet de formation intégré et ciblant un secteur d'emploi précis, d'instaurer un système commun d'accueil et d'inscription, d'évaluation des niveaux d'alphabétisme, d'identification des besoins des chercheurs d'emploi et de gestion de dossiers pédagogiques et administratifs?
- Quels sont les besoins des chercheurs d'emploi moins alphabétisés de la communauté? Comment approfondir la connaissance des besoins (par ex. rencontre d'adultes, focus group)? Y a-t-il des besoins d'intégration spécifiques qui méritent qu'on s'y attarde (par ex. intégration à des secteurs d'emploi, besoins en termes de compétences à développer, besoins liés à une connaissance utilitaire de l'anglais, etc.)?

- À quels types de barrières psychosociale, institutionnelle ou situationnelle les chercheurs d'emploi moins alphabétisés de ma communauté font-ils face (par ex. transport, service de garde, présence ou non de programmes dans le milieu, reconnaissance des apprentissages par le milieu)? Peut-on approfondir notre compréhension de ces barrières, pour mieux en tenir compte dans nos interventions?
- Comment peut-on assurer la mise en place de programmes de formation pour les chercheurs d'emploi qui sont de qualité, qui répondent à la fois aux besoins des chercheurs d'emploi et aux impératifs des programmes de soutien à l'emploi?

b) Objectifs et activités à court terme

- Consulter/valider avec les services de soutien à l'emploi :
  - les besoins des chercheurs d'emploi quant à l'intégration au marché du travail local;
  - les types de barrières à l'employabilité et à la formation auxquelles fait face cette clientèle.
- Explorer avec les services de soutien à l'emploi les rôles qu'ils pourraient jouer dans le projet de formation (rôle de formation, participation au comité de sélection ou autres comités de travail, etc.).
- Créer des partenariats stratégiques avec les services de soutien à l'emploi pour entre autres :
  - mettre en place un processus de sensibilisation et de recrutement dans la communauté pour rejoindre tous les chercheurs d'emploi potentiellement intéressés;
  - mettre en place un processus commun de référence, d'aiguillage et d'évaluation des chercheurs d'emploi susceptibles de répondre aux besoins du secteur d'emploi visé; permettant en outre, de diriger les chercheurs d'emploi vers d'autres programmes ou services au besoin;
  - élaborer un processus de triage et de sélection cohérent avec la nature du projet de formation et le secteur d'emploi visé;
  - élaborer un processus d'information/orientation pour les chercheurs d'emploi présélectionnés;
  - élaborer un système de soutien et de suivi inter-agences pour maximiser la participation et l'assiduité des personnes apprenantes recrutées, et assurer le respect des normes de participation du projet;
  - assurer la confidentialité des personnes apprenantes dans l'ensemble du processus.

c) Produits à court terme

- Description des besoins et des barrières psychosociales (manque de confiance, etc.), institutionnelles (niveaux d'alphabétisme ou autres barrières académiques comme le niveau de scolarité) et situationnelles (transport, etc.) des chercheurs d'emploi moins alphabétisés.
- Comptes rendus des rencontres avec les partenaires du soutien à l'emploi et documentation des décisions prises.
- Plan de promotion et de sensibilisation relatif au projet de formation.
- Protocole commun (inter-agences) de référence, d'aiguillage et d'évaluation pour la clientèle visée.
- Protocole d'orientation et de préparation au programme de formation pour les personnes apprenantes présélectionnées.
- Contrat convenu avec les personnes apprenantes, explicitant les attentes et les normes de conduite.

- Protocole pour assurer la confidentialité.
- Ententes de partenariats avec les services de soutien à l'emploi explicitant les rôles et les responsabilités complémentaires de chacun des partenaires dans le cadre du projet de formation intégré auprès des chercheurs d'emploi visés.
- Création d'un comité de gestion du projet incluant des personnes représentant les services de soutien à l'emploi.
- Création d'un comité de travail pour le recrutement, la référence et l'aiguillage incluant des personnes clés représentant les organismes de soutien à l'emploi et de formation aux adultes.
- Protocole d'évaluation du projet décrivant le rôle des partenaires du soutien à l'emploi.

d) Résultats à court terme

- Sensibilisation auprès des agences/services de soutien à l'emploi au sujet du projet de formation visé; nouveaux contacts développés.
- Partenariats stratégiques nécessaires avec les agences/services d'employabilité :
  - collaboration accrue avec les partenaires du soutien à l'emploi;
  - plus grande compréhension du rôle et des responsabilités complémentaires de chacun dans le cadre du projet de formation intégré auprès des chercheurs d'emploi visés.
- Les agences/services de soutien à l'emploi sont convaincus des avantages de ce projet de formation pour les chercheurs d'emploi (former des chercheurs d'emploi pour les rendre rapidement « compétents » pour ce secteur d'emploi); main-d'œuvre locale disponible; reconnaissance de la qualification professionnelle de la personne apprenante; etc.).
- Le projet de formation intégré est reconnu par les services de soutien à l'emploi et les chercheurs d'emploi comme moyen efficace d'intégrer un secteur visé du marché du travail local, dans une perspective d'emploi stable et à long terme.

e) Résultats visés à moyen et à long terme

- Créer et maintenir des liens stratégiques avec les agences/ services de soutien à l'emploi.
- Créer des liens systématiques entre les employeurs locaux et les chercheurs d'emploi.
- Améliorer l'accès aux emplois locaux pour les chercheurs d'emploi. Concevoir des projets de formation adaptés et souples pour les chercheurs d'emploi.
- Améliorer les services d'employabilité pour les chercheurs d'emploi moins alphabétisés et motivés à intégrer des secteurs d'emploi locaux.

3. Partenariats avec les organismes de formation

a) Questions clés pour l'analyse du contexte

- Quels sont les partenaires en formation des adultes les plus susceptibles de travailler avec nous pour développer les compétences des adultes moins alphabétisés (exemple : collège communautaire ou conseil scolaire, organisme communautaire, autres partenaires communautaires)?

- Peut-on définir avec ces partenaires des formes d'attestation ou de reconnaissance formelles des apprentissages pour la nature du programme (certification collégiale; attestation scolaire liée à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires) dans un parcours de formation spécialisée fondé sur une démarche d'amélioration des niveaux d'alphabétisme?
- Quels sont les ressources/programmes accessibles, adaptables et susceptibles de répondre aux besoins des chercheurs d'emploi moins alphabétisés? Comment optimiser l'utilisation des ressources existantes sur le territoire pour offrir une formation qualifiante de qualité et peu coûteuse aux chercheurs d'emploi moins alphabétisés?
- À partir de ces ressources, peut-on concevoir des montages andragogiques reposant sur les partenariats qui fournissent une reconnaissance formelle des apprentissages nécessaires aux chercheurs d'emploi moins alphabétisés et qui prennent en compte certaines barrières à la formation et à l'emploi?
- Comment fonctionnent les références actuelles entre les programmes et entre les organismes? Quels sont les historiques de collaboration entre organismes? Comment fonctionnent les liens entre les programmes et les organismes?
- Comment peut-on assurer la mise en place de programmes de formation pour les chercheurs d'emploi qui sont de qualité et qui répondent aux impératifs administratifs et andragogiques des organismes de formation?

b) Objectifs et activités à court terme

- Consulter/valider avec les organismes de formation:
  - les besoins des chercheurs d'emploi quant à l'intégration au le marché du travail local;
  - les types de barrières à l'employabilité et à la formation auxquelles fait face cette clientèle.
- Explorer avec les organismes de formation des formes de reconnaissance formelle des apprentissages ou de qualification professionnelle pertinentes pour le secteur d'emploi visé en fonction d'un cadre andragogique qui le permette.
- Créer des partenariats stratégiques avec les organismes de formation (et les services de soutien à l'emploi) pour entre autres :
  - mettre en place un processus de sensibilisation et de recrutement dans la communauté pour rejoindre tous les chercheurs d'emploi potentiellement intéressés;
  - mettre en place un processus commun de référence, d'aiguillage et d'évaluation des chercheurs d'emploi susceptibles de répondre aux besoins du secteur d'emploi visé et de diriger les chercheurs d'emploi vers d'autres programmes ou services au besoin;
  - élaborer un processus de triage et de sélection compatible avec la nature du projet de formation et le secteur d'emploi visé;
  - élaborer un processus d'information/orientation pour les chercheurs d'emploi présélectionnés;
  - élaborer un système de soutien et de suivi inter-agences pour maximiser la participation et l'assiduité des personnes apprenantes recrutées, et assurer le respect des normes de participation du projet;
  - assurer la confidentialité dans l'ensemble du processus;
  - dans le cadre du projet de formation, élaborer un montage andragogique qui tient compte des besoins et des impératifs de tous les partenaires et de la clientèle visée;
  - élaborer un montage financier qui tient compte des besoins des personnes apprenantes et des partenaires, ainsi que des impératifs des bailleurs de fonds.

c) Produits à court terme

- Comptes rendus des rencontres avec les partenaires en formation et documentation des décisions prises.
- Ententes de partenariats avec les organismes de formation explicitant les rôles et les responsabilités complémentaires de chacun des partenaires dans le cadre du projet de formation intégré auprès des chercheurs d'emploi visé.
- Création d'un comité de gestion du projet incluant des personnes représentant les organismes de formation aux adultes.
- Création d'un comité de travail pour le recrutement, la référence et l'aiguillage incluant des personnes clés représentant les organismes de soutien à l'emploi et de formation aux adultes.
- Création d'un comité de travail andragogique du projet incluant des personnes clés représentant les organismes de formation aux adultes.
- Protocole d'évaluation du projet décrivant le rôle des partenaires du domaine de la formation.

d) Résultats à court terme

- Sensibilisation auprès des organismes de formation aux adultes au sujet du projet de formation visé; nouveaux contacts développés; plus grande pise de conscience des occasions de formation qu'offre le marché du travail local en fonction de ses besoins.
- Partenariats stratégiques nécessaires avec les organismes de formation :
  - collaboration accrue avec les partenaires en formation;
  - plus grande compréhension du rôle et des responsabilités complémentaires de chacun dans le cadre du projet de formation intégré auprès des chercheurs d'emploi visés.
- Les organismes de formation pour adultes sont convaincus des avantages de ce projet de formation pour les chercheurs d'emploi (former des chercheurs d'emploi pour les rendre rapidement « compétents » pour ce secteur d'emploi); main-d'œuvre locale disponible; reconnaissance de la qualification professionnelle de la personne apprenante, etc.).
- Le projet de formation intégré est reconnu par les agences de formation, les chercheurs d'emploi et les bailleurs de fonds comme moyen efficace d'intégrer un secteur visé du marché du travail, dans une perspective d'emploi stable et à long terme.

e) Résultats visés à moyen et à long terme

- Créer et maintenir des liens stratégiques avec les organismes de formation pour adultes.
- Améliorer l'accès aux emplois locaux pour les chercheurs d'emploi.
- Concevoir des projets de formation adaptés et souples pour les chercheurs d'emploi et le marché du travail local.

ANNEXE 5 – Fiches andragogiques

5C. Proposition d'une démarche pour développer un référentiel de compétences

Ce référentiel devrait être conçu par un comité andragogique, idéalement constitué de la gestionnaire du projet ou de la coordonnatrice, d'un spécialiste du métier visé, et d'un formateur d'expérience en formation de base.

Il devra tenir compte à la fois des besoins des employeurs du secteur visé et des besoins des chercheurs d'emploi visés.

1. Mise en œuvre

Première étape : Familiarisation avec le métier visé

- Le comité andragogique s'approprie le concept d'approche par compétences et se familiarise avec les différents types de compétences qui existent.
- Le comité andragogique recueille toute l'information disponible sur le métier et les postes de travail visés ainsi que sur les référentiels ou programmes de formation existants en ce qui concerne ce métier et ce secteur d'emploi.
- Le comité produit un bref document descriptif qui présente les résultats de cette collecte de données. Ce document permet de comprendre le métier visé, décrit le milieu de travail typique et présente les tâches principales à exécuter à l'entrée en emploi.

Deuxième étape : Définition des tâches à accomplir et des compétences mises en œuvre

- Le comité explore avec des employeurs du secteur visé les profils de tâches à exécuter pour un nouveau travailleur en fonction dans ces types de poste; de 8 à 12 tâches les plus importantes[1].
- On ventile ensuite les tâches en des éléments de description des tâches : opérations, processus, habiletés, attitudes et comportements généraux. À partir de ces descriptions, on arrive à déterminer les compétences à mettre en œuvre pour accomplir les tâches. La complexité de la tâche est directement proportionnelle au nombre de compétences à mobiliser pour exécuter cette tâche.
- On définit les compétences particulières, spécialisées ou techniques[2] nécessaires pour appuyer l'exécution des tâches identifiées.
- On identifie les compétences générales[3] à développer pour appuyer l'exécution des tâches identifiées. Les profils de compétences à développer sont axés sur des tâches liées à des postes d'entrée dans le secteur d'emploi, lesquelles peuvent être soutenues par des compétences générales, comme des compétences essentielles, des compétences

[1] On retient la définition suivante des tâches : « Actions qui correspondent aux principales activités à accomplir dans un métier; elles permettent généralement d'illustrer des produits ou des résultats du travail, par exemple réparer des freins, conduire un camion et installer un système de drainage » *(tiré de : Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle; Organisation internationale de la Francophonie).*

[2] Les compétences particulières ou spécialisées sont directement liées à l'exécution des tâches dans le contexte du travail. Elles renvoient à des aspects concrets, pratiques, circonscrits et directement liés à l'exercice d'un métier *(tiré de : Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle; Organisation internationale de la Francophonie).*

[3] Les compétences générales peuvent être associées à des activités qui vont au-delà des tâches du métier, mais qui contribuent généralement à l'exécution des tâches du métier ciblé. Ces compétences sont généralement communes à plusieurs tâches et transférables à plusieurs situations de travail ou métiers… Les compétences générales doivent permettre l'intégration de principes et de concepts sous-jacents aux actes professionnels, de façon à ce que la personne puisse faire face à une variété de situations et s'adapter à des contextes de travail variés et changeants *(tiré de : Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle; Organisation internationale de la Francophonie).*

génériques ou des compétences en langue seconde requises pour exécuter les tâches identifiées.

- Le comité reprend le document descriptif afin de le bonifier. Cette nouvelle version décrit la fréquence d'exécution, la complexité et l'importance des tâches à accomplir. Il identifie les compétences spécialisées jugées nécessaires pour appuyer l'exécution des tâches dans l'exercice du métier ou de la profession, et leurs liens avec les compétences générales. Il décrit les relations de travail et la collaboration avec les autres personnes, etc.

Troisième étape : Première validation et reconnaissance

- Le comité valide les profils de compétences auprès des employeurs consultés; à cette étape, il faut s'assurer que le contenu reflète bien la situation d'ensemble du métier et les diverses tâches et composantes de la fonction de travail en début d'emploi. Le but de la validation du référentiel de compétences auprès des employeurs est de s'assurer que chaque compétence se rapporte aux tâches et aux situations de travail propres à l'entrée en poste dans le métier.
- À cette étape, le comité et les employeurs peuvent encore discuter de la reconnaissance des compétences développées : est-il possible que les profils de compétences identifiés puissent mener à des formes de reconnaissance des apprentissages ou de qualification professionnelle pertinentes pour le secteur d'emploi visé? (Constituer des repères valides pour la qualification professionnelle, désigner minimalement tout ce qui est reconnu comme étant nécessaire par le milieu de travail pour exercer le métier à l'entrée en emploi.)

Quatrième étape : Adaptation du référentiel de compétences à la clientèle cible

- Selon les besoins des chercheurs d'emploi visés, le comité andragogique définit les compétences générales les plus importantes à développer lors de l'intervention. On cherche ici à identifier les compétences générales qui permettront d'acquérir et de développer les compétences spécialisées nécessaires.
- À cette étape, il s'agit de déterminer quelle place occuperont les compétences essentielles, les compétences génériques et les compétences langagières en langue seconde dans l'intervention.
- Le référentiel de compétences devra tenir compte des niveaux d'alphabétisme de la clientèle cible, des niveaux de maîtrise de la langue de travail, et de sa situation culturelle et socioéconomique.
- Au besoin, il faudra peut-être préciser davantage la clientèle cible afin de faciliter l'identification de compétences générales nécessaires pour assurer une bonne intégration en emploi vers le métier visé.

Cinquième étape : Validation et finalisation

- Le comité andragogique valide les profils de compétences adaptés auprès des éducateurs et des conseillers en emploi. Le but de la validation est de s'assurer que les compétences générales identifiées tiennent compte des besoins d'intégration en formation et en emploi des chercheurs d'emploi ciblés.
- Le comité complète le bref document descriptif qui présente le rôle des compétences générales pour l'intégration et le maintien en formation et en emploi de la clientèle cible. Ce document pourrait décrire le rôle stratégique des compétences générales à développer chez la clientèle cible pour d'une part appuyer le développement des compétences particulières, spécialisées ou techniques dans le cadre du projet de formation (appui à la formation), et d'autre part favoriser l'intégration et le maintien en emploi selon le métier visé (appui au travail).

2. Outils

Pour en savoir plus sur les différents types de compétences et sur l'approche par compétences, vous pouvez consulter les articles suivants, tirés du blogue À Lire! du RESDAC :

- Compétence : un terme en évolution
- Des compétences pour qui? Pour quoi?
- Compétences essentielles : la réflexion canadienne

Pour vous aider à élaborer le référentiel de formation, consultez Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle produits par l'Organisation internationale de la Francophonie, accessibles à partir du lien suivant : http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19257681124910758639

3. Exemple

Démarche du Centre d'apprentissage et de perfectionnement de Hawkesbury (ON) dans le cadre de son projet de formation intégré intitulé « Certificat d'Aide en alimentation »[4]

Identification des compétences générales et des compétences spécifiques à développer

Un certificat original d'Aide en alimentation offert en mode conventionnel par le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph prévoyait 180 heures de formation professionnelle et 30 heures de stage en milieu de travail. Il ciblait le développement de compétences techniques propres au secteur d'activité ciblé : aide en alimentation dans les cuisines d'hôpitaux et de centres de soins pour personnes âgées. Ce certificat devait s'offrir de façon intensive, selon la disponibilité des travailleuses recrutées, et par un mode conventionnel de prestation (cours théoriques et laboratoires sans adaptation particulière). La version du certificat offerte en partenariat et en version intégrée a été adaptée pour une clientèle moins alphabétisée (fin du niveau 1 et niveau 2 de l'EIACA) et sans expérience dans ce domaine d'activité. Dans ce sens, un premier niveau d'adaptation s'est fait en fonction d'une identification exhaustive des types de compétences que le programme devait développer en tenant compte de la clientèle cible et de la nature du métier. À ce niveau d'adaptation, les intervenants (coordonnateurs de programmes et formatrices impliquées) s'interrogeaient à savoir quelles seraient les compétences à développer chez les adultes ciblés en regard de leurs besoins pour devenir Aides en alimentation à l'étape d'insertion en emploi. Cela dit, quelle place occuperont les compétences essentielles, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde ou les compétences spécialisées pour répondre aux besoins d'intégration au domaine professionnel ciblé? De plus, pour déterminer les compétences à développer, il fallait tenir compte du fait que la formation devait respecter un échéancier réaliste pour une démarche d'insertion en emploi (20 à 30 semaines intensives). À la suite de réflexions et d'expérimentations, les concepteurs du programme et les formatrices ont proposé le profil de compétences suivant à développer :

3.1 - Les compétences générales

Les compétences générales ciblées dans le projet de formation ont été priorisées en fonction de la nature des tâches du métier (Aide en alimentation dans les institutions de santé). En plus de bien préparer les apprenantes à leur insertion dans le milieu de travail, ces compétences permettront de soutenir stratégiquement, pendant la période de formation, le développement des compétences techniques ou professionnelles reconnues par l'industrie.

Les compétences essentielles

[4] « *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada* »; FCAF-RESDAC, 2011.

Une attention particulière a été accordée aux compétences essentielles « lecture de textes » et « utilisation de documents », car la nature du travail fait appel à l'utilisation de documents écrits (recettes, directives, manuels, etc.). On a accordé peu d'importance aux compétences essentielles plus traditionnelles comme le calcul et la rédaction, étant donné leur utilisation limitée dans les tâches du métier. Toutefois, on accorda une grande importance aux compétences de communication verbale et de travail d'équipe, car l'organisation du travail en cuisine institutionnelle exige beaucoup de collaboration et de cohésion. On a instauré une composante d'informatique (introduction) afin d'enclencher ou de poursuivre (pour certaines apprenantes) le développement de cette compétence qui était devenue incontournable sur le marché de l'emploi.

Les compétences génériques

Certaines compétences génériques ont été rapidement jugées importantes à développer en fonction de la nature des tâches du métier. Notons entre autres : le sens de l'organisation, la facilité à faire des tâches répétitives, le sens des responsabilités, la minutie, la facilité à travailler sous pression, l'esprit d'équipe. Ces compétences étant fortement liées à l'action, elles étaient intégrées systématiquement dans les objectifs d'apprentissage des différents laboratoires et dans les stages en milieu de travail. Elles étaient également traitées dans des cours liés à la communication en milieu de travail et plus spécifiquement aux activités de développement de l'employabilité.

Les compétences langagières dans une langue seconde

Ce type de compétences interactionnelles n'a pas été priorisé de façon systématique, car la profession d'Aide en alimentation n'exige pas de contacts interpersonnels avec le grand public francophone ou anglophone. Toutefois, des éléments d'utilisation de l'anglais comme langue de communication à l'écrit (voir certains documents techniques liés au travail) étaient intégrés de façon stratégique et ponctuelle pour refléter la réalité de ce secteur d'activité en Ontario.

3.2 - Les compétences spécifiques au métier ciblé

Les compétences techniques ou spécialisées à développer ont été identifiées à partir de deux sources majeures d'information : 1) le contenu des cours du certificat initial de 210 heures qui couvrait les exigences minimales du ministère de la Santé de l'Ontario (manutention des aliments de façon salubre et sécuritaire, préparation des aliments et équipements, compréhension et application de savoirs en nutrition, gestion des services alimentaires, etc.); et 2) le savoir professionnel des formatrices, des employeurs et de la coordination de programme pour le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph.

3.3 - Les stratégies ou capacités de soutien à l'apprentissage et à l'intégration

Une attention particulière a été accordée aux stratégies ou capacités d'employabilité (faire un CV, préparer une entrevue pour un emploi, créer un portfolio, etc.) afin de favoriser l'insertion en emploi des participantes au projet de formation.

ANNEXE 5 – Fiches andragogiques

5D. Proposition d'une démarche pour développer un cadre de curriculum fondé sur l'approche par compétences

Ce cadre de curriculum devrait être conçu par un comité andragogique, idéalement constitué de la gestionnaire du projet ou de la coordonnatrice, d'un spécialiste du métier visé, et d'un formateur d'expérience en formation de base.

Considérations et enjeux andragogiques

- Concevoir des interventions et des pratiques éducatives qui facilitent l'intervention auprès de chercheurs d'emploi ayant des niveaux et profils de compétences variés, mais des besoins d'insertion socioprofessionnelle semblables.
- Élaborer le cadre de curriculum en prévoyant des modalités qui facilitent l'insertion des chercheurs d'emploi dans le projet de formation.
  - Le projet de formation mène rapidement vers l'emploi; la formation est d'une durée prédéterminée (9 mois ou moins).
  - Le projet comprend une ou plusieurs formes de reconnaissance par le monde du travail, les établissements de formation et les instances gouvernementales (ex. : qualification professionnelle).
- Associer, dans une même intervention, le développement de compétences générales et de compétences spécialisées : Peut-on concevoir un cadre de curriculum qui illustre l'apport des compétences générales afin de jouer un rôle fondamental et stratégique pour l'acquisition et le développement de compétences spécialisées dans le but d'appuyer l'exécution des tâches à l'entrée en emploi dans le métier ciblé?
- Réconcilier les approches andragogiques propres à l'identité et au mandat de chacun des partenaires de formation pour instaurer une vision ou approche cohérente avec le projet de formation comme point de convergence.

1. Mise en œuvre

Première étape : Première composante du curriculum - séquence d'acquisition des compétences et structure de la formation

- À partir du référentiel de compétences, le comité andragogique détermine quels sont les liens entre les compétences à développer. Il s'agit ici de comprendre quelles sont les compétences préalables à l'acquisition d'autres compétences, celles pour lesquelles il n'y a pas de préalable strict, celles qui peuvent être acquises en même temps que d'autres, etc. Le comité établit ainsi un schéma qui illustre cette séquence.
- À partir du schéma de la séquence d'acquisition des compétences, le comité établit la structure de la formation et des apprentissages. Cette structure globale permet d'avoir une première idée du curriculum. Il s'agit ensuite de vérifier la logique de l'organisation des compétences[1].

[1] Le schéma illustrant la séquence de formation permet de tenir compte, pour une compétence donnée, des apprentissages déjà effectués, de ceux qui se déroulent en parallèle et de ceux qui sont encore à venir. Les positions adoptées auront une incidence déterminante sur l'ensemble des choix andragogiques ultérieurs.

- On procède par la suite à la détermination des durées de formation qui seront retenues pour le développement et l'apprentissage de chacune des compétences. Cette durée doit inclure le temps consacré à l'enseignement théorique, à l'apprentissage pratique et à l'évaluation des apprentissages liés à chacune d'elles.
- Une fois que l'on détient le schéma de la séquence d'acquisition des compétences et les durées de formation, on peut ensuite élaborer la première composante du cadre de curriculum qui présente les compétences selon un ordre logique d'acquisition et les durées anticipées de formation pour chacune d'elles[2]. La compétence constitue donc la base de l'organisation et de la gestion de la formation.

Note : Dans un contexte où le comité andragogique travaille à partir de curriculums de formation existants, il faudra voir dans quelle mesure on doit modifier ces curriculums (et les intégrer lorsqu'il y en a plus d'un provenant des divers partenaires) afin de s'assurer qu'un nouveau curriculum intégré et adapté corresponde à la séquence d'acquisition des compétences élaborée.

Deuxième étape : Validation et reconnaissance

- Le comité valide la cohérence de la première composante du cadre de curriculum et sa faisabilité pédagogique auprès des partenaires en formation. Les avis sur la cohérence et la faisabilité peuvent porter entre autres sur certains aspects précis :
  - le respect d'une progression logique de la complexité des apprentissages dans l'ordre d'acquisition des compétences présenté;
  - la cohérence interne des compétences; l'existence de liens fonctionnels et pertinents entre les compétences;
  - la durée de formation attribuée à chaque compétence;
  - la faisabilité de traduire la première composante du cadre de curriculum en éventuel curriculum de formation, ou d'adapter des curriculums existants en conséquence;
  - la cohérence globale, etc.
- Une validation de la première composante du cadre du curriculum auprès des employeurs permet de s'assurer que l'articulation des compétences les unes avec les autres est cohérente avec les tâches et les situations de travail du métier. De plus, elle permet de continuer d'explorer avec les partenaires du milieu de travail et de la formation la mise en place d'une forme d'attestation reconnue pour la nature de l'intervention visée (certification ou qualification professionnelle reconnue par les employeurs, les ministères, les établissements), car cela constitue un enjeu andragogique important.

Troisième étape : Deuxième composante du curriculum - poursuite de l'élaboration du cadre de curriculum en prévoyant un référentiel de résultats d'apprentissage qui s'appuie sur les tâches et les compétences identifiées préalablement

- Le comité andragogique élabore un référentiel de résultats d'apprentissages. Ce référentiel dresse une liste des apprentissages visés et en quoi ces apprentissages participent à l'atteinte d'objectifs de développement différents : développement professionnel, personnel, scolaire.
- Le comité andragogique détermine comment l'intervention permettra aux apprenants de mettre leurs apprentissages en pratique. Le projet de formation se rapproche autant que possible du contexte de travail dans le secteur d'emploi visé; l'apprenant apprend progressivement à se comporter comme en milieu de travail (contextes d'apprentissage les plus authentiques que possible). Le projet permet régulièrement aux apprenants de mettre en pratique les apprentissages théoriques dans des situations concrètes, les compétences à

[2] Un document plus détaillé intitulé « Curriculum de formation » sera développé par l'équipe de formateurs et formatrices dans le cadre du développement et de la livraison du contenu et des cours. Le Curriculum de formation permet de décrire en détail le déroulement de la formation et de préciser les modalités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation des apprentissages.

développer (situations réelles de travail, mises en situation, ateliers ou laboratoires, etc.). Les résultats d'apprentissage doivent donc refléter cette stratégie andragogique de mise en application des apprentissages prévue dans l'approche par compétences.

- À cette étape, il s'agit également de voir comment les compétences générales seront intégrées à la formation de façon stratégique afin de soutenir les apprenants dans leur démarche de formation. On devra identifier des résultats d'apprentissage en ce sens.

Note : Dans un contexte où le comité andragogique travaille à partir de curriculums de formation existants, il faudra voir dans quelle mesure on doit modifier les résultats d'apprentissage de ces curriculums afin de veiller à ce que les résultats d'apprentissage d'un nouveau curriculum intégré et adapté correspondent aux choix andragogiques antérieurs.

Quatrième étape : Poursuite de l'élaboration du cadre de curriculum en prévoyant un plan d'évaluation des apprentissages et des compétences ciblées

- Le cadre de curriculum devrait prévoir un plan d'évaluation des apprentissages et des compétences qui est cohérent, d'une part, avec l'approche par compétences et, d'autre part, qui s'appuie sur les profils de compétences identifiés préalablement pour l'intégration dans le secteur d'emploi ciblé.
- Le plan d'évaluation doit prévoir différentes stratégies d'évaluation qui sont cohérentes et compatibles avec le référentiel des résultats d'apprentissage, ainsi que les composantes et stratégies de formation qui le sous-tendent.
- Le plan d'évaluation doit également prévoir des stratégies d'évaluation qui tiennent compte du profil de compétences générales de la clientèle cible. Dans ce sens, le plan d'évaluation :
  - permet également d'établir des modalités d'évaluation spécifiques aux chercheurs d'emploi pour contourner certaines barrières à l'écrit;
  - permet d'établir des modalités de passation (seuil de réussite, niveau de passation) en fonction des profils de compétences des chercheurs d'emploi visés, et ce, en tenant compte des enjeux andragogiques et administratifs de chacun des partenaires (fournisseurs de services et bailleurs de fonds).

Le plan d'évaluation doit prévoir différents types d'évaluation :

- Une évaluation d'admission : Une évaluation initiale de certaines compétences essentielles ou langagières devrait être faite avant l'acceptation de l'apprenant dans le programme, afin de déterminer s'il possède un niveau minimum de compétences de base pour participer au programme et réussir.
- Une évaluation continue qui devrait comprendre :
  - une composante d'évaluation sommative basée sur la mise en œuvre des compétences dans des tâches réelles (observation en milieu de travail, en laboratoire et en activité de simulation);
  - une évaluation des aptitudes professionnelles ou des compétences génériques dans le cadre de l'ensemble des activités du projet de formation (observations systématiques);
  - des activités d'autoévaluation par les apprenants;
  - une série d'activités d'évaluation continue et formative se rapportant aux cours offerts et aux activités d'apprentissage importantes tout au long du projet;
  - au besoin, une évaluation sommative formelle et spécifique pour une qualification institutionnelle (p. ex., examen provincial);
  - un portfolio pour favoriser la consignation des apprentissages par la pratique réflexive, la consignation des résultats d'évaluation, la consignation de documents d'appui et d'intégration en emploi (p. ex., CV), etc.
  - un mécanisme de reconnaissance des acquis lorsque c'est possible…

Cinquième étape : Poursuite de l'élaboration du cadre de curriculum en prévoyant un mécanisme d'alternance études-travail

- Le cadre de curriculum devrait prévoir un mécanisme d'alternance études-travail qui est cohérent d'une part avec l'approche par compétences, et d'autre part qui s'appuie sur les profils de compétences identifiés préalablement pour l'intégration dans le secteur d'emploi ciblé.
- Le cadre de curriculum prévoit des stages en entreprise :
  - Les stages d'observation sont habituellement de courte durée et se situent en début ou en milieu de formation.
  - Les stages d'intégration et d'insertion[3] en milieu de travail visent à procurer à l'apprenant une première expérience de travail et à faciliter son insertion en emploi. Ces stages se situent généralement en fin de formation.
  - Les stages avec les employeurs doivent permettre aux apprenants de vivre une expérience de travail pendant la période de formation et au personnel du projet d'évaluer le transfert des apprentissages visés par le projet de formation dans une situation authentique.
- Le projet de formation est en liaison avec un réseau d'employeurs pour permettre aux apprenants d'explorer différents milieux et différentes expériences de travail, et de se faire connaître par des employeurs potentiels. Le projet de formation explore avec ces employeurs les rôles qu'ils pourraient jouer dans le cadre du projet de formation :
  - offre proactive d'occasions de stage en milieu de travail pour les apprenants;
  - rôle d'évaluation : évaluer le transfert des apprentissages dans l'exécution des tâches en contexte de travail dans le cadre des stages en milieu de travail;
  - possibilités d'emploi éventuelles à la suite des stages.

2. Exemple

Démarche du Centre d'apprentissage et de perfectionnement de Hawkesbury[4]

Intégrer les bonnes ressources éducatives pour développer les compétences ciblées

À la suite de l'identification d'un profil de compétences à développer pour devenir Aide en alimentation et être capable d'intégrer ce domaine d'emploi, le défi des partenaires était de réaliser un montage andragogique permettant le développement de multiples types de compétences de façon intégrée, dans une même intervention éducative, en fonction des besoins des chercheurs d'emploi ciblés et de la nature de la profession. La poursuite de ce montage andragogique implique un deuxième niveau d'intégration : la mise en place de partenariats stratégiques pour permettre aux services appropriés d'être mis en commun et offerts de façon simultanée et intégrée. À ce second niveau d'intégration, les intervenants s'interrogeaient à savoir quelles ressources stratégiques des programmes ou services accessibles aux partenaires il fallait intégrer afin que l'intervention permette le développement de l'ensemble des compétences identifiées précédemment. Comment intégrer dans une même intervention les ressources de ces programmes et ces services afin qu'ils permettent le développement de toutes les compétences ciblées?

[3] Les stages d'intégration permettent à l'apprenant de s'intégrer, pendant quelques semaines, à un milieu de travail régulier où il sera associé à différentes tâches professionnelles et participera à leur exécution.

[4] « *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada* »; FCAF-RESDAC, 2011.

Conception de la prestation de la formation

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le certificat original d'Aide en alimentation prévoyait 180 heures de formation théorique et 30 heures de stage; il ciblait des adultes œuvrant déjà dans ce secteur d'activité. Le certificat offert en partenariat a été adapté pour une clientèle adulte moins alphabétisée et sans expérience de travail dans ce domaine. Pour ce faire, on a étalé la composante professionnelle sur 330 heures (on a ajouté 150 heures au certificat original) et ajouté 198 heures de formation générale pour développer les compétences générales et appuyer la composante professionnelle. Finalement, on a fait passer le stage en milieu de travail à 105 heures. Le premier TGV pour former des Aides en alimentation comprenait donc 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 salle de classe et en laboratoire s'étalait sur 4 jours/semaine, à raison de 24 heures/semaine; elle était répartie comme suit :

Cours	Heures/semaine	Total
Volet professionnel (Introduction aux services alimentaires, Salubrité et sécurité, Préparation des aliments et équipements, Nutrition, Gestion des services alimentaires, Laboratoires, etc.)	15 heures/semaine X 22 semaines	330
Volet de formation de base (communication écrite et technologie informatique, soutien à l'emploi, préparation au stage, communication orale)	9 heures/semaine X 22 semaines	198
Total des heures de formation		528
Stages en milieu de travail		105
Total des heures d'apprentissage		633

ANNEXE 5 – Fiches andragogiques

5E. Proposition d'une démarche pour mobiliser et intégrer les ressources des partenaires

1. Mobilisation des ressources financières : Un montage financier imbriqué dans le montage andragogique

Le montage financier s'appuie sur la mise en commun des ressources existantes des partenaires et prend en compte à la fois les besoins des personnes apprenantes et des employeurs, et les impératifs administratifs des partenaires et de leurs bailleurs de fonds.

Mise en œuvre

La question du montage financier devrait bien entendu être abordée dès le début du projet. Cependant, le travail d'élaboration d'un montage financier plus explicite aura lieu au moment du montage andragogique et devrait être terminé avant de commencer la livraison.

Le montage financier devrait être de la responsabilité du comité encadreur, qui regroupe un représentant de chacun des partenaires directs du projet (organismes de formation, organismes d'employabilité, employeurs et autres au moment convenu, etc.) et qui supervise également le montage andragogique.

Lors de la conception d'un montage financier, le comité encadreur devrait en tout temps tenir compte des champs de compétence et des exigences d'imputabilité et de reddition de comptes de chacun des partenaires.

- L'organisme porteur du dossier, en collaboration avec les partenaires identifiés, conçoit un montage financier qui soutient le montage andragogique. L'exploration de la mise en commun des ressources de chaque partenaire permettra de constater si les ressources éducatives, financières et communautaires des partenaires (programmes, services, infrastructures physiques et matérielles, ressources humaines, etc.) peuvent contribuer à soutenir un projet de formation conjoint et intégré, qui tient compte de la disponibilité des ressources humaines et financières des partenaires en cause.
- Le montage financier du projet de formation doit prévoir des rencontres d'équipe régulières entre les intervenants (formateurs et coordonnateur) pour permettre la coordination du développement du curriculum de formation et la planification stratégique des activités d'enseignement et d'apprentissage.
- De plus, le comité encadreur devra concevoir une intervention qui requiert des coûts de participation minimes pour les participants.

2. Mobilisation des ressources humaines

Le montage financier s'appuie entre autres sur la mise en commun et la mobilisation des ressources humaines des partenaires afin de mettre en place des équipes de travail qui favorisent le bon déroulement du projet.

L'encadrement du projet par le comité encadreur

Ce comité regroupe un représentant ou un gestionnaire de chacun des partenaires directs du projet (organismes de formation, organismes d'employabilité, employeurs et autres au moment convenu, etc.). Il doit planifier le projet de formation en respectant les champs de compétence et les exigences d'imputabilité de chacun des partenaires :

- Le comité planifie et organise le montage andragogique du projet de formation ainsi que le montage financier qui le rendra possible.
- Il explore un enjeu administratif important qui est celui de la mise en place d'une forme de qualification professionnelle reconnue pour la nature de l'intervention visée (certification ou qualification professionnelle reconnue par les employeurs, les ministères, les établissements d'enseignement).
- Pour favoriser le succès du projet, il planifie la mise en place d'un système centralisé d'accueil et d'inscription, d'évaluation des niveaux d'alphabétisme et de compétences, d'identification des besoins des apprenants et de gestion de dossiers pédagogiques et administratifs (guichet unique).

La coordination du projet

La mise en place d'une personne responsable de la coordination permet d'assurer de meilleures conditions de succès pour le projet. Cette personne a la charge de développer le projet éducatif, ainsi que de préparer et d'animer les réunions de travail des diverses équipes.

La coordination a les principales fonctions suivantes :

- convoquer les réunions du comité encadreur; rédiger les procès-verbaux et les ordres du jour du comité;
- coordonner le recrutement, la sélection et l'inscription des apprenants;
- assurer les liens entre les partenaires;
- coordonner les relations avec les employeurs et l'ensemble des stages;
- planifier la mobilisation des ressources humaines, physiques et matérielles nécessaires pour développer le projet de formation;
- assurer la préparation des horaires, des échéanciers ou de tout autre document officiel du projet de formation;
- soutenir le développement du curriculum de formation et la livraison du programme;
- établir les modalités de participation pour les personnes apprenantes;
- favoriser l'accessibilité et la réussite; maximiser les effectifs d'apprenants.

Soutenir le développement du curriculum de formation et la livraison du programme

La coordination soutient l'élaboration du curriculum de formation en se basant entre autres sur le schéma illustrant la séquence d'apprentissage ou de formation (voir la fiche « Développer un cadre de curriculum »). Ce type de planification vise à assurer une certaine cohérence et une progression des apprentissages lors de la phase initiale du développement du curriculum de formation. La planification doit respecter certaines contraintes organisationnelles dont :

- la durée totale de formation pour couvrir le référentiel et la durée attribuée à chaque compétence;
- le nombre d'heures d'apprentissage hebdomadaire;
- les périodes durant lesquelles le milieu de travail est disponible pour organiser la tenue de stages.

Pour soutenir l'élaboration du curriculum de formation et sa livraison, la coordination doit encadrer l'équipe de formateurs et le développement pédagogique. Pour ce faire, elle doit :

- organiser et animer les rencontres d'équipe des formateurs;
- appuyer leur travail dans la planification pédagogique et la réalisation de la formation;
- accueillir et accompagner les nouveaux formateurs;
- déterminer les besoins des formateurs en matière de perfectionnement technique et pédagogique;
- planifier et coordonner la réalisation du développement professionnel, etc.

On doit garder à l'esprit que la description fine du curriculum de formation et des cours sera faite par les formateurs. Le travail de coordination ne vise qu'à appuyer la planification pédagogique qu'ils devront effectuer avant de donner leurs cours.

Établir les modalités de participation des personnes apprenantes

La coordination doit élaborer les modalités de participation au projet de formation. Une séance d'information est offerte à tous les adultes intéressés au projet (apprenants potentiels), dans laquelle on présente les grands objectifs de formation et d'employabilité du projet et les modalités de participation des personnes apprenantes :

- Le projet de formation offre aux apprenants un cadre similaire au milieu de travail : temps plein, absences justifiées, respect des collègues, respect de la relation subordonné-superviseur, etc.
- Les modalités de participation sont écrites dans un Contrat de participation que l'apprenant doit signer en début de programme pour s'assurer qu'il comprend le projet et ses orientations andragogiques, et qu'il accepte l'horaire et les responsabilités qu'on lui confère.
- Il existe des directives et procédures claires pour encadrer les absences autorisées et pour justifier le retrait d'apprenants du projet.

Favoriser l'accessibilité et la réussite; maximiser les effectifs d'apprenants

Les apprenants doivent pouvoir profiter d'un soutien individuel pour certains besoins. La coordination doit s'assurer qu'elle-même ou une ressource spécialisée à même les partenaires peut intervenir dans ce sens.

La coordination doit explorer la possibilité de jumeler les effectifs d'apprenants. Une formation centrée sur un domaine professionnel laisse la possibilité de fusionner les effectifs étudiants puisqu'aucune distinction n'est établie entre une formation offerte à un « jeune » et une autre offerte à un « adulte ». Un nombre important de jeunes adultes (de 16 à 25 ans) pourraient ainsi avoir accès à la formation si les règles d'admission et les modalités de financement le permettent. Sans constituer un facteur d'optimisation comme tel, la possibilité de fusionner les effectifs de jeunes et de diverses clientèles adultes permet une augmentation de l'offre de formation et contribue parfois à assurer la viabilité de certaines formations, dans de plus petites communautés.

La coordination doit également explorer l'adoption d'un calendrier de formation à entrées variables afin d'offrir la possibilité d'inclure plus d'une période d'inscription pour permettre aux chercheurs d'emploi d'intégrer le programme à plus d'une occasion (p. ex., diviser le programme en blocs indépendants de formation)[1].

Les employeurs

Le projet de formation est en liaison avec un réseau d'employeurs local pour permettre aux apprenants d'explorer différents milieux et différentes expériences de travail. Le projet de formation explore avec ces employeurs les rôles qu'ils pourraient jouer dans le cadre du projet de formation :

- offre proactive d'occasions de stage en milieu de travail pour les apprenants;
- rôle d'évaluation : évaluer le transfert des apprentissages dans l'exécution des tâches en contexte de travail dans le cadre des stages en milieu de travail;
- possibilités d'emploi éventuelles à la suite des stages;
- rôle de validation[2] et de rétroaction, qui permet d'ajuster le programme aux besoins du marché du travail, de recueillir du matériel du milieu de travail facilitant le développement de matériel d'apprentissage et de recruter des formateurs ou apprenants potentiels;
- exploration avec les autres partenaires de la mise en place d'une forme d'attestation reconnue pour la nature de l'intervention visée (certification ou qualification professionnelle reconnue par les employeurs, les ministères, les établissements); constituer des repères valides pour la qualification professionnelle, désigner minimalement tout ce qui est reconnu comme nécessaire par le milieu de travail pour exercer le métier à l'entrée en emploi.

L'équipe de formation

L'équipe de formation est au cœur du développement du projet de formation. Le partage des responsabilités entre les membres d'une équipe de formateurs et la préparation des activités de formation exigent une démarche systématique et rigoureuse de la part des formateurs et de la coordination. Pour appuyer leur travail, le montage financier du projet de formation doit permettre des rencontres de travail régulières entre les intervenants avant et pendant la livraison de la formation afin de permettre aux formateurs de faire ce qui suit :

- déterminer quels sont les rôles de chacun, comment favoriser le travail d'équipe, comment soutenir le travail de chacun;
- coordonner leurs activités d'enseignement et d'apprentissage afin de rendre les cours et l'ensemble des activités d'apprentissage complémentaires entre eux;
- travailler en équipe avec cohésion pour observer les apprentissages réalisés, partager entre eux des observations faites sur les apprenants[3], analyser certains résultats, discuter des situations problématiques, faire les ajustements nécessaires, planifier des interventions d'ajustement auprès des apprenants (en groupe ou individuelles), etc.;
- faciliter la communication avec les apprenants et harmoniser la relation formateur-apprenants (qui tend progressivement vers une relation superviseur-employé);

[1] Dans ce type de calendrier, un chercheur d'emploi pourrait intégrer le programme pour suivre le bloc B de formation avec une première cohorte et par la suite suivre le bloc A avec la cohorte suivante. Ce mode de livraison, en plus d'offrir plus de possibilités d'intégration au projet pour la clientèle cible, permet d'optimiser le projet de formation en doublant les possibilités d'inscription, et ainsi de favoriser sa pérennité.

[2] Le but de la validation du référentiel de compétences auprès des employeurs est de s'assurer que chaque compétence se rapporte aux tâches et aux situations de travail propres à l'entrée en poste dans le métier.

[3] Il est important que les apprenants sachent que tous les formateurs observent les apprentissages réalisés à tout moment de façon consistante et cohérente.

- favoriser l'intégration des activités d'apprentissage et d'évaluation de certaines compétences génériques dans tous les cours, par tous les formateurs, afin de partager cette responsabilité avec toute l'équipe de formation, étant donné la nature transversale de ces compétences qui soutiennent particulièrement le développement de l'employabilité.

Le choix de formateurs

Afin de répondre adéquatement aux besoins, il est souhaitable que l'équipe de formateurs possède les atouts suivants :

- une bonne expérience de travail dans le domaine d'emploi visé pour les formateurs de la composante plus technique ou spécialisée; une expérience en formation des adultes est un atout;
- une formation générale adéquate pour donner la formation dans le domaine;
- les compétences pédagogiques nécessaires pour former et évaluer les apprenants selon l'approche par compétences.

Deux compétences génériques importantes que doivent avoir acquises les formateurs sont le travail d'équipe et la capacité d'adaptation. Les formateurs doivent créer une équipe de travail ou un esprit de cohésion entre eux et avec la coordination, afin de créer un contexte qui permet de mettre en place l'approche par compétences (similarité à un milieu de travail, nombreuses occasions d'application et de transfert des apprentissages, ajustement rapide à la suite des décisions de groupe, etc.). La capacité d'adaptation leur permettra de travailler avec un curriculum de formation en constante évolution (« work in progress »), qui s'ajustera au fur et à mesure[4].

Étant donné le profil de formateur recherché, nous recommandons un processus d'embauche qui s'appuie sur des entrevues expérientielles (activités de démonstration, de simulation, etc.), pour s'assurer que les formateurs possèdent les compétences génériques et essentielles nécessaires pour animer des groupes d'apprentissage hétérogènes, qu'ils démontrent une bonne capacité d'adaptation rapide dans de nouvelles situations, qu'ils démontrent une facilité à interagir efficacement avec des adultes moins alphabétisés, etc. Une période de probation devrait être prévue, avec des procédures d'observation par la coordination et de rétroaction pour orienter le développement professionnel.

Le développement professionnel et la formation continue des formateurs

Étant donnée la nature intégrée et flexible de l'intervention, il est important d'avoir un plan d'apprentissage ou de formation continue en place pour les formateurs. Ce plan devrait prévoir une mécanique de rencontres d'équipe régulières afin de permettre aux intervenants de compléter le curriculum de formation en cours de livraison du projet, d'échanger sur l'approche par compétences, de planifier conjointement les activités d'apprentissage pour l'ensemble du projet afin d'assurer la complémentarité entre les cours, d'étudier des situations problématiques, de trouver des solutions, de planifier des interventions auprès des apprenants, de garder la cohésion dans le projet, etc.

Les rencontres et le travail d'équipe représentent un outil de développement professionnel et d'apprentissage continu puissant pour les formateurs, car ils permettent ce qui suit :

- La familiarisation avec le métier pour les formateurs qui ne sont pas issus du secteur de travail visé; ces derniers ne possèdent pas nécessairement une connaissance pratique du métier, mais interviennent dans le projet de formation.

[4] De plus, les caractéristiques et les qualités personnelles suivantes sont recherchées : le sens des relations interpersonnelles, le sens des responsabilités, le sens de l'organisation et de la planification, l'esprit d'équipe, la facilité à s'exprimer oralement et par écrit, le goût de se perfectionner et la facilité à apprendre de ses expériences.

- Le perfectionnement pédagogique : si, de façon générale, il est relativement facile de recruter des formateurs ayant une bonne maîtrise des compétences du métier visé, il est beaucoup plus difficile de trouver un expert du métier ayant de l'expérience andragogique adéquate. La formation continue peut toucher des volets plus généraux comme la planification et la préparation des activités de formation, les diverses méthodes à utiliser pour donner la formation, l'utilisation d'équipement et de matériel pédagogique, la planification et la tenue des activités pratiques et des activités d'évaluation, etc.
- La formation pédagogique en relation avec la mise en place de l'approche par compétences multiples et intégrées : il est pertinent d'offrir aux formateurs, sans égard à leur niveau de maîtrise du métier, une formation continue portant sur l'approche par compétences utilisée pour élaborer le projet de formation.
- L'appropriation des principes andragogiques[5] qui sont ancrés dans l'approche intégrée du développement des compétences et qui ont inspiré les bases conceptuelles et les valeurs qui sous-tendent le cadre de curriculum. Le cadre de curriculum et ses principes andragogiques sous-jacents influencent le développement du curriculum de formation et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui seront mises en place dans le projet de formation.

[5] À titre indicatif, voici quelques principes andragogiques à retenir :

- faire participer activement les apprenants et les rendre responsables de leurs apprentissages;
- tenir compte du rythme et de la façon d'apprendre de chacun;
- prendre en compte et réinvestir les apprentissages expérientiels des apprenants;
- considérer que la possibilité d'apprendre est fortement liée aux stratégies et aux moyens utilisés pour acquérir les compétences;
- favoriser le renforcement et l'intégration des apprentissages et des compétences;
- privilégier des activités pratiques d'apprentissage et des projets adaptés à la réalité du marché du travail;
- communiquer avec les apprenants dans un langage correct et en utilisant les termes techniques appropriés;
- rechercher le plus possible la collaboration du milieu du travail;
- faire découvrir aux apprenants que la formation professionnelle constitue une voie importante d'intégration sociale et de développement personnel.

Exemple du CAP : volet 3[6]

Montage financier et mobilisation des ressources des partenaires

Formes d'attestation et de reconnaissance

Le programme TGV d'Aide en alimentation était de courte durée (25 semaines intensives); cela permettait à des apprenants moins alphabétisés et sans emploi d'entreprendre ou de poursuivre une démarche de formation, laquelle intégrait à la fois :

- le développement de compétences générales ou d'alphabétisme ciblées;
- - le développement de compétences techniques ou spécialisées;

dans un cadre de formation qualifiant ou professionnel reconnu par le milieu de travail.

L'apprenant finissant obtenait le certificat collégial d'*Aide en alimentation*, du Campus d'Alfred de l'Université de Guelph. Le certificat était reconnu par le ministère de la Santé de l'Ontario. Le Campus d'Alfred reconnaissait l'ensemble des 528 heures en salle de classe et les 105 heures de stage. L'apprenant finissant obtenait également du CÉFEO un forfait de crédits du secondaire. Le CÉFEO reconnaissait l'ensemble de la formation professionnelle ainsi que le stage de 105 heures. Il pouvait également reconnaître la formation générale de base rétroactivement (reconnaissance des acquis) si un apprenant finissant en faisait la demande. Un apprenant pouvait recevoir des crédits de secondaire pour le stage en milieu de travail sous forme d'éducation coopérative.

Responsabilité pour la livraison

Une première composante de service de formation a été identifiée pour cibler le développement des compétences générales ou compétences d'alphabétisme. Cette composante représentait 40 % de l'ensemble de la formation (200 heures au total). Elle était appuyée par les ressources du programme *Alphabétisation et formation de base de l'Ontario (AFB)* offert par le CAP et, en partie, par le programme de formation créditée de niveau secondaire offert par le Conseil d'éducation et de formation pour l'Est de l'Ontario (CÉFEO : consortium en éducation des adultes de 3 conseils scolaires). Une seconde composante de service de formation s'attardait plus spécifiquement au développement des compétences spécialisées (professionnelles et techniques) à raison de 60 % de l'ensemble de la formation (330 heures au total). Cette composante était offerte et supportée par le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph et, en partie, par le CÉFEO.

Coordination des programmes

Un comité encadreur comprenant les trois partenaires de formation était responsable de la planification et des grandes orientations du programme TGV. La coordination logistique était assumée par le CAP, par l'entremise d'un coordonnateur des programmes menés en partenariat. Ce dernier convoquait les réunions du comité, rédigeait les procès-verbaux et les ordres du jour du comité, coordonnait les inscriptions et le recrutement des apprenants, coordonnait les liens entre chacun des partenaires, assurait la préparation des horaires, des échéanciers ou de tout autre document officiel du programme. Il coordonnait également l'équipe de formateurs. C'est toutefois la coordonnatrice partenaire du CÉFEO qui coordonnait l'ensemble des stages en milieu de travail.

Autres contributions des partenaires

Le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph fournissait une bonne partie des infrastructures pour le programme de formation TGV. Ces infrastructures comprenaient une salle de classe et un laboratoire de cuisine institutionnelle. Le CÉFEO fournissait un laboratoire informatique et se chargeait de sa mise à jour et de son entretien régulier. Le CAP coordonnait un système de transport en commun (minibus) pour les apprenants du secteur de Hawkesbury vers le Campus d'Alfred. Le programme Ontario au travail de Prescott-Russell finançait certains frais de laboratoire et de transport. Le CAP, par le programme AFB, offrait aux apprenants tous les services de soutien à la formation prévus du programme (évaluation et classement AFB, aide à la formation, plans de formation, transport, etc.). Chaque partenaire contribuait conjointement et individuellement à la promotion du programme TGV.

Responsabilité du développement des contenus pédagogiques

Le Campus d'Alfred de l'Université de Guelph fournissait les contenus pédagogiques reconnus par le ministère de la Santé pour le certificat d'Aide en alimentation. Le CÉFEO assumait les frais liés à la mise à jour et à l'adaptation du contenu en fonction de la clientèle cible. Le CAP finançait et coordonnait le développement des contenus pédagogiques pour le volet de formation générale. Le CAP encadrait le développement professionnel des formatrices et le développement continu du programme.

[6] « *Pour un modèle intégré au service du développement de l'alphabétisme des francophones du Canada* »; FCAF-RESDAC, 2011.

ANNEXE 5 – Fiches andragogiques

5F. Proposition d'une démarche pour le développement et la livraison d'un curriculum de formation intégré

1. Un cadre facilitant

Les principes andragogiques qui sont ancrés dans l'approche intégrée du développement des compétences ont inspiré les bases conceptuelles et les valeurs qui sous-tendent le cadre de curriculum. Le cadre de curriculum et ses principes sous-jacents influencent le développement du curriculum de formation et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui seront mises en place dans le projet de formation. À titre indicatif, voici quelques-uns de ces principes andragogiques à retenir :

- La conception et le développement des cours permettent d'offrir des activités de formation et d'apprentissage dans le cadre d'une formation professionnelle, spécialisée et qualifiante adaptée au niveau d'alphabétisme des chercheurs d'emploi.
- Le projet de formation fournit le soutien nécessaire aux personnes apprenantes et prend en compte certaines barrières psychosociales à l'apprentissage et leur difficulté à l'écrit (pédagogie de la réussite).
- Le projet de formation professionnelle privilégie des activités pratiques et des projets d'apprentissage adaptés à la réalité du marché du travail. L'approche de formation est axée sur la pratique en relation étroite avec les compétences déterminées avec les partenaires du monde du travail. L'environnement d'apprentissage permet de recréer le plus possible le contexte réel de travail, ce qui inclut l'exécution de tâches propres au métier visé.
- On élabore les cours et les activités en pensant toujours à la façon dont les apprentissages seront mis en pratique, tant en formation (mises en situation) qu'en emploi.
- On favorise le renforcement et l'intégration des apprentissages et des compétences. On cherche à élaborer un curriculum de formation qui favorise stratégiquement le développement des compétences générales pour mieux soutenir l'apprenant dans sa démarche de formation spécialisée.
- On cherche à développer des compétences générales de façon transversale et fluide à travers toutes les activités. (Exemple : un travail en petits groupes peut développer la facilité à communiquer et à travailler en équipe.)
- On vise à faire découvrir aux apprenants que la formation professionnelle constitue une voie importante d'intégration sociale et de développement personnel.
- On cherche à faire participer activement les apprenants et à les rendre responsables de leurs apprentissages. On vise à prendre en compte et à réinvestir les apprentissages expérientiels des apprenants. On mise sur la capacité des apprenants à s'autoévaluer, et on renforce cette capacité en favorisant les moments de réflexion sur les apprentissages effectués.
- Les conditions d'admission sont déterminées en fonction du profil de compétences des apprenants et non de leur niveau de scolarité atteint.

2. Mise en œuvre de l'approche par compétences dans l'intervention

La planification andragogique

- Les formateurs doivent d'abord prendre connaissance des principes andragogiques du cadre de curriculum et déterminer des moyens permettant d'en tenir compte dans la planification de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Bien que, généralement, un formateur ne soit responsable que d'une partie de la formation, il est important que tous les formateurs prennent connaissance de l'ensemble du projet de formation pour bien comprendre la répartition des objets de formation, des balises, des indicateurs et des critères d'évaluation dans l'ensemble. La planification andragogique implique donc une bonne compréhension du montage andragogique intégral du projet de formation et l'utilisation de l'ensemble des documents et autres ressources disponibles.
- Le processus de planification pédagogique doit débuter par une étude attentive du référentiel de compétences et du schéma de la séquence d'acquisition des compétences. Les formateurs auraient avantage à consulter l'ensemble des compétences à développer par le projet de formation, pour en acquérir une vision globale et bien saisir les relations entre les compétences spécialisées et générales ainsi que les liens fonctionnels qui y sont présentés. Ils doivent entre autres bien comprendre l'ordre général d'acquisition des compétences et relever celles qui sont préalables à d'autres, celles qui ne sont assorties d'aucun préalable strict, et celles qui devraient ou pourraient être acquises en parallèle.
- Les formateurs ont avantage à organiser la répartition des champs d'intervention entre eux : structurer la formation, déterminer les principaux contenus et repérer les principales activités d'apprentissage qui pourraient être mises en application par chacun. Il s'agit ensuite de déterminer un ordre chronologique d'enseignement des différents objets d'apprentissage, d'élaborer des activités d'apprentissage et de produire du matériel d'apprentissage. Les formateurs auront à établir l'ordre chronologique d'enseignement qui leur paraît le plus souhaitable et qui est cohérent avec l'ensemble du projet et compatible avec les activités et les séquences prévues pour l'ensemble des cours.
- Il faut définir les principaux critères, stratégies et démarches d'évaluation à mettre en œuvre. Les formateurs doivent déterminer les moments les plus appropriés pour procéder à l'évaluation, sélectionner les formes d'évaluation à utiliser, déterminer les tâches et activités mesurables et observables, et élaborer les outils d'évaluation en fonction des critères retenus, de façon cohérente avec l'ensemble du projet et compatible avec les activités de l'ensemble des cours.
- Chaque formateur doit prévoir l'organisation matérielle de son enseignement.

Les divers types de compétences visées

- Les formateurs doivent identifier les compétences à développer dans les plans de cours (pour l'ensemble des cours). Celles-ci doivent correspondre au profil des compétences ciblées par le projet de formation pour le secteur d'emploi visé.
- Tous les types de compétences (compétences techniques ou spécialisées, compétences génériques, compétences essentielles et compétences en langue seconde) sont pris en compte dans les plans de cours.
- Les besoins des apprenants pour intégrer le milieu de travail visé déterminent à quel degré chaque type de compétences sera développé et dans quelle mesure chacun des cours en tient compte; le formateur devrait savoir quelle place occupent dans chaque cours les compétences essentielles, les compétences génériques, les compétences langagières en langue seconde ou les compétences techniques ou spécialisées pour répondre aux besoins d'intégration, de communication et d'interaction des apprenants en milieu de travail.

L'apprentissage par l'action; le développement des compétences dans l'application

- Le formateur doit créer plusieurs activités d'apprentissage pratiques qui permettent aux apprenants de mettre en application et d'actualiser le développement de tous les types de compétences visées.
- Les activités de formation et d'apprentissage se rapprochent autant que possible du contexte de travail du secteur d'emploi visé; l'apprenant apprend progressivement à se comporter comme en milieu de travail (contextes d'apprentissage andragogiques les plus authentiques que possible).
    - Les démarches de formation et d'apprentissage permettent à l'apprenant de facilement faire les liens entre les apprentissages à réaliser dans les cours et les tâches à accomplir et les compétences recherchées en milieu de travail.
    - Certaines activités de formation et d'apprentissage permettent aux apprenants de mettre en pratique dans des situations concrètes (situations réelles de travail, mises en situation, simulations, ateliers ou laboratoires, etc.) les compétences à développer, pour ainsi faciliter les transferts d'apprentissage dans les activités qui sont cohérentes avec les intentions d'intégration au travail du projet de formation.

Développement des compétences de façon intégrée

- Le profil des compétences visées par chacun des cours est complémentaire avec le profil des compétences visées dans le cadre des autres cours du projet de formation.
- Les démarches de formation et d'apprentissage permettent à l'apprenant de facilement faire les liens entre les apprentissages à réaliser d'un cours à l'autre. Il existe des démarches d'apprentissage qui sont complémentaires entre les différents cours; ces démarches sont identifiées et préparées en équipe.
- Le développement de tous les types de compétences est visé autant que possible dans les démarches de formation et d'apprentissage de façon intégrée. Les démarches d'apprentissage qui visent plus particulièrement le développement des compétences techniques et spécialisées sont développées de façon à favoriser le développement des compétences essentielles, génériques et en langue seconde qui sont naturellement imbriquées, parfois par l'entremise de tâches à exécuter dans le cadre de démarches spécifiques. Ces démarches d'apprentissage permettent d'observer plus facilement l'évolution du développement des compétences de base dans un contexte de tâches authentiques.
- Chacun des cours comprend des activités ou ateliers visant le développement de compétences génériques (et certaines compétences spécialisées); le développement de ces compétences devrait toutefois s'articuler pour l'ensemble du projet de formation.
- Les activités de formation et d'apprentissage pour tous les cours favorisent le développement des capacités d'autoformation et d'autodidaxie chez les apprenants (apprendre à apprendre) afin de développer la compétence générique « d'apprentissage continu », laquelle est primordiale dans le milieu de travail d'aujourd'hui.

3. L'évaluation des apprenants : principes et modalités

Une évaluation intégrée

- L'ensemble des compétences visées peuvent être évaluées à tout moment dans le cadre des cours et des activités d'apprentissage; des activités d'observation et de rétroaction peuvent se réaliser à différents moments du projet de façon impromptue.
- Chaque formateur et intervenant devrait avoir une part de responsabilité pour développer et observer les compétences génériques associées au secteur d'emploi visé et appuyant la démarche d'employabilité.

Des modalités d'évaluation adaptées aux principes andragogiques du projet de formation

- Les évaluations d'admission : une évaluation initiale de certaines compétences de base devrait être faite avant l'acceptation de l'apprenant dans le programme, afin de déterminer s'il possède un niveau minimum de ces compétences pour participer au programme et réussir.
  - Ce niveau devrait être déterminé en fonction des profils de compétences du secteur d'emploi visé (écarts de compétences à combler) et de la nature du cadre de curriculum développé. Une entrevue est suggérée afin d'identifier si certaines barrières psychosociales et situationnelles pourraient empêcher la réussite du participant.
  - Les résultats de l'évaluation initiale peuvent dans un premier temps permettre d'évaluer l'admissibilité d'un participant au programme. Dans un deuxième temps, ils permettent aux formateurs de mieux connaître les niveaux d'alphabétisme des participants et d'ajuster la planification pédagogique en conséquence.
- Les stratégies d'évaluation continue des apprenants : Les compétences visées sont évaluées par des activités spécifiques d'évaluation dans le cadre de chacun des cours de façon continue et dans le cadre d'autres activités du projet de formation (stages au travail, projets intégrés, etc.).
  - Les activités d'évaluation continue des apprenants sont planifiées en fonction des séquences d'apprentissage proposées dans le cadre du curriculum.
  - Les activités d'évaluation doivent refléter les progrès de la personne apprenante et sa capacité à transférer les apprentissages dans des applications concrètes et réelles reliées au projet de formation.
  - Les modalités d'évaluation et de notation doivent être développées stratégiquement de façon à contourner les difficultés à l'écrit. Il faut donc établir des modalités de passation (seuil de réussite, niveau de passation) qui sont capables de concilier les niveaux d'alphabétisme des apprenants avec les impératifs administratifs de chacun des partenaires (fournisseurs de services et bailleurs de fonds) ainsi que les exigences des employeurs.
  - L'ensemble des compétences génériques visées (et certaines compétences techniques) sont évaluées de façon stratégique à tout moment dans le cadre de chacun des cours et des autres activités du projet de formation.
- Les activités d'évaluation continue des apprenants comprennent de fréquentes observations des apprentissages (application, transfert, progrès, etc.). Les processus d'observation des apprenants sont essentiels au projet, car elles permettent de faire ce qui suit :
  - constater et documenter les transferts et applications des apprentissages réalisés dans des situations authentiques (simulation, laboratoires, stages, travaux pratiques);
  - constater et surveiller des besoins individuels;
  - s'assurer que les apprenants respectent les modalités de participation;
  - constater des comportements inappropriés pour le projet de formation et le milieu de travail (les signaler au besoin).

4. Des stratégies de formation pour appuyer l'insertion au travail

- Les cours font des liens explicites avec les stages en milieu de travail : les cours identifient des objectifs de transfert d'apprentissage en milieu de travail et prévoient des activités d'évaluation pour observer le transfert des apprentissages et la démonstration des compétences recherchées.
- Les stages devraient comprendre un mécanisme d'évaluation en milieu de travail pendant les stages; le projet de formation comprend un dispositif d'évaluation des compétences des apprenants (développées par la coordination), mis en œuvre par les formateurs, avec la participation des employeurs (collecte de données; p. ex., observation du stagiaire).
- Les stages sont soutenus par des visites d'appui en milieu de travail effectuées par un représentant du programme (formateur ou coordonnateur) afin d'assurer que les conditions de stage permettent le transfert des apprentissages et la démonstration des compétences recherchées, et de résoudre des conflits si nécessaire.
- Le projet devrait fournir un guide de stage qui comprend :
  - un contrat de stage signé par l'apprenant, l'employeur et un représentant du programme;
  - les modalités d'un mécanisme de soutien pour les apprenants et les employeurs en milieu de travail pendant les stages;
  - un mécanisme d'évaluation en milieu de travail pendant les stages comprenant un dispositif d'évaluation des compétences des apprenants (développées par le programme; grille d'observation, etc.) et une participation active des employeurs et d'un formateur attitré (collecte de données; p. ex., observation du stagiaire);
  - un mécanisme de rétroaction pour les employeurs et les stagiaires, qui permet d'ajuster le programme aux besoins du marché du travail, de recueillir du matériel du milieu de travail facilitant le développement de matériel d'apprentissage et de recruter des formateurs ou apprenants potentiels;
  - un mécanisme de soutien en milieu de travail après l'embauche; le programme soutient les apprenants et les employeurs pendant l'année suivant l'embauche (suivi, visites planifiées, etc.).

Exemple

Développer des savoirs inhérents aux compétences pour appuyer l'exécution des tâches

Compte tenu de l'aspect multidimensionnel de la compétence, les activités d'apprentissage visent l'acquisition d'un ensemble de savoirs qui appuient le développement des compétences. Ces savoirs sont de différents types.

Mise en situation d'une tâche à exécuter :

Un commis de bureau qui doit répondre à un client éprouvant de la difficulté à comprendre une facture reçue.

Compétences à mobiliser :

Cette tâche peut faire appel à des compétences génériques (compétences interactionnelles, de résolution de problème, etc.).

Cette tâche peut faire appel à des compétences essentielles (utilisation de document, numératie, technologie numérique, etc.).

Cette tâche peut faire appel à des compétences langagières en langue seconde (facture en anglais).

Cette tâche peut faire appel à des compétences techniques (appliquer de façon efficace le protocole interne de service à la clientèle, compréhension plus technique du système de facturation se rapportant à la nature du service, etc.).

Savoirs à mobiliser :

Exemples de savoirs ou connaissances : compréhension de l'importance de l'écoute active et de sa méthodologie, bonne compréhension du système et des outils de facturation de l'entreprise, bonne compréhension du système numérique des dossiers clients et des systèmes de facturation, certaines connaissances du vocabulaire technique en anglais, bonne compréhension des protocoles et procédures internes, etc.

Exemples de savoir-faire : capacité d'appliquer les étapes de la démarche de l'écoute active, capacité de décortiquer une facture type et de l'expliquer, capacité d'accéder rapidement à un dossier client dans le système informatique, capacité de décortiquer une facture en anglais et de l'expliquer en français, capacité d'appliquer les procédures et protocoles internes en contexte, etc.

Exemples de savoir-être : démonstration d'empathie envers le client et sa situation problématique, démonstration de confiance pour résoudre la situation problématique, capacité de se sentir à l'aise dans un environnement de travail informatisé et numérique, démonstration d'ouverture à demander de l'aide lorsqu'une partie de la tâche fait appel à sa langue seconde, capacité d'appliquer un protocole interne en situation interactionnelle potentiellement délicate, etc.

ANNEXE 5 – Fiches andragogiques

5G. Proposition d'une démarche pour le 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 :

Cours	Heures/semaine	Total
Volet professionnel (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
Volet de formation de base (communication écrite et technologie informatique, soutien à l'emploi, préparation au stage, communication orale)	9 heures/semaine X 22 semaines	198
Total des heures de formation		660
Stages en milieu de travail		105
Total des heures d'apprentissage		765

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

ANNEXE 6 – Plan de recherche par études de cas

SUR MESURE POUR L'EMPLOI
Une approche intégrée du développement de compétences

Plan de recherche par études de cas

25 avril 2014

Karen Geraci et Marisa Mazzulla
Inquire Consulting

RESDAC
RÉSEAU POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ALPHABÉTISME ET DES COMPÉTENCES

Soumis au Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences dans le cadre du projet
Sur mesure pour l'emploi/Designed to Work

Introduction

La formation offerte aux adultes moins alphabétisés consiste trop souvent en des programmes autonomes liés à des objectifs de financement précis. La programmation intégrée, en revanche, permet de combiner les programmes et les services de façons efficaces et pertinentes pour répondre aux besoins des personnes apprenantes, et non pas à ceux des établissements. Geraci et Mazzulla (2013) décrivent les caractéristiques des programmes intégrés et les différentes façons dont les fournisseurs de services au Canada, aux États-Unis, en Australie et en Angleterre se sont efforcés de mettre de tels programmes sur pied. Il est évident que les programmes intégrés, parfois qualifiés de « busy intersections » (littéralement « intersections achalandées ») (Leander, 2009 cité dans Reder, 2012), exigent les efforts de beaucoup de gens, y compris ceux des employeurs et des fournisseurs de services communautaires locaux, et des décideurs et des bailleurs de fonds des provinces et territoires.

Bien que certains aient documenté en quoi consistent les programmes intégrés et pourquoi ils valent la peine d'être envisagés (Geraci et Mazzulla, 2013), rares sont ceux qui ont décrit les réalités auxquelles font face les gens qui tentent de les mettre en œuvre. Afin de combler cette lacune dans nos connaissances, un projet de deux ans, financé par le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada, explorera et documentera le processus de mise en œuvre de tels programmes dans différents contextes. Le projet Designed to Work / Sur mesure pour l'emploi se déploiera dans quatre provinces pour soutenir des sites de mise en œuvre dans l'établissement de programmes intégrés à l'intention des adultes moins alphabétisés. Dans le cadre du projet, on mènera des recherches pour déterminer les conditions propices à l'établissement de programmes intégrés. La recherche exposée dans le présent plan documente les activités associées à la recherche par études de cas.

Objectif de la recherche

Le but de la recherche est d'explorer les conditions qui favorisent l'élaboration et la prestation de programmes intégrés. On utilisera des études de cas pour explorer la façon dont ces programmes sont mis en œuvre. Grâce à une profonde compréhension des processus de mise en œuvre utilisés dans différentes provinces, et en particulier à une analyse inter-cas, nous aborderons la question suivante qui guide la recherche : Quelles sont les conditions propices à l'élaboration et à la prestation de programmes intégrés?

Méthodes

On emploiera une méthode d'étude de cas qualitative portant sur plusieurs cas. Chaque cas reflètera l'expérience vécue par le site lors de la conceptualisation, de la conception, de la planification et de la prestation de programmation intégrée. On a choisi la méthode d'étude de cas pour sa capacité d'illustrer les processus (Merriam, 1998) et de présenter un phénomène dans son ensemble ainsi que « tout le contexte nécessaire pour comprendre le cas » [traduction libre] (Patton, 2002, p. 450). Les études de cas descriptives, telles que les définit Merriam (1998), présentent un compte rendu détaillé des activités de mise en œuvre menées par un site dans leur contexte communautaire et provincial. Les questions et les thèmes soulevés par les études de cas individuelles feront l'objet d'une analyse inter-cas; on s'attend à ce que les leçons apprises grâce à l'examen approfondi de plusieurs sites nous aident à mieux comprendre les conditions favorisant la mise en œuvre de programmes intégrés.

Stratégie d'échantillonnage

Sélection des sites

La direction et le personnel de soutien du RESDAC, en collaboration avec des représentants du gouvernement de chaque province participant au projet Designed to Work/ Sur mesure pour l'emploi, choisiront les huit sites de mise en œuvre qui prendront part au projet. On préparera une étude de cas pour chaque site afin de documenter les activités et les expériences relatives à l'établissement d'un programme intégré.

Au moins cinq études de cas serviront de base à l'analyse inter---cas examinant les conditions de mise en œuvre. Ce nombre permettra d'obtenir assez données pour illustrer le déroulement de la mise en œuvre et cerner les sujets de comparaison dans l'analyse inter-cas (Creswell, 2013). On utilisera un échantillonnage au jugé pour sélectionner les études de cas qui feront partie de l'analyse inter-cas. On les sélectionnera de façon à refléter une certaine diversité, notamment dans la langue de prestation, la taille de la communauté et la province. Les études de cas que l'on inclura dans l'analyse inter-cas seront choisies parmi celles qui seront prêtes au début du printemps 2015.

Échantillon de participants

Les participants et participantes à la recherche[1] seront échantillonnés à partir des sites de mise en œuvre. On les choisira parmi les personnes qui participent à la mise en œuvre, y compris les responsables de la mise en œuvre, la direction des organismes, le personnel de conception de programmes, le personnel de formation, les membres du comité consultatif et le personnel de soutien du RESDAC. Les chercheuses demanderont conseil aux responsables de la mise en œuvre pour veiller à inclure les membres du personnel clés qui ont participé à la mise en œuvre à chaque site. Si plusieurs personnes jouent un rôle semblable à un site donné, on s'efforcera de choisir la personne qui participera à la recherche de façon à obtenir des perspectives variées.

Lettre d'information

Toutes les personnes participant à la mise en œuvre à chaque site du projet prendront part aux activités de recherche dans le cadre de leur entente avec le projet Designed to Work / Sur mesure pour l'emploi du RESDAC. Une lettre d'information (annexe A) sera remise à l'ensemble des participants et participantes à la recherche, en anglais ou en français, pour expliquer l'objectif de l'étude et l'utilisation que l'on fera des données recueillies. Les participants et participantes à la recherche pourront examiner la lettre et demander des clarifications au besoin avant de commencer à participer.

Collecte des données

On utilisera trois techniques de collecte de données : des entrevues individuelles, des entrevues de groupe et la collecte de documents. Le recours à plusieurs sources de données fournira différents renseignements qui permettront de mieux comprendre le processus de mise en œuvre et des difficultés rencontrées à chaque site (Patton, 2002).

[1] Par « participants et participantes à la recherche », on entend les personnes qui seront interrogées afin de recueillir des données pour la rédaction des études de cas. Les personnes apprenantes inscrites aux programmes intégrés ne seront pas interrogées pour les études de cas.

Les entrevues serviront à recueillir de l'information sur l'expérience vécue par les personnes qui participent directement à la mise en œuvre. L'objectif des entrevues consistera à recueillir des données sur les éléments suivants :

- le contexte où a lieu la mise en œuvre;
- la nature du programme mis en œuvre;
- les activités, les expériences et les réflexions personnelles associées aux étapes suivantes :
  - le lancement de la mise en œuvre,
  - la conception du programme,
  - l'élaboration et la prestation du programme,
  - l'évaluation du programme.

On mènera des entrevues semi-structurées à l'aide de guides d'entrevue comprenant des questions et des demandes de précisions (voir l'annexe B). Les données seront recueillies en anglais et en français, selon la préférence des participants et participantes à la recherche. Les entrevues seront menées soit par l'une des deux chercheuses anglophones, soit par un membre francophone de l'équipe de projet dans sa langue maternelle. Les intervieweurs et intervieweuses prendront des notes pendant les entrevues afin de documenter les réponses.

Aussitôt que possible après les entrevues, les intervieweurs et intervieweuses taperont leurs notes d'entrevue, en prenant soin d'inscrire le site de mise en œuvre, la date, l'heure et le nom des participants et participantes aux entrevues. On notera tout renseignement manquant ou mal compris et, après discussion avec les chercheuses, on organisera des entrevues de suivi au besoin.

Des entrevues individuelles seront menées auprès des personnes participant au processus de mise en œuvre, y compris les responsables de la mise en œuvre, la direction des organismes, le personnel de conception de programmes, le personnel de formation et le personnel de soutien du RESDAC. On pourrait trouver d'autres personnes à interroger pendant la période de collecte de données.

Des entrevues de groupe seront menées auprès des membres du comité consultatif afin de comprendre le rôle que le comité a joué dans le processus de mise en œuvre. Les entrevues de groupe viseront à obtenir des renseignements sur les activités du comité consultatif et sur toute décision à laquelle il a pris part.

On recueillera les données d'entrevue en trois cycles auprès des sites de mise en œuvre afin de documenter l'évolution du processus. Deux des trois cycles d'entrevues se feront au téléphone, ainsi que toute entrevue visant à clarifier des réponses ou à recueillir des renseignements manquants. Un cycle d'entrevues se fera en personne pendant les visites sur place.

Le tableau qui suit présente un plan préliminaire des entrevues individuelles et de groupe. Lorsque les efforts de mise en œuvre auront commencé, on produira des horaires de collecte de données pour chaque site de mise en œuvre. Les horaires viseront à nous donner suffisamment de temps pour examiner la plus grande partie du processus de mise en œuvre, allant de la conceptualisation à la prestation et à l'évaluation du programme, tout en laissant assez de temps pour effectuer une analyse inter-cas.

Entrevue	Moment	Méthode	Objectifs	Participants
Cycle 1	Pendant les activités de lancement du projet	Par téléphone, à l'aide des guides d'entrevue 1.1, 1.2 et 1.3	Comprendre le contexte du programme et les motifs pour la mise en œuvre de ce type de programme Identifier et décrire les activités réalisées jusqu'à présent	Entrevues individuelles auprès des personnes suivantes : • le responsable de la mise en œuvre • la direction de l'organisme • le personnel de soutien du RESDAC
Cycle 2	Pendant la conception du programme	En personne, à l'aide des guides d'entrevue 2.1, 2.2 et 2.3	Présenter l'idée derrière le programme intégré Identifier et décrire les activités réalisées jusqu'à présent Explorer les difficultés et les réussites	Entrevue individuelle auprès du responsable de la mise en œuvre Entrevues individuelles ou de groupe auprès de personnes jouant des rôles clés dans la mise en œuvre, p. ex. : • le personnel de conception du programme • le(s) membre(s) du comité consultatif
Cycle 3	Après la prestation du programme	Par téléphone, à l'aide des guides d'entrevue 3.1, 3.2 et 3.3	Décrire le programme intégré Identifier et décrire les activités réalisées jusqu'à présent Explorer les difficultés et les réussites	Entrevue individuelle auprès du responsable de la mise en œuvre Entrevues individuelles auprès de personnes jouant des rôles clés dans la mise en œuvre, p. ex. : • le personnel de formation • le personnel de soutien du RESDAC.

Les documents produits ou utilisés par les sites à l'étude seront recueillis lors des entrevues. Ces documents peuvent comprendre des évaluations des besoins, du matériel de recrutement et des ressources d'apprentissage, telles que du contenu de programme et des évaluations. Ces documents permettront de mieux comprendre les activités réalisées pendant la mise en œuvre et les produits de la mise en œuvre. Les chercheuses veilleront à ce que tous les documents soient bien datés et étiquetés.

Analyse des données

Toutes les activités d'analyse de données se feront en anglais. Les notes d'entrevue et les documents recueillis en français seront traduits en anglais par un traducteur qualifié avant l'analyse de données.

Études de cas

Les données d'entrevue et les documents recueillis auprès de chaque site de mise en œuvre seront analysés de façon à produire des études de cas individuelles décrivant l'expérience de mise en œuvre de chaque site. L'une des deux chercheuses assumera la responsabilité principale pour chaque étude de cas. Cela comportera l'examen, l'organisation et le codage des données, ainsi que la rédaction de l'étude de cas.

Les données d'entrevues seront codées de façon à indiquer les événements, les difficultés et les réussites de la mise en œuvre. Les documents seront codés de façon à indiquer les événements de mise en œuvre auxquels ils se rapportent. La chercheuse examinera les diverses perspectives et expériences vécues par rapport aux événements qui se sont déroulés pendant le processus de mise en œuvre. Les données serviront à fournir des détails descriptifs sur la chronologie de la mise en œuvre, le contexte où a eu lieu la mise en œuvre et une description du programme intégré qui a été mis en œuvre.

On utilisera les codes de l'étude de cas pilote (Équipe d'alphabétisation Nouvelle-Écosse) pour commencer à analyser les données. Ces codes ont été établis par les deux chercheuses et assureront une certaine uniformité dans le codage des nouvelles données. Par la suite, les chercheuses travailleront ensemble afin de corroborer tous les nouveaux codes ou thèmes qui surviendront.

Afin de vérifier la crédibilité de chaque étude de cas descriptive et de s'assurer qu'elle représente fidèlement les événements, on demandera au responsable de la mise en œuvre et au personnel de soutien du RESDAC d'examiner une ébauche de l'étude de cas. Ces personnes auront été interrogées à plusieurs reprises et seront bien au courant des événements décrits dans l'étude de cas. Conformément à la pratique de recherche recommandée (Patton, 2002; Stake, 1995), on leur donnera l'occasion de suggérer des révisions et on utilisera leurs recommandations pour corroborer les conclusions.

Analyse inter-cas

Pour produire l'analyse inter---cas, on analysera les études de cas afin de cerner les questions et les thèmes associés à la mise en œuvre. Creswell (2013) explique que la recherche par études de cas portant sur plusieurs cas comporte habituellement une exploration des thèmes propres à chaque cas (analyse intra-cas) suivie d'une analyse inter---cas. Les chercheuses travailleront ensemble à identifier et à raffiner les thèmes. Les thèmes peuvent prendre la forme d'événements, de difficultés ou de réussites connus par plus d'un site, ou d'expériences vécues par un seul site qui valent la peine d'être mentionnées. Dans l'analyse inter-cas, on explorera les thèmes dans le but de déterminer les conditions qui favorisent l'élaboration et la prestation de programmes intégrés.

Difficultés

Il a été établi que les difficultés suivantes pourraient influencer les résultats. Dans cette section, on décrit ces difficultés ainsi que les méthodes proposées pour réduire leur incidence.

Respect de l'échéancier du projet

Le projet Designed to Work / Sur mesure pour l'emploi s'échelonnera sur une période de deux ans. Cette période comprend les activités de lancement du projet et la sélection de sites de mise en œuvre francophones et anglophones dans quatre provinces. Ainsi, pour la plupart des sites, la mise en œuvre commencera à compter du sixième mois de la période du projet, ce qui leur laissera 18 mois ou moins pour exécuter l'ensemble du processus de mise en œuvre. Par ailleurs, on aimerait que les études de cas couvrent la majeure partie du processus de mise en œuvre, afin de refléter pleinement l'étendue des activités et des expériences des personnes qui y auront participé.

L'échéancier de la recherche par études de cas dépend fortement de l'échéancier associé à la mise en œuvre (voir l'annexe C). Tout retard dans la sélection des sites ou dans le lancement du processus de mise en œuvre aux sites aura une incidence sur l'échéancier d'élaboration des études de cas. Les retards dans la production des études de cas pourraient à leur tour jouer sur le nombre d'études de cas utilisées dans l'analyse inter-cas et sur la possibilité de les sélectionner au jugé. Des retards importants dans le choix des sites d'étude de cas pourraient nuire à notre capacité de produire les études de cas avant la fin du projet.

Anonymat des sites et des participants

Le contexte dans lequel se déroulera la mise en œuvre devra faire partie des descriptions dans les études de cas. En ce qui concerne la communauté, les lecteurs devront comprendre des caractéristiques comme la taille de la communauté, sa main-d'œuvre locale et sa conjoncture économique. En ce qui concerne le programme, l'histoire de l'organisme participant, les services qu'il offre et la clientèle qu'il sert seront tous des éléments importants pour expliquer sa décision de mettre en œuvre un programme intégré. Ces détails descriptifs pourraient révéler l'identité des programmes ou des organismes à l'étude et pourraient ainsi permettre à certains lecteurs de deviner l'identité des personnes participant à la mise en œuvre. Par conséquent, certaines personnes interrogées pourraient se sentir forcées de minimiser les difficultés par souci que leur expérience projette une image néfaste sur leurs collègues et elles-mêmes. On remédiera à la situation en présentant l'information et les citations de façon anonyme ou en employant un pseudonyme pour identifier les personnes.

Diffusion des résultats

Les huit études de cas seront produites en anglais, traduites en français par un traducteur qualifié et communiquées aux sites de mise en œuvre. On produira ensuite un rapport de recherche renfermant l'analyse inter-cas et les études de cas à l'appui. Le rapport de recherche sera produit en anglais et traduit en français. Il aura comme principal public cible les décideurs et d'autres personnes jouant un rôle dans la prise de décisions. Les conclusions du rapport seront présentées à un forum national et plusieurs forums provinciaux portant sur les programmes intégrés. Le rapport de recherche final sera publié sur le site Web du RESDAC et sera diffusé à grande échelle aux représentants des gouvernements fédéral et provinciaux, et aux organismes de recherche et de formation des adultes.

Références

Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Geraci, K. et Mazzulla, M. (2013). The what & why of integrated programming: A review of the literature. Ottawa, ON: Le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences.

Merriam, S. B. (1998). Case studies as qualitative research. In S. B. Merriam, Qualitative research and case study applications in education (p. 26---43). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Reder, S. (2012). The longitudinal study of adult learning: Challenging assumptions. Montréal: The Centre for Literacy.

Stake, R.E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks, CA: Sage.

Annexe A : Lettre d'information

Titre du projet : Designed to Work / Sur mesure pour l'emploi

Chercheuses principales : Karen Geraci et Marisa Mazzulla

Coordonnatrice du projet : Gabrielle Lopez

Le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) a reçu du financement du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada pour soutenir huit sites de mise en œuvre dans l'établissement de programmes intégrés pour les adultes moins alphabétisés. Le projet Designed to Work / Sur mesure pour l'emploi soutiendra deux sites de mise en œuvre dans chacune des quatre provinces suivantes : le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse, l'Ontario et la Saskatchewan.

Dans le cadre de ce projet, le RESDAC préparera des études de cas qui décrivent les événements et les expériences vécus par les personnes participant à la mise en œuvre à chaque site. Les études de cas serviront à examiner les conditions qui favorisent l'élaboration et la prestation de programmes intégrés.

Afin de préparer les études de cas, on mènera des entrevues auprès des responsables de la mise en œuvre, de la direction des organismes, du personnel de conception de programme, du personnel de formation, des membres du comité consultatif, du personnel de soutien du RESDAC et d'autres personnes clés participant à la mise en œuvre. On recueillera aussi des copies des documents produits ou utilisés par les sites pendant la mise en œuvre. Les données recueillies pour les études de cas seront communiquées uniquement aux membres de l'équipe de projet du RESDAC, et ne seront pas rendues publiques.

Les responsables de la mise en œuvre auront l'occasion d'examiner une ébauche de l'étude de cas de leur site afin de s'assurer qu'elle reflète bien les événements qui se sont déroulés pendant la mise en œuvre.

Les études de cas produites et l'analyse des études de cas seront présentées à un forum national et à plusieurs forums provinciaux portant sur les programmes intégrés. Le rapport de recherche final sera publié sur le site Web du RESDAC et sera diffusé à grande échelle aux représentants des gouvernements fédéral et provinciaux et aux organismes de recherche et de formation des adultes. Les sites de mise en œuvre seront nommés dans les études de cas et dans l'analyse inter---cas; par contre, on s'efforcera de protéger l'anonymat des personnes qui participeront à la mise en œuvre à chaque site.

Si vous avez des questions sur le projet de recherche, veuillez communiquer avec Gabrielle Lopez, coordonnatrice du projet, par téléphone au 1 888-906-5666, poste 7, ou par courriel à projets-gl@resdac.net.

Annexe B : Ébauche des outils de collecte de données

Avant de mener une entrevue, l'intervieweur ou l'intervieweuse devrait faire ce qui suit :

- commencer par remercier le participant ou la participante d'avoir bien voulu lui accorder du temps pour l'entrevue;
- si c'est la première fois qu'il ou elle rencontre cette personne :
  - se présenter et indiquer son rôle,
  - expliquer que le but de l'entrevue est de recueillir des renseignements pour comprendre le processus de mise en œuvre, y compris les événements, les difficultés et les réussites,
  - repasser le contenu de la lettre d'information;
- expliquer que l'entrevue est privée et que seuls les membres de l'équipe de projet du RESDAC saura ce que la personne interrogée aura dit;
- confirmer que le nom de la personne interrogée ne sera pas utilisé;
- signaler que la personne interrogée n'est pas obligée de répondre aux questions ou de fournir les renseignements qu'elle n'est pas à l'aise de communiquer;
- mentionner qu'étant donné la nature innovatrice et révolutionnaire de l'approche mise en œuvre il faut s'attendre à rencontrer des difficultés;
- expliquer qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'on recherche seulement une description des expériences et de la perspective de la personne interrogée.

Guide d'entrevue 1.1 : Responsable de la mise en œuvre

Contexte du programme

1. Pouvez-vous décrire les programmes et les services que votre organisme offre à l'heure actuelle?
   - Demander des précisions sur les clientèles cibles, les clientèles servies, le financement, les partenariats
2. Comment décririez-vous la communauté où vous offrez vos services?
   - Demander des précisions sur la population de la communauté, l'économie et la main-d'œuvre, les organismes offrant des services complémentaires ou concurrents
3. Pouvez-vous me dire ce qui a mené votre organisme à décider d'offrir un programme intégré?
   - Demander des précisions sur le contexte communautaire ou provincial, les besoins des personnes apprenantes

Processus de mise en œuvre

4. Pouvez-vous m'indiquer toutes les personnes et tous les organismes qui participent à la mise en œuvre?
   - Demander des précisions sur leurs rôles, leurs responsabilités, la collaboration entre les personnes ou les groupes
5. Pouvez-vous me dire quel est votre rôle dans le processus de mise en œuvre?
   - Demander des précisions sur leurs activités et leurs responsabilités
6. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui se sont bien déroulés?
   - Demander des précisions sur les réussites se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les réussites mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
7. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui ont été difficiles?
   - Demander des précisions sur les difficultés se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les difficultés mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)

Guide d'entrevue 1.2 : Direction de l'organisme

Contexte du programme

1. Pouvez-vous décrire les programmes et les services que votre organisme offre à l'heure actuelle?
   - Demander des précisions sur les clientèles cibles, les clientèles servies, le financement, les partenariats
2. Comment décririez-vous la communauté où vous offrez vos services?
   - Demander des précisions sur la population de la communauté, l'économie et la main-d'œuvre, les organismes offrant des services complémentaires ou concurrents
3. Pouvez-vous me dire ce qui a mené votre organisme à décider d'offrir un programme intégré?
   - Demander des précisions sur le contexte communautaire ou provincial, les besoins des personnes apprenantes
4. Qui a participé à la décision d'offrir un programme intégré?
   - Demander des précisions sur la participation du conseil d'administration, d'autres organes directeurs

Processus de mise en œuvre

5. Pouvez-vous me dire quel est votre rôle dans le processus de mise en œuvre?
   - Demander des précisions sur leurs activités et leurs responsabilités
6. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui se sont bien déroulés?
   - Demander des précisions sur les réussites se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les réussites mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
7. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui ont été difficiles?
   - Demander des précisions sur les difficultés se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les difficultés mentionnées

Guide d'entrevue 1.3 : Personnel de soutien du RESDAC

Processus de mise en œuvre

1. Pouvez-vous me dire quel est votre rôle dans le processus de mise en œuvre?
    - Demander des précisions sur leurs activités, leurs responsabilités et leurs activités avant le début de la mise en œuvre
2. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui se sont bien déroulés?
    - Demander des précisions sur les réussites se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, communications)
    - Demander des précisions sur les raisons derrière les réussites mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
3. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui ont été difficiles?
    - Demander des précisions sur les difficultés se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, communications)
    - Demander des précisions sur les raisons derrière les difficultés mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)

Guide d'entrevue 2.1 : Responsable de la mise en œuvre

Modèle de programme intégré

1. Veuillez décrire le programme intégré que vous travaillez à concevoir.
   - Demander des précisions sur la profession visée, la clientèle cible, l'horaire, les compétences abordées, la dotation en personnel, les pratiques d'évaluation

Processus de mise en œuvre

2. Pouvez-vous m'indiquer toutes les personnes et tous les organismes qui participent à la mise en œuvre à cette étape?
   - Demander des précisions sur leurs rôles, leurs responsabilités, la collaboration entre les personnes ou les groupes
3. Pouvez-vous me dire quel est votre rôle dans le processus de mise en œuvre depuis notre dernière entrevue?
   - Demander des précisions sur leurs activités et leurs responsabilités
4. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui se sont bien déroulés?
   - Demander des précisions sur les réussites se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les réussites mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
5. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui ont été difficiles?
   - Demander des précisions sur les difficultés se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les difficultés mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)

Guide d'entrevue 2.2 : Personnel de conception du programme

Modèle de programme intégré

1. Veuillez décrire le programme intégré que vous travaillez à concevoir.
    - Demander des précisions sur la profession visée, la clientèle cible, l'horaire, les compétences abordées, la dotation en personnel, les pratiques d'évaluation

Processus de mise en œuvre

2. Pouvez-vous me dire quel est votre rôle dans le processus de mise en œuvre?
    - Demander des précisions sur leurs activités et leurs responsabilités
3. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui se sont bien déroulés?
    - Demander des précisions sur les réussites se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, communications)
    - Demander des précisions sur les raisons derrière les réussites mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
4. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui ont été difficiles?
    - Demander des précisions sur les difficultés se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, communications)
    - Demander des précisions sur les raisons derrière les difficultés mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)

Guide d'entrevue 2.3 : Membre(s) du comité consultatif

Contexte du programme

1. Pouvez-vous décrire les programmes et les services que votre organisme offre à l'heure actuelle?
   - Demander des précisions sur les clientèles cibles, les clientèles servies, le financement, les partenariats
2. Qu'est-ce qui vous a mené à faire partie du comité consultatif?

Processus de mise en œuvre

3. Pouvez-vous me dire quel est votre rôle dans le processus de mise en œuvre?
   - Demander des précisions sur leurs activités et leurs responsabilités à toutes les étapes
4. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui se sont bien déroulés?
   - Demander des précisions sur les réussites se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les réussites mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
5. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui ont été difficiles?
   - Demander des précisions sur les difficultés se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., analyse des besoins, établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les difficultés mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
6. Qu'avez-vous appris de votre expérience de mise en œuvre?

Guide d'entrevue 3.1 : Responsable de la mise en œuvre

Modèle de programme intégré

1. Veuillez décrire le programme intégré.
   - Demander des précisions sur la profession visée, la clientèle cible, l'horaire, les compétences abordées, la dotation en personnel, les pratiques d'évaluation
2. Qu'est-ce qui distingue ce programme des autres que vous avez offerts par le passé?

Processus de mise en œuvre

3. Pouvez-vous m'indiquer toutes les personnes et tous les organismes qui participent à la mise en œuvre à cette étape?
   - Demander des précisions sur leurs rôles, leurs responsabilités, la collaboration entre les personnes ou les groupes
4. Pouvez-vous me dire quel est votre rôle dans le processus de mise en œuvre depuis notre dernière entrevue?
   - Demander des précisions sur leurs activités et leurs responsabilités
5. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui se sont bien déroulés?
   - Demander des précisions sur les réussites se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, prestation, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les réussites mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
6. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui ont été difficiles?
   - Demander des précisions sur les difficultés se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, prestation, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les difficultés mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
7. Qu'avez-vous appris de votre expérience de mise en œuvre?

Guide d'entrevue 3.2 : Personnel de formation

Modèle de programme intégré

1. Veuillez décrire le programme intégré.
   - Demander des précisions sur la profession visée, la clientèle cible, l'horaire, les compétences abordées, la dotation en personnel, les pratiques d'évaluation
2. Qu'est-ce qui distingue ce programme des autres que vous avez offerts par le passé?

Processus de mise en œuvre

3. Pouvez-vous me dire quel est votre rôle dans le processus de mise en œuvre?
   - Demander des précisions sur leurs activités et leurs responsabilités à toutes les étapes
4. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui se sont bien déroulés?
   - Demander des précisions sur les réussites se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, prestation, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les réussites mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
5. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui ont été difficiles?
   - Demander des précisions sur les difficultés se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, prestation, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les difficultés mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
6. Qu'avez-vous appris de votre expérience de mise en œuvre?

Guide d'entrevue 3.3 : Personnel de soutien du RESDAC

Processus de mise en œuvre

1. Pouvez-vous me dire quel est votre rôle dans le processus de mise en œuvre depuis notre dernière entrevue?
   - Demander des précisions sur leurs activités et leurs responsabilités à toutes les étapes
2. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui se sont bien déroulés?
   - Demander des précisions sur les réussites se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, prestation, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les réussites mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)
3. Pouvez-vous m'indiquer les aspects de la mise en œuvre qui ont été difficiles?
   - Demander des précisions sur les difficultés se rapportant aux activités auxquelles ils ont participé directement (p. ex., établissement de partenariats, conception, dotation en personnel, prestation, communications)
   - Demander des précisions sur les raisons derrière les difficultés mentionnées (p. ex., information, ressources, politiques)

Annexe C : Plan de travail

L'échéancier suivant indique la date de fin cible pour les activités de collecte et d'analyse de données. Cet échéancier permet d'effectuer l'analyse inter-cas et la rédaction du rapport entre avril 2015 et juin 2015.

Après la sélection des sites de mise en œuvre, on préparera un horaire indiquant quand on recueillera les données auprès de chacun des sept sites de mise en œuvre qui restent. On s'efforcera d'échelonner les activités de collecte de données de façon à réserver assez de temps pour l'analyse des données et la préparation des études de cas.

Activité	Date de fin cible de l'activité pour inclure l'étude de cas dans l'analyse inter-cas	Date de fin cible de l'activité pour produire l'étude de cas avant la fin du projet
Premier cycle d'entrevues et de collecte de documents mené pendant les activités de lancement du projet par les sites de mise en œuvre	Sept. 2014	Janv. 2015
Deuxième cycle d'entrevues et de collecte de documents mené pendant la conception du programme intégré par les sites de mise en œuvre	Nov. 2014	Mars 2015
Troisième cycle d'entrevues et de collecte de documents mené pendant la prestation du programme intégré par les sites de mise en œuvre	Févr. 2015	Juin 2015
Analyse des données et élaboration des études de cas	Avril 2015	Sept. 2015

ANNEXES 7 – Études de cas

7A. Étude de cas : Ontario

22 octobre 2015 – version 2

Introduction

En matière d'éducation, les propositions destinées aux adultes moins alphabétisés ou possédant des compétences langagières limitées prennent trop souvent la forme de programmes isolés, alignés avec des objectifs de financement particuliers. En revanche, les programmes intégrés offrent l'occasion de joindre les programmes et les services de manière signifiante et efficace, afin de mieux satisfaire aux besoins des personnes apprenantes plutôt qu'à ceux des établissements.

Bien que certains aient documenté la nature des programmes intégrés et ce pourquoi ils méritent considération, on s'est peu attardé à décrire la réalité des personnes qui tentent de les mettre en œuvre[1]. Afin de combler ces lacunes sur le plan des connaissances, on a initié un projet de deux ans, financé par le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada. Ce projet, *Designed to Work/ Sur mesure pour l'emploi*, a exploré et consigné le processus entourant la mise en œuvre de tels programmes dans différents contextes. L'initiative s'est déployée dans quatre provinces afin de soutenir des sites de mise en œuvre où les gens du milieu tentaient d'implanter des programmes intégrés destinés aux adultes moins alphabétisés. Dans le cadre du projet, on trouvait également une composante recherche qui avait pour but de mieux cerner les conditions propices à la création de programmes intégrés. Les études de cas ont servi à examiner la manière dont ces programmes ont été mis sur pied.

Méthodologies de recherche

On a eu recours à deux techniques de collecte de données afin de recueillir des renseignements auprès de *Job Skills*, le site de mise en œuvre sur lequel repose cette étude de cas : des entrevues individuelles et une revue documentaire. Une chercheuse était chargée de la collecte et de l'analyse des données. La chercheuse a mené des entrevues semi-structurées à l'aide des guides d'entrevue préétablis, se servant par la suite des codes élaborés lors de la rédaction de l'Étude de cas 1 pour analyser les données.

Trois entrevues ont été réalisées en novembre 2014, alors que les activités d'amorce du projet prenaient place :

- Une entrevue en personne auprès de la personne chargée de la mise en œuvre
- Une entrevue téléphonique auprès de la direction générale
- Une entrevue téléphonique auprès de l'équipe de soutien andragogique du RESDAC

Cinq entrevues ont été réalisées en juin et en juillet 2015, au début de l'étape de conception du programme :

- Une entrevue téléphonique auprès de la personne chargée de la mise en œuvre
- Quatre entrevues téléphoniques auprès de personnes représentant le comité d'encadrement

[1] Voir le rapport du RESDAC, *La programmation intégrée : Une revue de la littérature,* par Geraci et Mazzulla (2013).

Les entrevues ont été complétées par des mises à jour téléphoniques de la part de la personne chargée de la mise en œuvre, habituellement tenues une fois par mois. Les mises à jour téléphoniques étaient planifiées ponctuellement afin de se tenir mutuellement au fait des activités de mise en œuvre.

Le personnel de *Job Skills* a passé en revue cette étude de cas pour y apporter des corrections et des clarifications ou pour fournir plus de détails sur le contenu, le cas échéant.

Cette étude de cas porte sur l'ensemble des activités associées à tous les aspects du processus de mise en œuvre entrepris par *Job Skills* et leurs partenaires entre octobre 2014 et août 2015. Au moment de rédiger ces lignes, le montage andragogique et l'élaboration du curriculum sont en cours et on est à la recherche de financement permettant la prestation du programme. On prévoit que le programme *Aide en alimentation* [*Food Service Worker*] soit offert au début de 2016.

Étude de cas

Description de l'initiative

Le programme *Aide en alimentation* développé par *Job Skills* est conçu pour aider les personnes apprenantes à perfectionner les compétences techniques, génériques et langagières (en anglais) requises pour qu'elles maintiennent un emploi dans le secteur des soins de santé, ainsi que les habiletés liées à la recherche d'emploi leur permettant d'obtenir un poste. Le programme est destinée aux femmes sud-asiatiques de la région de Markham qui n'auraient pas autrement l'occasion de profiter de formation axée sur un secteur spécifique d'emploi. Les personnes apprenantes diplômées du programme recevront un certificat d'*Aide en alimentation* les autorisant à travailler dans le milieu des soins de santé.

Le programme sera offert à temps plein, en face à face, les personnes apprenantes étant présentes de 8 h 30 à 15 h 30 à tous les jours, pendant environ cinq mois. On prévoit que l'enseignement en classe soit complété par de la formation pratique (p. ex. des laboratoires, des simulations, des projets), de l'observation et un stage en milieu de travail. Le nombre de participantes est fixé à 20.

Le nouveau programme est un exemple de programme intégré par lequel toutes les compétences requises pour réussir en emploi sont perfectionnées simultanément. Il repose en outre sur un modèle de prestation permettant l'intégration des ressources financières et andragogiques des partenaires; plusieurs organisations ont mis en commun des ressources financières et quatre organisations ont accepté de collaborer à la prestation de diverses composantes de la formation.

Contexte

Job Skills offre des services de soutien à l'emploi et d'aide aux entreprises dans dix sites de la région de York, Bradford West, Gwillimbury, Halton, Peel et Toronto. La clientèle est notamment composée d'individus sans emploi à la recherche de travail et de personnes intéressées à créer leur propre entreprise. Comme l'explique l'une des personnes interviewées, « *Chez Job Skills, nous nous attardons à rehausser le potentiel des individus dans leurs communautés, à ce qu'ils soient les meilleurs qu'ils puissent être et à ce qu'ils réalisent leurs objectifs* ».

La division des services aux nouveaux arrivants est vouée à traiter des besoins particuliers des nouveaux arrivants et des immigrants s'établissant au Canada qui souhaitent intégrer le marché du travail canadien. Faisant partie de la division des services aux nouveaux arrivants, *Job Skills* offre des programmes dans cinq Centres d'accueil pour les immigrants [*Welcome Centres*] de la région de York[2]. On gère également le *Markham North Welcome Centre*, le lieu choisi pour offrir le programme intégré. Selon une personne interviewée, « *La région de York grandit à un rythme remarquable* », Markham attirant un très grand nombre de nouveaux arrivants.

Activités d'amorce

Dans le cadre du projet *Designed to Work/Sur mesure pour l'emploi*, les sites de mise en œuvre sont déterminés à l'aide des avis de représentants du gouvernement provincial. *Job Skills* a été aiguillé vers l'équipe du projet par un autre fournisseur de services local parce que l'organisme a acquis une bonne réputation quant à l'offre de solides services d'aide à l'emploi.

Aux yeux de *Job Skills*, la portée nationale du projet représente un moyen pour le personnel d'apprendre des autres. De plus, les gens de *Job Skills* estiment que les activités du projet leur donneront l'occasion d'échanger avec des représentants gouvernementaux sur la mise en place de nouveaux modèles de financement. Ils jugent utile de déterminer de nouvelles façons de considérer la prestation de services, surtout parce que leur expérience a prouvé tous les avantages dont peuvent tirer profit les clients quand on travaille de manière collaborative avec divers partenaires. La clientèle typique des Centres d'accueil pour immigrants reçoit des services, de l'aiguillage et des plans d'action fondés sur les résultats obtenus lors d'une évaluation rigoureuse des besoins. Les plans d'action aident les clients à accéder aux services et au soutien offerts simultanément par de multiples agences. À l'instar des programmes intégrés, le modèle des Centres d'accueil propose un guichet unique aux nouveaux arrivants dans le domaine de la formation aux adultes.

Les besoins des clients jouent un rôle crucial dans la décision de *Job Skills* de mettre en œuvre un programme intégré. Le personnel du *Markham North Welcome Centre* a décelé qu'un grand nombre de femmes sud-asiatiques qui fréquentent le Centre d'accueil ne possèdent pas les compétences langagières minimales requises pour participer aux programmes de formation existants. Une personne interviewée explique : « *C'est frustrant parce qu'il y a des limites à ce que je peux faire pour elles* ». On estime dès lors que la programmation intégrée représente une bonne alternative qui permettrait d'élargir la gamme de services offerts par *Job Skills*, dans un effort visant à satisfaire aux besoins d'un groupe bénéficiant de peu de services.

Une employée est affectée à titre de responsable de la mise en œuvre, à raison de deux jours par semaine, tout au long du projet. L'équipe de gestion de *Job Skills* lui a offert une orientation initiale. Dans le cadre du projet *Designed to Work/Sur mesure pour l'emploi*, l'équipe de soutien andragogique du RESDAC répond aux questions et fournit de l'aide quant à la mise en œuvre par le truchement de rencontres téléphoniques tenues à toutes les deux semaines.

[2] Les Centres d'accueil pour immigrants ne se trouvent qu'en Ontario. Ils abritent cinq agences centrales qui offrent une gamme de services complémentaires aux nouveaux arrivants, y compris des cours d'anglais, des services de soutien à l'emploi, des services d'information sur la reconnaissance des acquis, des services d'aide à l'établissement et des services de garde, incluant également des services destinés aux jeunes, aux femmes et aux personnes âgées. En outre, les Centres d'accueil établissent des partenariats avec des agences et des organisations qui offrent d'autres services complémentaires comme Ontario au travail, Service Canada et les services communautaires d'aide juridique et de counseling familial. Chaque Centre d'accueil est exploité et géré par l'une des agences de services centrales.

Identification des besoins

Les activités d'identification des besoins sont initiées peu de temps après que *Job Skills* ait accepté de faire partie du projet *Designed to Work/Sur mesure pour l'emploi*.

Les gens de *Job Skills* ont sélectionné le groupe cible en tenant compte des groupes de nouveaux arrivants à qui on offrait peu de services à ce moment. On conclut que les femmes sud-asiatiques qui fréquentent le Centre d'accueil ne possèdent pas suffisamment d'habiletés en anglais pour suivre les programmes existants de formation menant vers l'emploi. Ainsi, on estime que ce groupe est tout à fait pertinent.

Initialement, on examine trois types d'emplois possibles, tous considérés comme attrayants et accessibles au groupe cible : entretien ménager dans les hôtels, manutention des aliments et éducation à la petite enfance. L'un des principaux critères menant au choix de la profession porte sur la mesure dans laquelle il existe bel et bien un besoin de main-d'œuvre dans le type de poste donné. On a échangé avec les employeurs à ce sujet. Comme l'indique la personne chargée de la mise en œuvre, « *Selon moi, ça n'a pas de sens de former des gens dans des secteurs où il n'y a pas d'emplois* ». Qui plus est, le personnel de *Job Skills* souhaite sélectionner une profession qui offre des salaires raisonnables et qui mène à une certification reconnue par l'industrie, que le groupe cible peut réussir à obtenir. La certification est essentielle puisqu'elle confère aux personnes apprenantes un avantage concurrentiel lorsqu'elles sont à la recherche d'emploi.

Après discussions et délibérations avec l'équipe de soutien andragogique du RESDAC, les éventuels partenaires et les membres du comité d'encadrement, les gens de *Job Skills* prennent la décision de concevoir un programme pour former des aides en alimentation dans le milieu des soins de santé. Cette profession est choisie en raison du taux d'emploi élevé, de salaires supérieurs à la moyenne et des horaires de travail relativement attrayants. Une revue des programmes existants révèle que plusieurs collèges de la région offrent de la formation destinée aux aides en alimentation. Cependant, la formation est conçue pour les individus possédant de bonnes compétences en anglais et dont les compétences génériques sont bien développées. Les gens de *Job Skills* ont aussi déterminé qu'un collège local semble davantage disposé à adapter son programme au groupe cible et à octroyer tout de même le certificat convoité. Tous ces éléments réunis font en sorte que la profession choisie satisfaisait à tous les critères de *Job Skills* dans le cadre de ce projet.

La personne chargée de la mise en œuvre sollicite les conseils sur la manière de mobiliser les employeurs, en approchant les agences qui ont récemment offert des programmes liés à un type d'emploi précis. Par la suite, le personnel de *Job Skills* entre en contact avec les employeurs afin de leur décrire le programme prévu et de planifier les entrevues et les séances d'observation. Le personnel visite deux lieux de travail afin de prendre connaissance des exigences associées aux emplois. On dirige des entrevues avec les préposés au service d'alimentation et leurs gestionnaires, en plus d'observer les travailleurs alors qu'ils effectuent leurs tâches.

Suivant la fin des entrevues et des observations, l'équipe du RESDAC réalise une analyse langagière à l'aide des renseignements recueillis lors des visites sur les sites de travail et produit des données relatives à la profession. L'analyse langagière a servi à déterminer, à analyser et à cataloguer les tâches associées à la lecture, à l'écriture, à l'écoute et à l'expression orale que doivent accomplir les préposés au service d'alimentation en milieu de soins de santé. Cette analyse contribue à établir le niveau minimal de compétences langagières permettant d'accéder au programme intégré de *Job Skills* et à nourrir les efforts entourant l'élaboration du curriculum.

Comité d'encadrement et développement de partenariats

L'identification des besoins et le développement de partenariats se déroulent au même moment. Pour la plupart, les individus et les organisations identifiés comme partenaires pouvant soutenir l'initiative sont invités à siéger au comité d'encadrement.

Job Skills est à la recherche de partenaires qui peuvent mettre l'épaule à la roue dans toutes les étapes du processus, soit l'identification des besoins, la conception et la prestation du programme, et qui peuvent également apporter leur expertise et leurs ressources financières au projet. On approche les employeurs, les organisations de développement économique, les fournisseurs de services éducatifs, les agences de service social et les conseils de planification de la main-d'œuvre.

Pour ce qui est des membres du comité d'encadrement, les gens de *Job Skills* visent des personnes occupant des postes décisionnels au sein leurs organisations respectives. La plupart des partenaires initiaux sont identifiés à partir de relations déjà existantes. Les membres supplémentaires sont invités alors que se déroulent les activités entourant l'identification des besoins et la mise en œuvre. Voici la composition du comité d'encadrement :

- Gestionnaire du Centre d'accueil, gestionnaires des services d'aide à l'emploi et direction générale de *Job Skills*
- Gestionnaire du programme d'anglais langue seconde d'un conseil scolaire local
- Superviseur de l'aide au revenu et à l'emploi de la municipalité
- Superviseur du personnel dans un centre de soins de longue durée
- Une personne représentant une organisation nationale de recherche appliquée
- Une personne chargée du développement de programmes dans une organisation provinciale de littératie
- Gestionnaire d'une organisation offrant des services à la communauté sud-asiatique
- Une personne détenant une chaire dans un collège communautaire offrant de la formation destinée aux aides en alimentation
- Gestionnaire d'un fournisseur de services aux immigrants qui livre de la formation en matière d'aptitudes à la vie quotidienne

Les membres du comité d'encadrement ont diverses raisons les incitant à participer à l'initiative. La motivation la plus répandue consiste à ce qu'ils reconnaissent à l'initiative le potentiel de servir des individus ayant des besoins sur le plan de la formation, de traiter des lacunes en matière d'éducation et de formation, en plus de satisfaire aux besoins de main-d'œuvre du marché du travail.

Le comité d'encadrement tient des rencontres environ une fois par mois. Les réunions permettent à *Job Skills* de décrire les éventuels avantages des programmes intégrés et aux partenaires de partager leur expérience, de mettre à profit leur expertise et d'influencer le processus de mise en œuvre. Ainsi, les membres participent aux discussions et aux décisions portant sur les perspectives d'emplois, le choix de la profession, la portée du projet, les cibles, la présélection, les critères d'admissibilité, sans compter le développement de partenariats, la formation en compétences génériques, en habiletés langagières et les exigences liées à la profession.

Les membres du comité aident à identifier des partenaires supplémentaires qui pourraient fournir du personnel en matière de formation et d'élaboration de curriculum; ils mettent également en lumière d'autres projets, ressources et sources de financement qui pourraient aider *Job Skills* à lancer l'initiative. L'apport des membres a pris plusieurs formes, à l'extérieur des réunions du comité. Certains ont investi des ressources financières dans l'initiative, alors que d'autres ont identifié d'éventuels partenaires chez les employeurs. Les partenaires du secteur de l'éducation ont librement partagé leur curriculum aux fins de revue et d'analyse. L'expérience de *Job Skills* à travailler avec de multiples intervenants et les relations existantes entre les partenaires ont contribué à un climat de travail constructif et à la tenue de réunions cordiales.

Bien que l'engagement des membres du comité d'encadrement ait été crucial aux réalisations, leurs efforts ne sont pas dénués de défis. L'intégration de nouveaux partenaires à la structure du comité d'encadrement, alors que le projet évolue, correspond aux besoins de l'initiative. Cependant, cette situation exige que le comité prenne le temps de fournir un aperçu de la raison d'être et des objectifs poursuivis par le projet à chaque fois qu'un nouveau partenaire se joint au comité. Le personnel de *Job Skills* et les membres du comité d'encadrement ont indiqué qu'il était parfois difficile de trouver le temps de participer aux réunions et d'accomplir les activités liées au projet, compte tenu de leurs horaires déjà très chargés. Ajoutons que l'exercice visant à dénicher des partenaires adéquats dans le secteur d'emploi visé s'est avéré un défi tout au long du processus de mise en œuvre. Certains membres du personnel d'établissements de soins de longue durée et des fournisseurs de services alimentaires qui emploient des aides en alimentation ont exprimé un certain intérêt à l'égard du projet. Cependant, le soutien formel au niveau corporatif ne s'est pas matérialisé. Les employeurs hésitaient à investir dans un programme de formation destiné aux nouveaux employés. Comme l'explique un membre du comité d'encadrement, « *Le défi… et cela ne concerne en rien ce projet particulier puisque c'est le cas de tous les projets… tient au fait qu'il est très difficile de susciter l'adhésion des employeurs*. »

Montage andragogique

Conception du programme de formation

Après que furent déterminés la clientèle cible et la profession, et que les partenaires qui allaient livrer la formation aient choisi de s'engager, les activités relatives à la conception du programme débutent sans tarder.

Le programme *Aide en alimentation* est conçu de sorte à intégrer de la formation en compétences langagières (anglais comme langue seconde), de la formation en compétences techniques et de la formation en compétences génériques, aussi nommées compétence en employabilité, tout ceci en s'assurant que les personnes apprenantes sauront en bout de ligne répondre aux attentes et normes des employeurs. De plus, on ajoute les compétences en recherche d'emploi pour aider les participantes à profiter des occasions qui leur sont présentées. On prévoit que le programme offre plus d'heures d'enseignement qu'un programme collégial habituel afin de traiter de tous les besoins de la clientèle cible en matière de compétences. Ce temps supplémentaire sera alloué en partie aux activités d'apprentissage pratiques (p. ex. les laboratoires, les simulations, les projets), aux visites en milieu de travail et aux stages d'une durée assez longue. Ces changements ont été suggérés par les employeurs, suivant leurs expériences auprès d'individus diplômés des programmes d'*Aide en alimentation*. Ces modifications correspondaient également aux points de vue des membres du comité d'encadrement; ils ont insisté sur le fait que les placements en milieu de travail préparent plus adéquatement les participants à occuper le poste.

Les diverses composantes du programme doivent être livrées par différents fournisseurs de services et établissement d'éducation. *Job Skills* ainsi qu'une organisation de services aux immigrants prévoient concevoir et offrir de la formation en recherche d'emploi, des services d'aide à l'emploi et de la formation en compétences génériques spécifiques à la profession. Le conseil scolaire partenaire est disposé à offrir de la formation en anglais langue seconde liés spécifiquement à la profession et le collège offrira la formation technique destinée aux aides en alimentation approuvée par le ministère de la Santé. L'apport du collège permet aux participantes de recevoir un certificat, une composante essentielle du programme *Aide en alimentation* offert par *Job Skills* et ses partenaires. En outre, on sollicite les employeurs locaux afin qu'ils mettent leur site à la disposition du programme pour les visites d'observation et les stages d'intégration en milieu de travail.

Initialement, un sous-groupe composé de membres du comité d'encadrement tient une rencontre afin de discuter des questions entourant la conception du programme, notamment des critères d'admissibilité. Plus tard, on crée un comité de travail chargé de mener à bien les activités associées à la conception du programme. Ce groupe de travail réunit des formateurs provenant des organisations partenaires. Leurs efforts sont guidés par la théorie et la pratique mises de l'avant en éducation et en apprentissage des adultes.

Le groupe de travail procède tout d'abord à l'examen critique de la formation technique offerte par le collège afin de cerner les moyens d'y intégrer les compétences génériques et les compétences langagières. On investit également des efforts à peaufiner les protocoles d'évaluation afin que les activités d'évaluation reflètent plus adéquatement la manière dont les participantes devraient mettre en application leurs compétences et leurs connaissances lorsqu'elles sont en emploi. Au moment de rédiger ce rapport, le groupe de travail est à déterminer la manière dont l'intégration des compétences se déroulera. Les partenaires de prestation sont prêts à livrer la formation selon leurs expertises respectives. Il reste à déterminer comment élaborer la formation de telle sorte que les diverses compétences puissent être développées de manière intégrée, plutôt que par des cours distincts offerts en silo.

Des discussions ont lieu sur la question d'intégrer au programme le cadre et la méthodologie d'évaluation de l'*Employability Skills Assessment Tool* (ESAT)[3]. Cet ajout illustre toute l'importance des compétences génériques, à titre de déterminant clé du succès des participantes. En décrivant les résultats obtenus dans le cadre d'un programme précédent de formation d'*Aide en alimentation*, un membre du comité d'encadrement rapporte que le manque de professionnalisme chez les apprenants a généré plus de défis que prévu.

Dans une large mesure, la conception collaborative du programme et l'intégration de services de formation provenant de différents fournisseurs de services sont perçues comme une transformation de la manière de travailler habituelle des partenaires. Un membre du personnel de *Job Skills* s'exprime ainsi : « *Je suis très satisfait de niveau d'engagement et de la volonté de faire les choses différemment* ». En dépit de ces résultats positifs, il n'a pas toujours été facile d'équilibrer les besoins et les différents points de vue. Par exemple, lorsqu'il s'est agi de fixer un nombre cible de participantes, tout en tenant compte de la nature du programme et des restrictions financières auxquelles font face les partenaires de prestation. Le fait de créer un horaire qui permette l'enseignement des compétences langagières et des compétences génériques tout au long du programme exige que les formateurs acceptent de n'être employés que pendant quelques heures par semaine. Par surcroît, la durée du programme et des stages doit tenir compte des besoins et des restrictions des partenaires, des participantes et des employeurs.

[3] Le système ESAT (Employability Skills Assessment Tool) comporte un cadre destiné au développement et à l'évaluation de compétences liées à l'employabilité. Il est disponible par le truchement de Futureworx, Truro, Nouvelle-Écosse à : http://futureworx.ca/content/esat.

Ressources

Les efforts de mise en œuvre sont initiés à l'aide de fonds provenant du projet du RESDAC *Designed to Work/Sur mesure pour l'emploi*. *Job Skills* alloue des fonds pour relever la personne chargée de la mise en œuvre de son poste actuel, à raison de deux jours par semaine pendant toute la durée du projet.

Les ressources sont mises en commun par *Job Skills* et les partenaires. *Job Skills* couvre le temps de gestion consacré à l'initiative. On prévoit couvrir les activités de marketing et d'évaluation, les services de recherche d'emploi et de maintien en emploi, l'espace en classe et le soutien technique. L'organisation que représente un membre du comité d'encadrement accepte de couvrir les frais de l'un des partenaires de formation, de payer les frais d'inscription au collège pour les participantes admissibles et d'offrir du soutien en nature visant à obtenir des stages en milieu de travail. Un autre s'est engagé à couvrir les coûts d'un formateur en compétences langagières qui élaborerait et livrerait une formation adaptée à la profession. Un membre du comité d'encadrement a offert des services-conseils sur les besoins culturels et linguistiques de la clientèle cible. Un autre membre prévoit aider à trouver des sites de stages parmi les établissements de soins de longue durée locaux.

L'équipe de soutien andragogique du RESDAC a soutenu la personne chargée de la mise en œuvre alors qu'elle animait des activités d'identification des besoins, gérait le développement des partenariats et menait les activités de conception du programme. On a également eu recours à l'expertise de l'équipe du projet du RESDAC pour animer les rencontres du groupe de travail et réaliser l'analyse langagière.

Bien que *Job Skills* ait été en mesure de mettre en commun les fonds de divers partenaires, ils ne suffisent pas à couvrir tous les coûts associés à la mise en œuvre du programme. On a besoin de fonds supplémentaires pour les frais d'inscription de la plupart des participantes et pour couvrir le temps que les formateurs investiront lors de leur collaboration à la conception avant et pendant la livraison du programme. La plupart des partenaires n'ont pu qu'allouer des fonds visant le temps de prestation de leurs formateurs respectifs.

Lorsque le besoin de fonds supplémentaires devient évident, la personne chargée de la mise en œuvre concentre ses efforts sur la recherche du financement qu'exige le projet. On explore plusieurs alternatives, y compris les fondations privées, le programme Partenariats du marché du travail de l'Ontario et la Subvention Canada-Ontario pour l'emploi. Les difficultés rencontrées quant à l'adhésion des employeurs au niveau corporatif éliminent l'option de présenter une demande dans le cadre de la Subvention Canada-Ontario pour l'emploi. La demande de financement soumise par *Job Skills* au programme Partenariats du marché du travail de l'Ontario a été refusée, puisque l'élaboration et la mise à l'essai pilote de programmes ont été jugées inadmissibles. Au moment d'écrire ces lignes, on n'a toujours pas le financement requis. Cependant, *Job Skills* a été invité à soumettre une lettre d'intention à une fondation privée qui s'est dit intéressée à soutenir l'initiative.

L'une des ressources les plus limitées tout au long de la mise en œuvre est sans contredit le temps. Pour la personne chargée de la mise en œuvre, le fait de ne pouvoir y consacrer que deux jours par semaine pose de sérieuses restrictions. Les membres du comité d'encadrement ont également fait état des défis que représente l'équilibre entre leur travail à temps plein et les besoins du projet. Le directeur général de *Job Skills* souligne quant à lui la nécessité de compter sur cette importante ressource : « *Pour une organisation déjà surtaxée et n'ayant que peu de ressources, les nouveaux programmes exigent beaucoup de temps* ».

Et l'avenir

Au moment de rédiger ces lignes, les gens de *Job Skills* poursuivent activement la mise en œuvre. Les formateurs et les membres du comité d'encadrement travaillent à la conception du programme et à l'élaboration du curriculum. Parallèlement, la personne chargée de la mise en œuvre explore les alternatives de financement qui permettraient d'intégrer l'ensemble des diverses facettes du programme et à *Job Skills* d'offrir le programme à toutes les personnes du groupe cible, sans égard à leur situation au chapitre de l'aide au revenu.

Les efforts de recrutement et de sensibilisation doivent débuter dès que le financement est obtenu. Les membres du comité d'encadrement prévoient jouer un rôle clé dans les volets associés à la promotion et à l'identification de personnes prêtes et disposées à participer au programme. Pour citer un membre du comité d'encadrement, *« J'ai bien hâte de voir jusqu'à quel point le [programme] connaîtra du succès* ».

Canada Le RESDAC reçoit l'appui financier du gouvernement du Canada, par l'intermédiaire du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada (EDSC) et de Patrimoine canadien.

Cette initiative est fiancée dans le cadre de la Feuille de route pour les langues officielles du Canada 2013-2018 : éducation, immigration, communautés.

ANNEXES 7 – Études de cas

7B. Étude de cas : Nouvelle-Écosse francophone

31 octobre 2014

Introduction

En matière d'éducation, les propositions destinées aux adultes moins alphabétisés prennent trop souvent la forme de programmes isolés, alignés à des objectifs de financement particuliers. En revanche, les programmes intégrés offrent l'occasion de joindre les programmes et les services de manière signifiante et efficace, afin de satisfaire aux besoins des personnes apprenantes plutôt qu'à ceux des établissements.

Bien qu'on ait documenté la nature des programmes intégrés et ce pourquoi ils méritaient considération, on s'est peu attardé à décrire la réalité des personnes qui tentaient de les mettre en œuvre[1]. Afin de combler ces lacunes sur le plan des connaissances, on a initié un projet de deux ans, financé par le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada. Ce projet, *Designed to Work/ Sur mesure pour l'emploi*, prévoit explorer et consigner le processus entourant la mise en œuvre de tels programmes dans différents contextes. L'initiative se déploie dans quatre provinces afin de soutenir des sites de mise en œuvre dans lesquels les gens du milieu tentent d'implanter des programmes intégrés destinés aux adultes moins alphabétisés. Dans le cadre du projet, on trouve également une composante recherche qui a pour but de mieux cerner les conditions propices à la création de programmes intégrés. Ainsi, les études de cas servent à examiner la manière dont ces programmes sont mis sur pied. Le fait d'approfondir la compréhension à l'égard des processus de mise en œuvre adoptés dans différentes provinces, et en particulier l'analyse croisée de ces initiatives, permettront au projet d'aborder la question qui guide la recherche : *Quelles sont les conditions propices à l'élaboration et à la prestation de programmes intégrés?*

Méthodologies de recherche

On a eu recours à trois techniques de collecte de données afin de recueillir des renseignements de l'Équipe d'alphabétisation Nouvelle-Écosse (ÉANÉ), le site de mise en œuvre sur lequel est fondée cette étude de cas : des entrevues individuelles, des entrevues de groupe et une revue documentaire. Pour réaliser cette étude, deux chercheuses ont visité l'ÉANÉ pendant deux jours consécutifs, en février 2014. Pendant cette visite, les chercheuses ont pris connaissance des documents produits ou utilisés lors de la mise en œuvre. Suivant leur visite, des exemplaires de ces documents sont acheminés aux chercheuses par courriel. Les entrevues ont été réalisées en anglais; les documents ont été revus dans la langue de production originale. À l'ÉANÉ, la coordonnatrice de projets et la directrice générale partagent la responsabilité de la mise en œuvre du programme. Les entrevues suivantes ont été menées en personne auprès du personnel du projet et des membres du comité local d'encadrement :

- Entrevues de groupe avec la coordonnatrice de projets et la directrice générale
- Deux entrevues individuelles auprès des formatrices
- Une entrevue individuelle auprès de la coordonnatrice de projets
- Une entrevue individuelle auprès de la directrice générale

[1] Voir le rapport du RESDAC, *La programmation intégrée : Une revue de la littérature*, par Geraci et Mazzulla (2013).

- Une entrevue de groupe avec les membres du comité local d'encadrement (deux chercheuses, un membre de l'équipe de soutien andragogique du RESDAC, la directrice générale et la coordonnatrice de projets étaient également présentes)

En mai 2014, suivant la visite du site, une entrevue téléphonique a été menée avec un membre de l'équipe de soutien andragogique du RESDAC et une entrevue téléphonique de suivi a été réalisée avec la directrice générale et la coordonnatrice de projets. Ces entretiens visaient à recueillir des renseignements supplémentaires sur les activités du programme depuis la visite. Le personnel du programme a revu la version préliminaire de cette étude de cas, apportant au contenu les corrections, les clarifications et les précisions jugées nécessaires.

Cette étude de cas porte sur l'ensemble des activités associées à tous les aspects du processus de mise en œuvre, de l'initiation du projet jusqu'à son évaluation.

Étude de cas

Description de l'initiative

Le nouveau programme *Commis au service à la clientèle bilingue* comporte environ 650 heures de formation, y compris deux stages en milieu de travail, se déroulant sur 23 semaines. Les personnes apprenantes participent à la formation encadrée avec formatrice quatre jours par semaine, alors que les stages en milieu de travail leur demandent cinq jours par semaine.

Le programme couvre les notions de base en trois cours, soit Service à la clientèle, Introduction à l'informatique et Développement personnel. Le programme s'inspire du modèle intégré du RESDAC, qui met l'accent sur le développement de toutes les compétences requises pour accomplir les tâches liées à l'emploi ciblé. Les personnes apprenantes reçoivent des certificats découlant de leur participation à certains cours offerts dans le cadre du programme, y compris SIMDUT et premiers soins. Cependant, le fait de compléter le programme en soi ne mène pas une qualification professionnelle reconnue par l'industrie ou les institutions publiques.

Le contenu des trois cours est divisé en deux blocs de formation. Les personnes apprenantes doivent compléter les deux blocs pour recevoir un certificat d'attestation de réussite. La conception du programme de formation en deux blocs distincts offre deux points d'entrée aux personnes apprenantes, à deux moments différents. Chaque bloc de formation peut être réalisé dans n'importe quel ordre et inclut un stage en milieu de travail. Les premiers stages en milieu de travail pour les personnes apprenantes proposent une orientation au milieu de travail et une évaluation formative. Le second stage en milieu de travail dure trois semaines et permet aux personnes apprenantes de pleinement intégrer l'environnement de travail et d'être évaluées sur leur participation et leur rendement selon des tâches déterminées.

Contexte

L'ÉANÉ sert la population acadienne depuis 1992. L'organisme offre des programmes en français langue maternelle et en conversation en français. Contrairement à d'autres fournisseurs de services d'alphabétisation néo-écossais, l'ÉANÉ est financée par le gouvernement provincial pour offrir des services à l'ensemble des francophones de la province. Le personnel de l'ÉANÉ est composé d'une directrice générale et d'une coordonnatrice de projets qui est aussi responsable, à temps partiel, de la programmation en alpha familiale. Le personnel ne travaille pas pendant l'été. Les bureaux de l'ÉANÉ sont situés dans un centre d'apprentissage de la côte ouest de la Nouvelle-Écosse, près de petites communautés vivant de la pêche. Voilà donc le contexte dans lequel se déroule cette étude de cas.

Suivant les nouvelles orientations du financement provincial qui se tourne davantage vers l'employabilité, plusieurs fournisseurs de services d'alphabétisation anglophones ont déjà entamé l'élaboration de programmes visant à perfectionner les compétences des personnes apprenantes pour faciliter leur transition vers l'emploi. Devant l'importance croissante accordée à l'employabilité, l'ÉANÉ constate un écart de plus en plus marqué entre l'orientation du gouvernement provincial et leurs propres programmes. Une employée décrit cette situation comme le fait de réaliser « […] que nous ne servions probablement pas notre population de la manière dont elle devrait être servie ». Le personnel du programme a le profond sentiment que la population acadienne pourrait tirer profit du perfectionnement des compétences. Les résultats des enquêtes internationales sur la littératie (EIACA, PEICA) révèlent d'ailleurs que les niveaux d'alphabétisme de la population acadienne demeurent plus faibles que la moyenne. En outre, la familiarité du personnel à l'égard de leurs communautés locales confirme qu'au sein de la population acadienne, on constate un sous-emploi notable ainsi qu'un nombre considérable d'emplois saisonniers.

Ces facteurs animant le contexte, une présentation du RESDAC sur la programmation intégrée tombe à point. L'employée assistant à l'exposé reconnait dans la description de la programmation intégrée des éléments que l'ÉANÉ peut déployer pour améliorer ses services et être plus efficace auprès de sa population cible. Les deux employées commencent à explorer les possibilités et à en apprendre davantage sur le modèle intégré. Avant même d'obtenir le financement pour le projet *Designed to Work/Sur mesure pour l'emploi*, l'ÉANÉ, soutenue par le RESDAC, investit des efforts dans la mise en œuvre d'un programme intégré destiné à leur communauté.

Activités d'amorce

À partir de ces présentations initiales, il faut deux ans de plus pour que le programme intégré soit mis en place. Des efforts considérables sont menés pour obtenir le financement de divers ministères provinciaux et de plusieurs divisions au sein d'un même ministère, sans compter le travail visant à solliciter l'appui des organismes et des employeurs locaux. Au tout début, la directrice générale consacre plusieurs mois à vendre l'idée dans la communauté, chez les fournisseurs de services et chez les employeurs. Faisant partie d'une table ronde sur l'employabilité servant la population acadienne, la directrice générale organise une présentation sur le modèle intégré pour les membres de cette table ronde. Tout comme la directrice générale, les membres parmi lesquels des personnes représentent les fournisseurs de services, le gouvernement et les partenaires des services d'emploi, estiment qu'il s'agit là d'un concept prometteur. Le modèle intégré suscite un réel intérêt chez les personnes qui en prennent connaissance, une employée notant que « Les gens croient aisément que le modèle fonctionne. Il ne faut pas beaucoup d'efforts pour les en convaincre ». L'ÉANÉ profite de cet intérêt en établissant des partenariats locaux, dont certains ont mené à une participation au comité local d'encadrement de l'initiative lorsqu'il est créé. Les personnes représentant le gouvernement sont intéressées à ce modèle qui semble correspondre à leurs orientations, privilégiant les programmes axés sur l'emploi et sur les compétences. L'ÉANÉ reçoit une lettre de soutien de la part des personnes représentant le gouvernement provincial et obtient ainsi le financement pour une recherche sur les besoins en matière d'emploi et de services au niveau local. Parallèlement à ces démarches, l'ÉANÉ collabore avec le personnel du RESDAC et commence à explorer ce qu'on estime les meilleures pratiques de ce type de programmation dans la province. On visite une autre agence de la province qui offre des services liés à l'emploi et à la formation axée sur les compétences, y compris l'éducation de base et les compétences génériques. On obtient du personnel de cette agence des renseignements sur la manière dont la programmation est organisée, en plus d'information sur les outils et les ressources de formation et d'évaluation.

Identification des besoins

Alors que l'intérêt grandit à l'égard du modèle proposé, les employeurs de la région réagissent favorablement à la notion d'intégrer l'employabilité et le développement des compétences techniques et des compétences de base. L'ÉANÉ se joint à une initiative existante menée par la division du gouvernement provincial sur les initiatives en milieu de travail pour réaliser des évaluations régionales portant sur les besoins des employeurs. L'ÉANÉ précise les données que l'organisme souhaite recueillir et ajoute des questions à l'enquête afin d'obtenir ces renseignements. Lorsqu'ils reçoivent l'analyse initiale des résultats, les membres du comité local d'encadrement et le personnel estiment qu'elle ne leur fournit pas tous les renseignements utiles pour la planification de programme. On procède donc à une analyse subséquente des données brutes, afin qu'elle réponde plus adéquatement aux besoins du groupe, en adoptant une perspective élargie des compétences, plutôt qu'un point de vue centré uniquement sur les compétences essentielles.

Compte tenu de l'étendue de l'enquête, les résultats ont servi à déterminer les compétences professionnelles communes aux employeurs sondés. L'identification des besoins n'a pas révélé de besoins précis au sein du marché du travail. Dans l'ensemble, elle a plutôt démontré bien peu d'occasions d'emplois dans un seul secteur spécifique. Le comité local d'encadrement croit que les services à la clientèle correspondent aux besoins de plusieurs employeurs et considère qu'il s'agit d'un secteur d'emploi viable pour un éventuel programme intégré. Dans la prise de décision quant au choix de ce secteur d'emploi, d'autres éléments sont entrés en cause, notamment la perspective d'emplois à long terme dans la région ainsi que la disponibilité des installations de formation. Par exemple, les services de préparation des aliments sont rejetés puisque les installations de cuisine ne sont pas disponibles aux fins de formation. En revanche, les installations et l'équipement de formation requis dans le cadre des services à la clientèle sont disponibles dans la communauté, confirmant ainsi que ce domaine sera le thème central du programme.

Le secteur d'emploi ciblé étant confirmé, le personnel du programme tente par la suite d'en apprendre davantage sur les exigences liées au service à la clientèle par le truchement des ressources issues du marché du travail comme les descriptions de la Classification nationale des professions. Elles notent toutefois qu'il leur a été difficile de dénicher les renseignements détaillés qu'elles cherchaient pour faciliter la planification du programme. Le personnel travaille aussi à s'assurer la collaboration de la direction du campus local de l'établissement d'enseignement postsecondaire afin qu'on y accueille le programme. Les négociations mènent ultérieurement à une revue du programme pour le distinguer d'un programme que le collège prévoit offrir, qui porte aussi sur les compétences relatives au service à la clientèle.

Montage andragogique

Conception du programme de formation

Les caractéristiques du programme de formation sont peaufinées lors de l'étape de l'analyse des besoins, en consultation avec le RESDAC, les membres du comité local d'encadrement et les personnes représentant le gouvernement. La nature du programme centrée sur la notion d'intégration se traduit entre autres par la combinaison du développement des compétences techniques et des compétences génériques en lien avec les tâches et fonctions anticipées du service à la clientèle. L'intégration se traduit également par le développement des compétences en langue seconde chez les participants, qui vise à satisfaire aux attentes des milieux de travail de la région, soit que le personnel puisse travailler en anglais et en français, ce qui donne un aspect bilingue au programme. On prend la décision de cibler une clientèle se situant au niveau 2 des compétences essentielles, niveau relativement commun chez les adultes acadiens sans emploi ou sous-employés de la région. On estime en outre que ce niveau se prête bien à un programme de formation intensif à court terme. On établit la durée du programme à 23 semaines. Le programme de formation est axé sur l'approche par compétences, en mettant

l'accent sur les tâches que les individus doivent accomplir au travail. Les stages en milieu de travail sont intégrés à la conception pour que les personnes apprenantes puissent mettre en pratique les nouvelles compétences apprises. Les objectifs d'apprentissage sont guidés par la Classification nationale des professions et les compétences sont déterminées en fonction de l'évaluation des besoins des employeurs. On procède à l'embauche d'une personne responsable d'élaborer le curriculum, qui collabore pendant trois mois avec le personnel du RESDAC pour le créer.

L'élaboration du curriculum à partir de zéro présente un défi majeur pour le personnel qui a peu d'expérience en matière de programmes axés sur les tâches et de matériel nécessaire au soutien de l'orientation vers le marché du travail. On tente alors de repérer des programmes d'enseignement similaires qui pourraient servir de points de départ. Les recherches s'avèrent largement infructueuses, sinon que certains cours élaborés par un autre fournisseur de services en développement des compétences œuvrant en Nouvelle-Écosse. Après l'embauche de la personne chargée du curriculum, le personnel de soutien andragogique du RESDAC offre des conseils sur les caractéristiques de la programmation axée sur les tâches et sur la manière dont elle s'insère dans le modèle intégré. Pour planifier la documentation, la personne responsable du curriculum se sert des tâches que les individus réalisent dans le cadre de leur emploi au service à la clientèle et des contenus de formation existants qui sont pertinents. Ces efforts se traduisent par la production de trois guides relatifs au curriculum, correspondant aux cours offerts dans le cadre du programme : Service à la clientèle, Introduction à l'informatique et Développement personnel. Chacun des guides propose une structure d'enseignement couvrant les 23 semaines de formation, y compris les résultats, les textes explicatifs présentant et situant le contenu, ainsi qu'une combinaison d'activités et d'activités suggérées assorties de critères d'évaluation. Les trois cours visent à aider les personnes apprenantes à rehausser leurs connaissances et leur expérience afin de développer leurs compétences professionnelles et leurs compétences en employabilité en lien avec le service à la clientèle.

Comité local d'encadrement

Le comité local d'encadrement est mis sur pied au tout début de l'amorce du projet, alors qu'on tente de convaincre les bailleurs de fonds des mérites de la programmation intégrée. Les membres du comité sont sélectionnés en fonction de leur rôle stratégique dans la communauté acadienne et de leur capacité à faire progresser l'initiative. Le comité est composé de dix membres issus des agences de soutien à l'emploi, de l'établissement postsecondaire local, des gouvernements municipal et provincial ainsi que du conseil de développement économique. Au début, le comité se réunit fréquemment, puis se rencontre à tous les trimestres. Les membres sont rapidement appelés à analyser les évaluations préliminaires et à participer à la décision quant au choix du secteur d'emploi visé par le projet. Alors que le programme prend forme, le comité fournit de la rétroaction sur le budget, passe en revue les guides relatifs au curriculum, apporte des conseils sur les stratégies et le matériel de communication et de promotion, clarifie les exigences des bailleurs de fonds et discute des critères d'admissibilité des personnes apprenantes. Un membre du comité joue un rôle important pour ce qui est de réserver un lieu où offrir le programme et dans l'interprétation des données de l'analyse des besoins auprès des employeurs.

Le personnel espère que le comité local d'encadrement soit actif dans le recrutement. Cependant, à une exception près, les aiguillages ne se matérialisent pas. Le partage d'information est difficile en raison du taux de roulement au sein des membres du comité, parfois dû au changement de personnel chez les agences, parfois à la charge de travail des individus siégeant au comité. Ces fluctuations posent problème quand il s'agit de prendre des décisions, puisque l'on doit fréquemment revoir l'information avec les nouveaux membres. Par conséquent, on a moins de temps à consacrer aux activités, aux discussions sur de nouveaux sujets ou encore à solutionner les problèmes lorsqu'ils émergent. Après réflexion, le personnel estime que la composition du comité aurait été plus efficace si les membres avaient eu l'autorité

de prendre des décisions au sein de leurs propres organisations. On considère également que la présence d'employeurs aurait apporté une perspective d'affaires au comité.

Organisation des ressources humaines

Une première ébauche de conception du programme est terminée environ quatre mois avant la date de lancement prévue. La coordonnatrice de projets est chargée de mener les efforts de mise en œuvre et assume plus d'activités opérationnelles quotidiennes. De son côté, la directrice générale demeure la personne contact pour les membres du comité local d'encadrement et pour les agences gouvernementales. À partir des renseignements obtenus lors d'une visite à un autre programme de services en emploi de la Nouvelle-Écosse, on planifie l'embauche de deux formatrices à temps plein. L'une jouera un rôle de conseillère et livrera la formation entourant le développement personnel et l'autre sera chargée de la formation liée au service à la clientèle et à l'informatique.

Pendant les deux mois précédant le début du projet, on accorde priorité à l'embauche du personnel de formation. Toutefois, les offres d'emploi publiées génèrent peu de réponses. Il se peut que les compétences spécialisées exigées ou encore la courte durée de l'emploi (environ huit mois) en soient la cause. On réoriente les efforts vers la recherche de personnes dont l'expérience, les horaires et la disponibilité correspondent à la structure du programme. Au bout du compte, on est en mesure d'embaucher une formatrice jouant aussi un rôle de conseillère à temps partiel, une formatrice à temps plein et une personne responsable de développer le portfolio. L'organisation des ressources humaines est modifiée pour refléter la disponibilité des personnes embauchées possédant un bagage adéquat d'expérience et de compétences. On apporte d'autres changements à l'organisation des ressources humaines avant le bloc B puisque la formatrice à temps plein démissionne et qu'on ne peut trouver que deux personnes à temps partiel pour prendre en charge ses responsabilités. La coordonnatrice de projets assume plus de responsabilités sur le plan opérationnel, pilotant notamment les ententes avec les conférenciers invités, l'acquisition de ressources et les stages en milieu de travail. Ces activités auraient été menées par les formatrices si on avait pu en embaucher deux à temps plein.

On s'entend pour dire que les formatrices embauchées possèdent une bonne connaissance de la clientèle et de ses besoins. Le fait de compter sur des formatrices ayant de l'expérience en service à la clientèle apporte au programme une certaine crédibilité, ce qui n'aurait pas été le cas si on avait embauché des enseignants plus versés sur le plan didactique. La formatrice embauchée à titre de conseillère a des antécédents en travail social, ce qui lui permet de comprendre les défis auxquels les personnes apprenantes font face, tout en l'aidant à ancrer dans des situations authentiques la partie du programme abordant les compétences génériques.

Ressources

L'approche de l'ÉANÉ consiste à obtenir du financement pour l'élaboration du programme, visant à plus long terme des fonds supplémentaires pour la prestation du programme. Le budget de fonctionnement de l'ÉANÉ ne permet pas de réaffecter les ressources existantes au développement d'un programme intégré. Ainsi, on obtient plutôt des fonds du gouvernement provincial afin d'élaborer un projet pilote, convenant que le fournisseur de service recevrait plus de fonds et de soutien du RESDAC vers l'atteinte de ces objectifs. Le RESDAC fournit un soutien financier, en plus de ressources en consultation entourant la conception du programme, plus particulièrement les efforts liés à l'amorce et au développement du projet. On estime que ce soutien a été crucial pour permettre à l'ÉANÉ de démarrer l'initiative.

Plusieurs des défis qu'évoque le personnel sont liés au financement. L'ÉANÉ étant récemment engagée dans ce type de programmation et auprès du groupe client ciblé, la courbe d'apprentissage est plutôt abrupte. Les membres du personnel passent beaucoup de temps à repérer des bailleurs de fonds et à parfaire leurs connaissances sur les critères de financement et les processus de demande de subventions. Les employées doivent donc composer avec de longues périodes où le projet n'évolue pas, alors qu'on attend l'approbation d'une demande ou la subvention elle-même. Les fonds liés à la prestation du programme sont reçus tardivement lors de l'étape d'élaboration, l'ÉANÉ étant contrainte d'assumer les dépenses jusqu'à ce que le financement soit disponible. Cette situation ajoute un fardeau au processus de mise en œuvre déjà exigeant, en plus de détourner l'attention du personnel des autres activités qui doivent être menées à bien.

Recrutement et sensibilisation

Pendant l'étape de conception du programme, le personnel s'attarde également au recrutement. Cette tâche implique la clarification des caractéristiques du groupe client ciblé, et la recherche de conseils auprès des membres du comité local d'encadrement sur les manières de rejoindre l'éventuelle clientèle. On fait peu de publicité avant la date prévue du lancement, le recrutement reposant largement sur l'aiguillage et la référence de clients potentiels par des membres du comité local d'encadrement et des fournisseurs de services d'emploi locaux.

Le recrutement représente un défi de taille pour le personnel du programme. Les employées se demandent comment attirer à la fois des personnes bénéficiaires de divers services de soutien au revenu, de l'assurance-emploi à l'aide sociale, et des personnes qui ne reçoivent aucun type d'assistance gouvernementale. Compte tenu de la nature intégrée du programme, les critères d'admissibilité et les mécanismes de financement doivent être établis par toutes les parties prenantes. Les bailleurs de fonds ne sont pas familiers avec la conception du programme; ils sont plus habitués à des programmes ciblant des groupes clients précis, souvent associés à des sources de revenus et à des types de prestations spécifiques. Faisant référence à ce défi, une employée s'exprime ainsi : « Les gens étaient tous habitués à travailler avec une source de financement à la fois. »

Pour ce qui est du faible nombre de personnes recrutées, on considère que plusieurs facteurs entrent en cause. L'organisme lui-même est relativement peu connu dans la communauté et ne possède pas d'antécédents en formation sur les compétences axée sur le marché du travail. De plus, les partenariats n'ont pas été formalisés lors du projet pilote. Les membres du personnel indiquent que l'établissement de liens avec les autres organismes de la communauté aurait pu avoir des incidences positives, tant sur le plan des aiguillages que sur celui des efforts de recrutement. On évoque ici les centres des ressources communautaires, qui sont bien connus dans la collectivité et qui rejoignent une vaste clientèle. Le personnel estime en outre qu'on aurait facilité les efforts de recrutement si on avait pu compter sur des politiques internes plus claires en ce qui a trait à l'admissibilité et au soutien à la formation.

Il est possible que l'un des facteurs ayant influencé le recrutement découle de la manière dont on décrit le programme dans les communications, menant peut-être les éventuelles personnes apprenantes à croire qu'il s'agit d'un programme offert intégralement en français. Les Acadiens et les Acadiennes plus âgés ont été éduqués en anglais et par conséquent, ils pourraient afficher moins de confiance en leurs capacités de lecture et d'écriture en français. Leurs choix quant à la langue dans laquelle recevoir de la formation axée sur les compétences et sur le marché du travail pourraient tendre vers l'anglais.

Les mécanismes de soutien au programme ne sont pas finalisés avant l'étape de recrutement. Le personnel ne peut donc confirmer le type d'aide financière mis à la disposition des clients bénéficiant de diverses formes de soutien au revenu. Plusieurs membres du comité local d'encadrement croient que la réticence au changement peut avoir incité d'éventuelles personnes apprenantes à choisir le retour aux formes traditionnelles de travail saisonnier, plutôt que de s'inscrire à ce programme de formation axé sur le groupe et offert en français. On indique que certains obstacles systémiques ont pu dissuader les candidates et candidats de s'inscrire au programme. De plus, les agences d'aiguillage n'ont pas la même compréhension pour ce qui est des clients admissibles à participer à des programmes de formation axés sur les compétences.

La décision de partager le programme de 23 semaines en deux blocs de formation est prise afin de traiter des défis de recrutement. Cette réorganisation permet à l'ÉANÉ d'entreprendre une deuxième phase de recrutement à mi-chemin de la période de 23 semaines, pour ajouter plus de personnes apprenantes au programme. Lors du second bloc de formation, on intensifie les efforts de communication et on y ajoute des documents imprimés et des annonces dans les journaux et à la radio.

Élaboration et prestation du programme de formation

Inscriptions

Les processus d'inscription sont entamés environ un mois avant le début du programme. Ces démarches comportent notamment un examen des compétences des personnes apprenantes à l'aide de CAMERA, un test de classement en littératie axé sur le marché du travail[2]. Les individus se situant au niveau 1 des compétences essentielles ne sont pas considérés admissibles au programme. Parmi les neuf individus ayant complété les évaluations, sept sont acceptés au programme. Chez les sept personnes en question, l'une choisit de ne pas participer en avisant le programme à l'avance; deux personnes ne se présentent pas et on ne peut communiquer avec elles; une autre personne devant obtenir de l'assurance-emploi ne reçoit ses prestations que quatre semaines après avoir été admise au programme et estime qu'il est trop tard pour qu'elle y prenne part. Ainsi, le programme débute avec trois personnes apprenantes qui ont toutes suivi les deux blocs de formation. La deuxième phase d'inscription tenue avant le début du second bloc de formation ajoute deux personnes apprenantes. Par conséquent, cinq personnes complètent le bloc B.

Élaboration du curriculum

Les formatrices ont recours aux guides relatifs au curriculum comme point de départ en vue d'élaborer davantage pendant la prestation du programme. Elles obtiennent de la documentation d'autres programmes de développement des compétences, dont une partie a été élaborée pour un groupe client similaire. Les formatrices ajoutent des activités à l'aide de leurs propres ressources ou de documents trouvés en ligne. Elles allouent également du temps aux discussions et aux jeux de rôle pour explorer des thèmes et renforcer les apprentissages. On estime que les vidéos en ligne s'avèrent utiles pour illustrer des scénarios dans le contexte du service à la clientèle. Une formatrice décrit ainsi cette approche : « …beaucoup de recherches en ligne ou (…) essayer de penser à des jeux de rôle, je suppose, dans différentes situations. » On invite des personnes à venir faire des présentations. Elles proposent une gamme de points de vue, selon le milieu du travail et le secteur, quant aux compétences exigées en matière d'employabilité et aux attentes à l'égard des personnes qui travaillent au service à la clientèle.

[2] CAMERA (*Communications and Numeracy Employment Readiness Assessment*) est un système orienté vers le marché sur travail, permettant l'évaluation des compétences en littératie et en numératie. La version française du système, appelée CAMERA *en français*, est disponible en communiquant avec *PTP Adult Learning and Employment Programs*, Toronto, Ontario, http://www.ptp.ca/.

Le personnel s'entend pour dire que les guides relatifs au curriculum ont aidé à façonner les cours et à orienter les formatrices. On suggère deux améliorations au contenu : ajouter des exemples concrets de tâches en milieu de travail et mettre plus d'accent sur le fait que le programme est axé sur les tâches. Les formatrices conviennent qu'il faut beaucoup de temps pour élaborer les outils et les ressources. En effet, une formatrice indique qu'elle prend environ une heure et demi par jour de formation à trouver, à organiser et à créer du contenu complémentaire à celui des guides. On considère qu'il importe de se rencontrer pour planifier et partager. Cependant, le temps manque parfois. Ces rencontres donnent l'occasion aux formatrices d'intégrer plus efficacement le curriculum en planifiant la manière dont le contenu peut être abordé à travers tous les cours. Les formatrices tentent d'être en contact au moins à tous les deux ou trois jours, afin de demeurer au fait du contenu qu'elles couvrent respectivement.

On tente sciemment d'éviter les approches d'enseignement traditionnelles, où les participants sont traités comme des récipiendaires passifs d'information. Les formatrices estiment que les activités participatives et les discussions sont les moyens les plus populaires d'apprendre chez les participants et participantes. On décrit la situation idéale comme suit : « Tout ce qui est pratique et expérientiel. Ils ne veulent pas s'asseoir et vous écouter parler. Ils veulent être actifs ». Une formatrice résume de cette façon l'approche éducative privilégiée : « Nous employons le mot *formateur* ou *formatrice* … et nous employons également le mot *participants*. Alors on ne parle pas d'école. Nous tentons d'employer un langage différent pour illustrer la notion que nous sommes tous des adultes ici, essayant de partager des expériences et d'apprendre et de nous améliorer. » La petite taille de la classe présente des défis en termes de travail de groupe, que les formatrices surmontent en invitant le personnel de l'ÉANÉ à participer aux activités et aux discussions de groupe.

Compte tenu de l'approche intégrée qu'adopte le programme à l'égard du développement des compétences et du désir que le programme de formation puisse mieux se rapprocher de la réalité des chercheurs d'emploi acadiens et du marché du travail local, on emploie à la fois l'anglais et le français tout au long des sessions. Au cours des dernières décennies, la province a bénéficié de la disponibilité croissante d'établissements d'enseignement élémentaire et secondaire en français. Ainsi, les personnes apprenantes plus jeunes tendent à posséder des compétences d'écriture en français plus fortes que leurs collègues plus âgés. En revanche, les personnes apprenantes plus âgées peuvent se sentir plus confiantes en français oral. Les discussions se tiennent la plupart du temps en français, alors que les documents imprimés sont disponibles dans les deux langues officielles. Ces choix sont en grande partie fonction de ce qui est disponible, les formatrices indiquant également que les ressources en français sont peu nombreuses et difficiles à dénicher.

Évaluation des personnes apprenantes

Dès les premières étapes de planification, le personnel de l'ÉANÉ discute de l'éventualité d'utiliser CAMERA pour identifier d'éventuels clients possédant les niveaux adéquats de compétences essentielles. Une adaptation en français de CAMERA est en marche à ce moment, et on se demande quelle langue est la plus pertinente aux fins d'évaluation. Tout compte fait, les évaluations liées à la sélection sont menées à l'aide de la version en anglais du test de Classement CAMERA. Le personnel choisit d'évaluer les compétences en alphabétisation dans cette langue, en partie pour respecter les préoccupations des clients qui estiment que leurs compétences en lecture et en écriture en français sont plus faibles qu'elles ne le sont en anglais.

Dans le cadre de la composante sur les compétences techniques, la démarche d'évaluation s'articule selon une approche par compétences, permettant ainsi aux personnes apprenantes de reprendre les évaluations jusqu'à ce qu'elles atteignent les critères de succès. Chaque bloc de cours comporte des objectifs d'évaluation généraux, plutôt que des activités d'évaluation précises : par exemple, « Est capable d'écouter les besoins des clients » ou encore « Comprend les coûts associés à la perte d'un client ».

Plusieurs employées interviewées estiment que le programme ne comporte pas assez d'activités d'évaluation systématiques. Bien qu'elles souhaitent évaluer les personnes apprenantes régulièrement, elles éprouvent des difficultés à trouver la manière de mener ces évaluations. Le personnel est intéressé à en apprendre davantage sur l'évaluation des personnes apprenantes, y compris les méthodes et outils utilisés, ainsi que la manière d'intégrer l'évaluation à la programmation. Alors que débute le bloc B, la coordonnatrice de projets et la directrice générale travaillent avec le personnel de soutien andragogique du RESDAC pour élaborer des gabarits d'évaluation. Ces gabarits sont ensuite utilisés pour créer des rubriques qui incluent les tâches et les compétences à une échelle d'observation plus précise et conviviale pour un contexte de formation. Le personnel rapporte que les activités d'évaluation ont bien fonctionné en tant qu'exercices collaboratifs, toutes les formatrices ainsi que la coordonnatrice de projets contribuant aux rapports d'évaluation. On souligne que dans le cadre de futurs programmes, on devrait accorder plus de temps à la planification et à l'élaboration d'une plus vaste panoplie d'évaluations formatives et d'outils d'évaluation.

La composante du programme sur les compétences liées à l'employabilité est évaluée à l'aide du système ESAT[3]. L'ÉANÉ se sert de l'outil pour examiner les compétences liées à l'employabilité, dans le cadre d'autoévaluations, d'évaluations par les pairs et d'évaluations par les formatrices. Le personnel estime que l'outil est avantageux parce qu'il met l'accent sur l'autoréflexion chez les personnes apprenantes, en plus de permettre la rétroaction constructive sur les aspects des comportements qui contribuent de manière notable au succès en emploi.

Les stages en milieu de travail comportent des volets d'autoévaluation et d'évaluation par les employeurs et le personnel. Les outils d'autoévaluation conçus par l'ÉANÉ sont axés sur un amalgame de compétences techniques et génériques et appellent les personnes apprenantes à coter le développement de leurs compétences et à réfléchir aux apprentissages découlant de leur expérience. Parmi les 12 compétences génériques cernées, on leur demande également d'indiquer les compétences qu'elles ont eu l'occasion d'observer et de mettre en pratique et si elles se sentent par conséquent plus confiantes. Par ailleurs, on demande aux employeurs de remplir une rubrique dans laquelle ils notent les capacités des personnes apprenantes selon 15 aspects liés à l'employabilité : on peut notamment citer la ponctualité, les habitudes de travail, la motivation, la communication et la capacité d'accepter la critique.

Évaluation de l'initiative

Une experte-conseil est embauchée pour aider le personnel à mener une évaluation formelle de l'initiative à la fin du bloc B. Elle suggère que les membres du personnel réalisent une série d'activités pendant lesquelles on examine le contenu abordé dans chaque cours, semaine par semaine. Cette revue permet aux employées de discerner ce qui a bien fonctionné, ce qu'elles modifieraient, ajouteraient ou enlèveraient si les cours devaient être offerts à nouveau. Bien que le personnel s'attende à ce que l'exercice d'évaluation du programme trace un portrait détaillé des compétences essentielles et des compétences liées à l'employabilité abordées pendant les cours, ce type d'exercice est été trop onéreux à réaliser. Ainsi, l'évaluation s'en tient à des thèmes généraux.

[3] Le système ESAT (*Employability Skills Assessment Tool*) comporte un cadre destiné au développement et à l'évaluation de neuf compétences liées à l'employabilité. Pour plus de renseignements, veuillez communiquer avec *Futureworx*, Truro, Nouvelle-Écosse, http://futureworx.ca/content/esat.

Les employées conviennent que dans toute future prestation du programme, elles développeraient et évalueraient les compétences génériques dans le cadre de tous les cours, plutôt que de les confiner au volet développement personnel. Elles mettraient plus d'accent sur la préparation à l'emploi et sur les entrevues de sélection, tout en accordant moins d'importance à l'outil ESAT comme principe organisationnel. Elles croient que ces changements représenteraient un moyen plus authentique pour les personnes apprenantes de constater la pertinence de ces compétences, et un mécanisme plus efficace et équitable pour percevoir le développement des compétences qui se produit réellement.

À l'avenir, le programme offert sera axé sur les mêmes compétences professionnelles dans le cadre du service à la clientèle, puisque les membres du personnel estiment qu'il s'agit d'un aspect qui attire d'éventuelles personnes apprenantes et que ce programme est facile à livrer. Elles rencontrent des personnes représentant le collège local afin de déterminer si la relation entre les deux organisations et les programmes de services à la clientèle qu'ils offrent respectivement peuvent être formalisés et plus clairement différenciés. Au moment de rédiger ce texte, la question de la certification liée au programme intégré de l'ÉANÉ est toujours sous examen.

Les activités entourant l'évaluation de l'initiative ont permis à l'ÉANÉ de constater les forces et les lacunes de leur programme intégré. Ces activités se sont également avérées utiles pour le ministère qui a financé l'ÉANÉ et qui a piloté l'évaluation, permettant d'en apprendre davantage sur les défis et les succès découlant de la mise en œuvre d'une programmation intégrée. Suivant cette initiative, on a demandé à l'ÉANÉ de collaborer avec deux organisations d'alphabétisation financées au palier provincial qui s'intéressent à la programmation intégrée axée sur l'emploi. On vise ainsi à cerner les meilleures pratiques. Il est souhaité que les futures initiatives en programmation intégrée initiées dans la province puissent tirer avantage des expériences de l'ÉANÉ en cette matière.

Et l'avenir

L'ÉANÉ prévoit offrir le programme de nouveau à l'automne. Au moment de rédiger ce texte, l'organisme a reçu plus de fonds que ce à quoi il s'attendait, sans pour autant qu'ils ne suffisent à réaliser le programme. Le groupe cible demeure les adultes aux prises avec des obstacles à l'emploi.

Canada Le RESDAC reçoit l'appui financier du gouvernement du Canada, par l'intermédiaire du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada (EDSC) et de Patrimoine canadien.

Cette initiative est fiancée dans le cadre de la Feuille de route pour les langues officielles du Canada 2013-2018 : éducation, immigration, communautés.

ANNEXES 7 – Études de cas

7C. Étude de cas : Nouvelle-Écosse anglophone

28 septembre 2015

Introduction

En matière d'éducation, les propositions destinées aux adultes moins alphabétisés prennent trop souvent la forme de programmes isolés, alignés avec des objectifs de financement particuliers. En revanche, les programmes intégrés offrent l'occasion de joindre les programmes et les services de manière signifiante et efficace, afin de satisfaire aux besoins des personnes apprenantes plutôt qu'à ceux des établissements.

Bien que certains aient documenté la nature des programmes intégrés et ce pourquoi ils méritaient considération, on s'est peu attardé à décrire la réalité des personnes qui tentaient de les mettre en œuvre[1]. Afin de combler ces lacunes sur le plan des connaissances, on a initié un projet de deux ans, financé par le Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada. Ce projet, *Designed to Work/ Sur mesure pour l'emploi*, a exploré et consigné le processus entourant la mise en œuvre de tels programmes dans différents contextes. L'initiative s'est déployée dans quatre provinces afin de soutenir des sites de mise en œuvre dans lesquels les gens du milieu tentaient d'implanter des programmes intégrés destinés aux adultes moins alphabétisés. Dans le cadre du projet, on trouvait également une composante recherche qui avait pour but de mieux cerner les conditions propices à la création de programmes intégrés. Les études de cas ont servi à examiner la manière dont ces programmes ont été mis sur pied.

Méthodologies de recherche

Cette étude de cas porte sur les activités associées à l'élaboration et à la prestation du programme *Environmental Services Technician* [Technique en services environnementaux] ou EST en anglais. Il s'agit d'un programme conçu par Futureworx, entre 2011 et 2012, offert pour la première fois en 2012. Au moment d'écrire ce texte, Futureworx vient de livrer le programme pour la cinquième fois.

Pour produire cette étude de cas, on a eu recours à trois techniques de collecte de données afin de recueillir des renseignements auprès de Futureworx : des entrevues individuelles, des entrevues de groupe et une revue documentaire. Pour réaliser cette étude, une chercheuse a mené des entrevues téléphoniques à deux moments différents, en plus de visiter le site pendant une demi-journée en janvier 2015. La visite a permis de discuter avec la coordonnatrice du programme et les formateurs et de rassembler les documents associés au programme.

On a mené les entrevues suivantes :

- Une entrevue téléphonique avec la gestionnaire du programme
- Une entrevue en personne avec deux formateurs et la gestionnaire du programme
- Une entrevue téléphonique avec la gestionnaire du programme et deux formateurs
- Une entrevue téléphonique avec la direction générale

Le personnel du programme a passé en revue plusieurs ébauches de cette étude de cas, apportant des clarifications, des corrections et des ajouts, le cas échéant.

[1] Voir le rapport du RESDAC, *La programmation intégrée : Une revue de la littérature*, par Geraci et Mazzulla (2013).

Étude de cas

Description du programme

Le programme de Technique en services environnementaux (EST, dans le texte) offre une programmation intégrée et une certification propre à l'industrie aux individus sans emploi, sous-employés ou peu qualifiés qui sont à la recherche d'emploi en services de nettoyage et d'entretien dans les secteurs de l'accueil, du détail, du gouvernement, de l'éducation ou des soins de santé. Élaboré par le fournisseur de services d'aide à l'emploi Futureworx, en consultation avec les employeurs et les parties prenantes de l'industrie, ce programme vise à développer chez les participants les connaissances, les habiletés et les compétences requises pour qu'ils travaillent de façon sécuritaire et efficace lorsqu'ils occupent un poste de nettoyage et d'entretien. Les personnes qui suivent le programme avec succès se voient présenter un certificat émis par Futureworx, reconnu par les employeurs et le ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire de la Nouvelle-Écosse.

Le programme intégré favorise le développement des compétences en employabilité (aussi appelées compétences génériques), ainsi que des compétences essentielles et techniques. On y propose aussi des stages en milieu de travail non rémunérés appelés *work exposures*. Le programme comporte également une certification dans plusieurs domaines liés aux emplois de nettoyage dans le milieu des soins de santé.

Le programme est offert sur une période de 23 semaines, débutant et se terminant à dates fixes. Il comprend environ 413 heures de formation axée sur les compétences, de nature théorique et en laboratoire, ainsi que deux stages en milieu de travail de 80 heures. Les participants suivent la partie du programme axée sur le perfectionnement des compétences à raison de quatre jours par semaine; pendant les stages, les participants sont présents sur les lieux de travail cinq jours par semaine.

Contexte

Faisant partie d'un réseau provincial de fournisseurs de services d'aide à l'emploi, Futureworx offre depuis plus de 30 ans de l'assistance et des programmes liés à l'employabilité, y compris l'exploration de carrière et la formation liée à l'emploi. Les programmes intégrés propres aux professions, comme le programme EST, sont conçus et offerts pour répondre aux exigences des bailleurs de fonds qui réclamaient la mise sur pied de programmes visant à combler les lacunes cernées par l'industrie en matière de compétences. Bien que Futureworx reçoive du financement de base, la plupart de leurs programmes sont financés par des projets à court terme, le plus souvent octroyés par la Direction du développement des compétences du ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire ou par le ministère des Services communautaires de la Nouvelle-Écosse.

Futureworx est situé à Truro en Nouvelle-Écosse. Leurs services axés sur le développement des compétences et sur la formation professionnelle servent les individus sans emploi, sous-employés ou peu qualifiés. Tous les programmes de Futureworx ciblent les personnes aux prises avec des obstacles à l'emploi; on peut notamment citer l'éducation, le handicap, l'âge, la dépendance à l'aide au revenu, la situation de famille, la géographie et le faible niveau d'alphabétisme. Il est fréquent que les individus servis par Futureworx aient à composer avec des défis liés à l'accès à d'autres programmes de formation ou encore à la capacité de les terminer avec succès. Ils ne possèdent pas les compétences ou les qualifications préalables ou ils estiment que les exigences des cours dépassent leurs capacités.

Futureworx offre des programmes sur mesure pour traiter des obstacles auxquels font face les individus faisant partie de cette clientèle, tout en répondant à leurs attentes. Les membres du personnel perçoivent la classe comme une extension du milieu de travail, et ils ont les mêmes attentes que les employeurs envers les participants. Quoique les programmes aient recours à une gamme de méthodes d'enseignement, y compris les jeux de rôle et les projets, on met l'accent sur le travail d'équipe et une approche pratique de l'apprentissage.

Activités d'amorce

Identification des besoins

Le programme EST découle du besoin cerné par les employeurs du secteur des soins de santé. Plusieurs d'entre eux ont exprimé le besoin de formation qui ciblerait les métiers du domaine des services de soutien dans le milieu des soins de santé. Ces renseignements ont servi de point de départ à partir duquel Futureworx a mené une analyse des besoins qui cherchait à recueillir des données probantes sur le nombre et le type d'emplois de soutien dans le domaine et sur les perspectives d'emploi. Les membres du personnel ont approché les conseils sectoriels et les employeurs pour connaître leurs prévisions d'embauche à long terme ainsi que la qualité des emplois qui seraient à pourvoir. On a appris des employeurs locaux que les méthodes d'embauche des travailleurs en services environnementaux, qui comprenaient les stratégies de recrutement traditionnelles et quelques jours de formation en milieu de travail, n'avaient pas pour effet de créer une main-d'œuvre stable et fiable. Pour ce type d'emplois, les exigences en matière de compétences augmentaient, découlant en grande partie des préoccupations liées à la santé et à la sécurité. Les employeurs ont reconnu qu'il était fréquent que les nouveaux employés ne possèdent pas les compétences requises pour gérer les exigences de plus en plus élevées.

Le mandat de Futureworx consiste à concevoir des formations visant les emplois des domaines du marché du travail où la demande est considérable. Cependant, on met aussi l'accent sur les emplois qui sont susceptibles d'offrir un moyen de subsistance aux individus et de leur permettre une autonomie financière. À ces fins, l'analyse des besoins explorait également les salaires et la disponibilité des avantages comme les régimes d'assurance-maladie et de retraite. Puisque plusieurs des emplois initialement repérés se situaient au premier échelon, Futureworx a également tenté de saisir quelles étaient les possibilités de promotion dans le domaine. Selon leur expérience, le fait de se concentrer sur les emplois de qualité comporte de nombreux avantages. Il est plus facile de recruter des participants au programme, les participants tendent à être motivés à réussir et à terminer le programme, et lorsqu'ils sont embauchés, les employés sont susceptibles de demeurer en poste si le salaire et les conditions de travail sont égaux ou dépassent les moyennes de l'industrie.

Comité d'encadrement

Futureworx a constaté que les employeurs locaux et régionaux étaient disposés à participer au comité d'encadrement, surtout parce qu'ils observaient le besoin de main-d'œuvre dans le domaine et qu'ils percevaient tirer des avantages directs issus du temps et des efforts investis. Les membres du comité d'encadrement ont été identifiés lors de réunions ouvertes tenues pendant l'étape de l'analyse des besoins. Par le truchement de ces efforts initiaux, Futureworx avait saisi que le personnel des établissements de soins de longue durée et de soins actifs étaient plus susceptibles d'assister et de contribuer aux sessions. Élément tout aussi important, ces milieux de travail représentaient les proportions les plus élevées de destinations pour les travailleurs du programme EST, offrant des salaires et des avantages plus élevés que la moyenne de l'industrie. En plus des employeurs, le comité d'encadrement était composé de personnes représentant les ministères, d'experts en la matière et de spécialistes de l'industrie.

À l'origine, le comité d'encadrement a été mis sur pied pour offrir des commentaires sur le contenu de la formation et sur le curriculum. On a tenu des rencontres régulières tout au long de la phase de conception. On a sollicité l'opinion des membres lorsqu'il s'est agi de fixer des critères réalistes dans la sélection des participants et de déterminer les critères de succès liés à l'achèvement du programme et à la certification. On a également consulté les membres du comité pendant la prestation du programme pour évaluer le rendement des personnes apprenantes pendant leur stage, pour discuter des progrès, pour tenir des remue-méninges sur les préoccupations émergentes et pour obtenir leurs conseils quant au contenu du curriculum.

Le personnel de Futureworx estime que le choix de se concentrer sur une profession dans un secteur qui recrutait activement s'est traduit par une participation élevée de la part des employeurs. Les membres du comité étaient motivés à faire du programme un succès puisqu'ils percevaient les avantages qu'ils tireraient éventuellement d'une formation de qualité. Les membres du comité d'encadrement se sentaient investis dans le programme, en partie parce qu'ils avaient contribué à son élaboration. Ils savaient bien que le contenu de la formation était pertinent et que les personnes qui le terminaient posséderaient les compétences requises pour être efficaces en emploi. Par conséquent, les membres du comité d'encadrement étaient disposés à offrir des stages aux personnes apprenantes, créant ainsi une source d'occasions dont le personnel du programme pouvait tirer parti. À la fin du programme pilote, les employeurs ont réalisé jusqu'à quel point les participants étaient bien formés et combien ils étaient prêts à devenir des employés de grande valeur.

La nécessité d'un engagement continu de la part du comité d'encadrement s'est atténuée lorsque le pilote s'est terminé et que le programme a été formalisé. Cependant, les employeurs gardent contact avec le programme de manière différente. La coordonnatrice du programme et les formateurs maintiennent des liens avec les employeurs pour veiller à ce que la formation demeure pertinente et pour cerner des changements dans l'industrie qui pourraient avoir des incidences sur les résultats de la formation. Les employeurs continuent d'offrir des occasions de stages.

Montage andragogique

Conception du programme de formation

Le programme a été divisé en deux niveaux, dont chacun comportait de la formation en classe et un stage. Les participants qui terminent les deux niveaux passent environ 17 semaines en classe, apprenant des notions théoriques et des compétences liées au poste de technique en services environnementaux. Les participants assistent à la formation en classe quatre jours par semaine, de 8 h 30 à 16 h 30. On met l'accent sur des activités concrètes, alliant théorie et mise en application, y compris des laboratoires et l'apprentissage fondé sur les projets. Deux stages en milieu de travail de 40 heures sont intégrés au programme; le premier est prévu à la fin du niveau 1 et se déroule dans un milieu d'éducation, d'accueil, de détail ou encore dans des bureaux. Le second stage survient vers la fin du niveau 2 et se déroule dans des établissements de soins de longue durée ou de soins actifs. Le programme autorise une certaine souplesse pour inclure les activités d'orientation des participants et de clôture du programme, ainsi que pour tenir compte des variations aux horaires de stage des participants.

On estimait qu'en créant deux niveaux, on permettrait aux participants qui n'étaient pas en mesure de terminer le programme complet d'acquérir certaines compétences et qualifications. Bien que les participants doivent terminer les deux niveaux du programme pour travailler dans le milieu des soins de santé, ceux qui terminent avec succès le niveau 1 peuvent travailler dans des milieux autres que ceux des soins de santé, où les emplois EST n'exigent pas le même niveau de formation ou de certification. Ces exigences moins élevées sur le plan des qualifications se traduisent par des salaires inférieurs. Cependant, les emplois correspondent aux besoins et aux capacités de certaines personnes apprenantes.

Les caractéristiques du programme sont demeurées pratiquement les mêmes depuis sa création, ciblant simultanément le développement des compétences en employabilité (aussi appelées compétences génériques), des compétences techniques et des compétences essentielles. La majorité des participants présentent des besoins dans l'une ou l'autre sphère. Ainsi, le programme s'attarde à les soutenir dans le développement des trois ensembles de compétences de sorte à ce qu'ils réussissent leur transition vers l'emploi. Selon l'expérience du personnel de Futureworx, la formation traditionnelle et séquentielle n'est pas efficace auprès de leur clientèle. Le parcours traditionnel de l'alphabétisation, vers la formation axée sur les compétences, vers les programmes de formation en employabilité prend beaucoup trop de temps, coûte trop cher et ne génère que peu de résultats pour leurs clients. Qui plus est, les compétences en employabilité ou génériques sont fréquemment absentes de l'équation, les cours traditionnels ayant tendance à se concentrer sur les compétences techniques ou sur les compétences essentielles. Le personnel de Futureworx estime que le fait de traiter des trois domaines de compétences est un meilleur gage de succès. Les compétences sont intégrées de sorte à refléter les attentes réelles des milieux de travail, ce qui à son tour, aide les participants à saisir la pertinence de ce qu'ils apprennent.

Les membres du personnel maintiennent des attentes élevées quant au dépôt des travaux, à l'achèvement des devoirs et à la démonstration générale de compétences acceptables en employabilité, à la fois en classe et pendant les stages. On s'attend à ce que les participants satisfassent à toutes les exigences du programme, y compris le dépôt des travaux et le fait de passer les examens selon les délais requis. La ponctualité et l'assiduité font l'objet de suivis rigoureux afin de reproduire les attentes des milieux de travail.

Organisation des ressources humaines

Les formateurs et la gestionnaire du programme travaillent en étroite collaboration, du processus de sélection des participants jusqu'à leur graduation. Un formateur se concentre sur les compétences techniques et l'autre est chargé du développement des compétences en employabilité et des compétences essentielles. Pendant toute la démarche, la gestionnaire du programme supervise les stages et maintient des contacts réguliers avec les employeurs.

Puisque le programme est offert au besoin, il arrive que les formateurs doivent être embauchés pour enseigner dans le cadre d'un nouveau cycle du programme, ou encore qu'ils soient sélectionnés parmi les membres du personnel actuels. La gestionnaire du programme estime qu'il est nécessaire de compter sur suffisamment de temps avant le début du programme pour embaucher ou sélectionner le personnel approprié. Lors de l'embauche des formateurs, en plus des connaissances liées au contenu, la gestionnaire du programme cherche des individus possédant de solides aptitudes interpersonnelles et de communication, estimant ces qualités essentielles pour le travail dans un milieu composé d'une petite équipe d'enseignement et d'accompagnement. Elle constate que les personnalités des formateurs doivent être complémentaires et présenter un équilibre des points de vue. L'un des éléments clés du succès réside dans le fait que les membres du personnel aient le temps de développer des relations entre eux, avant de se trouver devant les participants.

Le personnel commence à travailler plusieurs semaines avant le début du programme. Ainsi, les formateurs ont le temps de se familiariser avec le curriculum et la méthode de prestation, de consulter les employeurs, les bailleurs de fonds et les agents d'aiguillage, et de débuter le processus de sélection des participants.

Pendant le programme, les membres du personnel tirent parti de leur expérience de travail pour enseigner et mettre l'accent sur une combinaison de compétences et d'attitudes qui aideront les participants à devenir d'excellents employés. Les deux formateurs estiment que le fait d'avoir des attentes élevées à l'égard des participants renforce les comportements que les employeurs apprécient. Parallèlement, les formateurs s'attardent à créer un environnement de formation favorable. Ils constatent que le programme de 23 semaines permet au personnel et aux participants de se connaître et de bâtir la confiance. Les formateurs considèrent que le sentiment de communauté et de confiance est un ingrédient clé favorisant l'apprentissage, particulièrement en ce qui a trait à l'accent placé sur les compétences en employabilité. Ils conviennent que le développement du groupe peut représenter un défi. Il existe fréquemment une période de turbulences ou de frictions lorsqu'il faut gérer le groupe de plus près. La connaissance de la dynamique de groupe et des étapes que vivent les gens lorsqu'ils doivent travailler ensemble leur permet de traverser les moments d'inconfort et de développer un sens commun.

L'horaire du programme alloue du temps pour que le personnel puisse se rencontrer, planifier et travailler ensemble afin de traiter des préoccupations qui surviennent. Pendant une journée par semaine, les participants ne sont pas sur le site et le personnel en profite pour planifier les cours, visiter les employeurs et participer à des activités de perfectionnement professionnel.

Ressources

Le défi majeur que doit relever Futureworx est lié à l'obtention de financement en temps opportun visant leurs programmes intégrés. Chez Futureworx, on sait pertinemment que ce type de programme constitue un besoin constant. Cependant, l'organisme n'est en mesure d'offrir des programmes intégrés que si un financement dédié est disponible. Ainsi, on se trouve fréquemment dans une situation où des aiguillages ont été effectués, sans pouvoir confirmer le moment où il sera possible d'offrir le programme demandé. En d'autres occasions, on doit commencer à livrer un programme suivant un très bref préavis, lorsque le financement est mis à disposition. L'incertitude entourant le financement rend difficile le maintien en poste du personnel.

L'adhésion des employeurs à leur programme signifie que les bailleurs de fonds sont habituellement disposés à fournir leur soutien lorsque le financement est disponible. Afin de minimiser le temps s'écoulant entre les démarrages, Futureworx entretient des liens avec l'industrie et les agences d'aiguillage et dresse habituellement une liste d'attente de candidats intéressés au programme. Leur structure organisationnelle leur permet de gérer certaines des fluctuations découlant de changements rapides aux niveaux du financement. L'organisme compte sur un financement de base, un siège social, et des employés occasionnels qui peuvent être affectés à des initiatives à court terme comme des analyses de besoins ou l'élaboration de curriculum, le cas échéant.

Prestation du programme

Recrutement et sensibilisation

La majorité des activités de sensibilisation prennent la forme de communications continues auprès d'intermédiaires comme les gestionnaires de cas, les conseillers en emploi et d'autres intervenants qui aiguillent leurs clients vers Futureworx. Grâce à ces liens, le personnel est en mesure de répondre aux questions sur les programmes à venir et de dresser des listes de candidats intéressés. Les employés participent à des réunions de conseils sectoriels, sont présent aux foires d'emploi et autres forums pour faire la promotion du programme EST et d'autres programmes. En outre, la gestionnaire du programme représente le programme lors de conférences provinciales et maintient des contacts réguliers avec les agences de financement.

Les renseignements sur le programme sont acheminés aux centres de recherche d'emploi locaux et régionaux et aux gestionnaires de cas des services sociaux, les invitant à aiguiller leurs clients. Les noms des candidats intéressés sont ajoutés à une liste d'attente jusqu'à ce que Futureworx soit en mesure d'offrir un programme. Bien que tout client intéressé puisse faire une demande au programme, il se peut que les lignes directrices relatives au financement dictent les priorités en matière de sélection. Par exemple, lorsqu'un ministère alloue un financement complet, il pourrait réserver les places aux personnes qui reçoivent des prestations gouvernementales particulières ou encore de l'aide au revenu.

Sélection et inscriptions

Habituellement, le programme accepte 15 participants. Le processus de sélection et d'inscription est assez rigoureux, et il débute environ quatre semaines avant le début du programme. Les activités de présélection visent à identifier les candidats qui sont motivés à apprendre et à travailler, et qui sont aptes à acquérir les compétences prévues au programme de formation.

Lorsque le financement permet d'offrir un programme, Futureworx commence habituellement par annoncer le programme. Les participants éventuels peuvent se présenter eux-mêmes ou être aiguillés par un intermédiaire. Le personnel tient une ou plusieurs sessions d'information pour fournir aux candidats intéressés une description du programme et des critères de sélection. Les membres du personnel tentent de tracer un portrait réaliste des conditions d'emploi et des exigences des employeurs. De cette façon, les individus peuvent prendre des décisions éclairées et déterminer si leurs expériences passées, leurs conditions de vie actuelles et leurs aspirations professionnelles s'alignent avec le programme et les occasions d'emploi. En plus de participer à une session d'information, les candidats doivent passer un test de classement, prendre part à une entrevue individuelle avec un membre du personnel, et accepter que leurs références soient vérifiées.

Pour ce qui est du programme EST, on a choisi de sélectionner les participants présentant des compétences essentielles de niveau 2. Les exigences d'entrée ont été établies dans le cadre du processus d'élaboration du curriculum et de consultations auprès des parties prenantes, en plus de tirer profit des données recueillies pendant l'analyse des besoins et des Profils des compétences essentielles élaborés par Emploi et Développement social Canada. On a recours à *CAMERA Placement*[2] pour présélectionner les candidats et déterminer si leurs compétences essentielles se situent au niveau 2. Si les résultats des évaluations des candidats sont inférieurs aux exigences d'entrée minimales, on leur offre de la rétroaction sur les lacunes et les coordonnées des ressources communautaires qui pourraient être en mesure de les aider à combler ces écarts. Il s'agit le plus souvent de fournisseurs de services axés sur l'alphabétisation ou le perfectionnement des compétences essentielles.

[2] CAMERA (*Communications and Numeracy Employment Readiness Assessment*) est un système orienté vers le marché sur travail, permettant l'évaluation des compétences en littératie et en numératie. La version française du système est appelée CAMERA *en français*. CAMERA est disponible à *PTP Adult Learning and Employment Programs*, Toronto, Ontario, ptp.ca.

Les membres du personnel procèdent à une revue interne des candidats potentiels pendant laquelle on discute de ceux qui satisfont aux critères de présélection. Chaque demande est examinée afin d'en évaluer la pertinence et de cerner les obstacles à l'emploi existants. La dernière étape du processus comprend la sélection des participants, en collaboration avec les employeurs. Lorsque c'est possible, les employeurs prennent part à un comité de sélection qui leur permet de rencontrer les candidats en personne et de mener une brève entrevue d'emploi. Si ce type de session n'est pas possible, les employeurs et le personnel de Futureworx tiennent une rencontre de sélection pendant laquelle on présente aux employeurs un sommaire décrivant les candidats, ainsi que les recommandations du personnel de Futureworx.

Futureworx estime que l'engagement précoce des employeurs leur permet de s'investir davantage envers les participants et de développer plus de confiance à l'égard du programme. Les membres du personnel conviennent qu'il s'agit d'un processus qui exige beaucoup de temps. Cependant, ils considèrent que ça vaut le coup, compte tenu du fait que leur programme affiche des taux de rétention dépassant les 80 % et que les taux d'emploi à la suite du programme s'élèvent à plus de 70 %.

Les attentes et les politiques relatives aux divers cours du programme de formation sont énoncées dans un feuillet. Lorsque les participants sont acceptés et débutent le programme, on leur demande de signer une entente attestant qu'ils comprennent les attentes du programme, et qu'ils consentent à adhérer aux politiques régissant leur participation en classe et lors des stages.

Élaboration du curriculum

Le curriculum du programme a initialement été élaboré à l'aide des commentaires des membres du comité d'encadrement, qui représentaient l'industrie, le gouvernement et le domaine de l'éducation. Le processus d'élaboration s'est déroulé pendant près d'un an, où le comité d'encadrement a eu maintes occasions de passer en revue et de commenter le curriculum. Des personnes possédant une expertise propre aux emplois ciblés ont été embauchées, pour fournir des conseils sur le curriculum afin de s'assurer qu'il reflète les exigences les plus récentes du secteur. Les personnes en charge de l'élaboration du curriculum ont observé les travailleurs en emploi, en plus de mener des entrevues avec les travailleurs, les superviseurs et les employeurs. Elles ont également rassemblé des documents authentiques provenant des milieux de travail afin de saisir ce qu'impliquent ces emplois et les exigences en matière de compétences essentielles qu'ils comportent. Les membres du personnel du programme, parmi lesquels certains avaient participé au processus d'élaboration du curriculum, estiment que le temps investi à recueillir des commentaires en a valu le coup. Ils sont persuadés que le processus a suscité l'adhésion des employeurs au programme, avant même qu'il ne débute, et que le curriculum qui en a découlé reflète précisément les exigences du genre de poste ciblé. Après le programme pilote initial, Futureworx a collaboré avec un expert en élaboration de normes professionnelles qui a passé le curriculum en revue et présenté des suggestions qui l'ont amélioré. À la fois pendant et après chaque cycle de formation, on mène des évaluations continues du programme. On tient des rencontres régulières avec les employeurs qui offrent des stages, où l'on discute de l'efficacité du programme quant à la préparation des travailleurs et où les membres du personnel du programme peuvent échanger sur les ajustements qui méritent attention.

Le curriculum du programme EST comporte 15 modules, soit neuf au niveau 1 et six au niveau 2. Il inclut sept certificats externes et deux stages. Les certificats externes que propose le programme sont les suivants : SIMDUT, Santé et sécurité au travail, Secourisme d'urgence/RCR, Soins palliatifs, ADODCC (*Alzheimer Disease and Other Dementia Care Course*), Manutention des aliments, *World Host*, Introduction aux premiers soins en santé mentale et Intervention non violente en situation de crise.

Chacun des modules en classe et des stages est associé à une série distincte de résultats et d'objectifs d'apprentissage. Les formateurs travaillent à partir d'une guide relatif au curriculum qui leur propose une structure d'ensemble pour le cours en question, tout en leur permettant la latitude d'adapter les activités d'apprentissage comme bon leur semble. Bien que les formateurs puissent apporter des ajustements aux activités d'apprentissage, les changements aux résultats d'apprentissage ou au contenu du curriculum requièrent l'approbation de la gestionnaire du programme.

Pendant le programme, on a recours à l'outil ESAT afin de centrer les discussions sur les compétences en employabilité des participants et de favoriser leur développement[3]. L'outil, conçu par Futureworx, met en lumière le rôle important que jouent les compétences génériques au travail et dans la vie de tous les jours. Il aide les participants à déterminer les habiletés et les comportements qui leur permettront de connaître du succès en emploi. Les membres du personnel estiment que l'outil ESAT est avantageux parce qu'il propose une structure par laquelle on peut tenir des discussions parfois difficiles sur certains sujets. Les membres du personnel du programme établissent les attentes et fournissent de la rétroaction constante aux individus. Ils réservent du temps pour discuter de toute question qui émerge et pour traiter de toute préoccupation directement avec les participants. Pendant le programme de 23 semaines, les participants passent par trois « points de contrôle » où on examine les forces, les progrès réalisés ainsi que les domaines à perfectionner.

Dans le cadre du programme EST, l'enseignement est partagé entre deux formateurs. Le premier est chargé d'enseigner les compétences techniques, alors que l'autre accompagne les participants et traite des compétences essentielles et des compétences en employabilité. Pour ce qui est de l'apprentissage, on met l'accent sur les approches participatives, le curriculum étant conçu de telle sorte à offrir des occasions sur le plan des projets, du travail d'équipe et des discussions de groupe. On invite régulièrement des conférenciers, habituellement des représentants de l'industrie, des employeurs ou des spécialistes en la matière, afin qu'ils partagent leurs points de vue et leurs connaissances sur une gamme de sujets.

Évaluation des personnes apprenantes

En plus de l'évaluation menée à l'inscription, les évaluations se poursuivent tout au long du programme. Elles servent à déterminer si les personnes apprenantes comprennent ce qui est enseigné et si elles sont en mesure de mettre en application les compétences et les connaissances acquises en classe ou lors des stages. Les résultats d'apprentissage constituent le fondement de l'apprentissage en classe, alors que les stages sont assujettis à des objectifs servant à évaluer les progrès des participants. Les progrès sont mesurés à l'aide de projets, de présentations, de quiz et de tests.

Le suivi du développement des compétences en employabilité est réalisé par l'entremise d'ESAT, un outil qui tire profit de plusieurs sources d'information afin de mesurer les progrès dans les neuf compétences ciblées. Les participants et les formateurs se servent de multiples points de données pour surveiller le développement des compétences en employabilité, y compris l'autoévaluation et les données d'évaluation provenant des formateurs et des employeurs. Le programme EST se sert également du *competency assessment tool* [outil d'évaluation des compétences] ou CAT en anglais, conçu lors du processus d'élaboration du curriculum. Le CAT comporte une série de listes de contrôle liées à l'observation et à l'évaluation. Il est utilisé par le personnel du programme, les employeurs offrant des stages et les mentors afin de consigner les progrès des personnes apprenantes sur le plan du développement des compétences techniques et des compétences en employabilité. Pour décrocher les certificats externes, les personnes apprenantes doivent atteindre les résultats

[3] Le système ESAT (*Employability Skills Assessment Tool*) comporte un cadre destiné au développement et à l'évaluation de neuf compétences liées à l'employabilité. Il est disponible par le truchement de *Futureworx*, Truro, Nouvelle-Écosse, futureworx.ca.

requis par les organismes de certification. Tous les certificats doivent être achevés avec succès pour satisfaire aux exigences du programme EST.

On s'attend à ce que les participants soient assidus en classe, dans les laboratoires et lors des stages et à ce qu'ils tiennent un dossier des heures travaillées lors des stages. Pour ce qui est des compétences techniques, l'évaluation est menée à l'aide d'un amalgame de quiz et de laboratoires.

Les participants ne peuvent progresser vers un stage que si leur formateur est confiant qu'ils effectueront le travail requis d'une manière sécuritaire et efficace. Ceci comprend la démonstration d'un niveau acceptable de compétences en employabilité à l'aide de l'outil ESAT et la satisfaction des repères minimaux du CAT, avant de participer aux stages.

Les formateurs maintiennent des contacts étroits avec les employeurs tout au long des stages afin de veiller à ce que les participants s'intègrent avec succès et pour repérer toute question pouvant exiger leur attention. Ils mettent l'accent sur la nature proactive de cette approche, qui leur permet de gérer les difficultés que pourraient éprouver les participants, et ce, avant qu'elles ne causent problème aux employeurs. Futureworx tire profit de la bonne réputation que l'organisme s'est acquise auprès des employeurs au fil des ans. Les membres du personnel reconnaissent que les employeurs doivent percevoir les stages de façon positive afin qu'ils poursuivent leur collaboration avec le fournisseur de formation.

Évaluation du programme

Comme tous les programmes intégrés offerts par Futureworx, EST doit satisfaire aux critères d'évaluation des bailleurs de fonds, qui incluent typiquement les taux d'achèvement et les taux d'emploi découlant du programme. À la lumière du nombre de participants quittant vers un emploi, les programmes de Futureworx tendent à livrer des résultats beaucoup plus élevés que les seuils fixés par les bailleurs de fonds.

En plus de rapports statistiques, Futureworx mène ses propres évaluations de programme. Elles sont effectuées de manière informelle et en temps réel, alors que le programme est offert. Elles sont également réalisées plus formellement, par la tenue de réunion du personnel et à partir des données de sondages recueillies auprès des employeurs et des participants. À la fin de chaque cycle de prestation du programme, les membres du personnel le passent en revue, jetant un regard critique sur sa pertinence. Lorsque les taux d'emploi d'un secteur commencent à diminuer, ils peuvent choisir de mettre fin au programme jusqu'à ce que les perspectives d'emploi s'améliorent. La direction de Futureworx n'aspire pas à offrir continuellement le même produit de formation, mais plutôt à se servir du même processus pour concevoir de la formation signifiante, en temps opportun.

Et l'avenir

Au moment de rédiger ce document, les perspectives d'emploi persistent dans le domaine des services environnementaux. Conséquemment, il est prévu qu'un autre programme EST soit offert sous peu.

Canada Le RESDAC reçoit l'appui financier du gouvernement du Canada, par l'intermédiaire du Bureau de l'alphabétisation et des compétences essentielles d'Emploi et Développement social Canada (EDSC) et de Patrimoine canadien.

Cette initiative est fiancée dans le cadre de la Feuille de route pour les langues officielles du Canada 2013-2018 : éducation, immigration, communautés.

ANNEXE 8 – Fiche descriptive des projets de formation menés à Edmundston et observés dans le cadre du projet SME

A. *Le premier projet observé :* Destination emploi pour le secteur du *Détail*

Des pratiques de partenariats stratégiques pour supporter l'intervention Destination pour le secteur du Détail :

- Les partenaires locaux ont offert à l'automne 2014 le programme Destination emploi pour le secteur du Détail, 6 semaines en Compétences Essentielles (par le MEPFT), 6 semaines formation de technique (par le collège) dans le secteur Grand Sault ; programme de 12 semaines. Le programme a bien marché.
- L'intégration des clientèles des services sociaux et la clientèle des services d'employabilité du MEPFT offre toute sorte davantage pour l'apprentissage des apprenants (mixité et support mutuel) et facilite le montage financier de l'intervention.

Pratiques de Montage andragogique : certains éléments d'évaluation de projet

On voulait rencontrer nos enseignants et avoir une discussion avec eux sur les bons et mauvais coups du dernier programme offert à Grand-Sault et voir ensemble comment on pourrait repenser le montage du prochain programme dans le secteur du détail, pour le rendre encore plus efficace pour les apprenants et pour les employeurs. Plusieurs propositions d'amélioration ont émergé de cet exercice qui pourront alimenter les des montages andragogiques futurs:

- L'Évaluation à l'entrée et la sélection des participants est un enjeu important pour la réussite du projet. Il est important de trouver des façons pour dépister des barrières à la formation tels : problèmes de santé mentale importants, des problèmes de déficience intellectuelle, des limites/handicaps physique limitant le type d'employeurs potentiels, des problèmes de comportement (ne veut pas travailler nécessairement). Le mécanisme de recrutement, référence et sélection pourra être peaufiné avec les équipes de conseillers en emploi et de gestionnaires de cas.
- Garder une formatrice tout au long; permet de faire des liens entre le secteur d'emploi visé et le développement des compétences essentielles (entre le volet technique et le volet CE). La continuité fonctionne bien et il nous faut être encore plus intégré. Il faut que le collège soit intégré du départ pour commencer déjà à travailler en collaboration avec les employeurs pour être sûr de développer les compétences que les employeurs veulent. Le premier 6 semaines étaient trop théorique et ne faisait pas assez le lien avec l'emploi. On explorera même la possibilité d'offrir les volets de formation en CE et de formation technique en parallèle, afin d'une part de faciliter le travail d'équipe des formateurs, et d'autres part favoriser l'intégration du développement des compétences essentielles dans la formation technique, et vice-versa.
- On devrait avoir une personne responsable du volet développement des compétences en employabilité. Cette personne permettrait une meilleure coordination de tous les volets touchant l'employabilité, du recrutement, passant par la préparation à l'emploi dans le cadre du projet, jusqu'au suivi pendant et après les stages en milieu de travail.

- Nos participants ont besoin de plus d'intervention encadrée au niveau des stages de façon individuel. Ils ont été laissés un peu trop à eux-mêmes pour le choix de l'employeur. Les participants avaient de nombreuses questions concernant les stages. Les participants s'attendaient à ce que le choix des stages soit fait pour eux. Le rôle des stages et la durée ont besoin d'être mieux définis. Les stages doivent s'inscrire dans la suite du volet employabilité, donc pris en charge par la personne qui sera responsable du volet employabilité.
- Dans ce sens, on doit instaurer un système de suivi après les stages, particulièrement pour ceux qui ne seront pas embauchés pendant les stages.

B. *Le deuxième projet observé :* Destination emploi pour le secteur *Peinture et plâtrage*

- Très bien été. 8 apprenants au total; 1 abandon; 14 semaines; 6 semaines CE et 6 semaines CT et 2 semaines de stage. Local prêté par l'Université. Formation sur les lieux de travail; rénover les locaux de l'Université. Bon taux de placement rapide : 4 de 7 apprenants embauchés par l'Université pour rénover le dortoir. Un tente de partir sa petite entreprise. 2 autres?
- Deux clientèles intégrées; 5 assistés sociaux et 2 chômeurs; moitié-moitié placés à l'Université.
- Intervenants impliqués; conseillers en emploi, gestionnaire de cas, formatrices,
- Les compétences génériques du cadre des compétences essentielles; abordés pendant le premier bloc.
- Formatrice de base présente pendant toute la partie technique. Pas d'impact sur la livraison de la formation technique; mais assurer l'employabilité (un à un); préparer et postuler un emploi. Compétences essentielles-génériques abordées dans un à un en fonction de besoin d'intégration en emploi (ex : confiance en soi pour passer une entrevue d'embauche).
- Contrainte au niveau des modes financement; empêche l'intégration.
- Administration : Bureaucratie provinciale est lente (Fredericton); Clients en développement social; ont des attentes; crée un stress…
- Pas de certification collégiale ou en Apprentissage, seulement qu'une attestation; barrières institutionnelles de scolarité et de reconnaissance des apprentissages.

À ce jour, l'équipe d'Edmunston continu d'avoir des projets de formation avec intégration sur la table à dessin. On recherche les secteurs d'emploi les plus propices pour ce type d'initiative.

Nouveaux programmes pour la suite des choses

- En milieu carcéral : petites menuiseries (faire des tables, chaises, petits meubles); intégrer compétences essentielles et compétences techniques; attestation : certificat d'accomplissement « Woodshop training »
- Destination emploi : Secteur du détail; répliquer le modèle de Grand-Sault à Edmunston.

ANNEXES 9 – Inventaires de politiques publiques

9A. La formation et le développement des compétences des adultes en *Saskatchewan* : Inventaires des stratégies gouvernementales, des politiques et des programmes

Septembre 2015

Conception et rédaction : Isabelle Coutant et Donald Lurette
Recherche documentaire réalisée en collaboration avec le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF)

Avant propos

La formation et le développement des compétences des adultes en Saskatchewan sont une responsabilité partagée entre trois ministères : le ministère de l'éducation, le ministère de l'économie et le ministère de l'éducation supérieure. Le développement et la livraison des programmes d'éducation destinés aux adultes nécessitent souvent l'appui de plus d'un ministère, l'un finançant les infrastructures éducatives, les deux autres finançant la livraison de programmes spécifiques à certaines clientèles.

Étant donné ce contexte, la question des compétences sur l'éducation et la formation est complexe en Saskatchewan. La scission en 2012 du ministère qui se nommait alors **Éducation supérieure, économie et immigration** crée une certaine confusion dans la documentation; une partie de ses dossiers se trouve maintenant au **ministère de l'Économie** (qui prend en charge également l'immigration), d'autres chez le ministère de l'**Éducation supérieure**.

La situation est d'autant plus complexe lorsqu'il est question de la formation des Autochtones et des Métis.ses, les acteurs du domaine n'hésitent pas à évoquer un «chaos juridictionnel».

A. La formation des adultes

A1. Ministère de l'éducation

Le **ministère de l'Éducation** touche l'éducation des adultes sous l'angle de l'alphabétisation (des adultes ou familiale) sous les auspices de son **Bureau de l'alphabétisation / Literacy Office**. Ce bureau a la responsabilité des deux premiers niveaux du curriculum de la formation de base des adultes.

Le bureau de l'alphabétisation a pour mandat de conscientiser le public sur l'importance de l'alphabétisme et travaille avec les communautés à coordonner une approche provinciale en matière d'alphabétisation de base et de développement des compétences essentielles, pour tous les apprenants. Parmi ses initiatives, on peut mentionner le Fonds pour l'alphabétisation communautaire de la Saskatchewan (Saskatchewan Community Literacy Fund), qui soutient les projets d'alphabétisation communautaire ainsi que le développement d'un réseau provincial pour l'alphabétisation familiale. Le bureau de l'alphabétisation a également un mandat interministériel pour lier des stratégies en littératie dans tous les ministères.

A1.1 Alphabétisation des adultes / Adult Literacy : niveaux 1 et 2

Le Bureau de l'alphabétisation / Literacy Office coordonne les programmes suivants :

Les deux premiers niveaux de la formation de base des adultes sont des programmes non crédités qui sont désignés comme «Literacy» ou alphabétisation. Bien que ces niveaux ne mènent pas à l'obtention de crédits ou de certifications, le programme est balisé par un document intitulé *The Circle of Learning.* Produit dans le cadre d'une collaboration entre les ministères de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur, de l'Emploi et du Travail et le Saskatchewan literacy network et en consultation avec de multiples experts dont des représentants des Premières nations, le *Circle of learning* définit les points de référence en alphabétisation des adultes (*Adult literacy benchmarks*) ; son usage est obligatoire pour tout fournisseur de services en alphabétisation des adultes.

Les organismes offrant l'alphabétisation et la formation de base aux adultes incluent les collèges régionaux, le Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology (SIAST), Dumont Technical Institute et des organismes communautaires comme READ Saskatoon. En français ce service est offert par le Collège Mathieu.

A2. Ministère de l'économie

Ce ministère est chargé du développement et de la formation de la main-d'œuvre et de l'accueil et la formation des immigrants. C'est du ministère de l'Économie que relèvent les niveaux 3 (équivalent à 10^{e} année) et 4 (équivalent à la 12^{e} année) de la formation de base des adultes.

Le ministère de l'économie fournit également de l'information au sujet du GED, qui peut être préparé par ses livreurs de services cités ci-dessus, ainsi que par des organismes communautaires.

A2.1 Adult Basic Education - Essential Skills for the Workplace (ABE-ESWP)

Les programmes de formation de base des adultes offerts par le Ministère de l'Économie touchent les niveaux 3 (équivalent à 10^{e} année) et 4 (équivalent à la 12^{e} année). Ces programmes crédités sont regroupés au sein du **Adult Basic Education**. Ils permettent aux apprenants de poursuivre leurs études, d'entrer en formation ou d'accéder au marché du travail.

Ce programme fournit aux apprenants une formation pour développer à la fois leurs compétences en littératie (dans le cadre du Circle of Learning) et leur employabilité, en les informant sur le marché du travail et en les aidant à se trouver un emploi. Ce programme est livré par les institutions publiques d'enseignement post-secondaire.

Adult Basic Education est offert par SIAST, les collèges régionaux, Dumont Technical Institute et le Saskatchewan Indian Institute of Technologies (SIIT). Celles-ci sont encouragées à créer des partenariats avec les agences des Premières Nations et des Métis, les organismes communautaires, les écoles et les employeurs afin qu'ils construisent et fournissent des programmes de littératie et compétences essentielles qui permettront aux apprenants de trouver du travail dans des entreprises locales partout dans la province.

Ce programme permet aux adultes d'intégrer des emplois de niveau débutant.

A2.2 Cours de langue anglaise aux personnes immigrantes : gateways

Pour les personnes immigrantes, en terme de formation, le ministère propose des services de **cours de langue** anglaise. L'accueil et les cours aux immigrants sont offerts par un réseau provincial d'organismes dédiés, les «gateways »;

A3. Ministère de l'éducation supérieure

http://ae.gov.sk.ca/programs-services/

Le ministère de l'Éducation supérieure administre les institutions qui offrent les différents programmes de formation ou de développement des compétences.

Son mandat est, entre autres, de travailler avec les institutions d'enseignement supérieur, le secteur privé et les organismes communautaires pour développer une main d'œuvre compétente et pour élargir la participation des adultes autochtones et métis.

A3.1 Autochtones et métis

Les autochtones et les Métis forment 15,6% de la population de la Saskatchewan selon le recensement de 2011 (Bureau of statistics, 2013). Les écoles dans les réserves des 73 nations autochtones relèvent du **gouvernement fédéral** en vertu de la **Loi sur les Indiens**. Selon le Groupe de travail mixte, plus de la moitié de ces personnes vivent hors-réserve. La Joint Task force relève ce qu'il appelle un « *jurisdictional chaos* » dans les compétences des acteurs respectifs:

> « There exists an intricate and complicated set of relationships and jurisdictions among First Nations and Métis people and governments arising from historical agreements between Aboriginal people and the federal government, and between the federal and provincial government. These relationships and jurisdictions extend across many systems including justice, education, health, social services, economic development and environmental protection. (Final report, 2013) »

De nombreuses collaborations existent entre ces communautés et les autres institutions provinciales, notamment les collèges et les écoles de formation professionnelle et technique. En 2007, le gouvernement provincial a offert du soutien pour des services de formation de base des adultes sur les réserves; un rapport d'examen global détaillé *(comprehensive review)* évalue les 4 premières années du programme. Notons que les Métis aussi ont leurs propres institutions, notamment le Gabriel Dumont Institute.

En 2011, le gouvernement de la Saskatchewan, avec la *Federation of Saskatchewan Indian Nations* (FSIN), a signé un accord pour mettre sur pied un Groupe de travail mixte pour améliorer les résultats en apprentissage (tous niveaux) et en emploi des personnes des Premières Nations et Métisses. Un rapport de recherche, une bibliographie annotée et le rapport final assorti de 25 recommandations, se trouvent sur le site du Groupe de travail mixte : Research Report for the Joint Task Force

Annotated Bibliography Prepared for the Joint Task Force on Improving Education and Employment Outcomes for First Nations and Métis People

A4. Structures de services

Parmi les structures de soutien dans le domaine de la formation des adultes, on peut compter :

- Saskatchewan Literacy Network http://www.sk.literacy.ca/index.html
- Saskatchewan Aboriginal Literacy Network http://saln.ca/
- Moosejaw literacy network http://moosejawliteracy.ca/?page_id=5
- Prince Albert literacy network http://www.princealbertliteracy.ca/
- Saskatchewan Adult Basic Education Association http://www.sabea.ca/ (Association pour les enseignants/formateurs)

De plus, les adultes à faible revenu qui suivent une formation de base ou qui vont améliorer leurs compétences peuvent bénéficier d'une aide financière grâce au programme Provincial Training Allowance.

Outre les collèges cités dans la section précédente, sont offerts des services spécifiques rendus à la communauté francophone par le Collège Mathieu ainsi que par l'Institut français de l'Université de Regina.

B. Développement de l'employabilité

Les programmes pour le développement des compétences utiles au marché du travail existent dans le cadre de l'accord fédéral provincial. Ils sont gérés par le ministère de l'économie. Ce sont les Programmes pour le développement du marché du travail (Labour Market Development Programs). Outre le programme de Formation de base des adultes (partie A), les initiatives de ce ministère visent le développement des compétences des travailleurs. Il s'agit d'arrimer les compétences des travailleurs aux besoins des employeurs.

B1. Programmes pour le développement de l'employabilité chez les individus

Le seul programme qui s'adresse aux individus qui ne sont pas en emploi est le Skills training Benefit (STB), qui s'adresse aux personnes admissibles à l'Assurance Emploi. Ce programme fait également partie de la subvention liée à l'accord fédéral-provincial. Il permet de financer les frais de formation, les livres, le gardiennage des enfants, le transport, etc. Le montant alloué est imposable et déterminé par les agents des centres d'emploi. Le programme a pour objectif d'intégrer rapidement les gens en emploi.

B2. Programmes pour les employeurs

Le ministère de l'économie finance les institutions publiques de formation via son programme Skills Training Allocation. Pour bénéficier de cette allocation, les institutions de formation ont le mandat de livrer des programmes qui répondent aux besoins des entreprises et de l'industrie de la province en terme de main d'œuvre qualifiée dans les secteurs les plus en demande.

D'autres programmes existaient, qui se sont terminés avec la signature de l'accord federal-provincial.

C. Politiques et stratégies

C1. Législation

Tiré de Baril

> Le Code des droits humains de la Saskatchewan (The Saskatchewan Human Rights Code) crée un droit à l'éducation. Ainsi, à l'article 13 .1. de ce Code, il est statué que : « Every person and every class of persons shall enjoy the right to education in any school, college, university or other institution or place of learning, vocational training or apprenticeship without discrimination on the basis of a prohibited ground other than age ». Fait à noter, l'âge pourrait être invoqué comme critère pour limiter la portée du droit à l'éducation affirmée dans le Code des droits humains de la Saskatchewan.

C1.1 Enseignement postsecondaire

Le droit à l'enseignement postsecondaire est institué par une loi d'ordre général et par des lois encadrant des dimensions spécifiques de l'offre d'éducation. D'abord, sur le plan du droit général à l'enseignement postsecondaire, la loi sur les services d'éducation et de formation de niveau postsecondaire (The Post-Secondary Education and Skills Training Act) jette les bases d'un droit à l'éducation postsecondaire. En ce qui concerne les précisions apportées à ce droit, la loi sur les collèges régionaux (The Regional Colleges Act) instaure une offre d'éducation des adultes de niveau postsecondaire (art. 5.), et de plus, elle dote ces institutions d'un mandat de formation de base et de développement de la littératie (art. 5. e.).

Par ailleurs, la Loi sur l'Institut de science appliquée et de la technologie de la Saskatchewan (The Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology Act) crée un établissement d'enseignement postsecondaire spécialisé. Plus particulièrement, cette loi confie à l'Institut une responsabilité de formation continue dans les domaines d'enseignement relevant de son mandat (art.5.1.), responsabilité qu'elle peut acquitter par le droit qu'il lui est accordé d'offrir de la formation selon différentes modalités, dans le cadre de régimes d'études à temps plein ou à temps partiel, ainsi que par l'offre d'activités éducatives le soir autant que le jour (art. 16.a.). De même, la loi sur l'Université de Régina (The University of Regina Act) et la loi sur l'Université de la Saskatchewan (The University of Saskatchewan Act) assure une offre d'enseignement universitaire sur le territoire de la Saskatchewan

C2. Orientations et politiques

- Saskatchewan Plan for Growth: Vision 2020 and Beyond : ce document a été produit en 2012. On y fait mention de l'importance d'avoir une main d'œuvre compétente. En 2013 un rapport d'étape a été produit : 2013 Progress Report
- Labour Market Agreements (avec le gouvernement fédéral, voir http://www.esdc.gc.ca/eng/jobs/training_agreements/lma/index.shtml)

D. Sources et documents

Suggestions de lecture

- Literacy and essential skills in Saskatchewan : environmental scan 2012
- The Circle of Learning: Saskatchewan Adult Literacy Benchmarks Levels 1 and 2
- Saskatchewan On-reserve Adult Basic Education: Hope for the Future

ANNEXES 9 – Inventaires de politiques publiques

9B. La formation et le développement des compétences des adultes en *Ontario* : Inventaires des stratégies gouvernementales, des politiques et des programmes

Septembre 2015

Conception et rédaction : Isabelle Coutant et Donald Lurette
Recherche documentaire réalisée en collaboration avec le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF)

Vue d'ensemble

La responsabilité de l'éducation et de la formation aux adultes en Ontario incombe à trois ministères, soient le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), le ministère de l'Éducation et le ministère des Affaires civiques, de l'Immigration et du Commerce international .

L'alphabétisation et la formation des adultes

En Ontario, les programmes d'alphabétisation et de formation de base sont des programmes visant à diriger les adultes dans 5 voies de transition, dont 4 d'entre elles vise à améliorer l'employabilité des personnes à court terme ou à moyen terme. Une de ces voies de transition vise directement l'emploi à relativement court terme, alors que trois autres voies visent une formation ultérieure qui permettra à moyen terme d'intégrer le marché du travail ontarien, soient la transition vers la poursuite des études secondaire, une formation en « Apprentissage », ou la poursuite des études postsecondaires.

Une cinquième voie de transition vise l'atteinte d'une plus grande autonomie dans la vie de tous les jours.

La mission du ministère à qui incombe la responsabilité des programmes d'alphabétisation et de formation de base des adultes, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités, est claire à ce sujet : *L'Ontario disposera d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et de la population la plus instruite au monde afin de renforcer l'atout compétitif et la qualité de vie de la province.*

La formation de base en Ontario peut mener vers la poursuite d'études secondaires, mais aussi vers la formation en apprentissage qui est très développée. De nombreux programmes et de nombreuses mesures sont mises en œuvre pour intéresser les Ontariennes et les Ontariens à occuper un métier spécialisé.

Le gouvernement de l'Ontario offre également de nombreux programmes, autant pour les personnes que pour les employeurs, afin d'aider les Ontariennes et les Ontariens à développer leurs compétences, à trouver un travail et à se maintenir en emploi.

A. La formation des adultes

La responsabilité de l'éducation et de la formation aux adultes en Ontario incombe à 3 ministères : le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU), le ministère de l'Éducation et le ministère des affaires civiques, de l'Immigration et du commerce international .

A1. Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU)

A1.1 La structure organisationnelle du MFCU

Sa vision :

L'Ontario disposera d'une main-d'œuvre hautement qualifiée et de la population la plus instruite au monde afin de renforcer l'atout compétitif et la qualité de vie de la province.

Pour ce qui est de l'emploi et de la formation, le ministère a la responsabilité :

- de proposer au public des services de formation et d'emploi dans toute la province;
- de définir une orientation politique pour l'emploi et la formation;
- de fixer des normes pour la formation professionnelle, notamment pour les métiers indiqués dans la Loi sur la qualification professionnelle et l'apprentissage des gens de métier;
- de gérer les programmes provinciaux visant à appuyer la formation sur le lieu de travail et la préparation à l'entrée sur le marché du travail, à savoir l'apprentissage, la préparation à la carrière et à l'emploi, ainsi que l'alphabétisation et la formation de base pour les adultes;
- de faire des recherches sur le marché du travail et de planifier.

Au sein du ministère, **trois divisions** concernent la formation des adultes :

- La Division des politiques stratégiques et des programmes, qui dirige l'élaboration des politiques stratégiques et la conception des programmes pour l'éducation postsecondaire et la formation liée au marché du travail. Elle assume également pour le ministère des fonctions essentielles comme les prévisions à long terme, la planification et l'évaluation des immobilisations ainsi que la gestion des relations entre les divers paliers de gouvernement, y compris la supervision des ententes fédérales-provinciales relatives au marché du travail. Le travail de la Division contribue à l'objectif du gouvernement de former une main-d'œuvre très instruite et qualifiée capable de réussir dans l'économie actuelle en pleine évolution.
- La Division de l'emploi et de la formation, elle, s'organise en sous-sections régionales. C'est la division responsable d'Emploi Ontario :

Emploi Ontario (EO)

Emploi Ontario (EO) est le réseau intégré d'emploi et de formation en Ontario. Il aide les Ontariens et les Ontariennes à trouver les programmes et services d'emploi et de formation dont ils ont besoin. Pour que la province demeure compétitive dans l'économie actuelle et future, les investissements dans l'éducation et la formation professionnelle jouent un rôle de premier plan en préparant les travailleurs à occuper des emplois qui assureront la prospérité future dans une économie du savoir.

Les programmes et services d'EO s'inscrivent dans quatre grandes catégories :

1. Emploi et formation
2. Apprentissage
3. Compétences fondamentales
4. Marché du travail

La majorité des programmes et services d'Emploi Ontario sont exécutés par l'entremise du réseau Emploi Ontario, formé du réseau communautaire ontarien de 171 fournisseurs de services d'emploi, de fournisseurs de services d'alphabétisation, de collèges publics, de bureaux de l'apprentissage chargés de la prestation directe et d'agents responsables de la formation. Ces fournisseurs opèrent dans 324 points de service. Emploi Ontario a pour but de fournir des services d'emploi et de formation intégrés, axés sur le client et efficaces afin d'accroître l'avantage économique de l'Ontario.

Emploi Ontario (EO) est donc la principale source, le guichet unique, d'aide et d'information sur l'emploi et la formation en Ontario. Le Programme d'alphabétisation et de formation de base (Programme AFB) fait partie intégrante du système global d'Emploi Ontario.

Une restructuration d'Emploi Ontario a été amorcée en 2010 et s'est terminée en 2012, dans le but d'offrir un service intégré d'emploi et de formation afin de mieux répondre aux besoins de la clientèle ; il s'agissait également d'établir une norme provinciale de service à la clientèle ainsi que la mise en œuvre de systèmes et de processus pour appuyer la prestation intégrée des services. Pour plus d'informations, consulter cette page.

- La Division de l'éducation en langue française, de l'éducation autochtone et de la recherche est une entité conjointe au ministère de l'Éducation.

A1.2 Les programmes du MFCU

A1.2.1 Le programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB)

http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/programs/lbs.html

Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités administre le Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB) afin d'appuyer les organismes d'alphabétisation qui ont pour mission d'aider les gens à améliorer leur compétence en lecture et en écriture.

Le ministère fait aussi la promotion de l'alphabétisation en Ontario en favorisant et en appuyant la recherche et la mise sur pied d'initiatives en alphabétisation et en veillant à ce que les organismes de prestation du programme AFB bénéficient du soutien dont ils ont besoin pour offrir des services d'alphabétisation de qualité.

L'objectif de ce programme est que les apprenantes et les apprenants puissent améliorer leur aptitude à l'emploi, se préparer à compléter leur éducation secondaire, avoir accès à la formation post-secondaire ou professionnelle et accroître leur autonomie fonctionnelle.

Les objectifs et les fonctions du programme AFB

Les objectifs du Programme d'alphabétisation et de formation de base sont les suivants :

- contribuer à la mise en place en Ontario d'un système intégré d'éducation des adultes qui appuie l'éducation permanente;
- aider les organismes d'alphabétisation à offrir aux apprenantes et apprenants des services de qualité répondant à leurs besoins;
- axer les services d'alphabétisation sur les adultes qui en ont le plus besoin;
- engager la responsabilité des organismes envers le gouvernement, le public et les apprenantes et apprenants;
- favoriser des liens plus étroits entre l'alphabétisation et l'emploi.

Le programme AFB a deux fonctions. La principale fonction du programme AFB est la prestation des services aux apprenantes et apprenants, qui comprend :

- l'information et l'aiguillage;
- l'évaluation du niveau d'alphabétisation;
- l'élaboration d'un plan de formation;
- la formation
- le suivi

La gamme des services offerts dans une collectivité est déterminée par les besoins locaux et elle est décrite dans le plan de services d'alphabétisation.

La deuxième fonction du programme est le développement des services. Cette fonction englobe les activités qui visent à appuyer et à améliorer la prestation des services aux apprenantes et apprenants par les organismes d'alphabétisation. Même si seulement une petite proportion du budget du programme est consacrée à ces services, ils contribuent à ce que l'alphabétisation en Ontario soit à l'avant-garde, pertinente pour les apprenantes et apprenants et les collectivités, et économique.

L'admissibilité

Le programme est destiné aux adultes qui ont besoin d'aide pour développer et utiliser leurs compétences en communication, en numératie, ainsi que leurs compétences interpersonnelles et en techniques numériques. Il reconnaît également les liens étroits qui existent entre l'alphabétisation, l'employabilité et l'autonomie.

Le programme appuie l'amélioration des compétences pour les anglophones, les francophones, les autochtones et les personnes sourdes. Il est disponible aux résidents et résidentes de l'Ontario qui peuvent communiquer en anglais ou en français. Il est axé sur les personnes qui sont sans emploi et un accent particulier est mis sur les individus qui bénéficient de l'aide sociale par l'entremise du Programme Ontario au travail.

Pour être admissible au programme AFB, la personne apprenante adulte :

- doit résider en Ontario;
- doit être âgée d'au moins 19 ans. (Sur une base exceptionnelle seulement, les fournisseurs de services d'AFB peuvent servir de jeunes adultes âgés de 16 à 18 ans qui démontrent qu'ils possèdent la maturité nécessaire pour bénéficier de l'éducation aux adultes. Toutefois, le retour au système scolaire ordinaire doit être la priorité pour ces apprenants);
- ne doit plus être aux études;
- ne doit pas avoir une compétence suffisante en lecture et en écriture pour trouver et garder un emploi ou pour subvenir aux besoins courants de la vie quotidienne
- son niveau d'alphabétisation et de formation de base, évalué lors de l'inscription, doit être inférieur à la fin du niveau 3 de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) ou du Cadre du CLAO, ou à la 9^{e} année.

Le programme inclut également des personnes apprenantes qui peuvent faire face à une gamme d'obstacles à l'apprentissage.

Le programme AFB aide les personnes apprenantes à atteindre leur objectif et à faire la transition vers une des cinq voies suivante :

- **Emploi** (trouver un emploi, changer d'emploi ou améliorer son rendement au travail)
- **Autonomie** (atteindre une plus grande autonomie dans sa vie de tous les jours)
- **Formation en apprentissage** (acquérir les préalables nécessaires pour faire l'apprentissage d'un métier)
- **Études secondaires** (terminer ses études secondaires)
- **Études post-secondaires**

CLAO

Lancé en 2012, le Cadre du Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (Cadre du CLAO) est la pierre d'angle du programme AFB d'Emploi Ontario. Il est axé sur les compétences et appuie l'élaboration des programmes d'alphabétisation des adultes offerts par l'entremise du Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB).

Pour en savoir plus sur le Programme d'alphabétisation et de formation de base (AFB) et avoir accès à de nombreux documents : http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/programs/lbs.html

La livraison

Le ministère de la Formation et des Collèges et Universités consacre plus de 63 millions $ à la prestation du programme AFB. Par l'entremise du programme, le MFCU finance des organismes tiers pour leur permettre d'offrir des services d'alphabétisation.

Ces organismes offrent les services suivants :

- Information et aiguillage – renseignements sur les programmes d'Emploi Ontario (EO) et d'autres services et soutiens communautaires;
- Évaluation de l'alphabétisation – évalue les compétences en lecture et en écriture et aide la personne apprenante à établir ses objectifs d'apprentissage;
- Élaboration du plan de la personne apprenante – comprend des objectifs, des activités d'apprentissage et des échéanciers;
- Formation – alphabétisation et acquisition des compétences en fonction de la voie menant au but de la personne apprenante, conformément au cadre du Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario (CLAO);
- Suivi – la valeur et l'efficacité du programme d'AFB sont évaluées de façon périodique.

Les services sont gratuits. Le programme AFB est offert dans de nombreux endroits notamment dans les conseils scolaires, les organismes communautaires, les collèges d'arts appliqués et de technologie et les centres d'amitié autochtones qui ont signé un contrat à cette fin.

Quinze centres communautaires de formation pour adultes offrent le programme AFB en français.

- ABC Communautaire www.abccommunautaire.ca
- Alpha-Toronto : Centre de formation des adultes http://www.alpha-toronto.ca/index.htm
- Carrefour de formation pour adultes Inc. http://www.carrefourformation.com/
- Centre d'apprentissage d'Elliot Lake http://centreelliotlake.wix.com/centreapprentissage
- Centre d'éducation et de formation pour adultes (CÉFA) www.cefassm.com

- Centre de formation pour adultes de Greenstone www.cfag.ca
- Centre de formation pour adultes francophones (CFAF) http://www.centredeformationpouradultesfrancophonesatimmins.ca
- Centre de formation des adultes - La Clé d'la Baie www.lacle.ca
- Centre de formation et de perfectionnement du grand Sudbury http://formationsudbury.ca/
- Centre Moi j'apprends Inc. http://www.moijapprends.ca/index.html
- FormationPLUS www.quatrain.org/fr/fplus
- La Boîte à Lettres www.laboitealettres.ca
- La Route du Savoir www.laroutedusavoir.org
- Centre de formation du Nipissing www.formationnipissing.ca
- Centre d'alphabétisation Alpha Thunder Bay www.alphathunderbay.ca

Deux conseils scolaires offrent le programme AFB en français.

Structures de soutien pour le programme AFB

En Ontario, quatre organismes cadres représentant différents groupes culturels appuient diverses initiatives d'AFB :

- **Francophones :** Coalition Ontarienne de Formation des Adultes (COFA)

  Organisme sans but lucratif qui a pour rôle de promouvoir la formation des adultes en français en Ontario et qui participe au développement des savoirs dans ce domaine. Ses membres sont composés de centres d'éducation et de formation des adultes des secteurs communautaire, scolaire et collégial en Ontario.

- **Anglophones :** Essential Skills Ontario

  L'organisme a fermé ses portes en 2015. Les réseaux régionaux (Ontario Literacy networks) offrent l'appui aux organisations locales.

- **Personnes sourdes :** Deaf Literacy Initiative
- **Autochtones :** Ontario Native Literacy Coalition

Quatre organismes sectoriels appuient des méthodes particulières en matière de prestation d'AFB :

- **Collèges :** College Sector Committee for Adult Upgrading (CSC)
- **Organismes communautaires :** Community Literacy of Ontario (CLO)
- **Conseils scolaires :** The Ontario Association of Adult and Continuing Education School Board Administrators (CESBA)
- **Laubach Literacy of Ontario :** Laubach Literacy of Ontario

D'autres organismes soutiennent également le programme AFB :

- **AlphaPlus**

  Organisme financé par le gouvernement de l'Ontario qui offre son expertise afin de soutenir les formateurs et les formatrices auprès des adultes. Pour ce faire, il offre de l'information, des résultats de recherche et de la formation en matière de technologies de l'apprentissage innovatrices AlphaPlus est situé à Toronto, mais dessert l'ensemble de la province.

- **Centre FORA** (Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation)

  Organisme de bienfaisance provincial sans but lucratif. Il est un éditeur et diffuseur spécialisé dans le développement de matériel éducatif en littératie et en numératie, à l'intention des intervenant-e-s en formation des adultes au Canada français. Depuis 1989, le Centre FORA est devenu un intervenant majeur dans le domaine des ressources éducatives en langue française.

A1.2.2 Apprentissage en ligne

Apprentissage en ligne est le Programme d'alphabétisation et de formation de base en ligne du ministère de la Formation et des Collèges et Universités. Ce service est disponible pour les personnes autochtones, francophones, anglophones et sourdes.

Apprentissage en ligne facilite l'accès en proposant des occasions souples de perfectionnement en ligne :

- aux personnes handicapées;
- aux gens des communautés rurales ou éloignées;
- à ceux qui ont des difficultés de transport ou de garde d'enfants;
- à ceux qui ne peuvent pas participer aux programmes sur place;
- à ceux qui préfèrent tout simplement l'apprentissage à distance.

Apprentissage en ligne utilise des activités d'apprentissage pratiques qui sont axées sur les tâches et qui respectent les six compétences du Curriculum en littératie des adultes de l'Ontario. Les services d'Apprentissage en ligne sont offerts gratuitement par Emploi Ontario par l'entremise de Contact Nord.

Pour plus d'informations, visitez le site Apprentissage en ligne.

Structures de soutien pour la formation en ligne

- **Service de Formation à distance (F@D) de la COFA :**

  La F@D a pour but d'offrir à tout adulte franco-ontarien qui a des besoins de formation en littératie, et qui répond aux critères d'admissibilité, la possibilité d'atteindre ses objectifs de formation en suivant une formation en ligne selon deux modèles : soit entièrement en ligne ou en partie en ligne et en partie en présentiel dans un centre de formation des adultes.

- **Contact North/Contact Nord (Le réseau ontarien d'éducation et de formation à distance) :**

  Organisation à but non lucratif subventionnée par le gouvernement de l'Ontario. Contact Nord travaille en partenariat avec 24 collèges publics, 21 universités publiques et plus de 250 fournisseurs publics de compétences essentielles et de formation de l'Ontario afin d'augmenter et d'améliorer les occasions d'apprentissage en ligne et à distance.

- **Ontario*Learn***

  Partenariat de 24 collèges communautaires ontariens qui ont mis en commun leurs ressources pour augmenter le nombre d'options d'apprentissage en ligne.

A1.2.3 Certificat d'équivalence des études secondaires du GED

Les adultes peuvent démontrer des connaissances et des compétences du niveau des études secondaires en passant les tests GED (General Educational Development). La réussite des tests GED permet d'obtenir un certificat d'équivalence d'études secondaires généralement accepté pour accéder à une formation d'apprentissage et aux institutions post-secondaires.

Le test du GED est offert en Ontario exclusivement par le Centre d'études indépendantes.

Certains centres communautaires de formation pour adultes tels FormationPLUS et l'ABC Communautaire offrent de l'appui à la préparation pour les tests d'évaluation.

La F@D, le service de formation à distance pour adultes de l'Ontario, offre également des cours d'apprentissage autonome de préparation aux tests GED. (La F@D est un service mise en œuvre par la COFA, la Coalition ontarienne de formation des adultes).

A1.2.4 Programme de rattrapage scolaire en milieu collégiale

Le programme de rattrapage scolaire en milieu collégiale aide les personnes à se préparer aux programmes de formation collégiale ou technique. Il est offert dans les collèges aux adultes qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires, mais dont les compétences dépassent le niveau de la 9^{e} année.

Deux exemples :

- **Le programme Accès Carrières Études (ACE) du Collège Boréal**

Le programme Accès Carrières Études (ACE) du Collège Boréal offre aux adultes, qui pour une raison ou une autre n'ont pas obtenu leur DESO, l'occasion de retourner aux études. Ce programme gratuit est considéré comme l'équivalent de la 12e année pour fins d'admission aux études collégiales. Le programme Accès carrières études est continu, c'est-à-dire que les participants peuvent s'inscrire en tout temps.

Il est offert aux adultes qui veulent :

- s'inscrire au collège sans une 12^{e} année;
- faire du rattrapage scolaire / Upgrading**;**
- compléter une formation à la carte.

Les adultes qui terminent le programme obtiennent un certificat ACE, reconnu par les collèges de l'Ontario comme étant l'équivalence de la 12^{e} année, ainsi que par de nombreux employeurs.

- **Le programme Formation de base de l'Ontario (FBO) de La Cité**

Le programme Formation de base de l'Ontario offre un enseignement de niveau secondaire aux adultes et les prépare à poursuivre des études collégiales ou à intégrer le marché du travail. Il offre les cours dont les adultes ont besoin pour répondre aux exigences d'admission d'un programme d'études collégiales ou encore, mène à l'obtention du certificat ACE.

Pour plus d'information sur les programmes de rattrapage scolaire, consultez les sites Internet des collèges ontariens.

A1.2.5 Formation en apprentissage

En Ontario, la formation en apprentissage est un programme de l'éducation postsecondaire et un programme de formation en milieu de travail.

La formation en apprentissage fait partie du réseau Emploi Ontario. Il s'agit d'une combinaison de formation théorique et pratique pour les personnes qui souhaitent exercer un métier spécialisé. La formation inclut l'apprentissage de nouvelles compétences auprès de compagnons agréés.

Pour entrer en apprentissage, les personnes doivent trouver un employeur ou un parrain qui les. Elles s'adressent généralement directement à un employeur, à un syndicat, à un comité local d'apprentissage ou à un groupe de parrainage.

L'Ontario compte plus de 150 métiers relevant d'un apprentissage, répartis dans quatre secteurs : la construction, la fabrication, la mécanique et les services.

Pour accéder à la liste des métiers, aux normes de programme et aux codes des métiers consulter la page Métiers en Ontario l'Ordre des métiers de l'Ontario.

Pour en savoir plus sur la formation en apprentissage, consultez le site www.apprenticesearch.com.

- **Programme Apprentissage-diplôme**

http://www.tcu.gov.on.ca/fre/apprentices/coop.html

Le programme apprentissage-diplôme combine un programme d'études collégiales avec diplôme et une formation en apprentissage. Il donne droit à un certificat de qualification professionnelle. Les participants suivent simultanément les cours de leur programme d'études et la formation correspondante pour un métier spécialisé.

Les personnes qui souhaitent s'inscrire au programme apprentissage-diplôme doivent répondre à toutes les exigences du programme collégial et du programme d'apprentissage.

- **Programme de Préapprentissage**

http://www.tcu.gov.on.ca/fre/apprentices/pre_apprent.html

Le Programme de préapprentissage aide les candidat-e-s admissibles à un programme d'apprentissage à parfaire leurs aptitudes professionnelles et leurs compétences afin de trouver un emploi comme apprenti-e.

Le programme d'une durée de 52 semaines au maximum peut comprendre la formation scolaire d'apprenti-e de niveau 1 ou la formation en apprentissage pertinente, la formation en sécurité pertinente et un stage de 8 à 12 semaines. Le programme peut aussi inclure la préparation au métier et à l'emploi et le rattrapage scolaire.

Le programme de préapprentissage est gratuit ainsi que les livres, l'équipement sécuritaire et les outils.

Admissibilité

Le programme de préapprentissage s'adresse à une vaste clientèle, dont :

- les diplômé-e-s du niveau secondaire;
- les décrocheur-se-s;
- les jeunes et les adultes sans emploi ou sous-employés;
- les personnes admissibles ou non aux prestations d'assurance-emploi;
- les Autochtones;
- les personnes nouvellement arrivées au Canada.

Le programme de préapprentissage est offert à divers moments de l'année par de nombreux organismes comme les collèges, les organismes communautaires et d'autres établissements reconnus pour l'apprentissage. Les personnes qui souhaitent suivre un tel programme doivent s'inscrire directement à l'établissement responsable de la formation.

Mesures de soutien financier pour les apprentis

- **Financement offert aux apprenti-e-s qui ne sont pas admissibles à l'assurance-emploi au cours d'une formation en établissement**

L'initiative peut fournir jusqu'à 1 500 $ d'aide financière imposable aux apprenti-e-s qui suivent une formation à temps plein dans une agence de formation par l'apprentissage approuvée par le MFCU et qui ne sont pas admissibles à l'assurance-emploi fédérale.

- **Subvention incitative aux apprentis** – Subvention fédérale

La Subvention incitative aux apprentis (SIA) est un montant imposable de 1 000 $ par année; chaque apprenti-e peut recevoir un maximum de 2 000 $. Elle est offerte aux apprenti-e-s inscrit-e-s une fois qu'ils ont terminé la première année ou le premier niveau (ou l'équivalent) ou la deuxième année ou le deuxième niveau (ou l'équivalent) de leur programme d'apprentissage d'un métier désigné Sceau rouge.

- **Prêts pour l'acquisition d'outils de travail**

Le programme de prêts pour l'acquisition d'outils de travail aide les apprenti-e-s à acheter les outils dont ils ont besoin pour commencer à travailler dans leur nouveau métier.

- **Prime à l'achèvement de la formation d'apprenti dans un métier non désigné Sceau rouge**

Les apprenti-e-s inscrit-e-s peuvent se prévaloir de la subvention en espèces imposable de 2 000 $ s'ils terminent avec succès leur programme de formation et obtiennent un certificat d'apprentissage et, le cas échéant, un certificat de qualification professionnelle.

Mesures de soutien financier pour les apprentis

- **Prime à l'achèvement de la formation d'apprenti aux employeurs**

Subvention imposable en espèces d'un montant maximum de 1000 $ offerte aux employeurs pour chaque apprenti-e qu'ils engagent et forment jusqu'à la fin de son apprentissage et qui obtient son certificat d'apprentissage et, le cas échéant, un certificat de qualification.

- **Crédit d'impôt pour la formation en apprentissage**

Le Crédit d'impôt pour la formation en apprentissage (CIFA) est un crédit d'impôt remboursable offert aux entreprises constituées ou non en société qui emploient des apprenti-e-s dans des métiers spécialisés au cours des 48 premiers mois d'un programme d'apprentissage.

Pour en savoir plus la formation en apprentissage :
Formation en apprentissage en Ontario : Guide pour les employeurs et les parrains, juin 2010.

A1.2.6 Reconnaissance des acquis pour les études postsecondaires

Chaque collège et université en Ontario a mis en œuvre sa propre politique de reconnaissance des crédits.

Le site Web de ONTransfer offre de l'information sur la reconnaissance des crédits, un guide interactif de reconnaissance des crédits et une liste de conseiller-ère-s en reconnaissance des crédits sur les campus.

Voir à ce sujet :

- Le site du Conseil sur l'articulation et le transfert de l'Ontario (CATON)
- Le document Déclaration de principes sur le système ontarien de transfert des crédits

A2. Le ministère de l'Éducation

A2.1 La structure organisationnelle du ministère de l'Éducation

Ce ministère est responsable de la formation initiale des élèves de l'Ontario. En Ontario, quatre systèmes scolaires sont financés par les fonds publics : le système public de langue française, le système catholique de langue française, le système public de langue anglaise et le système catholique de langue anglaise. Il existe douze conseils scolaires de langue française en Ontario, qui regroupent plus de 425 écoles de langue française.

L'organigramme du ministère de l'Éducation ne mentionne pas la formation des adultes. Cependant, sur le terrain, de nombreux conseils scolaires de la province proposent des services aux adultes.

L'offre n'est pas uniforme, mais on peut trouver dans la plupart des régions des écoles qui offrent du rattrapage scolaire aux adultes, ce qui leur permet d'atteindre le niveau de la 9^{e} année. La plupart des conseils scolaires offrent également les cours qui mènent à l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO). Le rattrapage scolaire offert aux adultes permet pour certaines d'entre eux d'intégrer le marché du travail et pour d'autres d'accéder aux formations pour adultes du MFCU. Certaines écoles proposent également des sessions d'exploration de carrière.

Qui plus est, la Division de l'éducation de langue française, de l'éducation autochtone et de la recherche est une unité conjointe au ministère de la Formation et des Collèges et Universités. En co-supervisant cette division, le ministère de l'Éducation intervient dans la formation des adultes francophones.

A2.2 Les programmes du ministère de l'Éducation

- **Diplôme d'Études secondaires de l'Ontario (DESO)**

Les adultes qui désirent obtenir un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO) doivent suivre des cours crédités. Ces cours ont les mêmes attentes que ceux que l'on retrouve au niveau secondaire, mais sont organisés différemment afin que l'apprenant ou l'apprenante puisse travailler à son propre rythme.

Les adultes inscrits doivent donc accumuler des crédits pour obtenir leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario, de la même manière que les élèves des écoles secondaires de l'Ontario.

Les crédits nécessaires pour obtenir un diplôme varient selon la date à laquelle l'adulte a été inscrit pour la première fois à l'école secondaire. Tous les diplômes nécessitent cependant un minimum d'études en anglais, en mathématiques, en sciences et dans d'autres domaines.

Les élèves adultes peuvent avoir droit à des équivalences de crédits pour des cours ou des programmes de formation suivis ailleurs qu'à l'école secondaire. Ils peuvent bénéficier soit de crédits de maturité ou d'équivalence soit d'une évaluation et reconnaissance des acquis (RDA) destinée aux élèves adultes → voir la section *Reconnaissance des acquis* pour plus de détails.

Livraison

Un grand nombre de conseils scolaires offrent des cours crédités menant à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO).

- **Conseil scolaire catholique de district du Nouvel-Ontario :**
  Carrefour Options+ http://www.nouvelon.ca/parents/ecoles/item/carrefour-options
- **Conseil scolaire catholique de district des Grandes Rivières :**
  Centre d'éducation alternative www.cscdgr.on.ca/cea/
- **Centre d'Éducation des Adultes :** www.cscdgr.on.ca/nlcea/
- **LA CLEF (La croisée des lieux d'éducation et de formation) :** www.cscdgr.on.ca/laclef/

Les conseils scolaires offrent des cours le jour ou le soir, pour les adultes qui travaillent. Ces cours comprennent l'apprentissage à distance ou des cours en ligne dirigés par une enseignante ou un enseignant. Les services sont gratuits.

Le Centre d'études indépendantes offre également différents cours à distance donnant droit à des crédits.

- **La reconnaissance des acquis (RDA) à l'intention des élèves adultes pour les études secondaires**

La reconnaissance des acquis (RDA) est le processus officiel d'évaluation et d'allocation de crédits par lequel les élèves peuvent obtenir des crédits pour leurs acquis. Les acquis englobent les connaissances et les compétences acquises dans des contextes formels ou informels, hors des écoles secondaires de l'Ontario.

La politique de l'Ontario, adoptée en 2003, prévoit un processus formel d'évaluation et de reconnaissance appelé Reconnaissance des acquis pour les élèves expérimentés, qui permet aux étudiantes et étudiants de 18 ans et plus ayant cessé de fréquenter l'école depuis au moins un an, d'obtenir jusqu'à 26 des 30 crédits nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Pour plus d'informations, consultez le site La Reconnaissance des acquis à l'intention des élèves expérimentés (RDA) de l'Ontario Association of Continuing Education of School Board Administrators (CESBA).

- **Les crédits de maturité**

Les élèves adultes peuvent recevoir jusqu'à 12 crédits de maturité. Les élèves adultes doivent :

- avoir 18 ans et plus;
- ne pas fréquenter une école de jour depuis au moins un an;
- être inscrit à un programme de cours à crédit au secondaire dans le but d'obtenir un DESO (diplôme d'études secondaires de l'Ontario).

Pour plus d'informations, consultez la section Crédits pour l'éducation antérieure du site du Centre d'études indépendantes.

A3. Le ministère des Affaires civiques, de l'Immigration et du Commerce international

Le ministère des Affaires civiques, de l'Immigration et du Commerce international :

- offre des services permettant d'assurer l'intégration économique et sociale réussie des nouveaux arrivants, ce qui maximise les avantages de l'immigration;
- favorise une meilleure insertion sociale, une plus grande participation citoyenne et communautaire et une meilleure reconnaissance parmi tous les Ontariens et Ontariennes.

Les programmes du MACICI

http://www.citizenship.gov.on.ca/french/keyinitiatives/index.shtml

Reconnaissance des acquis pour les personnes formées à l'étranger

Expérience Globale Ontario aide les personnes qui ont été formées ou qui ont étudié à l'étranger à déterminer comment elles peuvent se qualifier pour exercer une profession en Ontario. Ce centre à guichet unique offre une gamme de services.

Ce programme permet d'orienter les personnes immigrantes vers les organismes de réglementation appropriés selon leur profession.

Cours de langue : les personnes immigrantes sont encouragées à développer leurs compétences linguistiques ; le ministère offre sur son site un outil de recherche efficace de cours de français et d'anglais pour tous niveaux.

Livraison : ces cours de langue sont offerts aussi bien par des écoles que des paroisses, des organismes d'alphabétisation ou des groupes de communautés culturelles.

B. Développement de l'employabilité

Le principal ministère concerné dans le développement de l'employabilité est le Ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU).

Ce sont les Services d'emploi d'Emploi Ontario qui sont responsable de la livraison des services.

> L'objectif des prestations et des mesures de soutien de l'Ontario est d'aider les individus à se préparer, à obtenir et à conserver leur emploi et à réduire leur dépendance quant aux différentes formes de soutien du revenu du gouvernement, telles que les bénéfices de l'assurance-emploi et l'aide sociale.

Le ministère des Services sociaux et communautaires gère également des programmes afin de favoriser l'employabilité des bénéficiaires de l'aide sociale.

Enfin, le ministère des affaires civiques, de l'Immigration et du commerce international gére également des programmes d'employabilité pour les personnes immigrantes.

B1. Programmes pour le développement de l'employabilité offerts par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU)

B1.1 Programmes pour les individus

- **Services d'emploi d'Emploi Ontario**

http://www.tcu.gov.on.ca/fre/employmentontario/eoes.html

Le nouveau modèle de services d'emploi a été mis en place pour permettre aux Ontariennes et Ontariens d'accéder à un seul endroit, à tous les services d'emploi dont ils ont besoin, notamment :

- les services d'information et d'aiguillage;
- la recherche d'emploi;
- le placement en emploi et les mesures incitatives;
- le jumelage emploi-travailleur;
- le soutien à l'emploi et le maintien en emploi.

Ces services sont accessibles à tous et toutes, à savoir les gens qui ont un emploi, ceux qui sont sous-employés ou qui cherchent du travail, les étudiant-e-s, les apprenti-e-s, les personnes formées à l'étranger et les employeurs.

Des services assistés plus intensifs – par exemple la recherche d'emploi personnalisée, le jumelage travailleur-emploi et le placement, les services de maintien en emploi – sont disponibles pour les personnes qui sont sans emploi et qui sont sorties de l'école. Le programme offre un soutien et des incitatifs également aux employeurs.

Les Services d'emploi fournissent l'accès et l'aiguillage vers d'autres programmes et services d'Emploi Ontario, y compris des prestations de formation.

B1.2 Pour les personnes mises à pied et au chômage

- **Programme deuxième carrière**

http://www.tcu.gov.on.ca/fre/secondcareer/

L'objectif de Deuxième carrière est d'aider les personnes mises à pied et au chômage à acquérir la formation professionnelle qui leur permettra de trouver un emploi dans un métier qui offre des perspectives prometteuses en Ontario. Le but ultime du programme est d'aider ces personnes à réintégrer le marché du travail en suivant le cheminement le plus économique.

Le programme Deuxième carrière :

- finance la formation professionnelle grâce à Emploi Ontario;
- fournit plus de soutien aux personnes au chômage peu spécialisées dans les secteurs les plus durement touchés par le déclin économique, y compris celles dont la situation est très précarisée en raison de la situation du marché du travail;
- offre jusqu'à une année d'alphabétisation et de formation professionnelle aux client-e-s admissibles qui en ont besoin pour suivre une formation professionnelle.

Deuxième carrière offre aux personnes :

- une formation professionnelle pour les aider à décrocher un emploi dans un domaine à forte demande en Ontario;
- un soutien financier.

Deuxième carrière est une subvention à frais partagés fournie en fonction des besoins. Les participant-e-s contribuent selon leurs moyens.

Le programme accorde un maximum de 28 000 $ pour payer :

- les frais de scolarité;
- les manuels;
- les autres frais de cours comme les cahiers d'exercices;
- le transport;
- une allocation de subsistance de base.

Une aide supplémentaire peut être disponible pour les besoins des personnes handicapées, la garde des personnes à charge, les coûts de la vie hors domicile et le rattrapage scolaire.

Admissibilité

Pour présenter une demande Deuxième carrière, les personnes doivent :

- avoir été licencié après le 1er janvier 2005;
- être sans emploi ou occuper un travail provisoire;
- vouloir se recycler dans une carrière demandée.

Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte lors de l'attribution des subventions. Le programme aide les demandeurs selon :

- leur recherche d'emploi active;
- la durée de leur chômage;
- les études qu'ils ont faites;
- leurs antécédents de travail;
- leurs perspectives sur le marché du travail;
- leur demande de formation;
- leurs expérience et compétences professionnelles.

Pour plus d'informations, consultez la page Questions et réponses du programme.

- **Partenariats pour la création d'emplois de l'Ontario**

http://www.tcu.gov.on.ca/fre/employers/jobCreation.html

Le programme Partenariats pour la création d'emplois de l'Ontario permet à des personnes à la recherche d'un emploi d'obtenir une expérience de travail dans le cadre de projets bénéfiques pour la collectivité ou l'économie locale. Au terme de leur participation, les personnes peuvent ajouter à leur curriculum vitæ une expérience de travail récente ainsi que des compétences additionnelles, ce qui améliorera leurs chances de trouver un emploi à long terme.

Admissibilité

Toute personne en chômage à la recherche d'un emploi peut présenter une demande de participation, pourvu qu'elle remplisse l'une des conditions suivantes :

- Elle a demandé des prestations d'assurance-emploi ou sa période de prestations d'assurance-emploi a pris fin au cours des trois dernières années;
- Elle a reçu des prestations de maternité ou parentales de l'assurance-emploi au cours des cinq dernières années et elle réintègre le marché du travail après l'avoir quitté pour prendre soin d'un nourrisson ou d'un enfant nouvellement adopté.

Les organismes suivants peuvent offrir une expérience de travail dans le cadre de ce programme :

- entreprises;
- organismes sans but lucratif;
- sociétés de la Couronne;
- administrations municipales et gouvernements provinciaux et territoriaux;
- conseils des Premières nations ;
- établissements de santé publique et d'enseignement.

Les projets doivent :

- être d'une durée limitée et ne pas faire partie des activités habituelles de l'organisme;
- bénéficier à la collectivité ou à l'économie locale;
- offrir une expérience de travail valable aux participants.

Les organismes, dans la mesure du possible, doivent assumer une partie du coût du projet.

B1.3 Pour les travailleurs et travailleuses agé-e-s

- **Initiative ciblée pour les travailleurs âgés**

http://www.tcu.gov.on.ca/fre/employmentontario/olderworkers.html

L'Initiative ciblée pour les travailleurs âgés aide les travailleurs et travailleuses âgé-e-s au chômage à améliorer leur capacité à trouver et à conserver un emploi alors que l'économie locale subit des changements.

Emploi Ontario offre l'Initiative ciblée pour les travailleurs âgés dans les collectivités fortement touchées par la récession et le changement économique.

L'Initiative vient en aide aux travailleuses et travailleurs qui :

- sont âgés de 55 à 64 ans;
- sont sans emploi;
- sont légalement autorisés à travailler au Canada;
- n'ont pas les compétences nécessaires pour occuper un nouvel emploi;
- vivent dans une collectivité vulnérable – dont le taux de chômage est élevé, qui dépend largement d'un seul employeur ou d'une seule industrie et dont la population s'élève à 250 000 habitants ou moins.

B1.4 Pour les jeunes

- **Fonds ontarien d'aide à l'emploi pour les jeunes**

http://www.tcu.gov.on.ca/fre/employmentontario/youthfund/index.html

Le Fonds d'aide à l'emploi pour les jeunes fait partie de la Stratégie d'emploi pour les jeunes du gouvernement de l'Ontario. Il aide les jeunes à obtenir une expérience de travail, à lancer une entreprise ou à acquérir des compétences professionnelles.

Consultez également :

- Stratégie ontarienne d'emploi pour les jeunes
- Programmes d'emploi pour les moins de 30 ans
- Mesures incitatives pour les employeurs

B1.5 Pour les femmes

- **Formation des femmes aux métiers spécialisés et à la technologie de l'information**

http://www.women.gov.on.ca/owd/french/economic/employment.shtml

Le Programme de formation des femmes aux métiers spécialisés et à la technologie de l'information offre une formation aux femmes dans les collectivités qui ont besoin d'une main-d'œuvre dans les métiers spécialisés et les technologies de l'information. Son but est d'aider les femmes à faible revenu qui sont au chômage ou sous-employées à se préparer à trouver un emploi. La formation peut prendre jusqu'à 12 mois; elle est donnée en salle de classe et en milieu de travail, d'une manière qui tient compte des disparités entre les sexes.

B2. Programmes structurels du MFCU pour le développement de l'employabilité

Le gouvernement de l'Ontario offre de nombreux programmes pour les entreprises particulièrement en ce qui concerne la formation en apprentissage.

En plus des programmes déjà signalés dans ce document, voici d'autres programmes qui s'adressent aux entreprises.

- **Services d'emploi pour entreprises d'Emploi Ontario**

Les services d'emploi d'Emploi Ontario aident les entreprises à attirer et à recruter les employé-e-s possédant les compétences dont ils ont besoin – depuis l'affichage des offres d'emploi et une aide pour cerner les compétences nécessaires jusqu'à l'appariement des compétences, des capacités, des intérêts et de l'expérience d'un participant et des exigences du poste et du lieu de travail.

Les employeurs peuvent être admissibles à des incitatifs financiers pour compenser certains des coûts qu'ils supportent en offrant une formation en milieu de travail et une expérience de travail.

- **Programme de subventions Canada-Ontario pour l'emploi (Programme de SCOE)**

Ce nouveau programme lancé en septembre 2014 dans le cadre l'Entente Canada-Ontario sur le Fonds pour l'emploi fournit un soutien financier direct aux employeurs qui désirent acheter des cours de formation pour leurs employés. Les petites, moyennes et grandes entreprises ayant un plan pour offrir une formation à court terme à leurs employés, nouveaux ou actuels, pourront bénéficier du programme.

Le Programme de SCOE :

- fournit un soutien gouvernemental jusqu'à concurrence de 10000$ par personne au titre des coûts de formation;
- exige des employeurs qu'ils payent le tiers des coûts totaux.

Le programme prévoit cependant des mesures plus souples pour les petites entreprises en leur permettant de faire une contribution en nature pour couvrir leur part des coûts.

http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/cojg_employer_training_fr.pdf

Deux nouveaux projets pilotes de formation axés sur les employeurs – le volet formation sur mesure et le volet perfectionnement professionnel – seront financés dans le cadre du programme de SCOE.

Pour plus d'informations sur ce programme :
http://www.tcu.gov.on.ca/fre/eopg/publications/adm_letter_cojg_update_fr.pdf

- **Programme de formation ciblée pour les jeunes**

Programme de formation ciblée pour les jeunes est un partenariat entre les entreprises, les établissements d'enseignement et les organisations à but non lucratif visant à rapprocher la formation des besoins concrets du marché du travail. Il aide les jeunes qui font face à de multiples obstacles à trouver un emploi, à augmenter leur employabilité et à garder leur emploi.

Le programme octroiera des fonds aux projets de collaboration ayant les objectifs suivants :

- cerner des compétences déficientes ou combler la pénurie de main-d'œuvre;
- fournir une formation pour corriger les compétences déficientes et améliorer l'employabilité des jeunes, y compris ceux qui font face à des obstacles à l'emploi;
- fournir des offres d'emplois permanents pour les jeunes participants au programme.

Le programme a un volet communautaire et un volet industriel.

- **Partenariats du marché du travail de l'Ontario**

http://www.tcu.gov.on.ca/fre/employers/labourMarket.html

Le programme Partenariats du marché du travail de l'Ontario favorise les partenariats entre les employeurs, les associations employés-employeurs et les organismes communautaires. Il aide les partenaires à :

- promouvoir la formation de larges partenariats sectoriels ou communautaires qui sont nécessaires pour régler les problèmes relatifs au marché du travail;
- appuyer les collectivités dans l'élaboration de stratégies innovatrices visant à se préparer aux besoins futurs en matière de compétences et à éviter les pénuries de main-d'œuvre qualifiée dans les organisations et secteurs d'activités nouveaux ou émergents ;
- planifier l'utilisation efficace des ressources humaines locales;
- élaborer et promouvoir des renseignements sur le marché du travail et encourager leur utilisation aux fins du développement du marché du travail.

Le programme Partenariats du marché du travail de l'Ontario appuie les projets qui :

- répondent à un problème relatif au marché du travail;
- comptent au moins deux partenaires qui apportent une contribution financière ou en nature;
- ont une durée déterminée, les dates de début et de fin étant établies;
- ne dépendent pas d'une aide financière future.

Le montant attribué varie en fonction du projet.

Pour obtenir plus d'informations sur les programmes pour le développement de l'employabilité pour les entreprises, consultez également le Guide pour le financement des entreprises de l'Ontario.

B3. Programmes pour le développement de l'employabilité offerts par le ministère des Services Sociaux et Communautaires (MSSC)

B3.1 Pour les bénéficiaires de l'aide sociale

- **Programme Ontario au travail**

http://www.mcss.gov.on.ca/fr/mcss/programs/social/ow/index.aspx

Le programme Ontario au travail aide les gens qui ont des difficultés financières temporaires en offrant de l'aide financière et une aide à l'emploi. Les activités du programme sont conçues pour aider les participants à obtenir les compétences qui leur permettront d'obtenir un emploi rémunéré et durable et devenir autonomes

Le programme Ontario au travail offre :

- une aide financière pour couvrir les coûts des besoins essentiels (comme la nourriture) et les frais de logement;
- une aide à l'emploi;
- des activités d'aide à l'emploi;
- les prestations du programme Ontario au travail.

La combinaison appropriée d'activités d'aide à l'emploi dépend de l'expérience, des compétences, de la situation et des besoins des participant-e-s et des réalités du marché du travail local.

Les activités d'aide à l'emploi peuvent comprendre :

- questionnaire, évaluation et formation en matière de littératie;
- formation de base et formation linguistique pour adultes;
- mesures de soutien au travail indépendant;
- formation professionnelle liée à un emploi particulier;
- programme Expérience, poursuite et reprise des études pour les parents;
- stages d'emploi rémunérés;
- placement d'emplois avec incitatifs;
- stages communautaires;
- recherche d'emploi / aide à la recherche d'emploi.

Admissibilité

Pour être admissible au programme Ontario au travail, les personnes doivent :

- résider en Ontario;
- avoir besoin d'une aide financière immédiate pour couvrir les frais de nourriture et de logement;
- être disposé à participer à des activités d'aide à l'emploi.

Pour être admissible au programme Ontario au travail, les requérant-e-s doivent signer une formule de demande d'aide et une entente de participation.

B3.2 Pour les bénéficiaires de l'aide sociale qui ont un handicap

- **Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées (POSPH)**

http://www.mcss.gov.on.ca/fr/mcss/programs/social/odsp/index.aspx

Ce programme offre un soutien financier et des services d'emploi pour aider les personnes handicapées et leur famille à vivre de la façon la plus autonome possible. Le POSPH a été conçu pour répondre aux besoins particuliers des personnes handicapées, tout en reconnaissant qu'elles sont nombreuses à pouvoir et à vouloir travailler

Le but du programme est d'encourager les bénéficiaires à trouver du travail et à atteindre l'autonomie financière, ou de les aider à couvrir les dépenses liées au commencement d'un emploi ou à des activités associées à un emploi.

Le programme ontarien de soutien aux personnes handicapées est géré et dispensé par le ministère des services sociaux et communautaires.

Pour en savoir plus sur le Programme Ontario au travail et le Programme ontarien de soutien aux personnes handicapées, consultez la page Directives des programmes d'aide sociale du site du ministère des Services sociaux et communautaires.

B4. Programmes pour le développement de l'employabilité offerts par le ministère des Affaires civiques, de l'Immigration et du Commerce international (MACICI)

B4.1 Les programmes de formation relais de l'ontario

http://www.citizenship.gov.on.ca/french/keyinitiatives/bridgetraining.shtml

Les programmes de formation relais de l'Ontario aident les nouveaux arrivants et nouvelles arrivantes qualifié-e-s à obtenir une licence ou un certificat dans leur profession ou leur métier pour qu'ils et elles puissent trouver un emploi correspondant à leurs compétences et expérience dans la province.

Le gouvernement de l'Ontario, avec l'appui du gouvernement du Canada, verse des fonds aux employeurs, aux collèges et universités, aux organismes de réglementation des professions et aux organismes communautaires pour la prestation de programmes de formation relais.

Voir également :
Programme ontarien d'aide aux personnes inscrites aux programmes de formation relais

C. Structures de soutien dans le domaine de la formation aux adultes et de l'employabilité

La majorité des organismes que nous avons repérés dans la section *Structures de soutien pour la formation aux adultes* s'occupent également d'employabilité.

Commissions locales de formation

Les commissions locales sont des organismes indépendants sans but lucratif parrainés par le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario. Elles sont dirigées par les milieux d'affaires et par les syndicats à l'échelle locale et comprennent des représentant-e-s de groupes qui ont un grand intérêt dans la vitalité de leur marché du travail local, tels que les éducateurs et éducatrices, les organismes de formation, les femmes, les francophones, les personnes handicapées, les minorités visibles, les jeunes, les Autochtones et d'autres secteurs pertinents des économies locales.

Le rôle principal des 21 commissions locales actuellement en place dans toute la province est de contribuer à améliorer les conditions de leur marché du travail local.

Réseau de développement économique et d'employabilité de l'Ontario (RDÉE Ontario)

RDÉE Ontario favorise le développement économique et l'employabilité afin d'assurer la vitalité et la pérennité de toutes les communautés francophones en Ontario.

Ordre des métiers de l'Ontario

L'Ordre des métiers de l'Ontario est un organisme de réglementation géré par l'industrie ayant pour mission de protéger l'intérêt public en réglementant et en faisant la promotion les métiers spécialisés.

Une des responsabilités principales de l'Ordre est de veiller à ce que toutes les personnes travaillant dans les métiers à accréditation obligatoire aient la formation et les qualifications requises pour exercer ces métiers spécialisés en Ontario.

Compétences Ontario

Compétences Ontario est un organisme sans but lucratif voué à la promotion des métiers spécialisés et des technologies. Depuis 1989, cet engagement a été rempli par la mise en œuvre de plusieurs activités : initiatives pour les jeunes femmes, initiatives autochtones, présentations dans les écoles, camps d'été *Compétences, ça marche!*, courses de bateaux en carton et défis vidéo, sans oublier les Olympiades ontariennes des compétences technologiques, la plus importante compétition des métiers spécialisés et des technologies au Canada.

Passeport-compétences de l'Ontario

Le Passeport-compétences de l'Ontario (PCO) est un outil Internet bilingue qui fournit des descriptions claires des compétences et habitudes de travail requises en milieu de travail. Le PCO est conçu de façon à aider l'employeur à évaluer et à consigner la démonstration en milieu de travail des compétences et habitudes de travail. Le PCO aide les élèves et les chercheurs et chercheuses d'emploi à planifier le développement de leurs compétences et habitudes de travail et à démontrer aux employeurs ce qu'ils ou elles peuvent faire.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES)

Établi en vertu de la Loi de 2005 sur le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, le COQES est un organisme autonome du gouvernement de l'Ontario qui effectue de la recherche fondée sur des faits dans le but d'améliorer de façon continue le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Dans le cadre de son mandat, le COQES évalue le système d'enseignement postsecondaire et recommande des politiques au ministre de la Formation et des Collèges et Universités en vue d'améliorer la qualité, l'accessibilité et la responsabilité redditionnelle des collèges et universités de l'Ontario.

D. Politiques, stratégies et législations

Le gouvernement a beaucoup fait pour stimuler la participation directe des apprenant-e-s adultes aux discussions sur les politiques et les plans pour les programmes d'apprentissage et de développement des compétences des adultes.

La plupart du temps, les apprenant-e-s adultes font part de leurs commentaires par l'entremise de consultations, de sondages ou lors de groupes de discussion, ce qui permet de recueillir des opinions et de la rétroaction sur divers aspects de l'apprentissage des adultes, depuis l'évaluation des programmes jusqu'aux politiques et aux cadres de qualité.

En 2011, les apprenantes et les apprenants adultes ont été consultés dans le cadre d'une évaluation du Programme alphabétisation et formation de base (AFB) par un tiers indépendant. Ils ont également participé au projet pilote du Cadre du curriculum en littératie des adultes de l'Ontario.

D.1 Politiques et stratégies

Atteindre l'excellence : Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario (Avril 2014)

Plan de l'Ontario pour l'emploi et l'économie : Créer des emplois pour aujourd'hui et demain (2014)

Le budget de l'Ontario de 2014 a présenté un plan pour créer des emplois et assurer la croissance de l'économie en investissant dans les gens, en édifiant une infrastructure moderne et en soutenant un climat d'affaires dynamique et propice à l'innovation.

Cadre stratégique de l'Ontario pour la différenciation du système d'éducation postsecondaire (2013)

Stratégie ontarienne d'emploi pour les jeunes (Octobre 2013)

Cadre d'élaboration des politiques d'éducation postsecondaire et de formation pour les Autochtones (2011)

Ce cadre constitue le plan du gouvernement pour réduire l'écart sur le plan du niveau de scolarité chez les apprenants autochtones et pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants autochtones en Ontario.

Entente Canada–Ontario relative à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la seconde langue officielle 2013-2014 à 2017-2018 (mars 2014)

D.2 Ententes sur le marché du travail Canada-Ontario

Afin d'augmenter la participation au marché du travail de groupes sous-représentés au sein de la population active canadienne et d'accroître l'employabilité et les compétences de sa main-d'œuvre, le gouvernement du Canada avait conclu de 2008 à 2009 des ententes (appelées ententes sur le marché du travail) avec les provinces et les territoires.

Dans le cadre de ces ententes, le gouvernement versait des fonds pour des programmes et des services provinciaux et territoriaux à l'intention des :

- personnes sans emploi qui ne sont pas admissibles à des prestations d'assurance-emploi;
- personnes ayant un emploi mais pas de diplôme d'études secondaires ou d'attestation professionnelle reconnue ou dont le niveau d'alphabétisation et de compétences essentielles est faible.

Les provinces et les territoires déterminaient les priorités en matière de financement et décidaient de la façon dont les fonds étaient répartis afin de répondre aux besoins de leurs marchés du travail respectifs.

Aux ententes sur le marché du travail venaient s'ajouter les ententes sur le développement du marché du travail, qui finançaient les programmes et les services liés au marché du travail destinés aux Canadiens et Canadiennes sans emploi, plus particulièrement ceux qui étaient admissibles à des prestations d'assurance-emploi.

Le gouvernement du Canada s'affaire actuellement à renouveler et à transformer les ententes sur le marché du travail avec les provinces et les territoires. Ces ententes actualisées d'une durée de six ans, qui sont désormais appelée les ententes sur le Fonds canadien pour l'emploi et comprennent la Subvention canadienne pour l'emploi, assureront une participation plus active des employeurs aux décisions relatives à la formation.

L'Entente Canada-Ontario sur le marché du travail a expiré le 31 mars 2014.

Le 28 mars 2014, le gouvernement de l'Ontario a conclu l'Entente Canada-Ontario sur le Fonds pour l'emploi avec le gouvernement fédéral.

Grâce à cette entente, l'Ontario recevra environ 192 millions $ par an, pendant six ans, pour financer les services de formation et d'emploi qui soutiennent les personnes plus marginalisées et vulnérables de la province. Ainsi, les personnes sans emploi non admissibles aux programmes de formation du régime d'assurance-emploi et les travailleuses et travailleurs peu qualifié-e-s continueront de bénéficier de programmes et de services efficaces.

L'Entente appuie également le lancement de la Subvention Canada-Ontario pour l'emploi, qui encouragera davantage d'employeurs à investir dans les compétences de leurs employé-e-s. Pour être admissibles à la Subvention, les employeurs devront apporter une contribution financière à la formation.

Les ententes sur le marché du travail entre le Canada et l'Ontario aident les Ontariennes et Ontariens à obtenir la formation professionnelle et le soutien nécessaires pour réussir en milieu de travail, notamment les personnes employées ayant besoin de recyclage, les personnes sans emploi (admissibles ou non aux programmes du régime d'assurance-emploi), les personnes qui arrivent sur le marché du travail, les personnes formées à l'étranger et occupant des emplois peu spécialisés et les personnes handicapées.

Les investissements dans le cadre de l'Entente s'ajoutent aux programmes et services clés financés par le gouvernement et fournis par l'entremise d'Emploi Ontario, dont ceux financés par le gouvernement fédéral à l'intention des personnes sans emploi admissibles aux programmes du régime d'assurance-emploi selon l'Entente Canada-Ontario sur le développement du marché du travail.

Pour en savoir plus consultez :

- Le communiqué de presse du gouvernement du Canada du 28 mars 2014
- Le page Entente Canada-Ontario sur le Fonds pour l'emploi du MFCU

Les ententes antérieures :

Entente Canada – Ontario sur le marché du travail (signée le 21 février 2008)

Entente générale de modification relative à l'Entente Canada – Ontario sur le marché du travail et à l'Entente Canada – Ontario sur le développement du marché du travail (signée le 22 mai 2009)

La page Entente Canada-Ontario sur le marché du travail du MFCU

Entente Canada - Ontario sur le développement du marché du travail (signée le 23 novembre 2005)

D.3 Législations sur la formation des adultes en Ontario

Les informations contenus dans cette section ont été tirées de : Baril, Daniel. Recherche sur les droits éducatifs des francophones en situation minoritaire : Portrait des lois et politiques éducatives des provinces canadiennes (Document interne – Mai 2012)

D3.1 Des droits éducatifs universels s'adressant à l'ensemble de la population adulte

- **Des services publics d'éducation**

Loi sur le ministère de la Formation et des Collèges et Universités (L.R.O. 1990, Chapitre M.19)

Bien que les francophones ontariens comptent sur certaines lois instituant des droits éducatifs qui leur sont dédiés, cette population bénéficie aussi des droits éducatifs destinés à l'ensemble de la population ontarienne. De manière globale, les lois constitutives de certains ministères assignent à ces derniers des responsabilités en matière d'éducation et de formation. En matière de droit à l'éducation, il y a là une condition importante d'imputabilité et la création d'acteurs responsables de faire progresser la législation en éducation des adultes. En complément de la mission éducative du ministère de l'Éducation et de la Formation, d'autres ministères de l'État ontarien se sont vus confiés des mandats éducatifs.

Loi sur le ministère de la Santé et des Soins de longue durée (L.R.O. 1990, Chapitre M.26)

Par exemple, le ministère de la Santé et des Soins de longue durée doit non seulement veiller à la formation continue du personnel du réseau de la santé, mais il a aussi la responsabilité d'« organiser des congrès et mettre sur pied des colloques et des programmes éducatifs sur des questions relatives à la santé » (art. 10).

Loi sur le ministère des Affaires civiques et culturelles (L.R.O. 1990, Chapitre M.18);

Pour sa part, le ministère des Affaires civiques et culturelle doit contribuer à l'apprentissage de la diversité culturelle (art. 4 de la loi constitutive du ministère).

Loi sur le ministère des Services correctionnels (L.R.O. 1990, ChapitreM.22)

Le ministère des Services correctionnels, de son côté, a le mandat « d'offrir des programmes et des installations de réadaptation des détenus » (art. 5.c. de la loi constitutive du ministère).

Loi sur le ministère du Tourisme et des Loisirs (L.R.O. 1990, Chapitre M.35)

Plusieurs ministères ontariens ont ainsi des mandats éducatifs officialisés dans la loi les créant. Ils deviennent dès lors des acteurs du développement des connaissances et des compétences de la population adulte de l'Ontario.

Par ailleurs, les lois créant des institutions publiques d'enseignement et garantissant une offre de services éducatifs constituent des ressources éducatives pour les citoyens et les citoyennes de l'Ontario. Bien qu'ils ne soient pas dans l'obligation d'offrir des services d'éducation en français, certains de ces établissements se voient octroyer le droit d'offrir de tels services éducatifs. Par exemple, pour réaliser leur mission de formation professionnelle, les collèges

d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario peuvent offrir des « cours en français là où les règlements le permettent » (art. 3.b.), possibilité pouvant se conjuguer à leur droit d'offrir « l'enseignement et la formation professionnels des adultes » (art.3.c.).

Voir à ce sujet :

Loi sur les collèges d'arts appliqués et de technologie de l'Ontario (L.O. 2002, Chapitre 8, Annexe F)

Loi sur les collèges privés d'enseignement professionnel (L.O. 2005, Chapitre28, Annexe L)

Loi sur l'Institut universitaire de technologie de l'Ontario (L.O. 2002, Chapitre 8, Annexe O)

Loi sur le Réseau universitaire de santé (L.O. 1997, Chapitre 45)

Loi sur l'Université Algoma (L.O. 2008, Chapitre 13)

- **La gouvernance de l'éducation**

Certaines lois ontariennes définissent le cadre de la gouvernance des institutions publiques d'éducation. Ces lois peuvent préciser les pouvoirs et les responsabilités des institutions. Bien que ces lois n'incluent pas de mandats spécifiques concernant le suivi de l'offre de services éducatifs aux francophones de l'Ontario, elles n'en constituent pas moins un cadre d'imputabilité régissant les institutions d'enseignement soumises à leur juridiction. Soulignons qu'au-delà ces lois encadrant l'administration des institutions, il existe des lois définissant des droits humains fondamentaux auxquels les institutions d'enseignement sont assujetties, comme la Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario, qui inclut à titre de handicap « une difficulté d'apprentissage ou un dysfonctionnement d'un ou de plusieurs des processus de la compréhension ou de l'utilisation de symboles ou de la langue parlée » (art. 2.c.). On compte aussi des lois qui créent des lieux de concertation, au sein desquels il arrive que soit accordé aux apprenants un droit de participer aux processus décisionnels (Loi sur l'apprentissage et la reconnaissance professionnelle).

Voir à ce sujet :

Loi favorisant le choix et l'excellence au niveau postsecondaire (L.O. 2000, Chapitre 36);

Loi sur le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (L.O. 2005, Chapitre 28, annexe G)

Loi sur les fondations universitaires (L.O. 1992, Chapitre 22)

Loi sur l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (L.O. 1996, Chapitre 11)

Loi sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario (L.O. 2005, Chapitre 11)

D3.2 Lois et politiques encadrant le développement des connaissances et des compétences

Les citoyens et les citoyennes de l'Ontario bénéficient d'une offre de services éducatifs encadrés par des lois, c'est-à-dire, fondée sur une garantie de services. C'est le cas pour ce qui concerne les établissements d'enseignement du réseau public d'éducation. Mais au-delà de ce réseau d'éducation, l'offre éducative de l'État ontarien se manifeste par l'entremise d'établissements, d'institutions et d'initiatives fort divers dont l'existence s'appuie sur des lois. Cette réalité éducative complexe enrichit les droits éducatifs des citoyens et des citoyennes de l'Ontario, incluant les populations francophones.

D3.2.1 Lois instituant des lieux de développement des connaissances et des compétences dans divers domaines

- **Formation liée à l'emploi**

En Ontario, la formation liée à l'emploi est un domaine fort développé d'offre de services éducatifs. D'une part, on y trouve des lois qui assurent un droit à la formation continue à certains professionnels. Dans ces lois, on stipulera que les ordres professionnels qui leur sont soumis doivent « [É]laborer et maintenir des normes de connaissance et de compétence » à l'intention de leur membres, comme l'illustre la Loi sur les architectes (art.3.1.). D'autres lois obligeront des ordres professionnels à rendre disponibles des programmes de perfectionnement professionnel ou à garantir la formation continue. Non seulement la formation continue de certaines catégories de professionnels est-elle protégée par un droit à la formation, mais certaines secteurs sont eux aussi soumis à des obligations légales de formation. C'est le cas des entreprises du secteur de l'alimentation qui doivent veiller à la formation de leur personnel en matière de qualité et de salubrité des aliments. D'autre part, il existe aussi des lois qui s'adressent à l'ensemble des travailleurs et des travailleuses. Par exemple, tous et toutes peuvent bénéficier de formation en santé et sécurité au travail.

Voir à ce sujet :

La Loi de 2009 sur l'Ordre des métiers de l'Ontario et l'apprentissage (LOMOA)

Cette loi remplace désormais les deux lois qui, auparavant, établissaient le cadre réglementaire des métiers spécialisés de l'Ontario : la Loi sur la qualification professionnelle et l'apprentissage des gens de métier (LQPAGM) et la Loi de 1998 sur l'apprentissage et la reconnaissance professionnelle (LARP). Ces deux lois et les règlements qui en découlaient ont été abrogés le 8 avril 2013. La LOMOA et les règlements pris en vertu de cette loi constituent désormais le cadre législatif et réglementaire du secteur ontarien des métiers spécialisés.

La LOMOA confère au conseil d'administration de l'Ordre des métiers de l'Ontario le pouvoir de prendre des règlements visant à fixer les taux de salaire, les ratios compagnon-apprenti et les heures de formation des apprentis.

Et diverses lois dotant des catégories de professionnels de droits éducatifs spécifiques en matière de formation continue – architectes, arpenteurs-géomètres, enseignants, éducateurs de la petite enfance, personnel du réseau de la santé, forestiers professionnels, géoscientifiques professionnels, ingénieurs.

D3.3 Droits éducatifs spécifiques aux francophones en situation minoritaire

D3.3.1 La reconnaissance juridique de l'éducation en français

- **Loi sur les services en français** (L.R.O. 1990, Chapitre F.32)

Par la Loi sur les services en français, l'Ontario reconnait un droit à l'éducation en français. Le Préambule de cette loi rappelle qu'en Ontario la langue française jouit « du statut de langue officielle devant les tribunaux et dans l'éducation ». Selon les garanties énoncées dans cette loi, les organismes gouvernementaux offrant des services publics en éducation, les organisations en éducation dont les membres ou les administrateurs sont nommés par le conseil des ministres ou qui sont financés par l'État ontarien et ceux qui sont reconnues par règlement comme offrant un service public se doivent d'offrir des services en français (art. 1.). Les instances prévues à cette Loi pour en assurer le respect et administrer la procédure de plainte (Commissaire aux services en français et Office des affaires francophones) ainsi que le ministre responsable de la Loi (ministre des Affaires francophones) ont l'obligation de veiller à l'existence de prestation de services en français par les organismes gouvernementaux offrant des services publics d'éducation.

Deux exceptions sont toutefois spécifiées, en regard du champ d'application de ce droit éducatif fondamental : « les collèges d'arts appliqués et de technologie administrés par un ministère ne sont pas inclus, à moins d'être désignés par les règlements en tant qu'organismes offrant des services publics (art. 1. a.) » et « [l]e règlement pris en application de la présente loi et qui s'applique à une université n'entre pas en vigueur sans le consentement de l'université » (art.9.2.).

- **Loi sur l'éducation** (L.R.O.1990, Chapitre E.2).

La Loi sur l'éducation, en plus d'établir le droit des Ontariens et des Ontariennes à l'éducation initiale et à la formation permanente, est la principale loi définissant le droit à l'éducation de base (diplôme d'études secondaires) pour les adultes francophones de l'Ontario. Cette loi reconnait qu'« un système d'éducation public vigoureux constitue le fondement d'une société prospère, solidaire et empreinte de civilité » (art.01.1.). Au niveau des droits éducatifs des adultes francophones, la Loi sur l'éducation de l'Ontario crée des conseils scolaires de district francophone (art.58.1.2.), dotant ainsi la population francophone d'un pouvoir de gestion des services d'éducation de base en français. Ces conseils, comme tous les conseils scolaires de district, ont la responsabilité de « mettre sur pied des cours et des classes d'éducation permanente » (art. 31). Plus largement, la Loi sur l'éducation stipule que le ministre de l'Éducation et de la Formation a la responsabilité de « définir et régir les cours du soir » (art. 11.1.7.), ainsi que de « définir et régir les programmes (…) d'éducation des adultes » (art. 11.1.10). En vertu de cette Loi sur l'éducation, les francophones de l'Ontario bénéficient d'un droit à l'éducation de base en français.

D3.3.2 Des services éducatifs dédiés aux francophones en situation minoritaire

- **Loi sur l'Office des télécommunications éducatives de langue française de l'Ontario** (L.O. 2008, Chapitre 10)

Certains services éducatifs accessibles à la population adulte, autres que ceux offerts par le réseau public d'éducation en français, doivent aussi être offerts en français, élargissant du coup les droits éducatifs des francophones de l'Ontario. Par exemple, l'Office des télécommunications éducatives de langue française de l'Ontario a la responsabilité de rendre disponibles des services éducatifs à distance à la population francophone. L'Office, affirme sa loi constitutive, a le mandat de « créer, acquérir, produire, distribuer ou exposer des programmes et des documents relevant des domaines de la télédiffusion et de la télécommunication éducatives » (art. 4.a.), en plus d'avoir la responsabilité de « créer et administrer des programmes d'enseignement à distance » (art. 4.d.).

- **Loi sur les bibliothèques publiques** (L.R.O. 1990, Chapitre P.44)

Autre exemple de services éducatifs en français, la Loi sur les bibliothèques publiques précise que « des services de bibliothèques en français » seront rendus disponibles « si cela est opportun » (art. 20.b.).

E. Sources et documents

En plus des nombreux documents et sites Internet cités au fil du rapport, nous avons consulté les ressources suivantes :

Sites Internet

- Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) http://www.cicic.ca/1/accueil.canada
- Lois-en-ligne http://www.e-laws.gov.on.ca/navigation?file=home&lang=fr
- La page L'alphabétisation en Ontario : des bienfaits pour la vie du site du ministère de la Formation et des Collèges et Universités

Documents

- Apprentissage et éducation des adultes : Rapport d'étape du Canada en vue du Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE) de l'UNESCO et de la fin de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA) (2012)
- Alphabétisation et formation de base : Système de gestion du rendement pour les fournisseurs de services et les organismes de soutien : Guide du participant (2013)
- Guide sur l'aiguillage aux fins d'évaluation et de formation – à l'intention des partenaires de prestation de services d'Emploi Ontario du nord-ouest de l'Ontario (2013)
- Services d'emploi : Lignes directrices sur le plan d'activités de 2014-2015 à l'intention des fournisseurs de services Ministère de la Formation et des Collèges et Universités

Suggestion de lecture

- Les cheminements non traditionnels des apprenants adultes de la Toronto District School Board : L'influence des caractéristiques individuelles et de quartier (2013)
- Fonds de développement du réseau de prestation des services : Trousse de soumission (document de présentation du concept) (2014)
- Qu'est-ce qu'un stage? : Répertoire et analyse des possibilités de stage offertes aux étudiants postsecondaires en Ontario (2014)

ANNEXES 9 – Inventaires de politiques publiques

9C. La formation et le développement des compétences des adultes en *Nouveau-Brunswick* : Inventaires des stratégies gouvernementales, des politiques et des programmes

Septembre 2015

Conception et rédaction : Isabelle Coutant et Donald Lurette
Recherche documentaire réalisée en collaboration avec le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF)

Vue d'ensemble

L'alphabétisation et la formation des adultes

Au Nouveau-Brunswick, la formation des adultes est sous la responsabilité du *ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail*. C'est la *direction des Services d'emploi et d'apprentissage continu de la division Apprentissage pour adultes et emploi* qui est responsable de l'alphabétisation et de la formation des adultes. Le gouvernement et les groupes communautaires collaborent pour permettre aux apprenants adultes d'accéder à de l'apprentissage gratuit dans leur collectivité ou en ligne.

Au Nouveau-Brunswick, l'alphabétisation a longtemps été associée aux niveaux scolaires de la 1re à la 9e année, on parlait alors de rattrapage ou de récupération scolaire. Aujourd'hui, on associe davantage l'alphabétisation au développement des compétences essentielles, et beaucoup plus dans une perspective de soutien au travail que d'augmentation du niveau de scolarité des individus.

Pour sa part, le Collège Communautaire du Nouveau-Brunswick offre des programmes de niveau postsecondaire ainsi que le Diplôme d'études secondaires pour adultes (DESPA).

Le développement de l'employabilité

Le principal ministère concerné par le développement de l'employabilité des personnes en emploi ou en recherche d'emploi est également le *ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail*. Il collabore également avec le *ministère du Développement social* afin d'accroître le nombre d'initiatives favorisant l'employabilité des bénéficiaires de l'aide sociale.

A. La formation des adultes

A1. Entités gouvernementales qui encadrent et soutiennent les programmes de formation des adultes

Au Nouveau-Brunswick, les initiatives de formation des adultes sont sous la responsabilité du ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail.

Ce ministère a pour mission de « favoriser une population éduquée et productive en fournissant un leadership, des programmes et des services qui contribuent à la prospérité du Nouveau-Brunswick ». (Source : Rapport annuel 2012-2013)

Il travaille en étroite collaboration avec les employeurs, les collectivités, le gouvernement et les groupes sectoriels en vue de cerner les besoins et les lacunes en matière de compétences et de trouver des solutions.

C'est la *Direction des Services d'emploi et d'apprentissage continu de la Division de l'apprentissage pour adultes et emploi* qui est responsable des programmes de formation des adultes.

Le mandat de la Division de l'apprentissage pour adultes et de l'emploi est :

- D'appuyer la prestation des services et des programmes d'apprentissage et d'alphabétisation des adultes en partenariat avec les secteurs privé et bénévole.
- De mettre en œuvre des programmes et des services visant à aider les Néo-Brunswickois sans emploi à acquérir les compétences et l'expérience professionnelle nécessaires pour obtenir un emploi à temps plein.
- Aider les employeurs du Nouveau-Brunswick à trouver des gens qualifiés.
- Aider les particuliers et les organismes à trouver des solutions adaptées à l'évolution constante des milieux de travail qu'entraîne la nouvelle conjoncture économique.

A2. Programmes de rattrapage académique

A2.1 Programme communautaire d'apprentissage pour adultes (PCAA)

(anciennement appelé : Programme de rattrapage scolaire ou programmes d'apprentissage personnel)

Au Nouveau-Brunswick, le gouvernement et les groupes communautaires collaborent pour permettre aux apprenants adultes d'accéder à de l'apprentissage de base pertinent et gratuit dans leur collectivité ou en ligne grâce au Programme communautaire d'apprentissage pour adultes (PCAA) (Community Adult Learning Program). Ce Programme de la Direction des services d'emploi et d'apprentissage continu a comme objectif d'améliorer le niveau de littératie de la province en offrant aux adultes des cours d'alphabétisation dans leur propre collectivité.

Pour les francophones, ce programme est offert par les Centres communautaires d'apprentissage pour adultes (CCAA). Il comprend le rattrapage académique pour les niveaux 1 et 2 (selon les niveaux des enquêtes internationales), ainsi qu'un troisième niveau qui sert à préparer au GED (environ un quart des effectifs). Les apprenants adultes peuvent obtenir l'enseignement dans la langue officielle de leur choix dans plus de 70 communautés partout dans la province.

Programme académique – niveaux 1 et 2

L'évaluation d'entrée au programme se fait grâce à une évaluation de classement interne en lecture, calcul et écriture. Il s'agit d'une évaluation standardisée administrée par les enseignants. Il n'existe pas de reconnaissance des acquis à l'entrée.

Les personnes qui entrent dans le Programme le font généralement en vue de préparer le GED ou le DESPA.

> Le nombre de programmes offerts dans Chaleur et dans la Péninsule Acadienne décroît depuis 2010. À l'échelle de la province, le nombre d'apprenants inscrits à des cours en français diminue également depuis 2010, alors que la tendance est à la hausse pour les apprenants inscrits à des cours en anglais.

Les programmes sont adaptés aux besoins individuels des apprenants. Le PCAA offre un contenu pédagogique et des examens normalisés afin de permettre à l'apprenant d'obtenir l'accréditation nécessaire pour poursuivre ses études. Les apprenants qui terminent la préparation au GED se présentent à l'examen du GED.

Le programme académique est axé sur l'apprenant et utilise une approche andragogique individualisée. On offre des évaluations normalisées, des programmes d'études et des services d'évaluation. Les apprenants peuvent commencer la formation à tout moment du programme, tant qu'il y a de la place et que leur emploi du temps le leur permet. Le nombre d'heures de formation hebdomadaire peut varier selon les besoins de chacun et les circonstances.

Ce programme gratuit s'adresse à tous les apprenants de 18 ans et plus. Les personnes intéressées doivent communiquer avec le consultant régional en apprentissage pour adultes de sa région.

Unités de formation :

- Anglais niveaux 1 et 2
- Mathématiques niveaux 1 et 2
- Français niveau 1 et 2
- Mathématiques en français niveaux 1 et 2
- Préparation au GED (en classe et en ligne)

> Au Nouveau-Brunswick, depuis 2011, la qualité des programmes est définie par le Cadre de qualité pour la prestation des programmes d'alphabétisation des adultes et de formation en compétences essentielles. Il s'applique à la livraison des services « entrepris par, au nom de, ou financé par le RésCAA, y compris mais sans s'y limiter aux programmes suivants :
>
> - Des programmes communautaires du Réseau communautaire d'apprentissage pour adultes (RésCAA)
> - Le programme Compétences essentielles au travail (CET) des SCAA
> - Les services de tutorat de Laubach Literacy New Brunswick (LLNB)
> - Les programmes d'alphabétisation familiale de la CODACNB

Il n'y a pas d'unité provinciale dans l'offre de ce programme, dans la mesure où ce sont les conseillers en emploi qui orientent les individus vers le PCAA ou le CET (voir section 3.1) selon les objectifs de la personne. Selon l'endroit où se donne le programme on peut également voir des offres mixtes, avec par exemple le programme offert en matinée puis le programme CET donné en après-midi.

A2.2 Préparation au GED

http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services_renderer.201292.Cours_de_pr%C3%A9paration_%C3%A0_l_examen_d_%C3%A9quivalence_d_%C3%A9tudes_secondaires.html

Les cours de préparation à l'examen d'équivalence d'études secondaires (GED) ont pour but d'aider les adultes à obtenir l'équivalence d'un diplôme d'études secondaires.

Les cours sont offerts sur place par l'intermédiaire des centres communautaires d'apprentissage pour adultes. Par ailleurs, les apprenants peuvent également s'inscrire au programme canadien GED en ligne et étudier à leur propre rythme avec la commodité et la mobilité du travail en ligne. Les employeurs peuvent également prendre les dispositions nécessaires pour offrir le cours en milieu de travail.

Le cours est offert gratuitement aux adultes qui sont des résidents du Nouveau-Brunswick. Il s'adresse aux adultes de 19 ans et plus ayant terminé avec succès au moins une neuvième année scolaire. (Les adultes de 18 ans et plus qui n'ont pas terminé avec succès au moins une neuvième année peuvent s'inscrire au centre communautaire d'apprentissage pour adultes pour le programme communautaire d'apprentissage pour adultes.)

GED

Pour passer les tests d'évaluation en éducation générale au Nouveau-Brunswick, il faut satisfaire aux exigences suivantes :

1. ne pas détenir de diplôme d'études secondaires (le demandeur pourrait cependant détenir le diplôme d'études secondaires du programme d'adaptation scolaire);
2. être âgé de 19 ans ou plus;
3. ne plus être inscrit dans le système d'éducation public.

A2.3 Diplôme d'études secondaires pour adultes (DESPA)

Le DESPA (Adult High School Diploma) est un programme du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick. Le DESPA s'adresse à tout adulte qui a quitté l'école secondaire sans son diplôme et qui souhaiterait obtenir un diplôme d'études secondaires. L'étudiant adulte qui vise l'obtention du DESPA peut obtenir une reconnaissance de ses acquis scolaires ou extrascolaires.

Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick offre maintenant ce programme de formation dans différentes régions.

Pour plus d'informations, consultez la section Études secondaires pour adultes (Formation secondaire) du site Internet du Collège Communautaire du Nouveau-Brunswick.

A2.4 Reconnaissance des acquis

Le Nouveau-Brunswick n'a pas de politique officielle de reconnaissance de l'apprentissage informel, mais la province finance le New Brunswick PLAR Action Group (groupe d'action pour la reconnaissance des acquis au Nouveau-Brunswick) qui réunit diverses parties intéressées.

Les acquis sont intégrés dans les activités des programmes des centres communautaires d'apprentissage pour adultes, du programme Compétences essentielles au travail et du programme de Formation communautaire sur la culture numérique, par exemple.

Source : Apprentissage et éducation des adultes : Rapport d'étape du Canada en vue du Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE) de l'UNESCO et de la fin de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA) (2012)

Au Collège communautaire du Nouveau-Brunswick, l'étudiant adulte qui vise l'obtention du DESPA peut obtenir une reconnaissance de ses acquis scolaires ou extrascolaires.

Voir aussi : La section Reconnaissance des diplômes du site Internet du ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail.

A3. Interventions et programmes de formation axés sur le travail

A3.1 Programme Compétences essentielles au travail (CET)

http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services_renderer.200971.html#serviceDescription (Workplace Essential Skills Program)

Ce cours a pour but d'aider les adultes qui ont un emploi ou qui sont à la recherche d'un emploi et qui ont besoin de compétences essentielles supplémentaires pour réussir. Il est également accessible aux employeurs qui font face à des pénuries de main-d'œuvre qualifiée et qui ont besoin d'un soutien pour le recrutement.

Les activités d'apprentissage sont axées sur les tâches précises associées au poste actuel ou au métier souhaité d'une personne. La formation est personnalisée pour répondre aux besoins précis du milieu de travail.

La formation peut aussi être conçue pour soutenir les apprentis qui ont des difficultés avec les examens de certification. La formation est adaptée pour aider les apprentis à se préparer aux examens tels que l'évaluation des compétences essentielles, les tests du bloc ou l'examen de certification Sceau rouge.

Le programme s'adresse aux adultes âgés de 18 ans et plus dont les compétences se situent en dessous du niveau fonctionnel dans une ou plusieurs compétences essentielles, y compris dans au moins une compétence en littératie. L'outil d'évaluation utilisé est l'auto-évaluation d'EDSC, qui est effectué avec l'accompagnement d'un évaluateur. Les adultes font également des exercices de mise en situation afin que l'évaluateur observe leurs compétences.

Le cours est offert gratuitement aux adultes qui sont des résidents du Nouveau-Brunswick ayant un emploi ou aptes au travail qui ne sont pas admissibles à l'assurance-emploi et qui ont des niveaux faibles d'alphabétisation et de compétences essentielles.

« Le programme CET s'efforce à établir des partenariats stratégiques pour améliorer la culture d'apprentissage continu dans la vie de chaque apprenant adulte, les milieux de travail et la province. »

Profil d'alphabétisation des apprenants du programme CET

Le modèle de prestation de services comprend ce qui suit :

- une équipe du bureau central du programme CET qui gère et coordonne l'ensemble du programme et offre un soutien aux équipes régionales du programme CET et explore les possibilités d'améliorer les capacités grâce aux partenariats provinciaux;
- des équipes régionales du programme CET qui coordonnent la prestation de formation sur les CET à l'échelle régionale en travaillant avec les employeurs ou les partenaires communautaires à l'élaboration d'initiatives de formation sur les CET, s'assurent que la surveillance et l'évaluation sont appropriées et promeuvent le programme de CET à l'échelle régionale grâce au réseautage et à la promotion locale.

Le programme CET offre aux apprenants et aux employeurs les services suivants :

- une évaluation des besoins du milieu de travail;
- une évaluation des besoins de l'apprenant / Évaluation et reconnaissance des acquis de l'apprenant en utilisant les outils en ligne du BACE
- un plan d'apprentissage individuel de CET;
- une formation personnalisée;
- une post-évaluation de l'apprenant.

La livraison

Au travail :

Le ministère EPFT offre une évaluation initiale des besoins en formation afin de déterminer les compétences essentielles requises dans un milieu de travail en particulier. En s'appuyant sur les résultats, la formation est personnalisée et peut être offerte sur place. La formation se termine par une évaluation finale des répercussions et des recommandations en ce qui concerne de futures possibilités d'apprentissage au sein de l'entreprise.

Au sein de la collectivité :

La formation sur les compétences essentielles au travail est fondée sur des objectifs professionnels que les personnes admissibles établissent avec leur gestionnaire de cas. La formation inclut l'occasion de mettre en pratique les compétences acquises en milieu de travail au moyen de stages en milieu de travail. La formation se termine par une évaluation finale des répercussions et des recommandations pour de futures possibilités d'apprentissage.

Apprentis :

Les apprentis qui ont besoin d'aide supplémentaire pour réussir aux examens de certification peuvent avoir accès à une formation en passant par leur agent régional d'apprentissage ou leur employeur.

À consulter :

Profil d'alphabétisation des apprenants du programme CET du Nouveau Brunswick / préparé par Direction des services communautaires d'apprentissage pour adultes du ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail, [2012].

Le programme Compétences essentielles au travail (CET) chez Moosehead

Début 2012, une vague de changements a balayé les employés du secteur de l'emballage de la brasserie Moosehead, qui ont vu leur milieu de travail transformé par de nouveaux équipements et de nouvelles technologies. Moosehead a fait appel à CET pour créer un partenariat collaboratif en vue d'offrir une formation en milieu de travail axée sur quatre compétences essentielles : l'utilisation des documents, le raisonnement, le travail d'équipe et la culture numérique. Grâce à CET, Moosehead a pu adapter son programme de formation à son entreprise. Les employés profitent maintenant d'un programme d'apprentissage de base qui vise principalement le développement des compétences essentielles dont ils ont besoin pour bien faire leur travail dans un milieu industriel axé sur la technologie.

Exemple tiré de : Bâtir ensemble des compétences : Rapport des ministres du marché du travail provinciaux et territoriaux, 2013.

A3.2 Formation en littératie numérique

http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services_renderer.201293.Formation_en_litt%C3%A9ratie_num%C3%A9rique_.html

La formation en littératie numérique vise à aider les adultes à acquérir les compétences requises pour travailler dans un environnement de plus en plus numérique et en ligne.

Le programme est un service mobile et offre un ensemble d'ordinateurs portatifs pour la formation. Les employeurs peuvent également prendre des dispositions pour offrir le programme en milieu de travail et adapter les activités d'apprentissage en vue d'incorporer le matériel authentique du milieu de travail ou des tâches professionnelles.

Ce programme s'adresse aux adultes âgés de 18 ans et plus et est offerte gratuitement aux résidents du Nouveau-Brunswick. Il est offert dans les centres communautaires d'apprentissage pour adultes et en milieu de travail.

Les personnes et les employeurs qui s'intéressent à ce programme cours doivent communiquer avec le consultant régional en apprentissage pour adultes.

A3.3 Formation en apprentissage

Au Nouveau-Brunswick, l'apprentissage est un programme de l'Éducation postsecondaire qui requiert la participation active de trois partenaires : l'apprenti, l'employeur (y compris le compagnon superviseur) et le gouvernement, représenté par la Direction de l'apprentissage et de la certification professionnelle.

L'apprentissage est une formation postsecondaire qui mène à une certification à titre de compagnon dans une profession qualifiée. Il s'agit du seul cheminement de carrière où il est possible de toucher une rémunération tout en apprenant un métier. On compte 53 métiers d'apprentissage au Nouveau-Brunswick. Il faut de deux à quatre ans pour terminer la plupart des programmes d'apprentissage, et ils combinent environ 80 pour cent de formation en milieu de travail rémunérée avec 20 pour cent d'apprentissage technique ou scolaire.

(Note : ECA = Évaluation des connaissances acquises)

A4. Structures de livraison pour la formation aux adultes

A4.1 Comités régionaux

Le Ministère collabore avec 12 comités régionaux d'apprentissage pour adultes afin de fournir des services communautaires d'apprentissage pour adultes. Ces comités assurent la gestion des services et des programmes de rattrapage académique offerts par les Centres d'apprentissage (CCAA) sur place et en ligne selon les besoins de chaque collectivité. Ils fonctionnent soit en anglais, soit en français, selon la région où ils se trouvent (sauf à Moncton ou il y a deux comités, dans les deux langues).

Chaque comité régional est formé de bénévoles et est responsable de la gestion des centres communautaires d'apprentissage pour adultes. Leur but est de mettre en place la structure requise pour assurer le développement des programmes d'alphabétisation au niveau régional.

Les comités régionaux sont des OSBL. Ils font des demandes de subventions au gouvernement provincial chaque année pour fonctionner. Les comités régionaux recrutent et embauchent les enseignants (pour un comité, il peut y avoir une quinzaine d'enseignants).

Les comités cherchent également à faire mieux connaître l'alphabétisation dans leur région.

A4.2 Centres communautaires d'apprentissage pour adultes (CCAA)
(les classes)

Les comités régionaux offrent les services par l'intermédiaire des centres communautaires d'apprentissage pour adultes. Les CCAA sont des classes de français ou anglais (niveau 1 ou 2), de mathématiques (niveau 1 ou 2) ou des classes de préparation au GED. Les CCAA sont installés dans des écoles ou des organismes communautaires. Le nombre de classe varie selon la région et les besoins de la communauté.

Le programme de rattrapage académique des CCAA permet aux apprenants d'acquérir des connaissances et des compétences de base pour renforcer leurs niveaux de littératie et de numératie.

Le programme de rattrapage académique est axé sur l'apprenant et utilise une approche andragogique individualisée. On offre des évaluations normalisées, des programmes d'études et des services d'évaluation. Les apprenants peuvent commencer la formation à tout moment du programme, tant qu'il y a de la place et que leur emploi du temps le leur permet. Le nombre d'heures de formation hebdomadaire peut varier selon les besoins de chacun et les circonstances.

Unités de formation :

- Anglais niveaux 1 et 2;
- Mathématiques niveaux 1 et 2;
- Français niveau 1 et 2;
- Mathématiques en français niveaux 1 et 2;
- Préparation au GED (en classe et en ligne).

Chaque classe dispose d'un ou de plusieurs ordinateurs avec accès à Internet.

A4.3 Consultants régionaux

La consultante ou le consultant régional (au nombre de 9 pour 12 régions) est une ou un employé-e du ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail. Son rôle est de faire le lien entre le ministère et les comités régionaux sur son territoire. Il collabore également avec l'équipe d'enseignant-e-s pour assurer la prestation de services.

A4.4 Le Réseau communautaire d'apprentissage aux adultes (RésCAA)

Le RésCAA comprend plus de 200 centres communautaires à travers la province. Il regroupe tous les intervenants associés à l'apprentissage aux adultes : les comités régionaux, les consultants régionaux, les bénévoles et les partenaires (Développement de l'emploi, Développement social NB, etc.). Ce sont les présidents des comités régionaux qui représentent tous ces services lors des rencontres biannuelles du RésCAA.

La qualité des services est régie par le Cadre de qualité pour la prestation des programmes d'alphabétisation des adultes et de formation en compétences essentielles.

A4.5 Le Conseil pour le développement de l'alphabétisme et des compétences du Nouveau-Brunswick (CODACNB)

Ce réseau regroupe les conseils régionaux acadiens et francophones. Il offre également un service de tutorat pour les apprenants.

A4.6 Le Collège Communautaire

Au total, le CCNB offre annuellement plus de 90 programmes d'études réguliers répartis selon seize (16) grands domaines de formation. Il offre également aux individus des programmes de formation continue et de la formation sur mesure aux entreprises. C'est au CCNB qu'est offert le DESPA.

A5. Structures de soutien pour la formation aux adultes

A5.1 Pour les francophones

Conseil pour le développement de l'alphabétisme et des compétences des adultes Nouveau-Brunswick – CODACNB (anciennement la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick)

Le CODACNB est un organisme à but non lucratif qui accueille, concerte et accompagne les partenaires gouvernementaux, sectoriels et communautaires dans la mobilisation, la conscientisation et le développement de l'alphabétisme et des compétences dans une démarche d'apprentissage en français au Nouveau-Brunswick.

Douze conseils régionaux francophones d'alphabétisation constitués de bénévoles sont regroupés au sein du Conseil. Les conseils régionaux font la promotion des centres communautaires d'apprentissage pour adultes.

Il était jusqu'en juin 2014 subventionné par le gouvernement fédéral.

Le CODACNB offre également le service de tutorat en français financé par la province.

A5.2 Pour les anglophones

- The Literacy Coalition of New Brunswick
- Laubach Literacy New Brunswick
- Services de tutorat
- New Brunswick Adult Literacy and Essential Skills Partnership

B. Développement de l'employabilité

B1. Entités gouvernementales qui supportent le développement de l'employabilité

B1.1 Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (EFPT)

Le principal ministère concerné dans le développement de l'employabilité est le ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (EPFT). C'est la Direction des services d'emploi et d'apprentissage continu de la Division de l'apprentissage pour adultes et emploi qui est responsable des mesures et des programmes.

Le ministère compte de nombreux bureaux dans toute la province. Leur but est d'aider les citoyen-ne-s du Nouveau-Brunswick à atteindre leurs objectifs d'emploi. Le personnel aide les client-e-s à chercher un emploi permanent, d'abord en établissant un plan d'action d'emploi. Selon leurs intérêts, leurs compétences et leurs aspirations, le personnel aide les client-e-s à préciser leurs objectifs de carrière et à établir un plan pour les réaliser.

Le ministère collabore également avec le ministère du Développement social afin d'accroître le nombre d'initiatives favorisant l'employabilité des bénéficiaires de l'aide sociale.

Le ministère offre :

- Des programmes de perfectionnement de la population active adaptés aux besoins précis de l'industrie et des employeurs (p. ex., des apprentissages pour les métiers spécialisés)
- Des initiatives pour améliorer l'employabilité et l'accès au marché du travail des groupes sous-représentés (p. ex., les jeunes, les personnes handicapées, les Autochtones, les nouveaux immigrants, les bénéficiaires de l'aide sociale, les chômeurs de longue date et les travailleurs âgés)
- Des projets et des initiatives auxquels participent étroitement des intervenants d'horizons variés (industries, employeurs, organisations sectorielles, syndicats et fournisseurs de services) pour s'assurer que les programmes répondent aux besoins du marché du travail.

B1.2 Services de support à l'emploi et à la formation (SSEF) : Ministère du développement social

Ce ministère offre des services de développement de la carrière pour les prestataires de l'aide sociale qui sont aptes à l'emploi. L'objectif est d' « aider les gens à acquérir les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements voulus pour gérer leur apprentissage, leur travail et leurs transitions d'une manière autonome et constructive tout au long de leur vie ».

Ces services sont offerts en partenariat avec EPFT.

Pour en savoir plus, consulter le site du ministère du développement social.

De plus, certains services d'aide à l'employabilité ou de soutien à l'accès à la formation sont offerts aux personnes ayant un handicap. (Voir le site)

B2. Programmes pour le développement de l'employabilité pour les individus

B2.1 Le programme Formation et perfectionnement professionnel (FPP)

http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services_renderer.5097.Formation_et_perfectionnement_professionnel_%28FPP%29.html

Le programme Formation et perfectionnement professionnel (FPP) a été mis sur pied pour s'assurer que les clients dont le plan de carrière indique un besoin d'acquérir des compétences ont accès à de l'aide financière pour les aider à réaliser leur objectif.

Le requérant doit avoir élaboré un plan d'action-emploi avec l'aide d'un conseiller en emploi du ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail. Ce dernier établira son admissibilité selon les critères du programme.

La formation doit :

- constituer une composante essentielle du plan d'action-emploi du requérant;
- mener à un emploi à long terme.

Dans le cadre de Formation et perfectionnement professionnel (FPP), certains clients ont accès à des subventions. Le programme a pour but d'aider les clients à suivre des programmes de formation ou d'études qui leur permettront d'effectuer un retour rapide au travail.

La durée du programme de FPP :

- ne doit pas dépasser deux années successives dans le cas des programmes de formation postsecondaire réguliers;
- ne doit pas dépasser un an dans le cas des programmes de récupération scolaire pour niveaux 7 à 9 et deux années successives pour niveaux 10 à 12;

- ne doit pas dépasser 10 semaines pour les niveaux 5 - 6 et ne doit pas dépasser 12 semaines pour la préparation au GED;
- ne doit pas dépasser trois années successives dans le cas des programmes coopératifs de formation.

À noter : les personnes de niveau 1 ne sont pas admissibles à ce programme.

Le financement auquel a droit le ou la requérant-e au programme FPP est déterminé par le conseiller en emploi et pourrait couvrir une partie des frais de scolarité et du coût des manuels, ainsi que d'autres dépenses liées à la formation.

B2.2 Programme Aptitudes à l'emploi (emploi subventionné à court terme)

http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services_renderer.5102.Aptitudes_%C3%A0_l_emploi.html

(Work Ability) Le programme Aptitudes à l'emploi offre aux personnes sans emploi des possibilités d'acquérir de l'expérience et les aider à développer les compétences nécessaires pour obtenir et conserver un emploi viable. Il s'adresse aux personnes qui ont besoin d'un placement à court terme en milieu de travail pour s'adapter à l'emploi et arriver à surmonter un obstacle défini dans le cadre de leur plan d'action-emploi.

Ce programme vise à ce que les participant-e-s deviennent employables en établissant un objectif de carrière, en développant des compétences ou en répondant à des besoins précis.

Ce programme s'adresse aux adultes qui résident au Nouveau-Brunswick. La personne doit avoir un plan d'action pour l'emploi et doit avoir été aiguillée par un conseiller en emploi ou un gestionnaire de cas pour les bénéficiaires de l'aide sociale. La personne doit avoir 18 ans et ne doit pas avoir fréquenté d'établissement d'enseignement (école secondaire ou établissement d'enseignement postsecondaire) depuis au moins six mois.

L'employeur peut être un organisme sans but lucratif, une municipalité, un ministère ou un organisme du gouvernement provincial, une entreprise du secteur privé ou une Première Nation. Les employeurs participant au programme Aptitudes à l'emploi doivent payer les employé-e-s embauchés, puis envoyer leurs formulaires de réclamation au ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail (MEPFT) afin d'obtenir un remboursement.

Le ministère rembourse le salaire minimum (sur une base horaire) auquel s'ajoute la partie des avantages sociaux assumée par l'employeur pendant la durée du placement. Le remboursement salarial couvre une période maximale de 40 heures par semaine. La durée du placement dépendra des exigences du plan d'action pour l'emploi. Les employeurs qui veulent participer au programme Aptitudes à l'emploi peuvent s'inscrire en présentant un formulaire d'inscription à l'un des bureaux régionaux du MEPFT.

B2.3 Fonds d'emploi pour les jeunes

Depuis février 2015, le Fonds d'emploi pour les jeunes (FEJ) offre un point d'entrée menant à un emploi à long terme pour les personnes sans emploi âgées de 18 à 29 ans qui doivent acquérir l'expérience professionnelle définie dans le cadre de leur plan d'action-emploi. Le jeune qui travaillera auprès d'un employeur pourra acquérir de l'expérience de travail et des compétences grâce à la formation, au mentorat et à l'encadrement de base que l'employeur lui fournira. Le Fonds d'emploi pour les jeunes est offert grâce aux ressources provinciales et à l'Entente sur le développement du marché du travail (EDMT). (Pour en savoir plus)

B3. Programmes pour le développement de l'employabilité pour les entreprises

B3.1 Accroissement de l'emploi (Bonification salariale à l'employeur)

http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services_renderer.6935.html

(Employer Wage Incentive – Workplace Expansion) La composante bonification salariale à l'employeur du programme Accroissement de l'emploi constitue un effort conjoint visant à permettre aux Néo-Brunswickois sans emploi, d'être en contact avec les employeurs. Le programme établit des relations employeur/employé qui permettent d'acquérir des compétences menant à un emploi à temps plein, viable et à long terme. Cette composante vise également à encourager l'embauche des personnes de certains groupes.

La priorité est accordée aux autochtones, aux prestataires de l'aide sociale, aux personnes handicapées, aux minorités visibles, aux nouveaux arrivants et aux diplômés postsecondaires récents. (En savoir plus ici)

B3.2 Services d'aide à l'adaptation

http://www2.gnb.ca/content/gnb/fr/services/services_renderer.16956.html

Les Services d'aide à l'adaptation, une composante du Programme des services d'emploi, sont une mesure retenue par le Ministère pour encourager, appuyer et faciliter les stratégies en matière de ressources humaines, incluant l'analyse de l'offre et de la demande de ressources humaines, la détermination des tendances et des nouveaux enjeux, et l'examen des lacunes au niveau des compétences et des obstacles au recrutement et au maintien en fonction des ressources humaines appropriées

Sont admissibles à une aide financière, entre autres :

- les employeurs
- les associations d'employés et d'employeurs
- les collectivités et les groupes communautaires
- les associations industrielles

PROGRAMME DE SUBVENTION POUR L'EMPLOI CANADA – NOUVEAU-BRUNSWICK
Le programme de subvention pour l'emploi canada-Nouveau-Brunswick est un programme axé sur la participation de l'employeur. Ce programme investit dans le développement des compétences et des besoins d'emplois de la main-d'œuvre. Les employeurs déterminent quels sont leurs besoins de formation, qui participera et quel fournisseur de services donnera la formation. Le programme de subvention pour l'emploi canada – Nouveau-Brunswick est un volet de l'entente du fonds du canada pour la création d'emploi.
> Pour en savoir plus

B4. Structures de soutien dans le domaine de l'employabilité

Conseil multiculturel du Nouveau-Brunswick

http://www.nb-mc.ca/index.php/francais

Créé en 1983, le Conseil Multiculturel du Nouveau-Brunswick est un organisme bilingue sans but lucratif chapeautant les associations multi/ethno culturelles établies et émergentes, ainsi que les agences d'établissement de la province du Nouveau-Brunswick.

Il joue un rôle consultatif clé aux niveaux fédéral, provincial et municipal du gouvernement sur les questions relatives au multiculturalisme, l'immigration, l'établissement des nouveaux arrivants, la rétention et l'intégration au marché du travail.

C. Législations, Politiques, stratégies

Les informations contenues dans cette section ont été tirées en partie de : Baril, Daniel. Recherche sur les droits éducatifs des francophones en situation minoritaire : Portrait des lois et politiques éducatives des provinces canadiennes (Document interne – Mai 2012)

C1. Législation

C1.1 Loi sur l'enseignement et la formation destinés aux adultes, 2011 (Chap. 101)

L'éducation de niveau supérieur est définie par la Loi sur l'enseignement et la formation destinés aux adultes. Cette dernière fonde le droit à l'éducation des adultes, pour ce qui touche l'offre de « programmes d'enseignement supérieur non universitaire » (art. 3.1.b. de cette loi).

C1.2 Loi sur les collèges communautaires du Nouveau-Brunswick, 2010 (Chap. N-4.05)

La Loi sur l'enseignement et la formation destinés aux adultes se prolonge dans la Loi sur les collèges communautaires du Nouveau-Brunswick. Cette dernière crée une institution d'éducation en français (art.5.), le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (art.3.1.b.), qui se compose d'un ensemble de campus répartis sur le territoire (art.3.2. et Annexe B). Le Collège communautaire est une « institution postsecondaire » (art. 6) qui a pour mission : « [D]e rehausser le bien-être économique et social de la province en comblant les besoins de la population en matière de formation professionnelle et les besoins du marché du travail de la province » (art. 6.).

C1.3 Loi sur l'inclusion économique et sociale (Chap. E-1.105)

C1.4 Lois encadrant le développement des connaissances et des compétences dans divers domaines

Formation liée à l'emploi

La croissance de l'économie implique la formation de la main-d'œuvre. La Loi sur le Conseil de la recherche et de la productivité reconnait ce principe en dotant à cette fin le Conseil du mandat de mettre en œuvre des «programmes de formation et de recyclage à tous les échelons industriels » (art. 9.a.i.3.). Le droit à la formation liée au travail ne se limite pas à la qualification professionnelle. Les personnes en emploi ont aussi droit à de la formation sur la santé et la sécurité au travail, comme le stipule la Loi sur la Commission de la santé, de la sécurité et de l'indemnisation des accidents au travail, (art. 7.c.) et la Loi sur l'hygiène et la sécurité au travail qui oblige les employeurs à « assurer la formation (…) pour protéger la santé et la sécurité des salariés » (art. 9.2.c.).

Certaines catégories de travailleurs et de travailleuses peuvent avoir des besoins particuliers dont il faut tenir compte pour favoriser et faciliter leur qualification professionnelle. C'est le cas des personnes handicapées. À leur intention, la Loi sur la réadaptation professionnelle des personnes handicapées inclut la formation dans la définition des mesures de réadaptation professionnelle (art.1.f.). Une offre de formation est aussi définie pour les apprentis. Celle-ci est réglementée par la Loi sur l'apprentissage et la certification professionnelle.

Voir :

Loi sur le développement de l'emploi, 2011 (Chap. 148)

Règlement du Nouveau-Brunswick 89-145 pris en vertu de la Loi sur le développement de l'emploi, 1989 (D.C. 89-784)

Loi sur le Conseil de la recherche et de la productivité (Chap. R-8)

C2. Politiques et stratégies

Il existe six stratégies en lien avec la formation et le développement des compétences des adultes.

Travailler ensemble à l'alphabétisation des adultes : stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick (2009-2014). Ce texte mentionne l'importance d'établir un continuum de services et d'augmenter la collaboration entre tous les intervenants. 87% des actions prévues ont été mises en oeuvre et il existe des résultats concrets. Entre autres, on mentionne une augmentation du nombre d'étudiants en classe ainsi qu'un accroissement du taux de réussite du GED en ligne. Cette stratégie étant **arrivée à échéance**, Le gouvernement provincial a mis sur pied le Secrétariat à la littératie du Nouveau-Brunswick au printemps 2015. Le Secrétariat dirige l'élaboration d'une stratégie de littératie complète qui permettra aux Néo- Brunswickoises et aux Néo-Brunswickois de participer pleinement aux activités de la vie scolaire, professionnelle, familiale et communautaire. Il est chapeauté par deux personnes qui s'intéressent à la littératie depuis longtemps – Marilyn Trenholme Counsell et Liane Roy.

NB : La stratégie provinciale était théoriquement renforcée par une initiative conjointe des provinces atlantiques en matière d'alphabétisation (La littératie : une clé d'apprentissage et une voie vers la prospérité (2009-2014). À l'échelle locale et provinciale, cependant, on ne parle pas de cette initiative.

Apprendre : un projet collectif – En route pour un plan d'apprentissage 2013-2018 : Cette initiative sur l'apprentissage de NB2026 a été développée afin d'engager les citoyens et les organisations dans un processus pour faire du Nouveau-Brunswick la province apprenante du Canada. La réalisation de cette vision nécessitera le développement d'un système qui: - Améliore la collaboration entre les entreprises et les organisations impliquées dans l'apprentissage; - Améliore la coordination des programmes d'apprentissage et services disponibles partout au N.-B.; - Améliore l'accès aux opportunités d'apprentissage; - Renforce la capacité organisationnelle afin de continuellement améliorer les programmes d'apprentissage; - Augmente la participation des collectivités et des citoyens à des opportunités d'apprentissage.

Rebâtir le Nouveau-Brunswick : plan d'action de développement économique 2012-2016. Ce plan d'action nomme l'alphabétisation des adultes comme un levier pour améliorer la qualité de la main d'œuvre. Cependant on n'y voit pas le lien avec les autres stratégies gouvernementales propres à la formation et au développement des compétences des adultes.

Ensemble pour vaincre la pauvreté 2 : Le Plan d'inclusion économique et sociale du Nouveau‑Brunswick 2014-2019. Parmi les points mis en avant dans ce plan, on fait références au développement des capacités et aptitudes des communautés, ou encore l'éducation pour tous. La Société pour l'inclusion économique et sociale publie sur son site l'état d'avancement des travaux nommés dans le plan : www.gnb.ca/pauvrete

Stratégie de perfectionnement des compétences et de la main-d'œuvre 2013-2016. On y parle du programme CET et de la nécessité de l'élargir à plus de clients et de partenaires. Il est également question d'offrir des formations qui incluent une expérience en milieu de travail.

Un avenir emprunt de créativité : une politique culturelle renouvelée 2014-2019. On déclare ici avoir l'intention de créer des groupes de travail pour inclure l'éducation à la culture auprès de groupes d'alpha. (p14)

Par ailleurs, le Nouveau-Brunswick a adopté trois stratégies de développement de secteurs de l'économie, soit, la Stratégie pour l'agriculture, la Stratégie des soins de longue durée du Nouveau-Brunswick et la Stratégies multiples visant à faciliter une intervention précoce et une réponse qui mène à de bons résultats en cas d'accident vasculaire cérébral. Ces trois documents proposent des orientations en matière de formation de la main-d'œuvre des secteurs visés.

Document connexe :

(2004) Forums régionaux et provincial sur l'alphabétisation : stratégie pour une société acadienne et francophone pleinement alphabétisée : rapport final / présenté à la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick par Landal inc. Version PDF

D. Sources et documents

Sites Internet

- Apprentissage pour adultes Sud-Est
- Collège communautaire du Nouveau-Brunswick
- Conseil pour le développement de l'alphabétisme et des compétences des adultes Nouveau-Brunswick (CODACNB)
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Cabinet du Procureur général (site officiel des lois et règlements du Nouveau-Brunswick)
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Ministère de l'Éducation postsecondaire, Formation et Travail
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick. Ministère du Développement social

Documents

- Apprentissage et Certification professionnelle : Rapport annuel 2012-2013
- Apprentissage et éducation des adultes : Rapport d'étape du Canada en vue du Rapport mondial sur l'apprentissage et l'éducation des adultes (GRALE) de l'UNESCO et de la fin de la Décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation (DNUA) (2012)
- BARIL, Daniel. Recherche sur les droits éducatifs des francophones en situation minoritaire : Portrait des lois et politiques éducatives des provinces canadiennes (Document interne – Mai 2012)
- Bâtir ensemble de compétences : Rapport des ministres du marché du travail provinciaux et territoriaux (2013)
- Cadre de qualité pour la prestation des programmes d'alphabétisation des adultes et de formation en compétences essentielles (2011)
- Entente Canada-Nouveau-Brunswick sur le marché du travail : Plan annuel exercice 2013-2014
- Ministère de l'Éducation postsecondaire, de la Formation et du Travail : rapport annuel 2012-2013

- COUTURIER, Carole. Projet « Maîtrise des compétences essentielles pour aller plus loin » : faits saillants : collecte de données auprès des intervenants du domaine (Document interne – Mai 2011)
- Plan d'action pour transformer l'éducation postsecondaire du Nouveau-Brunswick (2008)

Suggestion de lecture

- Le Sommet sur l'emploi du Nouveau –Brunswick 2014 : Les personnes. Les compétences. Les emplois : Rapport post-sommet

ANNEXES 9 – Inventaires de politiques publiques

9D. La formation et le développement des compétences des adultes en *Nouvelle-Écosse* : Inventaires des stratégies gouvernementales, des politiques et des programmes

Septembre 2015

Conception et rédaction : Isabelle Coutant et Donald Lurette
Recherche documentaire réalisée en collaboration avec le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF)

Vue d'ensemble

En Nouvelle-Écosse, le principal ministère en charge de la formation des adultes et du développement de l'employabilité est le ministère du Travail et de l'Éducation Postsecondaire. Au sein de ce ministère, la Direction du Perfectionnement des Compétences chapeaute plusieurs divisions (éducation des adultes et emploi, entre autres) qui sont les plus directement concernées par le développement des compétences des adultes.

Pour l'éducation des adultes, il existe une administration publique spécifiquement dédiée à la coordination des programmes et des financements : l'École de Formation des Adultes de la Nouvelle-Écosse. Cette super-structure a été conçue afin de garantir une approche globale et rationnelle des services dans ce domaine.

Les programmes d'alphabétisation sont offerts par les groupes communautaires. Le rattrapage académique, lui, suit le Programme d'Apprentissage des Adultes, organisé en quatre niveaux. Les adultes peuvent suivre ces cours dans diverses structures (organismes communautaires, Collège communautaire, Université Sainte-Anne). Cependant, il est à noter que le premier niveau n'est pas offert en français, et que le quatrième niveau n'est offert qu'au Collège communautaire.

Hors du champ de la Division de l'Éducation des adultes, le développement des compétences des personnes en emploi ou en recherche d'emploi est assuré par des programmes qui sont administrés par la Division Emploi (essentiellement). Selon le statut et les besoins des individus, plusieurs programmes sont proposés.

Certains liens pourraient être faits entre les deux divisions, car certains objectifs sont communs aux deux structures ; par exemple, la Division de l'éducation des adultes a récemment entamé une réflexion sur la reconnaissance de compétences en employabilité, ce qui pourrait dans un premier temps favoriser l'accès à des programmes offerts par Emploi Nouvelle-Écosse, et dans un deuxième temps favoriser la participation des chercheurs d'emploi dans des programmes de formation aux adultes.

Le ministère des Services aux Communauté offre également du soutient et la possibilité de se former aux individus prestataires de l'aide au revenu. Ces services permettent surtout aux personnes de s'intégrer dans le rattrapage académique offert dans la province.

A. La formation des adultes

A1. Entités gouvernementales qui encadrent et supportent la formation aux adultes : ministère du Travail et de l'Éducation postsecondaire

Department of Labour and Advanced Education: http://novascotia.ca/lae/

Au sein de la **Direction du Perfectionnement des compétences** (Skills and Learning Branch), la Division éducation des adultes est en charge du financement, de la programmation (curriculum), de la coordination des programmes, de la formation et du soutien aux intervenants, et de la recherche pour soutenir les livreurs de services ainsi que l'École de Formation des Adultes de la Nouvelle-Écosse (Nova Scotia School for Adult Learning). Elle est également en charge de la reconnaissance des acquis et de la mobilité professionnelle.

Une autre division de la Direction du Perfectionnement des Compétences était impliquée jusqu'en 2014 : la Division Apprentissage. Une nouvelle agence a été créée et mise en place en juillet 2014, qui replace l'apprentissage dans le giron de l'industrie. Le ministère en garde la responsabilité mais n'est plus impliqué au premier plan.

A1.1. Administration gouvernementale en charge des services : l'école de formation des adultes de la Nouvelle-Écosse (Nova Scotia School for Adult Learning - NSSAL)

Description : La Nova Scotia School for Adult Learning (NSSAL) a été créée en 2001 pour coordonner les programmes de formation pour adultes. C'est la Loi sur l'Apprentissage des Adultes de 2010 (**Adult Learning Act**) qui a institué la NSSAL. Ces programmes vont de l'alphabétisation de base à l'obtention du diplôme d'études secondaires. La NSSAL administre également les teste de GED.

Les objectifs de la NSSAL sont :

- Coordonner les programmes sans frais d'admissibilité en anglais et en français, et s'assurer que ces programmes répondent aux besoins des apprenants adultes qui veulent suivre un cours, en alphabétisation de base, jusqu'à l'obtention du diplôme d'études secondaires. La NSSAL soutient l'offre formelle, non formelle et informelle d'éducation des adultes menant à un diplôme d'études secondaires.
- Élargir ses publics.
- S'assurer que ce que les gens apprennent sera reconnu et transférable d'un programme à un autre et de la province à une autre province.
- Donner aux adultes finissants un certificat d'études secondaires qui leur permettra de continuer leurs études, d'entrer en formation ou de se trouver du travail.
- S'assurer que le programme répond aux besoins des adultes qui viennent de plusieurs communautés différentes.
- (…)
- Aider la Nouvelle-Écosse à se doter d'une main d'œuvre compétente et compétitive.

La NSSAL coordonne les programmes suivants :

- **Alphabétisation des adultes / Improve your reading, writing and maths**

Livreurs de service : groupes communautaires (Community Learning Organizations). Pour participer, il faut être âgé de 19 ans ou plus, avoir été en dehors du système scolaire pendant un an ou plus.

- **Programme d'apprentissage pour adultes / Adult Learning Program (ALP)**

Mêmes critères d'admission que le précédent.

Ce programme est organisé en 4 niveaux :

- Le niveau 1 correspond à la 6e année. Livreur de service : groupes communautaires (community learning organizations). Ce service n'est pas offert en français. Seuls les organismes anglophones le proposent.
- Le niveau 2 correspond à une 8e année. Livreur de service : groupes communautaires (community learning organizations)
- Le niveau 3 correspond à une 10e année. Livreurs de service : groupes communautaires (community learning organizations) et le Collège Communautaire.
- Le niveau 4 correspond à une 11e ou une 12e année. Il permet d'obtenir une « équivalence » (credential) de secondaire pour entrer dans une institution ou un programme postsecondaire, ou améliorer son employabilité. Ces cours peuvent être des crédits pour l'obtention du diplôme d'études secondaires pour adultes (Nova Scotia High School Graduation Diploma for Adults). Livreur de service : Collège Communautaire.

Pour tout savoir sur ce programme, consulter ce document (PDF)

Pour les francophones, ce programme s'appelle Formation Générale des Adultes et est offert par l'Université Sainte-Anne.

- **Diplôme d'études secondaires pour adultes (High School Diploma for Adults)**

Pour obtenir ce diplôme, il faut 12 crédits, qu'on peut aller chercher soit dans le programme d'apprentissage pour adultes (ALP) niveau 4 (au Collège Communautaire), soit dans les écoles secondaires pour adultes (Adult High Schools – voir plus bas – section 2.d) ou par correspondance (avec le ministère de l'Éducation), ou un mélange des trois. Pour appliquer, il faut être âgé de 19 ans ou plus, avoir été en dehors du système scolaire pendant un an ou plus. Ce diplôme est donc offert par le collège communautaire, l'université Sainte-Anne et les écoles secondaires pour adultes.

À consulter pour en savoir plus : ce document (PDF)

- **GED**

Test d'équivalence de diplôme de secondaire. Pour passer le test il faut être âgé de 19 ans ou plus, n'avoir aucun diplôme ou certificat de fin d'études secondaires ou de 12 année, être sorti du système d'enseignement public depuis au moins un an.

Le test du GED comprend 5 tests, en écriture, lecture, mathématiques, science et études sociales (social studies). Le test sera bientôt fait intégralement sur ordinateur.

- **Reconnaissance des acquis**

À noter qu'un projet d'attestation de compétences est en cours : ce projet pilote s'appelle « Record of Achievement » et semble destiné aux adultes de faible niveaux, pour leur reconnaître des compétences en employabilité. 5 sites d'expérimentation.

A2. Structures de livraison de services sur le terrain pour la formation aux adultes

A2.1 Organismes d'apprentissage communautaires / Community Learning Organizations (équivalent francophone : équipe d'alphabétisation Nouvelle-Écosse)

Les groupes communautaires offrent les services d'alphabétisation et les premiers niveaux (1, 2 et 3) du programme d'apprentissage pour adultes. Certains de ces organismes font la préparation au GED.

A2.2 Écoles secondaires pour adultes (Adult High Schools)

Les écoles secondaires pour adultes sont sous la double coordination du ministère du Travail et de l'Éducation Post-secondaire et du ministère de l'Éducation et du Développement de la Petite Enfance (via les conseils scolaires régionaux, pour ce ministère). Elles offrent des programmes à temps-plein, avec entrées en septembre, novembre, janvier et mars. Certaines écoles offrent des cours de soir. Deux périodes d'inscription : septembre et janvier.

A2.3 Le collège communautaire (Nova Scotia Community College – NSCC)

Description : Le Nova Scotia Community College (NSCC) fait la livraison de programmes dans plusieurs écoles. Il a 13 sites (dont Darmouth, Yarmouth, Shelburne) et 6 centres d'apprentissage communautaire. Il rejoint plus de 25 000 étudiants par année et fournit la majorité de la formation technique et en apprentissage (apprenticeship) dans la province. Il a été créé en 2006 pour centraliser l'administration, le financement et l'organisation des programmes de formation spécialisée et professionnelle (avant sa création tout était éclaté en divers instituts et il y avait redondance). Il offre également des programmes de formation continue.

Le Collège Communautaire peut aussi offrir de la formation en milieu de travail ou en ligne.

Les programmes sont offerts à temps-plein ou à temps partiel.

Programme d'apprentissage pour adultes / Adult Learning Program (ALP)

Le NSCC offre le niveau 3 du programme de rattrapage académique (qui correspond à une 10e année) et le niveau 4 (qui correspond à une 11e ou une 12e année). Il permet d'obtenir une « équivalence » (credential) de secondaire pour entrer dans une institution ou un programme postsecondaire, ou améliorer son employabilité. Ces cours peuvent être des crédits pour l'obtention du diplôme d'études secondaires pour adultes (Nova Scotia High School Graduation Diploma for Adults). Livreur de service : le Collège Communautaire.

Programmes de formation technique et professionnelle

Offerts à temps-plein ou à temps partiel. Ces programmes techniques-métier sont disponibles sur les 13 campus, mais les formations peuvent être différentes d'un campus à l'autre. Le développement des programmes se fait en partenariat avec le milieu de travail. 92% des finissants trouvent un travail.

Il y a également 4 écoles spécialisées (School of Business, School of Health and Human Services, School of Applied Arts and New Media, School of Trades and Technology), et une école appelée « School of Access », qui offre les programmes suivants :

- **Programme de transition pour les Afro-Canadiens :**

Ce programme est destiné aux Afro-Néo-écossais qui ont quitté l'école secondaire avant l'obtention de leur diplôme et qui veulent l'avoir dans un programme « afro-centré ». Pour en savoir plus sur ce programme, consulter cette page ou cette brochure.

- **Programme « Connections études et carrière » (Academic and Career Connections – voir la page)**

Certificat en 1 an qui donne des crédits pour entrer dans d'autres cours du Collège. Pour être admissible il faut le diplôme de secondaire ou équivalent. Disponible à temps-partiel. Les cours offerts dans ce programme : Sciences de la santé (Infirmier, technicien en pharmacie, assistant dentaire, etc.) ou Sciences de la Technologie (électronique, construction...). Offre également des crédits en mathématiques, chimie, biologie, etc.

Programmes en apprentissage (apprenticeship)

Plus de 60 métiers sont reconnus dans ce cadre, la plupart faisant partie de Sceau Rouge (voir la liste des métiers).

L'apprentissage est destiné aux personnes qui ont terminé leurs études secondaires, ou qui ont une équivalence (éducation ou expérience) « acceptable ». Durée : 3 à 4 ans.

Voir les informations sur Comment devenir apprenti

A2.4 L'Université Sainte-Anne (U-SA)

L'U-SA offre le programme de Formation Générale des Adultes, pour les francophones. En plus de fournir un enseignement postsecondaire, l'U-SA a pour mandat d'offrir « des services de formation professionnelle et technique, d'éducation de base aux adultes et d'éducation permanente », dans le but de favoriser le « bien-être économique et social de la population acadienne et francophone » (art. 4,1 de la Loi sur l'Université Sainte-Anne). L'U-SA vient de développer un programme de soudage. C'est le premier programme-métier en français.

À noter qu'un Acadien ou un francophone peut aller dans une école publique francophone (administrée parle conseil scolaire acadien) pour prendre des cours et obtenir des crédits de la Formation Générale des Adultes de l'Université Sainte-Anne.

A3. Structures de soutien pour la formation aux adultes

A3.1 Literacy Nova Scotia

LNS est l'organisme provincial qui regroupe les organismes en alphabétisation, depuis 1992. Ils font la promotion de l'alphabétisation et du développement des compétences, du réseautage, etc. Depuis 2010 leur mandat inclut l'ACE pour la main d'œuvre et en milieu de travail. Ils ont également un programme de formation continue et de certification pour les intervenants. LNS offre des bourses pour les apprenants (2 de 1 500 $ et 3 de 500 $).

http://www.ns.literacy.ca/

A3.2 Agence pour l'apprentissage / Nova Scotias's Apprenticeship Agency

Pour faire suite à la Division de l'Apprentissage du ministère du Travail et de l'Éducation Postsecondaire, une nouvelle agence a été créée en juillet 2014, qui replace l'apprentissage dans le giron de l'industrie.

Pour en savoir plus, consulter le site de l'Agence

Les apprentis peuvent recevoir de l'assurance emploi et/ou un soutien financier pour les coûts reliés à leur formation.

Quelques mesures incitatives (soutien financier) pour les futurs apprentis et les employeurs :

- Apprenticeship Job Creation Tax Credit – pour les employeurs
- Tradesperson's Tools Deduction – 500 $
- Youth Apprentices (exemptés des frais d'inscription)
- Apprenticeship Incentive Grant – 1 000 $ (Red Seal Trades)
- Apprentice Progression Award – 750 $ (Designated Trades)
- Apprenticeship Completion Grant – 2 000 $ (Red Seal Trades)
- Apprentice Completion Award – 2 000 $ (Non-Red Seal Trades)

Source : http://www.nsapprenticeship.ca/about/financial-assistance

A4. Législation sur la formation des adultes

- Adult Learning Act (décembre 2010)
- Apprenticeship and trades qualifications act (2003)
- Loi sur l'Université Sainte-Anne – Collège de l'Acadie (2002)
- Comunity colleges Act (1995-96)
- EducationAct (1995-96)

B. Développement de l'employabilité

B1. Entités gouvernementales qui supportent le développement de l'employabilité

- Le principal ministère concerné est le ministère du Travail et de l'Éducation Postsecondaire (Labour and Advanced Education).

  Deux divisions impliquées au sein de la Direction du Perfectionnement des Compétences :

  - La Division Emploi (programmes décrits plus bas)
  - La Worplace Intiatives Division (pas de traduction connue) avec les programmes d'initiatives en milieu de travail (décrits plus bas)
- Le ministère des Services aux Communautés (Department of Community Services) offre des services d'évaluation et de soutien à la formation pour les personnes qui reçoivent l'aide au revenu (voir plus bas).
- Le ministère du Développement Économique et Rural (Economic and Rural Development) offre également un service de soutien, pour les employeurs (voir plus bas).

Le 30 juin 2014, la Nouvelle-Écosse et le gouvernement fédéral ont signé l'Entente sur le Fonds pour l'Emploi (Canada-Nova Scotia Job Funds Agreement). La province aura 13.4 millions de dollars par an pendant six ans pour développer des services de formation et d'employabilité, via trois volets de financement. L'entente doit permettre d'aider les néo-écossais sans emploi ou en emploi avec de faibles niveaux de compétences à recevoir des services adaptés à leurs besoins. Pour la première année, la province a choisi de poursuivre les programmes existants en les ajustant au nouveau financement. Plus tard d'autres programmes pourraient être crées, surtout dans le troisième volet de financement, intitulé Services et soutiens à l'emploi. Beaucoup de groupes dépendent de ce volet, dont les organismes en alphabétisation. Pour en savoir plus, voir cette page

B2. Programmes pour le développement de l'employabilité chez les individus

B2.1 Les programmes de la division « emploi Nouvelle-Écosse »

Voir site Employment Nova Scotia

Programme « Développement des compétences »

POUR INFO : en 2008 un programme pilote a été expérimenté (partenariat NSSAL-NSCC-fédéral) pour créer des liens entre adultes apprenants et monde du travail (assistant(e) en soins spécialisés). Voir le document PDF.

« Skills Development » est un programme d'employabilité d'Employment Nova Scotia qui fournit de l'aide financière aux individus éligibles, afin qu'ils développent leurs compétences pour obtenir un emploi. Public : personnes sans emploi. Objectif : favoriser le développement de compétences (de base à avancées) en vue d'intégrer le marché du travail. Les participants sont ceux qui manquent de compétences nécessaires à l'obtention d'un travail et qui ont besoin de compétences (nouvelles ou supplémentaires) professionnelles. Le but est d'augmenter leurs possibilités d'intégrer le marché du travail. Ce programme s'adresse aux individus « job ready ». Ceci est déterminé par le conseiller en emploi, qui évalue essentiellement la motivation de l'individu (à prendre des cours, à trouver du travail) et la faisabilité de son projet : c'est au cas par cas. Ceux qui demandent ce programme doivent participer à une formation à temps plein, dans une structure publique ou privée. Ce programme peut donc financer un retour à l'école pour compléter un secondaire V aussi bien qu'un programme universitaire, par exemple. Cela doit aboutir à un certificat qui donne du travail. Une très grande partie des demandeurs veulent aller au collège. Il y a beaucoup de demandes pour les métiers. Pour bénéficier du programme il faut être sans emploi (toucher l'assurance emploi ou en être sorti dans les trois dernières années précédant la demande), ou alors avoir été en congé parental ou de maternité dans les 5 années précédentes et ne pas avoir retrouvé de travail depuis. « D'autres critères peuvent s'appliquer ». Les individus qui participent à ce programme doivent contribuer financièrement à leur formation. La demande doit être approuvée avant que la personne commence sa formation. Cette demande s'accompagne d'un *plan de retour au travail* (« Return to Work Action Plan ») qui est conçu avec un « case manager » de Careers Nova Scotia.

Skills developement est le programme le plus actif parmi tous ceux offerts par Emploi Nouvelle-Écosse. Environ 3 000 personnes en bénéficient chaque année. *C'est le programme qui peut le plus être adapté aux besoins de l'approche intégrée.*

Programme « Compétences Plus »

« SKILLS UP ! » est un programme d'employabilité qui fournit une aide financière aux Afro-Néo-Ecossais, en vue de les aider à obtenir la formation dont ils ont besoin pour avoir un travail (alphabétisation de base, acquisition de compétences – peut inclure de la formation à temps partiel) ; il est possible de bénéficier de ce programme si l'on est en emploi, pourvu qu'on n'ait pas de diplôme de secondaire ou qu'on n'ait pas les compétences pour trouver un « bon travail ». Ce programme est financé par l'Entente sur le Marché du Travail. Il est destiné aux Afro-Néo-Ecossais qui ne sont pas éligibles à l'Assurance-Emploi et qui sont sortis de l'école depuis au moins un an. Ce programme ne finance que les formations à un travail spécifique (comme celles offertes dans les collèges communautaires), ou les cours de remise à niveau offerts par la School of Adult Learning. Les participants doivent contribuer financièrement. L'accord de financement peut être de courte ou longue durée (jusqu'à trois ans) selon le « business plan » local d'Emploi NE et selon le Plan de Retour à l'Emploi du participant. [idem que plus haut pour ce plan d'action]. Lié au LMA. Ce programme se poursuit grâce à la nouvelle Entente Canada-Nouvelle-Écosse sur le Fonds pour l'Emploi (3^{e} volet).

Programme pour les chômeurs saisonniers ou temporaires

« Seasonal Feepayer Support » : programme pour travailleurs saisonniers ou temporairement sans emploi qui veulent suivre une formation pendant leur période d'inactivité et pendant qu'ils reçoivent leur assurance-emploi. Ils ne reçoivent pas d'argent pour les coûts reliés à leur formation. La formation, dans le cadre de ce programme, est destinée à augmenter l'employabilité de la personne. Elle n'a donc pas l'obligation d'être liée à l'activité professionnelle du participant. Mais il ne faut pas que cette formation empêche la personne de retourner au travail. Pour que la demande soit admissible il faut également que la formation ne puisse pas être offerte ou financée par l'employeur. Les formations éligibles sont par exemple des cours de développement professionnel de courte durée, des formations sur-mesure, de la remise à niveau ou autres formations reliées au travail. Pour ce programme il n'est pas nécessaire d'avoir un Plan de Retour au Travail.

Partenariat pour la création d'emploi

« Job Creation Partnership » est un programme d'emploi qui soutient les projets qui fournissent une expérience de travail, si celle-ci rehausse les compétences de travail de l'individu éligible. L'objectif est d'améliorer les perspectives d'emploi de l'individu. Les activités du projet doivent également bénéficier à la communauté. Les bénéficiaires de ce programme sont à la fois les individus et les organismes (communautaires, entreprises, municipalités, conseils de bande, institutions éducatives ou de santé, etc.). Les individus ainsi financés le sont pour une période courte (contrats de travail de six mois, environ, max.). Le salaire vient de l'assurance chômage. Ce sont surtout des OSBL qui bénéficient de ses postes (ex : organisation d'un festival en été, etc.)

Consulter la source des informations relatives aux programmes d'Emploi Nouvelle-Écosse : site web

Programme "Works for You"

Soutient les projets provinciaux qui favorisent le « job readiness » des personnes concernées par le LMA. Ces projets doivent aider les personnes à intégrer la main d'œuvre (intégrer ou réintégrer les gens dans des emplois durables et assurables). La poursuite du programme est assurée par la nouvelle Entente Canada-Nouvelle-Écosse sur le Fonds pour l'Emploi (3e volet).

À retenir : Pour bénéficier des programmes et des services, les chercheurs d'emploi doivent rencontrer un « case manager » dans un bureau de Careers Nova Scotia Centre (CNSC).

B2.2 La livraison de services sur le terrain

La livraison de services en emploi sur le terrain est assurée par les centres d'emploi (« Careers Nova Scotia Centers »). Emploi Nouvelle-Écosse finance 50 centre d'emploi, parmi lesquels 2 offrent des services en français. Le ministère sous-traite ce service à des organismes, des entreprises, des municipalités, des établissements d'enseignement, etc. Ce sont eux qui embauchent les conseillers en emploi.

Les infrastructures des Centre de Carrière sont financées par le Careers Nova Scotia Centers Management Program.

La majorité de ces centres de carrière offre des services complémentaires sous forme d'ateliers (écriture de CV, technique de recherche d'emploi, etc.) grâce au financement offert dans le cadre du Careers Nova Scotia Centres Services Program (CNSCS).

De plus, un troisième programme « Careers Nova Scotia Centres Work Activity Program (CNSCW) offre un financement opérationnel pour les activités reliées à l'emploi pour les Néo-écossais qui ont des barrières à l'emploi. Les organismes financés sont au nombre de 6 : Horizon Achievement Work Activity Program, Futureworx Work Activity Program, Solutions

Learning Center Work Activity Program, Metroworks Activity Program, Peopleworx Work Activity Program et le South Shore Work Activity Program.

Pour en savoir plus, consulter ce site Web

B2.3 Les programmes du ministère des Services aux communautés

B2.3.1 Services d'évaluation

L'évaluation à l'employabilité

Elle vise à vérifier que les individus peuvent participer à des activités d'employabilité : fait une évaluation des leviers et barrières qui peuvent influencer le retour en emploi ou en formation, identifie les autres évaluations à faire et fait un plan d'action global pour l'employabilité.

Reconnaissance des acquis

Elle vise à aider les individus à identifier leurs compétences, dans le but de les préparer à leurs futures entrevues d'embauche, leur travail, leur bénévolat ou leurs autres expériences de vie.

B2.3.2 Going to School

Permet de continuer à toucher l'aide au revenu pendant une formation si l'individu va chercher une 12^{e} année ou plus, ou si il/elle fait une formation pour développer des compétences pour un emploi visé, si il/elle participe à un programme postsecondaire qui dure deux ans ou moins, si il /elle particpe à un programme postsecondaire qui dure plus de deux ans et qu'il/elle est membre de Career Seek Program.

Pour bénéficier de cette mesure, il faut que l'individu et son « caseworker » se soient entendus (…).

B2.3.3 Programme Educate to work

Ce programme permet aux bénéficiaires de l'aide au revenu de suivre des programmes de base au Collège communautaire. Le gouvernement paie les frais d'inscription et les livres. Le plan d'action de l'individu doit prouver que le retour aux études l'aidera à trouver du travail. Et encore faut-il être accepté par le collège : c'est selon le parcours de l'individu.

Pour en savoir plus, consulter cette page

Voir également d'autres programmes du ministère des Services aux communautés : http://novascotia.ca/coms/employment/employment_services/EmployabilityRelatedExpen.html

B3. Programmes pour les employeurs

B3.1 Programme d'emploi Nouvelle-Écosse

Programme TREMPLIN

(En anglais) Programme START : l'objectif de ce nouveau programme est d'encourager les employeurs à embaucher des néo-écossais qui ont besoin d'une expérience de travail ; le programme soutient l'embauche d'apprentis également. Cette mesure aide les entreprises qui veulent embaucher des personnes prêtes à l'emploi. Les personnes éligibles sont celles qui sont

- sans emploi, ou
- qui sont des apprentis potentiels dans une catégorie sous-représentée comme les femmes dans les métiers non-traditionnels, les afro-néo-écossais, les autochtones, ou les personnes handicapées, ou
- qui sont des apprentis potentiels en milieu rural ou

- les finissants internationaux éligibles (??)

Le programme START cible les PME. Les individus doivent faire un Plan de Retour au Travail.

NB : le programme est géré par Emploi Nouvelle-Écosse, mais c'est la division Worplace Initiatives qui en fait la promotion. Ce programme est désormais financé grâce à la nouvelle Entente Canada-Nouvelle-Écosse sur le Fonds pour l'Emploi (2e volet).

B3.2 Programmes *Workplace Initiatives*

Initiatives d'éducation en milieu de travail (Workplace Education)

Ces initiatives font la promotion de l'apprentissage au travail et soutient le développement de la main d'œuvre par l'augmentation des compétences. Une équipe de coordonnateurs répartie sur tout le territoire offre des conseils pour faire une estimation des besoins de formation, faire des demandes de financement, etc.

** Le site insiste sur le fait que les programmes mis en œuvre dans le cadre de ces initiatives sont étroitement liés aux besoins de l'entreprise et des employés, et donne des exemples de domaines de formations possibles : utilisation de documents, communication, informatique, travail d'équipe, résolution de problème, lecture, calcul. C'est basé sur les compétences essentielles.

Voir en ligne

One Journey Work and Learn

Fruit d'un partenariat entre le ministère, l'industrie et la communauté, ce programme permet de développer les compétences et l'employabilité des personnes sans emploi ou en sous-emploi là où il y a une pénurie de main d'œuvre identifiée. Ce partenariat existe depuis 1999. Secteurs concernés jusqu'à présent : tourisme et hôtellerie, installation de plancher, industrie automobile, soins à domicile, service à la clientèle, centres d'appel, camionnage, assistance en soins spécialisé.

Fonctionnement : le secteur identifie la pénurie de compétences et accepte d'embaucher tous les candidats éligibles qui réussiront le programme. Les individus qui touchent l'aide au revenu doivent détenir une « évaluation d'employabilité[1] » et un Plan d'Action. Ce programme est désormais financé par la nouvelle Entente Canada-Nouvelle-Écosse sur le Fonds pour l'Emploi (2e volet).

Pour en savoir plus sur ce programme, consulter cette page Web.

Plus de programmes : http://www.nsworkplaceeducation.ca/

B3.3 Programme du ministère du Développement Économique et Rural

Programme « Workplace innovation and productivity incentive (WIPSI) : Pour encourager les entreprises à investir dans le développement des compétences de leurs employés et gestionnaires, pour augmenter la productivité. Sont éligibles : entreprises, associations industrielles, syndicats du secteur privé. Ne sont pas éligibles : les entreprises de vente en gros ou au détail, le secteur du logement et de restauration (food service). Projets admissibles : Achat de formation à une institution de formation formelle ou fournisseur interne ou externe qualifié ; Frais d'inscription et de cours ; Formation internationale ; formation qui mène à une certification ; Formation qui soutient la diversité au travail ; autre. Ce programme est désormais financé par la nouvelle Entente Canada-Nouvelle-Écosse sur le Fonds pour l'Emploi (1e volet).

1 Fait partie d'une gamme d'évaluations offertes aux personnes qui touchent l'aide au revenu, par des Techniciens en évaluation de carrière. Ceux-ci utilisent des outils formels et informels. L'évaluation d'employabilité (NSEA) est obligatoire quand on veut avoir des services d'aide à l'emploi. En savoir plus c'est possible ici.

B3.4 Autre

Programme pour les conseils sectoriels (Sector Council Program), de la division Workplace Initiatives

Ce programme offre du financement pour les conseils sectoriels (ou organismes apparentés) pour soutenir une approche pilotée par l'industrie dans le développement des **ressources humaines**, l'**attraction et la rétention**, et la **formation** (« attraction and retention and training »). Plus précisément, le programme vise à s'assurer que les PME ont accès à l'expertise, les ressources et le soutien nécessaire dans le domaine des RH. Les conseils sectoriels retenus signent un accord de partenariat/financement d'une durée de trois ans avec le ministère. Objectif : répondre aux défis du marché du travail pour avoir un impact positif, à long terme et quantifiable. Ce programme a trois priorités :

- **Planification RH** : par exemple, création et diffusion d'informations sur le marché du travail pour soutenir les prévisions de l'offre et de la demande en ressources humaines; recherche sur le pratiques prometteuses; préparer l'industrie au changement et à l'innovation.
- **Attraction et rétention** : par exemple, l'attraction et la rétention des groupes les moins représentés, activités liées au développement d'une culture d'apprentissage en milieu de travail, favoriser la capacité de l'industrie à recruter et retenir une main d'œuvre qualifiée. Autres exemples : augmenter les opportunités de formation par apprentissage, la planification de carrière, l'attraction des jeunes, la reconnaissance des acquis.
- **Formation :** formation en compétences essentielles, développement de compétences, formations en gestion/leadership, santé et sécurité, marketing et communication.

Pour en savoir plus, consulter cette page Web.

B4. Structures de soutien dans le domaine de l'employabilité

Conseil de développement économique de la Nouvelle-Écosse

« Le CDÉNÉ est un organisme à but non lucratif qui se dévoue à l'amélioration du bien-être économique et de la qualité de vie des Acadiens, Acadiennes et francophones de la Nouvelle-Écosse. Grâce à notre leadership innovateur dans le développement économique et l'employabilité, la communauté acadienne et francophone, forte de son héritage culturel et linguistique, réalise son plein potentiel économique. »

C. Politiques, stratégies

- Plan stratégique 2009-2013 « labour and advanced education »
- Tisser les liens: notre cadre stratégique de prospérité sociale (2010) : c'est une politique sur la prospérité; elle "reconnaît l'apport de l'éducation dans l'atteinte de cet objectif de prospérité et propose de créer des occasions permettant à la population d'acquérir « useful skills, knowledge, and experience that contribute to their personal growth throughout their lives ». (Tiré de Baril p.46)
- *JobsHere is the plan to grow the economy of Nova Scotia* : politique de développement économique; elle "possède une orientation sur l'apprentissage, dans une perspective d'adéquation des compétences de la main-d'œuvre par rapport aux emplois. Cette orientation se précise dans des mesures créant des occasions d'apprentissage et encourageant l'investissement dans la formation » (Tiré de Baril p.48) Le gouvernement y a consacré 200 millions de dollars : c'est le « pilier de croissance économique du dernier gouvernement néo démocrate » (M. Hope-Simpson). Pour un aperçu de montants versés aux différents axes du plan (développer les compétences, favoriser la productivité et

l'innovation et aider les entreprises à être plus compétitives), lire ce communiqué du ministère des Finances à l'époque.

- *Innovative Nova Scotia* : politique de développement de l'innovation : "orientation touchant au développement des ressources humaines." (Tiré de Baril p.48)
- La « Stratégie sur la main-d'œuvre de la Nouvelle-Écosse » a découlé directement de la stratégie jobsHere/emploisIci. La dernière page du document en annexe présente les initiatives et les programmes de cette stratégie dont la plupart existent toujours.
- Possibilités pour une prospérité durable : une politique de développement de la prospérité qui met de l'avant l'importance de soutenir de développement des compétences dans les entreprises. (Tiré de Baril p. 48)
- Politique de développement communautaire de la Nouvelle-Écosse

D. Sources et documents

Sites Internet

- Department of Labour and Advanced Education
- Department of Economic and Rural Development
- Department of Education
- Department of Community Services
- Nova Scotia School for Adult Learners
- Nova Scotia Community College

Document

- **L'évolution des systèmes éducatifs : rapports du Canada** : Conseil des ministres de l'éducation (Canada) en collaboration avec la Commission canadienne pour l'UNESCO (2008) – Document PDF

Suggestions de lecture

- Annual Accountability Report for the Fiscal Year 2012-2013 pour voir les résultats se rapportant aux divers indicateurs de rendement, dont plusieurs s'inscrivent dans la stratégie de développement de la main-d'œuvre.
- Enhancing program quality **: standards for community-based adult literacy programs** / prepared by Jo-Ann Campbell for the Quality Standards Committee in partnership with the Nova Scotia Provincial Literacy Coalition and the Adult Education Section of the Department of Education and Culture. Ed : Nova Scotia Provincial Literacy Coalition

ANNEXE 10 – Analyse langagière (document en anglais seulement : Occupational Language Analysis)

Purpose

A language analysis was carried out to identify, catalogue and analyze the language tasks food services workers perform. The listening, speaking, reading and writing tasks are illustrative only, and do not provide a complete sample of what food service workers do on the job.

This analysis was carried out as part of RESDAC's *Designed to Work* project in support of the program design and development activities being performed by Job Skills. This analysis is intended to inform participant selection in Job Skills' integrated skills program, curriculum adaptation and content development.

Language Analysis Process

1. Preliminary research was conducted to gain an understanding of the occupation of Food Service Worker. Food service workers are classified within the National Occupational Classification (NOC) 6711 (formerly 6641)[34]. This occupational group also includes food counter attendants, kitchen helpers and line cooks.

   The following sources were consulted:

   - National Occupational Classification (NOC) 6711 Food counter attendants, kitchen helpers and related support occupations (Canada Job Bank)
   - Job Description – Food Service Worker (Nithview Community)
   - Food Service Worker Certificate (Centennial College)
   - Food Service Worker (Provincial Health Services Authority, BC)
   - Ontario Food Service Worker Program (Conestoga College)
   - Food Service Worker Certificate (SS Fleming College)

2. Data sources were identified that have the potential to reveal language tasks performed by workers on the job. For this language analysis, the following published data sources for the target occupation were identified:

   - Essential Skills Profile NOC 6641 Kitchen Helper and Line Cook (Continuing Care Safety Association)
   - Essential Skills Profile NOC 6641 Kitchen Helpers and Line Cooks (Canada Job Bank)

[34] As of 2011, food service workers are categorized within the National Occupational Classification 6711, *Food counter attendants, kitchen helpers and related support occupations.* Prior to 2011, these workers were categorized within NOC 6641, *Kitchen helpers and line cooks.* Source data used in this analysis includes both NOCs.

3. Additional data sources were identified to gather supplementary occupational language task examples for the target occupation as follows:
   - Essential Skills Profile NOC 6212 Food Service Supervisors (Canada Job Bank) was examined to identify tasks that supervisors of the target occupation carry out and thereby reveal language tasks performed by food service workers. For example, where the ESP indicates that supervisors write notes to their staff, we inferred that food service workers are expected to read notes from their supervisors.
   - Raw data collected during two Job Requirements Analyses (JRA)[2] conducted by Job Skills was used to:
     - Identify additional language tasks
     - Verify the examples chosen for inclusion in the language analysis
     - Identify specific activities or examples of authentic workplace documents that could be referenced within tasks to provide more contextual detail
4. Each data source was reviewed to identify language tasks that appear to be performed by food service workers. Distinct from other occupations classified within NOC 6711, food service workers do not typically serve food to clients or residents. Source documents were reviewed using this criterion to exclude examples not representative of tasks performed by food service workers.
5. Language tasks were drafted and their sources catalogued. Published data sources were used as the starting point for identifying and describing language tasks. The raw data collected during the JRA[35] process was used to supplement the language tasks. Where the same language task appeared in several source documents, the example was synthesized and all sources referenced.
6. A preliminary list of language tasks was submitted to Job Skills for review and to seek clarification. This step was used to verify our interpretation of the occupation and Job Requirements Analysis data. Language task descriptions were refined using this input.
7. Examples were analyzed and assigned a language skill, competency area and benchmark using the Canadian Language Benchmarks (2012).

[35] The following raw data was provided for JRA 1: incumbent interview notes typed in Word; manager interview notes typed in Word; three observation tables (cleaning, stocking/prep, serving/plating) entered into Excel; and Job Routine (Authentic Workplace Material). For JRA 2, the following raw data was provided: incumbent interview notes in two handwritten documents, scanned; manager interview notes in two handwritten documents, scanned; Job Routine (AWM); Meal Production Sheet (AWM); Dish Machine Temperature Log (AWM); and Storage Temperature Form (AWM).

Language Analysis

The results of the language analysis are summarized by skill in the tables that follow. The following acronyms are used in the tables:

Acronyms	Reference
CLB	Canadian Language Benchmark
CCSA ESP 6641	Continuing Care Safety Association Essential Skills Profile for NOC 6641, Kitchen helper and line cook
ESP 6212	Essential Skills Profile for NOC 6212, Food Service Supervisors
ESP 6641	Essential Skills Profile for NOC 6641, Kitchen Helpers and Line Cooks
JRA1	Job Requirements Analysis 1
JRA2	Job Requirements Analysis 2

Acronyms used beside Essential Skills examples refer to the skills and levels assigned to tasks in the Essential Skills Profiles:

RT Reading Text
DU Document User
W Writing
OC Oral Communication
PS Problem Solving
FI Finding Information
CU Computer Use
WWO Working with Others
CL Continuous Learning

LISTENING			
Language Task Description	**Source(s), Skills, Levels**	**CLB**	**CLB Competency Area**
1. May listen to residents' inquiries about meal items and ingredients.	CCSA ESP 6641 (OC 1) ESP 6411 (OC 1)	**3**	Getting things done
2. Receive instructions regarding job duties from supervisor.	CCSA ESP 6641 (OC 1) ESP 6641 (OC 1)	**4**	Comprehending instructions
3. Listen to instructions from co-workers. For example, they receive residents' food choices from Personal Support Workers or nurses. This information is used to plate meals.	ESP 6411 (OC 1) JRA1 JRA2	**4**	Comprehending instructions

4. May handle customer or resident complaints, using their own judgment and company policy to resolve issues. For example, they listen to complaints from residents about cold food or menu choices.	ESP 6641 (PS 2) JRA1	**5**	Interacting with others
5. Interact with supervisors and ∞--- workers to organize and coordinate their work.	CCSA ESP 6641 (OC 1) ESP 6641 (OC 1) JRA1	**5**	Comprehending information
6. Listen to direction, encouragement and constructive criticism from supervisors. For example, hospital food service supervisors meet individually with workers to comment on their work performance and impose disciplinary measures.	ESP 6212 (OC 2)	**7**	Interacting with others
7. Attend training sessions. For example, food service workers may attend orientation and training on safe food handling, health and safety, the Accessibility for Ontarians with Disabilities (AODA) Act and workplace violence.	ESP 6212 (OC 3) JRA1 JRA2	**7**	Comprehending information

SPEAKING			
Language Task Description	**Source(s), Skills, Levels**	**CLB**	**CLB Competency Area**
1. Ask cleaning staff to help clean spills.	JRA1	3	Getting things done
2. Provide instructions to delivery personnel with regard to product placement.	CCSA ESP 6641 (OC 1) ESP 6641 (OC 1)	3	Giving instructions
3. Provide information to ∞--- workers. For example, they relay information to cooks received from personal support workers and share instructions about resident preferences, serving size, utensils required, time management, dishwashing and bussing.	JRA1 JRA2	4	Sharing information
4. May respond to resident enquiries about meal items and ingredients.	CCSA ESP 6641 (OC 1)	4	Getting things done
5. Report menu item discrepancies to supervisors.	JRA2	4	Sharing information

6. Inform coworkers and supervisors when they encounter equipment failures such as leaky refrigerators. Food service workers call maintenance staff and inform coworkers and supervisors of problems and hazards.	JRA1	4	Sharing information
7. Verify residents' food preferences and requirements with supervisor or charge nurse when in doubt.	JRA2	4	Getting things done
8. Ask for clarification from supervisors about internal policies.	CCSA ESP 6641 (FI)	5	Sharing information
9. May respond to residents' complaints about cold food or menu choices.	JRA1	5	Interacting with others
10. Interact with supervisors and co-workers to organize and coordinate their work.	CCSA ESP 6641 (OC 1) ESP 6641 (OC 1) JRA1	5	Sharing information
11. Clarify misunderstandings or miscommunications caused by noise level in the work environment.	CCSA ESP 6641 (PS 1) ESP 6641 (PS 1)	5	Interacting with others
12. Participate in formal discussions with coworkers and supervisors with regard to process improvement, product quality and allocation of tasks and responsibilities.	CCSA ESP 6641 (WWO)	6	Sharing information
13. Refer to documents listing residents' food requirements or preferences when preparing and portioning foods. For example, they refer to beverage lists to determine if beverages need to be thickened, preference lists to identify preferred breakfast items and soup portions, and therapeutic menus to select appropriately sized scoops for food items.	JRA2	5	Getting things done
14. Refer to production sheets, multi column tables, to identify food items, quantities and serving utensils required when preparing carts to be taken to facilities' food serving areas.	JRA1 JRA2	5	Getting things done
15. Consult cleaning schedules or cleaning checklists to identify cleaning tasks that should be performed.	JRA1 JRA2	5	Getting things done

16. Read seating charts, seating plans or rosters to ensure that residents receive the correct food and utensils given dietary requirements.	JRA1 JRA2	5	Getting things done
17. Review new menus, recipes, techniques and trends.	CCSA ESP 6641 (CL)	6	Comprehending information
18. Read online training content in annual safe food handling courses (PROTON).	JRA1	6	Comprehending information
19. Read in house policies and procedures.	CCSA ESP 6641 (RT 2) ESP 6641 (RT 2)	8	Getting things done
20. Scan safety manuals for instructions on the safe use of chemicals.	CCSA ESP 6641 (RT 3) ESP 6411 (RT 3)	8	Getting things done

WRITING

Language Task Description	Source(s), Skills, Levels	CLB	CLB Competency Area
1. Sign in on timesheets at the start of their shift.	JRA2	2	Getting things done
2. Sign or initial forms to indicate that cleaning tasks were carried out.	JRA1 JRA2	2	Getting things done
3. Compose "to do" lists for work tasks.	CCSA ESP 6641 (W1) ESP 6641 (W 1)	3	Getting things done
4. Make brief notes for themselves on job routines to serve as reminders or explanations about tasks that need to be performed at specified times during shifts.	JRA1	3	Getting things done
5. Complete temperature logs to record temperatures, date, time, initials and corrective actions, as required. For example, they record refrigerator, freezer, and dishwasher and steam table temperatures in forms. Temperatures are taken throughout a shift to ensure equipment is operating within the correct ranges.	JRA1 JRA2	3	Getting things done
6. Complete forms to document food waste. For example, they complete fridge audit forms to record disposal of food items.	ESP 6641 (DU 2) JRA1	3	Getting things done

7. Complete inventory control cards, requisitions and order forms.	CCSA ESP 6641 (DU 2) ESP 6641 (DU 2)	4	Getting things done
8. Write short handwritten notes to co-workers and supervisors. For example, they may write explanatory notes on broken and inoperative equipment.	ESP 6212 (R 1)	4	Getting things done
9. May use electronic spreadsheets and databases. For example, in some settings food service workers enter meal orders in computer programs.	CCSA ESP 6641 (CU 2) JRA1	4	Getting things done
10. Complete incident report forms.	CCSA ESP 6641 (W 2) ESP 6641 (W 2)	7	Getting things done
11. Complete Workers' Compensation Board (WCB) forms.	CCSA ESP 6641 (W 2)	7	Getting things done